



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد السادس والتسعون .. أبريل ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2016.com>

مستشار النشر الدولي للرابطة :

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

((هيئة تحرير المجلة)):

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد
CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland تدريب المعلمين، كاتائب بولندا

Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research
Ethics/ Professor of Health Psychology,
Sheffield Hallam University. (UK). أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة
شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of
Educational Technology and Dean of College of
Communication, Department of Communication
Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya
University. Sakarya TURKEY أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة
سقاريا تركيا

Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of
the Learning Sciences, Associate Dean of
Educational Research Office. National Institute
of Education. Nanyang Technological
University. Singapore أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة

Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational
administration and planning. Cyprus
international university. Northern Cyprus. أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة
قبرص الدولية، شمال قبرص

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton
Presidential Professor of Literacy Studies,
Regents' Professor, Arizona State University.
(USA).

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and
Dean Of College of Education , California State
University, San Bernardino. CA 92407-2393.
(USA).

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne
Education Research Institute , Melbourne
Graduate School of Education , University of
Melbourne, and the Associate Director of the
ARC-SRI: Science of Learning Research
Centre.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of
the Faculty of Development and Society,
Sheffield Hallam University. Unit 2, Science
Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of
Mathematics Education, Towson University,
8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001.
(USA).

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National
Institute of Education, Nanyang Techno- logical
University, Singapore

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für
Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem
Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität
Erlangen-Nürnberg. Germany

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior,
Catedrática acreditada y Profesora Titular de la
Universidad de Granada , (España)

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus
, Department of Curriculum, Teaching and
Learning, Ontario Institute for Studies in
Education of the University of Toronto.
(Canada).Honorary Professor, Southwest
University, Chongqing. (China)

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor
Emeritus, New Mexico State University,
International Representative, National Council
of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا
الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،
بجامعة ملبورن.

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

أ.د/ ثورافس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند
، الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة.

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات
الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ،
ألمانيا

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة،
أسبانيا

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات
في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ
زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسيكو
الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى -	جامعة أسسيوط
أ.د / السيد على شهدة -	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل -	جامعة الفيوم
أ.د / أمينة السيد الجندي -	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسنين -	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي -	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة -	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا -	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي -	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي -	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام -	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدى -	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على إبراهيم -	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايب -	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي -	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن -	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي -	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف -	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى -	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده -	جامعة بنها
أ.د / لىلى إبراهيم معوض -	جامعة عين شمس

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

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

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

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

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

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

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

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

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

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

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

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

- أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
 أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
 مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

- أ.د / إيمان حسن محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بني شت
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق
 مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

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

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

- أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبة - جامعة المنيا
مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس التجاري :
- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
- مناهج وطرق تدريس الصناعي :
- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسيوط
- مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :
- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
- مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :
- أ.د / أمل محمد القديح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فـؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سريّة عبد الرزاق صدقي - جامعة حـلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حـلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حـلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حـلوان
التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حـلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حـلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حـلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حـلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حـلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناعي - جامعة حـلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حـلوان
التربية الرياضية :

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

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

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

أصول التربية :

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

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبید - جامعة الإسكندرية

- أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة
- التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**
- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
- أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
- أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
- تعليم الكبار:**
- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة
- علم النفس التعليمي:**
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
- أ.د / أمل أحمد أحمد - جامعة دمشق
- أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
- أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
- أ.د / حمدي علي أحمد الضرموي - جامعة المنوفية
- أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
- أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
- أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
- أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
- أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
- أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
- أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
- أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
- أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمياط
- أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان
- علم نفس الطفل:**
- أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
- أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المنوفية
- أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
- أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة
- الصحة النفسية والإرشاد النفسي:**
- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظنة - جامعة كفر الشيخ

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

التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة أبوزيد نجدي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

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

محتويات العدد (٩٦):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" فاعلية موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الاسكندرية " .. د/ عائدة فاروق حسين ، د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي.	٨٠ - ٢١
(٢)	" أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان Herrmann " .. د/ منى حامد محمد أبووردة.	١١٩ - ٨١
(٣)	" العوامل الكبرى في الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية " .. أ / نهى عبد اللطيف محمد سعد ، أ.د/ السيد محمد عبد المجيد أ.م.د/ مصطفى السعيد جبريل.	١٤٨ - ١٢١
(٤)	" دور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم: رؤية تربوية مقترحة " .. د/ جمال رجب محمد عبد الحبيب ، د/ محمود نصر الدين رشوان زايد.	١٩٠ - ١٤٩
(٥)	" التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية " .. د / منال السيد السيد يوسف.	٢٤٦ - ١٩١
(٦)	" التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم " .. د/ عبد الله عبد الهادي العنزي ، د/ أحمد فتحى على.	٢٧٥ - ٢٤٧
(٧)	" مصداقية تقييم طلاب جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات " .. م.د/ على محمد زكري.	٢٩٤ - ٢٧٧
(٨)	" المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتنبؤية بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني " .. د/ مروة السعيد المرسي عبد الهادي ، أ.د / السيد محمد عبد المجيد عبد العال ، د/ معتز المرسي المرسي النجيري.	٣٢٥ - ٢٩٥
(٩)	" دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم " .. د/ سهام أحمد السلاموني.	٣٥٩ - ٣٢٧
(١٠)	" قضايا الأخلاقيات الحيوية لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض " .. أ.إيمان محمد المشيخي ، د/ نضال شعبان الأحمد.	٣٨٥ - ٣٦١
(١١)	" مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء " .. د/ هادي كطفان العبد الله ، أ/ سلام داود على الجبوري.	٤٠٦ - ٣٨٧
(١٢)	" الفروق في التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية " .. د / آلاء سعد لطيف كريم الرواف.	٤٣٦ - ٤٠٧
(١٣)	" عوامل التسوييف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر " .. أ.م.د/ أحمد سمير فوزي عبد الله .	٥١١ - ٤٣٧

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

« تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.

« تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .

« في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.

« عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.

« عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.

« يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.

« كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفة ذلك .

« بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

« عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلزمات نسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2016.com>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السادس والتسعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد ثلاثة عشر بحثاً :

أولها بعنوان: " فاعلية موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الاسكندرية " .. د/ عايذة فاروق حسين ، د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي .

وثانيها بعنوان : " أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان Herrmann " .. د/ هزاع بن عبد الكريم الفويهى .

وثالثها بعنوان : " العوامل الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية " .. أ / نهى عبد اللطيف محمد سعد ، د/ السيد محمد عبد المجيد مصطفى السعيد جبريل .

ورابعها بعنوان : " دور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم: رؤية تربوية مقترحة " .. د/ جمال رجب محمد عبد الحسيب ، د/ محمود نصر الدين رشوان زايد .

وخامسها بعنوان : " التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية " .. د / منال السيد السيد يوسف .

وسادسها بعنوان : " التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم " .. د/ عبد الله عبد الهادي العنزي د/ أحمد فتحي علي .

وسابعها بعنوان : " مصداقية تقييم طلاب جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات " .. م د/ علي محمد زكري .

وثامنها بعنوان : " المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتنبؤية بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني " .. د/ مروة السعيد المرسي عبد الهادي أ. د / السيد محمد عبد المجيد عبد العال ، د/ معتز المرسي المرسي النجيري .

وتاسعها بعنوان : " دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم " .. د/ سهام أحمد السلاموني .

وعاشرها بعنوان : " قضايا الأخلاقيات الحيوية لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض " . . أ. /إيمان محمد المشيخي ، د/ نضال شعبان الأحمد .

والبحث الحادي عشر بعنوان : " مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء " . . د/هادي كطفان العبد الله ، أ/سلام داود علي الجبوري .

والبحث الثاني عشر بعنوان : " الفروق في التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية " . . د /آلاء سعد لطيف كريم الرواف .

والبحث الثالث عشر بعنوان : " عوامل التسويق الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر " . . أ.م. د/ أحمد سمير فوزي عبد الله .

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

” فاعلية موقع إلكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الاسكندرية ”

المصادر :

د/ عايدة فاروق حسين

مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية جامعة الاسكندرية

د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة الاسكندرية

فاعلية موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الاسكندرية

د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي

د/ عايضة فاروق حسين

• المستخلص:

هدف البحث إلى استقصاء فاعلية استخدام موقع تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الاسكندرية ، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم تصميم المجموعة الواحدة ذو الاختبار القبلي - و البعدي ، و بلغت عينة الدراسة ٣١ طالبا من طلاب الدبلوم الخاص، و عليه صُممت أداتين هما : اختبار الكتابة الأكاديمية ، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما ، طبقا على عينة الدراسة ، ولمعالجة ما أسفرت عنه الأداتين من معلومات استخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T-Test) واختبار "مان ويتني (Mann-Whitney)" اللابارامترى للعينات الغير مرتبطة، و توصلت الدراسة الى النتائج التالية : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين : القبلي ، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي ، كما كان للموقع حجم تأثير كبير في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الأكاديمية ترجع للتخصص : لصالح تخصص اللغة العربية ، يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التطبيق البعدي ، كما كان للموقع حجم تأثير كبير في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الأكاديمية ، نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، التعلم المنظم ذاتيا ، موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

The Effectiveness of a Website Based on Brain –Based Learning Theory in Developing Academic Writing Skills and Self –Regulated Learning Strategies Among Special Diploma Students at the Faculty of Education Alexandria University

Dr. Aida farouk Hussien

Dr. Naglaa ahmed abd- elkader Elmahlawy

Abstract :

The present study aimed to investigate the effectiveness of using an educational website based on brain based learning theory in developing academic writing skills and self –regulatd learning strategies among student of special diploma in the faculty of education Alexandria University. The study followed the semi –experimental method and the design of the pre- and post-test one group. The study sample consisted of (31) students of the special diploma as a result two tools were designed : academic writing test

and self – regulated learning strategies scale .To verify the reliability and validity of both tools ,according to the sample of the study . The results of the tools .t test and mann-whitney test were used . The study clarified the following results : There is a statistically significant difference at $0.05 \geq$ between the average scare of the study group members in the two test pre and post – test for academic writing skills for post – test . The website also had significant impact on the development of academic writing skills. There is statistically significant difference at $0.05 \geq$ between the average scares of the study group members in the post academic writing test due to specialization in favor of Arabic language specialization . There is a statistically significant difference at $0.05 \geq$ among the average scares of the study group in the pre and posttest of the self – regulated learning strategies scale for the post –application. The site also had significant impact on the development of self-organization strategies for learning.

Key Words: Academic Writing, Self- Regulated Learning -Brain, Based Learning Theory.

• المقدمة :

الإنسان – بفطرته – مهياً للإبانة عما بداخله ، ويخالجه من الخواطر والمشاعر، ومهياً أيضاً لإفهام الآخرين ، والفهم عنهم ، وبين الإنسان عن دخليته – منمازا في ذلك عن مخلوقات الله – جميعاً – باللغة ؛ إذ لم تقدر إلا له ، وحده قال تعالى : ” خَلَقَ الْإِنْسَانَ عِلْمَهُ الْبَيَانَ ” (الرحمن ٣ – ٤) .

وفي هذا الصدد أكد المهدي (٢٠٠٣ ، ص ص ٢٩٨ – ٢٩٩) أنه ، الإنسان ، فطر مهياً لإنتاج اللغة ، وتوظيفها في الوصال مع ذاته ، ومع الآخرين ، ومهياً – أيضاً – لأن يدرك ذاته ، وما حوله ، والفكر المجرد الذي يحركه مما هو مادي ومحس ويتيح له التفكير في آفاق لا يحدها زمان ولا مكان ، وكذلك هياً لصناعة الرموز ، واعتمادها أدوات في التفكير ، والتذكر ، والتدبر ، والتخطيط ، والتوقع واستشراف المستقبل ، ولاستخدام الرموز اللغوية بوصفها ”ممثلات“ لمدرجات الإنسان للواقع ، والوقائع ، والذوات ، والأشياء . وهذا التهيؤ أو القابلية مكنته من ”التسمية“ ، والتحليل ، والتعليل ، والتصنيف في عناقيد تضم المتشابهات .

واختصاص الإنسان بالبيان – كما أقر كتاب الإسلام – قدر له بخصيصتين – تمايز بهما على سائر العجماءات – وهما : النطق والكتابة ، وكلتاهما تكشف عن عمل الذهن وقوته ؛ فالإنسان قد يبين عن دخليته بالكتابة ، وهو معان على ذلك بما هياً له من انتصاب القائمة ، وتركيب يده ؛ مصداق ذلك قوله تعالى : ” أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ” (العلق ٣ – ٥) .

وأهمية الكتابة في حياة الإنسان غني عن البيان ؛ إذ تعد أولى النقلات النوعية التي منحته صفة الإنسانية ؛ فمكنته من التوسع المعرفي ، والاستفادة من تراكم المعرفة ، وهي في نظر التاريخيين والجيولوجيين حدث تاريخي وثقافي

فريد ؛ دليل ذلك التصنيف التاريخي للمراحل التي قطعها الإنسان في حياته - قبل اختراع الكتابة وبعدها - حيث يطلق على بعض الحقب التاريخية عصور ما قبل التدوين ، أو بعده .(عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ص١٣).

وللكتابة في المرحلة الجامعية أهمية خاصة ؛ فالكتابة كما يرى يونس (٢٠٠٦ ص٨٢) جماع فنون اللغة ، ولها مهارات خاصة لا توجد في أي فن لغوي آخر منها: وضوح الفكرة ، وبساطتها ، واختيار الكلمات والعبارات والجمل ، كذلك مراعاة مهارة التنظيم ومراعاة قواعد البناء اللغوي .

وتعد الكتابة الأكاديمية وفقا لدراسة " أبرج وأنجدهلين ونيكفيست " (Aberg, EngdahlHelen& Nyqvist, 2016) جزءا من مجال أكبر هو الأدب الأكاديمي ؛ الذي لا يقتصر بدوره على القدرة على الكتابة والقراءة بفعالية وإنما يتضمن أيضا التوافق الثقافي، واللغوي، والاجتماعي مع المؤسسات والأقسام الأكاديمية ، فالطلاب يأتون للجامعة ومعهم رموزهم الثقافية من تعليمهم السابق.

من ناحية أخرى فالكتابة بعامة والأكاديمية بخاصة ؛ وفقا لدراسة " بير ومادر" (Bair&Mader 2013,p2) مكون رئيس في تطور التفكير الناقد ودليلا على مهاراته ؛ إذ تعد مظهرا خارجيا لعمليات التفكير الداخلية ؛ فهناك علاقة وثقى بين جودة الكتابة وجودة التفكير ، والتدريس الذي يعزز دور الكتابتين : التحليلية والجدلية هو المعني بتدريس عمليات التفكير المضمنة في البحث الأكاديمي .

ومن هنا نجد أن مكتوبات الفرد تعد مؤشرا صادقا للحكم على سلامة منطقته وحسن تفكيره ، ومقدرته على تنظيم أفكاره ، وتخطيطها ، والتعبير عن نفسه ورؤيته لكثير من القضايا .

وجدير بالذكر أن المعتقدات والافتراضات الخاصة بعملياتي التعلم والتعليم قد تغيرت في السنوات القليلة الماضية ؛ تأثرا بعدة عوامل أبرزها التطبيقات التربوية لأبحاث علم الأعصاب ، وتغير النظرة للدماغ البشري ؛ وبالتالي لعملية التعلم ذاتها ، وظهرت في السنوات الأخيرة دعوة لما أطلق عليه التعلم المتناغم مع الدماغ ، أو التعلم المستند للدماغ .

وتؤكد نظرية التعلم المستند للدماغ أن كل فرد قادر على التعلم ، إذا وجد في بيئة تعلم نشطة ، وحافزة تتيح له الانخراط في فعل التعلم دون تهديد أو توتر ، وتتوافر فيها الدافعية ، والمكافآت ، كما تبرز النظرية دور الانفعالات أو العواطف ، وأهمية الانتباه في عملية التعلم . (لطف الله ، ٢٠١٢ ، ص ص ٢٢٩-٢٣٠).

وتشير الدراسات إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ يدعم التعلم ، ويزيد دافعية المتعلمين ، ويزيد من الإنجاز الأكاديمي، ويحفز التفكير العلمي ويؤثر إيجابيا

في درجة استيعاب المعارف الأكاديمية ، وينمي الاستدلال العلمي، والتنظيم الذاتي مثل دراسة كل من: (Duman 2010) ، (Saleh 2012)، ولطف الله (٢٠١٢)، (Akyurek&Afacan2013)، (Cozuyesil&Dikici 2014)

وبهذا فالتعلم القائم على الدماغ ينمي المعارف ، ويدعم استبقاءها في الذاكرة ، كما أنه يزيد دافعية المتعلمين ، وينمي مهارات التفكير العليا ويجعل للتعلم معنى ، وهذا هو المطلوب في عصرنا الحالي ؛ فليس المهم كم المعارف التي نزود بها المتعلمين ؛ بل نوعيتها ، وليس الغرض حفظ المعارف ، بل تنمية قدرة المتعلمين على توظيفها، وتجديدها ، ونقدها ؛ بل نقضها إذا لزم الأمر .

ولأن الحياة أضحت في القرن الحادي والعشرين ، الذي يطلق عليه العصر الرقمي (Digital age) أكثر تعقيدا من قبل ، وأضحى المكان المرموق فيها لمن يستطيع فقط أن يستوعب التغيرات التكنولوجية والمعلوماتية التي تفرض نفسها فرضا على تفاصيل الحياة اليومية للشعوب ، فمع تزايد الاعتماد على التطبيقات التكنولوجية في مجال التعليم / التعلم ؛ كبيئات التعلم المعززة بالحاسوب ، واستراتيجيات الفصل المقلوب ، والتعلم المدمج والتعلم عن بعد وغيرها أصبحت الحاجة مسيية إلى متعلم يعتمد على ذاته ، ويستثمر قدراته واستعداداته ، أي الحاجة إلى التعلم المنظم ذاتيا self-regulated learning ؛ إذ يفرض استخدام التكنولوجيا أن يعتمد المتعلم على نفسه ويتحمل مسئولية تعلمه .

واتفق المربون على أن فعل التعلم Act of learning يعتمد بشكل كامل على المتعلم نفسه ؛ فالمتعلم المنظم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسئوليته ويجعل التعلم ذا معنى وينظر إلى المشكلات والمهام التعليمية باعتبارها تحديات ، ويرغب في التغيير ويستمتع بالتعلم، ولديه دافعية ومثابرة ، ويستخدم استراتيجيات مختلفة ؛ لتحقيق أهداف تعلم شارك في صياغتها (كامل ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٩٤)

ويظهر من خلال مطالعة الدراسات أن " التعلم المنظم ذاتيا " فرض نفسه على التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال ؛ ويظهر ذلك نتائج عدة دراسات عربية وغير عربية أجراها "زيمرمان ومارتن بونز" Martinez-ponz (Zimmerman & 1986) ، والجراح (٢٠١٠) ، والسمان (٢٠١٢) ، ولطف الله (٢٠١٢) ، وغيرهم .

وبرغم أهمية التعلم المنظم ذاتيا ، وفاعلية استراتيجياته في إحداث تعلم أكاديمي ذي معنى ؛ فإنه لم يحظ بالقدر الكافي من العناية والبحث فيما يتعلق بتصميم البيئات المناسبة لتفعيل استراتيجياته وتنميتها عند المتعلمين .(رشوان ٢٠٠٧ ، ص ص ٧٤ - ٧٦)

ومن هنا رأى عبد الحميد (٢٠١١، ص ٢٥١) أن بيئة التعلم عبر الويب On line learning من أنسب البيئات لتنشيط وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهاراته ؛ لما تتضمنه هذه البيئة من مثيرات حسية وأنشطة تفاعلية تمكن المتعلم من إدارة وتقييم ومراقبة عملية تعلمه .

و في إطار العناية باستخدام مواقع الانترنت التعليمية في العملية التعليمية أجريت عدة دراسات حول جدواها، و آثارها التعليمية ؛ حيث أكدت نتائج بعض الدراسات فاعلية مواقع الانترنت التعليمية في التعلم الأكاديمي ، والتحصيـل بخاصة ، و في بعض جوانب التعلم الأخرى: كالمهارات والاتجاهات ، والتفكير كما إنها توفر بيئة تعلم تفاعلية ، غنية ، ومتعددة في مصادر المعلومات والخبرة وهي تحقق متعة التعلم ، وتعزز مبدأ تفرد المتعلمين ، وتباين قدراتهم ، هذا فضلا عن دعمها للتفاعل الذي يحدث بين المتعلم والمحتوى ، والمتعلم والمعلم ، وتفاعل المتعلم مع نفسه ، ومع زملائه . وذلك في دراسات كل من : محمد (٢٠٠٥) محمد (٢٠٠٦) ، خليفة (٢٠٠٨) ، رضوان (٢٠٠٩) ، مصطفى (٢٠٠٩) ، حميد (٢٠١١) سلامة (٢٠١١) ، ديب (٢٠١٢) ، التركي (٢٠١٢) ، جبر (٢٠١٢) ، التميمي والدليمي (٢٠١٣) ، السمالوطي (٢٠١٣) ، دراسة (Leong,K.& Alexander, N. 2103) ، أبو ناجي، وآخرون (٢٠١٤) ، زنقور (٢٠١٤) ، الشرقاوى (٢٠١٤) ، البلوي (٢٠١٥) حسن (٢٠١٥).

بل وأثبتت بعض الدراسات فعالية مواقع الانترنت التعليمية في تنمية مهارات الكتابة بعامة والأكاديمية بخاصة مثل دراسة كل من : القاعود (٢٠٠٦) حمادنة (٢٠٠٩) ، (Åberg ,et al. 2016).

وانطلاقا من العرض السابق ، واستجابة للدعوة الدائمة بضرورة الاستفادة من تطبيقات التكنولوجيا في تعلم اللغة العربية ، وتعليمها ، فضلا عن تأكيد الكتابات التربوية الحديثة والمعاصرة أهمية التعلم المنظم ذاتيا ، والتعلم المتناغم مع الدماغ ، والاستراتيجيات صديقة الدماغ وغيرها ، سعت الدراسة الحالية إلى إعداد موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ؛ لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص ؛ وذلك لما سبق وللأسباب التي أجملتها الباحثتان في مشكلة الدراسة .

• مشكلة الدراسة :

أصبح ضعف مستوى الأداء اللغوي بعامة والكتابي بخاصة أمرا لا تخطئه عين فاحصة عند طلاب الجامعة ، والمتخرجين فيها ؛ وهي مشكلة ممتدة رصدتها عائشة عبد الرحمن منذ سنوات مضت ؛ إذ رأت أن "الظاهرة الخطيرة لأزمئتنا اللغوية أن المتعلم كلما سار خطوة في تعليم اللغة العربية ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضى في طريق التعليم إلى آخر الشوط

فيخرج ، وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه". (عبد الرحمن ١٩٧١ ، ص ١٩١)

ولا يزال تدني مهارات الكتابة بعامة ، والأكاديمية بخاصة لدى طلاب الجامعة مشكلة ممتدة إلى اليوم؛ يدعم ذلك نتائج دراسات عدة : فضل الله (٢٠٠٢) ، وأبو سكيبة (٢٠٠٤) ، ويونس (٢٠٠٥) ، وراشد (٢٠٠٤) ، ومصطفى (٢٠٠٨) ، والسلمان (٢٠١٤) ، والأحول (٢٠١٥) .

وتزداد المشكلة أهمية عند طلاب الدراسات العليا المنوط بهم إعداد أطروحاتهم العلمية ، والتواصل أكاديمياً مع زملائهم ، وأساتذتهم من خلال التقارير، والأبحاث ، والمكتوبات المختلفة التي تطلب منهم كتعيينات أو متطلبات في مقرراتهم المختلفة .

والملاحظة التي لفتت نظر الباحثين - على مدى سنوات - من خلال تدريسهما لمقررات الدراسات العليا بكلية التربية قصور مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب ، وقد أكدت هذه الملاحظة بدراسة استطلاعية أجرتها الباحثتان من خلال فحص عينة من التكاليفات المقدمة من طلاب الدراسات العليا في مقررات مختلفة ؛ تبين من خلالها ركافة أسلوب الكتابة ، وغياب منطقتها ، ورداءة عرض الأفكار، وعدم قدرتهم على بناء نص مواز من نص أصل ؛ فلا وجود لمهارة التلخيص ، فضلاً عن غياب تام لمهارات التوثيق والاقتباس ، وتنظيم المكتوب ووجود أخطاء لغوية : نحوية وإملائية ؛ حتى عند متخصصي اللغة العربية من هؤلاء الطلاب.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضعف مهارات الكتابة الأكاديمية عند طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة الإسكندرية مما يتطلب تنمية هذه المهارات ، وقد أثرت الباحثتان تنميتها بواسطة موقع الكتروني ؛ لتحقيق يسر التواصل بين الطلاب ، وإتاحة المادة العلمية للطلاب في كل الأوقات ، مما يدعم فلسفتي: التعلم النشط والذاتي ، ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية :

- « ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدراسات العليا ؟
- « ما أسس بناء الموقع الإلكتروني في ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ ؟
- « ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يتوقع تنميتها عند الطلاب ؟
- « ما فاعلية الموقع في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم الخاص ؟
- « ما الفروق في مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم الخاص وفقا للتخصص ؟
- « ما فاعلية الموقع في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص ؟

• أهداف الدراسة :

- « تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدراسات العليا .
- « تصميم موقع الكتروني في ضوء أسس ومبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .
- « تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يتوقع تنميتها عند الطلاب .
- « تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم الخاص
- « تحديد الفروق بين الطلاب عينة الدراسة في تحقق أهداف البرنامج وفقا للتخصص.
- « قياس فاعلية الموقع في تنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص .

• أهمية الدراسة :

- تأمل الباحثان أن تُشبع الدراسة الحالية اهتمامات عدة فئات :
- « طلاب الدراسات العليا : حيث تسعى الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
- « مخطوطو المقررات الجامعية : حيث تقدم الدراسة مبررات مقبولة لتطوير المقررات الجامعية في ضوء أهمية الكتابة الأكاديمية للطلاب الجامعي .
- « الأساتذة الجامعيون : إذ تقدم الدراسة موقعا الكترونيا لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية يمكن الأخذ به وتطبيقه على فرق مختلفة.
- « الباحثون : حيث ترشد الدراسة الباحثين إلى مجالات لدراسات عدة متعلقة بفنون اللغة الأخرى ، وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا والتعلم المستند إلى الدماغ .

• حدود الدراسة :

- « الحدود البشرية : طلاب الدبلوم الخاص .
- « الحدود الزمانية : العام الدراسي الجامعي ٢٠١٦ - ٢٠١٧ .
- « الحدود المكانية : كلية التربية جامعة الإسكندرية .
- « الحدود الموضوعية : مهارات الكتابة الأكاديمية المدرجة على الموقع الالكتروني .

• منهج الدراسة :

- « المنهج الوصفي التحليلي : والذي استخدم في استقراء الكتابات التربوية : العربية وغير العربية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة ، وفي تحليل نتائج الدراسة كيفيا .
- « المنهج شبه التجريبي : وقد استخدم تصميم المجموعة الواحدة : حرصا على تحقيق الضبط التجريبي ، ودقة النتائج ، وصدقها ما أمكن ذلك .

• التصميم التجريبي للدراسة :

- استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الواحدة ذو الاختبار القبلي - و البعدي One Group Pretest- Posttest Design

• **فروض الدراسة :**

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين : القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية .

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الأكاديمية ترجع للتخصص .

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

• **مصطلحات الدراسة :**

في ضوء اطلاع الباحثين على الكتابات التربوية، و الدراسات السابقة وثيقة الصلة بالدراسة الحالية أمكنهما تعريف المصطلحات على النحو التالي :

• **الكتابة الأكاديمية :**

تُعرف الكتابة الأكاديمية وفقاً للدراسة الحالية بأنها : مكتوبات الطلاب التي تتعلق بمجال الدراسة في أقسام التخصص المختلفة ، والتي تقتضي ممارسة الطلاب مجموعة من المهارات : أهمها التلخيص ، وكتابة التقارير العلمية وقواعد الاقتباس ، وكتابة المراجع ؛ فضلاً عن المهارات اللغوية الأساس واللازمة للكتابة بدون أخطاء لغوية : نحوية وإملائية وغيرها مما تتضمنها اختبار الكتابة الأكاديمية بهذه الدراسة .

• **التعلم المستند إلى الدماغ :**

يُقصد بالتعلم المستند إلى الدماغ في الدراسة الحالية : تفسيرات عملية التعلم وفقاً لمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ؛ والذي يتحقق من خلال تصميم الموقع الإلكتروني ؛ إذ توفر من خلاله فرصاً للتعلم الذاتي ، وتهيئ للمتعلمين خبرات تتوافق مع أدمغتهم ، وتنمي فاعليتهم الذاتية ، ودوافعهم نحو التعلم ؛ مما يمكنهم من معالجة الخبرات المقدمة إليهم ، كل وفق قدراته المتفردة ، عن بقية زملائه ، ويمكن الاستدلال على حدوث التعلم وفقاً للدراسة الحالية من خلال مايلي :

« ملاحظة تفاعل الطلاب مع أقرانهم في بيئة التعلم ؛ من خلال تسجيلات دخولهم على الموقع ، وتبادلهم الآراء والأفكار .

« مدى وفاء الطلاب بأداء الأنشطة التي تعقب كل موضوع : الفردية والجماعية .

« تسجيل مدى تفاعل الطلاب مع الباحثين من خلال وسائل التواصل المتاحة المختلفة .

« مقارنة درجات الطلاب : القبلي والبعدي في اختبار الكتابة الأكاديمية .

◀ مقارنة استجابات الطلاب : القبلية والبعدية على مقياس التنظيم الذاتي .

• التعلم المنظم ذاتيا :

يُعرف التعلم المنظم ذاتيا إجرائيا على أنه قدرة الطالب على إدارة عملياته المعرفية ، ومراقبة أدائه ، وإدارة تعلمه ، وفاعليته الذاتية ، والتي تتمثل في : تحديد أهداف التعلم واستراتيجياته في تنظيم الجهد ، والتزامه بوقت إنجاز المهام ، وإدارة وقت الدراسة الحرة على الموقع ، وتنظيم عمليات تعلم الكتابة الأكاديمية ، وتوظيف ما تعلمه في تطبيقات الكتابة الأكاديمية المختلفة وتقييم ذاته ، والتعلم بمشاركة الرفاق ، واستراتيجيات طلب المساعدة ؛ ويقاس ذلك كله بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال الاستجابة لبنود مقياس التنظيم الذاتي المعد لأغراض الدراسة الحالية .

• موقع الكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

مجموعة من الصفحات الرقمية على شبكة الانترنت صممت وفقا لمعايير: تربوية وتكنولوجية ، قائمة على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، يقدم خلالها موضوعات مختارة عن الكتابة الأكاديمية : طبيعتها ومهاراتها الرئيسة في أشكال رقمية متنوعة ، تحتوي على : أنشطة ، وخدمات ، ومواد تعليمية في قالب يوفر لطلاب الدبلوم الخاص التفاعل مع المحتوى ، والمزلاء ، والباحثين ومنتدى النقاش ، والمصادر النشطة بالموقع ؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا تتمثل في تنمية بعض مهارات الكتابة الأكاديمية ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

• الإطار النظري للدراسة :

• أولا : الكتابة الأكاديمية :

عُرفت الكتابة الأكاديمية وفقا لـيونس (٢٠٠٥ ، ص ص ٨٧ - ٨٨) أنها نوع من الكتابة يقدم في الكليات والجامعات بهدف تحصيل درجات عليا في التخصص وينطبق هذا على بحوث الدكتوراه ، والمجستير ، أو تلك التي تتصدى لحل مشكلة ميدانية ما ، أو تلك التي تختبر مدى صدق مبدأ أو نظرية علمية ، وهي بذلك تختلف عن المكتوبات الأخرى : الشخصية والأدبية والاجتماعية لاختلاف الجمهور ، والأسلوب ، والغرض من المكتوب .

وهي في نظر مصطفى (٢٠٠٨ ، ص ٢٠٨) أي كتابة يقوم بها الطالب لأهداف دراسية .

وعرفها الأحوال (٢٠١٥ ، ص ٩٩) بأنها وسيلة المتعلم للتعبير عما لديه من معرفة ومعلومات في مجال تخصصه ؛ ومن أمثلتها الإجابة عن الأسئلة المقالية : المطولة والقصيرة ، وكتابة الأبحاث العلمية ، وتناول كتاب أو دراسة بالنقد والتحليل ، وكتابة التقارير العلمية وغيرها من التكاليفات والآراء ، والمواقف العلمية والتعليمية ، التي تتطلب من المتعلم إظهار ما لديه من علم ومعرفة في مقرر ما .

ويمكن مما سبق القول بأن للكتابة الأكاديمية أهمية لا يستهان بها في الحياة الجامعية ؛ إذ إنها ليست مجرد معلومات يسردها الطالب في مجال تخصصه ، بل هي تعبير صادق عن أسلوبه ، ومنطقه في التفكير ، واتجاهاته ، بل وشخصيته جميعها .

وتتفق الباحثان مع " متورسيبو " (Mutwarasibo 2013,p4) في كون الكتابة أداة متعددة الوظائف في مواقف التعلم والتعليم بالجامعة ، ومن ذلك قياس تعلم الطلاب بشأن موضوع أكاديمي ما ، والحكم على نوعية تعلمهم وتفكيرهم .

ورأى " كور " (kaur 2017,p62) أن الكتابة الأكاديمية ترتبط بعلاقة وثقى بالهوية الأكاديمية لطالب الدراسات العليا ، وهي تعمل في اتجاهين هما إظهار مهارات التفكير الناقد وتنميته باعتبارها مظهرا خارجيا لعمليات التفكير الداخلية ؛ فطلاب الدراسات العليا - في نظره - جزء من مجتمع أكاديمي وبدون هذه الهوية لن يتمكنوا من المشاركة أو اكتساب مهارات المعارف الأكاديمية ؛ وبالتالي تحقيق النجاح الأكاديمي .

وجدير بالذكر أن كثيراً من الجامعات الأوروبية والأمريكية جعلت " الكتابة " والتمكن من مهاراتها العامة شرطاً لقبول الطالب في الجامعة وذلك تحت مسمى "writing rubric" ؛ حيث تحدد كل منها مؤشرات الأداء الكتابي المقبول للدراسة بها مثل : " writing rubric in North eastern Illinois university & California state , long beach analytical writing rubric & Georgia State University Includes rubrics for essay questions, logs and journal writing, and lab write-ups & university of south Carolina, general education assessment criteria written communication & writing proficiency exam rubric California state university .(www.uc.edu & www. Valdosta .edu & www .csulb .edu & http:// ipr.sc.edu)

من ناحية أخرى ، نحت بعض الجامعات العربية تدريس مقرر " Academic writing " في بعض سنوات التدريس بها لأقسام اللغة الإنجليزية مثل : جامعة الملك عبد العزيز ، و جامعة جازان ، و جامعة أم القرى ، وذلك في مستويات دراسية مختلفة مما يدل على أهمية الكتابة في التعلم والتفوق الأكاديمي (www.uqu.edu.sa) & (www.gazanu.edu.sa) & (Enlan .kau.edu.sa).

• طبيعة الكتابة الأكاديمية وخصائصها :

درج الباحثون على تصنيف الكتابة من حيث الأداء لنوعين : الوظيفية والإبداعية ، وترتبط الكتابة الوظيفية بمواقف اجتماعية معينة ، غرضها تواصل الناس بعضهم ببعض ؛ لقضاء حاجاتهم ، وتنظيم شئونهم ، وهذا النوع

من الكتابة لا يخضع لأساليب التجميل اللفظي، والخيال، ولا يتسم بالإسهاب في العرض؛ وإنما له غاية محددة يسعى لتحقيقها من أقصر الطرق، أما الكتابة الإبداعية: فيتم من خلالها إظهار المشاعر، والإفصاح عن العواطف بعبارات منتقاة اللفظ، جيدة النسق (عبد الباري، ٢٠٠٩، ص ١٥).

وفي ضوء هذا التصنيف يمكننا القول أن الكتابة الأكاديمية هي إحدى أنماط الكتابة الوظيفية في مجتمع التعلم؛ ومن هنا فتنسحب عليها جميع خصائص الكتابة الوظيفية مثل غلبة الأسلوب التقريري، موضوعية العرض والدقة والوضوح.

كما يمكن - في ضوء التصنيف نفسه - النظر إلى النص اللغوي من خلال نمطين: الأول؛ وهو ما يطلق عليه نص الموضوع أو النصوص الإيضاحية أو النصوص العلمية أو نصوص المعنى. أما الثاني؛ فهو نص الكاتب أو النصوص التعبيرية أو الأدبية أو البيانية؛ وهي التي تعبر عن الكاتب ومشاعره وانفعالاته وآرائه. (صبري، ٢٠٠٨، ص ٨٦)

ومن هنا كانت للكتابة الأكاديمية - في نظر الباحثين - طبيعة خاصة تستمدّها من كونها في الأساس نصاً علمياً، وللنص العلمي خصائص حاسمة تميزه عن غيره من النصوص؛ فهو في نظر صبري (٢٠٠٨، ص ص ٩٦ - ٩٩) يُنظم في فقرات متماسكة، سلسلة الأسلوب، دقيقة المغزى ومحددة المعنى، ويتسم بالاستفاضة في الإيضاح، وكثافة المفاهيم، والصياغة العلمية التي تتجنب الصور البلاغية، وتجميل التعبير.

وتختلف الكتابة الأكاديمية، بذلك، عن أشكال الكتابة الأخرى في علاقتها بجمهور القراء؛ فجمهور الكتابات الأكاديمية هو المحاضر، أو المعلم، أو الزميل في بعض الأحيان، ويعنى القارئ الأكاديمي بمدى مطابقة المكتوبات لمعايير الكتابة العلمية من عدمه؛ إذ إنه يتخذ هذه المعايير أداة للحكم على جودة الكتابة؛ بل يعدها جزءاً من الحكم على جودة التعلم (Gillett, Hammond & Martala, 2009, p2).

ومن هنا تفرض طبيعة الكتابة الأكاديمية عليها خصائص معينة تمتاز بها عن أي نوع آخر من الكتابات الأخرى؛ حصرها يونس (٢٠٠٥، ص ص ٨٨ - ٨٩) في دقة التعبير، والتي تعني "المساواة" أي الكتابة على قدر المعنى، دون زيادة أو محاولة للتكرار، كما أنها تنأى عن الانطباعات الذاتية، والأساليب البيانية وهي تحفل بالمصطلحات terms، وتعنى بالتحديد؛ أي وضوح المعنى دون لبس أو غموض، أو مبالغة.

أما مصطفى (٢٠٠٨، ص ص ٢٠٩ - ٢١١) فقد أوجزتها في الموضوعية، عدم الاطناب، الرسمية؛ أي خلوها من الأساليب البيانية، والمجازات، وضوح الأفكار

تعقد قواؤها اللغوية، وارتباط مفرداتها بال تخصصات المختلفة، وتوافر الأدلة والاقتباسات.

وأجملها الشهراني (٢٠١١، ص ٥ - ٨) في الموضوعية، المسؤولية، الوضوح الدقة، العقلانية، الكثافة والتعقيد، السلامة اللغوية، الحذر، عدم السخرية عدم الانحياز، والتنظيم.

وإذن تتفق الآراء في خصائص تنماز بها الكتابة الأكاديمية عن بقية الكتابات الأخرى، أهمها الموضوعية، وعدم التحيز، والرسمية، ووضوح المعنى، وتوافر المصطلحات في بنيتها وفقا لكل تخصص، هذا فضلا عن توافر الأدلة والاقتباسات، والكثافة والتعقد في فقراتها.

وللكتابة الأكاديمية - وفقا لما سبق - مهارات خاصة تفرضها طبيعتها وخصائصها، حصرتها دراسات عدة منها: (مصطفى، ٢٠٠٨)، و(الأحول ٢٠١٥) و(السمان، ٢٠١٤)، و(موسى، ٢٠١٦) وغيرها مما استرشدت به الباحثان في إعدادهما لقائمة مهارات الكتابة الأكاديمية التي بُني في ضوءها اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية الذي طبق: قبلها وبعديا على عينة الدراسة.

• عمليات كتابة النص الأكاديمي :

تناول الباحثون عمليات الكتابة في غير موضع من دراساتهم، فالكتابة عملية ذهنية ذات مراحل متداخلة تبدأ قبل الكتابة نفسها وتنتهي بانتهائها.

وقد نادت الكتابات التربوية المعاصرة بالاتجاه (العملياتي) في الكتابة عوضا عن الاتجاه التقليدي؛ وذلك لقناعتهم بأن الطلاب في أي سياق لا يمارسون كتابة أي أطروحة علمية وهم فارغون؛ إذ يجلبون معهم معارفهم السابقة ومهاراتهم، واتجاهاتهم، ومفهوماتهم، وهذا كله يعد نقطة البداية في تعلم الطلاب. (Mattsson, 2016, p196)

والمتفق عليه بين عديد من التربويين أن للكتابة مراحل رئيسة يتبعها الطلاب كل الطلاب - وإن اختلفوا في تقدير عدد هذه المراحل؛ فجميعهم اتفقوا على الخطوط العريضة والاستراتيجيات المستخدمة من قبل كاتب النص فيها وذلك في عوض (٢٠٠٢، ص ٣٨ - ٤٠)، وفضل الله (٢٠٠٢، ص ٣٩٩ - ٤٠٣) ويونس (١٩٧٠، ص ٩٧ - ١٠٧)، و"هينجج وجرافيت ورينسبرج" (Henning, Gravett & Rensburg 2005, p3) و"أوشيما و هوج" (Oshima & Hougue 2007, pp15 - 20)، وشحاتة (٢٠١٠، ١٠٢ - ١٠٦) و"جريد هارن" (Giridharan, 2012, p580)، والبري (٢٠١٣، ص ٧٣ - ٧٤) ويصل (٢٠١٥، ص ٧٣ - ١٦٦)، و عبد القادر (٢٠١٦، ص ١٩ - ٢٢)

وتطمئن الباحثتان - بعد مطالعة الدراسات السابقة - إلى أن مراحل كتابة النص تتحدد فيما يلي :

• **مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط) Prewriting :**

وهي المرحلة التي تسبق الكتابة ، ويتم فيها اختيار الموضوع ، وتحديد ، وفيها يسأل الطالب نفسه ماذا سأكتب ، ولماذا ، وكيف أقدم أفكارى وأعبر عنها .

ونظر فضل الله (٢٠٠٢ ، ص ٤٠٠) إلى موقف الكتابة على أنه " مشكلة " ، ومن هنا تعد معظم إجراءات التخطيط - في نظره - فكرية داخلية ؛ إذ تبدأ بالشعور بها ، والتحديد المدقق لموضوعها ، وأهداف عرضه وبلورة الفكرة المحورية له وتحليله إلى عناصره الأساسية ، وتحديد مفاهيمه ، وكلماته المفتاحية ، وتوليد معلومات عنه ، وتنظيمه ، ووضع تصور له .

وتوافق الباحثتان عبد القادر (٢٠١٦ ، ص ٢٠) في أن عملية التخطيط لا تحدث مرة واحدة في أثناء كتابة النص الأكاديمي ؛ فالطالب يستخدمها غير مرة ولهذا المرحلة أهداف تتمثل في تحديد الغرض من الكتابة ، وتحديد موضوعها ووضع الخطوط الرئيسة للموضوع .

وتتطلب هذه المرحلة من الطالب استخدام استراتيجيات ذهنية متعددة مثل :
« استراتيجيات الكتابة الحرة free writing أو الكتابة السريعة Rapid writing »
 : تهدف هذه الاستراتيجية إلى توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار ، ولا يعنى في أثناء ذلك بتصويب الأخطاء اللغوية ؛ وإنما تركز على مهارات الطلاقة Fluency skills . (عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ص ٢٧١ ؛ شريف ، ٢٠١٥ ، ص ٧٨) .

« خرائط التفكير : ولها ثمانية أنواع هي الدائرة ، والفقاعة ، والفقاعة المزدوجة وخريطة الشجرة والتدفق والتدفق المزدوجة ، وخريطة الدعامات والجسر . (أبو علام والدرس و سالم ، ٢٠١٤ ، ص ٥٨٧) .

وتعد استراتيجيات خريطة الشجرة Tree map ، والدائرة Circle map والتدفق المتعددة Multi flow أنسبها لمرحلة التخطيط للكتابة من وجهة نظر الباحثين ؛ فتستخدم خريطة الشجرة في توضيح العلاقة بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها وتنظيم الموضوعات وتفصيلاتها ، أما خريطة الدائرة فتستخدم في تعريف فكرة أو مفهوم أو عرض معرفة سابقة حول الموضوع ، أما خريطة التدفق المتعددة فتستخدم في توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة وتحليل المواقف . (أبو علام وآخرون ، ٢٠١٤ ، ص ٥٨٧ - ٥٨٨ ؛ شريف ، ٢٠١٥ ، ص ٧٩)

« استراتيجيات القدرح الذهني Brain storming : وله استراتيجيات فرعية منها الكتابة الحرة التي ذكرت سلفا ، ويمكن أن يستخدم الطالب أيضا فئتين أخرتين هما : القائمة ، والتجميع ؛ وفي الأولى يسجل الطالب كل ما يرد في ذهنه من مفردات أو عبارات أو تراكيب ذات صلة بالموضوع ، وبهذا يمكن أن

ينتج أفكارا كثيرة في وقت قصير . أما فنية التجميع فيمكن من خلالها تجميع كل الأفكار المتعلقة بالأسباب معا، والمتعلقة بالنتائج معا ، والمفاهيم معا، والمبادئ معا ، وهكذا (يونس ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٩٩ - ١٠١).

• مرحلة الكتابة الأولية أو المسودة Drafting :

وفيها تحول الخطة التي أعدها الطالب لموضوعه إلى مكتوب فعلي ؛ وذلك بتحويل الأفكار والملاحظات إلى فقرات ؛ مع مراعاة ملامح كل فقرة من حيث الشكل والمضمون . (عوض ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٩).

ومن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب في هذه المرحلة "استراتيجية إضافة التفاصيل " adding details ، والتي تهدف إلى التوسع في الأفكار ، ودعمها بالتفاصيل التي تتسق معها . (شريف ، ٢٠١٥ ، ص ٧٨ ؛ عبد القادر ، ٢٠١٦ ، ص ٢١).

• مرحلة إنتاج النص :

وتتضمن عدة مراحل فرعية متكاملة هي : المراجعة Revising ، والتصحيح Editing ثم النشر Publishing وفي هذه المرحلة تحدث المكاملة بين عمليات القراءة والكتابة ؛ فيمارس الطالب دور القارئ لما كتبه سلفا ، ويراجعه : تنظيما ؛ من حيث تنظيم الفقرات بعامة وترتيب الأفكار ، وتسلسلها ، ودقة المعلومات ، وما يشوب المكتوب من تناقضات أو عبارات غير ذات صلة ، فتحذف وقد يعاد النظر في فكرة ما لعدم مناسبتها ، ولغويا ؛ من حيث قواعد النحو والإملاء . (عوض ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٣٨ - ٣٩ ؛ فضل الله ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٤٠٢ - ٤٠٣).

ويمارس الطالب هنا استراتيجيتين مهمتين هما : إعادة تنظيم الأفكار ،& تحرير النص peer Edition . وتعد استراتيجية إعادة تنظيم الأفكار كما ذكر (عبد القادر ، ٢٠١٦ ، ص ٢٢) ؛ شريف ، ٢٠١٥ ، ص ٨١) بمثابة صورة لمراجعة النص من خلال إعادة الصياغة : حذف ، وإضافة ، وتعديلا وقد يعتمد فيها على فنية إثارة الأسئلة لمراجعة الكتابة ، من خلال الاستعانة بالزملاء باعتبارهم الجمهور القارئ للمكتوبات الأكاديمية .

أما استراتيجية تحرير النص ؛ فتتيح للمتعلمين فرصا لإجراء مناقشات حول النص الأكاديمي ، ومدى انجاز هدف الكتابة ومن هنا تظهر أهميتها في عملية المراجعة وتنقيح المكتوب . (عبد القادر ، ٢٠١٦ ، ص ٢٢).

• ثانيا : التعلم المنظم ذاتيا٢ :

• طبيعته :

يعود الفضل إلى باندورا Bandura في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين ، من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي والتي أكد من

٢ أثرت الباحثتان الرجوع للمصادر الأصل غير العربية - وإن اتسمت بالقدم - بدلا من الاعتماد على النقول والكتابات الحديثة التي تناولت النظرية.

خلالها أن المتعلم يستطيع أن يضبط ، ويكيف سلوكه بناء على اعتقاداته وتصوراتهِ حول النتائج التي سوف تترتب على سلوكه ، وبالتالي يتمكن من تحديد أهدافه ، والتخطيط لها ، تمهيدا لتحقيقها أكثر من كون سلوكه مجرد ناتج عن ارتباط بين مثير واستجابة .(بنى أحمد، ٢٠١٤ ، ص ١٢)

والمح "شانك" (87-85, pp 1989) schunk أن الفارق الحاسم بين آراء المعرفيين الاجتماعيين والجهود المبكرة لأصحاب نظريات التعزيز لا يكمن فقط في أنهم اعتقدوا أن الناس يتعلمون بالعمل ؛ ولكن في الآلية المستخدمة لتفسير تعلمهم ، فالأفراد يختارون عملياتهم في معالجة المعلومات ، وينخرطون في الأنشطة المعرفية ، وبالتالي فهم يحددون شكل أدائهم ، ويضبطون بيئة تعلمهم المكانية والاجتماعية .

ورأى "زيمرمان" (Zimmerman, 1990, p329) أن ثمة ثلاثة عناصر رئيسة تؤثر في رؤيتنا لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا ؛ هي : استراتيجيات التعلم التي يتبناها المتعلم ، وإدراكه الفاعلية الذاتية self-efficacy الخاصة بأدائه مهارة ما ، وأخيرا التزامه بتحقيق أهداف التعلم .

وتعد self-efficacy أو الفاعلية الذاتية التي أشار إليها "زيمرمان" (Zimmerman, 1990, p329) أحد المفاهيم الرئيسة والحاسمة في فهمنا طبيعة التعلم المنظم ذاتيا ؛ والتي يقصد بها مدركات المتعلم ومعتقداته حول نفسه ، وقدرته على إنجاز المهمات الأكاديمية بنجاح ، وتضم الفاعلية الذاتية تقويم المتعلم لذاته ، وحكمه على قدراته ، ثم تحفيز الذات للقيام بالمهام وفقا لتوقعاته .

وأشار قطامي (٢٠٠٥ ، ص ٢٩٢ - ٣٠٦) إلى أن ذا الفاعلية العالية يبني سيناريوهات ناجحة عن أدائه ، ويبذل جهدا ، وتتميز أهدافه بالعلمية ، كما أنه مثابر ، وقادر على التحكم والسيطرة ، ويكون لنفسه بيئة إيجابية تساعده على إدارة موقف التعلم ، وهو قادر أيضا على مواجهة التحديات الصعبة بتحديات تظهر في : الإتقان ، والسيطرة ، والتميز ، وذلك مقارنة بذي الفاعلية الذاتية المتدنية ، ومن هنا فالمتعلم المنظم ذاتيا - في نظره - يشير إلى جهد المتعلم النشاط في تنظيم ذاته ؛ باستغلال المصادر الانفعالية ، والبيئية في مواقف التعلم ويتضمن المراقبة الذاتية وإصدار الأحكام .

وأوجز كامل (٢٠٠٣ ، ص ٣٧١) الافتراضات القواسم الرئيسة لنماذج التنظيم الذاتي للتعلم فيما يلي :

- « المتعلمون مشاركون نشطون وبنائيون في عملية التعلم ؛ إذ يبنون المعاني والأهداف والاستراتيجيات .
- « بمقدور المتعلمين مراقبة ، والتحكم في ، وتنظيم مظاهر معينة لعملياتهم المعرفية ، ودافعيتهم وسلوكهم ؛ بالإضافة إلى بعض معالم بيئتهم .

« هناك فروق بيولوجية ، ونمائية ، وسياقية يمكن أن تعوق ، أو تتداخل مع الجهود الفردية التي تبذل للتنظيم .

« يستطيع الأفراد وضع مستويات أو أهداف لأدائهم يجاهدون في الوصول إليها من خلال تعلمهم ، ويراقبون مدى تقدمهم نحو هذه الأهداف ، ثم يعدلون وينظمون عملياتهم المعرفية ، ودافعتهم ، وسلوكياتهم في ضوء الأهداف .

ويظهر مما سبق أن الهدف الرئيس من التعلم المنظم ذاتيا هو زيادة تكوين متعلمين ينمازون بوعيهم بمسئوليتهم عن جعل تعلمهم ذا معنى ، ووضعهم في مواقف تتسم بالفعالية والتحدى .

• المتعلمون المنظمون ذاتيا:

أكد "زيمرمان" Zimmerman(1990,p5) إلى أن جميع المتعلمين يمارسون استراتيجيات التعلم بدرجات متفاوتة من التنظيم الذاتي ، ولكن ما يميز المتعلمين المنظمين ذاتيا هو وعيهم بالعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي ومخرجات التعلم ، كما أنهم يستخدمون استراتيجياتهم ؛ كي يحققوا أهدافهم الأكاديمية .

وأشار الدوخي (٢٠١٦، ص ١٢-١٣) إلى عدد من التساؤلات التي يفكر فيه المتعلم ذاتي التنظيم ؛ لتوجيه تعلمه وهي : لماذا يجب أن أتعلم هذا ، وكيف يمكن أن أتعلم هذا ، ومتى وكم من الوقت احتاج لتعلم هذا ، وما الذي يجب تعلمه من هذا ، وأين يمكن أن أتعلم هذا ، ومع من سوف أتعلم هذا .

وحدد "زيمرمان" Zimmerman(1990,pp 5-6) ثلاثة ملامح رئيسة للمتعليمين المنظمين ذاتيا ؛ أولها : قدرات ما وراء التعرف ، والدوافع واستراتيجيات السلوك ، وثانيهما : التغذية الراجعة الموجهة ذاتيا ، والثالث : العمليات التحفيزية المترابطة وهم يستخدمون هذا كله في اختيار استراتيجياتهم وتحقيق أهداف التعلم .

واتفق كل من Zimmerman,1990, p5 ؛ Zimmerman,1995,p217 والجراح، ٢٠١٠، ص ٣٣٤) على أن المتعلمين المنظمين ذاتيا ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبدلون جهدا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم يمارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية.

وأضافت حواش (٢٠١٢، ص ٢٧) بعض سمات المتعلم المنظم ذاتيا منها : معرفته بالاستراتيجيات المعرفية ، وكيفية استخدامها مما يساعده على

الانتباه للمعلومات ، وتحويلها ، وتوضيحها ، واسترجاعها ، وهو يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة ، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة من حيث المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات ، كما أنه يستطيع تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات : الداخلية والخارجية التي قد تؤثر على تركيزه جهده في أثناء المهمة .

وتستنتج الباحثان مما سبق أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يتحكمون في بيئة تعلمهم ؛ ذلك أنهم يمتلكون مهارات ويتبنون استراتيجيات تحقق أهدافهم الذاتية ؛ مما يؤثر إيجابيا في مستوى إنجازهم الأكاديمي ، وهذا بدوره يكسبهم الثقة بالنفس ، ويجعلهم مبادرين ، وعلى استعداد لتحقيق نتائج تعلم أفضل .

• استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

ألمحت جلجل (٢٠٠٧ ، ص٢٧٤) إلى عناية الباحثين بالدور الذي تلعبه سلوكيات التنظيم الذاتي في الأداء الأكاديمي ؛ ذلك أنه عادة ما يتم تفسير سلوكيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء استخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات .

وفي السياق ذاته أكد جابر (١٩٩٩ ، ص ٣٠٨) أن الغرض الرئيس من استراتيجيات التعلم ؛ هو أن نعلم المتعلمين أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم ومن هنا فإن مصطلح " متعلم ينظم نفسه " تعني المتعلم الذي يستطيع أن :

- ◀ يشخص موقفا تعليميا معيناً تشخيصاً مدققاً
- ◀ يختار استراتيجيات تعلم ؛ لمعالجة مشكلة التعلم المثارة
- ◀ يراقب فاعلية الاستراتيجيات .
- ◀ يكون لديه الدافعية التي تؤهله من الاندماج في موقف التعلم حتى يتم .

وفي ضوء الوجهة نفسها عرّف zimmeman(1989, p329) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنها : أفعال وعمليات موجهة من قبل المتعلم ؛ غرضها اكتساب المعلومات والمهارات المستهدفة .

وفي الدراسة الحالية أثرت الباحثان المكاملة بين تصنيفي (zimmeman,1990) ، (Pintrich,1999) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعدة مبررات :

- ◀ أولا: يعد النموذجان من أهم النماذج التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا تفسيراً وتحليلاً وتصنيفاً ؛ والمكاملة بينهما في نظر الباحثين منطقية وتثري التجربة ؛ ففي حين خرج النموذجان من رحم نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ؛ فإن كلاهما يتفرد بميزات ؛ إذ يعتمد زيمرمان zimmerman في تفسيره للتعلم المنظم ذاتيا على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي ل "باندورا" والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة

ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية ، أما بينترتش pintrich فقد أحدث نوعا من التكامل بين المكونات المعرفية والدافعية ، كما أشار إلى المعرفتين التقريرية والإجرائية ودورهما في التعلم (رشوان ، ٢٠٠٦ ، ص ، ص ١٤ ، ٢١) .

« **ثانيا :** اشتق النموذجان من آراء المعرفيين الاجتماعيين وبخاصة باندورا والنظرية المعرفية الاجتماعية من النظريات الرصينة في مجال التعلم /التعليم ، كما أن هذه الآراء دُعمت من خلال العديد من الدراسات التي أجراها زيمرمان وزملاؤه وبينترتش في المعامل والبيئات الدراسية المختلفة .

« **ثالثا :** ينفرد نموذج "بنترتش" (Pintrich, 1999, pp460-461) باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ، حيث إن التنظيم الذاتي للدافعية لم يظهر صراحة في نماذج التعلم المنظم ذاتيا ، في حين أن الاستراتيجيات التي أوردتها زيمرمان في نموذجها شاملة وواقعية ، ومقننة ؛ ومن هنا كانت المكاملة بين النموذجين مسيسة .

وجدير بالذكر أن "زيمرمان" (Zimmerman, 1990, pp 3-17) حدد ١٤ استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا يمكن تصنيفها في ضوء النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا كما يلي :

« **استراتيجيات تهدف لتحسين الوظائف الذاتية أو الشخصية وهي** استراتيجيات : التخطيط ووضع الأهداف Goal-Setting&Planning وتنظيم وتحويل المعلومات Transforming& Organizing ، والتسميع Rehearsing

« **استراتيجيات تهدف لتحسين السلوك الأكاديمي وتتمثل في استراتيجيات :** التقويم الذاتي Self-Evaluation و مكافأة الذات Self-Cons equating

« **استراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم وتتمثل في استراتيجيات :** الترتيب البيئي Environmental Structuring والبحث عن المعلومات Seeking Information وطلب العون Seeking Assistance وتنقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي : طلب العون من (الأقران ، المعلمين ، الكبار كأفراد الأسرة) ومراجعة السجلات Reviewing Records وتنقسم إلى ثلاثة استراتيجيات فرعية هي : مراجعة (الملاحظات ، الامتحانات السابقة المقررات الدراسية) .

« **وبالإضافة لما سبق هناك استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات ، والمراقبة** Keeping Records and Monitoring ، والتي تعد مفيدة في تحسين التنظيم الذاتي بصفة عامة ؛ حيث تمكن المتعلم من ملاحظة كل جوانب تعلمه وبالتالي تحديد السلوكيات التنظيمية المطلوبة .

أما "بنترتش" (Pintrich, 1999, pp460-461) فقد أشار فيه إلى ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات هي : الاستراتيجيات المعرفية ، واستراتيجيات ما وراء التعرف واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم . وذلك كما يلي :

« أولاً :الاستراتيجيات المعرفية: وتتمثل في الأساليب، والطرائق المعرفية التي يستخدمها المتعلمون في تعلم، وتذكر، وفهم المادة المتعلمة الجديدة، وربطها بما سبق أن تعلموه، وتعد الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرات الدارسة.

وتصنف الاستراتيجيات المعرفية إلى استراتيجيات سطحية وعميقة؛ إذ تشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى؛ ثم قراءة المادة المتعلمة مرات ومرات عديدة، أما الاستراتيجيات المعرفية العميقة فتتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، والمكاملة بين المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل: عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة.

« ثانياً : استراتيجيات ما وراء التعرف: ويقصد بما وراء التعرف وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية، وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات وتتضمن مهارات ما وراء التعرف، المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط، والتنظيم، والتقويم .

« ثالثاً : استراتيجيات إدارة مصادر التعلم : وتشتمل استراتيجيات إدارة المصادر على استراتيجيات إدارقبيئة ووقت الدارسة، واستراتيجيات تنظيم الجهد واستراتيجيات تعلم الرفاق، واستراتيجيات طلب المساعدة الخارجية.

وتتفق الباحثان مع رشوان (٢٠٠٦، ص ٥٥) في أنه : برغم تعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها ؛ فإن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بينها ، والتي تتمثل في كونها أفعال عمدية؛ أي تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة ؛وهي ليست مفروضة على المتعلم ؛ بل هومنشؤها، وبالتالي ؛ فهي ليست مجرد استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم ، فضلا عن أنها اختيارية وتنسم بمرونة التطبيق ، وبرغم كونها اجتماعية المنشأ ؛أي تكتسب بمساعدة الآخرين ، فإن المتعلم يستخدمها - باستقلالية - فيما بعد ، وبخاصة في مجال تعلمه الأكاديمي .

وترى الباحثان أنه يمكن المكاملة بين التصنيفين السابقين لـ " زيمرمان " (zimmeman,1990)، و " بنترنش " (Pintrich,1999) وفقا للتصور الآتي :

« أولاً : استراتيجيات إدارة عمليات التعلم .

« ثانيا : استراتيجيات إدارة بيئة التعلم .

« ثالثا : استراتيجيات تنمية الفاعلية الذاتية .

ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي :

• أولاً: استراتيجيات إدارة عمليات التعلم :

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية وموارء التعرف وتضم الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة التعليمية، كما تضم عمليات التخطيط للتعلم ومراقبة أدائه ، وتقييم الأداء وهي :

« تحديد الهدف والتخطيط Gool-Setting Planning : وتشير إلى سعي الطالب لوضع الأهداف الفرعية، وتخطيط الوقت ، وإتمام الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف (Zimmerman&pon 1986 ,618)، وقد أتاح الموقع الإلكتروني هذا للطلاب ؛ إذ وضعت خلال الأهداف الرئيسية لكل موضوع ، وترك له وضع أهدافه الخاصة به ، كما أتاح له التعامل مع وقت التعلم بالطريقة التي تناسب قدراته ، واستراتيجياته في التعلم .

كذلك أتيح له من خلال المادة العلمية المدرجة على الموقع ان يعرف أن عملية التخطيط تتقدم عمليات التعبير الكتابي بجميع صورها .

« التنظيم والتفصيل، والتحويل & Organizing&Elaboration transform : وقد قصد دمج هذه الاستراتيجيات مع بعضها البعض لارتباطها الوثيق بعمليات الكتابة وبخاصة الكتابة الأكاديمية ، وتتضمن هذه الاستراتيجيات محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم المعلومات وترتيبها لتحقيق تعلم ذي معنى ، وفي هذه الاستراتيجيات يختار المتعلم الفكرة المركزية لمكتوباته ، ويحدد الشكل التنظيمي بناء على : الهدف والجمهور ومتطلبات البنية الظاهرة للنص (رسالة - تقرير - سرد - ملخص)، وكذلك استخدام الأساليب المناسبة لطرح وجهة نظره ؛ كما يصمم المتعلم خرائط المعرفة، والجداول ، والأشكال التي تساعد في تنظيم المادة المتعلمة، وتلخيص المقروء، والمكاملة بين المعلومات السابقة والجديدة (pintrich, 1999,p460؛ جابر، ١٩٩٩، ص ص ٣٢٢ - ٣٢٦؛ العقيلي، ٢٠٠٩، ص ص ١٤٦ - ١٤٨). وقد تم تفعيل هذه الاستراتيجية على الموقع الإلكتروني من خلال الأنشطة التي طلب إلى المتعلم فيها إنشاء نصوص ، وتصميم خرائط مفهومات ، ومخططات .

« المراقبة والتقويم الذاتيين self-monitoring/evaluation : وتعني المراقبة انتباه المتعلم المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر منه بغرض تقييم ما مدى تحقيقه أهداف التعلم (رشوان ، ٢٠٠٦، ص ٥٦) ، أما التقييم فيشير إلى قيام المتعلم بتقويم جودة ما يؤديه من أعمال ومناشط ، ويتضمن التقييم الذاتي مقارنة الأداء الحالي للمتعلم بالهدف، ويرى "شانك" schunk(1991,1-2) ، أن المتعلمين الذين يبدون اهتماماً أقل بما يؤدونه لا يبذلون جهداً في تحسين تقييمهم لمدى بلوغهم الأهداف ، كما أن التقييمات الذاتية الموجبة تدفع المتعلمين للاستمرار في العمل بجد لا اعتقادهم أنهم قادرون على إحراز تقدم . وتتمثل في الدراسة الحالية في

تدريب المتعلمين - من خلال المادة العلمية الالكترونية - على مراجعة مكتوباتهم الأكاديمية المختلفة، وتنقيحها؛ من خلال عمليات الإضافة والحذف والدمج، وإعادة صياغة بعض فقراتها، وتصويب الأخطاء اللغوية إن وجدت.

« **التلخيص:** ومفادها إعادة صياغة المتعلم لموضوع ما، بعد قراءة مدققة شاملة مع إيجازه؛ باستبعاد الثانوي والتفصيلي، والتخلص من الأمثلة الزائدة والاستطراد، والاطناب، فضلاً عن أن استراتيجية التلخيص تتطلب مهارة من المتعلم في ترتيب الأولويات. (العنزي، ٢٠١٢، ص ٥٤).

« **البحث عن المعلومات Information seeking:** وتشمل بعض الاستراتيجيات الفرعية مثل: الاقتباس والاستشهاد بالمعلومات من مصادرها، أو إعادة صياغتها وتوثيقها بشكل مناسب، واستخدام المكونات التنظيمية المعروفة للمرجع مثل: المقدمة والملاحق والقوائم، واستخدام مراجع متنوعة مثل: القواميس والموسوعات والانترنت بوصفها مواد أو أدوات مساعدة في الكتابة (العقيلي، ٢٠٠٩، ص ص ١٤٨-١٤٩). وقد تم تفعيل هذه الاستراتيجية من خلال المادة العلمية الخاصة بالتدريب على مهارات التوثيق، وكتابة المراجع واستخدام الروابط الالكترونية.

• ثانياً: استراتيجيات إدارة بيئة التعلم:

وتتضمن الأساليب والأنشطة التي يتبعها الطالب في اختيار المعلومات، وتحقيق التناسق والتوافق بين المعلومات المتعلمة وتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

« **إدارة وقت التعلم Time management:** وتعني بجدولة، وتنظيم، وإدارة وقت الفرد للدراسة بصورة تتيح له الاستخدام الأمثل لوقته في ضوء الأهداف المحددة (pintrich&others, 1991, p25).

« **تعلم الأقران peers learning:** وتشير إلى استفادة المتعلم من التعلم الجماعي، والمشاركة في الأنشطة، والمناقشات؛ بغرض تحقيق مستوا أفضل من التعلم. وقد أتيح للمتعلمين ذلك على الموقع الالكتروني من خلال المناقشات الجماعية، والتعليقات، والمشاركات.

« **طلب المساعدة الأكاديمية seeking academic assistance:** وتمثل في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين، وتعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة، والتي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام فالتطلب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلاً من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل. وقد تم توفير ذلك للمتعلمين من خلال إتاحة مراسلة الباحثين عبر الموقع، والبريد الالكتروني، والتواصل المباشر من خلال حسابيهما على موقع التواصل الاجتماعي Face book؛ وذلك للإجابة عن أي استفسار، وفي أي وقت.

« الضبط البيئي Environmental structuring: وتفيد هذه الاستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية ؛ حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده ؛ فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم ، وقد ساعد المتعلم على استخدام هذه الاستراتيجية في الدراسة الحالية ؛ طبيعة التعلم عن طريق الموقع الالكتروني ؛ الذي يتيح لكل متعلم استخدام الموقع في الوقت وظروف التعلم المناسبين له . . (رشوان ، ٢٠٠٦، ص ٥٨) .

« تنظيم الجهد Effort regulation : وتصف هذه الاستراتيجية قدرة الطالب على ضبط جهده ، وانتباهه ، ومقاومته للمشتتات ، وإصراره ، ودأبه إتمام أهداف التعلم رغم الصعوبات ، والتحديات التي قد يواجهها (pintrich&others,1991,p27).

• ثالثا : استراتيجيات تنمية الفاعلية الذاتية :

وتشير هذه الاستراتيجيات إلى كل ما يدعم توقعات الفرد واعتقاداته حول فاعليته الشخصية في مجال معين ؛ فهذه التوقعات والاعتقادات تؤثر في دافعية الفرد للسلوك ، أو عدم السلوك في موقف ما ، والشعور بالفاعلية الذاتية يشحن ويدعم العمليات الذهنية المعرفية والمعالجات المرتبطة بها ، والدافعية الموجهة للأداء ، والعمليات الانفعالية والعاطفية (قطامي ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٣٠٤ - ٣٠٦) وهذا النوع من الاستراتيجيات هو ما أطلقت عليه أكسفورد (الاستراتيجيات التأثيرية) التي لا يمكن إغفال دورها في تعلم اللغة ؛ فالشاعر السلبية من وجهة نظرها تعوق التعلم ؛ حتى وإن كان الفرد يعرف كل العناصر اللغوية اللازمة لتعلمه اللغة (ريبكا أكسفورد ، تعريب : السيد دعدور ، ١٩٩٦ ، ص ص ١٢٢-١٢٣) . ومن هذه الاستراتيجيات :

« تنشيط الاهتمام interest enhancement : إن استخدام المتعلم هذه الاستراتيجية يجعله حريصا دوما على الاندماج في مهام التعلم ، ويقلل بالتالي أي عوامل قد تشعره بالملل ، أو عدم أهمية ما يتعلم ؛ فيعزف عن مواصلة التعلم . . (رشوان ، ٢٠٠٦ ، ص ٥٩) . وقد تم هذا في الدراسة الحالية من خلال الموضوعات والأنشطة المضافة للموقع ؛ إذ روعي أن تمس حياة الطالب الأكاديمية ، وبالتالي يحدث تنشيط الاهتمام - تلقائيا - نتيجة لشعوره بأهمية كل موضوع أضيف يتعلم من خلاله قاعدة أو مهارة جديدة تعينه في دراسته الأكاديمية .

« حوار الذات عن الأداء performance self-talking: وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات لتوضيح أو لتأكيد أسبابه لإكمال العمل ؛ وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة ، أو التفوق على الأقران ؛ أي يؤكد لنفسه

ضرورة إكمال المهمة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في أهمية التعلم.

« مكافأة الذات Self-consequating: وفيها يحدد المتعلم لنفسه بعض المكافآت والحوافز ؛ كنتيجة لإكماله المهمة بنجاح أو بعض أنواع العقاب أو اللوم في حالة الفشل ، ولذلك يحاول المتعلم زيادة الجهد والوقت في التعامل مع المهمة حتى يصل إلى تحقيق الهدف المطلوب، وقد ذكر " زيمرمان ومارتينزبونز" (Zimmerman & Martinez-ponz 1986,p618) أن الطلاب الذين يكافأون أنفسهم ، أو يعاقبونها يتفوقون على الطلاب الذين لا يفعلون ذلك .

وقد تم لفت أنظار المتعلمين إلى الإستراتيجيتين (٣&٢) ضمناً ، وبدون تصريح ، في اللقاءات التعريفية بالموقع ، وأهمية الكتابة الأكاديمية في مواصلة دراستهم العليا .

• ثالثاً : التعلم المستند إلى الدماغ :

تمتد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتشمل العلوم المعرفية ، وعلم الأعصاب ، وفهم الأساس الحيوي للشعور، والإدراك ، والذاكرة، والتعلم ، ويعرف التعلم المستند للدماغ وفقاً (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص٢) بأنه : فهم عملية العلم اعتماداً على بنية الدماغ ووظائفه ؛ فالتعلم يحدث حينما يتاح للدماغ إمكانية إتمام عملياته الطبيعية .

والدماغ - وفقاً للنظرية - يتغير فيزيائياً بحدوث التعلم ؛ ويعيد تنظيم ذاته وتوصيل شبكة التوصيل الكهروكيميائي فيه ، ورغم عدم تأكد العلماء تماماً من كيفية حدوث ذلك ؛ فإنهم يقرون بأنه عند استقبال الدماغ لأي مثير من أي نوع فإن ذلك ينشط عملية التواصل ما بين الخلية والخلية ، وتؤدي المثيرات التي يتعرض لها الدماغ إما إلى عمل شيء ما يعرف الدماغ مسبقاً كيف يؤديه (تعلم سابق) ، أو أن يفعل الدماغ شيئاً جديداً إذا لم يخبر هذا المثير سلفاً . (السلطي ، ٢٠٠٩ ، ص٩٩).

وتتفق الباحثتان مع وجهات النظر التي ترى توافقاً بين معطيات النظرية البنائية في مجال التعلم وبين نظرية التعلم المستند إلى الدماغ؛ فالتعلم البنائي يطالب بتعلم نشط ذي معنى ؛ باعتبار أن كل متعلم يمثل حالة فريدة ؛ ووفقاً لكتاباتهم - كما يرى (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص٢٢) - فعملية التعلم البنائية تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي Social negotiation مع الآخرين ، وتعطي الأولوية لنمو المعنى والفهم بدلاً من تدريب السلوك .

وبناء على وجهة النظر السابقة يكون التوافق بين النظريتين واضح ؛ من حيث كون كل متعلم له تركيبة فريدة توجه تعلمه ، وكذلك تأكيدهم على النمذجة، والتعلم من خلال الممارسة ، والتعلم الذاتي، والتعاون والتفاعل بين المتعلمين .

وفي حين أشار أصحاب الاتجاه الاجتماعي الذين إلى أهمية التعلم من خلال التعلم التعاوني، والأنشطة : الجماعية والفردية، أكد الدماغيون أنه، الدماغ كائن اجتماعي؛ إذ إنه يستمر بالتعلم طيلة الحياة تبعاً لانخراط الفرد مع الآخرين. (نوافلة والهنداسي، ٢٠١٤، ص ٥٤١).

من ناحية أخرى فرق الداعمون للنظرية ومبادئها بين مصطلحين هما : التعلم المتناغم مع الدماغ & والتعلم المضاد للدماغ؛ فالأول يؤكد على المعنى والقيمة، وغياب التهديد، وغناء بيئة التعلم، والتشاركية؛ في حين يرتبط التعلم المضاد للدماغ بالتلقين، واستخدام المكافآت والعقاب، والتأكيد على المحتوى لا مهارات التعلم أو معنى المادة المتعلمة. (السلطى، ٢٠٠٩، ص ص ١٣٣ - ١٣٤).

• مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ :

أسست نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على اثني عشر مبدأً أشار إليها (Caine & Caine K 1990, pp 66-70) وتم تعديلها غير مرة؛ إلى أن انتهت إلى المبادئ التالية : وذلك كما ورد في (زيتون، ٢٠٠١، ١، السلطى، ٢٠٠٩، ص ص ١٢٦.١٠٩؛ أبو عطايا، و بيرم، ٢٠٠٧، ص ص ٢٣٨-٢٤٠؛ Brodanx, 2004, pp3-31؛ Saleh, 2012, pp107-122 Binulal & Aravind, 2013, pp229-230؛ أبو السميذ وعبيدات، ٢٠١٣، ص ص ٤٧ - ٥٥؛ نوافلة والهنداسي، ٢٠١٤، ص ص ٥٣٨ - ٥٣٩).

« الدماغ كائن اجتماعي : إذ يتشكل الدماغ وفقاً للعلاقات الشخصية والاجتماعية، وهو، الدماغ، يستمر بالتغير وفقاً لعلاقات التواصل بين الفرد والآخرين. وبناء على ذلك يمكن القول أنه برغم أن التعلم جهد ذاتي يبذله المتعلم فإنه يتقدم ويتحسن حين يثرى بالتعاون بينه وغيره من المتعلمين ومنحهم الفرصة للمناقشة والحوار والتفكير معا .

« البحث عن المعنى فطري : Meaning is innate؛ الفرد مدفوع بالفطرة للبحث عن معنى، وقد منحه الله تعالى من القبلات والاستعدادات والقدرات ما يدعمه في عملية بحثه عن المعنى.

« يتم البحث عن المعنى من خلال التنميط : فالدماغ يكوّن المعاني المختلفة باستخدام التنميط؛ أي استخدام أنماط من الترتيب، والتصنيف، وإيجاد التشابهات والاختلافات والمخططات، ومن هنا فالمنح يرفض اللامعنى؛ أي المعلومات المنفصلة التي لا يجمعها معنى ولا رابط بينها .

« الانفعالات ضرورية لعملية التعلم : Emotions are critical to patterning فالانفعالات والمشاعر الإيجابية تدعم التعلم، وتزود المتعلم بالانتباه، وقيمة التعلم، ولا يمكن بحال فصل الانفعالات عن التفكير وغالباً ما تكون كل خبرة مصاحبة لانفعال، وهذا بدوره ما يجعل الناس مقيدون بشكل كبير باقتراحاتهم، ومعتقداتهم بشأن الآخرين، ومن هنا كان المناخ العاطفي المناسب أمراً لازماً للتعلم الفاعل .

« يدرك الدماغ الأجزاء والكل بشكل متزامن : فالدماغ البشري قادر تنظيم المعلومات بطريقتين الأولى : اختزال المعلومات إلى أجزاء ، والثانية التعامل معها ككليات ؛ ورغم وجود تمايز بين جانبي الدماغ الأيمن ، والأيسر واختلاف إمكاناتهما فإنه في الأدمغة السليمة يتفاعل ويتكامل الجانبان ويعملان معا .

« يتضمن التعلم عمليتي تركيز الانتباه focused attention والإدراك المحيطي Peripheral Perception فالدماغ يستقبل أعدادا لا تحصى من المثيرات : الأحاسيس ، والصور ، والمدخلات ، وهو ينتقي دوما المثيرات الأكثر أهمية ، وملائمة لإرضاء الاحتياجات ، والرغبات .

« يتضمن التعلم عمليات واعية وغير واعية Unconscious&Conscious فالثابت عند القائلين بهذه النظرية أن اللاوعي حقيقي؛ فكثير من سلوكيتنا مثل الأعمال الروتينية ، أو علاقاتنا ببعض الأشخاص تتم في إطار اللاوعي ، وكثير من تعلمنا يتم عن طريق اللاوعي أيضا وفيه تعالج خبراتنا ومدخلاتنا تحت مستويات الوعي .

« هناك طريقتان لتنظيم الذاكرة : أولهما : نظام الذاكرة المكانية spatial memory : ثانيهما : نظام التعلم الصم : sets of systems for rote learning

« والذاكرة المكانية لا تحتاج إلى تدريب أو تمرين ، وهي دوما نشطة ، وتسمح بالاستعادة الفورية للخبرات ، أما نظام التعلم الصم فيعنى بالحقائق وتحليل المهارات . ويحدث التعلم ذو المعنى من خلال التآلف بين نظامي الذاكرة .

« التعلم تطوري : يوسم الدماغ – رغم تركيبه المعقد وقدراته اللامحدودة – بالمرونة، والسرعة ، والقدرة على استيعاب الكثير من الحقائق والخبرات ، وهي المرونة ، بذلك ، تعد أحد الأسباب الرئيسة لحدوث التعلم ، ومن هنا كانت عملية التعلم نمائية تطورية ، وكانت قدرة الإنسان أيضا على بناء المعارف اللاحقة ، أو الجديدة على معارفه السابقة ، بل وقدرته أيضا على تفسير الخبرات الجديدة في ضوء خبراته السابقة .

« يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويعاق بالتهديد : فلا بد أن يواجه المتعلم التحدي الذي يحفز على التعلم والتفكير ، ولن يحدث ذلك إلا في بيئة مشجعة على المجازفة ، توفر للمتعليم فرص التحدي ، والمخاطر الممكنة ، من ناحية أخرى : فالدماغ يتدهور ، وقد يتوقف عن التعلم تحت ضغط التهديد وبيئة التعلم الفقيرة ذهنيا ، التي لا تستثير قدرات المتعلم .

« كل دماغ منظم بطريقة فريدة : كل كائن بشري هو نظام فريد ، وبالتالي كل دماغ أيضا منظم بطريقة فريدة ومختلفة ، ورغم تشابهنا في الأنظمة العقلية : فإننا مختلفون عن بعضنا البعض ؛ نتيجة لاختلاف الجينات الوراثية ، والاستعدادات ، والقبليات ، والخبرات ، وبيئات النشأة ، وفرص التعلم المتاحة .

• رابعا : المواقع الالكترونية التعليمية :

صنف (الحلفاوى ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣١ ؛ خميس ، ٢٠١٥ ، ص ٨٨٧) مواقع الويب من حيث أهدافها و غاياتها إلى : مواقع علمية ، مواقع تعليمية ، مواقع عامة مواقع تكنولوجياية ، مواقع إخبارية ، مواقع دعائية ، مواقع موجهة و التي تهدف إلى توجيهك إلى هدف معين ، مواقع خدمية تسجيلية للتسجيل في دورات والحصول على معلومات وتسهيل الاتصالات بالمسؤولين عن تلك الدورات .

والموقع التعليمي كما عرفه مصطفى (٢٠٠٦ ، ص ١٤٨) هو: وحدات تعليمية من الصفحات الرقمية على شبكة الانترنت تُنتج وفقا لمعايير تربوية وتكنولوجياية ؛ بحيث تحتوي على أنشطة ، وخدمات ، و مواد تعليمية لفئة محددة من المتعلمين ؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

وعرفه خميس (٢٠١٥ ، ص ٨٨٦) بأنه نظام تعليمي تكنولوجياي يتكون من عدة صفحات تعليمية ترتبط بمقررات دراسية معينة ، يُعرض من خلال متصفح ويب لفئة محددة من المتعلمين ؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة .

أما "هادجيرويت " (2010,p116) Hadjerrouit فقد رأى أنه أداة للتعليم على شبكة الإنترنت تنقل الخبرات ، والمعارف ، وتنمي المهارات ، الذي تلبي أهداف التعلم المحددة وتتماشى مع المناهج الدراسية ؛ ويتم تصميمها وفقا لإجراءات تربوية وتتضمن عناصر للتعلم قابلة لإعادة الاستخدام .

ونستنتج من التعريفات السابقة أن الموقع التعليمي يتكون من عدة صفحات تعليمية يتم تصميمها وفقا لإجراءات تربوية وتتضمن عناصر للتعلم ، و يُعرض من خلال متصفح ويب لفئة محددة من المتعلمين ، لتحقيق أهداف تعليمية محددة .

و يُعرف موقع الانترنت التعليمي في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الصفحات الإلكترونية على شبكة الانترنت ، أنتجت وفقا لمعايير تربوية وتكنولوجياية ، تتناول محتويات خاصة بمهارات الكتابة الأكاديمية ، وتتضمن أنشطة ، وخدمات ، و مواد تعليمية لطلاب الدبلوم الخاص في التربية لتحقيق أهداف الدراسة.

وتصنف مواقع الانترنت التعليمية طبقاً لوجود التفاعل عليها وفقا لكل من (الحلفاوى ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣١ ؛ عبد الحميد ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٥ - ٥٦) إلى نوعين هما :

١١ صفحات الويب الساكنة: وتقتصر مهمة المتعلم فيها على القراءة فقط إذ إنها لا تتضمن أى شكل من أشكال التفاعل بين المتعلم ومحتوى الصفحة باستثناء تقليب الصفحات أوالاكتفاء بقراءة المحتوى غير النشط ، وقد تتضمن الصفحة نصوصا ، وصورا ، ورسوم متحركة ؛ لكنها تكون في إطار واحد ، وبشكل متوال .

« صفحات الويب التفاعلية : وتشمل هذه الصفحات الأدوات الخاصة بتفاعل المستخدم مع مكوناتها ، مثل : إتاحة الوصول إلى روابط في مواقع أخرى أو عمل قائمة محتويات للعناوين الفرعية للصفحة ، أو البحث في قواعد البيانات و المعلومات ذات العلاقة بالموضوع متصلة بتلك الصفحة ، أو طرح الأسئلة أو الإجابة عن الأسئلة ، أو إعادة تهيئة الصفحة ، وطريقة عرضها أو إبداء الآراء في موضوعات لمقرر ما ، كما تستخدم بعض الصفحات أسلوب العرض متعدد الأطر؛ حيث توضع الموضوعات الأساسية في إطار، و المحتوى المعروض في إطار آخر .

و للمواقع الالكترونية التعليمية خصائص عددها مصطفى (٢٠٠٦، ص ٢٠٢) و هنداو و ابراهيم و محمود (٢٠٠٩، ص ص ٣٨٢ - ٣٨٥) في : التكامل ، التفاعلية والاندماج الذي يجعل من التعلم عملية ذات معنى، التمرکز حول المتعلم التنوع ، واستخدام الوسائط الفائقة ، إتاحتها للجمهور بمجرد نشرها على الشبكة ، و التزامنية و اللاتزامنية في عملية الاتصال، الكونية : أي مستوى شمول المعلومات وعمقها ، المشاركة ، الإبحار: أي إمكانية الانتقال داخل الموقع أو خارجه من خلال الروابط الفائقة ، والدقة والمرونة : أي قابلية الموقع التعليمي للتعديل والتجديد من أجل تحقيق الاحتياجات التعليمية ، و الفردية .

• مكونات مواقع الانترنت التعليمية :

تختلف مواقع الويب من حيث طريقة تصميمها، ومن حيث محتوياتها؛ ولكن هناك مجموعة مشتركة من المكونات توجد في معظم مواقع الويب ، فمعظم مواقع الويب تتكون مما يلي: (عبد الحافظ ، ٢٠٠٦، ص ص ٢٣٥ - ٢٦٣ ؛ خميس ٢٠١٥، ص ٨٨٨)

« الصفحة الرئيسية : ولها أكثر من دور حيوي في الموقع؛ إذ تستخدم في عدة أغراض منها : وضع قوائم الروابط ، الأخبار المهمة، وتوجيه زوار الموقع وكغطاء للموقع . وتتمثل أهمية الصفحة الرئيسية في كونها بوابة وواجهته فلا يتم الإبحار فيه إلا عن طريقها .

وتحتوي الصفحة الرئيسية على اسم الموقع ، و التعريف به ، وخريطته وفهرسه ، و أدوات البحث، و الإبحار، و عنوانها هو عنوان الموقع .

« القوائم والأجزاء الفرعية : و توجد في الصفحات شبه الرئيسية التي تتفرع من الصفحة الرئيسية في الهيكل التنظيمي للموقع .

« الصفحات الداخلية: وتسمى أيضا الصفحات الفرعية ، أو صفحات المحتوى ونصل إليها من خلال روابط بالصفحة الرئيسية ، وتحتوي على الموضوعات : الرئيسية و الفرعية وتفاصيل المحتوى ، كما تحتوي على روابط للانتقال إلى الصفحة الرئيسية ، والصفحات الداخلية الأخرى .

« الروابط إلى المواقع الأخرى : تتيح بعض المواقع للمستخدم استكمال الموضوع الذي يبحث فيه عن طريق الخروج من الموقع تماما ، و الانتقال إلى المواقع

الأخرى التي تتناول الموضوع نفسه ، ولذلك يجب تحديث هذه الروابط باستمرار ؛ بما يتناسب مع التغيرات التي تطرأ على هذه المواقع .
« دليل الموقع : ويحوى جميع الروابط الموجودة في الموقع ، بحيث يمكن الانتقال إلى أي مكان في الموقع بالنقر على الرابط الخاص به

هناك أكثر من أساس يمكن تصنيف محتويات الموقع في ضوءه ؛ فيمكن تصنيفها على أساس أبجدي ، أو العلاقة المنطقية بين المحتويات ، أو على أساس جغرافي ؛ ومن هنا يجب اختيار الأساس المناسب لتصنيف محتويات الموقع بالشكل الذي يتيح للمستخدم العثور على ما يريده من الدليل في أقصر وقت وبأقل جهد .

« خريطة الموقع : وتعطي نظرة شاملة لمحتويات الموقع، وهناك نوعان من خرائط الموقع : خريطة الموقع التي تأخذ شكل رسم تخطيطي للموقع وتناسب المواقع الكبيرة ذات الهيكل التنظيمي المعقد ، وهناك خريطة الموقع التي تأخذ شكل قائمة و تناسب المواقع البسيطة .

« الصفحات الجديدة : ويضاف إليها المعلومات المراد إضافتها إلى الموقع ؛ بحيث تغني عن تعديل الصفحة الرئيسية للموقع عند تحديثه ، وإنما إضافة صفحات جديدة إلى هذا القسم بالموقع (جديد الموقع) .

« محركات البحث : تتيح لمستخدم الموقع الوصول إلى تفاصيل الموضوعات الموجودة داخل الموقع .

« التواصل مع زوار الموقع : حيث يجب أن يحوى كل موقع على الويب رابط واحد على الأقل في مكان بارز بالموقع يتيح التواصل مع مستخدمي الموقع ، عن طريق منح الفرصة لهم لإرسال رسائل بريد الكتروني إلى القائمين على الموقع .

• التصميم التعليمي لمواقع الانترنت التعليمية : طبيعته ، ومعاييرها :

التصميم التعليمي مدخل منظومي لتطوير التعليم المقدم مباشرة ، أو عبر وسيط ، ويشتمل على : المحتوى ، والأهداف المطلوب تحقيقها ، أدوات تقييم هذه الأهداف ، واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم وفقاً للأهداف التعليمية والتغذية الراجعة والتي بدورها تحدد الدرجة التي حققت بها هذه الأهداف . (عزمى ، ٢٠٠٨ ، ص ص ٢٢٣ - ٢٢٤)

وأشار هنداوى وآخرون (٢٠٠٩ ، ص ص ٤٥٥ - ٤٥٦) إلى أن التصميم التعليمي هو حقل من الدراسة يتعلق بوصف المبادئ النظرية، والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية ، والدروس: التعليمية والعملية كافة بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة ، وهو يتضمن الإجراءات اللازمة لتنظيم عمليات التعليم والتعلم ، وتطويرها، وتنفيذها، وتقويمها بما يتفق وخصائص المتعلم، وذلك بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.

وهناك عدة نماذج لتصميم بيئات التعلم الإلكترونية منها : نموذج " روفيني " (Ruffini 2000 , p58) لتصميم المواقع التعليمية ، ونموذج " جوليف " وآخرون (Jolliff et al. 2001 , pp 62-83) لتصميم مواد التعلم عبر الانترنت .

ويعد نموذج "الجزار" ٣ : (Elgazzar 2014, pp29-37) للتصميم التعليمي لتطوير بيئات التعلم الإلكتروني (الإصدار الثالث) من التصميمات الإلكترونية المميزة ، وقد طوره ليتماشى مع مستحدثات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل شملت التحليل Analysis والتصميم Design، والإنشاء والإنتاج Production and Construction والتقييم Evaluation، والاستخدام Use وفيما يلي شرح لمراحل النموذج:

• مرحلة التحليل ANALYSIS:

وتشمل :

- « اعتماد أو وضع معايير التصميم التعليمي لبيئة التعليم الإلكتروني.
- « تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين، والتعلم المسبق، والتعلم المطلوب والمهارات المعلوماتية، المعرفية، والفعالة.
- « تحليل الاحتياجات التعليمية لبيئة التعلم الإلكتروني من خلال الاحتياجات المعيارية، وتحليل المحتوى، أو تقييم الاحتياجات.
- « تحليل الموارد الرقمية المتاحة، ونظام إدارة التعلم LMS، ونظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS، وكائنات التعلم المتاحة LO، والعقبات والقيود.

• مرحلة التصميم DESIGN:

وتشمل :

- « صياغة الأهداف التعليمية وفقاً لتنسيق ABCD (بالاعتماد على الاحتياجات)، وتحليل المدخلات والمخرجات؛ وفقاً لتسلسلها الهرمي التعليمي.
- « تحديد عناصر المحتوى للكائنات التعليمية، وتجميعها في دروس ووحدات.
- « تصميم التقييم والاختبارات: الاختبارات محكية المرجع، واختبارات الوحدات القبلية، والبعدية.
- « تصميم خبرات التعلم: الموارد والأنشطة، وتفاعل المتعلمين بشكل شخصي أو جماعي، وفرص الدمج الممكن، وروابط ويب، ودور المعلم، لكل هدف.
- « اختيار عناصر الوسائط المتعددة البديلة لخبرات التعلم للمصادر، والأنشطة بشكل نهائي.
- « تصميم الرسالة واللوحات القصصية Storyboards للوسائط المصادر والأنشطة المختارة.

٣ تبنت الباحثتان نموذج التصميم الذي أعده الجزار ، وسوف ترد أسباب ذلك تفصيلاً في إجراءات الدراسة ، ولذا لزم تناوله تفصيلاً في الإطار النظري .

- ◀ تصميم وسائل التنقل (الإبحار)، ومتحكمات التعلم، وواجهة المتعلم.
- ◀ تصميم التعلم / نماذج التعلم، وتصميم المتغيرات، ونظريات التعلم، وهياكل التعاون والتشارك، وبناء المحتوى .
- ◀ تحديد وتصميم أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة داخل وخارج البيئة.
- ◀ تصميم طريقة تسجيل المتعلمين، وإدارتهم، وتجميعهم، وتوفير نظام الدعم لهم.
- ◀ تصميم شكل المكونات، ووسائل الإبحار، الإرشادات والمساعدات، وفتح وإغلاق بيئة التعليم الإلكتروني.
- ◀ تصميم المعلومات الأساسية: العلامات، والإطارات، والشعارات، وغيرها.

• **مرحلة الإنشاء والإنتاج :PRODUCTION AND CONSTRUCTION:**

وتشمل:

- ◀ الوصول / الحصول على الوسائط والمصادر، والأنشطة، وكائنات التعلم.
- ◀ تعديل إنتاج الوسائط والمصادر، والأنشطة وغيرها من المكونات.
- ◀ تحويل عناصر الوسائط إلى شكل رقمي، وتخزينها.
- ◀ إنتاج معلومات بيئة التعلم الإلكتروني وشكل المكونات .
- ◀ رفع أو ربط مكونات بيئة التعلم الإلكتروني، أو روابطها الخارجية.
- ◀ إعداد الدروس والوحدات، ووسائل الاتصال، وتسجيل الطلاب والمجموعات.
- ◀ إجراء تلخيص شامل/ تقييم نهائي لإنهاء التطوير التعليمي.

• **مرحلة التقييم :EVALUATION:**

- ◀ إجراء التقييم التكويني على مجموعات صغيرة أو بشكل فردي لتقييم بيئة التعلم الإلكتروني، والموافقة عليها وفقا للمعايير.
- ◀ إجراء تقييم موسع نهائي لإنهاء التطوير التعليمي.

• **مرحلة الاستخدام :USE:**

- ◀ الاستخدام الميداني والتنفيذ الكامل لبيئة التعلم الإلكتروني.
 - ◀ الرصد المستمر، والدعم، والتطوير لبيئة التعلم الإلكتروني.
- وتتم متابعة ومراجعة كافة الخطوات السابقة عن طريق التغذية الراجعة Feedback، والمراجعة Revision، والتعديل Modification والمعايير Standard.

ويعتمد التصميم التعليمي للمواقع التعليمية على عدة من الأسس والمعايير ذكرها كل من: (الخان ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٩٣ - ٣٩٧ ؛ عبد الحافظ ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٧٥ - ٢٧٩ ؛ ٣٥٤ - ٣٨٢ ؛ الحلفاوى ، ٢٠٠٦ ، ص ١٣٣ - ١٣٥ ؛ شقور، ٢٠٠٧ ، ص ٣٤٩ - ٣٧٢ ؛ Huang, Hsin& Chiu (2010,pp 177-210) ؛ خميس ٢٠١٥ 'ص ٨٩٠ - ٨٩٧) ، (Åberg, et al.(2016, pp33-42) ؛ León (2016, pp 47-91). وقد تمثلت هذه الأسس في عدة معايير على النحو التالي :

« هوية المصدر وتوثيقه ، أي نوعية المعلومات التي يشتمل عليها ، تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من صفحات الموقع ؛ ويتم فيها تحديد (طبيعة الجمهور الذي سوف يتم توجيه تلك الصفحات إليه) ، طبيعة الدور الذي سوف تؤديه ، الخدمات والمعلومات التي سوف تقدم للزائرين لها .

« قابلية استخدام الموقع ؛ أي سهولة الوصول إليه .

« سهولة استخدامه ، والإبحار فيه من قبل المستخدم ؛ بمعنى أن تستخدم الأدوات البانية المرتبطة بالمحتوى مثل : الأيقونات ، والأزرار ، والصور وغيرها بشكل ملائم لتكملة المحتويات النصية ، ويفضل اشتمال الموقع على خريطة ، أو فهرس ، أو قائمة محتويات ، كما يفضل تصميمه بصورة تدعم الاستخدام الفردي والجماعي ؛ ضمانا لسهولة الإبحار .

« تنسيق الصفحات بحيث يكون المحتوى الرئيس فيها ظاهرا بالكامل ؛ مهما كانت دقة الشاشة التي يستخدمها الزائر لصفحة الموقع ، وأن تعبر ألوان خلفية الصفحة عن الموضوع ؛ فضلا عن مراعاة التباين بين النص ، وخلفيته ، وتجنب استخدام الخلفيات ذات النسق الشبكي ؛ لأنها تتسبب في صعوبة القراءة .

« قابلية النصوص للقراءة ؛ ويتمثل في تقسيم النصوص إلى فقرات ، مع حسن توظيف الفراغات والهوامش ، وعدم استخدام أكثر من ثلاثة مستويات لأحجام الخطوط في كتابة النصوص في صفحة الويب ، فضلا عن عدم استخدام أنواع مختلفة من الخطوط ، ويمكن الاستعانة بالجدول والأشكال .

« بنية محتوى الموقع وتنظيمه ؛ بمعنى أن تكون جميع الصفحات منظمة منطقيا ، ويسهل تصفحها ، كما تشمل جميع الموضوعات بشكل متوازن بلا إطالة ولا إيجاز مخل ؛ وينبغي أن يتسم الموقع بالمرونة البنوية ؛ وذلك بتزويد الطلاب بخيار لعدد مسارات .

« الصدق والحدثة ؛ بمعنى أن يكون المادة العلمية مدققة ، وحديثة ، وخالية من الأخطاء العلمية ، واللغوية ؛ النحوية والإملائية .

« نوعية الروابط أي ربط محتوى الموقع مع المواد والمصادر المرتبطة بها ، بحيث تكون هذه الروابط مرئية ، واضحة ، ومميزة ، ونشطة .

« المظهر والتصميم ؛ أي كيفية تصميم الموقع بشكل جذاب ، ومبتكر ، يعرض المحتوى بطريقة وظيفية ، في ضوء المعايير التعليمية ، والجمالية والانفعالية .

« الدعم التعليمي والإرشادي ؛ أي اشتمال الموقع على وظيفة المساعدة .

• إجراءات الدراسة وبناء أدواتها ، والعينة :

« تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدبلوم الخاص وذلك من خلال :

✓ قراءات معمقة في الدراسات الأجنبية والعربية .

- ✓ استنتاج قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدبلوم الخاص ، وقد صممت القائمة في أربعة محاور رئيسية هي : مهارات : تنظيم النص ، سبك النص ، وإخراج النص ، وكذلك مهارات : التحويل والتفسير والتوثيق .
- ✓ عرض القائمة على المحكمين ، وتعديلها في ضوء آرائهم ؛ فقد بلغت المهارات الفرعية المندرجة تحت المحاور الأربعة (٤٤) مهارة ، أصبحت بعد التحكيم (٣٨) مهارة .
- ✓ إعداد اختبار قياس مهارات الكتابة الأكاديمية في ضوء القائمة السابقة والذي تكون من سبعة أسئلة رئيسية تقيس جميعها المهارات السابقة وتتنوع ما بين الموضوعية وأسئلة المقال ؛ ثم عرض على المحكمين الذين لم يبدوا أية تعديلات جوهرية وأقروا جميعا الأسئلة بصورتها التي قدمت إليهم .
- ✓ التطبيق القبلي للاختبار، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة ، من صدق وثبات كما سيأتي تفصيل ذلك لاحقا .
- ◀ إعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، حيث استقصيت الكتابات والدراسات السابقة في موضوع التعلم المنظم ذاتيا ، ثم صممت محاور المقياس وصيغت عباراته في صورتها الأولية ، وقد قسم المقياس إلى ثلاثة محاور رئيسية هي : إدارة عمليات التعلم وتضمن (٢٨ مفردة) ، وإدارة مصادر التعلم وتضمن (١٢ مفردة) ، والفاعلية الذاتية وتضمن (١٠ مفردات) ، وعرض المقياس على المحكمين .
- ◀ تصميم الموقع الإلكتروني في ضوء أسس ومبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وذلك بقراءات في المصادر العربية وغير العربية التي تناولت التعلم المستند إلى الدماغ ، وفي كتابات تكنولوجيا التعليم ؛ لتصميم الموقع الحاسوبي وفق أسس علمية ، ثم تحكيه ونشره على الإنترنت .
- ◀ بعد قراءات معمقة وقع اختيار الباحثين على نموذج الجزار المطور (Elgazzar (2014,pp29-37 ليصمم الموقع في ضوءه ؛ وذلك للأسباب التالية :
- ✓ حداثة النموذج ، ومناسبته لغرض الدراسة عن غيره من النماذج الأخرى .
- ✓ يتميز النموذج بالترتيب المنطقي في خطواته ؛ حيث يقدم دراسة عن خصائص المتعلمين ، ويحلل احتياجاتهم ، ثم يسعى لإيجاد الحلول المناسبة التي تشبع تلك الاحتياجات .
- ✓ تكامل النموذج ووضوحه في كل مرحلة من مراحله الخمس ؛ حيث تشتمل كل مرحلة على خطوات فرعية مفصلة .
- ✓ ارتباط النموذج بالتغذية الراجعة وعمليات المراجعة ، والتعديل في كل مرحلة من مراحله الخمس .

مر إعداد الموقع بالمراحل الآتية :

• المرحلة الأولى : التحليل ANALYSIS :

وسارت على النهج التالي :

« اعتمدت معايير التصميم التعليمي للموقع ؛ وذلك وفقا لمعايير تصميم المواقع التعليمية التي عُرِضت في الإطار النظري للدراسة ؛ فضلا عن المبادئ الرئيسية التي نادت بها نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .

« حُللت خصائص المتعلمين المستهدفين (طلاب الدبلوم الخاص في التربية من تخصصات مختلفة)، ومكتسبات التعلم المسبق، والمتطلب، والمهارات المأمول تحقيقها

« حُللت الاحتياجات التعليمية لبيئة التعلم الإلكتروني؛ والتي تمثلت في بعدين: أولهما :حاجة طلاب الدبلوم الخاص إلى بعض مهارات الكتابة الأكاديمية ، وثانيهما :الحاجة إلى معرفة فاعلية الموقع التعليمي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم؛ ولأجل ذلك صممت استبانة استطلاعية غرضها الرئيس: تحديد مدى توافر بعض مهارات الكتابة الأكاديمية لديهم ، وتحديد أهم مهارات الكتابة الأكاديمية المطلوب إكسابها للمتعلمين وتتمثل في إكساب الطلاب الجوانب المعرفية المتعلقة بموضوع مهارات الكتابة الأكاديمية ، و بعض الجوانب الوجدانية المتعلقة بالتعلم الذاتي ، واستخدام الانترنت وغيرها .

« في ضوء تحليل استجابات المتعلمين على بنود الاستبانة ؛ فضلا عن قائمة المهارات التي اتفق عليها المحكمون سلفا تم تحديد قائمة بالحاجات التعليمية و المهارات المطلوب إكسابها للمتعلمين وهي كالتالي :

✓ مفهوم الكتابة الأكاديمية و خصائصها.

✓ مهارات تنظيم النص .

✓ خطوات كتابة التقرير .

✓ مهارة توظيف علامات الترقيم.

✓ مهارة تلخيص التقارير العلمية.

✓ مهارة تنظيم الكتابة في المقال العلمي.

✓ مهارة التوثيق.

✓ مهارة كتابة تقرير لمخطط إحصائي.

« حُدِّد المتغير الرئيسى فى تصميم الموقع التعليمي للدراسة ، وهو مبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ ،التي روعيت عند التصميم في مرحلة لاحقة كما يلي:

جدول (١) مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وكيفية مراعاتها عند تصميم الموقع

٢	مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ	كيفية مراعاتها عند تصميم الموقع
١	الدماغ نظامي ديناميكي معقد	للدماغ قدرة ديناميكية للدماغ: تمكنه من عمل أشياء متعددة في موقف واحد، وقد ووظف هذا المبدأ خلال الموقع الإلكتروني؛ إذ أتيح للمتعلمين دراسة الموضوعات، وإجراء الأنشطة الفردية، ومحادثة الزملاء، والباحثين، ومطالعة المواقع النشطة التي تؤديها الموقع hyper link ، وأيضاً أداء الأنشطة الجماعية
٢	الدماغ اجتماعي بطبيعته	الدماغ اجتماعي، وقد روعيت طبيعة الدماغ عند تصميم الموقع من خلال الأنشطة الجماعية التي يشترك فيها كل المتعلمين، فضلاً عن إتاحة الفرصة للمحادثات والتفاعلات بينهم وبين بعضهم وبين الباحثين.
٣	البحث عن المعنى فطري	الدماغ لا يتأثر ولا يتطور بمعلومات لا معنى لها: أي غير مترابطة، ولا يوجد بينها أي روابط منطقية، وقد روعي هذا عند تصميم موضوعات الموقع إذ استعين فيها بالخطط والأشكال التي تتيح للمتعلم أن يربط بين المفاهيم والحقائق المختلفة.
٤	البحث عن المعنى من خلال التعميط	وقد قصد بهذا عملياً تمكين المتعلم من ربط ما يقدم له من خلال الموقع بسياقات لها معنى في حياته الأكاديمية، وبأن ذلك من خلال توظيف المعارف النظرية في تطبيقات حقيقية تلمس دراسته الأكاديمية؛ فضلاً عن استخدام المخططات الشكلية وخرائط التفكير.
٥	الانفعالات حاسمة من أجل التعميط	تؤثر العاطفة في التعلم؛ فالثابت أن المشاعر الإيجابية نحو موضوع التعلم تيسر عملية الإدراك؛ حيث يحتفظ الإنسان بما تعلمه حين يدرك أنه نافع بالنسبة له؛ وهذا ما تم مع عينة الدراسة إذ تبينوا من خلال موضوعات الموقع المتاحة مدى أهميتها في دعم دراساتهم الأكاديمية، وبالتالي وظيفية ما يتعلمونه من خلال محتوى الموضوعات، هذا فضلاً عن دعم المتعلمين نفسياً من قبل الباحثين.
٦	يدرك كل دماغ ويبدع الأجزاء والكل بشكل متزامن	يوفر الموقع للمتعلم فرصة البحث عن المعنى، والأنماط التركيبية؛ حتى يكون للتعلم معنى، ومن هنا صممت موضوعات الموقع بشكل نسقي، ومتربط، لا تنفصل فيه الكليات عن الجزئيات
٧	يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والادراك الطرقي	حرص أن تكون بيئة التعلم المتاحة (الموقع الإلكتروني) بيئة ثرية ينغمس فيها الطلاب كلياً؛ من خلال تعدد الموضوعات، وغناها بمعطيات اللون والأشكال والمخططات، والروابط المباشرة hyper link ، والتفاعل بين الزملاء، مما يساعد على إثارة الوصلات العصبية عند المتعلمين؛ بجعل للتعلم الذاتي متعة وهدف.
٨	يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية، وعمليات لاواعية	ولتحقيق ذلك تم دعم الموقع بمثيرات التعلم، وشجع المتعلمون على ممارسة عمليات التأمل وتكوين معانيهم الذاتية من خلال الأنشطة الفردية التي تعقب كل موضوع؛ إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة المستمرة من قبل الباحثين.
٩	لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة	يوجد ذاكرة مكانية تسجل الخبرات اليومية بدقة وذاكرة معلوماتية تسجل الحقائق، فيجب الاستفادة من طبيعة المخ، ونظام الذاكرة المكانية؛ والتي يجب إثراؤها بمرور الوقت وربط الإجراءات التي يتم من خلالها الربط بالخبرة السابقة من خلال التخيل البصري؛ بالأنظمة التخطيطية.
١٠	التعلم ذو طابع تطوري	فيتم التعلم بشكل أفضل عندما تقدم المعارف بشكل منظم، تطوري، يتسق مع طبيعة الدماغ، وهذا ما روعي عند تقديم موضوعات الموقع، وتنظيم محتوياتها.
١١	يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكيف بالتهديد	التعلم القائم على التحدي يتوافق مع الدماغ، والتحدى في الموقع الإلكتروني تم من خلال أنشطته المختلفة، والموضوعات التي لم يألفها المتعلم من قبل؛ والتي تصيبه بالتوتر المعرفي المطلوب كدافع للتعلم الفاعل، وتجنب التهديد؛ من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم التفاعل مع موضوعات الموقع في الوقت المناسب له هو، والذي يشعر فيه بالاسترخاء الذهني، وهنا ينتفي عامل تهديد الوقت أو مكان التواجد، مما يساعده على إعادة تنظيم ذاته، وبناء معنى لما يتعلمه
١٢	كل دماغ فريد بذاته	لكل دماغ تركيبه الفريد؛ وقد روعي في تصميم الموقع أن يسمح للمتعلمين أن يتعلم كل حسب قدراته، ووقته المتاح، والمناسب، واحتياجاته ومتطلباته الفردية، كما روعي - من خلال الأنشطة الفردية - أن يبني كل منهم بيئة التعلم الخاصة به ويعبر عن نفسه.

« خللت الموارد الرقمية المتاحة، ونظام إدارة التعلم LMS، ونظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS، وكائنات التعلم المتاحة LO، والعقبات والقيود؛ حيث حديت مواقع جوجل؛ كنظام لإدارة المحتوى التعليمي للموقع، وإدارة التعلم إذ تمكن هذه الخدمة المستخدمين من إنشاء صفحات إنترنت خاصة بهم ويقدم موقع [sites.google.com](#) واجهة تطبيق فنية تتيح للمستخدمين إنشاء صفحاتهم على شبكة الانترنت دون الحاجة إلى استخدام شفرات لغة HTML

« اختيار رفع الموقع على جوجل ؛ لأنها توفر Google Sites الخصائص التالية:

- ✓ عددا من القوالب الافتراضية .
- ✓ تتيح مواقع Google إنشاء موقع غني بدون أدنى معرفة للغة- HTML.
- و يأخذ عنوان ويب «http://sites.google.com/site/sitename»
- ✓ خدمات مدمجة في الموقع (google maps, Google docs) وغيرها من الخدمات المتاحة للاستخدام بسهولة.
- ✓ إنشاء صفحات ويب ديناميكية غنية ويمكن إضافة أي نوع من الوسائط (documents, مقاطع فيديو من Google Video أو يوتيوب presentations الخ).
- ✓ إنشاء صفحات مقالات تعتبر بمثابة (منتدى حوار).
- ✓ يمكن التحكم بخصوصية كل محتوى على الموقع بسهولة.
- ✓ التحكم بمستويات الإدارة في الموقع (المالك، المشرف أو الناشر ، القارئ).
- ✓ لا تحتاج إلى أية مهارات في لغات البرمجة.
- ✓ تحرير وتعديل المحتوى مباشرة من الصفحة بدون اللجوء إلى صفحة التحكم وسهولة إضافة المحتويات، والصور، والأخبار، والروابط.
- ✓ إنشاء مركزية للمشروع أو معلومات الفريق .
- ✓ نشر معلومات الموقع.
- ✓ التعاون مع الزملاء والطالب .
- ✓ تنظيم العمل عن بعد .
- ✓ التعاون المتبادل مع الآخرين في التعلم .
- ✓ إنشاء التقاويم، وجداول البيانات، والفيديو، وغيرها .
- ✓ رفع المستندات (دروس، أنشطة، تكاليف) كمرفقات .
- ✓ البحث داخل الموقع عن محتوى محدد
- ✓ القدرة على الدخول من أي كمبيوتر آخر عن طريق الانترنت
- ✓ مشاركة الموقع مع مجموعة أو أفراد، أو تحرير الإعدادات لتتناسب مع الأهداف .
- ✓ النقاش من خلال التعليقات.
- ✓ إضافة صفحات للموقع ، ومخازن الملفات، والقوائم، ولوحات التحكم والعرض .

و تحديد أهم القيود وهي :

- « سعة تخزين ١٠٠ ميغا بايت (لحساب المجاني ؛ وقد تم اقتراح في حالة عدم كفاية المساحة التخزينية يتم الرفع على هيئة روابط للمحتوى .
- « المستخدمين الغير مشتركين لا يمكنهم إضافة تعليقات مجهولة (الأشخاص المدعوون وحدهم هم من يمكنهم التعديل في الموقع) ، وقد تم إرسال دعوة لجميع الطلاب للمشاركة ، و إضافة تعديلات للموقع .

• المرحلة الثانية : التصميم DESIGN :

جدول (٢) الأهداف التعليمية لموضوعات الموقع

م	عنوان الموضوع	الأهداف التعليمية
١	مفهوم الكتابة الأكاديمية وخصائصها	يُعرف مفهوم الكتابة الأكاديمية يُحدد خصائص الكتابة الأكاديمية يصمم خريطة ذهنية تضم الأفكار الرئيسة، والفرعية لخصائص الكتابة الأكاديمية
٢	مهارات تنظيم النص	يتعرف مهارات تنظيم النص. يتعرف الكتابة الأكاديمية كعملية. يحدد مراحل الكتابة الأكاديمية. يتعرف خطوات كل مرحلة من مراحل الكتابة الأكاديمية يكتب موضوعاً عن قضية ما، مراعيًا فيه وجود مقدمة، ومحتوى، وخاتمة. يكتب موضوعاً أو تقريراً: مدوناً ما يقوم به من خطوات أمام كل مرحلة بنجزها. يصمم خريطة ذهنية تضم الأفكار الرئيسة، والفرعية لمراحل الكتابة الأكاديمية
٣	أجزاء الفقرة والمقالة	يتعرف أجزاء الفقرة. يتعرف أمور تنظيمية لابد من مراعاتها في كتابة الفقرة. يحدد مكونات المقالة الجيدة. يختار موضوعاً أو مقالاً علمياً ثم يحدد جملة الرئيسة، والداعمة، والشارحة. يلخص ما تعلمه عن أجزاء الفقرة والمقال مستخدماً أشكالاً تخطيطية متنوعة.
٤	خطوات كتابة التقرير العلمي	يتعرف خطوات كتابة التقرير العلمي. يكتب تقريراً علمياً عن قضية ما، مراعيًا ما تعلمه من خطوات كتابة التقرير العلمي. يصمم قائمة معايير بقواعد كتابة تقرير علمي، وفقاً لما درسه. يقيم باستخدام قائمة المعايير التي صممها ما كتبه من تقارير
٥	تماسك النص وتحقق وحدته	يتعرف مفهوم تماسك النص . يتعرف مفهوم الوحدة يقيم تقرير علمي في ضوء : ما تعلمه من شروط تماسك النص ووحده.
٦	مهارة توظيف علامات الترقيم	يتعرف مفهوم علامات الترقيم . يتعرف علامات الترقيم واستخدام كل علامة . يتعرف استخدامات علامات الترقيم. يطبق ما تعلمه من استخدامات علامات الترقيم . يوظف علامات الترقيم في النصوص التي يكتبها
٧	مهارة التلخيص	يتعرف مفهوم التلخيص . يتعرف إجراءات التلخيص. يحدد أسس التلخيص. يتعرف أهمية التلخيص. يتعرف مراحل التلخيص. يحدد أشكال التلخيص. يحدد قواعد التلخيص. يتعرف شروط التلخيص. يختار رسالة علمية في مجال تخصصه، ثم يلخص الإطار النظري لها متبعاً قواعد التلخيص التي تعلمها.
٨	مهارة تنظيم الكتابة في المقال العلمي	يحدد التنظيمات المتبعة في كتابة المقال العلمي . يميز بين التنظيمات المتبعة في كتابة المقال العلمي. يتعرف مفهوم التنظيم التاريخي للمقال. يتعرف مفهوم التنظيم المنطقي للمقال. يتعرف مفهوم تنظيم السبب والنتيجة للمقال. يحدد أنواع تنظيم السبب والنتيجة للمقال. يتعرف مفهوم تنظيم المقارنة والمقابلة للمقال. يحدد نمط تنظيم الكتابة المتبع في بعض المقالات. يلخص أنماط تنظيم الكتابة في خريطة ذهنية
٩	مهارة التوثيق	يتعرف كيفية توثيق الكتب . يتعرف كيفية توثيق الموسوعات الورقية . يتعرف كيفية توثيق المجلات والصحف . يتعرف كيفية توثيق مقالات منشورة على الإنترنت. يتعرف كيفية توثيق وقائع المؤتمرات والندوات. يتعرف كيفية توثيق رسائل الماجستير والدكتوراه . يتعرف كيفية الاستشهاد داخل البحث. يتعرف كيفية عمل قائمة المصادر. يوثق مجموعة متنوعة من المراجع ومصادر المعلومات في مجال تخصصه.
١٠	مهارة كتابة تقرير لمخطط إحصائي	يتعرف كيفية كتابة تقرير لمخطط إحصائي . يكتب تقرير لمخطط إحصائي متبعاً ما تعلمه من قواعد . يصمم قائمة معايير بقواعد كتابة تقرير لمخطط إحصائي وفقاً لما تم دراسته. يقيم ما كتبه من تقارير باستخدام قائمة المعايير التي صممها.

ومرت بالخطوات الآتية :

« صياغة الأهداف التعليمية وفقا لتنسيق ABCD (بالاعتماد على الاحتياجات)، وتحليل المدخلات، والمخرجات وفقا لتسلسلها الهرمي التعليمي. وقد صيغ لكل موضوع أهدافا إجرائية له وفقا للجدول (٢).

حددت عناصر محتوى "مهارات الكتابة الأكاديمية" المراد تنميتها لدى الطلاب المستهدفين و تقسيم المحتوى إلى موضوعات كما يلي :

« أعد المحتوى، و الرسوم، و المخططات الخاصة بكل موضوع .

« صممت أدوات التقييم الخاصة بمحتوى الموقع ؛ و المتمثلة في اختبار الكتابة الأكاديمية ، كما صممت الأنشطة التعليمية : الفردية والجماعية التي سيتم تنفيذها من خلال التفاعل مع محتوى الموقع ، والتعاون مع الزملاء وذلك وفقا لما يلي :

✓ التبادل بين الأشخاص : وتشتمل على الصداقات : وتتضمن أنشطة مراسلات البريد الإلكتروني الرسمية ، و المشاركة في مجموعات المناقشة .

✓ جمع المعلومات ، و تبادل المعلومات بين الطلاب و المعلمين حول موضوعات معينة عن طريق طريق صفحات الويب ، والنشر الإلكتروني حيث تجمع الكتابات الخاصة بموضوع معين و توضع على الانترنت .

« اختيرت عناصر الوسائط من نصوص وصور ، ورسوم، وعروض تقديمية بشكل نهائي.

« صممت الرسالة (محتوى الموقع) و اللوحات القصصية Storyboards للمصادر و الأنشطة المختارة

« صممت وسائل التنقل (الابحار)، ومتحكمات التعلم، وواجهة المتعلم ؛ وروعي في ذلك اتباع أساليب الإبحار والانسحاب المناسبين لتفاعل المتعلمين مع الموقع التعليمي ، واختيار الواجهة المناسبة لذلك، وأيضا اختيار أشكال التفاعل مع الموقع التعليمي والتي تتمثل في:

✓ الضغط على شكل الدرس التالي ،أو السابق للتنقل بين موضوعات الموقع .

✓ اختيار عنصر من قائمة منسدلة يتم عن طريقها التفرع ، والاختيار لمحتويات الموقع .

✓ التفاعل البصري مع الصور، والمخططات في موضوعات الموقع .

✓ الضغط على روابط الموضوعات ذات صلة بمحتوى الموقع .

« صممت نماذج التعلم، والمتغيرات، ونظريات التعلم، وهايكل التعاون والتشارك، وبناء المحتوى:

✓ حددت الأهداف التعليمية الخاصة بموضوعات الموقع .

✓ حددت الوسائل التعليمية الخاصة بكل موضوع من: نصوص ، وصور وخرائط مفاهيم و رسومات تخطيطية ، و عروض تقديمية .

✓ حددت مهام المتعلم في كل موضوع من موضوعات الموقع وهي: القراءة والتفاعل مع محتويات الموقع ، أداء الأنشطة بمفرده ،أو بالتشارك مع زملائه.

✓ حدد ما يقدمه الموقع في كل موضوع من موضوعاته من حيث: عرض المحتوى من خلال الوسائط المتعددة ، وعرض الأنشطة الخاصة بكل موضوع ، وتقديم التغذية الراجعة.

« صممت أدوات الاتصال: المتزامنة وغير المتزامنة داخل الموقع التعليمي وخارجه ؛ فكانت داخل الموقع : التفاعل المتزامن و غير المتزامن من خلال منتدى الموقع .أما خارجه : فقد حددت أدوات التفاعل غير المتزامنة كالبريد الإلكتروني ، و الصفحة الرسمية على Facebook للباحثين للتواصل خارج الموقع ، وذلك من خلال أيقونة تواصل معنا .

« صُممت طريقة تسجيل المتعلمين ، وإدارتهم، وتجميعهم، وتوفير نظام الدعم لهم ؛ إذ سُجل بريد الكتروني لكل طالب على Gmail ، ثم أضيف البريد الالكتروني لجميع الطلاب ؛ حتى يتمكنوا من دخول للموقع ،و التفاعل ورفع الأنشطة ، و إضافة تعليقاتهم ومشاركاتهم لكل درس، كما خُصصت أيقونة في واجهة الموقع ؛ للدعم والمساعدة ،و تضمنت البريد الالكتروني وطرق التواصل المختلفة مع الباحثين ،وكذلك الروابط ذات الصلة بمحتوى الموقع ،و المشاركات الخاصة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس .

« صممت معلومات ، ومكونات و، أشكال بيئة التعلم الإلكتروني ؛ حيث قسم الموقع إلى عدة مكونات يمكن الدخول لها من خلال واجهة الموقع وهي : الصفحة الرئيسية ، وأهداف الموقع ، ومحتوى الموقع ، ومصادر التعلم ، والدعم والمساعدة ، وخريطة الموقع ، والمشاركات الأخيرة ، وأخيرا التقويم ؛ هذا فضلا عن تحديد أنماط التوجيه ، والمساعدة لمستخدمي الموقع ، ونظرا لوجود فروق فردية بين أفراد عينة البحث ، فقد روعي تضمين ، وإتاحة المساعدة التواصل بالبريد الإلكتروني ، أو Face book .

« وأخيرا صُممت الإطارات والروابط لمكونات الموقع ؛ بحيث يمكن الدخول لها من خلال واجهة الموقع .

• المرحلة الثالثة : الإنشاء والإنتاج PRODUCTION AND CONSTRUCTION

وتم فيها :

« الحصول على الوسائط (كالصور المعبرة عن الكتابة) ، والحصول على بعض ملفات مصادر التعلم .

« أنتجت ملفات مصادر التعلم ؛ كالعروض التقديمية و ملفات الأنشطة والرسوم ، و المخططات الخاصة بموضوعات الموقع .

« حُوّلت عناصر الوسائط إلى شكل رقمي، وحُزنت؛ فحُفظت ملفات مصادر التعلم ، و ملفات الرسوم، و المخططات الخاصة بموضوعات الموقع.

- « أنتج النموذج الأولي لبيئة التعلم الإلكتروني من خلال الخطوات التالية :
- ✓ أنتج نموذج أولى للموقع التعليمي ، و الروابط الخاصة بمكوناته وروابطه الخارجية الخاصة بمحتوى موضوعات الموقع على مواقع جوجل .
- ✓ أعدت الدروس الخاصة بموضوع الكتابة الأكاديمية ، وحددت وسائل التواصل مع الطلاب ، وسجل الطلاب على الموقع .
- ✓ أجري تقييما نهائيا ؛ لإنهاء التطوير التعليمي للموقع .

• المرحلة الرابعة : التقييم EVALUATION :

- « أجري التقييم على عينة من الطلاب المستهدفين بشكل فردي ؛ لتقييم الموقع وفقا للمعايير المتضمنة في بطاقة تقييم الموقع في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦ / ٢٠١٥

- « عُرِضَ الموقع على بعض المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتقييمه .
- « أجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمون ، بالإضافة إلى تلك الناتجة عن التجريب الاستطلاعي للموقع بشكل فردي من قبل المتعلمين ؛ ليصبح الموقع جاهزا للتجريب على مجموع كبيرة من المتعلمين .

• المرحلة الخامسة : الاستخدام USE :

- وقد طبق الموقع التعليمي في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٦ / ٢٠١٧ ، وأُتيح علي الانترنت ؛ تمهيدا لاستخدامه من قبل أفراد عينة الدراسة ، لبدء التفاعل معه على العنوان التالي <https://sites.google.com/site/academicwritingalex/>
- كما رصدت ردود أفعال المتعلمين حول الموقع ، ومراجعة كافة الخطوات السابقة عن طريق التغذية الراجعة Feedback ، والمراجعة Revision والتعديل Modification ، والمعايير Standards

• المعالجات الإحصائية لأدوات الدراسة : الصدق والثبات :

• اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية :

• صدق اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية :

- تم حساب صدق الاختبار بطريقتين ، وهما :
- « صدق المحكمين : حيث عرضت الصورة الأولية للاختبار علي الأساتذة المتخصصين في مجالي : المناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس التعليمي للاسترشاد بأرائهم نحو دقة وصلاحيه الاختبار للبحث ، وكذلك معرفة آرائهم في الاختبار من حيث مايلي :
- ✓ حذف أو إضافة أو تعديل مفردات الاختبار .
- ✓ سلامة المفردات والصياغة لأسئلة الاختبار وبنوده من الناحية اللغوية .
- ✓ الدقة العلمية في إعداد أسئلة الاختبار وبنوده .
- ✓ مدي مناسبة صياغة مفردات الاختبار لعينة الدراسة المختارة .

- ✓ مدي مناسبة أسئلة الاختبار لقياس ماوضع لقياسه .
- ✓ دقة ووضوح تعليمات الاختبار .

كما حسب الصدق الذاتي للاختبار وذلك عن طريق إيجاد قيمة الجذر التربيعي لمعامل ثبات للاختبار، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي للاختبار المحسوب عن طريق معامل ألفا لكرونباخ (٠.٩) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن الاختبار على درجة مرتفعة من الصدق .

• ثبات اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية :

طبقت الباحثتان اختبار الكتابة الأكاديمية تطبيقاً استطلاعياً ، على عينة قوامها (٢٠ طالب) من طلاب الدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ ؛ وذلك بهدف حساب ثبات الاختبار ، واستخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ لحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين وحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول و نتائج التطبيق الثاني.

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول و نتائج التطبيق الثاني لاختبار الكتابة الأكاديمية.

العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	دلالة
٢٠	٧٢.٥	٥.٠٦٢٧٦	٠.٨١٢	٠.٠١
	٦٩.٠٥	٤.٧٢٩٢٥		

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت (٠.٨١٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

• مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

• صدق المقياس :

عرضت الباحثتان فقرات المقياس على محكمين في تخصصات: تخصص علم النفس التعليمي ، و مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، وتكنولوجيا تعليم حيث طلب إليهم إبداء رأيهم حول مدي ملاءمة الفقرة للمحور التي تنتمي إليه ومدي صحة الصياغة اللغوية ، وقد أخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار وأجمع أغلبيتهم على صلاحية المقياس ، وصدقته في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتعلقة بمهارات الكتابة الأكاديمية و الموقع التعليمي .

و اشتمل المقياس في صورته النهائية على (٤٤) مفردة - بعد حذف بعض العبارات التي اجمع المحكمين على عدم ملائمتها - وهي كالتالي محور إدارة عمليات التعلم (٢٥) مفردة ، محور إدارة مصادر التعلم (١١) مفردة ، محور الفاعلية الذاتية (٨) مفردات .

• تصحيح المقياس :

يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدرج خماسي يبدأ بتطبيق تماماً ، وتأخذ خمس درجات ، إلى لا تنطبق ، وتعطي درجة واحدة .

• ثبات المقياس :

تم حساب معامل الثبات وذلك بتطبيقه على عينة من الطلاب عددها (٢٠) طالباً ، وتم حساب معامل ألفا لكرونباخ ، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠.٩٣٤ والتي تؤكد على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع والجدول (٤) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور المقياس وللمقياس ككل حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمحور إدارة إدارة عمليات التعلم ٠.٨٣٩ وهي قيمة مرتفعة ، كما بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمحور إدارة مصادر التعلم ٠.٧٩٦ وهي قيمة متوسطة ، كما بلغت قيمة ألفا كرونباخ لمحور الفاعلية الذاتية ٠.٧٩٧ وهي قيمة متوسطة .

جدول (٤) قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور مقياس التعلم المنظم ذاتياً وللمقياس ككل

م	اسم المحور	عدد المفردات	معامل الثبات
١	إدارة عمليات التعلم	٢٥	٠.٨٦٢
٢	إدارة مصادر التعلم	١١	٠.٨٢٣
٣	الفاعلية الذاتية	٨	٠.٧٩٧
٤	المقياس ككل	٤٤	٠.٩٣٤

• اختبار عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (٣١) طالباً من طلاب الدبلوم الخاص للعام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ تخصص تكنولوجيا تعليم من خلفيات أكاديمية متنوعة ، ومناهج وطرق تدريس لغة عربية .

• نتائج الدراسة :

السؤال الأول وهو : ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب الدبلوم الخاص ؟ وللإجابة عن هذا السؤال أجريت قراءات نظرية في الكتابات والدراسات السابقة العربية ، والأجنبية وقد توصلت الباحثتان إلى قائمة بالمهارات المناسبة لطلاب الدراسات العليا بعامة ، وطلاب الدبلوم الخاص بخاصة وأسفرت النتائج عن أربع فئات من المهارات ٤ هي :

- ١١ مهارات تنظيم النص .
- ١١ مهارات سبك النص .
- ١١ مهارات إخراج النص .
- ١١ مهارات : التحويل ، والتفسير والتوثيق .

للإجابة عن السؤال الثاني وهو : ما أسس بناء الموقع الإلكتروني في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ؟

اطلعت الباحثتان على الكتابات والدراسات السابقة التي تناولت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، ومبادئ التعلم المستمدة منها ، وكذلك الكتابات ذات الصلة بكيفية تصميم المواقع التعليمية ، وفي ضوء ذلك صمم الموقع

٤ سيأتي تفصيل المهارات المدرجة تحت كل فئة في ملاحق الدراسة .

وعرض على مجموعة من المحكمين في مجالات : تكنولوجيا التعليم ، وطرائق تعليم اللغة العربية ، وعلم النفس وأقر متخصصو التكنولوجيا بتميز الموقع ومراعاته أسس تصميم المواقع التعليمية ، في حين اتفق محكمو علم النفس على تحقق مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في فلسفة تصميمه ، وأبدى متخصصو طرائق تعليم اللغة مستو عال من الرضا بشأن المحتوى العلمي الخاص بالكتابة الأكاديمية ، وطريقة تقديمه للمتعلمين .

للإجابة عن السؤال الثالث وهو : ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يتوقع تنميتها عند الطلاب من خلال الموقع الإلكتروني ؟

أجريت قراءات معمقة عن التعلم المنظم ذاتيا وبخاصة الكتابات التي تناولته لتنمية أداءات لغوية ، وقد تبنت الباحثان في هذا الصدد نموذجا مبسطا للاستراتيجيات من إعدادهما عمدا فيهما إلى الجمع بين نموذجي " بيترنتش ووزيمرمان" (Pintrich & zimmernan) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وقد صنفت هذه الاستراتيجيات في ضوء تصور الباحثين إلى ما يلي :

- ◀ أولا : استراتيجيات إدارة عمليات التعلم .
- ◀ ثانيا : استراتيجيات إدارة بيئة التعلم .
- ◀ ثالثا : استراتيجيات تنمية الفاعلية الذاتية .

وفي ضوء التصور ، صممت استبانة قدمت للطلاب : قبل تفاعلهم مع الموقع و بعده ، وعمد عدم تصنيف العبارات التي تمثل هذه المحاور في النسخة المقدمة للطلاب ؛ كي لا تكون تلميحا لهم بإبداء استجابة معينة ، وستعرض نتائج استجابة الطلاب عن محاورها في الجزء المخصص لذلك من أسئلة الدراسة .

للإجابة عن السؤال : ما فاعلية الموقع المقترح في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم الخاص ؟

تم اختبار صحة الفرض لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لا اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (Paired Samples T-Test) للمقارنة بين التطبيقين : القبلي ، والبعدي وجاءت النتائج على النحو التالي : جدول (٥) نتائج اختبار (Paired Samples T-Test) للمقارنة بين التطبيقين : القبلي ، والبعدي لا اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية

مهارات الكتابة الأكاديمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	قيمة مربع ابتا	مقدار حجم التأثير
قبلي	31	35.0968	13.52862	12.197	0.000	0.832	كبير
بعدي		61.5484	8.86506				

٥ تم عرض مبررات المكاملة بين النموذجين تفصيلا في الإطار النظري للدراسة

من بيانات الجدول (٥) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية جاء (٣٥.٠٩٦٨) بانحراف معياري (١٣.٥٢٨٦٢) ، بينما المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية بعد تفاعله مع الموقع التعليمي جاء (٦١.٥٤٨٤) بانحراف معياري (٨.٨٦٥٠٦) ، وحيث إن قيمة (ت = ١٢.١٩٧) وهي دالة إحصائياً ، مما يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي ، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي وعليه تم رفض الفرض الصفري .

ولحساب حجم تأثير الموقع المقترح في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم الخاص ، تم حساب مربع ايتا باستخدام المعادلة التالية:
مربع ايتا = $t^2 / t^2 + df$

حيث مربع ايتا يعبر عن نسبة التباين الكمي في المتغير التابع الذي يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل ، (df) درجات الحرية ، (t2) مربع قيمة t

بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٨٣٢) مما يدل على أن الموقع له حجم تأثير كبير في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية ، حيث توضح هذه القيمة أن الموقع التعليمي أسهم بنسبة (٨٣٪) من التباين الكلي في تنمية هذه المهارات، وهي نسبة كبيرة تدل على فاعلية الموقع التعليمي في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب عينة الدراسة.

• مناقشة النتائج :

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين : القبلي ، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي القاعود (٢٠٠٦)، ودراسة Åberg, et.al.(2016) التي توصلتا لفاعلية مواقع الانترنت التعليمية في تنمية مهارات الكتابة كما يتفق مع نتائج عديد من الدراسات التي توصلت لفاعلية مواقع الانترنت التعليمية في تنمية جوانب التعلم المختلفة مثل دراسة كل من : محمد (٢٠٠٥) ، محمد (٢٠٠٦) ، خليفة (٢٠٠٨) ، رضوان (٢٠٠٩) ، مصطفى (٢٠٠٩) ، حميد (٢٠١١) سلامة (٢٠١١) ، ديب (٢٠١٢) ، التركي (٢٠١٢) ، جبر (٢٠١٢) ، التميمي والدليمي (٢٠١٣) ، السما لوطي (٢٠١٣) ، دراسة Leong,K.& Alexander,N.(2103) ، أبو ناجي ، وآخرون (٢٠١٤) ، زنقور (٢٠١٤) ، الشرقاوي (٢٠١٤) ، البلوي (٢٠١٥) حسن (٢٠١٥).

كما تتفق أيضاً مع نتائج الدراسات التي توصلت لفاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عمليات الإكساب والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من :

السلطي (٢٠٠٢)، الجوراني (٢٠٠٨)، حسنين (٢٠١١)، أحمد (٢٠١٣)، سمارة (٢٠١٤)، الرفوع والقيسي (٢٠١٤)، عبد القادر (٢٠١٤).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها :

« استخدام الموقع في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية كان له أثراً في استشارة دافعية الطلاب للتعليم ؛ حيث لاحظت الباحثتان حماس الطلاب نحو استخدام الموقع ،وعنايتهم في إنجاز الأنشطة المكلفين بها ، والتي تميزت بتنوعها وكثرتها ؛ مما إتاح لهم الفرصة لإتقان المهارات ، و حرصهم على التعلم ، وزيارة الموقع ، و المشاركة في التحرير و كتابة التعليقات .

« توفير التغذية الراجعة، وتعزيز نقاط القوة في استجابات الطلاب ، وعلاج نقاط الضعف من خلال التواصل المستمر بينهم وبين الباحثتين، وكذا تصميم الموقع الذي وفر الدعم والمساعدة المستمرين للطلاب .

« التنوع في تقديم المحتوى :من خلال النصوص ، و الصور، وخرائط المفاهيم والرسوم.

« تنوع مصادر التعلم بالموقع ؛ وهذا بدوره أتاح فرصاً أكبر للطلاب ومجالاً لتبادل آرائهم، وأفكارهم و التفاعل فيما بينهم ، وهذا يتفق مع مبادئ النظرية الاتصالية Connectivism Theory التي تؤيد حدوث التعلم من خلال الاتصال ، و التفاعل عبر الموقع التعليمي وتنوع الآراء و الأفكار من جانب و استخدام مصادر التعلم من جانب آخر ؛ فتعدد مصادر التعلم وأنماطها ، وإدراك العلاقات بينها يحدث من خلال التفاعل و الاتصال و هذا بدوره أدى الى حدوث عملية النمو في مهارات الكتابة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث .(Sahin,2012,444)

« مبادئ التعلم المستند للدماغ التي بُنى الموقع استناداً إليها ؛ ومنها على سبيل المثال الدماغ اجتماعي بطبيعته ، وهذا يتفق مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية Social Construction Theory ؛ حيث ترى هذه النظرية أن التعلم و النمو المعرفي يرتبطان بشكل متكامل مع التفاعلات الاجتماعية التي تتم بين الطالب و أقرانه ، وتؤكد هذه النظرية على ضرورة توفير الفرصة للمتعلم لاكتساب المعرفة وإنتاجها في إطار اجتماعية .(زيتون و زيتون ٢٠٠٣، ٥٢) و هذا ما تم تحقيقه من خلال الموقع التعليمي الذي أتاح لطلاب الدبلوم الخاص : الإندماج ، و اكتساب المعرفة من خلال المشاركات والأنشطة فيما بينهم .

« التكامل بين مميزات مواقع الإنترنت التعليمية و مبادئ التعلم المستند للدماغ التي تم بناء الموقع استناداً إليها ويتمثل ذلك فيما يلي :

✓ توفير بيئة تعلم تفاعلية غنية ومتعددة في مصادر المعلومات والخبرة ويحقق هذا مبدأي التعلم تطوري واتسام الدماغ بالمرونة ، والسرعة والقدرة علي استيعاب الكثير من الحقائق والخبرات .

✓ دعم التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض من خلال تبادل الآراء والمناقشات العلمية بالاستعانة بقنوات الاتصال مثل المنتديات ، والبريد الإلكتروني ، ويحقق هذا مبدأ الدماغ كائن اجتماعي : إذ يتشكل الدماغ وفقا للعلاقات الشخصية والاجتماعية ، ويستمر بالتغير وفقا لعلاقات التواصل بين الفرد والآخرين . وبناء على ذلك يمكن القول أنه برغم أن التعلم جهد ذاتي يبذله المتعلم فإنه يتقدم ويتحسن حين يثرى بالتعاون بينه وغيره من المتعلمين ومنحهم الفرصة للمناقشة والحوار والتفكير معا .

✓ نمذجة - التعليم وتقديمه في صورة معيارية من خلال التعلم عبر مواقع الإنترنت ، حيث تقدم الدروس في صورة نموذجية ، والممارسات المتميزة التي يمكن إعادة تكرارها وذلك من خلال التزام المواقع التعليمية عند التصميم بمعايير إنتاجها ، مما يحقق الفاعلية والوصول إلى الأهداف ويحقق هذا مبدأ البحث عن المعنى من خلال التنميط : فالدماغ يكون المعاني المختلفة باستخدام التنميط : أي استخدام أنماط من الترتيب والتصنيف وإيجاد التشابهات، والاختلافات، واستخدام المخططات

للإجابة عن السؤال : ما الفرق في مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم الخاص وفقا للتخصص ؟

تم اختبار صحة الفرض لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الأكاديمية ترجع للتخصص .

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney) للابارامترى للعينات الغير مرتبطة للبيانات للمقارنة بين متوسطي رتب الدرجات لأفراد مجموعة الدراسة وفقا للتخصص في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الأكاديمية وجاءت النتائج على النحو التالي :

جدول (٦) نتائج اختبار (Mann-Whitney) للمقارنة بين متوسطي رتب الدرجات لأفراد مجموعة الدراسة وفقا للتخصص في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الأكاديمية

مهارات الكتابة الأكاديمية	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة الإحصائية
تخصص اللغة العربية	١٢	٢١.٣٨	٢٥٦.٥٠	٤٩.٥٠٠	٠.٠٠٧
تخصصات أخرى	١٩	١٢.٦١	٢٣٩.٥٠		

من بيانات الجدول (٦) يتضح لنا أن متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة تخصص لغة عربية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية جاء (٢١.٣٨)، بينما متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة تخصصات أخرى في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية جاء (١٢.٦١)، وبلغت قيمة (مان ويتني = ٤٩.٥٠٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى

أقل من (٠.٠٥) ، مما يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الأكاديمية ترجع للتحقق لصالح تخصص اللغة العربية وعليه تم رفض الفرض .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها :

« الطلاب المتخصصون في اللغة العربية كانوا أكثر انتباهاً (وفقاً لمبادئ التعلم المستند للدماغ التي بُنى الموقع استناداً إليها) - كانوا أكثر انتباهاً عن غيرهم من الطلاب بحكم التخصص ؛ فالدماغ يستقبل أعداداً لا تحصى من المثيرات : الأحاسيس ، والصور ، والمدخلات ، وهو ينتقي دوماً المثيرات الأكثر أهمية ، وملائمة لإرضاء الاحتياجات ، والرغبات ، وهذا طبيعي ويدهي .

« الطلاب المتخصصون في اللغة العربية قد يكون لهم نصيب أوفر من استراتيجيات تنمية الفاعلية الذاتية ؛ لارتباط الكتابة الأكاديمية بتصميم تخصصهم فوفقاً لريكا اكسفورد لا يمكن إغفال دور الاستراتيجيات التأثيرية في تعلم اللغة ؛ فالمشاعر السلبية من وجهة نظرها تعوق التعلم حتى وإن كان الفرد يعرف كل العناصر اللغوية اللازمة لتعلم اللغة (اكسفورد ، تعريب السيد دعدور ، ١٩٩٦ ، ١٢٢- ١٢٣)

للإجابة عن السؤال : ما فاعلية الموقع المقترح في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص ؟

أُختبر صحة الفرض لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (Paired Samples T-Test) للمقارنة بين التطبيقين : القبلي ، و البعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجاءت النتائج على النحو التالي :

جدول (٧) نتائج اختبار (Paired Samples T-Test) للمقارنة بين التطبيقين : القبلي والتطبيق البعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

مهارات التعلم المنظم ذاتياً	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	قيمة مربع	مقدار حجم التأثير
قبلي	٣١	٦٥.٠٣٢٣	١٠.٢٢٢٤٧	٢٩.٨٦١	٠.٠٠	٠.٩٨١	كبير
بعدي		١٦١.٩٠	١٥.١٠٩٢٨				

يتضح من بيانات الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً جاء (٦٥.٠٣٢٣) بانحراف معياري (١٠.٢٢٢٤٧) ، بينما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

بعد تفاعلهم مع محتوى الموقع التعليمي جاء (١٦١.٩٠) بإنحراف معياري (١٥.١٠٩٢٨)، وحيث إن قيمة (ت = ٢٩.٨٦١) وهي دالة إحصائية، مما يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التطبيق البعدي، وعليه تم رفض الفرض.

ولحساب حجم تأثير الموقع المقترح في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الدبلوم الخاص، تم حساب مربع ايتا باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{مربع ايتا} = t^2 / (t^2 + df)$$

حيث يعبر مربع ايتا عن نسبة التباين الكمي في المتغير التابع الذي يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل، (df) درجات الحرية، (t2) مربع قيمة t، وتدل هذه القيمة على أن الموقع له حجم تأثير كبير في تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٩٨١) مما يدل على أن الموقع له حجم تأثير كبير على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث توضح هذه القيمة أن الموقع التعليمي أسهم بنسبة (٩٨٪) من التباين الكلي في تنمية هذه الاستراتيجيات، وهي نسبة كبيرة تدل على فاعلية الموقع التعليمي في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب عينة الدراسة.

ويتفق هذا مع نتائج الدراسات التي تمت في مجال التعلم المنظم ذاتياً ومنها Zimmerman(1990)، Zimmerman(1995)، مصطفى كامل (٢٠٠٣) قطامي (٢٠٠٥)، الجراح (٢٠١٠)، كوثر (٢٠١٢)، سليمان (٢٠١٤)، الدوخي (٢٠١٦).

والتي أشارت إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتياً لديهم استعداداً أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبدلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة ويطرقون مختلفاً ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم يراعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية واستقلالية، كما لديهم معرفة بالاستراتيجيات المعرفية؛ وكيفية استخدامها؛ مما يساعدهم على الانتباه للمعلومات، وتحويلها، وتوضيحها، واسترجاعها، وهم يخططون ويتحكمون في الوقت والمجهود الذي يستخدمونه في المهمة، ويعرفون كيف يبنون بيئة تعليمية محبة؛ من حيث المكان المناسب للمذاكرة، ويطلبون المساعدة من المعلمين وزملائهم عند مواجهة الصعوبات، كما أنهم يستطيعون تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيهم المشتتات الداخلية والخارجية، التي قد تؤثر - بدورها - على تركيز جهدهم في أثناء أداء المهمة.

كما تتفق مع نتائج الدراسات التي اثبتت فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية دافعية المتعلمين و فاعليتهم ذاتية مثل دراسة كل من : حسنين (٢٠١١) احمد (٢٠١٣)، الطيطي ورواشدة (٢٠١٣) .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة أسباب أهمها :

« استخدام الموقع التعليمي عزز التعلم الذاتي عند الطلاب ، و ساعدهم على التعلم والتجريب دون خوف أو تردد من الوقوع في الخطأ، أو من حكم الآخرين مما ساعدهم على التعلم والانجاز.

« شعور الطلاب بوظيفية ما يتعلمونه في دراستهم الأكاديمية نمت عندهم استراتيجيات الفاعلية الذاتية ؛ فالكتابة الأكاديمية جزء لا يتجزء من دراستهم العليا ؛ مما أشعرهم بأهمية ما يتعلمونه .

« تنوع مصادر التعلم والبدائل التي أتاحتها الموقع التعليمي ؛ كالنصوص والصور الثابتة ، والعروض التقديمية ؛ مما ساهم في تمكين الطلاب من التعلم الذاتي ، وهذا يتفق مع ما أشار اليه بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990)؛ فالمتعلم المنتظم ذاتيا يمارس عددا من الاستراتيجيات التي تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في أثناء عملية التعلم ؛ الأمر الذي يساعد في الحصول على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي ، ومن هذه الاستراتيجيات التسميع ، والتفسير ، والتنظيم ، والمراقبة الذاتية والضبط والتعزيز الذاتي ، كما يتفق مع ما أشار إليه زيمرمان (Zimmerman, 1995) من أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة واقتدار ، وبطرق مختلفة للوصول إلى أعلى المستويات التعليمية ، كما أنهم يربطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية ، ويخططون ويختارون ويبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنة .

« أتاح الموقع التعليمي على شبكة الإنترنت للطلاب فرصة الإطلاع على المادة التعليمية أكثر من مره ؛ فتواجهها على الشبكة بصفة مستمرة يؤدي إلى تحسين التعلم لدى المتعلمين ، وهذا يمكن إرجاعه إلى التوافق بين معطيات النظرية البنائية في مجال التعلم وبين نظرية التعلم المستند إلى الدماغ التي تم بناء الموقع استنادا الى مبادئها ؛ فالتعلم البنائي يطالب بتعلم نشط ذي معنى ؛ باعتبار أن كل متعلم يمثل حالة فريدة ؛ وتتضمن عملية التعلم البنائية إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي Social negotiation مع الآخرين ، وتعطي الأولوية لنمو المعنى والفهم بدلا من تدريب السلوك .

« كما قد يعود سبب فاعلية الموقع التعليمي إلى إيجاد مناخ متعاون شعرفيه الطلاب بالأمان والحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف ، كما شعروا بالقبول والاحترام ومدي التشجيع ، والدعم الذي يحبونه من أقرانهم ومعلميهم ؛ مما أدى إلى تحسن مهارات تنظيم الذات لديهم .

« تحوي عملية التنظيم الذاتي الوسائل التي من خلالها يتم الاشتراك الفاعل للطلبة في التعلم الأكاديمي؛ لأن الطلبة يحتاجون لرؤية التعلم كنشاط يقومون به بأنفسهم بأسلوب تفاعلي نشط أكثر من حاجتهم لرؤية التعلم كعملية تحويل الحدث الذي يحدث كنتيجة للتدريس (zimmerman,2001,p25) .

« التزام الموقع التعليمي عند التصميم بمعايير تطويره؛ مما يحقق الفاعلية والوصول إلى الأهداف، فالطلبة الذين يحددون أهدافهم، ويخططون بفاعلية ويراقبون تقدمهم نحو أهدافهم يتسم إنجازهم الدراسي بمستوى أعلى مقارنة بالطلبة الذين لا يضعون أهدافاً محددة مسبقاً لأنفسهم؛ لأن ملاحظة الطلبة لهذا التقدم نحو الأهداف المحددة سابقاً تعزز من فاعليتهم الذاتية المدركة، وتدفعهم لتقوية الجهد المنظم ذاتياً. (schunk,1995,pp18-22)، وهذه النتيجة تعد منطقية حيث يعد وضع الأهداف، والتخطيط الشكل الأساسي لتحليل المهمة فيما يشكل التخطيط لحل المشكلة الشكل الثاني (Zimmerman, 1990)، وهذا ما يميز الطلبة المنظمون ذاتياً، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي ذكرها زيمرمان (Zimmerman, 1995)؛ فيتبين أن الطلاب المنظمين ذاتياً في أثناء عملية التعلم لديهم مخزون من الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية، ولديهم قدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم يمارعون مراقبة أهدافهم ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ماوراء معرفي في أثناء تعلمهم وهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبدلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي للتعلم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح (٢٠١٠) .

• توصيات الدراسة :

في ضوء تحديد مشكلة الدراسة، وما كشفت عنه من نتائج؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق، ويمكن عرضها على النحو التالي :

« العناية بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية؛ من خلال مقرر مصاحب للدراسة بجميع الفرق والتخصصات .

« الاستفادة من الموقع الإلكتروني في الدراسة الحاضرة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لفرق دراسية أخرى .

« تعميم استخدام المواقع التعليمية في التدريس الجامعي بعامة، ومع طلاب الدراسات العليا بخاصة؛ لما لها من فاعلية في تحفيز التعلم الذاتي وتنمية استراتيجياته .

« تصميم دليل الكتروني يقدم للطلاب المعلمين في مرحلة الدراسات العليا يتضمن مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لمواصلة دراساتهم الأكاديمية .

« تدريب طلاب أقسام اللغة العربية في كليات التربية على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهاراتهم اللغوية بعامه ، ومهارات الكتابة بخاصة .

• مقترحات الدراسة :

« التحليل البعدي للدراسات التي تناولت فاعلية استخدام مواقع الانترنت التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

« دراسة أثر استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني المختلفة في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

« دراسة أثر تطوير بيئات تعلم تكيفية لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

• المراجع :

- أبو السميد ، سهيلة و عبيدات ، نوفان (٢٠١٣) . الدماغ و التعلم و التفكير .عمان : مركز دبيونو لتعليم التفكير .

- أبو ريا ، محمد يوسف(٢٠٠٦) . أسس تصميم موقع تعليمي علي شبكة الإنترنت وقياس أثره في تحصيل طلاب كلية العلوم التربوية في مادة استخدام الحاسوب في التربية في جامعة الإسراء . مجلة إتحاد الجامعات العربية ، ٦٤ ، ٣٥١ - ٣٨٩ .

- أبو سكيبة ، نادية . (٢٠٠٤) . فاعلية استراتيجية ماوراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية . مجلة القراءة والمعرفة ، ٣٥ ، ١٦٢ - ٢١٤ .

- أبو سكيبة ، نادية . (٢٠٠٦) . فاعلية استراتيجية التلخيص في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للمقال الصحفي لدى معلمي التعليم الفني (للمواد العملية) . مجلة كلية التربية - جامعة طنطا ٣٥ : (٢) ، ٥٩٣ - ٥٤٨ .

- أبو عطايا ، أشرف يوسف و بيرم ، أحمد عبد القادر (٢٠٠٧) . برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبى الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع . مجلة التربية العلمية ، ١ (١٠) ، ٢٢٩ - ٢٦٣ .

- أبو علام ، رجاء محمود و المدرس ، علاء سعيد و سالم ، أمانى سعيدة (٢٠١٤) . فعالية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير في تخفيف صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية . العلوم التربوية ، ٢٢(٢) ، ٥٨١ - ٦١١ .

- أبو ناجي ، محمود سيد محمود ومنصور ، ماريان ميلاد و محمد ، سيد محمد (٢٠١٤) . فعالية موقع تعليمي لمقرر الحاسب الألي في إكساب بعض مهارات إدارة وقت التعلم الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ، ٣٠ (٤) ، ٩٣ - ١١٦ .

- أحمد ، صفاء محمد (٢٠١٣) . أثر برنامج قائم علي مدخل التعلم المستند إلي الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ الصف الأول المتوسط . دراسات عربية في التربية و علم النفس ، ٣٣ (٢) ، ٤٨ - ٩٨ .

- أكسفورد ، ريكا (١٩٩٦) . استراتيجيات تعلم اللغة (تعريب السيد محمد دعدور) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- الأحول، أحمد سعيد محمود (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٦٤، ٨٥ - ١٤٥.
- البري، قاسم نواف (٢٠١٣). أثر استخدام منحى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية. مؤتم للبحوث والدراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٨ (٧)، ٦٧ - ٩٨.
- البلوي، محمد حسن سليمان (٢٠١٥). أثر استخدام موقع تعليمي الكتروني في تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الحاسب الآلي في محافظة العلا بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- التركي، عثمان تركي (٢٠١٢). أثر استخدام موقع تعليمي علي شبكة علي تصميم تحصيل طلاب مقرر البرمجيات التعليمية بكلية المعلمين / سعود جامعة الملك. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٩ (١)، ٧١ - ٨٠.
- التميمي، جاسم محمد علي والدليمي، عباس (٢٠١٢). أثر استخدام الموقع التعليمي علي شبكة الانترنت لتدريس الرياضيات في التحصيل الدراسي الجامعي. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة المنعقد بكلية التربية - جامعة المنصورة، ٢، ٨٧ - ١٠٥ المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا، والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣٣٣ - ٣٤٨.
- الجوراني، يوسف أحمد خليل (٢٠٠٨). تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- الحلفاوي، وليد سالم (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الخان، بدر (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني (ترجمة على بن شرف الموسوي سالم بن جابر الوائلي، منى التيجي). سوريا: شعاع للنشر والعلوم.
- الدوخي، فوزي عبد اللطيف (٢٠١٦). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدمجين. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية و النفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الرقازيق، ١٥، ١ - ٤٩.
- الرفوع، محمد أحمد و القيسي، تيسير خليل (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج التدريس القائم على الدماغ في تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات و اتجاهاتهم نحوها. العلوم التربوية، ٣ (١)، ٢٣٧ - ٢٦٥.
- السلطي، ناديا (٢٠٠٢). أثر برنامج تعليمي تعليمي مبني نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- السلطي، ناديا (٢٠٠٩). التعلم المستند إلى الدماغ. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- السمان ، مروان أحمد (٢٠١٢) . برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة القراءة و المعرفة ، ١٣٣ ، ٢٢ - ٦٤ .
- السمالوطي ، أشرف نبيل (٢٠١٣) . فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي مقترح علي التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٣٦ (١) .
- الشراوي ، جمال مصطفى عبد الرحمن (٢٠١٤) . تصميم موقع تعليمي الكتروني قائم علي تقنيات الويب التفاعلية لتنمية مهارات المشاركة الالكترونية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٩٤ (٢) ، ٧١ - ١١٣ .
- الشهراني ، سعد (٢٠١١) . "الكتابة الاكاديمية : خصائصها ومتطلباتها اللغوية". تم استرجاعه في ١ / ٨ / ٢٠١٥ على الرابط <http://repository.nauss.edu.sa/bitstream/handle/123456789/56520>
- الطيطي ، مسلم يوسف و رواشدة ، ابراهيم فيصل (٢٠١٣) . أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند للدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٤٤ (٣) ، ١١ - ٤٠ .
- العقيلي ، عبد المحسن سالم (٢٠٠٩) . مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة . التربية المعاصرة ، ٢٦ (٨١) ، ١٢٣ - ١٦٨ .
- العنزي ، عنود راشد (٢٠١٢) . فاعلية استراتيجية التلخيص مقابل استراتيجيات الخريطة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين . رسالة ماجستير ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .
- القاعد ، مجدولين (٢٠٠٦) تصميم موقع الكتروني لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث . الأساسي وقياس فاعليته في تعلمهم القراءة والكتابة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
- المهدي ، احمد (٢٠٠٣) . منهجية التعامل مع الفكر التربوي العربي . في أشتات مجتمعات في التربية و التنمية (ص ص ٢٩٨ - ٢٩٩) ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- النجار ، حسن وحسونة ، إسماعيل (٢٠١٦) . تقويم موقع روافد التعليمي التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين وفق معايير محددة . مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية ، ٢٠ (١) ، ٦٧ - ١٠٢ .
- بصل ، سلوى حسن (٢٠١٥) . برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة القراءة و المعرفة ، ١٦٦ ، ٧٣ - ١٦٦ .
- بنو أحمد ، خلدون على سليمان (٢٠١٤) . الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين . رسالة ماجستير ، الجامعة الهاشمية ، الأردن .
- جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٩) . استراتيجيات التدريس والتعليم . ط١ . القاهرة : دار الفكر العربي .
- جبر ، مواهب السيد سليمان (٢٠١٢) . تدريس وحدة الحدود والقضايا باستخدام موقع تعليمي تفاعلي وأثره علي تحصيل بعض المفاهيم المنطقية وتنمية الاتجاه نحو مادة المنطق لدي طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية - جامعة طنطا ، ٥٤ ، ١٧٧ - ٢٣٦ .

- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٧) . أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، ٢٢ (١) ، ٢٥٧ - ٣٢٢ .
- حسن ، دينا أحمد وعبد الفتاح ، هبة الله حلمي ومحمد ، فارعة حسن (٢٠١٥) . فاعلية موقع تعليمي على الإنترنت في التنوير التاريخي لإكتساب مهارات البحث التاريخي لدى الطلاب المعلمين في بعض كليات التربية . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ، ٧١ ، ٤٧ - ٦٢ .
- حسنين ، خولة يوسف (٢٠١١) . فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية للتعلم لدي طلبة المرحلة الأساسية في العلوم . أطروحة دكتوراه ، الجامعة الأردنية ، الأردن .
- حمادنة، أديب ذياب و سليمان ، مرجي حمد (٢٠٠٩) . أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٠ (١) ، ١٤٥ - ١٦٨ .
- حميد ، مطهر أحمد مطهر (٢٠١١) . تصميم موقع تعليمي على شبكة الانترنت وأثره على تنمية التحصيل لمادة تكنولوجيا التعليم والاتجاهات نحو استخدام الانترنت لدى طلاب كلية التربية والعلوم التطبيقية . المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، التعلم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية : "مجتمعات التعلم التفاعلية" القاهرة ، جمهورية مصر العربية ، ٢ ، ٥٤٩ - ٦٠٤ .
- حواش ، كوثر محمد (٢٠١٢) . استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتأثيرها على تنمية مهارات سلوك حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وفقا لأساليب التعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الاسكندرية ، جمهورية مصر العربية .
- خميس ، محمد عطية (٢٠١٥) . مصادر التعلم الإلكتروني (الجزء الأول : الأفراد والوسائط) . القاهرة : دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع .
- ديب ، ريم (٢٠١٢) . تصميم موقع إلكتروني للتربية العملية وفق نظام التعليم من بعد لتمكين طلبة معلم الصف من بع الكفايات الأساسية في التدريس . أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة دمشق ، سوريا .
- راشد ، حنان مصطفى (٢٠٠٤) . برنامج لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر وأثره في أدائهن التدريسي . مجلة القراءة والمعرفة ، ٣٣ ، ٤٦ - ٨٤ .
- رشوان ، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦) . التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج و دراسات معاصرة . القاهرة : عالم الكتب .
- رضوان ، مصطفى (٢٠٠٩) . فاعلية استخدام موقع انترنت مقترح لتنمية الذكاءات المتعددة لطلاب الصف الأول ثانوي . بحث مقدم للمؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد . الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- زقزور ، ماهر محمد صالح (٢٠١٤) . موقع تعليمي تفاعلي في ضوء أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وأثره في تنمية مهارات الإدراك البصري وتوليد المعلومات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمملكة العربية السعودية . مجلة تربويات الرياضيات - مصر ، ٧١ (٥) ، ٦ - ١٣٠ .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠١١) . تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وإنعكاسها على تدريس العلوم . المؤتمر العلمي الخامس - التربية العلمية للمواطنة ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري ، الإسكندرية ، ١ - ٤١ .

- زيتون ، حسن و زيتون كمال (٢٠٠٣). التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية . القاهرة : عالم الكتب.
- سلامة ، إبراهيم أحمد (٢٠١١) . تصميم موقع تعليمي علي الانترنت وقياس أثره في تحصيل طلبة مساق مناهج التربية الإسلامية في جامعة آل البيت . مجلة المنارة للبحوث والدراسات - الأردن ، ١٧ (٧)، ٩٧ - ١١٨ .
- سمارة ، هتوف فرح (٢٠١٤) . أثر برنامج تدريبي مستند إلى بحوث الدماغ في فهم المفاهيم العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية مختلفي نصف الكرة المخي . أطروحة دكتوراه ، الجامعة الاردنية ، الأردن .
- شحاتة ، حسن (٢٠١٠) . المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع . القاهرة دار العالم العربي .
- شحاتة ، حسن سيد حسن و هاشم ، شيماء ابراهيم ، رسلان مصطفى رسلان (٢٠١٥) . فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية - عين شمس ، ٣٩ (٤) ، ٥٣٥ - ٥٦٤ .
- شريف ، أسماء ابراهيم على (٢٠١٥) . استراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة و ما بعد المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطالبات قسم الصحافة و الإعلام بكلية الآداب جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية . مجلة القراءة والمعرفة ، ١٧٠ ، ٦٧ - ١١٥ .
- شقور ، علي (٢٠٠٧) . معايير تصميم مواقع المدارس العربية علي الشبكة العنوبتية . مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية ، ١٢ (١) ، ٣٤٩ - ٣٧٢ .
- صبرى ، ايمن محمد (٢٠٠٨) . أثر تنوع بنية النص العربي و استراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوى لدى طلاب الصف الأول الثانوى .رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية.
- عبد الرحمن ،عائشة (١٩٧١). لغتنا والحياة . ط٢ . القاهرة : دار المعارف .
- عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠٠٩) . الكتابة الوظيفية و الابداعية . عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع .
- عبد الحافظ، محمد كامل (٢٠٠٦) . أصول التصميم لصفحات الويب :النظرية والتطبيق . القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع .
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١١) . أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب و مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي . مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، ٧٥ (٢) ، ٢٤٨ - ٣١٦ .
- عبد الحميد، محمد (٢٠٠٩) . منظومة التعليم عبر الشبكات . ط٢ . القاهرة : عالم الكتب.
- عبد القادر ، بليغ حمدي (٢٠١٦) . فاعلية برنامج مقترح قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ٢٩ (٢) ٤٦ - ١ .
- عبد القادر ، عبد القادر محمد (٢٠١٤) . فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة تربويات الرياضيات ، ١٧ (٢) ، ١١٣ - ١٥٥ .

- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨) . تكنولوجيا التعليم الإلكتروني . القاهرة : دار الفكر العربي .
- عوض ،فايزة السيد محمد (٢٠٠٢) . مقارنة بين المدخل التقليدي و مدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة القراءة والمعرفة ، ١٦ ، ٢٣ - ٧٧ .
- فضل الله ، محمد رجب (٢٠٠٢) . تنمية مستويات الأداء الكتابي الوظيفي لدى طالبات كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة الإمارات باستخدام استراتيجيات التعلم حتى يتمكن . المؤتمر العلمي الرابع عشر - مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ١٤ (١) ، ٣٩٧ - ٤٥٧ .
- كامل ،مصطفى محمد (٢٠٠٥) .مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم . المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة ، ١٧ (١) ، ٢٩١ - ٣٠٤ .
- لطف الله ، نادية سمعان (٢٠١٢) . نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي .مجلة التربية العلمية ، ١٥ (٣) ، ٢٢٩ - ٢٧٩
- محمد ، حسن (٢٠٠٥) . فعالية موقع تعليمي إلكتروني علي الانترنت (باللغة العربية) في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
- محمد ، رزق علي أحمد (٢٠٠٦) . تصميم موقع ويب تعليمي وأثره علي تنمية بعض المهارات الأساسية في صيانة الكمبيوتر لدي طلاب كلية التربية النوعية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- مصطفى ،إكرم فتحى (٢٠٠٦) . انتاج مواقع الانترنت التعليمية : رؤية و نماذج تعليمية معاصرة في التعليم عبر الانترنت . القاهرة : عالم الكتب .
- مصطفى ، عادل عبد الحليم (٢٠٠٩) فاعلية استخدام موقع تعليمي علي الانترنت في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الإحصاء لدي طلاب النعاهد اعليا بالقاهرة . مجلة التربية - جامعة الأزهر ، ٣٢٧ - ٣٥٨ .
- مصطفى ، ربحاب محمد العبد (٢٠٠٨) . مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية : دراسة تحليلية . مجلة القراءة والمعرفة ، ٨٣ ، ٢٠٤ - ٢٢٤ .
- قطامي ، يوسف (٢٠٠٥) . نظريات التعلم والتعليم . القاهرة : دار الفكر العربي .
- هنداوى ، اسامة و ابراهيم ، حمادة ومحمود ، ابراهيم (٢٠٠٩) . تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية . القاهرة : عالم الكتب .
- نوافلة ، محمد خير و الهنداسي ، الفصيل حميد (٢٠١٤) . تحليل أسئلة امتحانات شهادة الدبلوم العام لمادة الفيزياء في سلطنة عمان في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٥ (١) ، ٥٣٥ - ٥٣٨ .
- يونس ، فتحى على (٢٠٠٥) . الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية . القاهرة : كلية التربية جامعة عين شمس .
- Åberg, E., Ståhle, Y., EngdahlHelen, I. & Nyqvist, H. (2016). Designing a Website to Support Students' Academic Writing Process. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(1), 33-42.

- AKYÜREK, E. & AFACAN, Ö. (2013). Effects of Brain-Based Learning Approach on Students' Motivation and Attitudes Levels in Science Class. *Mevlana International Journal of Education*, 3(1), 104-119.
- Bair, M.A& Mader, C.E. (2013). Academic Writing at the Graduate Level: Improving the Curriculum through Faculty Collaboration. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10 (1), 1-16.
- Binulal, k& Aravind, A. (2013). Brain Based Learning – Feel The Difference in Meaningful learning. *Asian Journal Of Research in social sciences & Humanities*, 3(9), 229-230.
- Brodnax, R. (2004). *BRAIN COMPATIBLE TEACHING FOR LEARNING*. UMI Microform 3173526 Copyright 2005 by ProQuest Information and Learning Company.
- Caine, R. & Caine, G. (1990). Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadership*, 48 (2), 66-70.
- DUMAN, B. (2010) the Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. *EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*, 10 (4), 2077- 2103.
- Elgazzar, A. E. (2014). Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 29-37. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22005>
- Gillett, A., Hammond, A. & Martala, M. (2009). *Inside Track Successful academic writing*. London: Harlow.
- Giridharan, B. (2012). Identifying Gaps in Academic Writing of ESL Students. *US-China Education Review*, 2 (6), 578-587.
- Gozuyesil, E. & Dikici, A. (2014). The Effect of Brain Based Learning on Academic Achievement: A Meta-Analytical Study. *Educational Sciences.Theory and Practice*, 14 (2), 642-648.
- Hadjerrouit, S. (2010). Developing web-based learning resources in school education: A user-centered approach. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects (IJELLO)*, 6(24), 115–135.
- Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. (2005). *Finding your way in academic writing*. Pretoria: Van Schaik.

- Huang, C.K., Hsin, C.O. & Chiu, C.H. (2010). Evaluating CSL/CFL Website Usability: A User-centered Design Approach. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 19(2), 177-210.
- Kar, D., Saha, B. & Mondal, B. (2014). Attitude of University Students towards E-learning in West Bengal. American Journal of Educational Research, 2(8), 669-673.
- León.I. (2016). Moving to Responsive Web Design Bring existing static sites into today's multi-device world with responsive web design. New York: Apress.
- Leong, K. & Alexander, N. (2013). Exploring attitudes and achievement of Web- based homework in development Algebra. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4 (12), 75-79.
- Mattson, J. (2016). Improving Academic Writing in Nursing Education. International Journal of Higher Education, 5(4), 96.
- Mutwarasibo, F. (2013). Supporting the development of students' academic writing through collaborative process writing. Journal of Instructional Pedagogies, 11, 1-13.
- Oshima, A. & Hogue, A. (2007). Introduction to Academic Writing. New York: Pearson Longman.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459- 470.
- Pintrich, P. R, Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). The Regents of the University of Michigan. All rights reserved.
- Ruffini, M. (2000). Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. Educational Technology, 40 (2), 58-64.
- Sahin, M. (2012). Pros&Cons of Connectivism as a learning Theory. International journal of Physical and Social Science, 2(4), 437-454.
- Saleh, S. (2012). The effectiveness of the brain based teaching approach in enhancing scientific understanding of Newtonian physics among form four students. International Journal of Environmental & Science Education, 7(1), 107-122.
- Singh, M.K.M. (2017). International EFL/ESL Master Students' Adaptation Strategies for Academic Writing Practices at Tertiary Level. Journal of International Students, 7(3), 620-643.

- Schunk, D. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 25, 71-86.
- Schunk, D. (1995) Self-Monitoring Of Skill Acquisition Through Self-Evaluation Of Capacities. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Education Research Association, San Francisco, CA, April, 18-22.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (1995). Self-Regulated Involves More Than Metacognition: A social cognitive Perspective. Educational Psychologist, 30(4), 217- 221.
- Zimmerman, B. & Martinez Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal, 23, 614- 628.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice. New York: Springer-Verlag.



البحث الثاني :

” أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان Herrmann ”

المصادر :

د/ منى حامد محمد أبو وردة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بالزلفي جامعة المجمعة

أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان Hermann

د/منى حامد محمد أبووردة

• المستخلص:

هدف البحث إلى فحص أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان والتعرف على وجهة نظرهن حول استخدام هذه الاستراتيجية في التعلم. تكونت عينة البحث في صورتها النهائية من (٦٨) طالبة من طالبات مدرسة خديجة بنت خويلد للبنات بمحافظة الزلفي المملكة العربية السعودية، حيث درست عينة البحث الوحدة الثانية من كتاب اللغة الانجليزية المقرر على الصف الثاني المتوسط، وانقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في مقرر اللغة الانجليزية، وإعداد استبيان مؤشر أنماط التعلم لهيرمان، إضافة إلى عقد مقابلة شفوية مع طالبات المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطالبات على اختبار التحصيل البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولم يوجد فرق يعزى للتفاعل بين الطريقة المستخدمة في التدريس ونمط التعلم. وكشفت المقابلة عن تكون توجهات إيجابية لدى الطالبات نحو استخدام استراتيجية V-Shape في التعلم. وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث على استخدام استراتيجية V-Shape في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لما لها من دور في رفع التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الأكاديمي، أنماط التعلم المختلفة، نموذج هيرمان.

The Effect of V-Shape Strategy on Academic Achievement among Second Grade Students at Female Section with Different Learning Styles According to Herman's Model

Dr.Mona Hamed Mohammed

Abstract

This study aimed to examine the effect of V-Shape strategy on academic achievement among second grade students at female section with different learning styles according to Herman's model, and clarify their perspective on the use of this strategy in learning. The sample consists of (68) students from Khadija bent Khuwaylid preparatory school for Girls in Zulfi, Saudi Arabia, where the sample studied the second unit of English language book. It was divided into two groups (experimental and control group). To achieve the aims of this study, the researcher prepared an English exam, and used Herrman's learning styles questionnaire, in addition to conduct an oral interview with the students in the experimental group. The results of analysis of variance (ANCOVA) showed difference of a statistically significant between the mean of Student's degree in the post test for the experimental group, and there was no difference to the interaction between the method used in teaching and learning style. Interview revealed positive

orientations among students towards the use of V-Shape strategy in learning. According to these results the study recommended using the V-Shape strategy in teaching English language because of its role in raising academic achievement among second preparatory students.

KeyWords: Academic Achievement, Different Learning Styles, Herman's Model.

• المقدمة :

تهدف عملية التدريس إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلم وإكسابه المعلومات والمهارات والمعارف والاتجاهات والقيم المرغوبة، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يجب على المعلم أن ينقل هذه المعارف والمعلومات بطريقة مشوقة تثير اهتمامه ورغبته وتدفعه إلى التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية. ويمكننا القول أن المعلم لا تقتصر وظيفته على توصيل المعلومة للطالب وإنما وظيفته تسهيل حصول الطالب على هذه المعلومة وتوظيفها في الحياة العملية التي يعيشها. لذلك لم يعد الاهتمام مقصوراً على تحصيل المعلومات فقط بل أصبح الاهتمام بأهداف أخرى تعمل على تنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلمين مما يتطلب التركيز على مهارات التفكير العلمي المختلفة حيث أن هذه العمليات تساعد المتعلم على التمييز بين الحقائق والاستنتاجات والتعرف إلى العلاقات السببية والاستدلال والتنبؤ وإصدار الأحكام في ضوء الأدلة الكافية، كما تساعد مهارات التفكير المختلفة في معالجة مشكلات الحياة اليومية للمتعلمين خارج قاعة الدرس (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٤).

لعل معظمنا يتذكر تلك الأيام التي قضيناها داخل الصف يجلس فيه الطلبة في صفوف مستقيمة من المقاعد، وفرص التفاعل مع الطلبة الآخرين والعمل بشكل تعاوني محدودة جداً، وكان التواصل يجري معظم الوقت في اتجاه واحد من المعلم إلى الطلاب، والاستماع السلبي إلى شرح المعلم الذي ينظر إلينا كأوعية فارغة أو قطعة من الإسفنج الجاهزة لامتصاص المعلومات، كانت تعرض على الطلبة فكانت غالبتها تمثل اهتمام الطلاب، وأخيراً يتوقع المعلم من الطلبة أن يكونوا قد تعلموا نفس المعلومات في نفس الوقت، ثم ينتظر كل طالب تقييم المعلم له، ليتوقع بعد ذلك المكافأة أو العقاب (ليويلين، ٢٠١٢).

ونجد أن البنائية قدمت لنا تصوراً مختلفاً عن المتعلم والمعلم وعملية التعلم حيث تعارض البنائية الفكر التقليدية الذي يفترض فيه المعلم أن ينسخ الطلبة المعرفة التي يقدمها إليهم، فالصف بذلك كالمصنع الذي ينسخ فيه المتعلمون نسخاً متشابهة من سلعة معينة، كما ترفض البنائية أن يكون المعلم ناقلاً للمعرفة، بل مهمته تكون في مساندة المتعلم ودعمه، وتعارض البنائية أن يتلقى الطالب المعرفة بشكل سلبي، حيث أن تطبيقات نظرية بياجيه - واضع اللبنة الأساسية للبنائية - تشير إلى أن المتعلم يجب أن ينشط في اكتشاف المعرفة (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣).

إن تبني النظرة التقليدية في المدارس، يفسر الأداء الضعيف للطلبة على الاختبارات المدرسية، وهو ما يدق ناقوس الخطر الذي يدهام طلابنا، في أنه لا يتم إعدادهم لعالم يشكله العلم والتكنولوجيا (Pepin, 1998).

ولذلك أصبح استخدام استراتيجيات التعلم البنائية حاجة ملحة في عصرنا الحديث، وقد أثبتت الدراسات التربوية أنه من أجل الوصول إلى التعلم الفعال يجب على الطلبة أن يكونوا قادرين على النقاش مع زملائهم والمعلم حول أفكارهم وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم البنائي (Suchting, 1997).

وتهدف خريطة الشكل (V) إلى تطوير عملية التعليم من خلال مساعدة الطلبة والمعلمين على فهم بنية المعرفة، وعمليات العلم، والطرق التي يتم من خلالها إنتاج المعرفة العلمية وصاحب هذه الأداة هو جوين (Gowin) وهو من أتباع نظرية التعلم ذو المعنى لأوزويل، وتؤكد خريطة الشكل (V) على التفاعل النشط بين جانب العلم: المعرفة والطريقة. (وترآز انتباه المتعلم على المعرفة العلمية التي يمتلكها والتي تعد متطلبا سابقا لما سيتعلمه من خلال طرح الأسئلة، وترجمة البيانات. وتظهر خريطة الشكل (V) المسار الذي يسلكه المتعلم بدءا من المعرفة السابقة التي يملكها ووصولاً إلى المعرفة الجديدة التي يتوصل إليها من خلال الأسئلة الآتية: ماذا نريد أن نعرف عن الموضوع؟، ما الذي نعرفه حاليا عن الموضوع؟، ما الذي يجب علينا عمله لنجد الإجابة عن أسئلتنا؟، ماذا نلاحظ؟ وماذا نقيس؟ ما الذي تعنيه ملاحظتنا؟، كيف نربط الأفكار معا؟ (Novak & Gowin, 1984; Lambiott & Dansereau & Reynolds, 1989; Wallace & Mintzes & Msrkham, 1992)

وتعد استراتيجيات التعلم البنائي التطبيق العملي لمبادئ النظرية البنائية في المعرفة والتعلم المعرفي والمحقة لمبادئ التعليم الفعال حيث تقوم استراتيجيات التعلم البنائي على مساعدة المتعلم في بناء معرفته للموضوع المراد تعلمه؛ وذلك بوضع المتعلمين في مشكلة متصلة بحياتهم العملية، وطرح سؤال يثير اهتمامهم، ويطلب منهم الإجابة عليه بشكل مبدئي، ثم يتم توجيههم إلى نشاط استكشافي في مجموعات تعاونية للوصول إلى إجابة سليمة، واستخدام استراتيجيات التعلم البنائي المتمركزة حول المتعلم والتي تساعد على التعلم ذي المعنى وتنمية التعلم الذاتي لدى المتعلم، كما تؤدي إلى تنمية عمليات العلم والبحث العلمي (لينا إبراهيم، ٢٠٠٩).

حيث يلاحظ أن التعليم الهادف البناء يقدم دليلا على أن للفرد القدرة على استنباط المؤثرات الجديدة، وعلى تطبيق المعرفة الجديدة في مواقف أخرى وخلافا لذلك ينتج تعلم أصم عندما تدمج المعرفة بطريقة قصرية في البنية المعرفية لدى الفرد، مما قد يعمل لدى الفرد القدرة على تذكر المعلومات الجديدة، ولكنه غير قادر على تطبيقها في حل المشكلات التي تعترض سير تقدمه (Okebakola, 1990)

إن معرفة المعلم بأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه أمر بالغ الأهمية، حيث يوجهه إلى اختيار طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة والتي تراعي أنماط تعلم طلابه، بالإضافة إلى أن معرفة الطالب لنمط تعلمه المفضل يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الملائمة والتي يتعلم من خلالها بشكل أفضل. حيث إن فهم تعلم التلاميذ يعتبر جزءاً مهماً من عملية اختيار إستراتيجيات التعلم، ولكن - للأسف - إن التعليم في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية التي تتجاهل تماماً الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط التعلم المفضلة لديهم (جابر والقرعان، ٢٠٠٤).

لذا ينبغي أن تسمح عملية تصميم التدريس بمراعاة أنماط التعلم هذه كما ينبغي أن تتعدد الطرق والأساليب، وذلك لتوجيه الطلبة الوجهة التي تسمح بنموهم وتعلمهم، والوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم (قطامي، ١٩٩٥).

فلم يعد التدريس تلك العملية التي يجب على المعلم إتباع خطوات محدودة من قبل خبراء أعلى منه، بل أصبح التدريس عملية تأملية يفكر فيها المعلم في قناعاته التربوية وأساليب تدريسه، ويتفحصها ليتأكد من أنها تتناسب مع أنماط وأشكال تعلم الطلبة. وفي ظل ثورة المعلومات والتحول التكنولوجي سيكون التعلم في المستقبل في المكتبة أو الحديقة أو الملعب أو الحقل أو العمل والبيت وسياًخذ التعلم الذاتي جزءاً كبيراً من عملية التعلم، وسيكون تحول من أسلوب التلقين إلى أساليب تدريسية متنوعة مرنة تقوم على تفريد التعليم لتتلاءم مع فردية الطلبة، وتجعل التعلم والتعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والمتعلم (عقل، ٢٠٠٥).

وتعد استراتيجية V-Shape من استراتيجيات التعلم البنائي، والتي كان الباعث الأساسي لها هو الرغبة من جانب مؤلفها في تطوير أداة لتحسين تدريس الأنشطة التي تعمل على تنمية المفاهيم (الصيفي، ٢٠٠٧).

حيث أن خريطة الشكل V تزود الطالب بمهارة البحث عن أنماط وعلاقات جديدة وبخاصة عند التفكير في إيجاد حلول مناسبة للقضايا المختلفة كما أنها تكسبه الدقة في الحكم، ومواجهة التصورات البديلة بعد إدراج المفاهيم الصحيحة في البنية المعرفية (الفطيري، ١٩٩٦).

كذلك نجد أن خريطة الشكل V تساعد المعلم في فهم بنيته المعرفية والطرق التي من خلالها بناء هذه المعرفة، كما أنها تساعد - أيضاً - على ترتيب أفكاره والتعبير عن نفسه بطريقة، وهي تتطلب من الطالب أن يعيد ترتيب معلوماته الجديدة من خلال المعلومات التي سبق له تعلمها من قبل، كما أنها تساعد على ربط التفكير النظري المفاهيمي والعناصر الإجرائية العملية وتجعل الطالب يلاحظ هذا التفاعل بين التفكير والعمل في أي مجال يسعى

فيه الإنسان لابتكار معلومات أو معارف جديدة (Novak & Gowin, 1984) وتتكون خريطة الشكل (V)، كما بينها نونافك وجوين (Novak and, 1984) (Gowin) أربعة مكونات هي:

« الجانب النظري والمفاهيمي (Theoretical/Conceptual): ويتضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم الخاصة بموضوع معين.

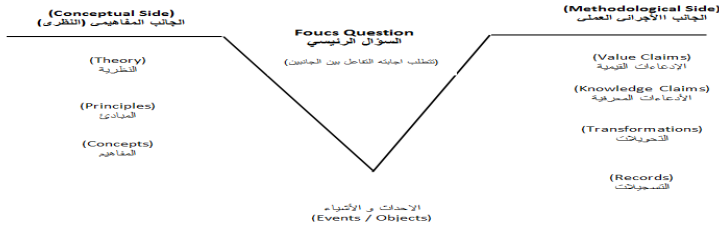
« الجانب الإجرائي (Methodological): ويتضمن المتطلبات المعرفية والقيمية والتحويلات (Transformation) والتسجيلات (Records) التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة المحورية.

« السؤال المحوري (Focus question): ويقع في قلب الشكل (V) وتتطلب الإجابة عنه حدوث تفاعل بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي.

« الأحداث والأشياء (Events/ Objects): وصف الأحداث والأشياء التي تجري للإجابة عن السؤال المحوري.

ويمكن أن تعد V-Shape شكلاً توضيحياً يبين العلاقة بين الأحداث والأشياء والعناصر المفاهيمية والإجرائية التي تؤدي إلى فهم التناقضات في الأحداث والأشياء لفرع من فروع المعرفة (عبد السلام عبد السلام، ٢٠٠١).

• عناصر بناء خريطة الشكل V: (عليما وأبو جلاله، ٢٠٠١)



شكل (١) مكونات خريطة الشكل (V)

• السؤال الرئيسي Focus Question :

السؤال الرئيسي يقود الطالب إلى فحص الأشياء و الأحداث ، ومن ثم النظريات والمبادئ والمفاهيم الضرورية لبناء المعرفة الجديدة، وينشأ السؤال نتيجة لفحص المفاهيم التي لدى الطلاب في نقطة البداية والنهاية منتهياً بالمتطلبات المعرفية، وللإجابة على السؤال الرئيس يحتاج الطلاب إستدعاء المعلومات من بنيتهم المعرفية والتي ترتبط بالجانب (التفكير الأيسر) لخريطة الشكل V والتي لها الأثر المهم في الجانب الإجرائي، ويصاغ السؤال الرئيس بعدة صيغ مختلفة منها (ما ؟ ماذا ؟ كيف ؟ لماذا ؟ هل ؟) (عليما وأبو جلاله، ٢٠٠١).

• الأحداث والأشياء: Events / Objects :

الأحداث Events: وهي عبارة عن الأفعال التي يقوم المتعلم بعمل تسجيلات لها، مما يساعده على التخطيط والفهم للدراسة التي يقوم بها للإجابة عن

السؤال الرئيس. الأشياء: عبارة عن أدوات تستخدم للفحص والدراسة، لتسمح للحدث بالظهور.

• الجانب المفاهيمي:

يمثل الجانب الأيسر من V-Shape ويشمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات. تعد المفاهيم تجريدا لعناصر مشتركة بين أحداث أو أشياء عدة ويعطى هذا التجريد اسما أو رمزا أو مصطلحا أو عنوانا.

ويوجد نوعان من المبادئ كما حددها نوافك Novak وجوين Gowin ، هما:

◀ مبادئ مفاهيمية موجودة في المتطلبات المعرفية وفي النظريات.

◀ مبادئ إجرائية تساعد في إنجاز الجانب الإجرائي أو الجانب العملي.

• الجانب الإجرائي:

يمثل الجانب الأيمن من V-Shape، ويشمل التسجيلات والتحويلات والمتطلبات المعرفية والقيمية، حيث تعني التسجيلات جمع وتدوين الملاحظات المحسوسة للأحداث والأشياء، والتحويلات تعمل على جعل معنى للبيانات التي يتم جمعها في التسجيلات، وذلك بترتيبها وبصياغتها بشكل أكثر معنى . وتأخذ التحويلات أشكالا مختلفة، منها الرسم البياني، والخرائط والتقدير الإحصائي إلى غير ذلك من الأشكال، والمتطلبات القيمية التي تعطي قيمة بحيث تقدم الانطباعات وتصدر الحكم، لذا فهي عبارات تقوم على المعارف المستخلصة، وتوضح قيمة الاستقصاء الذي تم، وتعطي إجابة عن قيمة السؤال الرئيس.

تستخدم استراتيجية V-Shape في تخطيط المنهاج وتطويره، وفي التقويم وكأداة تعليمية، وأداة تحليلية لردود أفعال المتعلمين، كما تستخدم للقراءة الناقدة للبحوث في المجالات المختلفة (فؤاد قلادة، ٢٠١٠).

يمكن أيضا تقييم الطالب عن طريق V-Shape باستخدام صيغتين (فؤاد قلادة، ٢٠٠٤): إعطاء صورة شمولية للخريطة، تجعل المعلم قادرا على تحديد الفجوات الكبيرة في عمل الطلبة، يعني أنها تعطي صورة كبيرة للمعلم عن عمل الطلبة، وإعطاء المعلم نظرة دقيقة لكل جزء من أجزاء الخريطة من سؤال رئيس وأحداث وضبط التسجيلات والتحويلات وهكذا. ويذكر (أبو زينة ٢٠٠٣) أن التنوع في الأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلمين للتناغم وطرق التعلم المختلفة التي يفضلها الطلبة، وإشغال أكبر عدد من الحواس أثناء التعلم أصبح ضرورة تربوية، حيث أن العمل على توفير خبرات تعليمية تراعي مستوى الاستعداد للتعلم لدى التلاميذ على اختلافهم وتلبية احتياجاتهم واهتماماتهم العقلية يساعد على ترك معان ثابتة وقوية لما يكتسبه الطالب من تعلم.

وبالرغم من اتفاق الكثير من الباحثين على أن التعلم من أجل التفكير أو تعلم استراتيجياته هدف مهم للتربية، إلا أن هذا الهدف غالبا ما يصطدم

بالواقع عند التطبيق ؛ إذ أن النظام التربوي القائم في الغالب لا يوفر الخبرات الكافية في التفكير . فالمعلم صاحب الكلمة ، ومركز الفعل ، ويعتبر الكتاب المدرسي مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان ، ويعلم مادة الكتاب كحقائق مطلقة مستخدماً أسئلة لا تتطلب أكثر من مهارات التفكير المتدنية ، أي أن المعلم في الغالب لا زال محافظاً على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات ومطالبتهم باستيعابها وحفظها واختبارهم عن طريق أسئلة تتطلب حفظ المعلومات واسترجاعها (جروان ، ١٩٩٩) ويؤكد هذه المشكلة في مجال التعليم خلاصة عدد من البحوث كدراسة (الحجوج ٢٠٠٤ ؛ والخوالدة ٢٠٠٣ ، والجلاد ٢٠٠٠).

وأمام هذا الواقع غير المرضي للنظام التعليمي ، فقد أخذ المهتمون يبحثون عن السبل والوسائل التي يمكن أن تساعد على الانتقال من التعليم التقليدي إلى تعليم في (V) التفكير كمكون أساسي من مكونات التربية ومناهجها ، وتعد خريطة الشكل التعلم من الأساليب التي تعمل على تطوير عملية التعليم من خلال مساعدة الطلبة ، والمعلمين على فهم بنية المعرفة ، وعمليات العلم والطرق التي يتم من خلالها إنتاج المعرفة العلمية . وتزداد الحاجة إلى استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مفاهيم اللغة الانجليزية ؛ حيث لم تعد وظيفة تعليم تلك المفاهيم تزويد الطلبة بكم من المعارف ، وإنما أصبح هدف هذه العملية تزويد الطلبة بالخبرات ، والفرص التي تصل بهم إلى تفهم العلم كبناء معرفي منظم ، وتساعدهم على التفكير والإبداع ، واكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر ، وتوظيف ما اكتسبوه في حل ما يواجههم من مشكلات في حياتهم اليومية خاصة مع ما يشهده العالم من ثورة علمية وتكنولوجية وثقافية.

وترى الباحثة أن خريطة الشكل V البنائية توضح العلاقة بين عناصر الجانب المفاهيمي التفكيرى والجانب العملي الإجرائي بطريقة تكاملية تعكس طبيعة العلم وخصائصه ، كما أنها تساعد المتعلم على ترتيب أفكاره والتعبير عن نفسه بطريقة أفضل وربط التفكير النظري والعناصر العملية وتجعله يلاحظ هذا التفاعل بين التفكير والعمل في أي مجال يسعى فيه لابتكار معلومات أو معارف جديدة.

أن موضوع أنماط التعلم واحد من الموضوعات الحيوية التي تؤثر في عملية التدريس ، لذلك كان لابد من التعرف على أنماط التعلم واختلافاتها ما بين المتعلمين ، فإن التعرف على أنماط التعلم لدى المتعلمين يعد في غاية الأهمية لكل مخططى المناهج والعلمين والمتعلمين أنفسهم ، إذ يسهم ذلك في إعادة بناء وتصميم المناهج والمقررات الدراسية ، واختيار المحتوى والخبرات وأساليب التدريس والوسائل والتنويع فيها بما يتناسب وأنماط التعلم المختلفة لدى

المتعلمين وذلك لأن المناهج والمقررات الدراسية الشائعة في المدارس والجامعات تركز على تنمية قدرات عقلية محددة تعود بالنفع على بعض المتعلمين في الوقت الذي يحرم فيه أفراد آخرون من هذه المنفعة، فضلاً على أن العديد من المعلمين وأساتذة الجامعات لا يدركون التباين في أنماط التعلم لدى المتعلمين حيث ذاب العديد منهم في الاعتقاد بأن الطلبة ماداموا يقعون في الفئة العمرية نفسها، فهم بالضرورة يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المعلومات والمعارف التي تقدم لهم، وينتج عن ذلك اعتماد هؤلاء الأساتذة والمعلمون أساليب وطرائق تدريس محددة والتركيز على تنمية مهارات وقدرات معينة لدى المتعلمين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بهذا الشأن، الأمر الذي يؤدي إلى الاخفاق لدى بعض المتعلمين وحرمانهم من فرص التعلم لكون أساليب التدريس والخبرات المقدمة لهم لا تتناسب مع أنماط التعلم السائدة لديهم (طلافة الزغلول، ٢٠٠٩).

لذلك تعد أنماط التعلم لدى المتعلمين يقتضي التنوع في استراتيجيات التدريس لتحقيق التواصل مع المتعلمين المتواجدين في الصف الدراسي. وقد وجدت البحوث التربوية أن ٢٧٪ من تحصيل الطالب يعتمد على الطالب نفسه وعلى الأسلوب الذي يتبعه في عملية التعلم. من ناحية أخرى، ٤٧٪ من تحصيل الطالب يعود إلى المعلم وإلى الأساليب التي يتبعها أثناء التدريس (زيتون، ٢٠٠٤) لذلك ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أنماط التعلم المناسبة للطلاب (Dunn & Price, 1987)

ويلاحظ المتتبع لمفهوم نمط التعلم لدى الطلبة مهما اختلفت أشكاله، أن مضمونه واحد تقريباً، حيث ورد في الأدب التربوي مجموعة من التعريفات لنمط التعلم نذكر منها: أن نمط التعلم هو مجموعة من الخصائص السلوكية والمعرفية والنفسية التي تمثل مؤشرات ثابتة نسبياً في كيفية إدراك المتعلم للبيئة التعليمية وتفاعله معها واستجابته لها (Keefe, 1987)، أو أنه الطريقة التي يتعلم بها الفرد في استقباله أو تحليله للمعلومات وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدمه (Farrell-Moskwa, 1992) أو أنه الطريقة التي تؤثر بواسطتها عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية على تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة (Dunn Dunn & Price, 1989).

ويذكر (الصيفي، 2007) أنه يوجد نوعان لأنماط التعلم: أنماط تعلم بسيطة، وهي عندما يفضل المتعلم وسيطاً واحداً لاستقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها في موقف تعليمي محدد، مثل النمط التعليمي البصري، والنمط التعليمي السمعي، وأنماط تعلم مركبة، وتكون عندما يفضل المتعلم وسيطين معاً لاستقبال وتجهيز معالجة المعلومات في موقف تعليمي محدد.

ولقد تعددت تعريفات أنماط التعلم، فقد عرف (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠) بأنها وصف للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه النفعالية والاجتماعية والجسمية وعرف فليمنج وبونويل أنماط التعلم المفضلة بأنها الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعرفة والمعلومات والخبرات ثم الطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم استرجاع المعلومات والخبرات بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، (Fleming and Bonwell, 2002).

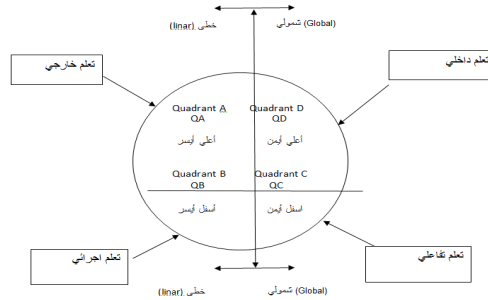
وقد عرف (أبو حطب وصادق، ١٩٩٤) أنماط التعلم هي الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات في أثناء عملية التعلم. ولقد عرفا دن وون (Dunn & Dunn, 1993) أنماط التعلم على أنها الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، واعتباراً أن هذا التفاعل يتم بطريقة تختلف من شخص إلى آخر، كما أضاف أنها مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية التي شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال للآخرين.

تؤشر التعريفات المذكورة سابقاً بأن نمط التعلم هو الطريقة التي يستقبل بها المتعلم المعلومات من البيئة، والطريقة التي يتم بها معالجتها واكتسابها واحتفاظه بها. لقد صنفت أنماط التعلم بأشكال ونماذج متعددة، وحسب التسلسل الزمني لظهور هذه الأشكال ونماذج أنماط التعلم من عام 1971 Carl Jung الأقدم إلى الأحدث، كان نموذج كارل جنغ الذي صنف أنماط التعلم إلى: شعوري، وتفكير، وحسي، وحسني (القطامي، ١٩٩٨)، وتحدد في نموذج كولب (Kolb) 1976 في أربعة أنماط هي: المتباعديون، والتمثليون، والتقاريون وصنف في نموذج مايرز برج Myers-Brigg عام ١٩٧٨ إلى: انبساطي، وحساس ومفكر، ومحكم (Hadfield, 2006). وتحدد في نموذج مكارثي McCarthy عام ١٩٨٠، الذي يصطلح عليه (Four Major Learning Style)، أربعة أنماط تعلم حسب مداخل المعلومات، وهي: (الابتكاري، والتحليلي، والحسي، والديناميكي) (Montgomery, & Bull, Kimball, 2000).

وتحدد في (نموذج جريجورك Gregorc) أربعة أنماط للتعلم المحسوس - التسلسلي، والمحسوس - العشوائي، المجرد - التسلسلي، والمجرد - العشوائي (Hadfield, 2006). وهناك كذلك نموذج هوني ومفورد Honey & Mumford عام ١٩٨٦ وهو مؤسس أيضاً على نموذج كولب Kolb، ويفترض هذا النموذج أربعة أنماط للتعلم هي: النشاط، والمتأمل، والنظري، والنفعي (Hendry et al, 2005) وكان نموذج فيلدر سيلفرمان Felder-Silverman، ويفترض أربعة أبعاد ثنائية القطب للتعلم، ولذا يتكون من ثمانية أنماط تعليمية هي: حسي وحسني وبصري ولفظي ونشط وتأملي وتسلسلي وشمولي (Felder, 1996). ومن

النظريات التي اهتمت بالدماغ وتفسير حدوث التعلم به، نظرية الدماغ الثلاثية Triune Brain لماكلين McClean عام ١٩٥٢، وتفترض هذه النظرية ثلاثة أدمغة متداخلة، وفي كل جزء يتم التعلم بطريقة معينة، فهناك الدماغ العقلاني (التبريري)، الدماغ المتوسط، والدماغ الفطري (Herrmann, 1989).

وهناك نظرية سبيري Sperry عام 1964 التي تفترض وجود دماغين أيمن وأيسر، وتتم في كل منهما أشكال للتعلم، ودمج هيرمان نظرية ماكلين ونظرية سبيري في نظرية الدماغ الكلي Whole Brain Theory فجزأت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلم إلى ، علوي، أيمن وأيسر، وسفلي، أيمن وأيسر فالعلوي كله يختص بالمفاهيمية والتجريد والسفلي كله يختص بالعاطفية والداخلية، والأيسر كله يختص بالمنطقية والكمية في أعلاه وبالتسلسلية والتنظيم في أسفله، والأيمن كله يختص بالمفاهيمية والبصرية في أعلاه وبالشخصية والعاطفية في أسفله، وبشكل عام يكون الأيمن غير محكم البنية ويكون الأيسر محكم البنية (Loren&Bean,1997). ويخطط لهذا النموذج بالشكل رقم (٢) :



شكل (٢) أجزاء الدماغ عند الانسانHerrman (Steyn & Maree, 2003)

حسب مقياس هيرمان للتفكير فإن الدماغ ينقسم - رمزيًا - إلى أربعة أنواع أو أشكال، وكل نوع يختص بوظائف عقلية معينة، والأقسام الأربعة هي: <A> الموضوعيون، التنفيذيون، <C> المشاعريون، <D> الإبداعيون، ويمكن أن يدخل كل شخص في نمط معين ويمكن أن يجمع ما بين نمطين أو أكثر.

• نمط التعلم A الخارجي External Learning (الموضوعيون) :

يتركز هذا النمط في القسم العلوي الأيسر من الدماغ، ويتميز أصحابه بالسمات التالية: يهتمون بالحقائق، لغتهم الرقمية عالية، تركيزهم عال يعنون بدراسة الجدوى وتقييم النتائج والتركيز عليها، سؤا لهم التقليدي ماذا سأستفيد، يعتمدون على الدراسات والبيانات، يفكرون بعمق ويقررون بهدوء. وأهم خصائصه أنه:

« منطقي Logical : قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة.

- « عقلاني (تبريري) Rational: يحدد الخيارات على أساس العقل وليس على أساس العاطفة.
- « حقائق فactual: يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقة وطرق مدروسة.
- « نظري Theoristic: يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها.
- « واقعي Realistic: يهتم بالأمور الواقعية ولا يهتم بالأمور التي قد تحدث في المستقبل.
- « تحليلي Analytical: قادر على تجزئة الأفكار واختبار مدى الملاءمة فيما بينها.
- « كمي Quantitative: يتوجه نحو العلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة.
- « رياضي Mathematical: يدرك الأرقام ويفهمها وقادر على معالجتها.
- « نقدي Critical: يمارس أو يضمن أحكاما وتقييما بعناية، كالحكم على معقولية فكرة ما.
- « تقني Technical: يفهم ويطبق المعرفة العلمية والهندسية.
- « مالي Financial: كفاء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفت والميزانيات والاستثمارات.

• نمط التعلم B الإجرائي: Procedural Learning (التنفيذيون):

يتركز هذا النمط في القسم السفلي الأيسر من الدماغ، ويتميز أصحابه بالسمات التالية: لديهم تخطيط تشغيلي، يحترمون القوانين والأنظمة والإجراءات الثابتة، يهتمون بالتفاصيل والصيانة، الترتيب لغة سائدة في حياتهم، يجيدون إدارة الوقت ولديهم انضباط عال، يحرصون على ضوابط الأمن والسلامة، ولديهم ثبات عال.

• نمط التعلم C التفاعلي: Interactive Learning (المشاعريون):

يتركز هذا النمط في القسم السفلي الأيمن من الدماغ، ويتميز أصحابه بالسمات التالية: يركزون على العلاقات مع الآخرين، مشاعرهم رقيقة، لديهم حساسية عالية، يقدرّون احتياجات الآخرين وعواطفهم، يجيدون التعامل مع الآخرين والمعاني الإنسانية والرعاية والاهتمام بالوالدين، يحبون العمل كفريق مرجعيتهم خارجية، يتبعون سياسة المطاوعة، قراراتهم تبني على المشاعر، لغة المشاعر هي اللغة السائدة في حياتهم، يتمتعون بالبديهة الحسية.

• نمط التعلم D الداخلي Internal Learning (الإبداعيون):

يتركز هذا النمط في القسم العلوي الأيمن من الدماغ، ويتميز أصحابه بالسمات التالية: تفكيرهم استراتيجي إبداعي، نظرهم شاملة، يحبون التصورات والاستكشافات والمغامرات والخيارات المتعددة، معلوماتهم غزيرة وتجاربهم

متعددة، لديهم إبداع وابتكار، متجددون دائماً، يعتمدون على الحدس والبديهة قراراتهم سريعة وكبيرة.

ولكل إنسان اتجاه معين في التفكير والأسلوب، ويطغى عليه التفكير بأحد الأنماط الأربعة السابقة، فبعضهم تجده يميل أكثر إلى التحليل والأرقام والمال وبعضهم إلى الإبداع والتركيب والاستراتيجيات، وبعضهم إلى الانضباط والتنفيذ والدقة واحترام الوقت، وبعضهم إلى المعاني الإنسانية والعلاقات والمشاعر.

وبناءً على هذا النموذج أعد هيرمان Herrmann عام ١٩٨٨ استبانة تكونت من (120) فقرة لتحديد النمط التعليمي السائد وأنماط التفكير عند المتعلمين وهي أداة السيادة الدماغية Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI). لهيرمان وبفهم النمط التفكير المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر كيف يتعلم طلبته، وكيف يتخذون القرارات، وكيف يحلون المشكلات، وكيف يتواصلون، ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يعملونها (She, 2005) وقد ذكر ادوارد ولومسدين Edward & Lumsdain كما ورد فيلدر (Felder, 1996) أن أداة السيادة الدماغية لهيرمان HBDI تساعد في المهام الآتية:

- « تمكن الطلبة من التبصر في أنماط تعلمهم وتشكيل استراتيجيات تعلم ناجحة.
- « تمكن المعلمين من فهم أسئلة طلبتهم وتعليقاتهم وإجاباتهم في سياق تفضيلاتهم التفكيرية.
- « تمكن المعلمين والطلبة من حل المشكلات بشكل أفضل عندما يشكلون مجموعات تشتمل على جوانب السيادة الدماغية الأربعة.

والبحث الحالي يعد محاولة للتحقق من أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان، والتعرف على وجهة نظرهن حول استخدام هذه الاستراتيجية في التعلم.

• مشكلة البحث :

تواجه العملية التعليمية العديد من مشكلات التعليم، والتي تتمثل في مشكلة انخفاض التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المواد الدراسية ، ومن أكثر الانتقادات التي توجه إلى طريقة التدريس التركيز على حفظ الحقائق والمفاهيم، والنظريات، دون توافر المعنى والفهم الكافي لها ودون إدراك العلاقات التي بينها، ويعود ذلك عندما يتم إدماج وتخزين المعلومات الجديدة في البنية المعرفية التي يمتلكها وتعديلها. لذا توفير فهما للطرائق العلمية، وتطوير

الممارسات التدريسية في مجال تدريس اللغة الانجليزية هو الطريق لمواجهة تلك الانتقادات وعلى ذلك حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

« ما أثر استخدام استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان؟ »

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« هل يوجد فرق بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للطريقة المستخدمة في التدريس؟ »

« هل يوجد فرق بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للتفاعل بين الطريقة المستخدمة في التدريس ونمط التعلم؟ »

« ما وجهة نظر طالبات الصف الثاني المتوسط حول استخدام استراتيجية V-Shape في التدريس؟ »

• فرضيات البحث :

في ضوء الأسئلة السابقة صيغت فرضيات البحث على النحو التالي:

« لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للطريقة المستخدمة في التدريس. »

« لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للتفاعل بين الطريقة المستخدمة في التدريس ونمط التعلم. »

• أهمية البحث :

تكمن أهمية هذا البحث في إبراز أثر طريقة تدريس اللغة الانجليزية من خلال استخدام استراتيجية V-Shape في تمثيل المعرفة لدى الفرد المتعلم، كما تساعد المعلم في التعرف على طريقة التدريس الجيدة مما يزيد فاعلية تدريسهم لموضوعات اللغة الانجليزية، كما ستساعد نتائج البحث الخاص باستراتيجية V-Shape مطوري المناهج، ومطوري برامج إعداد المعلمين في تحديد مدى فاعلية تلك الاستراتيجية في تدريس مادة علم اللغة الانجليزية واعتمادها في التدريس، وإبراز نمط التعلم، حيث تناول العديد من البحوث أثر استراتيجية V-Shape على العديد من المتغيرات، ولكن قليل منها ما تناول أنماط التعلم كعامل تصنيفي. من ناحية أخرى يمكن القول أن هذا البحث يضيف إلى البحوث القائمة بحث يهتم بجانب إضافي لاستراتيجية V-Shape ، وهو علاقتها مع نمط تعلم الطلاب . لذا تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث إضافة وإسهاماً في المجال التربوي سواء التدريس ما قبل الجامعي أو التدريس الجامعي وباعثاً لبحوث أخرى في هذا المجال.

• **حدود البحث :**

تحدد هذا البحث بعدد من العوامل أهمها:

« **المجال البشري:** اقتصر البحث على طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد المتوسطة للبنات بمحافظة الزلفي ، المملكة العربية السعودية.

« **المجال الزمني:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ابتداء من (٢٠١٦/١٠/٤) لغاية (٢٠١٦/١٢/٦).

« **المجال المكاني:** مدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد المتوسطة للبنات.

• **مصطلحات البحث :**

• **استراتيجية: V- Shape :**

استراتيجية تعليمية لتدريس طالبات المجموعة التجريبية. وتعد استراتيجية V-Shape أداة تعلم فوق معرفية ووسيلة بصرية يرتبط من خلالها العمل الإجرائي بالجانب المفاهيمي المتضمن فيه من خلال توضيح العلاقة بين الأشياء والأحداث والعناصر المفاهيمية والإجرائية ؛ لفرع من فروع المعرفة (الصيفي (Gurly, 1992؛ 1995).

• **أنماط التعلم والتفكير:**

عرفها (فاريل وموسكاد، ١٩٩٢) بأنه الطريقة التي يتعلم بها الفرد في استقباله أو تحليله للمعلومات وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدمه (Farrel-Moskwo, 1992).

وعرفها (ستيرنبرج، ١٩٩٤) بأنها " الكيفية التي يستقبل بها الفرد الخبرات ويضمناها ويسجلها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته في التعبير" (قطامي، ٢٠٠١).

وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها الدرجات التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد المتوسطة للبنات عن طريق الإجابة عن فقرات المقياس التشخيصي لأنماط التفكير المرتبطة بأجزاء الدماغ الأربعة حسب نظرية هيرمان للسيطرة الدماغية ويحدد نمط التعلم للطالبة في ضوء التكرار الأكثر لاستجاباتها على وفق فقرات المقياس المنتمية إلى النمط الذي صنفت فيه.

• **التحصيل الأكاديمي:**

هو العلامة التي تحصل عليها الطالبة في مادة اللغة الانجليزية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧) م.

• **البحوث السابقة :**

لم تتوصل الباحثة إلى أي بحث حول استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس اللغة الانجليزية أو في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة لهذه المفاهيم وقد كانت البحوث التي استطاعت الباحثة الإطلاع عليها تتعلق بتدريس العلوم

العامية وفروعه ومع ذلك فقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة ومناقشة النتائج.

فيما يلي عرض للبحوث ذات العلاقة التي استطاع الباحثون الوصول إليها:

بحث الغنام (١٩٩٧) فاعلية استخدام استراتيجيات V-Shape في تدريس الفيزياء على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى طلبة الصف الأول الثانوي. أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي موزعين على شعبتين (تجريبية، وضابطة) وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات V-Shape في كل من تحصيل طلبة المجموعة التجريبية للمفاهيم الفيزيائية، واكتساب عمليات العلم التكاملية، كما بينت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائي بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية للمفاهيم الفيزيائية واكتساب عمليات العلم.

وقد أجرى أبو جلاله والقرشي (2001) بحث هدف إلى التعرف على فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في الدراسة العملية لمادة الفيزياء في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طالبات السنة الثالثة بكلية التربية بعمري - سلطنة عمان، وقد تم تقسيم عينة، والثانية ضابطة (V) الدراسة إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية درست بخريطة الشكل) درست بالطريقة المعتادة . وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام مايك نلسون وفرجينيا إيس (Nelson and Virginia, 2002) من جامعة ويسكنسون بدراسة تحليلية لاستقصاء أثر استخدام خرائط الشكل (V) لمساعدة (المعلمين المتدربين) قبل الخدمة في زيادة قدرتهم على ممارسة الاستقصاء العلمي وخفض التوتر والقلق لديهم في أثناء هذه الممارسة. بلغت عينة الدراسة (٥١ معلماً متدرباً) أنهم جميعاً العدد نفسه من الساعات المعتمدة والنظرية والتجارب المخبرية . لمدة فصل دراسي في مختبر العلوم بعد تدريب استخدم الباحثان خرائط الشكل (V) الطلبة بشكل مكثف على استخدام مثل هذه الخرائط في داخل المختبر . وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين التصميم التي أعدها الطلبة قبل استخدام خرائط الشكل (V) داخل مختبرات والتصاميم الاستقصائية التي أعدها بعد استخدام خرائط الشكل (V) العلوم، كما أظهرت نتائج المقابلة التي أجراها الباحثان مع المعلمين المتدربين ومن خلال ملاحظة سلوكهم في أثناء تقديم التصميم الاستقصائية أن استخدام

خرائط الشكل (V) ساهم في خفض التوتر والقلق لدى المعلمين المتدربين في أثناء إعداد تصاميمهم الاستقصائية وتطبيقها عمليا.

وهدف بحث نصار (٢٠٠٣) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية V-Shape في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لطلبة الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة . حيث طبق البحث على عينة مكونة من (١٠٠) طالب موزعين على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، وكانت أدوات البحث عبارة عن اختبار تحصيلي، وتصميم دليل المعلم باستخدام استراتيجية V-Shape ، واختبار مقياس الاتجاهات العلمية . وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى التحصيل، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس الاتجاهات العلمية.

وقد هدف بحث دازر (2006, Dasar) إلى التحقق من وجود أثر لاستخدام أساليب تدريس ملائمة لأنماط التعلم، حيث استخدم البحث المنهج التجريبي لمجموعتين مع اختبار (قبلي - بعدي) وكانت عينة البحث من طلاب الصف السادس قد تم اختيارهم عشوائيا حيث تم تدريسهم في مادة العلوم بواقع (٣) أسابيع وفق أنماط التعلم المفضلة لدى هؤلاء الطلبة والتي تم تحديدها من خلال إستبانة أنماط التعلم لدى طلبة الصف السادس. وقد أوضحت النتائج من خلال تحليل النتائج واستخدام اختبار " ت " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، حيث توصل الباحث إلى أن أساليب التدريس المطابقة لأنماط التعلم تزيد من فرص النجاح الأكاديمي لطلبة الصف السادس في مادة العلوم.

وهدف بحث سعدي والبلوشي (٢٠٠٦) إلى قياس أثر استراتيجية V-Shape على التحصيل واتجاهات عينة من طلبة الصف التاسع من التعليم العام نحو استخدامها في تعلم مادة العلوم . تكونت العينة من (١٣٨) طالبا موزعين على مجموعتين (تجريبية، وضابطة) ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات نحو استخدام استراتيجية V-Shape في تعلم مادة العلوم . وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي الكلي وفي مستوياته المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكذلك أشارت النتائج إلى تكون اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو استخدام استراتيجية V-Shape في دراسة مادة العلوم.

قام الصيفي (٢٠٠٧) بدراسة هدف منها إلى استقصاء فاعلية استراتيجية V-Shape لتدريس الفيزياء في تصحيح المفاهيم البديلة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية ذوي أنماط التعلم المختلفة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٧٨) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساس ي موزعين على

شعبتين (تجريبية، وضابطة) ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار الكشف عن المفاهيم البديلة، واختبار تصحيح المفاهيم البديلة، وإنشاء دليل تعليمي كما تم تطبيق اختبار كولب المعدل للنمط التعليمي. وأشارت النتائج إلى وجود مفاهيم بديلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في قوانين الحركة، وتبين أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختباري تصحيح المفاهيم البديلة والاحتفاظ بالتعلم. كما تبين أنه لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة وأنماط التعلم.

وهدف بحث أبو غزال (٢٠٠٨) إلى تحسين مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية وتطوير اتجاهاتهم نحوها ذلك من خلال مراعاة أنماط تعلمهم عند تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، حيث اتبع الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين (ضابطة وتجريبية) تكونت كل مجموعة من (٤٤) طالباً تم اختيار العينة بشكل قصدي، فقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي (قبلي - بعدي) وتم التحقق من صدقه باستخدام أسلوب (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية كما أعد الباحث أداة أخرى اشتملت على مقياس أنماط التعلم ومقياس الاتجاهات، إضافة إلى البرنامج المقترح والذي احتوى على مجموعة من الدروس المخططة والقائمة على مراعاة أنماط تعلم الطلاب. وقد استفاد الباحث من مقياس أنماط التعلم عند إعداد البرنامج المقترح، حيث ركز أكثر على مراعاة النمط البصري، والذي أظهرت النتائج أنه يأتي في المرتبة الأولى لدى طلاب العينة. وقد خضعت كلا المجموعتين للاختبار القبلي، ورصدت النتائج، ومن ثم قام بتطبيق مقياس الاتجاهات على طلاب المجموعتين. وقام الباحث بتطبيق البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، حيث استمرت التجربة خمسة أسابيع بواقع خمس حصص أسبوعياً ومن ثم قام بتطبيق الاختبار البعدي، ومقياس الاتجاهات على المجموعتين حيث كانت النتائج: نتائج مقياس أنماط التعلم أظهرت أن الطلاب لديهم أنماط مختلفة، أما بالنسبة للبرنامج القائم على مراعاة أنماط التعلم أثر ذا دلالة إحصائية على التحصيل والاتجاهات نحو المادة حيث استدل الباحث على نجاح وفعالية التدريس القائم على أنماط التعلم وأثر ذلك الإيجابي على التحصيل في اللغة الانجليزية، والاتجاهات نحوها.

وهدف بحث طليمات وغازي (٢٠٠٨) إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتدريس وحدة دراسية في العلوم تخاطب أنماط التعلم السائدة بين المتعلمين في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم وذلك من خلال دراسة استكشاف فعالية النماذج التي تخاطب أنماط التعلم الموجودة بالفعل لدى الطلبة والتي يستهدف منها عملية إعداد المتعلم المستنير بالتعلم ما قبل الجامعي، حيث استخدم الباحثان:

« أولاً : المنهج الاستكشافي للتعرف على أنماط التعلم السائدة من خلال اختبار لقياس أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة والذي طبق على (٤مدارس ذكور ٤ مدارس إناث) بالإسكندرية.

« ثانياً : استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على المعالجة شبه التجريبية ذات الملاحظات القبليّة والبعديّة، فقد استخدم الباحثان إستبانة لقياس الاتجاه نحو العلوم ودراسة العلوم من إعداد الباحثين مكونة من (٢٤) فقرة أيضاً قد قام الباحثان بإعداد اختبار المفاهيم العلمية.

وقد تم التطبيق على عينة (٧٨تجريبية، ٩٠ضابطة) حيث تم تطبيق الإستبانة والاختبار قبل تدريس الوحدة وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين ثم تدريس الوحدة بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة واستخدام الإستراتيجية المعدة في تدريس المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة قام الباحثان بتطبيق الاختبار والإستبانة.

وكانت النتائج كالآتي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين على التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على إيجابية المتعلم على الأداء المعرفي والتحصيل للمفاهيم العلمية عند مراعاة أنماط تعلمهم وتفضيلاتهم عند تدريس منهاج العلوم.

أيضاً بالنسبة لنتائج التطبيق البعدي لاستبانته الاتجاه نحو العلوم ودراسة العلوم لدى المتعلمين فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وذلك رغم الفترة الزمنية التي تعرض فيها الطلاب للإستراتيجية لم تكن كبيرة إلا أن هناك فارق ملموس في الاتجاهات الموجبة التي اكتسبها الطلاب نحو مادة العلوم والموضوعات العلمية.

حيث تشير هذه النتائج إلى طبيعة الدراسة العلمية التي تخاطب أنماط تعلم مختلفة للطلاب تتطلب استمرار التفاعل غير التقليدي بين المعلم والمتعلم.

وهدف بحث (عمر الخطيب وآخرون، ٢٠١٠) إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. تألفت عينة البحث من (٨٠) طالباً "من طلبة جامعة الحسين بن طلال، الذين درسوا مادة فقه العبادات، في السنة الأولى في الفصل الدراسي الثاني 2007 - ٢٠٠٨ وزعوا إلى شعبتين (تجريبية، وضابطة) وقد تم اختيار العينة بصورة قصدية ، واستخدم في هذا البحث أداتين هما : اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية ، واختبار تكامل البنية المفاهيمية، وللتحقق من مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بتحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية، وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة ، فقد حسبت متوسطات الطلبة على آل متغير في آل

مجموعة ، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين المتوسطات البعدية بعد خصم تأثير الامتحان القبلي.

وقد أظهرت نتائج التحليل باستخدام خريطة الشكل (V) ما يلي:

◀ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = (0.05)$ في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

◀ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في تكوين بني مفاهيمية متكاملة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية.

هدف بحث (زياد قباجة، ٢٠١١) إلى استقصاء فاعلية تدريس مختبر الفيزياء باستخدام استراتيجيات خارطة الشكل (V) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. ولقد هدف البحث إلى أعداد مادة تعليمية لثمانية موضوعات متتالية من مساق الفيزياء العملية ٢١١ لتتناسب مع استراتيجيات الشكل (V) ، كما صمم اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي، طبق البحث على عينة قصدية من طلبة السنة الجامعية الأولى في الكليات العلمية/جامعة القدس، وتكونت العينة من شعبتين عدد أفرادهما (٤٨) طالباً وطالبة، (٢٤) إناث و (٢٤) ذكور، وقسمت العينة حسب مستوى التحصيل السابق في الفيزياء إلى مستويين (مرتفع، ومنخفض)، وخصصت إحدى الشعبتين لتكون شعبة تجريبية والأخرى ضابطة، ودرست المجموعة التجريبية مختبر الفيزياء باستخدام استراتيجية خارطة الشكل (V)، بينما درست المجموعة الضابطة المختبر ذاته بالطريقة الاعتيادية ، طبق الاختبار قبل وبعد المعالجة التجريبية واستخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي لقياس الفرق بين أداء المجموعتين في اختبار مهارات التفكير العلمي، باستخدام الاختبار القبلي كمتغير مصاحب (Covariant). وقد خرج البحث بجملة من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في قدرة الطلبة على التفكير العلمي بين متوسطات المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في قدرة الطلبة على التفكير العلمي بين متوسطات الطلبة في مستوى التحصيل السابق في الفيزياء لصالح طلبة المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المرتفع. كذلك أظهر البحث عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في قدرة الطلبة على التفكير العلمي تعزى إلى الجنس وللتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وللتفاعل بين طريقة التدريس والتحصيل السابق في الفيزياء وللتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل السابق في الفيزياء وللتفاعل بين طريقة التدريس والجنس ومستوى التحصيل السابق في الفيزياء.

بحث خضي (٢٠١١) هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيات V-Shape في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في

مدرسة إعدادية الفردوس للبنات في محافظة بغداد. تكونت عينة البحث من (٦٣) طالبة، وضمن عشوائيا في مجموعتين (تجريبية، وضابطة) ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي موضوعي، واختبار للتفكير الإبداعي وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير الإبداعي.

أما بحث تيكيش وجونين (Tekeş & Gönen, 2012) فقد هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات V-Shape في تدريس طلبة الصف العاشر لوحدة عن الأمواج على تحصيلهم الدراسي. تكونت العينة من (٦٨) طالبا موزعين في مجموعتين (تجريبية وضابطة) ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي. كما تم عرض استبانة تبين رؤية طلبة المجموعة التجريبية حول استراتيجيات V-Shape، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة قد استمتعوا بعمل التجارب باستخدام استراتيجيات V-Shape، واعتبروا هذه الاستراتيجيات طريقة مفيدة لتعلم المفاهيم ولتقديم معلومات ذات معنى بطريقة منظمة.

هدف بحث (إيمان التميمي، ٢٠١٣) إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية الزرقاء الأولى. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبا وطالبة موزعين على أربع ومجموعتان (Vee) شعب، مجموعتان تجريبيتان درستا باستخدام خريطة الشكل ضابطتان درستا بالطريقة الاعتيادية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهدافها تم استخدام اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية. وقد أظهرت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط ومتوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا (Vee) الشكل بالطريقة الاعتيادية لصالح أفراد المجموعة التجريبية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتبني خريطة الشكل في تدريس مادة التربية الإسلامية، لما لها من أثر في تكوين الفهم السليم (Vee) للمفاهيم الفقهية. وتدريب المعلمين والطلبة على استخدامها داخل الغرفة الصفية، وإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية استخدام خريطة الشكل (Vee) في تدريس موضوعات أخرى في مادة التربية الإسلامية.

هدف بحث (سميرة عتيق، ٢٠١٤) إلى التقصي عن أثر استخدام استراتيجيات V-shape على التحصيل العلمي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي الأساسي

ذوات أنماط التعلم المختلفة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، والتعرف على وجهة نظرهن حول استخدام هذه الاستراتيجية في التعلم. تكونت عينة البحث من (٦٨) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الصداقة الفلسطينية الكورية التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين، حيث درست طالبات عينة البحث وحدة " الطاقة" من كتاب العلوم العامة لصف الخامس الابتدائي في مجموعتين (تجريبية، وضابطة) وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) (٢×٤)، وجود فرق دال احصائيا بين متوسطات علامات الطالبات على اختبار التحصيل العلمي البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بينما لم يوجد فرق يعزى للتفاعل بين الطريقة المستخدمة في التدريس ونمط التعلم.

من خلال استعراض البحوث السابقة التي تناولت أثر استخدام خريطة الشكل (V) في التدريس يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

« جاءت جميع البحوث في مجال العلوم العامة مثل بحث سعيدي والبلوشي (٢٠٠٦)، بحث طليعات وغازي (٢٠٠٨)، بحث تيكش وجونين (٢٠١٢)، وبحث سميرة عتيق (٢٠١٤).

« وربط بحث وحيد بين استراتيجية خريطة الشكل (V) وتنمية مهارات التفكير الابداعي مثل بحث خضير (٢٠١١).

« جاءت بعض البحوث في مجال الدراسات الاسلامية والفقهية مثل بحث عمر الخطيب وآخرون (٢٠١٠)، وبحث ايمان التميمي (٢٠١٣).

« تناولت بعض البحوث السابقة استخدام خريطة الشكل (V) في التعليم على التحصيل المباشر وتنمية عمليات العلم كبحث أبو جالالة والقرش (٢٠٠١) وبحث سعيدي والبلوشي (٢٠٠٦).

« أثبتت جميع البحوث السابقة التي تناولت أثر استخدام خريطة الشكل (V) في التدريس تفوق استخدام خريطة الشكل (V) في التدريس على الطريقة التقليدية في القدرة على زيادة تحصيل الطلبة للمفاهيم التي تم دراستها واكتساب عمليات التعلم.

« تناول بحث مايك نلسون وفرجينيا إيس (٢٠٠٢) أثر استخدام الشكل (V) في زيادة القدرة على ممارسة الاستقصاء العلمي، وقد أثبتت الدراسة تفوق استخدام خريطة الشكل (V) في اكساب الطلبة القدرة على ممارسة الاستقصاء العلمي.

« قد كان للأسس النظرية التي استندت إليها البحوث السابقة أثر في توجيه هذا البحث حيث اعتمدت الباحثة على الأسس النظرية التالية:

✓ وضع المتعلم في بيئة تعلم جديدة متوافقة مع سلوكه ومبينة على حاجات المتعلم وأهدافه.

✓ عرض مواد التعلم بحيث تلائم خصائص المتعلم ومراحل نموه.

- ✓ وضع وضع المفهوم في صورة موقف أو مشكلة، يؤدي إلى حث المتعلم على بذل مزيد من الجهد للوصول إلى المعرفة الجديدة.
- ✓ عملية التفاعل الاجتماعي تحرر الطالب من التمرکز حول الذات.

• إجراءات البحث :

• عينة البحث:

بلغ عدد أفراد البحث (٦٨) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط من طالبات مدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد المتوسطة بمحافظة الزلفي التابعة لمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ذوات أنماط التعلم المختلفة وفقا لنموذج هيرمان، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، والتعرف على وجهة نظرهن حول استخدام هذه لاستراتيجية في التعلم. ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي في البحث.

تم اختيار احدى المجموعتين بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية التي تكونت من (٣٤) طالبة والتي تم تدريسها الوحدة الثانية من كتاب اللغة الانجليزية المقرر على الصف الثاني المتوسط باستخدام استراتيجية V-Shape والمجموعة الأخرى ضابطة وتكونت من (٣٤) طالبة، والتي تم تدريسها نفس الوحدة ولكن بطريقة تقليدية أو الطريقة الاعتيادية.

• أداة البحث :

اشتمل البحث على الأدوات التالية:

• أولاً: الاختبار التحصيلي في اللغة الانجليزية:

قامت الباحثة باعداد اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد ، وتكونت في صورته النهائية من 30 فقرة في مادة اللغة الانجليزية لقياس التحصيل الأكاديمي باختيار وحدة تدريسية من وحدات الكتاب المقرر 4 Full Blast على طالبات الصف الثاني المتوسط ، والذي تكون من (Reading, Vocabulary, grammar & writing)، وقد تم بناء الاختبار وفق الخطوات الاجرائية التالية :

« تحديد الاهداف العامة من الوحدة.

« تحديد مفردات محتوى الوحدة.

« بناء جدول المواصفات الذي يوضح العلاقة بين الاهداف والمحتوى أنظر الملحق (٤).

« صياغة الأهداف السلوكية في ضوء مستويات مجال بلوم للأهداف المعرفية التي ضمها جدول المواصفات التي سيشملها الجدول (التذكر والفهم والتطبيق).

« وضع فقرات الاختبار في ضوء المستويات الثلاثة الاولى للمجال المعرفي والمهارات العليا.

وهو اختبار موضوعي تضمنت فقراته المعلومات الواردة في الوحدة الثانية من كتاب اللغة الانجليزية المقرر على الصف الثاني المتوسط في العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧) .

• **صدق الاختبار التحصيلي:**

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضة على ثمانية من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية في جامعة المجمعة (فرع الزلفي) ومعلمات اللغة الانجليزية في وزارة التربية والتعليم لبدء الرأي وكتابة الملاحظات حل الاختبار، وتم تحكيم الاختبار من خلال الحكم على مدى وضوح الفقرات وصياغتها، والدقة العلمية للعبارات، وتنوع مستويات فقرات الاختبار وقدرته على قياس تحصيل الطالبات، وبناء على ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات اللازمة.

• **ثبات الاختبار التحصيلي:**

تم حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار بفارق زمني مدته أسبوعان،، ذلك بعد قيام الباحثة بتجريب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالبة من أفراد مجتمع البحث التابعة للإدارة التعليمية بمحافظة الزلفي، حيث وصل معامل الثبات (٠,٩٢) .

• **درجة الصعوبة ومعاملات التمييز:**

تم تجريب الاختبار بعد إدخال ملاحظات المحكمين على عينة إستطلاعية من مدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد المتوسطة للبنات التابعة للإدارة التعليمية بمحافظة الزلفي، وصحح الإختبار وحسب لفقراته درجة الصعوبة ومعاملات التمييز، حيث تم حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (٠,٢٠) وتزيد على (٠,٨٠)، كما تم حذف الفقرات التي تقل معاملات تمييزها عن (٠,٢٠) .

• **ثانيا : مقياس أنماط التعلم والتفكير المقياس التشخيصي حسب نظرية هيرمان للسيادة العقلية:**

• **خطوات بناء وإعداد فقرات المقياس التشخيصي لأنماط التعلم والتفكير:**

تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة: من خلال استعراض الباحثة للأدبيات والدراسات السابقة في مجال أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بالدماغ تبين أن هناك مقاييس عدة وهي:

مقياس تورانس وزملائه (١٩٧٧) لقياس أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (القيس، ١٩٩٠)، مقياس تورانس وزملائه المعرب من قبل (الطريحي ١٩٩٨)، مقياس كيف تفكر؟ (الحمادي، ١٩٩٩)، مقياس (الدليمي، ٢٠٠٥) والذي تم بناؤه على على طلاب الرابع الاعدادي في مدينة الموصل، مقياس السلبيتي للسيادة الدماغية (السلبيتي، ٢٠٠٨)، أداة هيرمان للسيادة الدماغية المعرب من قبل (نوفل، وأبو عواد، 2007)، مقياس (الحمداني، ٢٠١٠) والذي تم بناءه على طلاب

السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية/ جامعة الموصل، مقياس أنماط التعلم والتفكير المعد من قبل (She,2005) والمعرب من قبل (نوافلة، ٢٠١٠).

ومن خلال تفحص المقاييس المذكورة، وإطلاع الباحثة على الأدبيات وبالأعتماد على تصنيف تورانس للخصائص المميزة لنصفي الدماغ وتصنيف هيرمان للخصائص المميزة لأجزاء الدماغ الأربعة، ومن بين المقاييس المذكورة أنفاً تم الاستعانة بمقياس (أنماط التعلم والتفكير المعد من قبل (She,2003) والمعرب من قبل (نوافلة، ٢٠١٠) والمطور أصلاً من أداة هيرمان للسيطرة الدماغية حيث قامت الباحثة بتطوير المقياس وتطويعه للاستخدام في البيئة السعودية بعد تغيير بعض فقراته وتعديل أسلوب صياغة فقرات أخرى لتلائم عينة وطبيعة البحث وأهدافه وذلك في ضوء بعض الدراسات والأدبيات ومواقف المقاييس السابقة وفي ضوء الخصائص التي حددها هيرمان لأجزاء الدماغ الأربعة. إذ يتم بناء المقاييس والاختبارات، عندما تكون الاختبارات المنشورة في المراجع والدوريات العلمية المتخصصة غير مناسبة للبيئة المحلية، أو عندما تكون هناك حاجة إلى تطوير وسائل القياس المتاحة والعمل عندما يكون هناك حاجة إلى ابتكار وسائل وأدوات جديدة للاستفادة منها في البيئة المحلية (رضوان، ٢٠٠٦).

• الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تشخيص أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بأنصاف الدماغ الأربعة (حسب نظرية هيرمان للسيطرة الدماغية).

• الأسس النظرية المعتمدة:

اعتمدت الباحثة في إعدادها للمقياس التشخيص لنصفي الدماغ على نظرية (تورانس) للخصائص المميزة لنصفي الدماغ الأيمن والأيسر والمبنية في الجدول (١) ونظرية (هيرمان) للخصائص العقلية لأنصاف الدماغ الأربعة. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٢)

جدول (١) الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيسر ومن يستخدمون النصف الأيمن من الدماغ عند (تورانس)

٢	الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيسر من الدماغ	الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيمن من الدماغ
١	يتعاملون مع الألفاظ.	يتعاملون مع الرسوم والمخططات.
٢	يستخدمون اللغة.	يستخدمون الصور العقلية.
٣	يعالجون المعلومات بطريقة متتالية.	يعالجون المعلومات بطريقة كلية.
٤	ينتجون الأفكار بالمنطق.	ينتجون الأفكار بالحدس والوجدان.
٥	التعامل مع الأفكار المجردة.	التعامل مع الأفكار المحسوسة.
٦	يركزون دائماً على عمل واحد.	ينشغلون بأكثر من عمل في وقت واحد.
٧	يعالجون المعلومات بأسلوب التحليل.	يعالجون المعلومات بأسلوب التركيب والتأليف.
٨	يعالجون المعلومات بأسلوب منظم.	يعالجون المعلومات بأسلوب ارتجالي.
٩	التعامل مع الخبرات المحددة.	التعامل مع الخبرات غير المحددة.
١٠	الانتباه للتفاصيل الدقيقة.	الانتباه للأفكار العامة.
١١	يواجهون المشاكل بجدية.	يواجهون المشاكل بدون جدية.

جدول (٢) الخصائص النفسية والعقلية لمن يستخدمون الربع الأيسر العلوي والربع الأيسر السفلي، ومن يستخدمون الربع الأيمن العلوي والربع الأيمن السفلي من الدماغ عند هيرمان

الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الربع الأيمن العلوي من الدماغ (C)	الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الربع الأيسر العلوي من الدماغ (A)
تسلسلي، منظم، تفصيلي، مخطط، اجرائي، موجه، محافظ، غير مخاطر، زمني.	منطقي، عقلاني، حقائق، نظري، واقعي، تحليلي، كمي، رياضي، نقدي، مالي.
الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الربع الأيمن السفلي من الدماغ (D)	الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون الربع الأيسر السفلي من الدماغ (B)
بصري، شمولي، ابتكاري، تخيلي، تكاملي، مفاهيمي، تركيبي، حدسي، مستكشف، مبادر ابداعي، مخاطر.	عاطفي، حشركي، رمزي، فني، روحي، شعوري، داعم، لفظي، قارئ، كاتب.

• إعداد فقرات المقياس التشخيصي لنصفي الدماغ:

في ضوء الخصائص التي حددها (هيرمان وتورانس)، وبعد الاطلاع على المقاييس والأدبيات في مجال أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بالدماغ، تم اعداد الصيغة الأولى للمقياس التشخيصي لأنماط التعلم والتفكير المرتبطة بأقسام الدماغ الأربعة، الذي يتضمن (٦٠) فقرة بواقع (١٥) فقرة لكل قسم من أقسام الدماغ الأربعة، موزعة على الخصائص العقلية والنفسية بواقع (٢-٣) فقرات لكل خاصية ولكل فقرة بدليلين (نعم/لا). وقد راعت الباحثة في صياغة الفقرات أن تكون منسجمة، مع أهداف البحث والتعريفات النظرية لأنماط التعلم والتفكير المرتبطة بأقسام الدماغ الأربعة، وخصائص مجتمع الدراسة، وقد تم عرض المقياس بصيغته الأولى على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس التربوي، كما أجرت الباحثة بعض المقابلات الشخصية مع بعض المحكمين، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات كما اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٧٥٪) حدا لقبول الفقرة.

• تعليمات الإجابة:

أعدت الباحثة تعليمات خاصة بالإجابة من المقياس التشخيصي لنصفي الدماغ، تضمنت تعريف عام للمقياس، وبطريقة الإجابة عن فقراته، ونموذج لكيفية الإجابة عن فقرات المقياس.

• التجربة الاستطلاعية:

من أجل التعرف على مدى وضوح تعليمات وفقرات المقياس التشخيصي ومدى ملاءمتها لمستوى مجتمع الدراسة ولتحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠) طالبة من طلاب السنة الدراسية للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧) وقد طلبت الباحثة من العينة قراءة التعليمات والفقرات بامعان والاستفسار عن أي غموض أو صعوبة تواجههم في أثناء الإجابة على المقياس، وأظهر التطبيق أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة، فيما عدا بعض العبارات والمصطلحات التي كانت مهمة بعض الشيء بالنسبة للطالبات والتي تم توضيحها وتعديلها، أما الزمن المستغرق للإجابة فقد تقاربت بين (٤٠ - ٥٠) دقيقة.

• التحليل الإحصائي:

تم تطبيق المقياس بصيغته الأولى على عينة قوامها (٦٨) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٦) بمدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد بمحافظة الزلفي التابعة للرياض، في يوم ٢٠١٦/١٢/٦، وبعد تصحيح الإجابات استخدمت الباحثة لتحليل البيانات مربع كاي (X^2) وذلك لاختبار معنوية الفقرات والتعرف على قدرتها التمييزية في تشخيص السيادة الدماغية وبمقارنة قيم مربع كاي لكل فقرة بالقيمة الجدولية لوحظ أن هناك ثلاث فقرات غير صالحة لأن لأن قيم X^2 المحسوبة أقل من قيم X^2 الجدولية عند مستوى ٠.٠٥. وبدرجة حرية (١) والبالغة (٣.٨٥) تبين أن القيم المحتسبة للفقرات (٤٤، ٣٨، ٣٥) أقل من القيمة الجدولية، وهذا يعني أن هذه الفقرات لا تميز بين أفراد العينة في أنماط التفكير المرتبطة بأقسام الدماغ الأربعة.

جدول (٣) قيم مربع كاي (X^2) المحتسبة لفقرات المقياس التشخيصي.

الفقرة	قيمة X^2	الفقرة	قيمة X^2	الفقرة	قيمة X^2
١	٥.٧٠	٢١	١٤.٣٠	٤١	١٣.٣٣
٢	٢٢.٨٤	٢٢	١٤.٣٢	٤٢	١١.٢٠
٣	١٢.٨٣	٢٣	١٥.٦٢	٤٣	٢١.٥٥
٤	٩.٦٤	٢٤	١٦.٦٠	٤٤	٣.١٠
٥	١٦.٥٠	٢٥	١٧.٣٣	٤٥	١٦.٤٠
٦	١٨.٥٠	٢٦	١٥.٤٢	٤٦	١٧.٦٥
٧	٤.٦١	٢٧	١٤.٢٠	٤٧	١٨.٨٠
٨	٢٧.٦٠	٢٨	١٣.٤١	٤٨	١٧.٢١
٩	١٤.٦١	٢٩	٢٣.٨٠	٤٩	١٧.٦٠
١٠	١١.٢٢	٣٠	١٥.٠٣	٥٠	٢٥.٤٣
١١	١٧.٣١	٣١	١٤.٦٥	٥١	٢٧.٢٠
١٢	١٣.٤٥	٣٢	١٦.٦٣	٥٢	١١.٢٥
١٣	١٩.٢٠	٣٣	٢٣.١٥	٥٣	١٦.١٥
١٤	٦.٩٢	٣٤	١٧.٢٠	٥٤	٢١.١٠
١٥	١٩.٤٢	٣٥*	٢.٢٦	٥٥	١٧.٦٠
١٦	١٣.٤٠	٣٦	٢١.٩٥	٥٦	١٧.٢٠
١٧	٢٣.٧٣	٣٧	١٤.٤٤	٥٧	١٧.١٨
١٨	١٢.٤٥	٣٨	١.٢٦	٥٨	١٥.٧٠
١٩	١٤.١٦	٣٩	٢٤.٢٣	٥٩	١٩.٧١
٢٠	٢٤.٢٥	٤٠	٢٦.٢٠	٦٠	١٣.٤٠

فقرات المقياس (٤٤، ٣٨، ٣٥) غير صالحة لأن قيم X^2 المحسوبة أقل من قيمة X^2 الجدولية عند مستوى ٠.٠٥، وبدرجة حرية (١) والبالغة (٣.٨٤) لذلك استبعدت هذه الفقرات من المقياس.

• صدق المقياس التشخيصي:

• الصدق الظاهري:

وقد تحقق هذا من خلال عرض المقياس بصورته الأولى على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي الملحق رقم

(٢) وذلك لبيان رأيهم حول صلاحية فقرات المقياس وامكانية الاعتماد عليها في تشخيص أنماط التعلم والتفكير المرتبط بأنصاف الدماغ الأربعة لدى عينة البحث، وقد حصلت الفقرات على نسبة اتفاق (٩٥%) مع تعديل بعض الفقرات في ضوء مقترحات السادة المحكمين.

• صدق البناء:

ولما كان المقياس التشخيصي مكون من أربعة أنماط (الأيسر العلوي، والأيسر السفلي، والأيمن العلوي، والأيمن السفلي) يجب حساب صدق البناء لكل نمط على حدة أي اعتبار كل نمط مقياساً فرعياً وله درجة مستقلة عن الأنماط الأخرى، ولتحقيق ذلك طبق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرسة أم المؤمنين خديجة بنت خويلد، وبعدها تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للنمط الذي يمثلها وفقاً لمعادلة (بوينت باريسريال) (عودة و خليل، ١٩٨٨). وبمقارنة قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها لكل نمط بالقيمة الجدولية لوحظ أن هناك فقرتين غير دالة إحصائياً وقد أسقطت من المقياس. لأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أقل من القيمة الجدولية البالغة (٠.٢٣) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٨)، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (٥٥) فقرة.

• ثبات المقياس:

ولما كان المقياس التشخيصي مكون من أربعة أنماط (الأيسر العلوي، والأيسر السفلي، والأيمن العلوي، والأيمن السفلي) يجب حساب معامل الثبات للأنماط الأربعة باستخدام (طريقة كورد - وريتشاردسون ٢٠)، تستخدم هذه الطريقة في تقدير درجة الثبات في المقاييس التي تعطي فيها درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢).

وبذلك تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة (KR 20) لكل نمط من الأنماط الأربعة على اعتبار أن كل نمط مقياس فرعي مستقل لوحده، وبذلك كانت معاملات الثبات بالترتيب (٠.٨٢)، (٠.٨١)، (٠.٨٠)، (٠.٨١) وبمتوسط قدرة (٠.٨١).

• الإجابة على المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من أربعة أقسام وكل قسم من هذه الأقسام يحتوي على مجموعة من الفقرات بديلين (نعم/لا). فإذا اختارت الطالبة البديل (نعم) تعطي درجة واحدة لتلك الفقرة أما إذا اختارت البديل (لا) تعطي (صفر) لتلك الفقرة، بمعنى أن لكل طالبة أربعة درجات على المقياس كل درجة تمثل نمط من أنماط التفكير الأربعة.

• وصف المقياس التشخيصي لنصفي الدماغ:

هو مقياس يهدف إلى تشخيص أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بأقسام الدماغ الأربعة مكوناً من (٥٥) فقرة مبنية في ضوء الخصائص العقلية والنفسية

التي حددها (هيرمان) لكل قسم من أقسام الدماغ الأربعة، ولكل فقرة بديلان (نعم/لا)، تعطي درجة واحدة للبديل (نعم) وصفر للبديل (لا)، بمعنى أن لكل طالبة أربع درجات على المقياس، أي لكل قسم من أقسام الدماغ الأربعة درجة للطالبة، وتكون الدرجة الكلية العليا للمقياس هي (٦٠) درجة، والدرجة الكلية الدنيا للمقياس هي (صفر) درجة، وبعد التحقق من دلالات الصدق والثبات والتحليل الاحصائي لفقرات المقياس، أصبح جاهزا للتطبيق، والملحق (١) يبين الصورة النهائية للمقياس التشخيصي لأجزاء الدماغ الأربعة.

• ثالثاً: المقابلة:

تم عقد مقابلة شفوية مع طالبات المجموعة التجريبية في ضوء البحث ونتائجه للتعرف على وجهة نظر طالبات الصف الثاني المتوسط حول استخدام استراتيجية V-Shape في التعلم، حيث يتم التدرج بطرح مجموعة من الأسئلة تراوحت بين أسئلة مفتوحة النهاية وأسئلة مقيدة، وقد تم عرضها على الطالبات بشكل فردي لجميع طالبات المجموعة التجريبية وعددهن (٣٤) طالبة بمعدل (٥) دقائق لكل طالبة، حيث استغرقت المقابلة ما يقارب ثلاث ساعات. وقد تم تحديد الوقت المخصص للطالبة بشكل مسبق من خلال إجراء مقابلة مع مجموعة عشوائية من طالبات المجموعة التجريبية وأخذ المتوسط الحسابي للوقت الذي استغرقت الطالبات في الإجابة على أسئلة المقابلة. تضمنت المقابلة طرح العديد من الأسئلة التي ركزت على دور استراتيجية V-Shape في التحصيل الأكاديمي، وتنظيم المعرفة، والخبرات المستفادة وزيادة الفهم، ومدى المشاركة الإيجابية في التعلم، وإثارة الدافعية للتحصيل والانجاز، واكتساب المهارات القدرة على حل المشكلات لدى عينة البحث. وتحليل البيانات الكمية والإجابة على أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) على اختبار التحصيل الأكاديمي وإجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) (٤×٢) لنتائج طالبات عينة البحث في المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على اختبار التحصيل الأكاديمي البعدي، يوجد فرق دال إحصائياً يعزى لطريقة التدريس وأنماط التعلم والتفاعل بينهما.

• نتائج البحث :

بعد تطبيق أدوات البحث، كما أشير إليها سابقاً تم الحصول على النتائج التالية:

• أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال على مايلي: ما أثر استراتيجية V-Shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات أنماط التعلم المختلفة وفقاً لنموذج هيرمان؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
 ١١ هل يوجد فرق بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للطريقة المستخدمة في التدريس؟

« هل يوجد فرق بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للتفاعل بين الطريقة المستخدمة في التدريس ونمط التعلم؟

وللاجابة على هذا السؤال تم اختبار فرضيات البحث .

« لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للطريقة المستخدمة في التدريس.

« لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي يعزى للتفاعل بين الطريقة المستخدمة في التدريس ونمط التعلم.

ولاختبار فرضيتي البحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطالبات (عينة البحث) على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية وفقا لمتغيري الطريقة وأنماط التعلم. فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات لطالبات (عينة البحث)

المجموعة	طريقة التدريس	أنماط التعلم	الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية القبلي		الاختبار التحصيلي في مادة اللغة الانجليزية البعدي	
			عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
التجريبية	استراتيجية V-Shape	نمط التعلم A	٧	٨.٢٤٩	٣.٠١١	٧
		نمط التعلم B	١٤	٦.١٩٩	٣.٥٨٩	١٤
		نمط التعلم C	٧	٥.٧٩٩	٣.٧٠٠	٧
		نمط التعلم D	٦	٦.٣٣٠	١.٦٣٢	٦
		المتوسط		٦.٦٤٥	٣.٢٠٧	
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	المتوسط				
		نمط التعلم A	٨	٦.١١٠	٣.٩٥٢	١٥
		نمط التعلم B	١٥	٦.٧٩٨	٢.٩٦٥	٥
		نمط التعلم C	٥	٧.٤٩٩	٢.٩٤٩	٦
		نمط التعلم D	٦	٦.٧٦٣	٢.٣٤٣	
		المتوسط			٢.٩٩٥	
		المتوسط				

• العلامة القصوى على الاختبار (30):

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات اللواتي درسن باستخدام V-Shape على الاختبار التحصيلي للغة الانجليزية البعدي قد بلغ (١١.١٧٥) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية حيث بلغ (٩.٥٢٤) ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) (4×2) لدرجات طالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لمتغيري طريقة التدريس وأنماط التعلم والتفاعل بينهما بعد الأخذ بعين الاعتبار درجاتهن على الاختبار نفسه قبل المعالجة التجريبية كمتغير مصاحب، ويظهر الجدول (٥) نتائج هذا التحليل.

جدول (٥): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لمتغيري الطريقة وأنماط التعلم والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي (المصاحب القبلي)	٩٦.٠٣٩	١	٩٦.٠٣٩	٧.٨٢٧	٠.٠٠٦
طريقة التدريس	٧٣.٨٠١	١	٧٣.٨٠١	٦.٠١٥	٠.٠١٦
أنماط التعلم	١١١.٠٨٩	٣	٣٧.٠٢٩	٣.٠١٨	٠.٠٣٥
التفاعل بين الطريقة × الأنماط	١٢.٢٦٥	٣	٤.٠٨٥	٠.٣٣٢	٠.٨٠٠
الخطأ	٧٢٣.٧٢٣	٥٩	١٢.٢٦٦		
المجموع	٩٢٤٢.٠٠٠	٦٨			

يتبين من نتائج الجدول (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات الطالبات على اختبار التحصيل البعدي يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار التحصيل البعدي يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وأنماط التعلم.

كما يلاحظ وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على اختبار التحصيل البعدي يعزى لنمط التعلم.

• ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على ما يأتي: "ما وجهة نظر طالبات الصف الثاني المتوسط حول استخدام استراتيجية V-Shape في التدريس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء مقابلة مع طالبات المجموعة التجريبية لمعرفة وجهة نظرهن حول استخدام استراتيجية V-Shape في التدريس ويمكن التعبير عن نتائج المقابلة باستخدام الفئات التي تكونت منها إجابات معظم الطالبات على أسئلة المقابلة والتي وضحت قدرة استراتيجية V-Shape على تنظيم عرض الدرس، كما قدمت للطالبات خبرات مباشرة من خلال الأنشطة التي عرضت عليهن والتي عملت على تشغيل أيديهن وعقولهن للوصول إلى التعلم ذي المعنى، والذي بدوره يؤدي إلى الفهم وربط الخبرات الجديدة التي تعلموها في المواقف التعليمية بالحياة. كما ساعدت هذه الاستراتيجية الطالبات على المشاركة الفعالة التي عملت على انتقال الخبرات بين الطالبات والوصول إلى التكيف لذا فإن استراتيجية V-Shape تعمل على جعل الطالبات أكثر استمتاعا بما يقومون به أثناء جلسات التعلم، وهذا بدوره أدى إلى تحفيز الطالبات وارتفاع مستوى تحصيلهن، والمثابرة على العمل، كما بنيت إجابات الطالبات على جمع المعلومات وتفسيرها وإعطاء الاجابات، والقدرة على عمل تدوين الملاحظات التي تتطلب منهن قدرة معرفية. وهذا بدوره أدى إلى فهم الطالبات لطبيعة العلم أنه مادة وطريقة.

جدول (٦) يعطي أمثلة من أقوال الطالبات بالنسبة لوجهة نظرهن عن استراتيجية V-Shape.

المجال	أمثلة من أقوال الطالبات
تنظيم الدرس	استراتيجية V-Shape تتيح لنا أن نكتب الدرس بشكل منظم، حيث تقسمه إلى: معرفة، قيم، مبادئ، مفاهيم، ومن هنا نستطيع التفريق بين هذه المصطلحات.
مميزات الاستراتيجية	تعتبر إستراتيجية V-Shape من أفضل الاستراتيجيات حيث أنها تقدم لنا المعلومة بطريقة تعتمد على حاسة البصر. وبذلك يسهل فهم المادة العلمية. تقدم لنا إستراتيجية V-Shape الدرس بطريقة عملية وتشجع على المزيد من الأنشطة.
الجانب المفاهيمي للاستراتيجية	إستراتيجية V-Shape تجعلنا نفهم الدرس بطريقة أفضل حيث أنها تربط بين المفاهيم بعضها ببعض.
الجانب الاجرائي للاستراتيجية	تساعدنا إستراتيجية V-Shape على المشاركة في الدرس من خلال الاشتراك في الأنشطة المختلفة. تتيح لنا هذه الإستراتيجية المشاركة في حل الأسئلة. أصبحنا نناقش أكثر.
الجانب النفسي للاستراتيجية	نشعر بالاستمتاع أكثر من الطريقة التقليدية. تقوى هذه الاستراتيجية الرغبة في الدراسة والتفوق.
تنظيم المعلومات	تسهل إستراتيجية V-Shape استذكار الدروس حيث أنها تعمل على الربط بين الصور والأنشطة بالمفاهيم الموجودة بالدرس.
المهارات المكتسبة	تعمل إستراتيجية V-Shape على اكتساب المهارات التالية: مهارة القدرة على التعبير عن الصور. مهارة التفكير بعمق. مهارة طرح الأسئلة. مهارة التذكر. مهارة توليد الأفكار. مهارة التواصل مع الآخرين.
توصيات	أوصي معلمتي بأن تستخدم هذه الاستراتيجية مع الدروس المتبقية من المقرر الدراسي. أوصي معلمتي أن تستمر في استخدام هذه الاستراتيجية في صفوف لاحقة.

بناء على ماورد في جدول (٦) أن معظم الطالبات أبدین اعجابهن باستراتيجية V-Shape وتفضيلها على الطريقة التقليدية، حيث أن هذه الاستراتيجية بتنظيم الدرس بطريقة أفضل في طريقتها التنظيمية في عرض الدرس ، وتنظيم المعلومات، والمهارات المكتسبة، وغيرها .

• مناقشة النتائج والتوصيات:

هدف هذا البحث إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية V-shape على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من ذوات أنماط التعلم المختلفة وفق نموذج هيرمان. ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة عشوائية مكونة من طالبات الصف الثاني المتوسط وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (خضعت للمعالجة التجريبية) وضابطة (لم تخضع للمعالجة التجريبية)، وصمم اختبارا تحصيليا في مادة اللغة الانجليزية، وطبق الاختبار قبل وبعد التجربة للمجموعتين، وقد أظهرت نتائج البحث الكمية وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست

باستخدام استراتيجية V-shape مقارنة بمتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية V-shape وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث مختلفة مثل بحث (خضير، ٢٠١١) (Takes& Gonon, ٢٠١٢) التي أشارت إلى تفوق استراتيجية V-shape على الطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنها تعزى إلى مدى تنظيم هذه الاستراتيجية في عرض المادة التعليمية، ومدى الوضوح والترابط بين البناء المعرفي والبناء المنهجي الذي ساعد الطالب على الفهم. كذلك تشجع هذه الاستراتيجية الطالب على الاشتراك في الأنشطة التعليمية الذي بدورها تنمي فيه حرية ابداء الرأي واستخدام المعلومة في مستويات عليا من التفكير مما أسهم إلى رفع التحصيل الأكاديمي عند الطلبة.

أظهرت نتائج البحث أيضا أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط يعزى للتفاعل بين الطريقة وأنماط التعلم بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها بحث الصيفي (٢٠٠٧).

• المراجع :

- إبراهيم ، مجدي (٢٠٠٤). أثر موسوعة التدريس، الجزء الأول ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- إبراهيم، لينا (٢٠٠٩). أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى: النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- أبو جلاله، صبحي، والقرشي، عامر (٢٠٠١). فاعلية استخدام خريطة المفاهيم للشكل (Vee) في الدراسة العملية لمادة الفيزياء في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة السنة الثالثة بكلية التربية بعبري -سلطنة عمان. حولية كلية التربية، جامعة قطر العدد (١٧)، ١٧٥- ٢٢٤.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (١٩٩٤). علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. ط (٢)، مكتبة الفلاح للنشر: بيروت.
- أبو غزال، أشرف (٢٠٠٨). أثر توظيف برنامج مقترح قائم على مراعاة أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية على تحصيل طلاب الصف السابع في اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- التميمي، إيمان محمد رضا (٢٠١٣). أثر استخدام خريطة الشكل (vee) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الزرقاء. المجلة الأردنية في المجلة التربوية، مجلد (٩)، عدد (٣)، ص ٢٩٣- ٣٠٦.

- جابر، لينا، والقرعان، مها (٢٠٠٤). أنماط التعلم - النظرية والتطبيق. دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي، العين الامارات.
- الجلال، ماجد (٢٠٠٠). التربية الاسلامية في الأردن، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، عمان الأردن.
- الحجوج، عبد القادر (٢٠٠٤). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في لواء الأغوار الجنوبية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- الحمادي، علي (١٩٩٩). حقنة الابداع (طرق الابداع الثمان). دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الحمداني، محمد (٢٠١٠). فاعلية نموذجين تعليميين (المتكامل وفق تقنية المهام المزدوجة) و(القبعات الست) في اكتساب واحتفاظ مفاهيم تدريس التربية الرياضية وأنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وشبكة مهارات التفكير. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.
- خضير، أميرة (٢٠١١). أثر تدريس استراتيجية خرائط المفاهيم للشكل (Vee) في تحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة الفتح، العدد (٤٧)، جامعة ديالى، العراق، بعقوبة.
- الخطيب، عمر، أبو تايه، خالد، كريشان، أسامة، الصبحين، عيد (٢٠١٠). أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة علوم انسانية، السنة السابعة، العدد (٤٥)، ص ٣٢-٣١.
- الخوالدة، ناصر (٢٠٠٣). أثر طريقة حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقة للصف التاسع. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد ٣٠ (٢)، ص ص ٧٣-٨٧.
- الدليمي، ياسر (٢٠٠٥). أثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، والأيسر) لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.
- رضوان، محمد نصر الدين (٢٠٠٦). المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ج.م.ع
- زيتون، حسن، زيتون، كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. علم الكتب: القاهرة. ج.م.ع
- زيتون، عايش (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سعيدي، عبدالله، والبلوشي، محمد علي (٢٠٠٦). قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل "Vee" في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (٢٣)، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- السليتي، فراس (٢٠٠٨). التعلم المبني على الدماغ. دار جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

- الصيفي، عبد الغني(٢٠٠٧). فاعلية استراتيجية v-shape لتدريس الفيزياء في تصحيح المفاهيم العلمية البديلة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية ذوي أنماط التعلم المختلفة. رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الطريحي، فاهم حسين (١٩٩٨). أنماط التعلم والتفكير للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات في الكلام أو تأخر قرائي وأقرانهم الأسوياء(دراسة مقارنة). دراسة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة بغداد.
- طلافة، فؤاد، الزغلول، عماد(٢٠٠٩). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص . مجلة جامعة دمشق، المجلد(٢٥)، العدد(٢).
- طليمات، هالة، وغازي، إبراهيم(٢٠٠٨). فعالية إستراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طلاب الصف الأول الاعداي في تنمية بعض أهداف التربية العملية، مجلة التربية العملية، المجلد (١١)، العدد(١)، ص ص ١-٥٧.
- عبد السلام، عبد السلام(٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. دار الفكر العربي القاهرة.
- عتيق، سميرة(٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية v-shape على التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ذوي أنماط التعلم المختلفة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا في النجاح الوطنية، فلسطين، نابلس.
- عقل، فواز(٢٠٠٥). أنماط تعليم اللغة الانجليزية لدى طلبة التوجيهي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد(١٩) العدد(٣).
- عليمت، محمد، وأبو جلاله، صبحي(٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي. مكتبة الفلاح.
- عودة، أحمد(١٩٩٣). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، إربد، الأردن.
- الغنام، محرز(١٩٩٧). فعالية استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس الفيزياء على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد(١٢)، ص ص ٦١ - ١٠٠.
- الفطاييري، سامي(١٩٩٦). فعالية خرائط المفاهيم والشكل V في خفض قلق تحصيل الطلاب لمادة المنطق بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٢٥).
- قباجة، زياد محمد (٢٠١١). فاعلية تدريس مختبر الفيزياء باستخدام استراتيجية خارطة الشكل (V) في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى . مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية). المجلد (١٥)، العدد (٢)، ص٦٣ - ٩٧.
- قطامي، نايفه(١٩٩٥). تصميم التدريس. جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن
- قطامي، يوسف(١٩٩٨). سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي. دار الشروق، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفه(٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف وآخرون(٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قلادة، فؤاد(٢٠٠٤). الأساسيات في تدريس العلوم. دار المعرفة الجامعية، طنطا.

- قلادة، فؤاد (٢٠١٠). طرائق تدريس العلوم وحفز الدماغ البشري على إنماء التفكير. مكتبة بستان المعرفة لنشر وتوزيع الكتب، الاسكندرية.
- القيسي، تيسير خليل (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. جامعة الطفيلية التقنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلة (٩)، ع(٢)، ص ٩٢ - ١١٢.
- نصار، عبد الحكيم (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج الشكل V المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال (٢٠٠٧). الخصائص السيكمترية لمقياس السيطرة الدماغية لهيرمان وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية (HBDI) لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣(٢)، ص ١٤٣ - ١٦٦.
- ليويلين، دوجلاس (٢٠١٢). استراتيجيات الاستقصاء في تعليم وتعلم العلوم: تنفيذ معايير العلوم المستندة إلى الاستقصاء في الصفوف (٣ - ٨). ط(٢)، ترجمة مدارس الظهران الأهلية دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع: المملكة العربية السعودية.
- هيلان، مصطفى، والزغبى، أحمد، وشديفات، نور (٢٠١٠). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية، مجلة العلوم التربوية، العدد (١)، المجلد (١١)، ص ٦١ - ١١٢.
- Dasari, P (2006). The Influence of Matching Teaching and learning Styles on the Achievement in Science of Grade Six Learners. University of South Africa.
- Dunn, D.K. & Price, G. (1987). Learning Style Inventory. Lawrence: Price System, K.S.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G.E. (1989). Learning Styles Inventory. Lawrence, K S: Price Systems.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Style: Practical Approaches for Grades 7-12. Needham Heights, M A: Allyn & Bacon.
- Farrell- Moskwa, C. (1992). The Relationship between learning styles and academic achievement. Unpublished M.A. Thesis Kean College of New Jersey Froehlich.
- Feleder, R. (1996). Matters of style ASEE Prism. December, 6(4), 1823 www2.nesu.edu/unity/lockers/users/feleder/public/paper/Isprism.
- Fleming N.D. & Bonwell C.C. (2002). "How to I learn best: A students guide instruction. Journal of Psychology in school, 2 (1). 152-189
- Gurley, L.D. (1992). Gowin's Veelinking the lecture and the laboratory. The Science Teacher, 59(3), 50-57.

- Hendry, G. D., Heinrich, P., Lyon, P. M., Barratt, A.L. Simpson, J. M., & Hyde, S. J. (2005). Helping Students understand their learning Styles. Affects on study self – efficacy, Preference for group work, & group climate. Educational Psychology, 25(4), 398-407.
- Hadfield, J. (2006). Teacher Education & Trainee Learning Style. Regional Language Centre Journal, 37(3), 367-386.
- Herrmann, N. (2002). The Creative Brain. North Carolina: Brain Books.
- Keefe, J.W. (1987). Learning Styles Theory & Practice. Reston, V A: National Association of Secondary School Principals.
- Lambiotte, J. G., & Dansereau, D. F., Cross, R. & Reynolds, S. B. (1989). Multi relational Semantic maps. Educational Psychology Review, 1, 331-367.
- Loren, J. & Bean, L. L. (1997). Ways of Learning: What the Trainer & the Student need to know about Learning Styles, Training & Support Services, sep.10, 2009. Web Site: www2.sas.com/proceedings/sugi22/Training/paper324.PDF.
- Nelson, Mike & Virging M. (2002). An Analysis of Elementary Education majors progress with Vee Digramming. (on line) <http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/96/pap45.htm>.
- 43- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). Learning how to learn. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Okebukola, P. A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics & ecology: An examination of the potency of the concept- mapping technique. Journal of Research in Science Teaching, 27(9), 493-504.
- Pepin, Y. (1998). Practical Knowledge & school Knowledge: A Constructivist representation of Education. In M. La Rochelle, N. Bednoez & J. Carrison (Eds.) "Constructivism and Education", Cambridge University Press, pp.173-1992.
- She, H.C. (2005). Promoting of airpressure concepts: The interrelationship of learning approaches and student learning characteristics. The Journal of experimental education, 7(1), pp.29-51.
- Steyn, T. & Maree J. (2003). A profile of first-year student, learning performances & study orientation in mathematics. Retrieved. July 5, 2009, from University of Pretoria South Africa, Department of

teaching & training studies, Faculty of education, web site: <http://www.math.UDC.gr/ictm2/proceedings/supportservices/paper324>, retrieved Sep. 10, 2009. Web Site: www2.sas.com/proceedings/sugi22/Training/paper324.PDF.

- Suchting, W.A. (1997). Reflections on Peter Slezak and the Sociology of Scientific Knowledge. Science& Education, 6(1-2), pp.151-195.
- Tekes, H., & Gonen, s. (2012). Influence of v- diagrams on 10th grade Turkish students' achievement in the subject of mechanical waves. Science Education International, 23(3), 268-285.
- Wallace, J. D., & Mintze, J. J. & Markham, K. M. (1992). Concept Mapping in College Science Teaching- What the research says. Journal of college science teaching, 21, 84-86.



البحث الثالث :

”العوامل الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ”

المصادر :

أ/ نهى عبد اللطيف محمد سعد

أ.د/ السيد محمد عبد المجيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية جامعة دمياط

أ.م.د / مصطفى السعيد جبريل

أستاذ الصحة النفسية (المتفرغ) بكلية التربية جامعة دمياط

العوامل الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د/ السيد محمد عبد المجيد

أ/ نهى عبد اللطيف محمد سعد

د/ مصطفى السعيد جبريل

• المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على العوامل الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وعلاقة كل من الجنس، وسنوات الخبرة بالعوامل الكبرى فى الشخصية وأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٠) مدير ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الإدارات التعليمية بمحافظة دمياط، وقد استخدمت الباحثة مقياسين لجمع المعلومات للإجابة عن اسئلة البحث وفى تحليل نتائج البحث، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار (ف) الاحصائى ومعامل الانحدار الخطى التدريجى وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث فى عامل (الإنسياس، العصابية الاستقلال الذاتى، يقظة الضمير) على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث فى عامل (الانفتاح على الخبرة وعامل قوة اعتبار الذات وعامل المقبولية) على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدراء المدارس وفق متغير سنوات الخبرة على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدراء المدارس وفق متغير الجنس وسنوات الخبرة على مقياس أنماط القيادة وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الكبرى فى الشخصية وبين أنماط القيادة وأظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى من خلال العوامل الكبرى فى الشخصية.

الكلمات المفتاحية : العوامل الكبرى فى الشخصية، أنماط القيادة، مدراء مدارس التعليم الأساسى .

Personality Major Factors and their Relationship with Leadership Styles among Principals of Basic Education Schools in the Light of some Demographic Variables

Noha abd el latef Mohamed saad

Dr. Elsayed Mohamed Abdel-Majeed

Dr. Mustafa Elsaid Gebril

Abstract

This research investigated the nature of relation between personality major factors and Leadership Styles among Principals of Basic Education Schools in the Light of some Demographic Variables, and the effect of gender and experience in personality major factors and leadership Styles among principals of basic education schools. The sample of the research consists of (200) Principal (male and female) chosen randomly selected from the educational departments in Damietta Governorate. The researcher

used two scales for collecting information .The SPSS were used for data analysis. The result of the research indicated that there is no statistically significant differences between mean scores of males and female grades in the factor of extrapolation, neuroscience, self-independence, and alertness on the scale of personality major factors, while there is Statistically significance difference between the mean scores of male and female grades in the factors (openness to experience and self-esteem and admissibility) on the scale of personality major factors. The result of the research indicated that there is no statistically significant difference between school principals according to variable of experience on the scale of personality major factors. The result of the research indicated that there is no statistically significant difference between school principals according to variable of gender and experience on the scale of leadership Styles. And the results of the research indicated that there is a statistically significant relationship between the major factors in personality and leadership Styles. The results of the research indicated that the leadership Styles of the principals of basic education schools can be predicted through the personality major factors.

Key words: Personality Major Factors, Leadership Styles, Principals of Basic Education Schools.

• المقدمة :

تتكون شخصية الانسان من مزيج من الدوافع والعادات والميول والعواطف والآراء والعقائد والأفكار والاستعدادات والقدرات والمشاعر والأحاسيس والسمات كل هذه المكونات أو أغلبها يمتزج ليكون شخصية الانسان الطبيعية (مأمون صالح ٢٠٠٧: ٧٦).

وتعددت نماذج وصف الشخصية حيث بدأت بتحديد كاتل للسمات الأساسية للشخصية وذلك باستخدام فنيات التحليل العاملى لتحديد السمات التى تنتظم بها الشخصية .

وقد تمخض عن هذا التوجه العلمى سمات متعددة تجسدت فى اختبارات "عوامل الشخصية" . وقام تلجين Tellegn وزملائه بمجموعة من الدراسات العاملية لتحديد بنية الشخصية ، وأشاروا إلى وجود عاملين أساسيين للشخصية وهما (عامل سارPleasant) ومن سماته (البهجة ، السعادة ، السرور) فى (مقابل عامل غير سار) من صفاته (البؤس ، الحزن ، الاحباط) . وأطلق عليهم تلجين وزيفن Tellegn&Zeven (الوجدان الموجب Positive Affect) و(الوجدان السالب Negative Affect) (هشام حبيب ٢٠١٢: ٢٠٧) .

ويرى أيزنك أن هناك ثلاثة أنماط أساسية للشخصية هى (العامل الممتد من العصائية إلى قوة الأنا - العامل الممتد من الانطواء للإنبساط - العامل الممتد من الذهانىة للسواء) (جابر عبد الحميد جابر ١٩٩٠، ٣٣٠) ، ويرى زكرمان وآخرون أن العوامل الثلاثة (الاجتماعية - الانفعالية / العصائية - الاندفاعية

/السيكوباتية) ترتبط بعوامل ايزنك الثلاثة (الانبساط - العصابية - الذهانية)
(هشام حبيب ٢٠١٢: ٢٠٤) .

أما "ستالينجز" وزملائه (Stallings et al , 1996) فقد قدموا في دراستهما أربعة عوامل أخرى للشخصية بهدف الكشف عن العوامل الأساسية للشخصية وتوصلت البحث إلى استخراج أربعة عوامل هي (تجنب الضرر Harm Avoidance - البحث عن الجديد - Novelty Seeking) الاعتماد المثاب Reward Dependence ، المثابرة Persistence) (بدر الانصاري ١٩٩٨، ٢٠) .

وظهر نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية الذي يعد من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية (Goldberg 1993:26) ، ويفترض نموذج العوامل الخمسة الكبرى وجود خمسة عوامل لوصف الشخصية وعلى الرغم من أن ثمة جدلاً قد ثار بصدد صياغة مسميات للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية إلا أنه يوجد اتفاق عام بين علماء نفس الشخصية وعلى هوية هذه العوامل وهي : الانبساطية، العصابية، الطيبة، يقظة الضمير ، الرضا عن الحياة (فؤاد المواي وفوقية راضي ٢٠٠٦: ٢) .

وأظهر هوجان (١٩٨٣) نموذجاً للشخصية من ستة عوامل أخرى من خلال تطبيق مقياس (HPI) وهم (العقلانية Intellectence - التوافق Adjustment - الاستبشار Surgency - المحبة Likability - الاجتماعية - socially المسيرة) (Hogan ,R.1983:55) ، وقدم تليجين ووالير (Waller & 1994:898) نظرية في عوامل الشخصية ، وحاولوا فيها أن يبسطوا الشخصية إنسانية إلى عوامل سبعة هي (التكافؤ الايجابي Positive Valence ، التكافؤ السلبي Negative Valence الأنفعالية الإيجابية أو الانبساط - positive - السلبية Negative Emotionality - الأنفعالية السلبية أو العصابية Negative Emotionality - يقظة الضمير Conscientiousness - الطيبة Agreeableness - التقليدي أو التمسك بالثقافة Conventionalit)

وقام زوكerman وآخرون (Zuckerman et al, 1988) بإجراء تحليل عاملي ل (٦٤) مقياس فرعي للشخصية بهدف قياس سبعة عوامل للشخصية وهم (الاجتماعية - النشاط - الغضب - القلق - الاستقلال الذاتي - الاندفاعية - العدوانية) (سامي مشعل ٢٠١١، ١٤)

وتزايدت أهمية القيادة مع تطور المجتمع الحديث و نظراً لطبيعة وخصائص هذا العصر الذي يتسم بالتطورات والتغيرات السريعة والمتلاحقة ، أصبحت القيادة تلعب دوراً هاماً في مختلف مجالات النشاط الانساني ، بل وتعزى إليها أهم عوامل النجاح والفشل (عادل عبد الجبار ٢٠٠٣ : ١١٠) ، وحرص علماء النفس على تحليل وتفسير ظاهرة القيادة لتحديد المقومات الرئيسية لهذه الظاهرة والعوامل المساعدة على نموها (حسنى الجبالى ٢٠٠٣ : ٣٣٧) ، فقيادة

العملية التربوية هي البوصلة التي يقع على كاهلها عبء الاشراف على تنفيذ أى استراتيجية تربوية (مصرى حنورة ٢٠٠٣ : ٤٢) .

وتذكر الباحثة أيضاً أنه نظراً لسعى النظام التربوي لتطوير وتحديث نفسه فهو يهتم بالقيادة حيث يهدف إلى تطوير القيادة القادرة على إدارة هذا التطوير لذا يسعى هذا البحث إلى إلقاء الضوء على عوامل الشخصية الكبرى وأنماط القيادة لدى مدراء المدارس ، فالمدير الفعال هو الذى يتوافر لديه مستوى جيد من سمات الشخصية السوية التى تحدد النمط القيادى المستخدم الذى يختلف بدوره تبعاً للموقف ، ولهذا اهتم البحث الحالى بدراسة "العوامل الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية" .

• مشكلة البحث :

تعد الشخصية مصدراً أساسياً لمعرفة المظاهر المختلفة للسلوك البشرى وأغلب الباحثين يتفقون على أن الشخصية من أعقد الظواهر التى تعرض لها علم النفس ، ولذا فإن علماء نفس الشخصية يؤكدون على تحديد المكونات الأساسية الكبرى للشخصية ، وتؤكد الأدلة العلمية التى انتهت إليها الدراسات فى مجال الشخصية عدم اتفاق الباحثين على المنهج الذى يستخدم لقياس العوامل الكبرى الأساسية للشخصية ، فضلاً عن عدم الاتفاق حول تسمية العوامل الأساسية المكونة للشخصية ، ولذا فإن من الأهداف الرئيسية لعلم النفس أن يؤسس نموذجاً لفهم الشخصية يشرح المواطن الرئيسية فى الشخصية (Popkins,2001) ومن العوامل التى رأى بعض العلماء أنها ذات صلة بالشخصية أنماط القيادة وقد أكد (كوستا ١٩٩٦) على تأثير الشخصية وعواملها على كفاءة القيادة وعلاقتها القوية بفاعلية سلوكيات القادة (Kok-Yee Ng Et Al 2008:3) .

ونظراً للدور الفعال الذى تلعبه القيادة فى المدارس فى تحقيق الأهداف ، حيث ينسب إليها الكثير من عوامل النجاح أو الفشل ، فقد حظا موضوع القيادة باهتمام العديد من الباحثين على المستوى العالمى والعربى ، فقد أهتم الباحثين بدراسة القيادة وعلاقتها بعدة متغيرات منها على سبيل المثال (اتخاذ القرار- الرضا الوظيفي - التصرف فى المواقف التربوي (مصطفى جبريل ١٩٩٦ : ١٠) .

ويتفق المختصون فى شئون التربية والتعليم على أن المدير القائد يمثل أساس العملية التعليمية، فهو الذى يحدد المعالم ، ويوجه وينظم الجهود فى سبيل تحسين النشاط المدرسي ، والارتفاع بمستوى الأداء وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية (محمد مرسي ٢٠٠١ : ١٠٣) .

ولم تجد الباحثة على حد علمها دراسة واحدة فى البيئة العربية تناولت متغيرات البحث الحالية ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالية تحاول المساهمة فى حل هذه التناقضات من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الذكور والإناث) من مدراء مدارس التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى في الشخصية ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدراء حسب سنوات الخبرة (١-٣ سنوات ، ٤-٦ سنوات ، ٧-١٠ سنوات) على مقياس العوامل الكبرى في الشخصية ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (الذكور والإناث) من مدراء مدارس التعليم الأساسي على مقياس أنماط القيادة ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدراء حسب سنوات الخبرة (١-٣ سنوات ، ٤-٦ سنوات ، ٧-١٠ سنوات) على مقياس أنماط القيادة ؟

« هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مدراء التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى في الشخصية ودرجاتهم على مقياس أنماط القيادة ؟

« هل يمكن ان تتنبأ العوامل الكبرى في الشخصية بأنماط القيادة عند مدراء مدارس التعليم الأساسي ؟

• أهداف البحث :

تتمثل اهداف البحث الحالي فيما يلي :

« دراسة العلاقات بين العوامل الكبرى للشخصية وأنماط القيادة (النمط الأمر - النمط المسوق - النمط المشارك - النمط المفوض) لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي .

« التعرف على الفروق بين مدراء المدارس في العوامل الكبرى في الشخصية على أثر الاختلاف في النوع (ذكور وإناث) ، سنوات الخبرة (١-٣ سنوات ، ٤-٦ سنوات ، ٧-١٠ سنوات) .

« التعرف على الفروق بين مدراء المدارس في أنماط القيادة على أثر الاختلاف في النوع (ذكور وإناث) ، سنوات الخبرة (١-٣ سنوات ، ٤-٦ سنوات ، ٧-١٠ سنوات) .

« التعرف على النمط القيادي الفعال في الموقف في ضوء العوامل الكبرى للشخصية لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي .

• أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالية فيما يلي :

• أولاً : الأهمية النظرية :

« تحديد العوامل الكبرى في الشخصية الأكثر شيوعاً والأقل شيوعاً لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي .

- « أنماط القيادة على الرغم من أهميتها إلا أن دراستها مع العوامل الكبرى للشخصية مازال في حاحه إلى البحث والبحث حيث توجد دراسة عربية واحدة في حدود على الباحثة تناولت هذين المتغيران سويا .
- « معرفة مدى إسهام العوامل الكبرى في الشخصية في التنبؤ بأنماط القيادة الأكثر شيوعا بين مدرء مدارس التعليم الأساسي .
- « توفير إطار يتميز بالدقة ويشتمل على عدد محدد من المكونات أو العوامل الأساسية للشخصية قابلة للقياس .

• ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- « توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية والمهتمين بها ضرورة وضع استراتيجيات وأعداد برامج لرفع الكفاءة والفاعلية الإدارية لمدرء المدارس من خلال سمات الشخصية وأنماط القيادة.
- « يستفيد منها المسئولون بوزارة التربية والتعليم في مجال تدريب المدرء من خلال دورات الصقل والتدريب المستمر أثناء الخدمة على القيادة الفعالة بما ينعكس إيجابيات على الأساليب الإدارية المستخدمة من قبلهم وكذلك في مجال الاختيار والترشيح للمواقع القيادية بالمدارس .
- « إمداد المكتبة العربية بمقياس العوامل الكبرى للشخصية ، وهذا يعنى إضافة لبنه في مجال البحث النفسي والتربوي على وجه الخصوص .

• المفاهيم الإجرائية للدراسة :

سوف نقوم بعرض موجز لمفاهيم البحث الحالية والتي تمثلت في مفهومين رئيسيين وهما :

• أولاً : العوامل الكبرى للشخصية The Big Factors of Personality :

تعرفها الباحثة على أنها مجموعة من الاستجابات أو ردود الأفعال التي يؤديها الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة ، وتتمحور هذه الاستجابات حول أبعاد (الانبساطية ، العصابية ، الاستقلال الذاتي ، الانفتاح على الخبرة ، قوة اعتبار الذات ، المقبولية ، يقظة الضمير) ، وهى إطاراً نظرياً لوصف الشخصية يحدد المتغيرات والتصنيفات التي يجب أن تشمل عليها نظرية الشخصية ، وهى كالتالى :

« العامل الأول : الانبساطية (E) Extraversion : ويشمل التفضيل للمواقف الاجتماعية والتفاعل معها والاستقلالية والتفتح الذهني (Costa & McCarel 1992, 278) والسمات المميزة لهؤلاء الأفراد في (الدفع - المودة الاجتماعية - توكيد الذات - البحث عن الإثارة - الانفعالات الايجابية) . (السيد عبد المجيد ٢٠٠٦ : ٨)

« العامل الثاني : العصابية (N) Neuroticism : وتعني الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة (السيد أبو هاشم ٢٠١٠ ، ٧١٢) والسمات المميزة لهؤلاء الأفراد في (القلق - الغضب - العدائية - الاكتئاب - الشعور بالذنب - الانعصاب - القابلية للإنحراج) . (السيد عبد المجيد ٢٠٠٦ : ٨)

« **العامل الثالث: الاستقلال الذاتي** Autonomy: يتمثل الاستقلال الذاتي في عدم الحاجة الى الاعتماد على الآخرين للمعونة أو العناية أو التوجيه من قبلهم ، والاستقلالية هي كون الشخص يعتمد على نفسه في الفكر والعمل ويتصل بالمجتمع و ويشعر بمسئولية نحوه ويحقوقه عليه و وينسجم مع المجتمع والشعور بالثقة بالنفس ، وتقديره لذاته حق قدرها (عبد العزيز القوصى ٢٠٠٠: ٣٣٧).

« **العامل الرابع: الانفتاح على الخبرة** Openness to Experience : ويعني النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والتفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة (السيد أبوهاشم ٢٠١٠، ٧١٢) .

« **العامل الخامس: قوة اعتبار الذات** Self Confedance : يعرف اعتبار الذات على انه التقويم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والاخلاقية والجسدية ، وينعكس ذلك على شعوره بذاته وفكرته عن مدى أهميتها وتوقعاته منها في مختلف مواقف الحياة (ذيب محمد ٢٠١٠: ٧٧)

« **العامل السادس: الطيبة أو المقبولية** Agreeableness (A) : يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع والحرص والمحافظة و يحترمون مشاعر وعادات الآخرين بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون (Costa & McCarel 1992, 278) وحدده (السيد أبو هاشم ٢٠١٠: ٧١٤) في السمات المميزة (الثقة - الاستقامة - الإيثار - القبول أو الإذعان - التواضع - اعتدال الرأي) .

« **العامل السابع: يقظة الضمير** Conscientiousness : وتشمل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف (Costa & McCarel 1992, 278) ، والسمات المميزة للأفراد ذوي الضمير الحي في (الاعتدال والكفاءة - مناضلين في سبيل الانجاز - التآني أو الروية - ضبط الذات - الأمانة - الإيثار - التسامح - التعاطف - التعاون - التواضع - الجدية - الرحمة - الصدق - الوفاء) (السيد أبو هاشم ٢٠١٠: ٧١٤)

• **ثانيا : أنماط القيادة** Leader ship Style :

يعرف هيرسي وبلانشارد النمط القيادي على أنه جملة السلوك والإجراءات التي يمارسها المدير للتأثير على نشاطات العاملين. (عبد الكريم قرقرش ٢٠٠٢ : ٥)

وانطلاقاً من نظرية هيرسي وبلانشارد Hersey & Blanchard الموقفية أو كما تسمى (نضج التابعين) تتحدد أربعة أنماط للقيادة يمكن وصفها كما يلي: (مصطفى جبريل ١٩٩٦ : ٧ - ٩) .

• **النمط الأمر** (Telling) :

هو النمط الذي يركز على التوجيه المباشر حيث يحدد المهمة التي يقوم بها العاملون وكذلك الكيفية التي يتم تنفيذ المهمة والزمن المحدد لتنفيذها مع

الاهتمام القليل بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية مع العاملين ويمارسه القائد عندما يكون مستوى النضج للعاملين منخفضا .

• **النمط المسوق (Selling) :**

هو النمط الذي يركز على العمل والإنتاج وكذلك الاهتمام ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع العاملين على أن محور الاختلاف هو أن القائد يعرض على العاملين الأفكار بقصد التبني على الرغم من إنها تكون قيد التنفيذ في العقل الباطني للقائد ويمارسه القائد عندما يكون مستوى النضج للعاملين بين المنخفض والمتوسط .

• **النمط المشارك (Participation) :**

هو النمط الذي يمارسه القائد عندما يكون مستو النضج الوظيفي بين المتوسط والعالي ويهتم القائد هنا ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع العاملين ويشاركهم الأداء في الشئون المتعلقة بالعمل والإنتاج ولكن الأمر يرجع إليه في عملية التنفيذ أو تبني الفكرة .

• **النمط المفوض (Delegation) :**

هو النمط الذي يمارسه القائد مع العاملين عندما يكون مستوى النضج الوظيفي عاليا وهنا يترك القائد فيما يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية ويكون دوره استشاريا في الوقت الذي يطلب منه الاستشارة .

ودرجة فرد العينة على النمط القيادة تقدر بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس انماط القيادة المستخدم في البحث الحالية من اعداد مصطفى السعيد جبريل .

• **حدود البحث :**

تقتصر البحث على عينة من مدراء مدارس التعليم الأساسي من كلا الجنسين على اختلاف (الجنس - سنوات الخبرة)بمحافظة دمياط (إدارة دمياط التعليمية - إدارة دمياط الجديدة التعليمية - إدارة كفر سعد التعليمية - إدارة كفر البطيخ التعليمية - إدارة الزرقا التعليمية - إدارة عزبة البرج التعليمية - إدارة الروضة التعليمية - إدارة ميت ابو غالب التعليمية - إدارة فارسكور التعليمية).

• **إجراءات البحث :**

• **منهج البحث:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بهدف دراسة العلاقة بين متغيرات البحث (العوامل الكبرى للشخصية وأنماط القيادة) لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي .

• عينة البحث :

البحث الحالية تهدف إلى دراسة العوامل الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بأنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، وسوف تقوم الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة من (٢٠٠) مديراً ومديرة لمدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة دمياط منهم (١٢٨) مديراً و (٧٢) مديرة ويتضح هذا من جدول (١).

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيراتها

الإدارة التعليمية	النوع		سنوات الخبرة		
	ذكر	أنثى	١ - ٣ سنوات	٤ - ٦ سنوات	٧ - ١٠ سنوات
إدارة دمياط التعليمية	٢٣	٢٢	١١	١٧	١٧
إدارة دمياط الجديدة التعليمية	٨	٤	٤	١	٧
إدارة كفر سعد التعليمية	٢٣	٦	٩	٥	١٥
إدارة كفر البطيخ التعليمية	٨	٣	٢	١	٨
إدارة فارسكور التعليمية	١٥	٨	٧	٥	١١
إدارة عزبة البرج التعليمية	١١	٤	٤	٣	٨
إدارة الروضة التعليمية	١٤	١٠	٦	٤	١٤
إدارة الزرقا التعليمية	١٥	١١	٨	٣	١٥
إدارة ميت أبو غالب التعليمية	٥	٣	٢	٠	٦
إدارة السرو التعليمية	٦	١	١	١	٥
المجموع	١٢٨	٧٢	٥٤	٤٠	١٠٦

• أدوات البحث :

- ◀ مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية (إعداد الباحثة) .
- ◀ مقياس أنماط القيادة المدرسية (أ . ق . أ) (إعداد مصطفى جبريل ١٩٩٦) .

• أولاً : مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية من إعداد الباحثة:

واشتمل مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية على (٩٦) عبارة موزعة على السبعة عوامل الكبرى فى الشخصية وهم على الترتيب: الانبساطية، العصابية الاستقلال الذاتى ، الانفتاح على الخبرة ، قوة اعتبار الذات ، الوادعة او المقبولية يقظة الضمير .

• ثانياً : مقياس أنماط القيادة (أ . ق . أ) من إعداد (مصطفى جبريل):

واشتمل على ١٦ موقفاً كل موقف له أربعة أستجابات يختار المدير الاستجابة التى تتفق مع تصرفه فى هذا الموقف ، وكل استجابة تشير غلى نمط من أنماط القيادة : القيادة الأمرة ، القيادة التسويقية و القيادة المشاركة ، القيادة التفويضية ، القيادة الفعالة .

• صدق أدوات البحث :

• أولاً مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية:

للتأكد من صدق أداة البحث قامت الباحثة بعرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (١٠) محكم ، تم اختيارهم من المتخصصين فى التربية ، وعلم النفس والصحة النفسية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

جامعة دمياط ، وكلية التربية بجامعة المنصورة ، مرفقاً بها التعريفات الإجرائية حيث أن أفضل طريقة لاستخراج صدق المحتوى تتمثل فى عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها فى قياس العوامل المراد قياسها وذلك لإبداء آرائهم فى مدى مناسبة أبعاد المقياس ومدى ارتباط العبارات لقياس البعد الذى وضعت لقياسه ومدى وضوح عبارات المقياس وكذلك لإجراء التعديلات التى يرونها مناسبة .

وقد ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على الاطمئنان إلى صدق القائمة ، حيث أن نسبة اتفاق المحكمين على عبارات القائمة معياراً لصدقها ، وعلى ضوء اتفاق آراء المحكمين استبقت العبارات التى حصلت على اتفاق أكثر من (٨٠%) من آراء المحكمين وحذفت العبارات التى حصلت على أقل من هذه النسبة وعددها (٢٠) عبارة . كما تم تعديل صياغة عدد من العبارات التى أجمع أكثر من (٣٠%) من المحكمين على ضرورة تعديلها وعددها (٣١) عبارة ، وفى ضوء ذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٩٦) مقسمة على (٧) عوامل كبرى فى الشخصية ، وقد أعطى للبديل موافق بشدة (٥) درجات ، وموافق (٤) درجات ، متردد (٣) درجات ، غير موافق (٢) درجتان ، وغير موافق بشدة (١) درجة واحدة ، وأصبحت على النحو التالى :

« الانبساطية (١٤) عبارة

« العصابية (١٤) عبارة

« الاستقلال الذاتى (١٤) عبارة

« الانفتاح على الخبرة (١٣) عبارة

« قوة اعتبار الذات (١٣) عبارة

« الوادعة او المقبولية (١٤) عبارة

« يقظة الضمير (١٤) عبارة

• ثانياً مقياس أنماط القيادة :

فقد تم استخدام مقياس مقنن وهو مقياس أنماط القيادة من إعداد مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٦)، حيث يعد هذا المقياس مناسباً وملائماً مع مديري مدارس التعليم الأساسى ، مما دعا الباحثة بالاكْتفاء بصدق وثبات المقياس .

ويتكون المقياس من ١٦ موقفاً ، ويعطى المقياس خمس درجات لكل نمط قيادى ، ودرجة للنمط القيادى الفعال فى الموقف ، وإعطيت درجة واحدة لكل اختيار من كل موقف وكذلك عند حساب فاعلية القيادة ، ثم جاء الاختيار للبديل الذى يمثل النمط القيادى الفعال فى الموقف ، وتكون الدرجة الكلية لكل نمط قيادى من ١٦ درجة وكذلك للنمط القيادى الفعال فى الموقف (مصطفى جبريل ١٩٩٦ : ١٤) ، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس حيث جاء الصدق بمقدار (٠.٨٦) أى عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وجاء معامل الثبات بمقدار (٠.٨٤) وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

وقد تم تطبيق المقياس فى دراسة إيمان عبد الفتاح (٢٠١١) بعنوان أنماط القيادة وعلاقتها بالإبداع الادارى ومهارة إدارة الوقت لدى مديرى المدارس الإعدادية بكلية التربية بدمياط .

• ثبات أدوات البحث :

تحققت الباحثة من ثبات مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية بحساب معامل الثبات للمقياس فى صورته النهائية والذي بلغ عدد عباراته (٩٦) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث أن الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقى للمقياس ؛ وذلك للحصول على مدى الاتساق الداخلى لكل بعد من أبعاد مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ،وبطريقة إعادة الاختبار Test-Retest Method وكان الفاصل الزمنى بين التطبيق الأول والثانى أسبوعين وهى فترة زمنية مناسبة ، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين التطبيقين ، وكانت العينة التى أعيد تطبيق المقياس عليها مكونة من (٥٠) مدير ومديرة فى مدارس التعليم الاساسي بدمياط والجدول (٢) يوضح معاملات ثبات المقياس على كل عامل من عوامل مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ وإعادة اختبار للعينة (٥٠) من مدرء مدارس التعليم الأساسى ويتضح هذا من جدول (٢):

جدول (٢) معاملات ثبات المقياس على كل عامل من عوامل مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار

م	أبعاد المقياس	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات إعادة الاختبار
١	الانبساطية	♦♦ ٠.٧٥٤	♦♦ ٠.٧٩٢
٢	العصابية	♦♦ ٠.٨٣٥	♦♦ ٠.٨٩٨
٣	الاستقلال الذاتى	♦♦ ٠.٦٨٢	♦♦ ٠.٧٥٩
٤	الانفتاح على الخبرة	♦♦ ٠.٧٧٦	♦♦ ٠.٧٩٦
٥	قوة تقدير الذات	♦♦ ٠.٨٨٩	♦♦ ٠.٩٧٠
٦	الوداعة أو الطيبة	♦♦ ٠.٨٠١	♦♦ ٠.٨٥١
٧	يقظة الضمير	♦♦ ٠.٧٩٨	♦♦ ٠.٨١٦
	الدرجة الكلية	♦♦ ٠.٧٨٠	♦♦ ٠.٧٩٣

وبصفة عامة يلاحظ أن معاملات ثبات المقياس دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى ان القائمة تتوفر فيها درجة عالية من الثبات تتناسب مع أغراض البحث العلمى وتحقق موثوقية فى ثبات نتائجها عند تطبيقها لقياس العوامل الكبرى فى الشخصية لمدرء المدارس.

• المعالجة الإحصائية :

بعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات تمت الإجابة عن اسئلة البحث باستخدام التحليل الإحصائى التالى : للتحقق من الفرض الاول والثالث استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واختبار (ت) ، وللتحقق من الفرض الثانى والرابع قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادى ANOVA وللتحقق من الفرض الخامس قامت الباحثة بإجراء اختبار العلاقة بين

المتغيرين (Correlations) لإيجاد معاملات الارتباط بين درجات مدرء مدارس التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ودرجاتهم على مقياس أنماط القيادة ، وللتحقق من الفرض السادس استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطى التدريجى (Step – Wise Regration) لدراسة إمكانية تنبؤ العوامل الكبرى فى الشخصية (متغيرات مستقلة) بأنماط القيادة (متغير تابع) .

• عرض النتائج :

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التى تم الحصول عليها باستخدام اداتى البحث ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقاً لفروض البحث ومتغيراتها ، يمكن تفصيل النتائج التى توصلت إليها الدراسة على النحو التالى :

• الفرض الأول :

ينص الفرد الأول على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من مدرء مدارس التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية " .

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واختبار (ت) لمجموعة الذكور والإناث على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ويتضح هذا من الجدول (٣) .

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واختبار (ت) لمجموعة الذكور والإناث على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية

م	العوامل	النوع	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١	الانبساطية	إناث	٧٢	٤٨.٣١٩٤	٤.٨٤٣٥٤	١.١٦٥	١٩٨	٠.٢٤٥	غير دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٤٧.٥٠٠٠	٤.٧٣٣٨٦				
٢	العصابية	إناث	٧٢	٤٢.٨١٩٤	٤.٤٤١٥٧	٠.٢٠٨	١٩٨	٠.٨٣٦	غير دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٤٢.٦٧١٩	٥.٠١٩٨٢				
٣	الاستقلال الذاتى	إناث	٧٢	٤٨.٢٦٣٩	٣.٧٧٥٣٦	١.٣٦٤	١٩٨	٠.١٧٤	غير دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٤٧.٥٥٤٧	٣.٣٨٥٤٩				
٤	الإنفتاح على الخبرة	إناث	٧٢	٤٩.٢٦٣٩	٥.٢٧٠١٥	٢.٤٠٦	١٩٨	٠.٠١٧	دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٤٧.٢٠٣١	٦.٠٩٨٠٩				
٥	قوة اعتبار الذات	إناث	٧٢	٣٧.٤٠٢٨	٤.٩٩٧٦٣	٣.١٥٠	١٩٨	٠.٠٠٩	دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٣٨.٥٧٨١	٦.٥٨٩٩١				
٦	المقبولية	إناث	٧٢	٤٨.٦١١١	٤.١٤٠٣٤	٣.٨٤١	١٩٨	٠.٠٠٧	دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٤٧.٥٥٤٧	٣.٧٤٩٦٦				
٧	بقطة الضمير	إناث	٧٢	٥٢.٨٠٥٦	٤.١٦٤٣٧	٠.٦٨٥	١٩٨	٠.٤٩٤	غير دالة إحصائياً
		ذكور	١٢٨	٥٢.٣٧٥٠	٤.٣١٩٨٩				

ويتضح من جدول (٣) أنه : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث فى عامل (الانبساط – العصابية – الاستقلال الذاتى) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات

الذكور ومتوسط درجات الإناث في عامل الانفتاح على الخبرة - قوة اعتبار الذات، المقبولية). يتضح من النتائج الحالية غياب الفروق بين الذكور والإناث في عامل الإنبساط حيث اتفقت مع نتائج البحث الحالية مع نتائج دراسة كل من (ابراهيم حسن ٢٠١٧، فريخ العنزي،، شعبان حداد ٢٠١١)، بينما اختلفت نتائج البحث الحالية مع نتائج دراسة كل من (آمال جودة ٢٠١٠، وفيصل يونس والهام خليل ٢٠٠٧) التي أشارت إلى ارتفاع عامل الإنبساط لدى الإناث مقارنة بالذكور.

ويتبين من النتائج الحالية غياب الفروق بين الذكور والإناث في عامل العصبية، واتفقت نتائج البحث الحالية مع نتائج دراسة (إسلام الساعاتي ٢٠١٢ ومازن ملحم ٢٠١٠) حيث أظهرت هذه البحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لدى عامل العصبية، في حين تناقضت هذه النتائج مع نتائج دراسة (ابراهيم حسن ٢٠١٧، ٢٠٠١، أحمد جبر ٢٠١٢) التي أشارت إلى ارتفاع درجات الإناث على عامل العصبية وانخفاض درجات الذكور، وكذلك يتبين من النتائج السابقة للدراسة الحالية غياب الفروق بين الذكور والإناث في عامل الاستقلال الذاتي حيث اتفقت مع نتائج دراسة (منى ابووردة ٢٠٠٨)، ودراسة (Deci Schwartz et al 1994) ودراسة (Skinner & connell 1993) ودراسة (Trinder & horne 1996)، واختلفت نتيجة البحث الحالية مع دراسة (Fortier Vallerand et al 1997)، ودراسة (نيكوس نتومانس ٢٠٠١) وقد توصلت هذا الدراسات لوجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الاستقلال الذاتي .

ويتبين من نتائج البحث الحالية ارتفاع متوسطات درجات الإناث مقارنة بمتوسطات درجات الذكور على عامل الانفتاح على الخبرة، واتفقت نتائج البحث الحالية مع نتائج دراسة (هاني شاهين ٢٠١١، أمل الأحمد ومازن ملحم ٢٠٠٩، آمال جودة ٢٠١٠)، واختلفت مع دراسة (مازن ملحم ٢٠١٠ وشعبان الحداد ٢٠١١، فريخ العنزي ٢٠١٠)، حيث أظهرت دراستهم عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على عامل الانفتاح على الخبرة. ودراسة (أيمن ذيب ٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق في عامل الانفتاح على الخبرة لصالح الذكور.

ويتبين من نتائج البحث الحالية ارتفاع متوسطات درجات الذكور مقارنة بمتوسطات درجات الإناث على عامل قوة اعتبار الذات، واتفقت نتائج البحث الحالية مع نتائج دراسة (Joseph Markus et al 1997، على الديب ١٩٩١، Karl Perera 2006، Coffman & Gilligan 2003) التي أوضحت أن هناك فروق في تقدير الذات لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة كل من (Kristen, et al 1999)، عبد الخالق جبريل ١٩٩٣، عطا شقفة ٢٠٠٨) حيث أظهرت دراستهم عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على عامل قوة اعتبار الذات .

وتتفق نتائج هذه البحث مع دراسة (ابراهيم حسن ٢٠١٧، أحمد جبر ٢٠١٢) آمال جودة ٢٠١٠، وفيصل يونس والهام خليل ٢٠١٠) بينما تعارضت مع دراسة

(فريح العنزى ٢٠١٠ ، هانى شاهين ٢٠١١، مازن ملحم ٢٠١٠ ، نصرة عبد المجيد ٢٠١٠ ، ابراهيم حسن ٢٠١٧) التى أشارت إلى عدم وجود فروق فى المقبولية لدى الجنسين ، واتفقت نتائج البحث الحالية مع دراسة (ابراهيم حسن ٢٠١٧ ، مازن ملحم ٢٠١٠ ، فيصل يونس وإلهام خليل ٢٠٠٧ و نصرة عبد المجيد ٢٠١٠) التى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لدى عامل يقظة الضمير واختلفت مع دراسة (فريح العنزى ٢٠١٠ وهانى شاهين ٢٠١١، أريج سليم ١٩٩٩ وإيمان ذيب ٢٠١٢) الذين أشاروا إلى أن الإناث أفضل فى عامل يقظة الضمير من الذكور .

من واقع المقارنة بين الذكور والإناث على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ، فإن نتائج البحث الحالية تشير إلى أنه لا يوجد اختلاف فى درجات عوامل الشخصية (الانبساط - العصابية - الاستقلال الذاتى - يقظة الضمير) لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى باختلاف النوع (ذكر / أنثى) ، بينما تختلف درجات (الانفتاح على الخبرة - قوة اعتبار الذات - المقبولية) لدى مدراء مدارس التعليم الأساسى باختلاف النوع (ذكر / أنثى) ، وبذلك يتم رفض الفرض الأول بالنسبة للعوامل (الانبساط - العصابية - الاستقلال الذاتى - يقظة الضمير) ، ويقبل بالنسبة للعوامل (الانفتاح على الخبرة - قوة اعتبار الذات - المقبولية) .

• الفرض الثانى:

ينص الفرد الثانى على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدراء مدارس التعليم الأساسى على حسب سنوات الخبرة (١- ٣ سنوات ، ٤ - ٦ سنوات ، ٧ - ١٠ سنوات) على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية " .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادى ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات بالنسبة لسنوات الخبرة على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ويتضح هذا من الجدول (٤) .

تشير نتائج جدول (٤) إلى : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدراء المدارس تعود لسنوات الخبرة فى جميع العوامل الكبرى فى الشخصية وتختلف نتائج البحث الحالية مع نتائج دراسة (هانى شاهين ٢٠١١) التى أشارت إلى وجود فروق بين المدراء والمدرّسين تبعاً لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الأكبر .

وبذلك يتحقق الفرد الثانى كلياً حيث لا يوجد فروق بين مدراء المدارس وفق متغير سنوات الخبرة على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية .

جدول (٤) تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات بالنسبة لسنوات الخبرة على مقياس العوامل الكبرى في الشخصية

م	عوامل الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١	الانسيابية	بين المجموعات	٢٨.١٤١	٢	١٤.٠٧١	٠.٦١٤	٠.٥٤٢	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٤٥١٤.٤٥٤	١٩٧	٢٢.٩١٦			
		المجموع	٤٥٤٢.٥٩٥	١٩٩				
٢	العصابية	بين المجموعات	٧٣.٧٢٣	٢	٣٦.٨٦١	١.٦٠٤	٠.٢٠٤	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٤٥٢٨.١٥٢	١٩٧	٢٢.٩٨٦			
		المجموع	٤٦٠١.٨٧٥	١٩٩				
٣	الاستقلال الذاتي	بين المجموعات	٢٢.٨٧٨	٢	١١.٤٣٩	٠.٩١٣	٠.٤٠٣	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٢٤٦٧.٩٠٢	١٩٧	١٢.٥٢٧			
		المجموع	٢٤٩٠.٧٨٠	١٩٩				
٤	الإنفتاح على الخبرة	بين المجموعات	٠.٦٨٧	٢	٠.٣٤٣	٠.١٠١	٠.٩٩٠	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٦٨٨٩.٧٠٨	١٩٧	٣٤.٩٧٣			
		المجموع	٦٨٩٠.٣٩٥	١٩٩				
٥	قوة اعتبار الذات	بين المجموعات	١٤٣.٠٤٩	٢	٧١.٥٢٤	١.٩٥٥	٠.١٤٤	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٧٢٠٩.١٤٦	١٩٧	٣٦.٥٩٥			
		المجموع	٧٣٥٢.١٩٥	١٩٩				
٦	المقبولية	بين المجموعات	٤٩.١٥٢	٢	٢٤.٥٧٦	١.٦١١	٠.٢٠٢	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٣٠٠٥.٠٠٣	١٩٧	١٥.٢٥٤			
		المجموع	٣٠٥٤.١٥٥	١٩٩				
٧	بقطة الضمير	بين المجموعات	٥.٠٢٤	٢	٢.٥١٢	٠.١٣٧	٠.٨٧٢	غير دال احصائيا
		داخل المجموعات	٣٦٠٤.٧٩٦	١٩٧	١٨.٢٩٨			
		المجموع	٣٦٠٩.٨٢٠	١٩٩				

• الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من مدرء مدارس التعليم الأساسي على مقياس أنماط القيادة ."

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واختبار (ت) لمجموعة الذكور والإناث على مقياس أنماط القيادة ويوضح جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث من مدرء مدارس التعليم الاساسي على مقياس أنماط القيادة .

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واختبار (ت) لمجموعة الذكور والإناث على مقياس أنماط القيادة

م	أنماط القيادة	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١	القيادة الأمرة	إناث	٧٢	٢.٤٨٦١	٢.٠٢٧٩٣	٠.٦٣٧	١٩٨	٠.٥٢٥	غير دال احصائيا
		ذكور	١٢٨	٢.٣٢٠٣	١.٦٠١٨٤				
٢	القيادة التسويقية	إناث	٧٢	٤.٧٧٧٨	١.١٥٣٣٤	٠.٨٠٠	١٩٨	٠.٤٢٤	غير دال احصائيا
		ذكور	١٢٨	٤.٩١٤١	١.١٥٧١٦				
٣	القيادة المشاركة	إناث	٧٢	٨.٠٢٧٨	١.٧١٩٥٨	٠.١٧٣	١٩٨	٠.٨٦٣	غير دال احصائيا
		ذكور	١٢٨	٨.٠٧٠٣	١.٦٤٦٦٨				
٤	القيادة التفويضية	إناث	٧٢	٠.٧٢٢٢	٠.٨٩١٦٢	٠.٢٠٧	١٩٨	٠.٨٣٦	غير دال احصائيا
		ذكور	١٢٨	٠.٦٩٥٣	٠.٨٧٤٤٧				
٥	القيادة الفعالة	إناث	٧٢	٤.٩٥٨٣	١.٦٥٦٧٢	١.١٠٦	١٩٨	٠.٢٧٠	غير دال احصائيا
		ذكور	١٢٨	٤.٧٠٣١	١.٥١٢٩٩				

يتضح من جدول (٥) مايلي : عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث على مقياس أنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي .

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير النوع على أنماط القيادة (عطا الله عبود ٢٠١٥ ، عبد الله أبو تينة ٢٠٠٧ ، علاء مصطفى ٢٠١٢ ، شافية حافظ ٢٠١٦ حورية حسين ٢٠١٣) وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ماجد الفراء ومازن الخطيب ٢٠٠٧ ، ناهد رضى ٢٠٠٦ ، Mealer ،Burdick&Dazing 2006 ، 2006) ، بينما أوضحت دراسة (عبد الصمد الأغبري ٢٠٠٣) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير النوع بالنسبة لنمط القيادة الأمرة والتفويضية .

وبذلك يتحقق الفرد الثالث كلياً حيث لا يوجد فروق بين مدراء المدارس وفق متغير الجنس على مقياس أنماط القيادة.

• الفرض الرابع:

ينص الفرد الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدراء حسب سنوات الخبرة (١- ٣ سنوات - ٤ - ٦ سنوات - ٧ - ١٠ سنوات) مقياس أنماط القيادة " .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات بالنسبة لسنوات الخبرة على مقياس أنماط القيادة ويتضح هذا من الجدول (٦).

جدول (٦) اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات بالنسبة لسنوات الخبرة على مقياس أنماط القيادة

م	أنماط القيادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١	القيادة الأمرة	بين المجموعات	٢.٥٩٧	٢	١.٢٩٩	٠.٤١٥	٠.٦٦١	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	٦١٦.٥٢٣	١٩٧	٣.١٣٠			
		المجموع	٦١٩.١٢٠	١٩٩				
٢	القيادة التسويقية	بين المجموعات	٥.٤٢٨	٢	٢.٧١٤	٢.٠٥٧	٠.١٣١	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	٢٥٩.٩٢٧	١٩٧	١.٣١٩			
		المجموع	٢٦٥.٣٥٥	١٩٩				
٣	القيادة المشاركة	بين المجموعات	٤.٣٧٣	٢	٢.١٨٧	٠.٧٨٣	٠.٤٥٨	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	٥٥٠.٠٢٢	١٩٧	٢.٧٩٢			
		المجموع	٥٥٤.٣٩٥	١٩٩				
٤	القيادة التفويضية	بين المجموعات	٢.١٨٥	٢	١.٠٩٢	١.٤٢١	٠.٢٤٤	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	١٥١.٤١٠	١٩٧	٠.٧٦٩			
		المجموع	١٥٣.٥٩٥	١٩٩				
٥	القيادة الفعالة	بين المجموعات	٢.٧٧٧	٢	١.٣٨٩	٠.٥٦٣	٠.٥٧٠	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	٤٨٥.٨١٨	١٩٧	٢.٤٦٦			
		المجموع	٤٨٨.٥٩٥	١٩٩				

يتضح من جدول (٦) مايلي : عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المدراء حسب سنوات الخبرة على مقياس أنماط القيادة لدى حيث أن القيادة الأمرة، القيادة التسويقية، القيادة المشاركة، القيادة التفويضية، القيادة الفعالة.

تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المديرين وفق متغير سنوات الخبرة على أنماط القيادة (عطا الله عبود ٢٠١٥ خالد ابو شعيرة ٢٠٠٩، صالح عليومات وخليفة ابو عاشور ٢٠٠٢ وعبد الصمد الاغبري ٢٠٠٣، ناهد رضي ٢٠٠٦) أما دراسة (ايمان عيسي ٢٠١١) تشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائية لدى مدراء المدارس وفق سنوات الخبرة على انماط القيادة (الأمرة، المشاركة، التسويقية) أما القيادة التفويضية فهناك فروق بين سنوات الخبرة للمدراء اصحاب الخبرة من (١ - ٥ سنوات)، وتختلف نتائج البحث الحالية مع دراسة كل من (عبد الله أبو تينة ٢٠٠٧، ماجد الفرا و مازن الخطيب ٢٠٠٧) التي اشارت على وجود فروق بين أنماط القيادة لدى مدراء المدارس للمدراء أصحاب الخبرة الطويلة.

وبذلك يتحقق الفرد الرابع كلياً حيث لا يوجد فروق بين مدراء المدارس وفق متغير سنوات الخبرة على مقياس أنماط القيادة .

• الفرض الخامس :

ينص الفرد الخامس على أنه : " توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات مدراء مدارس التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ودرجاتهم على مقياس أنماط القيادة".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار العلاقة بين المتغيرين (Correlations) لإيجاد معاملات الارتباط بين درجات مدراء مدارس التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ودرجاتهم على مقياس أنماط القيادة.

معاملات الارتباط بين المتغيرين (Correlations) لإيجاد العلاقة بين درجات مدراء مدارس التعليم الأساسي على مقياس العوامل الكبرى فى الشخصية ودرجاتهم على مقياس أنماط القيادة.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين المتغيرات

القيادة الفعالة	القيادة التفويضية	القيادة المشاركة	القيادة التسويقية	القيادة الأمرة	
٠.١٦ *	٠.٠٣ -	٠.١ -	٠.٠٣ -	٠.٠٩ -	الانسحابية
٠.٠٧ -	٠.١٨ *	٠.٠٢ *	٠.١٥ -	٠.١٩ *	العصابية
٠.١ -	٠.٠٢ *	٠.٠٢ *	٠.٠٩ -	٠.٠٢ *	الاستقلال الذاتي
٠.١ -	٠.٠٢ *	٠.١٦ *	٠.١٦ -	٠.١٦ -	الانفتاح على الخبرة
٠.٢٨ *	٠.٢٣ *	٠.٠١ -	٠.١٩ *	٠.٠٢ -	قوة اعتبار الذات
٠.٠٩ -	٠.٢٠ *	٠.٠٥ *	٠.١٢ -	٠.٠٢ -	المقبولية
٠.٠٥ -	٠.١٢ -	٠.٠١ -	٠.٠٣ -	٠.٠٩ *	بقظة الضمير

يتضح من جدول (٧) النتائج التالية:

« أولاً: معاملات الارتباط بين العامل الأول وهو عامل الانبساطية وبين أنماط القيادة في مقياس القيادة.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عامل الانبساطية وكل من القيادة الأمرة والقيادة التسويقية والقيادة المشاركة والقيادة التفويضية بينما توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عامل الانبساطية ونمط القيادة الفعالة .

« ثانياً : معاملات الارتباط بين العامل الثاني وهو عامل العصابية وبين أنماط القيادة في مقياس القيادة.

توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين عامل العصابية ونمط القيادة الأمرة والقيادة التسويقية، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين العصابية والقيادة التفويضية بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين عامل العصابية والقيادة الفعالة .

« ثالثاً : معاملات الارتباط بين العامل الثالث وهو عامل الاستقلال الذاتى وبين أنماط القيادة في مقياس القيادة.

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين عامل الاستقلال الذاتى والقيادة الأمرة و علاقة ارتباطية سالبة بين عامل الاستقلال الذاتى وبين القيادة المشاركة والقيادة التفويضية ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل الاستقلال الذاتى والقيادة التسويقية والقيادة الفعالة.

« رابعاً: معاملات الارتباط بين العامل الرابع الانفتاح على الخبرة وبين أنماط القيادة في مقياس القيادة.

توجد علاقة ارتباطية سالبة عامل الانفتاح على الخبرة ونمط القيادة الأمرة والقيادة التسويقية ، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة عامل الانفتاح على الخبرة ونمط القيادة المشاركة ونمط القيادة التفويضية ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل الانفتاح على الخبرة والقيادة الفعالة.

« خامساً: معاملات الارتباط بين العامل الخامس قوة اعتبار الذات وبين أنماط القيادة في مقياس القيادة.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين قوة اعتبار الذات والقيادة الأمرة والقيادة المشاركة ، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة عامل قوة اعتبار الذات ونمط القيادة التسويقية ، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين عامل قوة اعتبار الذات ونمط القيادة التفويضية ونمط القيادة الفعالة .

« سادساً: معاملات الارتباط بين العامل السادس المقبولية وبين أنماط القيادة في مقياس القيادة.

لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل المقبولية والقيادة الأمرة القيادة التسويقية و القيادة الفعالة ، بينما توجد علاقة ارتباطية بين عامل المقبولية ونمط القيادة المشاركة بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين عامل المقبولية ونمط القيادة التفويضية.

« سابعاً: معاملات الارتباط بين العامل السابع يقظة الضمير وبين أنماط القيادة فى مقياس القيادة.

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين عامل يقظة الضمير ونمط القيادة ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين عامل يقظة الضمير ونمط القيادة التسويقية والقيادة المشاركة و القيادة التفويضية و القيادة الفعالة.

• نتائج الفرض السادس للدراسة:

ينص الفرض السادس على أنه " يمكن ان تتنبأ العوامل الكبرى فى الشخصية بأنماط القيادة عند مدراء مدارس التعليم الأساسى.

وللتحقق من الفرض السادس تم استخدام تحليل الانحدار الخطى التدريجى (Step – Wise Regration) لدراسة إمكانية تنبؤ العوامل الكبرى فى الشخصية (متغيرات مستقلة) بأنماط القيادة (متغير تابع) وجاءت النتائج على النحو التالى:

« نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين العوامل الكبرى فى الشخصية (متغيرات مستقلة) والقيادة الأمرة (متغير تابع).

جدول (٨) ملخص النموذج ومعاملات الانحدار

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	معامل التحديد (٢)	الخطا المعيارى
الثابت	٤.٩٦٣		٠.٩٠٦
الاستقلال الذاتى	٠.٠٣٥	٠.٠٦٢	٠.٠١٣
العصابية	-٠.٠٣٣	٠.٠٩٠	٠.٠١٧

جدول (٩): تحليل التباين

الانحدار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٥٥.٧٠٣	٢	٢٧.٨٥٢	٩.٧٣٨	٠.٠٠٠
البواقي	٥٦٣.٤١٧	١٩٧	٢.٨٦٠		
المجموع	٦١٩.١٢٠	١٩٩			

نستنتج من مخرجات تحليل الانحدار التدريجى المتعدد أعلاه بطريقة Stepwise ما يلى:

يتبين من الجدول (٨) أن نسبة إسهام الاستقلال الذاتى فى التنبؤ بالقيادة الأمرة بلغت (٦٪) ونسبة إسهام العصابية بلغت (٣٪) والباقي (٩١٪) يعزى إلى عوامل أخرى، ويتبين من الجدول (٩) قيم تحليل التباين والذي يمكن المعرفة من خلاله على القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة "ف" والتي بلغت (٩.٧٣٨) ومستوى الدلالة (٠.٠٠٠) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطى المتدرج من الناحية الإحصائية.

وجاءت معادلة التنبؤ على النحو التالي: القيادة الأمرة = $4.963 + 0.035 \times$ الاستقلال الذاتي - $0.033 \times$ العصابية.

◀ نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين العوامل الكبرى في الشخصية (متغيرات مستقلة) والقيادة التسويقية (متغير تابع).

جدول (١٠): ملخص النموذج ومعاملات الانحدار

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	معامل التحديد (ر)	الخطا المعياري
الثابت	٤.٩٦٣		٠.٩٠
قوة الذات	٠.٠٣٥	٠.٠٣٨	٠.٠١٣
العصابية	-٠.٠٣٣	٠.٠٥٧	٠.٠١٧

جدول (١١): تحليل التباين

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	١٥.١١	٢	٧.٥٥	٥.٩٤	٠.٠٠٣
البواقي	٢٥٠.٢٤٣	١٩٧	١.٢٧٠		
المجموع	٢٦٥.٣٥٥	١٩٩			

نستنتج من مخرجات تحليل الانحدار التدريجي المتعدد أعلاه بطريقة Stepwise ما يلي:

يتبين من الجدول (١٠) أن نسبة إسهام قوة الذات في التنبؤ بالقيادة التسويقية بلغت (٤٪)، ونسبة إسهام العصابية بلغت (٢٪) والباقي (٩٤٪) يعزى إلى عوامل أخرى، ويتبين من الجدول (١١) قيم تحليل التباين والذي يمكن المعرفة من خلاله على القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة "ف" والتي بلغت (٥.٩٤) ومستوى الدلالة (٠.٠٣) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي التدريجي من الناحية الإحصائية.

وجاءت معادلة التنبؤ على النحو التالي: القيادة التسويقية = $4.963 + 0.035 \times$ قوة الذات - $0.033 \times$ العصابية.

◀ نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين العوامل الكبرى في الشخصية (متغيرات مستقلة) والقيادة المشاركة (متغير تابع).

جدول (١٢): ملخص النموذج ومعاملات الانحدار

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	معامل التحديد (ر)	الخطا المعياري
الثابت	٩.٥٢		١.٩٣
الاستقلال الذاتي	-٠.٠٩٠	٠.٠٤٣	٠.٠٣٢
العصابية	٠.٠٦٦	٠.٠٧٩	٠.٠٢٤

جدول (١٣): تحليل التباين

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٤٣.٦٩	٢	٢١.٨٤٥	٨.٤٢	٠.٠٠١
البواقي	٥١٠.٧٠٥	١٩٧	٢.٥٩٢		
المجموع	٥٥٤.٣٩٥	١٩٩			

نستنتج من مخرجات تحليل الانحدار التدريجي المتعدد أعلاه بطريقة Stepwise ما يلي:

يتبين من الجدول (١٢) أن نسبة إسهام الاستقلال الذاتي فى التنبؤ بالقيادة المشاركة بلغت (٤٪)، ونسبة إسهام العصابية بالقيادة المشاركة بلغت (٤٪) والباقي (٩٢٪) يعزى إلى عوامل أخرى، ويتبين من الجدول (١٣) قيم تحليل التباين والذي يمكن المعرفة من خلاله على القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة "ف" والتي بلغت (٨.٤٢) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي التدريجي من الناحية الإحصائية.

وجاءت معادلة التنبؤ على النحو التالى: القيادة المشاركة = $9.02 - 0.09 \times$ الاستقلال الذاتي + $0.66 \times$ العصابية.

« نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين العوامل الكبرى فى الشخصية (متغيرات مستقلة) والقيادة التفويضية (متغير تابع).

جدول (١٤): ملخص النموذج ومعاملات الانحدار

معاملات الانحدار	مصدر الانحدار	معامل التحديد (٢)	الخطا المعياري
الثابت	٣.٢٢٧		١.٣٢
الانفتاح على الخبرة	٠.٠٢٦	٠.٠٥٦	٠.٠١٠
المقبولية	-٠.٠٣٨	٠.٠٨٥	٠.٠١٥
الاستقلال الذاتي	-٠.٠٤٠	٠.٠١١	٠.٠١٧

جدول (١٥): تحليل التباين

الانحدار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	١٦.٨٢٥	٣	٥.٦٠٨		
البواقي	١٣٦.٧٧٠	١٩٦	٠.٦٩٨	٨.٠٣٧	٠.٠٠١
المجموع	١٥٣.٥٩٥	١٩٩			

نستنتج من مخرجات تحليل الانحدار التدريجي المتعدد أعلاه بطريقة Stepwise ما يلى:

يتبين من الجدول (١٤) أن نسبة إسهام الانفتاح على الخبرة فى التنبؤ بالقيادة التفويضية بلغت (٦٪) ونسبة إسهام المقبولية بلغت (٣٪) ونسبة إسهام الاستقلال الذاتي (٢٪) والباقي (٨٩٪) يعزى إلى عوامل أخرى، ويتبين من الجدول (١٥) قيم تحليل التباين والذي يمكن المعرفة من خلاله على القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة "ف" والتي بلغت (٨.٠٣٧) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار التدريجي المتعدد من الناحية الإحصائية.

وجاءت معادلة التنبؤ على النحو التالى: القيادة التفويضية = $3.227 + 0.026 \times$ الانفتاح على الخبرة - $0.038 \times$ المقبولية - $0.040 \times$ الاستقلال الذاتي.

« نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين العوامل الكبرى فى الشخصية (متغيرات مستقلة) والقيادة الفعالة (متغير تابع)

جدول (١٦): ملخص النموذج ومعاملات الانحدار

معاملات الانحدار	مصدر الانحدار	معامل التحديد (٢)	الخطا المعياري
الثابت	٤.٨٣٦		١.٢٠٩
قوة اعتبار الذات	-٠.٠٧٧	٠.٠٨٢	٠.٠١٧
الانبساطية	٠.٠٦١	٠.١١٦	٠.٠٢٢

جدول (١٧): تحليل التباين

مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
٥٦.٦٥٧	٢	٢٨.٣٢٨	١٢.٩٢٠	٠.٠٠١
٤٣١.٩٣٨	١٩٧	٢.١٩٣		
٤٨٨.٥٩٥	١٩٩			

نستنتج من مخرجات تحليل الانحدار التدريجي المتعدد أعلاه بطريقة Stepwise ما يلي:

يتبين من الجدول (١٦) أن نسبة إسهام قوة اعتبار الذات في التنبؤ بالقيادة الفعالة بلغت (٨٪)، ونسبة إسهام الانبساطية بلغت (٤٪) والباقي (٨٨٪) يعزى إلى عوامل أخرى، ويتبين من الجدول (١٧) قيم تحليل التباين والذي يمكن المعرفة من خلاله على القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة "ف" والتي بلغت (١٢.٩٢٠) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار التدريجي المتعدد من الناحية الإحصائية.

وجاءت معادلة التنبؤ على النحو التالي: القيادة الفعالة = $4.836 - 0.077 \times$ قوة اعتبار الذات + $0.061 \times$ الانبساطية .

• توصيات البحث :

في ضوء ما انتهى إليه الإطار النظري والبحث الميداني في هذه البحث يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات منها :

« عقد دورات تدريبية لزيادة وعي المديرين بعوامل الشخصية وبيان أهمية الشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية السليمة من أجل مستقبل أفضل للعملية التعليمية .

« توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية والمهتمين بها ضرورة وضع استراتيجيات وأعداد برامج لرفع الكفاءة والفاعلية الإدارية لمدراس من خلال سمات الشخصية وأنماط القيادة.

« تدريب المدرس من خلال دورات الصقل والتدريب المستمر أثناء الخدمة على القيادة الفعالة ، بما ينعكس إيجابيات على الأساليب الإدارية المستخدمة من قبلهم وكذلك في مجال الاختيار والترشيح للمواقع القيادية بالمدارس .

« تحديد بعض المعايير التربوية والإدارية لاختيار المديرين من الجنسين في مراحل التعليم العام بمصر ، بحيث يشترك في وضعها متخصصون في وزارة التربية والتعليم وأساتذة كليات التربية المتخصصين في الإدارة التربوية .

« عقد دورات تدريبية للمديرين لتبصير المديرين بالأنماط القيادية الموقفية التى يتسنى للمدير ممارستها تبعاً للمواقف المختلفة ، وتعقد هذه البرامج بصفة دورية بحيث تصبح جزءاً من متطلبات النمو المهني والترقية ولا يجوز التخلف عنها .

« ضرورة وضع استراتيجية عامة لتطوير عمل وأداء مديري مدراس التعليم الأساسى من خلال التركيز على أنماط القيادة وتنميتها لديهم .

• المراجع :

- ابراهيم حسن محمد (٢٠١٧): العوامل الخمسة الكبرى كمنبئات باضطراب كل من الشخصية الوسواسية القهرية وذات النمط الفصامى ، رسالة ماجستير ، غير منشورة كلية الآداب بقنا ، جامعة جنوب الوادى .
- احمد محمود جبر (٢٠١٢): العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- أريج جميل حنا سليم (١٩٩٩): اضطراب الشخصية الحدية وفق أنموذج العوامل الخمسة رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- إسلام أحمد الساعاتى (٢٠١٢) دراسة لبعض العوامل المميزة لشخصية القائد السياسي وفقا لنظرية العوامل الخمسة الكبرى ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة .
- آمال عبد القادر جودة (٢٠١٠) : "سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمى المرحلة الاساسية الدنيا فى محافظة غزة" ، مجلة التربية وعلم النفس ، الجمعيه السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ع٣٤ ، ١١-٤٣ .
- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٢): المنهج الاكلينيكي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- أمل الأحمد ومازن ملحم (٢٠٠٩) : "الضغوط النفسية وعلاقتها بعدد من العوامل الخمسة للشخصية" ، المؤتمر العلمى التربوى النفسى ، مجلة كلية التربية ، جامعة دمشق ، مج ٢٦ ع ٤ ٦٢٥ - ٦٦٨ .
- ايمان السيد عبد الفتاح عيسى (٢٠١١) : أنماط القيادة وعلاقتها بالإبداع الإدارى ومهارة إدارة الوقت لدى مديري المدارس الاعدادية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية فرع دمياط ، جامعة المنصورة .
- إيمان سليمان عبد ربه محمد (٢٠٠٩): الصراع التنظيمى والأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- إيمان عبد الكريم ذيب (٢٠١٤) : التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية وفق نموذج قائمة العوامل الخمسة الكبرى لدى طلبة الجامعة . بغداد : دار الألوكة للطبع والنشر .
- بدر محمد الانصارى (١٩٩٨) : مكونات الشخصية لدى الشباب الكويتى من الجنسين : دراسة عاملية . مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية ، جامعة الكويت .
- تونسبة يونس (٢٠١٢) تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المبصرين والمكفوفين رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة مولود معمري و الجزائر .

- جابر عبد الحميد (١٩٩١) " نظريات الشخصية : البناء - الديناميات - النمو - طرق البحث " القاهرة : دار النهضة العربية .
- حصة محمد سيف (٢٠١٦) : " العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى النساء المطلقات " ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، مج ٥ ، ع ٣ ، ٥٠ - ٢٥ .
- خالد محمد ابو شعيرة و صفية محمود الجبالي و ثائر احمد الغباري (٢٠٠٩) : " واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديرى المدارس فى محافظة الزرقاء فى المملكة الاردنية الهاشمية " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، الأردن ، مج ٧ ، ع ١ ، ١٥٣ - ١٧٧ .
- راضى الوقفى (٢٠٠٣) : مقدمة فى علم النفس . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- السيد محمد عبد المجيد عبد العال (٢٠٠٦) : " بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى لدى مضطربى الهوية من طلاب الجامعة " ، مجله كلية التربية ، جامعة المنصورة ع ٦١ ، ٣ - ٧١ .
- شافية حفيظ (٢٠١٣) : علاقة النمط القيادي حسب نظرية "هيرسي وبلاشر" بالولاء التنظيمى لدى عينة من معلمى المدارس الابتدائية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة جامعة قاصدى مرباح ورقلة ، الجزائر .
- شافية حفيظ و محمد الشايب (٢٠١٦) : "فاعلية القيادة الإدارية وفق نظرية "هيرسي وبلاشر" من وجهة نظر الموظفين" ، مجلة العلوم النفسية والاجتماعية ، جامعة قاصدى مرباح ورقلة ، ع ٢٣ ، ١١٧ - ١٣٢ .
- شعبان كمال الحداد (٢٠١١) : " المشاركة السياسية وعلاقتها بعوامل الشخصية الخمس الكبرى لدى عينة من المعلمين الفلسطينيين " ، مجلة الزيتونة المحكمة للعلوم الانسانية جامعة الازهر ، غزة الفصل الثانى .
- صالح ناصرالعليمات (٢٠٠٦) : " السمات القيادية المفضلة لدى القادة الاكاديميين والاداريين فى جامعة اليرموك " ، مجلة جامعة دمشق ، بغداد ، مج ٢٢ ، ع ٢ ، ٢٤١ - ٢٧٧ .
- صالح ناصر عليمات وخليفة مصطفى ابو عاشور (٢٠٠٢) : " واقع السلوك القيادى لمديرى ومديرات المدارس الثانوية فى محافظة أربد " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مج ١٨ ، ع ٢ ، ١٠٧ - ١٣٠ .
- عبد الصمد قائد الاغبرى (٢٠٠٣) : " تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات فى أنماط القيادة لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام المنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية " ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مج ١٧ ، ع ٦٦ ، ١٤٥ - ١٨٤ .
- عبد الكريم قرقرش (٢٠٠٢) : فاعلية القيادة الإدارية التربوية فى المدارس الثانوية الحكومية فى محافظة عمان من وجهة نظر المديرين والمديرات وفقا لنظرية "هيرسي وبلاشر" رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة عمان للدراسات العليا ، الأردن .
- عبد الله الرويتع و حمزة الشريف (٢٠٠٣) : " بعنوان أبعاد الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات " ، مجلة الآداب والعلوم الانسانية ، مج ٥٠ ، ع ٥٨٣ ، ٦٠٧ .
- عبد الله صالح الرويتع (٢٠٠٧) : " مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عينه سعوديه من الاناث " ، المجلة التربوية ، مج ٢١ ، ع ٨٣ ، ٩٩ - ١٢٦ .
- عزيزة رحمة (٢٠١١) : الذكاء السائل والتحصيل الدراسى وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة دمشق .

- عطا أحمد شقفة (٢٠٠٨) : تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى طلبة الجامعة فى غزة رسالة ماجستير ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية .
- عطا الله بشير عبود (٢٠١٥) : " أثر الانماط القيادية فى تحقيق الالتزام التنظيمى للموظفين بوزارة الخارجى " ، مجلة دراسات العلوم الإدارية ، مج ٤٢ ، ع ١ ، ٤٥ - ٦٤ .
- على محمد الديب (١٩٩١) : " العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الاكاديمى فى ضوء حجم الاسرة وترتيب الطفل فى الميلاد " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، جامعة عين شمس ، ع ١ ، ١١٥ - ١٦٣ .
- فاطمة السيد اليماني (٢٠١٤) : اتخاذ القرار وعلاقته بكل من العوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية والذكاء الوجدانى لدى القيادات التربوية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، رسالة دكتوراه ، مركز الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- فريح عويده العنزى (٢٠١٠) : العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير والتحصيل الاكاديمى لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الاساسية بالكويت المؤتمر العلمى الثانى لعلم النفس ١١/٢٩ - ١٢/١ ، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية . ص ٨٣ - ١٣٤ .
- فوز رويين ابو جهل (٢٠٠٣) . القلق لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الاخرى ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة القدس غزة .
- فؤاد حامد الموافى و فوقية محمد راضى (٢٠٠٦) : " الخصائص السيكميرية لاسيبيان الخمسة الكبرى للأطفال لدى عينة من الاطفال المصريين فى مرحلة الطفولة المتأخرة " . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج ٥٣ ، ع ١٦
- فيصل يونس و إلهام خليل (٢٠٠٧) : " نموذج الخمسة عوامل للشخصية : التحقق من الصدق وإعادة الانتاج عبر الحضارى " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج ١٧ ، ع ٣٤ ، ٥٥٣ - ٥٨٣ .
- مازن ملحم (٢٠١٠) : " الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية " ، مجلة جامعه دمشق ، مج ٢٦ ، ع ٤ ، ٦٢٥ - ٦٦١ .
- مأمون صالح (٢٠٠٧) : الشخصية بناؤها ، تكوينها ، أنماطها ، اضطرابها . عمان : دار أسامة .
- محمد ابراهيم عطا الله (٢٠٠٧) : دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية والتحصيل الدراسى لدى مستخدمى الانترنت من طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة المنصورة .
- محمد منير مرسى (٢٠٠١) الادارة المدرسية الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- محمد مسعود الشمري (٢٠٠١) : الخصائص الشخصية لذوى قوة التحمل النفسى العالى والمنخفض وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .
- مصرى عبد الحميد حنورة (١٩٩٨) الشخصية والصحة النفسية ، مكتبة الانجلو المصرية : القاهرة
- مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٦) مقياس أنماط القيادة المدرسية (أ.ق.أ) المنصورة عامر للطباعة والنشر .
- منى حامد أبو وردة (٢٠٠٨) : علاقة الكفاية المدركة والاستقلال الذاتى بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

- منى عزيز رزق الشعراوي (٢٠١٦) : العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة مستخدمى شبكات التواصل الاجتماعى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية و جامعة بورسعيد .
- منى قشطة (٢٠٠٩) : درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التربوية فى ضوء المعايير الاسلامية من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعيلها (دراسة تقويمية) ، رسالة ماجستير، منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- ناهد حسين رضى (٢٠٠٦) : "الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين" ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ٣ ع ٣ ، ٢٨١ - ٢٨٢ .
- نصرة عبد المجيد (٢٠١٠) : " الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، بحث مستخلص من رساله ماجستير، مجلة الدراسات النفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين ، مج ٢٠، ع ٤٤ - ٦٠٥ .
- هانى محمد شاهين (٢٠١١) : اتجاهات المرؤوسين وعلاقتها بكل من النمط السلوكي (أ، ب) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى مديري المدارس الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد .
- هشام حبيب الحسيني (٢٠١٢) : العوامل الخمسة للشخصية . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ولاء محمد العدل (٢٠١٢) : صورة الجسم وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعه المنصورة .
- Goldberg, L.R (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. American Psychological Association.
- Joseph, R.A.S .Markus, H.R. & Taforodi, R.W. (1997). Gender and Self-Esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 63(3) , 391-404.
- Kok-Yee N.G ET, al. (2008).Personality and Leader Effectiveness: A Moderated Mediation Model of leadership Self-Efficacy, job Demands and Job Autonomy. Journal of Applied Psychology Technological University, 93(4), 3.
- Kristen, C.K., et.al, (1999). Gender Differences in Self –Esteem, Ameta. Analysis Psychological Bulletin, 125 (4), 470-500.
- Pop kins ,N.,(2001) .the five factors model , emergence model for personality psychology influence on imformation behaviors.Information Research , 9 (1), 165-
- Zheo, H&Seibert, S. (2006). The Big five personality Dimensions and Entrepreneurial Stats: AMeta- Analytical Review. Journal of Applied Pssychology, 91 (2), 259-271.



البحث الرابع :

” دور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة
المتوسطة بمنطقة القصيم: رؤية تربوية مقترحة ”

المصادر :

د/ جمال رجب محمد عبد الحسيب

أستاذ أصول التربية المساعد (المشارك) بجامعة الأزهر والقصيم

د/ محمود نصر الدين رشوان زايد

مدرس (أستاذ مساعد) تكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس والقصيم

دور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم: رؤية تربوية مقترحة

د/ جمال رجب محمد عبد الحسيب د/ محمود نصر الدين رشوان زايد

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال (التحدث الإنصات، الحوار، الإقناع) لدى طلاب المرحلة المتوسطة (من الصف السابع إلى التاسع) بمنطقة القصيم من وجهة نظر كل من المعلمين وأولياء الأمور، ووضع رؤية تربوية لدور هذه المدارس في تنمية مهارات الاتصال لدى طلابها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستعانت باستبانة طبقت على (٤٢) معلماً ومعلمة، و(١٠٦) ولي أمر ذكراً وأنثى، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ م. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن استجابات أفراد المعلمين على عبارات الاستبانة جاءت بدرجة مرتفعة، بينما جاءت استجابات أولياء الأمور بدرجة متوسطة، ووجود فروق إحصائية بين استجابات المعلمين تبعاً لتغير الجنس (ذكر/أنثى) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق إحصائية بين استجاباتهم تبعاً لتغير التخصص وسنوات الخبرة بالمدرسة، وعدم وجود فروق إحصائية بين استجابات أولياء الأمور تبعاً لتغيرات الدراسة (المحافظة، الجنس، الجنسية، الوظيفة، عدد الأبناء الملتحقين بالمدرسة).

الكلمات المفتاحية: المدارس الدولية، مهارات الاتصال، منطقة القصيم

The Role of International Schools in Developing Communication Skills among Students of the Middle Stage in Qassim Region: A Proposed Educational Vision

Dr. Mahmoud Nasr El Din Rashwan Zayed

Dr. Jamal Rajab Mohammed Abdul Hassib

Abstract:

The aim of the study was to explore the status quo of the role of international schools in enhancing communication skills (speaking, listening, interview, persuasion) among middle school students (grades 7-9) in the Qassim region from the point of view of both teachers and parents as well as proposing educational vision to help these schools in enhancing communication skills among their students.. The study used the descriptive method, using a questionnaire applied to (42) male and female teachers and (106) parents in the second semester of the academic year 2016/2017. The study revealed several results, the most important of which were: The responses of teachers to the questionnaires were high, while the responses of the parents were medium. There was also statistical difference between the teachers' responses according to the gender variable (male / female) for males. There was no statistical difference between the teachers according to the variables of specialization and years of experience at school. There was no statistical difference between parents according to the study variables (governorate, sex, nationality, job and number of children in school).

Key words: International schools, communication skills, Qassim region.

• المقدمة :

يغلب على هذا العصر التغيرات المتلاحقة، والتدفق المعلوماتي، والثورة التكنولوجية، وتنامي ظاهرة العولمة في جوانبها المختلفة، وضعف الدور التقليدي للدولة القومية، وتزايد طموحات أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم ببرامج تعليمية دولية؛ تؤهلهم للحصول على أفضل الأماكن في الجامعات المحلية والعالمية وعلى فرص مهنية أفضل في المستقبل؛ الأمر الذي نمت معه أنماط جديدة من التعليم، ومنها المدارس الدولية (International Schools)، والتي تختلف عن النظم التعليمية القومية بصورتها التقليدية، وتتسم بقدرتها على عبور الحدود القومية للدول.

وترجع نشأة المدارس الدولية إلى عام (١٩٦٤م)، ولكنها شهدت تزايداً ملحوظاً خلال العقود القليلة الماضية؛ بسبب كثرة أعداد الموظفين المتنقلين عبر الدول ويبحثون عن توفير تعليم ملائم لأبنائهم، يختلف عن نظام تعليم البلد المضيف ومن ثم برزت المدارس الدولية للوفاء بهذا التعليم الذي لا يكون متاحاً في المدارس المحلية (Bagnall, 2012, 178). وساهمت العولمة في تدويل نظم التعليم الوطنية، وشجعت نمو المدارس الدولية في جميع أنحاء العالم؛ حيث حققت هذه المدارس جاذبية مستمرة للطلاب المغتربين، وكذلك لأولياء أمور الطلاب المحليين الذين يسعون لإحراز الميزة التنافسية لأبنائهم في السوق العالمية (Hayden, 2011, 211). بالإضافة إلى ضعف ثقة كثير من أولياء الأمور في جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها نظم التعليم الوطنية (السحيم، ٢٠١٠: ٧٤٩)؛ لذا لم تعد المدارس الدولية تخدم أبناء المغتربين فقط، بل اتسعت خدماتها لتشمل مجتمعاً طلابياً أكثر تنوعاً يضم أعداداً متزايدة من الطلاب المحليين.

وانتشرت هذه المدارس مع مطلع القرن الحادي والعشرين في منطقة الخليج العربي؛ حيث سجلت ازدهاراً واضحاً، وخاصة في السنوات القليلة الماضية، إذ يقدر عدد طلابها بحوالي مليون طالب موزعين على (٩٨٢) مدرسة، يدفعون حوالي (٦) مليارات دولار رسوماً سنوياً، وتأتي المملكة العربية السعودية في المرتبة الثانية بعد الإمارات في عدد هذه المدارس، فقد نما عدد المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية بالمملكة إلى (١٠) مدارس في العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، وتوزعت في كل من الرياض وجدة والدمام والأحساء، وتوسعت لتصل إلى (٣٢) مدرسة متعددة المراحل في قطاعي البنين والبنات بنهاية عام ١٤٣١/١٤٣٢هـ، واستمر التزايد في أعدادها لتصل إلى (٦٢) مدرسة بحلول عام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ (الحري درندري، ٢٠١٦، ٣١٩ – ٣٢٢). وتوجد أربع مدارس دولية بمنطقة القصيم بالسعودية، وهي: مدارس التميز والوسام العالميتين ببريدة، ومدارس عنيزة العالمية، ومدارس الرس العالمية، وجميعها تدرس المنهج البريطاني.

فلم يكن المجتمع السعودي ببعيد عن التحولات العالمية في جوانب الحياة عامة، وفي التعليم على وجه الخصوص؛ حيث تزايد الطلب الاجتماعي على

البرامج التعليمية الدولية، واتسعت الشريحة المجتمعية التي تطمح لإلحاق أبنائها بهذا النوع من التعليم. وتعددت الأسباب التي ساهمت في زيادة هذا الطلب، ومنها: ارتفاع مستويات الدخل نتيجة الطفرة الاقتصادية والبتروولية وارتفاع المستوى التعليمي لأفراد المجتمع، ورغبة أولياء الأمور في إتقان أبنائهم اللغة الإنجليزية، وطموحاتهم المهنية والأكاديمية لأبنائهم، وأوجه النقد الموجهة للتعليم الحكومي، وضعف مستوى جودة مخرجاته، ووجود شريحة كبيرة من المقيمين تتجه للبرامج الدولية لجودة مستوياتها ومخرجاتها (أحمد وحاتم، ٢٠١٥، ٥١٧). واستجابة لذلك تمت الموافقة علي بدء البرامج التعليمية الدولية في بعض المدارس الأهلية بالملكة بالقرار رقم (١٩٦٢/م ب) بتاريخ (١٤٢٧/١/٢) (ديوان مجلس الوزراء، ٢٠٠٧). ووضعت وزارة التربية والتعليم السعودية الإطار التنظيمي لهذه البرامج، والذي حدد الضوابط والشروط المنظمة لها على أن تبدأ من العام الدراسي ١٤٢٨ / ١٤٢٩، ويكون الإشراف عليها مركزيا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ٢).

وتسعى المدارس الدولية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف لدى طلابها، ومن بين هذه الأهداف: تقديم برامج دراسية تختلف عن تلك المقدمة في البلد المضيف، تأهيل الطلاب لاستخدام الوسائط التكنولوجية المعاصرة، تشجيع الطلاب على تعلم اللغات الأجنبية، تنمية مهارات الاتصال لإجادة التواصل مع الآخرين، تدعيم قيم الحوار وقبول الآخر، وتمكين الطلاب من مهارات العمل الجماعي (Richard, 2007, 382). كما تسعى المدارس الدولية بالسعودية إلى: إتاحة الفرصة لتطبيق برامج تعليمية دولية مرتبطة بجهات اعتماد معترف بها تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب، وخاصة مهارات العمل الجماعي، تدريب الطلاب على التواصل الفعال مع الآخرين (السحيم، ٢٠١٠، ٧٤٦).

ويلاحظ أن تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب هي من بين الأهداف التي تسعى المدارس الدولية إلى تحقيقها؛ وذلك لما لها من أهمية كبيرة في مؤسسات المجتمع عامة، وفي المؤسسات التعليمية خاصة؛ نظرا لتأثيرها الفعال في العملية التعليمية (الصادق، ٢٠١٠، ٧٤٥). كما يعد الاتصال الفعال هو النهج الأكثر نجاحا في تحقيق المؤسسات لأهدافها، وبأعلى جودة لمخرجاتها، ولكون المدرسة مؤسسة اجتماعية تسعى لتخريج منتج فاعل في بناء المجتمع؛ كان لا بد من توفير اتصال فعال بها، يساعد في إحداث تغييرات جوهرية وإيجابية؛ تسهم في تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية (الحمد والصاوي، ٢٠١٦، ٤). لذا ينبغي أن يكون للمدارس الدولية دور فاعل في تنمية مهارات الاتصال لدى طلابها؛ وذلك تبعا لما جاء في أهداف هذه المدارس، ويكون ذلك من خلال عناصر العملية التعليمية المختلفة، وتدريب الطلاب على ممارسة هذه المهارات في القاعات الدراسية وخارجها داخل المدرسة أولا، ثم تطبيقها في تواصلهم مع الآخرين في المجتمع الخارجي بوجه عام.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها :

رغم أهمية المدارس الدولية، وسرعة انتشارها، وتزايد أعدادها، وتعدد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ومرور فترة ليست بالقصيرة على نشأتها بالدول العربية؛ إلا أنه لا توجد آلية واضحة لتقويم هذه المدارس، والبرامج التي تقدمها (الحري ودرندري، ٢٠١٦، ٣١٩). بالإضافة إلى وجود عامل آخر مهم، وهو ذلك السياج من السرية الذي يحيط بهذه المدارس في البيئات العربية؛ مما يمثل عائقاً أمام الباحثين لدراساتها وسبر أغوارها (عبدالناصر، ٢٠٠٩، ٢٨١). أما الدراسات المتعلقة بالمدارس الدولية في السياق التربوي السعودي فهي قليلة جداً حيث يشير أحد الباحثين إلى أنه عثر على دارستين فقط تتناول المدارس الدولية في السعودية؛ لذا فقد أوصى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تتناول المدارس الدولية من زوايا مختلفة (حماد، ٢٠١٥، ٢٩٩). ورغم أهمية مهارات الاتصال في حياة الطالب العامة، وفي العملية التعليمية على وجه الخصوص وسعي المدارس الدولية إلى تنميتها، فلم تأت أي دراسة سابقة عربية أو أجنبية فيما وقع بين يدي الباحثين لتتناول ذلك، وتحقق منه في واقع هذه المدارس وأتضع رؤية مقترحة لدور هذه المدارس في تنمية مهارات الاتصال لدى طلابها في المملكة عامة، فضلاً عن منطقة القصيم. موضوع الدراسة الحالية. خاصة؛ لذا جاءت فكرة هذه الدراسة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما الرؤية التربوية المقترحة لدور المدارس الدولية بالسعودية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ◀ ما فلسفة المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية؟
- ◀ ما واقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعا لمتغيرات الدراسة؟
- ◀ ما الدور المتوقع للمدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة؟
- ◀ ما الرؤية التربوية المقترحة لدور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم؟

• أهداف الدراسة :

- ◀ إبراز فلسفة المدارس الدولية بالمملكة العربية السعودية.
- ◀ الكشف عن واقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة.

- « بيان مدى وجود فروق إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعا لمتغيرات الدراسة من عدمه.
- « إظهار الدور المتوقع للمدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة.
- « وضع رؤية تربوية لدور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم.

• أهمية الدراسة :

- « تأتي أهمية الدراسة من تناولها موضوعا مهما، وهو المدارس الدولية، والتي فرضت نفسها في المجتمع العربي، ودار جدل كثير في الدراسات السابقة حول إيجابياتها وإشكالياتها.
- « تتناول الدراسة مهارات الاتصال لدى الطلاب، والتي تمثل أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية والعملية؛ نظرا لدورها الحيوي وتأثيرها الفعال وخاصة في عصرنا الحالي.
- « تساهم الدراسة في إبراز طبيعة المدارس الدولية بالمملكة، والكشف عن واقعها بمنطقة القصيم؛ الأمر الذي قد يساعد القائمين على التعليم، من حيث التخطيط والتنظيم لهذه المدارس.
- « قد يستفيد متخذو القرار التربوي من الدراسة في الوقوف على واقع تنمية المدارس الدولية بالسعودية لمهارات الاتصال لدى طلابها، والأخذ بأليات تنمية هذه المهارات.
- « تأتي الدراسة الحالية استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة . كما سبق . بإجراء المزيد من الدراسات حول المدارس الدولية، وتناولها من زوايا مختلفة.

• حدود الدراسة :

- « **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مدى تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال (التحدث، الإنصات، الحوار، الإقناع)؛ نظرا لأهمية هذه المهارات الأربع، وضرورتها في التواصل الفعال مع الآخرين، وذلك لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر كل من المعلمين وأولياء الأمور.
- « **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مدرستين دوليتين بمنطقة القصيم بالسعودية، وهما: مدارس التميز العالمية ببريدة، مدارس عنيزة العالمية؛ حيث إنهما أقدم مدرستين، بالإضافة إلى أن المدرستين الأخريين بالمنطقة لا توجد بهما مرحلة متوسطة (عينة الدراسة).
- « **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق أداة الدراسة على معلمي وأولياء أمور الطلاب بالمرحلة المتوسطة (من الصف السابع إلى التاسع بالمدارس الدولية) في المدرستين السابق ذكرهما. وتجدر الإشارة أنه لا توجد مرحلة ثانوية بالمدارس الدولية بمنطقة القصيم، كما أنه يصعب التطبيق على المرحلة الابتدائية؛ لذا كانت المرحلة المتوسطة أكثر مناسبة.

١١ الحدود الزمنية: طُبقت أداة الدراسة (استبانة المعلمين وأولياء الأمور) في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧ م.

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث إنه المنهج المناسب لتحقيق أهدافها من حيث جمع البيانات في جانبها النظري والميداني ووصفها وتحليلها؛ وذلك للكشف عن واقع المدارس الدولية، والدور المتوقع منها في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة وصولاً إلى وضع رؤية تربوية لدور هذه المدارس في تنمية مهارات الاتصال لدى طلابها.

• مصطلحات الدراسة :

• المدارس الدولية:

هي المدارس التي تقدم المناهج الدراسية باللغة الإنجليزية خارج بلد يتحدث الإنجليزية، أو التي تقدم منهاجاً نموذجياً من دولة واحدة، ولكن تقع المدرسة في دولة أخرى، وتنتهج نشاط التبادل الثقافي مع البلد المضيف، مع وجود هيئة طلابية من مختلف الجنسيات، ووجود أهداف تعليمية متنوعة (Bunnell, 2014, 36). أو هي المدارس الأهلية التي تقدم منهاجاً أو برامج تختلف عن منهج التعليم الحكومي في المحتوى أو الطريقة أو لغة التعليم (السحيم، ٢٠١٠، ٤٧٧). وهي المدارس التي تقدم برامج تعليمية مجازة دولياً، تختلف في محتواها وفي خطتها الدراسية وفي لغة تعليمها وفي أساليب تقويمها عن تلك المطبقة في التعليم الحكومي، وتأخذ بالاعتبار بعض ضوابط سياسة التعليم في المملكة (أحمد وحاتم، ٢٠١٥، ٥٢٢، ٥٢٣). أو تلك المدارس الأهلية السعودية التي تقدم البرامج المعتمدة من الهيئات الدولية كالبرنامج الأمريكي والبريطاني والكندي والباكوري الدولية، والتي تقدم بغير اللغة العربية (الحري ودرندري، ٢٠١٦، ٣١٩). وهذا التعريف الأخير يناسب طبيعة الدراسة الحالية، بيد أن المدرستين محل الدراسة تدرسان البرنامج البريطاني.

• الاتصال:

هو تفاعل وتأثر من طرف لآخر، بوسائط محددة كاللغة والإشارة وغيرهما (باطة، ٢٠١٠، ٨). أو: عملية يقوم بموجبها المرسل بإرسال رسالة بقصد تعديل أو تغيير سلوك المستقبل (الأمين، ٢٠٠٩، ٣٢). وهو: عملية مشتركة هدفها نقل معلومات ذات غرض محدد من شخص لآخر، وهي تتطلب مراسلاً للمعلومات ومستقبلاً لها (القاضي وحمدان، ٢٠١٠، ١٩).

• مهارات الاتصال:

هي القدرات المؤدية إلى الأداء المهاري ذي الدرجة العالية من الدقة في التواصل مع الآخرين، عبر نشاط لفظي أو غير لفظي؛ يُحقق بها النجاح في التواصل ووصول الرسالة إلى المستقبل ليقبلها أو ينقدها (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ١٢). وهي:

مجموعة من الأساليب والسلوكيات والاستجابات التي يقوم بها المرسل أحيانا أو المستقبل أحيانا أخرى (البرازي، ٢٠١٤، ٦). ويقصد بها في الدراسة الحالية: مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتوافر لدى الطالب بالمدارس الدولية وتُنمى من خلال عناصر العملية التعليمية المختلفة، وتشمل مهارات (التحدث، الإنصات الحوار، الإقناع)؛ وذلك حتى يستطيع الطالب أن يحقق التواصل الفعال مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها.

• المرحلة المتوسطة:

يُقصد بها في هذه الدراسة: هي تلك المرحلة التي تقابل الصفوف الثلاثة (السابع، الثامن، التاسع) بالمدارس الدولية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

سيتناول الباحثان فيما يلي فلسفة المدارس الدولية من حيث نشأتها وتطورها، وأنواعها، وضوابطها في المملكة، وأهدافها مع التركيز على سعيها لتنمية مهارات الاتصال لدى طلابها، وأهمية هذه المهارات، وكذلك خصائص هذه المدارس، وبرامجها، وإشكالياتها، وإيجابياتها، وأخيرا أهم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المدارس الدولية.

فقد نشأت المدارس الدولية أساسا بهدف تقديم الخدمة التعليمية لطلاب من ثقافات متعددة تختلف عن ثقافة البلد المضيف؛ حيث يعمل أبائهم في المؤسسات ذات الطابع الدولي كالسفارات وغيرها، ثم أصبحت متاحة للطلاب الذين يرغبون بمن فيهم طلاب البلد المضيف. وغدت تستقطب الطلاب المحليين؛ بحيث لا يُحرّمون مما كان حكرًا على النخبة الناقلة، وهذا مختلف عما وجد لأكثر من قرن من الزمان في النظم الوطنية، حيث النظام المزوج: التعليم العام للجميع، والتعليم الخاص لأولئك الذين يستطيعون دفع الرسوم، وهذا نتيجة حتمية لظاهرة العولمة (Dugonjić, 2015, 127). والتي أتاحت هذه المدارس لجميع الطلاب على السواء.

وساعد في انتشار المدارس الدولية: ارتفاع مستواها وجودة تجهيزاتها واهتمامها بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تشبع ميول الطلاب واستعداداتهم، ووجود هيئة تعليمية على مستوى عالٍ من الإعداد، واستخدام استراتيجيات متنوعة وحديثة في التدريس، واكتساب الطلاب للغات الأجنبية بطريقة صحيحة، وعدم الاعتماد على الكتب المدرسية كمصدر رئيس للتعليم والتعلم (حسن، ٢٠٠٣، ٦٦، ٦٧)، ورغبة أولياء الأمور في حصول أبنائهم على شهادات ثانوية تمكنهم من الحصول على قبول في الجامعات العالمية مثل شهادة الثانوية البريطانية (IG)، وشهادة البكالوريا الدولية (IB) (Hayden & Thompson, 1998, 552). ولم تكن منظمة البكالوريا الدولية تقبل المدارس المملوكة لأفراد ضمن المدارس الدولية حتى (١٩٨٠)؛ لأن هذه المدارس أنشئت من

أجل الربح، وهو ما يدعو إلى الشك حول جديتها الأكاديمية، بالإضافة إلى أن التعليم هدف نبيل، لا ينبغي أن يطوع لتحقيق ربح، ثم غيرت في سياستها بعد ذلك عندما اتضح لها أن هناك مدارس للربح تقدم تعليمًا متميزًا (Bunnell, 2014, 33). فلا مانع إذن من حصول هذه المدارس على رسوم دراسية حتى. ولو كانت مرتفعة. طالما أنها تقدم تعليمًا ذا جودة عالية.

وتُصنّف المدارس الدولية إلى أربعة أنواع وهي: المدارس الوطنية الخاصة بالنخبة داخل وطنهم مع معظم الطلاب من البلد الأم، والتي تعزز منظور التربية الدولية، والمدارس في الخارج التي تقدم للمغتربين، وتمول عادة من قبل البلد الأم، والطلاب عادة من نفس جنسية البلد، وبعض المؤسسات المنبثقة عن اتفاقات ثنائية أو متعددة الأطراف بين الحكومات مثل عدد قليل من المدارس الفرنسية/الألمانية، ومدارس (السوق المشتركة)، والمدارس الدولية الأصلية، والتي تكون ضمن رابطة المدارس الدولية. وبعضهم صنفها إلى المدارس التقليدية التي تقدم لأبناء المغتربين، ويحركها سوق العمل، ولا تهدف للربح غالبًا، والمدارس الأيديولوجية التي يحركها مهمة تعزيز التفاهم الدولي والسلام، والمدارس غير التقليدية، وهي للنخبة المحلية، ويحركها سوق العمل، وتهدف في الغالب للربح وقد انتشرت هذه المدارس في أماكن كثيرة مثل دول الخليج والهند، وتزايدت بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة (Hayden, & Thompson 1996, 46).

وكان أكبر عدد للمدارس الدولية بمنطقة الخليج في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ حيث بلغ عددها (٤٣٩) مدرسة، وفي المرتبة الثانية المملكة العربية السعودية (١٩٥) مدرسة، وفي قطر (١٣٠) مدرسة، وفي الكويت (٨٠) مدرسة، وفي عمان (٥٨) مدرسة. وفي المملكة العربية السعودية بلغ عدد طلاب المدارس الدولية في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ (٢٠٨٧١٧) طالبًا، يدرسون في (١٩٥) مدرسة، ويعمل بها (١٦٥٨٦) من المعلمين والعاملين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣، ١٧). وقد تزايد الطلب الاجتماعي للمجتمع السعودي على المدارس الدولية؛ نتيجة الرغبة في الحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية، وفي تطبيق منهج متطور ومغاير للمنهج الحكومي لإكساب الطلاب مهارات تساعد على المنافسة العالمية. لذا فقد اهتمت المملكة بتطوير التعليم بجميع قطاعاته ومراحلها وذلك لمواكبة التطورات المستمرة والمتلاحقة، والوصول بمستوى التعليم في المملكة إلى مستويات ذات جودة عالية تنافس الأنظمة التعليمية الأخرى (الحامد وآخرون، ٢٠٠٥، ٣١٨).

وهذا الأمر يتأتى من خلال برامج وخطط ذات جودة عالية تُعنى بجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية، وحيث إن التعليم الأهلي يعد أحد الروافد الحيوية للتعليم الحكومي؛ ونظرًا لوجود إمكانات متميزة ومرونة إدارية لدى بعض المدارس الأهلية ووجود عامل المنافسة، سمحت الوزارة لبعض المدارس

الأهلية بتطبيق برامج دولية متطورة معتمدة عالمياً، وثبت تميز مستواها العلمي والتربوي ومنافسة مخرجاتها (السحيم ٢٠١٠: ٧٤٤). وجاءت هذه الموافقة منسجمة مع توجه المملكة إلى تطوير تعليمها والاستفادة من الخبرات التعليمية للدول الأجنبية، ومن البرامج الدولية المقدمة في هذه المدارس.

ووضعت الوزارة مجموعة من الضوابط لهذه المدارس، ومنها: الالتزام بتدريس مواد: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية وفق المناهج المقررة في التعليم العام، وأن تكون لغة تعليم هذه المواد هي اللغة العربية، وألا يتعارض ما يقدم في البرامج التعليمية الدولية أو المواد الإضافية مع الدين الإسلامي وقيم المملكة وسياساتها وتاريخها وثقافتها، والحصول على موافقة مبدئية للاعتماد من الهيئات أو الجهات المعنية باعتماد البرنامج الدولي. ويتم اختيار الكتب المقررة وفقاً للضوابط العامة الصادرة من الإدارة العامة للمناهج، ومنها: ملائمة المحتوى لسياسة التعليم في المملكة ولطبيعة المجتمع السعودي، وتخضع أنظمة التقويم والاختبارات والتقديرات والمعادلات لموافقة الهيئة المعتمدة للبرنامج المطبق. ويتم اختيار المعلمين وفق المعايير التي تسمح بها هيئات الاعتماد، ومنها: ألا يقل التأهيل عن درجة البكالوريوس في التخصص، وألا تقل الخبرة عن ثلاث سنوات، وإجادة لغة التعليم للبرنامج الدولي، وإجادة التعامل مع الحاسب الآلي، واجتياز الدورات التأهيلية المطلوبة للبرنامج الدولي (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠٠٩، ٤-٧). وتأتي هذه الضوابط وتلك المعايير في إطار المحافظة على الهوية الوطنية، والطبيعة الإسلامية للتعليم بالمملكة وللتقليل من تأثير هذه المدارس عليهما.

وتتعدد أهداف المدارس الدولية، وتختلف حسب رؤية كل مدرسة ورسالتها ومكانها وسياقها الثقافي الذي توجد فيه، ومن أهم هذه الأهداف من خلال استقراء أدبيات البحث التربوي لها: تقديم برامج دراسية تختلف عن تلك المقدمة في البلد المضيف، الوفاء بالاحتياجات التعليمية للطلاب المقيدين بها تقديم الخدمات التعليمية للطلاب الدوليين وأبناء البلد الراغبين فيها، احترام التنوع الثقافي والاختلاف بين الجنسيات، تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بغض النظر عن جنسيات الطلاب، تأهيل الطلاب لاستخدام الوسائط التكنولوجية المعاصرة، الاهتمام بالتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات لدى الطلاب، التأكيد على أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة (Bop, 1997, 6) وتشجيع الطلاب على تعلم اللغات الأجنبية، وتنمية مهارات الاتصال لإجادة التواصل مع الآخرين، وتدعيم قيم الحوار وقبول الآخر، وتمكين الطلاب من مهارات العمل الجماعي (حماد، ٢٠١٥: ٣١٦)، وإعداد الطلاب ليصبحوا قادة الغد وأعضاء مساهمين في المجتمع العالمي، إثارة روح التحدي لدى الطلاب ليكونوا مفكرين مبدعين، نمو كافة جوانب الشخصية من خلال تنمية المهارات

المختلفة، العمل على توفير بيئة تربوية آمنة، تهيئة الخريجين للدراسة في أي مكان بالعالم، إكساب الطلاب قيم التعايش في المجتمع العالمي، تحقيق التواصل مع الآخرين، والحفاظ على القيم القومية للثقافات التي ينتمي إليها الدارسون (Richard,2007,382). وجاءت أهداف المدارس الدولية بالسعودية متمثلة في إتاحة الفرصة لتطبيق برامج تعليمية دولية مرتبطة بجهات اعتماد معترف بها تطوير التعليم المقدم في المدارس الأهلية، نقل التجارب الجديدة في التعليم والعمل على تقييمها وتطويرها، إتاحة الفرصة للمدارس الأجنبية للتحويل إلى مدارس أهلية تطبق برامج دولية، الحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية، إتاحة الفرصة لأولياء أمور الطلاب لإلحاق أبنائهم ببرامج اللغة الإنجليزية بدلاً من إرسالهم إلى خارج المملكة في سن مبكرة، تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب، وتدريب الطلاب على التواصل الفعال مع الآخرين (السحيم، ٢٠١٠، ٧٤٦). ويلاحظ تعدد هذه الأهداف وتنوعها، وشمولها لجوانب مختلفة دراسية وحياتية، وتركيزها على تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب، وخاصة مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين؛ والذي يمثل أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية والعملية، ويؤثر إيجابياً على نجاحه وتفوقه فيهما.

وتوجد مجموعة من الخصائص التي تميز المدارس الدولية عن غيرها من أنواع المدارس الأخرى، ويمكن إجمال أهم هذه الخصائص فيما يلي (Bunnell,2014,38, 39):

- « الزيادة المستمرة في أعداد هذه المدارس؛ وخاصة تلك التي تسعى للربح.
- « الطلاب في هذه المدارس هم في كثير من الأحيان من غير المواطنين للبلد المضيف.
- « استقطاب المزيد من الطلاب المحليين في هذه المدارس، وخاصة في الآونة الأخيرة.
- « تقديم برامج دولية عالمية مختلفة عن البلد المضيف، وذات صيت مما يعطيها سمعة جيدة.
- « توجُّهها في كثير من الحالات لأن يعمل بها أعداد كبيرة من المعلمين والإداريين المغتربين.

وتتنوع البرامج الدولية المطبقة في المدارس الدولية، حيث البكالوريا الدولية والدبلوما الأمريكية، والبرنامج البريطاني، والأمريكي، والفرنسي، والكندي وتقدم هذه البرامج بعدة لغات أجنبية، وإن كانت الغلبة للغة الإنجليزية؛ حيث يمثل تعلمها أحد أسباب الالتحاق بهذه البرامج في بعض البلدان غير الناطقة بها، ويمكن تقديم هذه البرامج لكافة مراحل التعليم قبل الجامعي، من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني عشر. وأكثر البرامج الدولية انتشاراً في

المدارس الدولية بالمملكة هي: البكالوريا الدولية، الدبلوما الأمريكية، المنهج البريطاني.

ويعد برنامج البكالوريا الدولية: International Baccalaureate Diploma (Programmer IBDP): برنامجاً دولياً متكاملًا، يوفر قاعدة معرفية واسعة في كل من العلوم البحتة والعلوم الإنسانية، وينمي الروح الإبداعية لدى الطلاب ولا يشترط كتباً دراسية محددة، وإنما يقوم على إطار تعليمي يعتمد على الطالب، ويمكنه من أن يعرف كيف يتعلم، وينقسم البرنامج إلى: الابتدائية (للفئة العمرية من ٣-١١ عاماً)، أي من الروضة إلى الصف الخامس الابتدائي، والمرحلة المتوسطة (للفئة العمرية من ١٢-١٦ عاماً)، من الصف السادس إلى الصف العاشر (الأول الثانوي)، والمرحلة الثانوية (للفئة العمرية من ١٧-١٨ عاماً)، من الصف الحادي عشر إلى الثاني عشر (الصف الثاني/الثالث الثانوي)، وهذا البرنامج تقدمه منظمة البكالوريا الدولية في أكثر من (٣٠٠٠) مدرسة موزعة على (١٣٨) دولة (Gray, 2003, 322). ويستمد برنامج الدبلوما الأمريكية (American Diploma) جذوره من التنوع في النظم التعليمية الموجودة داخل الولايات المتحدة الأمريكية، والذي يسمح بتطبيق المعايير العالمية ويقوم هذا البرنامج على مبدأ التنوع، وضرورة تغطية المواد الأساسية، ويُطبق من الصف العاشر (الأول الثانوي) إلى الصف الثاني عشر. وهي شهادة الثانوية العامة، والتي تؤهل للالتحاق بالجامعات الأمريكية (Law & Feder, 2012, 296-299). وفي البرنامج البريطاني تلقى الشهادة الدولية العامة للتعليم الثانوي شهرة عالمية، والمعروفة بمسمى International General Certificate of Secondary Education (IGCSE).

وذلك لأنها تقدم مستويات متقدمة للإعداد للجامعات البريطانية ويدخلها بالأساس الطلاب الذين تبلغ أعمارهم (١٦) عاماً في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية، ثم قدمت على نطاق واسع من قبل المدارس الدولية في جميع أنحاء العالم (Reach & Sismey, 2004, 53-55). ويعد البرنامج البريطاني هو المنهج المعتمد في مدارس منطقة القصيم محل الدراسة الحالية، كما لا يلتحق الطلاب السعوديون بهذه البرامج إلا في حالات استثنائية، وبعد موافقة الجهات المختصة.

وتوجد العديد من السلبيات، والكثير من الإشكاليات حول البرامج الدولية كما أكدته الدراسات السابقة، ويتمثل أهمها في استناد هذه البرامج في بنائها إلى منظومة قيمية متجذرة في خبرة وتاريخ الدولة صاحبة البرنامج، والتي تختلف عن منظومة القيم والأيدولوجيا التي تقوم عليها المجتمعات العربية والإسلامية، ومهما قيل عن متابعة وإشراف الجهات الرقابية ذات الاختصاص فإن المنهج الخفي قد يؤدي دوره في إعادة تشكيل هوية وانتماء طلاب هذه

البرامج (أحمد وحاتم، ٥١٧، ٥١٨). كما أن القيم العالمية التي تسعى البرامج الدولية إلى ترسيخها، لا تخرج عن إطار المنظور الغربي في تفسير العلاقات الاجتماعية والدولية، والذي يختلف في آلياته ووسائله عن المنظور الإسلامي مما قد يؤدي إلى خلل وازدواجية في بناء شخصيات الطلاب الملتحقين بهذه البرامج، ويكون لها تأثيراتها المستقبلية على نمطهم في الحياة والتعايش داخل مجتمعاتهم؛ لارتباطها الثقافي بمسارات ثقافية وتربوية مغايرة لمعطيات الهوية الثقافية في العالم العربي (وظفة والمطوع، ٢٠٠٨، ١٥). بالإضافة إلى أن هذه المدارس تقوم بتنشئة طلابها في إطار ما تؤمن به من قيم، وتعودهم على الاحتكام إليها، وترسم للطلاب خريطة أحلامهم المستقبلية، والتي ليس من بينها العيش في بلادهم ولا خدمة مصالحها، كما أنها تدرس مناهجها بلغة بلادها الأصلية وتعرض تاريخها وثقافتها، ومشكلاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية؛ مما يؤدي إلى تجذر الهوية المغايرة في شعور الطالب، دون أن يستطيع فهم طبيعة مجتمعه ومشكلاته وقضاياها، وتصبح اللغة الأجنبية لديه لغة العلم والحضارة والتحدث (حسن، ٢٠٠٣، ٧٣، ٧٤).

ومع ذلك فلا تخلو هذه البرامج من إيجابيات أيضا، يتمثل أهمها في: بناء مهارات واتجاهات متنوعة لدى الطلاب، إعطاء برامج مكثفة للغة الإنجليزية للطلاب الراغبين في الالتحاق بهذه المدارس التواصل الجيد من قبل بعض المدارس بأولياء أمور الطلاب من خلال استضافة أولياء أمور الطلاب لحضور يوم دراسي كامل فيما يسمى بالبيت المفتوح (Open House)، اكتساب الطلاب ثقة عالية نتيجة قدرتهم على التحدث باللغة الإنجليزية والتفاهم بها، واستخدامها في التعاطي مع مجريات الأحداث والاكتشافات العلمية والتربوية، الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام طرق متعددة في التدريس والتقييم، وإدخال التكنولوجيا في التعليم.

وتتمثل تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب أهمية واضحة من بين الأهداف التي تسعى المدارس الدولية إلى تحقيقها؛ حيث تعد هذه المهارات أداة فعالة في التدريس والتطوير، وامتلاكها هو أحد المتطلبات اللازمة لعملية التدريس والتفاعل والتواصل بين عناصر العملية التعليمية (عبدالله، ٢٠١١، ٣٢٧). كما أنها تساعد الطالب على القيام بمسؤولياته، والتكيف مع الحياة الاجتماعية والقدرة على التواصل مع الآخرين (العتيبي، ٢٠١٤، ١٣٥). وذلك بتنمية مهارات الاتصال المتعددة؛ لأن منها ما يتعلق بالمرسل، أو المستقبل، أو الرسالة، أو بيئة الاتصال. حيث يمثل الاتصال أهمية كبيرة على المستوى الفردي والجماعي فمن خلاله يتم تبادل الأفكار والمعلومات والمشاريع، وهو من أسس الحياة اليومية التي لا تتم إلا به، وهو أقدم نشاط إنساني منذ بدء الخليقة (متولي، ٢٠٠٧، ١٥). وقد تعددت أشكاله وتطورت صورته عبر العصور المختلفة، إلى أن وصل لما نراه الآن

من طفرة هائلة، وتقدم كبير في أساليب التواصل ووسائل الاتصال، وما زال التقدم مستمرا في تلك الأساليب وهذه الوسائل.

ومن أهم هذه المهارات: التحدث، والإنصات، والحوار، والإقناع، وهي المهارات التي ركزت عليها الدراسة الحالية؛ وذلك نظرا لأهميتها في عملية التواصل الفعال داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. وتعد مهارة التحدث من المهارات الضرورية في الاتصال اليومي بين الفرد ومن يتواصل معهم، فلا غنى لأحد عنه (أبوكرحومة والجحيدري، ٢٠١٤، ٢١٨). وهو: القدرة على توظيف المهارات اللفظية واللفظية للتواصل مع الآخرين، سواء على مستوى الاستيعاب أو التعبير (حليبة، ٢٠١٣، ٦٨)؛ فهو يتطلب أكثر مما تتطلبه مهارات الاتصال الأخرى؛ حيث يحتاج إلى مهارات صوتية ولفظية وفكرية ومعرفية وتنظيمية. والتحدث هو أداة الاتصال السريع وركيزته بين الفرد والآخرين، وقد استخدم الإنسان التواصل الشفوي منذ أقدم العصور، واعتمد عليه في تحقيق ما يحتاج إليه، وعبر من خلاله عن مشاعره وانفعالاته واتجاهاته وآرائه نحو الآخرين (الصادق، ٢٠١٠، ٧٤٦).

كما أنه أكثر المهارات التواصلية استعمالا داخل الحجرة الدراسية وكذلك في حياتنا اليومية، وهو وسيلة لتبادل المصالح والمنافع وإقامة العلاقات مع الآخرين (أحمد ومحمد، ٢٠١٠، ٣٧). ويمر التحدث بأربع مراحل: تبدأ من الاستثارة بتعرض المتحدث لمثير داخلي أو خارجي، فالتفكير فيما يقوله المتحدث بترتيب كلامه، ثم الصياغة حيث يتم انتقاء التراكيب المناسبة، وأخيرا النطق الذي يعبر عن الكلام (العنزي، ٢٠٠٩، ٣٩).

كما يعد الإنصات أو الاستماع. وهما بمعنى واحد. من أهم مهارات الاتصال الفعال؛ لأن الناس يستخدمونه أكثر من غيره من المهارات الأخرى. وهو أسبق منها كذلك في الوجود والاستخدام، فهو أساس النمو اللفظي؛ حيث يتطلب تركيز الانتباه على ما يسمعه الفرد، وفهم الكلمات المنطوقة من الآخرين ولا غنى عنه لظهور مهارات التحدث والقراءة والكتابة (أبولين، وسنجي، ٢٠٠٨، ١٩٥). والإنصات هو: الإصغاء الواعي القاصد إلى التمييز بين الأصوات، وفهمها واستيعابها، واستخلاص الأفكار منها (فتح الله، ٢٠١٢، ١٥٦). وهو عملية معقدة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن (شعباني، ٢٠١٦، ٦). فالإنصات ليس مجرد السكوت، بل إنه نشاط وتجاوب مع الشخص المتكلم لمعرفة ما يقوله وما يقصده، ويتطلب من الفرد أن يبذل جهدا ليتدرب على مهارة الإنصات من خلال ممارستها، وذلك حتى يكتسبها وتصير له عادة. وتعدد مهارات الإنصات لتشمل: التعرف على غرض المتكلم توقع ما يقوله، الاستماع للأفكار الرئيسة، الاستماع إلى ما بين السطور، الاستماع بتذوق واستمتاع (سعد وعبد الوهاب، ٢٠٠٥، ٤٥٢). فالإنصات يتم عن طريق العقل؛ حيث يقوم الفرد باستقبال الرسالة من خلال العين والأذن، ويدرك المعاني

التي يريدتها المتحدث من خلال التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، ومن ثم يستطيع الرد على الرسالة.

ويمثل الحوار أهمية كبيرة في حياة الفرد من بين مهارات الاتصال؛ حيث إنه أصبح اليوم أحد الأدوات الحضارية للمجتمعات المعاصرة؛ إذ توسعت أساليب الحصول على المعلومات، واختلفت المشارب والاتجاهات الثقافية والفكرية (حسانين، ٢٠١١، ٩). ومن خلال الحوار يستطيع الفرد أن يتواصل مع الآخرين، ويعرض عليهم مشكلاته وقضاياها؛ فلا غنى عنه للفرد، وخاصة في هذا العصر الذي نعيشه، والذي تقدمت فيه الاتصالات، وتشعبت فيه العلاقات، وزادت فيه النقاشات والحوارات. ولكي ينجح هذا الحوار فلا بد له من مهارة الإقناع والتي لا تنفك عن الحوار، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يوصل أفكاره للآخرين، ويستخدم لذلك أفضل الأساليب، وأنسب المداخل حسب الظروف والأشخاص؛ بهدف عرض فكرة ما؛ أو إبراز موضوع، وذلك بعيداً عن التعصب وتحقيق قدر أكبر من التفاهم، للوصول إلى أهداف محددة.

وقد تناولت عدة دراسات عربية وأجنبية موضوع المدارس الدولية بالبحث والدراسة من زوايا مختلفة، وتباينت نتائج هذه الدراسة من حيث تقويم هذه المدارس، وبيان آثارها الإيجابية والسلبية، والتي باتت واضحة الآن أكثر من ذي قبل. فقد استهدفت دراسة (الحربي ودرندري ٢٠١٦) تقويم المدارس الدولية بالسعودية باستخدام نموذج التقويم الهرمي لروسّي وزملائه؛ بهدف تحديد مدى الحاجة إليها، وتقويم برامجها وتأثيرها على الطلاب، وتوصلت إلى أن هذه المدارس قد حافظت على الهوية لدى الطلاب، وساهمت في رفع معارف الطلاب ومهاراتهم اللغوية والشخصية والتعليمية، وحققت مخرجاتها بمستوى جيد لكن لا توجد بيانات كافية عن المدارس لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ويوجد ضعف بالمشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات. ويختلف معه (حماد ٢٠١٥). حيث يرى أن انتشار هذه المدارس في مجتمع محافظ مثل السعودية بالإضافة إلى الطلب المتزايد عليها من جانب الطلاب السعوديين يمثل إشكالية لوضعي السياسة التربوية؛ فإن لهذه المدارس فلسفتها وثقافتها الخاصة وطريقتها المختلفة في العمل، والتي يمكن أن تتعارض مع الثقافة السائدة في المدارس السعودية، وأكد على حتمية المواءمة بين الثقافة التربوية الأجنبية والبيئة التربوية المحافظة في المدارس الدولية بالسعودية، وضرورة المحافظة على الهوية الوطنية والطابع الديني بالإضافة إلى تحقيق مبادئ التربية الدولية.

وسعت دراسة (أحمد وشفي ٢٠١٥) إلى تقويم البرامج الدولية بالمدارس السعودية في ضوء أهداف التعليم السعودي، وتوصلت إلى أن هناك توسعاً متنامياً لهذه البرامج على المستوى العالمي عامة ومنطقة الخليج العربي ومنها السعودية خاصة، وأسهم في هذا التوسع: الطفرة الاقتصادية، والرغبة في تعلم

الإنجليزية، والالتحاق بالجامعات العالمية، ويرى أولياء الأمور أن هذه المدارس تحقق أهدافها بدرجة أقل مما يراه المعلمون. وهو الأمر الذي أكدته دراسة سونغ (Song, 2013) حيث يرى أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي أحدثتها قوى العولمة بالإضافة إلى المطالب التعليمية للنخبة الكورية الجنوبية ساهمت في توسع المدارس الدولية في تقديم التعليم العالمي الخاص للكوريين وتوصل إلي أن دور اللغة الإنجليزية كان واضحاً في هذه المدارس كواحدة من ضرورات الرأسمالية العالمية. بينما توصلت دراسة لو وآخرين (Law, Mcdowall & Feder, 2012) من خلال إجراء تطبيق استبانة على مجموعة من أولياء أمور طلاب المدارس الابتدائية باستراليا، إلى أن هناك العديد من الأسباب لتفضيل أولياء أمور الطلاب إلحاق أبنائهم ببرنامج البكالوريا الدولية، منها: إحرار المهارات المختلفة، وجودة التدريس، والاتساق في المناهج.

وهدف دراسة (الروبي ٢٠١٣) إلى التحقق من العلاقة بين الإحساس بالهوية والانتماء بين طلاب المدارس الحكومية والدولية في المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن طلاب المدارس الحكومية والدولية على السواء يتمتعون بدرجة مقبولة من الإحساس بالهوية والانتماء، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إحساسهم بالهوية وشعورهم بالانتماء. وعلى عكس ذلك توصلت دراسة (عبدالرازق وآخرين ٢٠١٢) إلى أن المدارس الدولية تنزع الطالب من سياقه الثقافي والتاريخي والوطني، وتجعل ارتباطه ليس ببلده الذي نشأ فيه، وإنما للثقافة الغربية، كما تضعف لديه الانتماء والإحساس بالهوية الوطنية وتضعف تمسكه بالعقيدة الدينية واللغة العربية.

وأكدت دراسة هايدين (Hayden, 2012) إلى أن التوجه في المدارس الدولية هو نحو التنمية المعرفية والأكاديمية، وخصائص المواطنة العالمية، وتطوير اتجاهات التفاهم بين الثقافات المختلفة للهوية وأسلوب الحياة. وأوصت دراسة (السيد ٢٠١١) بضرورة تدريس مقررات اللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطني والجغرافيا المحلية في المدارس الدولية المصرية بما يمكن طلابها من اللغة العربية، ومن أساسيات الثقافة القومية للمجتمع المصري. كما قدمت (دراسة عبد الناصر ٢٠٠٩) عدداً من المقترحات للمدارس الدولية المصرية، منها: ضرورة تعزيز التوازن في ثقافة طلاب المدارس الدولية بين الثقافة المحلية والثقافة الأجنبية، وأن يكون المعلمون في هذه المدارس من المصريين وإلزام المعلم الأجنبي بتعلم اللغة العربية، وأن يكون مؤهلاً للتعامل مع طلاب وزملاء ينتمون لثقافات أخرى.

وتوصلت دراسة (وظفة والمطوع، ٢٠٠٨) إلى أن أبرز سلبيات هذه المدارس هي: تحولها إلى مؤسسات ربحية، والتأثير التغريبي، وضعف الوازع الديني الإسلامي وأبرز إيجابياتها من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب هي: تميزها في إدارة التفاعل

مع ذوي الطلاب، بناء نسق من العلاقات التربوية الفعالة داخل المدرسة، تمكين أبنائهم من تبوء أفضل الوظائف والمهن في المستقبل، الانتساب لأفضل الفروع العلمية في الجامعة. بينما توصلت دراسة ماكنزي وآخرين (Mackenzie, Hayden & Thompson, 2003) إلى أن أكثر العوامل تأثيراً في إلحاق أولياء الأمور بأبنائهم بالمدراس الدولية هي على الترتيب: التعليم باللغة الإنجليزية الانطباع الجيد عند زيارة المدرسة، جودة المنهج المستخدم، وشهرة المدرسة.

وبالنظر للدراسات السابقة يلاحظ أنها تناولت المدارس الدولية من زوايا متعددة، فبعضها ركز على سلبياتها من حيث تأثيرها على هوية طلابها وانتماءهم لبلادهم، وفصلها لهم عن سياقهم الثقافي والوطني، بينما أظهر بعضها إيجابيات هذه المدارس المتمثلة في التنمية المعرفية والأكاديمية، وتنمية خصائص المواطنة العالمية، وبناء نسق من العلاقات التربوية الفعالة داخل المدرسة، وتناولت أكثر الدراسات أسباب إلحاق أولياء الأمور بأبنائهم بتلك المدارس من حيث تعليم اللغة، وجودة المنهج، والحصول على أفضل الوظائف في المستقبل، وهدفت أخرى إلى تقويم المدارس الدولية بصفة عامة، أو في ضوء أهداف التعليم السعودي خاصة، وأوصت بعض الدراسات بضرورة تدريس اللغة العربية، والتربية الدينية، والتربية الوطنية للبلد المضيف.

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات السابقة وغيرها في بلورة فكرة الدراسة الحالية، وتحديد منهجها، والأداة المناسبة لتحقيق أهدافها، والمساهمة في بنائها، وتحديد الإطار النظري لها، بينما اختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في تناولها لواقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال لدى طلابها ووضع رؤية مقترحة لذلك، وهو ما لم تتناوله أي من هذه الدراسات.

• الدراسة الميدانية :

• أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

سيتم تناول هذه الإجراءات من خلال العناصر التالية:

• أهداف الدراسة الميدانية:

سعت الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم على محاور الاستبانة تبعا لمتغيرات الدراسة، والدور المتوقع للمدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب من وجهة نظر أفراد العينة.

• مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في معلمي وأولياء أمور طلاب المرحلة المتوسطة بالمدارس الدولية في محافظتي بريدة وعنيزة بمنطقة القصيم. وبلغ عدد معلمي كل محافظة (٢٤) معلماً ومعلمة، بمجموع (٤٨) لكل منهما، وبلغت العينة (٤٢)

معلما ومعلمة بنسبة (٨٧.٥٪). بينما كان عدد طلاب محافظة بريدة (٢٣٠) ومحافظة عنيزة (١٣٠) طالبا وطالبة، بمجموع (٣٦٠) لكل منهما، وبلغت العينة (٧٥) ولي أمر بمحافظة بريدة، و (٣١) بمحافظة عنيزة، بمجموع (١٠٦) ولي أمر (ذكورا وإناثا) لكل منهما بنسبة (٢٩.٤٪)، وذلك للعام الدراسي الحالي ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

• أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي، والعديد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمجال الدراسة الحالية، قاما بتصميم استبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات في الدراسة الميدانية، وتم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أساتذة وخبراء التربية في بعض الجامعات المصرية والعربية بلغ عددهم (١٥) محكما. وقد أبدوا ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة كل عبارة وانتمائها ومناسبتها لكل محور من محاور الاستبانة، حيث كان عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (٧٥) عبارة، وفي ضوء اقتراحات المحكمين؛ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، ودمج العبارات المتشابهة، وحذف بعض المحاور والعبارات، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية؛ لتكون (٤٤) عبارة. وتم عمل نسختين من الاستبانة: واحدة للمعلمين، والأخرى لأولياء الأمور (المحاور والعبارات واحدة، والمتغيرات مختلفة)، كما تم ترجمة النسختين إلى اللغة الإنجليزية؛ لتكون سهلة التطبيق على الناطقين بغير اللغة العربية من المعلمين وأولياء الأمور.

وسيتم تناول أداة الدراسة من خلال العناصر التالية:

• وصف الأداة:

جاءت الاستبانة بنسختيها (ولي الأمر/ المعلم) على النحو التالي:

« القسم الأول: مقدمة: أوضحت عنوان الدراسة، وطبيعتها، وهدفها، والمطلوب من العينة.

« القسم الثاني: بيانات أولية (متغيرات الدراسة): وهي للمعلم (المحافظة الجنس، الجنسية، التخصص، سنوات الخبرة)، وولي الأمر (المحافظة الجنس، الجنسية، الوظيفة، عدد الأبناء الملتحقين بالمدارس الدولية).

« القسم الثالث: محاور الاستبانة (أربعة محاور)، وهي: مهارة التحدث (١٣) عبارة، مهارة الإنصات (١٠) عبارات، مهارة الحوار (١٣) عبارة، مهارة الإقناع (٨) عبارات. وصُممت الاستبانة على مقياس ثلاثي الأبعاد، وأعطيت الأوزان للاستجابات كالتالي: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١).

« القسم الرابع: سؤال مفتوح عن وجهة نظر أفراد العينة لدور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال الأربعة لدى طلابها.

• صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين) (Face Validity)، وذلك من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على

مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، بلغ عددهم (١٥) محكما كما سبق بيانه. واعتمد الباحث الفقرات التي حصلت على نسبة اتصاف (٨٠٪) فأكثر من المحكمين، وانتهت الاستبانة بعد أن خضعت للتحكيم والتعديل إلى (٤٤) بدلا من (٧٥) عبارة.

• ثبات الأداة (Reliability):

تم حساب ثبات الاستبانتين (المعلم وولي الأمر) بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول (١) يوضح معامل الثبات لمحاو الاستبانتين مفردة ومجملة:

جدول (١) معاملات ثبات الاستبانتين باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد عبارات المحور	درجة ألفا كرونباخ لثبات استبانة المعلم	درجة ألفا كرونباخ لثبات استبانة ولي الأمر
الأول (مهارة التحدث)	١٣	٠.٨٥	٠.٩١
الثاني (مهارة الإنصات)	١٠	٠.٧٣	٠.٨٨
الثالث (مهارة الحوار)	١٣	٠.٨٦	٠.٨٩
الرابع (مهارة الإقناع)	٨	٠.٧٩	٠.٨٥
الاستبانة مجملة	٤٤	٠.٩٢	٠.٩٦

يتضح من الجدول (١) أن درجة ثبات محاور استبانتَي المعلم وولي الأمر جاءت عالية على محاور الاستبانة الأربعة، كما أن درجة ثباتها مجملة جاءت مرتفعة فقد بلغت (٠.٩٢) لاستبانة المعلم، (٠.٩٦) لاستبانة ولي الأمر، وكلاهما درجة ثبات عالية يُعوّل عليها إحصائياً.

• الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، وتفريغها في جداول لحصر التكرارات ومعالجة بياناتها إحصائياً، تم استخدام عدد من المعاملات الإحصائية في معالجة بيانات الدراسة، وذلك من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences).

وقد أُستخدِمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي:

◀ التكرارات، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

◀ الوزن النسبي الذي يساعد في تحديد مستوى الموافقة على كل عبارة وترتيبها.

◀ دراسة الفروق باستخدام اختبار (T – test).

◀ اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المجموعات (أنوفا) (anova).

• ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

سيتم عرض نتائج الدراسة الميدانية تبعا لأسئلة الدراسة كما يلي: للإجابة عن السؤال الثاني، ومنطوقه: ما واقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة؟

أوضحت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة (المعلمين) على عبارات الاستبانة جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت أوزانها النسبية بين (٢.٧٣)، (٢.٠٠) وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة على الاستبانة ككل (٢.٤٦). وجدول (٢) يوضح استجابات المعلمين على عبارات الاستبانة:

جدول (٢) استجابات أفراد العينة (المعلمين) على عبارات الاستبانة

م	العبارة	درجات التحقق			الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١	تشجع إدارة المدرسة الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية.	٢٦	١٥	١	٠.٥٠	٢.٥٩	١١
٢	تحرص الإدارة على حسن استهلال (بداية) الحديث مع الطلاب.	٢٢	٢٠	٠	٠.٤٩	٢.٥٢	٢٣
٣	تعمل إدارة المدرسة على تنظيم حديثها مع الطلاب.	٢٩	١٢	١	٠.٤٦	٢.٦٦	٦
٤	يُدرّب المعلمون الطلاب على التحدث أمام زملائهم.	٢٠	٢٠	٢	٠.٥٤	٢.٤٢	٢٧
٥	يشجع المعلمون الطلاب ويحفزونهم أثناء تحدثهم.	٢٢	١٩	١	٠.٥٢	٢.٥٠	١٧
٦	يُنمّي المعلمون مهارة طرح الأسئلة لدى الطلاب.	٢٢	١٧	٣	٠.٥٧	٢.٤٥	٢٥
٧	تنمي المقررات الدراسية مهارة التحدث بطلاقة لدى الطلاب.	٢٥	١٠	٧	٠.٦٨	٢.٤٢	٢٨
٨	تشجع بعض المقررات الدراسية الطلاب على التعبير عن أنفسهم.	٢٤	١٦	٢	٠.٥٤	٢.٥٢	٢٢
٩	تعمل طرق التدريس على إتاحة فرص المشاركة للطلاب.	٢٦	١٥	١	٠.٥٠	٢.٥٩	١٠
١٠	تشجع طرق التدريس الطلاب على إجادة مهارة التحدث.	٢٠	١٨	٤	٠.٥٨	٢.٣٨	٣٣
١١	تدرب تقنيات التدريس الطلاب على التفاعل مع الوسيلة المستخدمة.	١٦	٢١	٥	٠.٥٦	٢.٢٦	٣٩
١٢	يُدرّب النشاط المدرسي الطلاب على إجادة التحدث أمام زملائهم.	٢٦	١٤	٢	٠.٥٣	٢.٥٧	١٣
١٣	يزيد النشاط المدرسي من ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء التحدث.	٣٠	١١	١	٠.٤٤	٢.٦٩	٤
١٤	تحرص إدارة المدرسة على الإنصات أثناء حديث الطلاب إليها.	٢٩	١٢	١	٠.٤٦	٢.٦٦	٥
١٥	تحت إدارة المدرسة الطلاب على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم.	٣٠	١٢	٠	٠.٤٠	٢.٧١	٢
١٦	ينصت المعلمون جيداً للطلاب خلال حديثهم.	٢٠	١٩	٣	٠.٥٦	٢.٤٠	٣١
١٧	يحث المعلمون الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث.	٣١	١١	٠	٠.٣٨	٢.٧٣	١
١٨	تعمل المقررات الدراسية على تنمية مهارة الإنصات لدى الطلاب.	١٣	٢٩	٠	٠.٤٢	٢.٣٠	٣٦
١٩	تنمي المقررات الدراسية قدرة الطلاب على تقويم المادة المسموعة.	١٧	٢٤	١	٠.٥٠	٢.٣٨	٣٤
٢٠	تنمي طرق التدريس مهارة الإنصات الجيد لدى الطلاب.	٢٢	١٦	٤	٠.٥٩	٢.٤٢	٢٩
٢١	تُعَوِّد تقنيات التدريس الطلاب على الإنصات الجيد.	١٨	٢٣	١	٠.٥١	٢.٤٠	٣٠
٢٢	يتدرب الطلاب على عدم مقاطعة المتحدث أثناء النشاط المدرسي.	٢٦	١٢	٤	٠.٥٨	٢.٥٢	٢١
٢٣	ينمي النشاط المدرسي مهارة فهم التوجيهات لدى الطلاب.	٢٩	١٢	١	٠.٤٦	٢.٦٦	٧
٢٤	تجري إدارة المدرسة حوارات مفتوحة مع الطلاب.	١٥	١٨	٩	٠.٦١	٢.١٤	٤٢
٢٥	تتفق إدارة المدرسة مع الطلاب على تحديد نقاط معينة للحوار.	٩	٢١	١٢	٠.٥٣	٢.٠٠	٤٤
٢٦	تحتّم إدارة المدرسة شخصيات الطلاب أثناء الحوار.	٢٩	١٢	١	٠.٤٦	٢.٦٦	٨

٢٧	يطرح المعلمون موضوعات للنقاش بين الطلاب في القاعة.	٢	١٩	٢١	٠.٥٤	٢.٤٥	٢٦
٢٨	يتسم المعلمون بالمرونة في حواراتهم مع الطلاب.	١	٢٠	٢١	٠.٥٢	٢.٤٧	٢٤
٢٩	تعلي المقررات الدراسية من قيمة الحوار لدى الطلاب.	١	١٣	٢٨	٠.٤٧	٢.٦٤	٩
٣٠	تدرب المقررات الدراسية الطلاب على تسلسل افكارهم أثناء الحوار.	١	١٥	٢٦	٠.٥٠	٢.٥٩	١٢
٣١	تنمي طرق التدريس ثقافة الحوار بين الطلاب في القاعة الدراسية.	٥	٢٣	١٤	٠.٥٢	٢.٢١	٤١
٣٢	تهين طرق التدريس البيئة التعليمية لإقامة حوار فعال بين الطلاب.	٠	١٨	٢٤	٠.٤٨	٢.٥٧	١٤
٣٣	تدعم تقنيات التدريس مهارة الحوار بين الطلاب.	١	١٩	٢٢	٠.٥٢	٢.٥٠	١٨
٣٤	يتعود الطلاب على الحوار الجيد أثناء ممارستهم للنشاط المدرسي.	١	١٠	٣١	٠.٤٢	٢.٧١	٣
٣٥	تنمي اللقاءات المفتوحة المرونة الفكرية لدى الطلاب.	٩	١٤	١٩	٠.٦٨	٢.٢٣	٤٠
٣٦	يتدرب الطلاب على الطرح الجيد خلال الندوات الطلابية.	٦	٨	٢٨	٠.٦٣	٢.٥٢	١٩
٣٧	تسلك إدارة المدرسة أسلوب الإقناع مع الطلاب بدلا من إلقاء الأوامر	١١	١٧	١٤	٠.٦١	٢.٠٧	٤٣
٣٨	تعتمد إدارة المدرسة في إقناعها للطلاب على قوة الأدلة.	١	٢٨	١٣	٠.٤٤	٢.٢٨	٣٨
٣٩	يستخدم المعلمون مهارة الإقناع في توصيل معلوماتهم للطلاب.	٠	٢٠	٢٢	٠.٤٩	٢.٥٢	٢٠
٤٠	يستخدم المعلمون المدخل المناسب لتنمية مهارة الإقناع لدى الطلاب.	٢	١٥	٢٥	٠.٥٣	٢.٥٤	١٥
٤١	يطلب المعلمون من الطلاب ذكر الأدلة لتأكيد ما يقولونه.	٣	٢١	١٨	٠.٥٥	٢.٣٥	٣٥
٤٢	تتضمن المقررات الدراسية في عرضها وسائل الإقناع المختلفة.	٣	١٩	٢٠	٠.٥٦	٢.٤٠	٣٢
٤٣	تنمي تقنيات التدريس مهارة الإقناع لدى الطلاب.	٢	١٥	٢٥	٠.٥٣	٢.٥٤	١٦
٤٤	يدرب النشاط المدرسي الطلاب على استخدام وسائل الإقناع المختلفة	٦	١٧	١٩	٠.٦٢	٢.٣٠	٣٧
متوسط الوزن النسبي للمحور		٢.٤٦					

يتضح من جدول (٢) أن استجابات (المعلمين) على عبارات الاستبانة جاءت بدرجة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (أحمد وشفي، ٢٠١٥، ٥٤٠)، (الحري ودرندري، ٢٠١٦، ٣٤٢)، (وظفة والمطوع، ٢٠٠٨، ٤٦). وكانت أعلى عبارتين حسب الوزن النسبي هما رقما (١٧)، (١٥)، ومنطوقهما: يحث المعلمون الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث، تحت إدارة المدرسة الطلاب على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم. ويرجع ذلك إلى حرص كل من الإدارة والمعلمين على أن يكون الطلاب منصتين جيدين، ومنبهين أثناء حديثهم إليهم؛ وذلك حتى يستوعبوا ما يلقي إليهم من تعليمات أو معلومات. بينما كانت أقل عبارتين حسب الوزن النسبي هي هما رقما (٢٥)، (٣٧)، ومنطوقهما: تتفق إدارة المدرسة مع الطلاب على تحديد نقاط معينة للحوار، تسلك إدارة المدرسة أسلوب الإقناع مع الطلاب بدلا من إلقاء الأوامر. ويعود ذلك إلى أن الإدارة عندما تتحدث إلى الطلاب أو تجتمع بهم لا تعلمهم مسبقا بتفاصيل اللقاء، كما أنها تلقي إليهم التعليمات والنصائح في صورة أوامر وتحذيرات ينبغي عليهم أن يلتزموا بها دون محاولة إبداء الأسباب أو إقناعهم بها.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن استجابات العينة (أولياء الأمور) على عبارات الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت أوزانها النسبية بين (٢.٨٠)، (١.٧٩) وبلغ متوسط استجابات العينة على الاستبانة ككل (٢.١٧). والجدول (٣) يوضح استجابات العينة على عبارات الاستبانة:

جدول (٣) استجابات أفراد العينة (أولياء الأمور) على عبارات الاستبانة

م	العبرة	درجات التحقق			الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
		كبيرة	متوسطة	صغيرة			
١	تشجع إدارة المدرسة الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية.	٣٤	٥٨	١٤	٠.٥٢	٢.١٨	٢١
٢	تحرص الإدارة على حسن استهلال (بداية) الحديث مع الطلاب.	٤٣	٥٣	١٠	٠.٥٥	٢.٣١	٧
٣	تعمل إدارة المدرسة على تنظيم حديثها مع الطلاب.	٢٩	٦١	١٦	٠.٤٨	٢.١٢	٢٨
٤	يدرب المعلمون الطلاب على التحدث أمام زملائهم.	٣٤	٤٨	٢٤	٠.٥٨	٢.٠٩	٣١
٥	يشجع المعلمون الطلاب ويحفزونهم أثناء تحدثهم.	٣٧	٤٨	٢١	٠.٥٩	٢.١٥	٢٥
٦	يُنمّي المعلمون مهارة طرح الأسئلة لدى الطلاب.	٤٦	٣٧	٢٣	٠.٦٧	٢.٢١	١٩
٧	تنمي المقررات الدراسية مهارة التحدث بطلاقة لدى الطلاب.	٢٥	٧٠	١١	٠.٤٠	٢.١٣	٢٧
٨	تشجع بعض المقررات الدراسية الطلاب على التعبير عن أنفسهم.	٣٤	٥٧	١٥	٠.٥٢	٢.١٧	٢٢
٩	تعمل طرق التدريس على إتاحة فرص المشاركة للطلاب.	٣٩	٥٥	١٢	٠.٥٤	٢.٢٥	١١
١٠	تشجع طرق التدريس الطلاب على إجادة مهارة التحدث.	٢٩	٦١	١٦	٠.٤٨	٢.١٢	٢٩
١١	تدرب تقنيات التدريس الطلاب على التفاعل مع الوسيلة المستخدمة.	٣٠	٥٣	٢٣	٠.٥٢	٢.٠٦	٣٥
١٢	يدرب النشاط المدرسي الطلاب على إجادة التحدث أمام زملائهم.	٣٠	٥٠	٢٦	٠.٥٤	٢.٠٣	٣٨
١٣	يزيد النشاط المدرسي من ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء التحدث.	٤٢	٤٣	٢١	٢.٠٨	٢.٤٠	٣
١٤	تحرص إدارة المدرسة على الإنصات أثناء حديث الطلاب إليها.	٤٦	٤٦	١٤	٠.٦٠	٢.٣٠	٩
١٥	تحت إدارة المدرسة الطلاب على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم.	٥١	٤٧	٨	٠.٥٧	٢.٨٠	١
١٦	ينصت المعلمون جيداً للطلاب خلال حديثهم.	٣٩	٥٩	٨	٠.٥٢	٢.٢٩	١٠
١٧	يحث المعلمون الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث.	٦٦	٣٥	٥	٠.٥٢	٢.٥٧	٢
١٨	تعمل المقررات الدراسية على تنمية مهارة الإنصات لدى الطلاب.	٣٣	٦٢	١١	٠.٤٩	٢.٢٠	٢٠
١٩	تنمي المقررات الدراسية قدرة الطلاب على تقويم المادة المسموعة.	٣٧	٥٧	١٢	٠.٥٣	٢.٢٣	١٣
٢٠	تنمي طرق التدريس مهارة الإنصات الجيد لدى الطلاب.	٣٣	٥٧	١٦	٠.٥٢	٢.١٦	٢٤
٢١	تُعَوِّد تقنيات التدريس الطلاب على الإنصات الجيد.	٢٩	٦٤	١٣	٠.٤٦	٢.١٥	٢٦
٢٢	يتدرب الطلاب على عدم مقاطعة المتحدث أثناء النشاط المدرسي.	٤٧	٥٥	٤	٠.٥٢	٢.٤٠	٤
٢٣	ينمي النشاط المدرسي مهارة فهم التوجيهات لدى الطلاب.	٣٦	٥٩	١١	٠.٥١	٢.٢٣	١٤
٢٤	تجري إدارة المدرسة حوارات مفتوحة مع الطلاب.	٢١	٥٤	٣١	٠.٥٢	١.٩٠	٤٢
٢٥	تتفق إدارة المدرسة مع الطلاب على تحديد نقاط معينة للحوار.	١٤	٦٦	٢٦	٠.٤٣	١.٨٨	٤٣
٢٦	تحترم إدارة المدرسة شخصيات	٤٢	٥٦	٨	٠.٥٣	٢.٣٢	٥

الطلاب أثناء الحوار.						
٢٧	يطرح المعلمون موضوعات للنقاش بين الطلاب في القاعة.	٢١	٥٥	٣٠	٠.٥١	٢٠٠٨
٢٨	يتسم المعلمون بالمرونة في حواراتهم مع الطلاب.	١٨	٤٧	٤١	٠.٦٠	٢٠٢١
٢٩	تعلي الحوار لدى الطلاب.	١٣	٤٦	٤٧	٠.٦٠	٢٠٢٢
٣٠	تدرب المقررات الدراسية الطلاب على تسلسل أفكارهم أثناء الحوار.	١٣	٤٧	٤٦	٠.٥٩	٢٠٢١
٣١	تنمي طرق التدريس ثقافة الحوار بين الطلاب في القاعة الدراسية.	١٧	٤٩	٤٠	٠.٥٩	٢٠٢١
٣٢	تهيئ طرق التدريس البيئة التعليمية لإقامة حوار فعال بين الطلاب.	١٥	٦٣	٢٨	٠.٤٦	٢٠١٢
٣٣	تدعم تقنيات التدريس مهارة الحوار بين الطلاب.	١٤	٦٠	٣٢	٠.٥٠	٢٠١٦
٣٤	يتعود الطلاب على الحوار الجيد أثناء ممارستهم للنشاط المدرسي.	١١	٦٠	٣٥	٠.٥١٠	٢٠٢٢
٣٥	تنمي اللقاءات المفتوحة المرونة الفكرية لدى الطلاب.	٣١	٥٢	٢٣	٠.٥٤	١.٩٢
٣٦	يتدرب الطلاب على الطرح الجيد خلال الندوات الطلابية.	٤٢	٤٤	٢٠	٠.٦٢	١.٧٩
٣٧	تسلط إدارة المدرسة أسلوب الإقناع مع الطلاب بدلاً من إلقاء الأوامر.	٣٤	٤٣	٢٩	٠.٦١	١.٩٥
٣٨	تعتمد إدارة المدرسة في إقناعها للطلاب على قوة الأدلة.	٢٠	٥٩	٢٧	٠.٤٧	٢٠٠٦
٣٩	يستخدم المعلمون مهارة الإقناع في توصيل معلوماتهم للطلاب.	١٦	٥١	٣٩	٠.٥٧	٢٠٢١
٤٠	يستخدم المعلمون المدخل المناسب لتنمية مهارة الإقناع لدى الطلاب.	٢٧	٤٩	٣٠	٠.٥٥	٢٠٠٢
٤١	يطلب المعلمون من الطلاب ذكر الأدلة لتأكيد ما يقولونه.	١١	٥٨	٣٧	٠.٥٢	٢٠٢٤
٤٢	تتضمن المقررات الدراسية في عرضها وسائل الإقناع المختلفة.	١٣	٧٢	٢١	٠.٣٦	٢٠٠٧
٤٣	تنمي تقنيات التدريس مهارة الإقناع لدى الطلاب.	١٧	٦٧	٢٢	٠.٣٩	٢٠٠٤
٤٤	يدرب النشاط المدرسي الطلاب على استخدام وسائل الإقناع المختلفة.	٢٢	٥٢	٣٢	٠.٥٤	٢٠٠٩
متوسط الوزن النسبي للمحور						٢.١٧

يتضح من الجدول (٣) أن استجابات (أولياء الأمور) على عبارات الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة بينما كانت مرتفعة في استجابات المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (أحمد وشفي، ٢٠١٥، ٥٤٠). وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة كل من (وطفة والمطوع، ٢٠٠٨، ٤٥)؛ حيث جاءت استجابات أولياء الأمور بدرجة كبيرة. ويرجع ذلك إلى أن أولياء الأمور قد يكونون أكثر واقعية، ويطمحون إلى تحقيق المزيد لأبنائهم من تلك المدارس وينظرون بعين النقد أكثر من المعلمين الذين قد يعطون صورة إيجابية لما يقومون به، أو نتيجة خوفهم من اطلاع إدارة المدرسة على هذه النتائج. وكانت أعلى عبارتين حسب الوزن النسبي هما رقم (١٥)، (١٧)، ومنطوقهما: تحت إدارة المدرسة الطلاب على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم، يحث المعلمون الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث. وتتفق هذه النتيجة مع استجابات المعلمين فهما العبارتان نفسهما، وقد سبق تفسيرهما. بينما كانت أقل عبارتين حسب الوزن النسبي هما رقم (٣٦)، (٢٤)، ومنطوقهما: يتدرب الطلاب على الطرح الجيد

خلال الندوات الطلابية، تجري إدارة المدرسة حوارات مفتوحة مع الطلاب. ويعود ذلك إلى ندرة أو عدم وجود هذه الندوات الطلابية والحوارات المفتوحة مع الطلاب، وذلك من خلال اطلاع الباحثين على واقع المدارس الدولية محل الدراسة من حيث تركيزها على المناهج والجانب الأكاديمي.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة تبعاً لمتغيرات الدراسة؟ سيتم تناولها في كل استبانة على حدة كالتالي:

• أولاً: استبانة المعلم:

الفروق بين استجابات أفراد العينة (المعلمين) على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير المحافظة (بريدة/عنيزة): أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة الثلاثة (الأول، الثاني، الرابع)، ووجود هذه الفروق في المحور الثالث وذلك تبعاً لمتغير المحافظة (بريدة/عنيزة)، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير المحافظة (بريدة/عنيزة) باستخدام اختبار (T. Test)

المحور	المحافظة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	بريدة	٢٠	٣٣.٧٥	٣.٢٧	١.٥٥	٠.٠٩٩ غير دالة
	عنيزة	٢٢	٣١.٥٩	٥.٥١		
الثاني (مهارة الإنصات)	بريدة	٢٠	٢٥.٦٥	٢.٠٨	٠.٨٧	٠.١٠٩ غير دالة
	عنيزة	٢٢	٢٤.٨٦	٣.٦٠		
الثالث (مهارة الحوار)	بريدة	٢٠	٣٣.٣٥	٣.١٥	٢.٢٦	٠.٠٢٥ دالة
	عنيزة	٢٢	٣٠.١٣	٥.٧٦		
الرابع (مهارة الإقناع)	بريدة	٢٠	١٩.٩٥	٢.٣٥	١.٨٥	٠.١٥٢ غير دالة
	عنيزة	٢٢	١٨.٢٢	٣.٥٩		
المجموع الكلي للاستبانة	بريدة	٢٠	١١٢.٧	٨.٩١	١.٨٨	٠.٠٢٧ دالة
	عنيزة	٢٢	١٠٤.٨٢	١٧.٢٧		

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على محاور الاستبانة الثلاثة (التحدث، الإنصات، الإقناع)، ووجود فروق في (الحوار)، وفي الاستبانة مجملة لصالح محافظة عنيزة، وربما يعود ذلك إلى قلة أعداد الطلاب بها عن محافظة بريدة؛ الأمر الذي يسمح للمعلمين بالإكثار من الحوارات مع الطلاب داخل القاعات وخارجها.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى): أوضحت نتائج الدراسة في هذا الإطار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) باستخدام اختبار (T. Test)

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	ذكر	٢٢	٣٢.٩٠	٥.٧٨٦	٠.٤١٨	٠.٠٢٨ دالة
	أنثى	٢٠	٣٢.٣	٣.١٣٥		
الثاني (مهارة الإنصات)	ذكر	٢٢	٢٥.٣٦	٣.٦٠٦	٠.٢٩	٠.٠٢٦ دالة
	أنثى	٢٠	٢٥.١	٢.١٤		
الثالث (مهارة الحوار)	ذكر	٢٢	٣١.٨١	٥.٢٤	٠.٢٠	٠.٠٤٣ دالة
	أنثى	٢٠	٣١.٥	٤.٦٨		
الرابع (مهارة الإقناع)	ذكر	٢٢	١٩.٤٠	٣.٥٩	٠.٧٨	٠.٠٤٩ دالة
	أنثى	٢٠	١٨.٦٥	٢.٦٢		
المجموع الكلي للاستبانة	ذكر	٢٢	١٠٩.٥	١٦.٣٥	٠.٤٤	٠.١١٢ غير دالة
	أنثى	٢٠	١٠٧.٥٥	١٢.٠٨		

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لصالح الذكور؛ وقد يرجع ذلك إلى قدرة المعلمين الذكور على ضبط القاعات الدراسية وإدارتها أكثر من الإناث؛ الأمر الذي يسمح لهم بتنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب بجانب المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تمتع الطلاب الذكور بالجرأة على التحدث والحوار أكثر من الطالبات.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنسية (عربي/ غير عربي): أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنسية (عربي/ غير عربي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنسية (عربي/ غير عربي) باستخدام اختبار (T. Test)

المحور	الجنسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	عربي	٣٤	٣٣.٠٥	٣.١٩	١.٢٦	٠ دالة
	غير عربي	٨	٣٠.٧٥	٨.٦٣		
الثاني (مهارة الإنصات)	عربي	٣٤	٢٥.٢٠	٢.١٨	٠.٠٠٨	٠ دالة
	غير عربي	٨	٢٥.٣٧	٥.٣٩		
الثالث (مهارة الحوار)	عربي	٣٤	٣١.٧٠	٤.٢١	٠.١٠	٠.٠٠١ دالة
	غير عربي	٨	٣١.٥	٧.٦٣		
الرابع (مهارة الإقناع)	عربي	٣٤	١٩.١١	٢.٧١٦	٠.٢٩	٠.٠٠١ دالة
	غير عربي	٨	١٨.٧٥	٤.٨٣		
المجموع الكلي للاستبانة	عربي	٣٤	١٠٩.٠٩	١٠.٧٧	٠.٤٧	٠ دالة
	غير عربي	٨	١٠٦.٣٨	٢٥.٥٠		

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنسية (عربي/ غير عربي) وقد جاء لصالح المعلمين غير العرب على المحورين الأولين (التحدث، الإنصات)

بينما جاء لصالح العرب على المحورين الآخرين (الحوار والإقناع) وعلى الاستبانة مجملة؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى قدرة المعلمين الناطقين بغير العربية على تدريب طلابهم على التحدث والإنصات؛ وذلك نتيجة لتمكنهم من اللغة الإنجليزية التي تعد اللغة الرسمية في المدارس الدولية، بينما تقل قدرتهم في مهارتي الحوار والإقناع اللذين يبرزان بدورهما عند المعلمين العرب الذين يجمعون بين العربية والإنجليزية.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير التخصيص (شرعي وعربي/ إنجليزي وفرنسي/ علوم ورياضيات/ اجتماعيات/ فنية وبدنية/ إرشاد وإشراف): أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير التخصيص، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير التخصيص باستخدام اختبار (أنوفا) on way anova

المحور	الفروق	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول (مهاراة التحدث)	بين المجموعات	٥	١٥.٣٧	٠.٦٧	٠.٦٤٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦	٢٢.٦٤		
	المجموع	٤١			
الثاني (مهاراة الإنصات)	بين المجموعات	٥	١٤.٩١	١.٨٧	٠.١٢٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦	٧.٩٧		
	المجموع	٤١			
الثالث (مهاراة الحوار)	بين المجموعات	٥	٣٦.٣٤	١.٦٠	٠.١٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦	٢٢.٦٠		
	المجموع	٤١			
الرابع (مهاراة الإقناع)	بين المجموعات	٥	١٤.٠١	١.٤٩	٠.٢١٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦	٩.٣٨		
	المجموع	٤١			
المجموع الكلي للاستبانة	بين المجموعات	٥	٢٥٣.٨٢	١.١٧	٠.٣٤٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦	٢٠١.٤٢		
	المجموع	٤١			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة ومحاورها تبعاً لمتغير التخصيص؛ وقد يعود ذلك إلى أن البيئة التي يعمل فيها المعلمون بهذه المدارس واحدة، وكذلك نوعية الطلاب؛ مما يجعلهم متشابهين بغض النظر عن تخصصاتهم.

الفروق بين العينة على الاستبانة ومحاورها حسب متغير سنوات الخبرة بالمدرسة (أقل من ٣ / ٣ - ٥ / أكثر من ٥ سنوات): أوضحت النتائج عدم وجود فروق إحصائية بين المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الخبرة بالمدرسة، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) الفروق بين العينة حسب متغير الخبرة باستخدام اختبار (أنوفا) on way anova

المحور	الفروق	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	بين المجموعات	٢	١٧.٣٠	٠.٧٨	٠.٤٦٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩	٢١.٩٨		
	المجموع	٤١			
الثاني (مهارة الإنصات)	بين المجموعات	٢	٨.٧٦	٠.٩٩	٠.٣٧٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩	٨.٨٢		
	المجموع	٤١			
الثالث (مهارة الحوار)	بين المجموعات	٢	١٣.٦٦	٠.٥٥	٠.٥٨١ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩	٢٤.٨٢		
	المجموع	٤١			
الرابع (مهارة الإقناع)	بين المجموعات	٢	١٧.٣١٦	١.٨٠	٠.١٧٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩	٩.٥٧		
	المجموع	٤١			
المجموع الكلي للاستبانة	بين المجموعات	٢	٢٠٨.٥٠	١.٠١	٠.٣٧١ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩	٢٠٥.٤٦		
	المجموع	٤١			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بالمدرسة؛ ورغم أن الخبرة لها أهمية كبيرة في جوانب العملية التعليمية وخاصة من حيث الشرح وتوصيل المعلومة والتعامل مع الطلاب، إلا أنه ليس بالضرورة أن تكون لها هذه الأهمية في تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب؛ فقد يتساوى المعلم القديم والحديث في هذا.

• ثانياً : استبانة ولي الأمر:

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير المحافظة (بريدة/ عنيزة): أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير المحافظة (بريدة/ عنيزة)، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير المحافظة (بريدة/ عنيزة) باستخدام اختبار (T. Test)

المحور	المحافظة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	بريدة	٧٥	٢٨.٥٨	٦.٣٢	١.٣٧	٠.١٧٤ غير دالة
	عنيزة	٣١	٢٦.٨٣	٥.٨٠٨		
الثاني (مهارة الإنصات)	بريدة	٧٥	٢٣.٣٢	٤.٧٠٥	١.٤٧	٠.١٤٤ غير دالة
	عنيزة	٣١	٢٢.١٢	٣.٣٢		
الثالث (مهارة الحوار)	بريدة	٧٥	٢٧.٦٥	٦.٠٤٣	٠.٤٥	٠.٦٥٢ غير دالة
	عنيزة	٣١	٢٧.١٢	٥.١٤		
الرابع (مهارة الإقناع)	بريدة	٧٥	٤٦.٩٤	٣.٩٧	١.٠٢	٠.٣٠٨ دالة
	عنيزة	٣١	١٦.١٩	٣.١٨		
المجموع الكلي للاستبانة	بريدة	٧٥	٩٦.٥٠	١٩.٠٤	١.١٨	٠.٢٣٩ غير دالة
	عنيزة	٣١	٩٢.٢٩	١٥.٥٥		

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير المحافظة (بريدة/ عنيزة)؛ وربما يرجع ذلك إلى التشابه الكبير بين المحافظتين في مناحي الحياة المختلفة ومنها العملية التعليمية، حيث إنهما تتبعان منطقة واحدة (القصيم)؛ لذا جاءت استجابات أولياء الأمور فيهما متشابهة.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى): أوضحت نتائج الدراسة عدم فروق إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى) باستخدام اختبار (T. Test)

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	ذكر	٦٢	٢٨.٨٠	٦.٣٢	٠.٩٣	٠.١٤٦ غير دالة
	أنثى	٤٤	٢٧.٠٤	٥.٩٤		
الثاني (مهارات الإنصات)	ذكر	٦٢	٢٣.٣٠	٤.٧٥	٠.٩٧	٠.٣٣١ غير دالة
	أنثى	٤٤	٢٢.٥٠	٣.٧٤		
الثالث (مهارات الحوار)	ذكر	٦٢	٢٧.٦١	٦.٠٢	٠.٢٤	٠.٨٣٦ غير دالة
	أنثى	٤٤	٢٧.٣٤	٥.٤٧		
الرابع (مهارات الإقناع)	ذكر	٦٢	١٦.٧٩	٤.٠١	٠.٢١	٠.٤٠٤ غير دالة
	أنثى	٤٤	١٦.٦٣	٣.٤١		
المجموع الكلي للاستبانة	ذكر	٦٢	٩٦.٥١	١٩.٠١	٠.٨٥	٠.٣٩٥ غير دالة
	أنثى	٤٤	٩٣.٥٢	١٦.٨٥		

يتضح من الجدول (١٠) عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (وظيفة والمطوع، ٢٠٠٨، ٥٥) وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة ماكنزي وهايدين وتومبسون (Mackenzie, Hayden, and Thompson, 2003, 305). ويرجع ذلك إلى أن موضوع مهارات الاتصال مطلب عام وهام لدى أولياء الأمور جميعاً، وذلك سواء أكانوا ذكورا أم إناثاً، بالإضافة إلى أنه يُفترض تنمية هذه المهارات لدى الطالب، سواء أكان ذكراً أم أنثى؛ الأمر الذي لا يترتب عليه اختلاف في الاستجابات تبعاً لجنس ولي الأمر.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنسية (عربي/ غير عربي): أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنسية (عربي/ غير عربي)، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنسية (عربي/ غير عربي) باستخدام اختبار (T. Test)

المحور	الجنسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	عربي	١٠٢	٢٧.٩٣	٦.١٠	٠.٨٩	غير دالة
	غير عربي	٤	٣١.٧٥	٨.٤٦		
الثاني (مهارة الإنصات)	عربي	١٠٢	٢٢.٨٦	٤.٣٢	٠.٤٣	غير دالة
	غير عربي	٤	٢٥.٧٥	٥.٠٥		
الثالث (مهارة الحوار)	عربي	١٠٢	٢٧.٤٥	٥.٤٦	٠.٢٠	غير دالة
	غير عربي	٤	٢٨.٧٥	١٢.٦٥		
الرابع (مهارة الإقناع)	عربي	١٠٢	١٦.٦٤	٣.٦٤	٠.٦٥	غير دالة
	غير عربي	٤	١٨.٧٥	٦.٣٩		
المجموع الكلي للاستبانة	عربي	١٠٢	٩٤.٨٩	١٧.٥٦	٠.٦٤	غير دالة
	غير عربي	٤	١٠٥	٣١.٢٧		

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الجنسية (عربي/ غير عربي). وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ماكزني وهايدين وتومبسون (Mackenzie, Hayden, and Thompson, 2003, 305). ويمكن تفسير ذلك بإدراك جميع أولياء الأمور لأهمية تنمية مهارات الاتصال لدى أبنائهم، بغض النظر عن جنسياتهم سواء أكانوا عرباً أم غير عرب؛ خصوصاً في هذا العصر الذي نعيشه، والذي تشابهت فيه الدول بفعل العولمة الثقافية.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الوظيفة (موظف حكومي/ موظف أهلي/ أعمال حرة/ بدون عمل): أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الوظيفة، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الوظيفة باستخدام اختبار (انوفا) on way anova

المحور	الفروق	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	بين المجموعات	٢	٤٦.٧٨	١.٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٣٨.٣٢		
	المجموع	١٠٥			
الثاني (مهارة الإنصات)	بين المجموعات	٢	٢٠.٧٦	١.٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	١٩.٠٢		
	المجموع	١٠٥			
الثالث (مهارة الحوار)	بين المجموعات	٢	٨١.٣٧	٢.٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٣٢.٤٤		
	المجموع	١٠٥			
الرابع (مهارة الإقناع)	بين المجموعات	٢	٢٠.٩٦	١.٤٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	١٤.٠١		
	المجموع	١٠٥			
المجموع الكلي للاستبانة	بين المجموعات	٢	٥٢٩.٣٥	١.٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٣٢٤.٦٦		
	المجموع	١٠٥			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير الوظيفة؛ ورغم أن الوظيفة تنم عن ثقافة صاحبها ومستواها التعليمي، إلا أن دوافع أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم بالمدارس الدولية متشابهة، كما أن بعضهم قد يعمل أعمالاً حرة أو يكون بدون عمل رغم أنه يحمل شهادة عليا أو ما بعدها؛ وذلك نتيجة لطبيعة الغربة فقد يكون أحد الزوجين مرافقاً للآخر.

الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير عدد الأبناء الملتحقين بالمدرسة (واحد/اثنان/ أكثر من اثنين): أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير عدد الأبناء الملتحقين بالمدرسة، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير عدد الأبناء الملتحقين بالمدرسة باستخدام (أنوفا) on way anova

المحور	الفروق	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول (مهارة التحدث)	بين المجموعات	٢	٦٠.٧٢	١.٥٩	٠.٢٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٣٨.٠٥		
	المجموع	١٠٥			
الثاني (مهارة الإنصات)	بين المجموعات	٢	٢٨.٧٤	١.٥٢	٠.٢٢٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	١٨.٨٦		
	المجموع	١٠٥			
الثالث (مهارة الحوار)	بين المجموعات	٢	٧٣.٤٤	٢.٢٥	٠.١١٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٣٢.٥٩		
	المجموع	١٠٥			
الرابع (مهارة الإقناع)	بين المجموعات	٢	٢٦.٤١	١.٨٩	٠.١٥٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	١٣.٩٠		
	المجموع	١٠٥			
المجموع الكلي للاستبانة	بين المجموعات	٢	٦٦٤.٤٧	٢.٠٦	٠.١٣٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣	٣٢٢.٠٤		
	المجموع	١٠٥			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغير عدد الأبناء الملتحقين بالمدرسة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن إدراك ولي الأمر لطبيعة هذه المدارس لا يتوقف على عدد أبنائه الملتحقين بها.

وللإجابة على السؤال الرابع (المفتوح)، ومنطوقه: ما الدور المتوقع للمدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد العينة؟؛ تم تفرغ استجابات أفراد العينة (المعلمين، أولياء الأمور) على هذا السؤال فكانت الإجابات كالتالي:

• مهارة التحدث:

- اقترح أفراد العينة (المعلمين، أولياء الأمور) القيام بما يلي:
- « تنظيم مسابقات للخطابة والإلقاء بين طلاب المدرسة.
- « تقديم الطلاب لعروض تعليمية فردية وجماعية بشكل دوري.
- « قيام الطلاب بتقديم مسرحيات تعليمية واجتماعية أمام الجمهور.
- « عقد لقاءات مفتوحة مع الطلاب من جانب إدارة المدرسة والمعلمين.
- « إتاحة الفرصة للطلاب للتحدث أمام زملائهم، وتشجيعهم على التعبير وإبداء وجهات نظرهم.
- « تفعيل دور الإذاعة المدرسية في تنمية مهارة التحدث، وإتاحتها لكل طلاب المدرسة.
- « عقد ندوات وورش عمل وحلقات نقاش يقوم الطلاب على تنظيمها والتحدث فيها.
- « تخصيص حصة أسبوعياً لتدريب الطلاب على التحدث من خلال طرح بعض الموضوعات.
- « تفعيل دور الأنشطة المدرسية التي تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم أثناء التحدث.

• مهارة الإنصات:

- اقترح أفراد العينة (المعلمين، أولياء الأمور) القيام بما يلي:
- « تنظيم درس استماع مرة أسبوعياً لتدريب الطلاب على مهارة الإنصات الجيد.
- « الاهتمام بالمعامل الصوتية يساعد الطلاب على التركيز أثناء الاستماع.
- « عقد اختبارات استماع عربي وإنجليزي.
- « تدريب المعلمين للطلاب على الإنصات الجيد.
- « تشجيع الطلاب على الاستماع لبعضهم وعدم مقاطعة المتحدث.
- « إثارة انتباه الطلاب قبل ذكر المعلومة، وتشويقهم أثناء الحديث.
- « ممارسة إدارة المدرسة والمعلمين للإنصات الجيد في حواراتهم مع الطلاب.

• مهارة الحوار:

- اقترح أفراد العينة (المعلمين، أولياء الأمور) القيام بما يلي:
- « عقد مناقشات جماعية حول موضوعات عامة.
- « عقد المدرسة لحوارات مفتوحة أسبوعياً.
- « إتاحة الفرصة أمام الطلاب للحوار مع إدارة المدرسة والمعلمين.
- « تدريب المعلمين للطلاب على آداب الحوار الجيد من خلال حلقات النقاش.
- « تشجيع الطلاب على الحوار من خلال أنشطة الحوار ومنتديات النقاش.
- « تخصيص حصة أسبوعياً للحوار داخل القاعة الدراسية.
- « تشجيع الطلاب على تأليف حوارات وتمثيلها.

- « الإكثار من المناقشات والمسابقات لتمنية الحوار لدى الطلاب.
- « طرح موضوعات على الطلاب وطلب إبداء آرائهم فيها.

• مهارة الإقناع:

- اقتراح أفراد العينة (المعلمين، أولياء الأمور) القيام بما يلي:
- « أخذ آراء الطلاب في الاعتبار بدلاً من محاولة فرض الرأي الآخر عليهم.
- « تشجيع الطلاب على استخدام لغة الجسد وتعبيرات الوجه.
- « عدم إلقاء الأوامر دوماً على الطلاب ومطالبتهم بتنفيذها.
- « أن ينقل الطالب رأيه بمنطقية ويكون لديه حجة على رأيه.
- « تنمية هذه المهارة لدى الطلاب من خلال الحوارات.
- « استخدام إدارة المدرسة لوسائل إقناع مختلفة.
- « تشجيع الطالب على الإتيان بدليل لتأكيد صحة ما يقول.
- « يجب على المعلمين استخدام وسائل الإقناع لنقل خبراتهم للطلاب.

• ثالثاً: ملخص لنتائج الدراسة الميدانية:

- أسفرت الدراسة الميدانية عن عدة نتائج، وهي:
- « أن استجابات أفراد العينة (المعلمين) على عبارات الاستبانة جاءت بدرجة مرتفعة، بينما جاءت استجابات (أولياء الأمور) بدرجة متوسطة.
- « أن أعلى عبارتين في استجابات المعلمين هما: يحث المعلمون الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث، تحث إدارة المدرسة الطلاب على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم. بينما كانت أقل عبارتين هما: تتفق إدارة المدرسة مع الطلاب على تحديد نقاط معينة للحوار، تسلك إدارة المدرسة أسلوب الإقناع مع الطلاب بدلاً من إلقاء الأوامر.
- « أن أعلى عبارتين في استجابات أولياء الأمور هما: تحث إدارة المدرسة الطلاب على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم، يحث المعلمون الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث. بينما كانت أقل عبارتين هما: يتدرب الطلاب على الطرح الجيد خلال الندوات الطلابية، تجري إدارة المدرسة حوارات مفتوحة مع الطلاب.
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير المحافظة على محاور الاستبانة (التحدث، الإنصات، الإقناع)، ووجود فروق في (الحوار) لصالح محافظة عنيزة.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على محاور الاستبانة الأربعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لصالح الذكور.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنسية (عربي/ غير عربي) على المحورين الأولين (التحدث، الإنصات) لصالح المعلمين غير العرب، بينما جاء لصالح المعلمين العرب على المحورين الآخرين (الحوار والإقناع).

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة بالمدرسة.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور على الاستبانة مجملة ومحاورها الأربعة تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة (المحافظة: بريدة/ عنيزة، الجنس: ذكر/أنثى، الجنسية: عربي/غير عربي، الوظيفة: موظف حكومي/موظف أهلي/أعمال حرة/بدون عمل، عدد الأبناء الملتحقين بالمدرسة: واحد/اثنان/ أكثر من اثنين).

• الرؤية المقترحة لدور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلابها : سيتم تناول الرؤية المقترحة من خلال العناصر التالية:

- أولاً: أهداف الرؤية:
تتمثل أهداف الرؤية المقترحة فيما يلي:
« توجيه نظر إدارة المدارس الدولية ومعلميها لأهمية مهارات الاتصال في العملية التعليمية.
- « زيادة وعي الطلاب وأولياء أمورهم بأهمية مهارات الاتصال في الحياة العلمية والعملية.
- « المساهمة في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المدارس الدولية، وخاصة المهارات الأربع محل الدراسة (التحدث، الإنصات، الحوار، الإقناع).
- « تفعيل دور عناصر العملية التعليمية (إدارة، معلمين ...) في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.
- « تطبيق الطلاب لمهارات الاتصال عملياً من خلال تعاملاتهم داخل المدرسة وخارجها.
- ثانياً: منطلقات الرؤية:
تنطلق الرؤية من عدة منطلقات، وهي:
« أهمية مهارات الاتصال في حياة الأفراد والمؤسسات وخاصة في عصرنا الحالي.
- « ضرورة مهارات الاتصال في العملية التعليمية؛ حيث لا تتم هذه العملية إلا بها.
- « أن هذه المهارات لا تتأتى إلا بالاكْتساب؛ لذا لا بد من السعي إلى تنميتها لدى الطلاب.
- « سهولة تنمية هذه المهارات في المؤسسات التعليمية وفي هذه السن (المرحلة المتوسطة).
- « الآثار الإيجابية المنعكسة على العملية التعليمية من تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب.
- ثالثاً: متطلبات الرؤية:
يلزم لتطبيق هذه الرؤية المتطلبات التالية:

- « إيمان قيادات التعليم ومسؤولي الوزارة بأهمية مهارات الاتصال، والتي ينبغي ألا تقل عن الأهمية التي تُعطى للمناهج الدراسية.
- « اقتناع مديري المدارس الدولية ومعلميها بكون هذه المهارات جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية.
- « تعاون جميع عناصر العملية التعليمية معاً لتنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب.
- « اتباع المدرسة لكافة الوسائل والأساليب الممكنة (لقاءات، ندوات، حوارات مفتوحة، مسرحيات، دورات تدريبية، ورش عمل...)؛ بهدف تنمية مهارات الاتصال لدى طلابها.
- « قيام أولياء أمور طلاب هذه المدارس بدورهم في تنمية مهارات الاتصال لدى أبنائهم.
- « تعاون المؤسسات التربوية الأخرى مع المدرسة في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

• رابعاً: محاور الرؤية:

تتمثل محاور الرؤية المقترحة فيما يلي:

• إدارة المدرسة:

- ينبغي لكي تنمي الإدارة مهارات الاتصال لدى الطلاب أن تقوم بما يلي:
- « التوعية والتثقيف من جانب الإدارة للطلاب والمعلمين بأهمية مهارات الاتصال، وضرورة تدريب الطلاب عليها، والسعي إلى تنميتها لديهم، وصولاً إلى تطبيقها في حياتهم العملية.
- « الإعداد الجيد للقاءات الإدارة مع الطلاب، والحرص على تنسيقها وتنظيمها وتسلسلها، وحثهم على الإنصات الجيد أثناء حديثها معهم، ودعم الأساليب التي تشجع الإنصات لديهم.
- « تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم بحرية، وعرض مشكلاتهم وقضاياهم على الإدارة، وإتاحة الفرصة لهم للتحدث معها، والحرص على الإنصات أثناء حديث الطلاب إليها.
- « إنشاء نادٍ للحوار داخل المدرسة يشرف عليه معلمو اللغات، وكذلك منتديات للحوار والنقاش على مواقع التواصل الاجتماعي؛ لتدريب الطلاب على الحوارات البناءة والنقاشات الهادفة.
- « إجراء حوارات مفتوحة أسبوعياً مع الطلاب، وعقد مناقشات جماعية حول موضوعات عامة، وتحديد أهداف الحوار مع الطلاب قبل الدخول فيه والاتفاق معهم على تحديد نقاط معينة للحوار، والبدء بالنقاط المتفق عليها، واحترام شخصيات الطلاب أثناء الحوار.
- « اتباع أساليب الإقناع بنوعيتها (العقلية والعاطفية) مع الطلاب بدلاً من إلقاء الأوامر عليهم، وأخذ آرائهم في الاعتبار، والاعتماد في إقناع الطلاب على قوة

الأدلة ومنطقيتها وتنوعها، وتشجيع الطلاب على الإتيان بأدلة وبراهين مقنعة لتأكيد صحة ما يقولون.

• المعلمون:

- ينبغي لكي ينمي المعلمون مهارات الاتصال لدى الطلاب القيام بما يلي:
- ◀ عدم أخذ المعلمين لوقت الحصة كاملاً في التحدث، وتدريب الطلاب على التحدث أمام زملائهم، وإتاحة الفرصة لهم للتحدث داخل القاعة الدراسية وتشجيعهم وتحفيزهم أثناء حديثهم.
- ◀ تخصيص حصة أسبوعياً لتدريب الطلاب على مهارات الاتصال؛ فيكون تحدث الطلاب من خلال طرح بعض الموضوعات، وتنظيم دروس استماع في هذه الحصة؛ لتدريب الطلاب على مهارة الإنصات الجيد، وممارسة الحوار الفعال وأساليب الإقناع المختلفة.
- ◀ تنظيم مسابقات للخطابة والإلقاء بين طلاب المدرسة، وتكليف الطلاب بإعداد عروض تقديمية متنوعة فردية وجماعية في مجالات الحياة المختلفة بشكل دوري.
- ◀ تنمية مهارة طرح الأسئلة لدى الطلاب بإعدادها بدقة، وأن يقوم الطلاب بإعادة ما سمعوه، وإلقاء المعلمين للسؤال مرة واحدة؛ لتدريب الطلاب على الإنصات الجيد، وإثارة انتباه الطلاب إليهم قبل ذكر المعلومة، وتشويقهم وجذبهم أثناء الحديث إليهم.
- ◀ الإنصات الجيد للطلاب خلال حديثهم، وحث الطلاب على الانتباه إليهم أثناء الحديث، والاهتمام بالمعامل الصوتية؛ لتدريب الطلاب على التركيز أثناء الاستماع.
- ◀ طرح موضوعات للنقاش بين الطلاب في القاعة، وتدريبهم على تطبيق آداب الحوار فيما بينهم، وتعويدهم على هذه الآداب من خلال حلقات النقاش وتشجيعهم على ممارسة الحوار الجيد من خلال أندية الحوار ومنتديات النقاش.
- ◀ استخدام مهارة الإقناع في توصيل المعلومات للطلاب، وتنويع وسائل الإقناع لنقل خبراتهم للطلاب، وعدم فرض آرائهم بالقوة على الطلاب، واستخدام المدخل المناسب لكل طالب.
- ◀ تنمية مهارة الإقناع لدى الطلاب من خلال الحوارات، وتدريبهم على تقديم آرائهم بمنطقية، وأن يكون لديهم حجة على ما يطرحون من أفكار، وأن يسوقوا الأدلة لتأكيد ما يبدوونه من آراء.

• المقررات الدراسية وطرق التدريس:

- ينبغي لتنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المدارس الدولية أن يتوفر في المناهج وطرق التدريس ما يلي:
- ◀ وجود تدريبات وأنشطة داخل المقررات تنمي مهارة التحدث بطلاقة لدى الطلاب، وتشجعهم على التعبير عن أنفسهم، ويظهر ذلك أكثر في المقررات اللغوية والعروض التقديمية.

- « أن تعمل المقررات الدراسية على تنمية مهارة الإنصات لدى الطلاب، وذلك من خلال حصص الاستماع، ومعمل الصوتيات في تعليم اللغات.
- « أن توجد أسئلة لتدريب الطلاب على تقويم المادة المسموعة، وتدريبهم على التقاط الفكرة العامة والأفكار الفرعية للنص، وفهم محتوى النص وفحوى الكلام.
- « أن تعلي المقررات الدراسية من قيمة الحوار لدى الطلاب، وأن تدربهم على تنظيم الأفكار وتسلسلها، وتعمل على إكسابهم القدرة على النظرة الشاملة لموضوع الحوار.
- « أن تتضمن المقررات الدراسية في عرضها وسائل الإقناع المختلفة، وأن تُنوع من طرق عرضها للموضوعات؛ الأمر الذي ينمي قدرة الطلاب على الإقناع ويدربهم على تجنب الكلام المرسل دون حجج قوية وأدلة مقنعة.
- « تنويع طرق التدريس بحيث تعمل على إتاحة فرص المشاركة للطلاب مع معلمهم، وتشجعهم على إجادة مهارة التحدث، وتنمية مهارة الإنصات وذلك من خلال التعلم التعاوني وغيره.
- « أن تنمي طرق التدريس ثقافة الحوار بين الطلاب في القاعة الدراسية، وأن تهيئ القاعة الدراسية لإقامة حوارات فعالة بأساليب مقنعة بين الطلاب ومعلمهم، وبين بعضهم البعض.

• تقنيات التعليم:

- ينبغي لتنمية مهارات الاتصال أن يتوفر في تقنيات التعليم ما يلي:
- « اختيار تقنيات التعليم المناسبة للطلاب، والتي تتصف بقدر من الجاذبية والتشويق، وأن يحسن المعلمون عرضها؛ بحيث تحقق الفائدة التعليمية وتساهم في تنمية مهارات الاتصال كذلك.
- « تدريب الطلاب على التفاعل الجيد مع التقنية المستخدمة، وتشجيعهم على المشاركة أثناء الشرح، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار هذه التقنية، والمشاركة في عرضها كذلك.
- « تعويد الطلاب على التحدث الجيد عن طريق عرضهم للتقنيات التعليمية وكذلك الإنصات الجيد من خلال قدرة هذه التقنيات على جذب الطلاب وجعلهم منصتين جيدين.
- « تدعيم مهارة الحوار وآدابه بين الطلاب في القاعة الدراسية؛ وذلك من خلال استخدام العروض التقديمية والتفاعلية، وإجراء حوارات بين الطلاب حول محتوى هذه العروض.
- « تنمية مهارة الإقناع لدى الطلاب، وإشراكهم في اختيار التقنيات المناسبة وإظهار قدرتهم على العرض من خلالها، وكيفية إقناع زملائهم بما يعرضونه عليهم.

• النشاط المدرسي:

- ينبغي لتنمية مهارات الاتصال أن يتوافر في النشاط المدرسي ما يلي:

- « تدريب الطلاب على إجادة التحدث أمام زملائهم، وتقبلهم لانتقاداتهم وتعليقاتهم، وتدريب الطلاب المستمعين على عدم مقاطعة المتحدث إليهم.
- « تفعيل دور الإذاعة المدرسية في تنمية مهارتي التحدث والإنصات، وكذلك مهارتي الحوار والإقناع من خلال عمل حوارات إذاعية مع إداري المدرسة ومعلميها وطلابها المتميزين.
- « قيام الطلاب بتقديم مسرحيات تعليمية واجتماعية، وتشجيعهم على تأليف حوارات وتمثيلها أمام زملائهم، وأمام الجمهور الخارجي في مناسبات المدرسة واحتفالاتها.
- « تعويد الطلاب على الحوار البناء أثناء ممارستهم للنشاط المدرسي، وتدريبهم على الطرح الجيد لموضوعاتهم خلال الندوات الطلابية، وتنمية المرونة الفكرية لديهم.
- « تدريب الطلاب على استخدام وسائل الإقناع المتنوعة، والقدرة على الرد بأسلوب علمي مقنع على استفسارات زملائهم، والبعد عن الكلام المرسل الذي يساق بلا أدلة.
- « إجادة عرض القضايا وطرح المشكلات التعليمية والاجتماعية من خلال النشاط المسرحي، وتدريب الطلاب على استخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد لتوصيل أفكارهم للآخرين.

• المؤسسات التربوية:

- ينبغي لتنمية مهارات الاتصال أن تقوم المؤسسات التربوية بما يلي:
- « عقد ندوات وورش عمل وحلقات نقاش يقوم الطلاب على تنظيمها والتحدث فيها، ودعوة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع الخارجي إليها، والاستفادة كذلك من مناسبات المدرسة واحتفالاتها.
- « قيام الأسرة بدورها في التعاون مع المدرسة في التأكيد على ممارسة أبنائهم لمهارات الاتصال، وتدريبهم على الاستخدام الأمثل لها في تعاملاتهم داخل الأسرة وخارجها.
- « تأكيد المساجد على أهمية مهارات الاتصال في الإسلام، ودورها الحيوي في التعامل اليومي، وسوق الأدلة والأمثلة والقصص من التراث الإسلامي على فوائدها في واقع الناس.
- « إعلاء وسائل الإعلام من شأن مهارات الاتصال المختلفة، ومن قيمة الحوار الهادف والبناء؛ وذلك من خلال البرامج الحوارية الراقية، والمناظرات الفردية والجماعية المنضبطة.
- « التوعية الدائمة والتثقيف المستمر من جانب الإدارة والمعلمين بضرورة الالتزام بمهارات الاتصال الفعال في مواقع التواصل الاجتماعي، وخاصة ضوابط الحوار الجيد وآدابه.
- « قيام الأندية الثقافية والاجتماعية والرياضية بالتأكيد على التزام أعضائها بممارسة مهارات الاتصال الفعال داخل الأندية فيما بينهم؛ تمهيدا لممارستها في المجتمع الخارجي.

• المراجع:

- ابن زعموش، نادية بوضياف (٢٠٠٨): مهارات الاتصال لدى المدرس، مجلة التربية، قطر س٣٧، ع١٧٦، ص ٢٤٨ - ٢٩٣.
- أبوكرحومة، رحومة حسين، الجعيدري، فاطمة محمد (٢٠١٤): دور الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمدينة زلتين، مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية، ع٢٦، الجامعة الأسمرية الإسلامية، زلتين، ليبيا، ص ٢٠٨ - ٢٣١.
- أبولبن، وجيه المرسي، وسنجي، سيد محمد (٢٠٠٨): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، ع٧٣، جامعة عين شمس، ص ١٨٦ - ٢٢٦.
- أحمد، أشرف السعيد، وشفي، حاتم أحمد (٢٠١٥): البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في ضوء أهداف التعليم السعودي: دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣١، ع٥٤، جزء أول. ص ٥١٧ - ٥٦٦.
- أحمد، مصطفى عبد الوهاب، ومحمد، عبد الحكيم، سعد (٢٠١٠): العلاقة بين مهارات التدريس ومهارات الاتصال لدى عينة من الطلاب المعلمين في مختلف التخصصات بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٤٤، ج٤، ص ٢٤٣ - ٢٥١.
- الأمين، سر الختم عثمان (٢٠٠٩): نظرية الاتصال في الرسالة الإسلامية، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- باظة، آمال عبدالسميع (٢٠١٠): اضطرابات التواصل وعلاجها، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- البرازي، مبارك عواد (٢٠١٤): استراتيجية مقترحة لإكساب أعضاء هيئة التدريس بدولة الكويت مهارات الاتصال الداعم للإبداع في ضوء واقع ممارستهم التدريسية، مجلة العلوم التربوية، مصر، مج٢٢، ع٣٤، ص ٣٢١ - ٣٤٧.
- الحامد، محمد، وآخرون (٢٠٠٥): التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الطبعة الثالثة، مكتبة الرشد، الرياض.
- الحربي، خليل عبدالرحمن، ودرندري، إقبال زين العابدین (٢٠١٦): تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسي وزملائه للتقويم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مج٢٨، ع٢، ص ٣١٧ - ٣٤٧.
- حسانين، السيد أحمد (٢٠١١): النشاط المدرسي ودوره في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب التعليم الثانوي الفني: دراسة ميدانية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، مج١٧، ع٢٤، ص ٣١٥ - ٣٨٩.
- حسن، محمد صديق (٢٠٠٣): التعليم في المدارس الأجنبية: الإيجابيات والسلبيات، مجلة التربية، مصر، ع٣٢ (١٤٦)، ص ٦٤ - ٧٥.
- حليبة، مسعد محمد (٢٠١٣): التحدث والاستماع في الاتصال، مكة المكرمة، دار الرشد.
- حماد، وحيد شاه بور (٢٠١٥): المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية وحتمية المواثمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية محافظة: دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، مج٢٢، ع أكتوبر ٩٧، ص ٩٨ - ٢٩١ - ٣٦٥.

- الحمد، نوار قاسم، والصاوي، أحمد عبدالله (٢٠١٦): واقع مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن مج ١٤، ع ٢، ص ١٩٦ - ٢٢٥.
- ديوان مجلس الوزراء (١٤٢٧/٥/٢٠٠٧م): السماح للمدارس الأهلية بتطبيق البرامج الدولية قرار رقم ١٩٦٢/م ب، وتاريخ ١٤٢٧/١/٢، الرياض، السعودية.
- الروبي، مني سيد (٢٠١٣): الإحساس بالهوية وعلاقتها بالانتماء لدى عينة من الطلبة بالمدارس الحكومية والدولية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ع ٣٥، ج ٢ أغسطس، جامعة عين شمس.
- السحيم، خالد بن سعيد (٢٠١٠): البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية الثانوية بالمملكة العربية السعودية، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، يناير، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية جامعة الملك سعود، ص ٧٤٤ - ٧٥٢.
- سعد، أحمد الضوي، وعبدالوهاب، محمد (٢٠٠٥): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، جدة، دار الأندلس الخضراء.
- السيد، ولاء عبدالله (٢٠١١): دراسة مقارنة لسياسات العمل بالمناهج الدراسية بالمدارس الدولية في جمهورية مصر العربية واليابان وفرنسا، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٣٥، ج ١، ص ٧٣٧ - ٧٧٦.
- شعباني، مليكة (٢٠١٦): دور الألعاب التربوية في اكتساب مهارة الاستماع وتنمية مهارة التمييز السمعي لطفل السنة التحضيرية (٥، ٦)، عالم التربية، مصر، س ١٧، ع ٥٣، ص ٣١ - ١.
- الصادق، حنان محمد (٢٠١٠): تصور مقترح لتنمية مهارات الاتصال لمعلمات رياض الأطفال، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة)، الأردن، أبريل، ص ٧٢٧ - ٧٦١.
- عبدالرازق، ناهد محمد، وآخرون (٢٠١٢): التعددية الثقافية وانعكاساتها على قيم طلاب المدارس الأجنبية الدولية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع ٧٩، ج ١، مايو.
- عبدالله، زاهي نمر (٢٠١١): تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بالرس في ضوء مهارات الاتصال الفعال واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ع ١٤٦، ج ٢، ص ٣٢١ - ٣٥٦.
- عبدالناصر، عبدالناصر محمد (٢٠٠٩): اختيار وتدريب معلمي المدارس الدولية: دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج (١٥)، ع (٤)، أكتوبر، ص ٢٧٥ - ٣٣٢.
- العتيبي، غازي الحميدي (٢٠١٤): أهمية الإذاعة المدرسية في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع ٣، ج ٢، كلية التربية، جامعة الفيوم، ص ١٢٥ - ١٦٧.
- العنزي، هلال بن مزعل (٢٠٠٩): مدى تمكن معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرر من مهارات الاتصال اللفظي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠١٢): مهارات الاتصال الفعال، الرياض، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- القاضي، علاء محمد، وحمدان، بكر عمر (٢٠١٠): مهارات الاتصال، عمان، دار الإعصار العملي.

- متولي، آمال سعد (٢٠٠٧): مبادئ الاتصال بالجماهير ونظرياته، طنطا، دار الإسراء للطبع والنشر.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧/٥/٢٠٠٧م): الإطار التنظيمي للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية تعميم رقم ٥٥٨/٢٠، وتاريخ ٢٣/١٢/١٤٢٧هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩/٥/٢٠٠٩م): تقرير حول تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية المرخص لها، وكالة الوزارة للتطوير التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠ - ٢٠١٣م): تقارير تقويم مشاريع تربوية، غير منشورة، وكالة الوزارة للتطوير التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وطفة، على أسعد، والمطوع، فرح (٢٠٠٨): المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور المرحلة الابتدائية، رسالة الخليج العربي، ٢٩ (١٠٩)، ص ص ١٣ - ٧٠.
- Bagnall, Nigel (2012). National of global: the mutable concepts of identity and home for international schools students. Prospects, 42, (2), 166-190.
- Bob, F. (1997). Understanding international education, in report Findlay handbook. Komag apse ltd. اين بلد النشر.
- Bunnell, T (2014). The changing landscape of International schooling: Implications for Theory and Practice. New York: Rout ledge.
- Dugonjić, L (2015). Who needs a united nations school? A struggle between international officials' and education specialists, New York, 1946-1949. Prospects, 45(1), 127-140.
- Gray, M.R (2003). Tense conjugations translating political values into an educational model: The European schools, 1953-2003. Journal of Research in International Education, 2(3), 315-330.
- Hayden, Mary (2011). Transnational spaces of education: Growth of the international schools sector. Globalization, Societies and Education, 9(2), 211-224.
- Hayden, Matthew (2012). Mission statement possible: International schools and cosmopolitanism. International Education Journal, Comparative Perspectives, 11(2), 5-26.
- Hayden, M and Thompson, J (1996). Potential difference, the driving force for international education. The International Schools Journal, 16(1).
- Hayden, M and Thompson, J (1998). International education perceptions of teachers in international schools. Review of Education, 44(5-6), 549-568.

- Law, E, Mcdowall, J, and Feder, T (2012). The International baccalaureate primary years program in Australia, parents and school choice. The International Journal of Learning, 18, (10), 295-310.
- Mackenzie, P, Hayden, and Thompson, J. (2003). Parental priorities in the selection of international schools. Oxford Review of Education, 39(3), 299-314.
- Richard, C. (2007). The micro politics of international schools. Journal of Research in International Education, 6(3).
- Song, J. (2013). For whom the bell tolls: globalization, social class and Korea's international schools globalization. Societies and Education, 11(1), 136-159.



البحث الخامس :

” التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ”

إعداد :

أ.م.د/ منال السيد السيد يوسف

**أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد والباحث الرئيسى للمشروع
كلية التربية جامعة دمياط**

التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

د / منال السيد السيد يوسف

• المستخلص :

استهدف المشروع بناء برنامج الكترونى فى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتحقيقا للهدف تم إعداد قائمة بمعايير ومؤشرات البرنامج المقترح فى الأمان والسلامة المرورية واللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعد القيام بالدراسة المسحية للمشاريع العالمية والدراسات والبحوث السابقة ، وكذلك تحليل محتوى جميع المقررات الدراسية التى يدرسها تلاميذ المرحلة الابتدائية للتعرف على مدى تضمينها للمعايير والمؤشرات ذات الصلة بالأمان والسلامة المرورية واللازمة لتلاميذ تلك المرحلة ، وفى ضوء ماسبق تم إعداد تصور للبرنامج المقترح ، وتم تحويل المواقف التعليمية المقترحة فى صورة الكترونية (فيلم رسوم متحركة) ، كما تم إعداد كراسة نشاط للتلميذ ، ودليل للمعلم ، ودليل للوالدين (أولياء الأمور) ومقدمى الرعاية والعناية للأطفال ، ومقياس الوعى المروري لتلاميذ الصف الأول الابتدائى . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح فى زيادة الوعى المروري لدى التلاميذ أفراد المشروع ، ويرجع سبب فعالية البرنامج المقترح فى زيادة الوعى المروري لدى التلاميذ أفراد المشروع إلى ما أتاحتها المواقف التعليمية من مزايا تدريسية وتكنولوجيا حديثة .

الكلمات المفتاحية : التوعية والسلامة المرورية - تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Traffic Awareness and Safety for Primary Stage Pupils

Dr.Manal El-Sayed Yousef

Abstract

The project aims at designing an electronic program in safety education for primary stage pupils. A list of the standards and indicators of the suggested program in traffic safety required for primary stage pupils was prepared. The list of the items were selected after surveying the previous international projects and researches. The contents of all primary stage courses were analysed to clarify how for such contents include the standards and indicators related to traffic safety required for primary stage pupils. In light of the previous mentioned steps, the suggested program was designed to include the following: objectives, media and evaluation techniques. The suggested instructional situations were electronically designed (animated movies). Further more, pupils' activity notes, teacher's guide, parents' guide and for primary stage pupil s' traffic awareness scale were designed. The study results piovded the effectiveness of the suggested program in developing the participants traffic awareness. such results were due to the instructional situations which utilized modern technology

Key Words: Traffic Awareness, Primary Stage Pupils.

• مقدمة :

بعد المرور الواجهة الحضارية لأية دولة من الدول ، وله أبعاد اقتصادية واجتماعية كثيرة ، ولذلك فإن تطوير أنظمة المرور لا يزال الشغل الشاغل للمسؤولين فى كل أنحاء العالم ، فبالرغم من أن اختراع المركبة نعمة كبيرة

ذات فوائد عظيمة ، إلا أنها تحولت إلى نقمة مست أفراد المجتمع ، على نحو باتت تحصد معه كل يوم أرواحاً بشرية، وتسبب المأسى ، إضافة إلى الخسائر الاقتصادية التى تمس الدخل القومى للدول .

وتعد الحوادث المرورية على الطرق البرية وما ينتج عنها من خسائر بشرية ومادية ، وبيئية من أهم المشكلات التى تواجه المجتمعات ، نظراً لحجم هذه الخسائر وتأثيرها السلبي في التنمية ، فمشكلة الحوادث المرورية تعد أبرز المشاكل التى تواجهها معظم الدول نتيجة الزيادة المطردة في عدد الحوادث والإصابات .

وتعرف الحوادث المرورية بأنها كل ما يحدث للمركبة ، أو يحدث فيها أثناء سيرها ؛ مما ينتج عنه إزهاق في الأرواح ، أو إصابات في الأجسام، أو خسائر في الممتلكات ، ويستثنى من ذلك : الحوادث المتعمدة حيث تعد من الجرائم وكذلك ما يحدث للسيارة أثناء وقوفها في الأماكن المخصصة . (مطلق بن ناصر الهماش ، ١٤٢٤هـ : ٢٢٨) * ، وتتسم الحوادث المرورية جميعها بصفة أساسية وهى صفة اللإرادية ، وأنها تقع بسبب الإهمال ، أوالرغوة ، أوعدم الاحتياط أوعدم مراعاة القوانين واللوائح والأنظمة، أو بسبب ظروف الطريق كما أن مشكلة المرور هي محصلة تفاعل عوامل وعناصر متعددة ومتنوعة لها ارتباطاتها المباشرة بمجمل حركة تطور المجتمع وبارتقاء الوعي المروري .

• مشكلة المشروع :

نظرا لزيادة عدد حوادث الطرق في مصر ، الأمر الذي يترتب عليه زيادة عدد الوفيات ، وخاصة الأطفال وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الفاقد الاقتصادي وهذا ما أكدته الأدبيات السابقة ، وتتفاقم حدتها عاماً بعد عام نظراً إلى قصور الوعي المروري لدى كثير من الأطفال ، كما أن لبعضهم قدرة محدودة على الاستجابة بسرعة نتيجة حدوث تغيير مفاجئ في الحركة والسرعة ، وعدم قدرتهم على التنبؤ بعواقب أفعالهم وعدم توفر المهارات البصرية الكافية لديهم . The New Zealand Police Youth Education Services (YES) ,2006

لذا فهناك ضرورة لتنمية الوعي لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية كإحدى فئات المجتمع ، واستجابة لتوصيات المشاريع والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال ؛ التي تنادى بضرورة معالجة ومناقشة التوعية الأمنية ، من خلال توظيف المناهج التعليمية والتي تعد جانبا مهما من جوانب نشر الوعي الأمني في الوطن العربي، وصولاً إلى اقتراح بعض الحلول الإجرائية ، والأساليب العملية التي يمكن أن تسهم بصورة عملية ، وعلى الرغم مما سبق فإنه لا يوجد مقرر دراسي يدرسه التلميذ في هذه المرحلة يهتم

* يطبق الإصدار السادس من نظام APA Style في التوثيق.

بتنمية الوعي بالقضايا البيئية بما فيها قضية الوعي المروري ، كما لا توجد دراسات أو بحوث أو مشاريع أو برامج سابقة تهتم بالتربية الأمنية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، رغم اهتمام جميع الدول بهذه القضية على المستويين الأوروبي والعربي . لذا حاول المشروع الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن إعداد برنامج الكتروني قائم على الأنشطة التعليمية في الأمان والسلامة المرورية وفاعليته في تنمية الوعي المروري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من السؤال السابق التساؤلات التالية :

- « ما المعايير التي ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج المقترح في الأمان والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- « ما مجالات الأمان والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- « ما مؤشرات الأمان والسلامة المرورية التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- « ما صورة البرنامج المقترح لتنمية الوعي المروري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي المروري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

• الحدود المنهجية للمشروع :

- اقتصر المشروع الحالي على ما يلي :
- « التجريب الميداني على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمحافظة دمياط .
- « قياس الوعي المروري لمجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمحافظة دمياط .

• مصطلحات المشروع :

الوعي ...يعرف اللقائي والجمال(أحمد اللقاني وعلى الجمل ، ٢٠٠٣) الوعي بأنه شحنة عاطفيه ووجدانيه قوية تتمكن في كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد ، ويتم تكوينها من خلال مراحل التعليم ، وكلما كان الوعي أكثر نضوجا كان ذلك أكثر قابلية لدعم وتوجيه السلوك الرشيد في الاتجاه المرغوب فيه .

فالوعي على الرغم من وقوعه في الجانب الوجداني أساساً والذي يمثل أول مستوياته إلا أنه مبني على أساس معرفي . فهناك مكونين للوعي لا يمكن الفصل بينهما هما المكون الوجداني والمكون المعرفي ، فكل منهما يسهم في بناء الوعي للفرد ، ورغم انحسار مفهوم الوعي في هذين المكونين إلا أن الأدبيات أشارت إلى وجود مكون ثالث ليكمل سلسلة مكونات الوعي وهو المكون المهاري

وبهذا فإن الوعي لا يقف عند مرحلة القيم والاتجاهات والمعرفة النظرية بل ينبغي أن يظهر على شكل أداء مهارى محسوس يظهره الفرد فى المواقف المختلفة من حياته تعكس مستوى الوعي لديه.

والوعي المرورى يمثل شكلاً خاصاً من أشكال الوعي، وهذا النوع من الوعي لا يحدث دفعه واحدة، بل هو مجموعة من المعارف والخبرات المتراكمة، التى يأتى بعضها من خلال التجربة والخبرة والممارسة والاحتكاك، كما أن بعضها يأتى بفعل التعليم والتعلم. (خضور، ٢٠٠٧، ١٠)

ويقصد بالوعي المرورى فى المشروع الحالى : محصلة الإدراك الصحيح والفهم الواضح عما يتعلق بإشارات المرور، واستخدامات الطريق و مخاطره وكيفية تقديم المساعدة للآخرين فى حالة حدوث حوادث فى الطريق، بما ينعكس إيجابيا على سلوك التلميذ ومراعاته للأنظمة المرورية المختلفة .

ويقصد بالبرنامج المقترح لتنمية الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية خطة دراسية تتضمن مجموعة الأنشطة التعليمية فى الأمان والسلامة المرورية لتنمية الوعي المرورى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• أهداف البحث :

استهدف المشروع مايلي :

« إعداد برنامج الكترونى فى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« قياس فاعلية البرنامج الالىكترونى فى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى تنمية التحصيل والوعي المرورى لديهم .

• الجهات المستفيدة من المشروع (أهمية المشروع) :

يتوقع أن تتم الاستفادة من نتائج هذا المشروع كما يلي :

« واضعي المناهج : يمكن أن تستفيد الجهات المسؤولة عن وضع وتطوير المناهج.

« التلاميذ : حيث يساعدهم على اكتساب الحقائق والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الإيجابية الخاصة بالسلامة المرورية .

« أولياء الأمور : حيث اهتم المشروع بتوعية أولياء الأمور بأهمية مراعاة أصول السلامة للأطفال . وبذلك يفيد المشروع الحالى جميع عناصر المنظومة التعليمية .

• منهج البحث والتصميم التجريبي :

سوف يستخدم المنهجين البحثيين التاليين :

« المنهج الوصفى التحليلي : عند إعداد البرنامج ومراجعة المراجع والدراسات والبحوث والمشاريع السابقة التى اهتمت بتصميم برامج لتنمية الوعي المرورى للمتعلم .

« المنهج شبه تجريبي : ذو المجموعة الواحدة عند التأكد من فاعلية البرنامج المقترح .

• أدوات ومواد الدراسة :

« قائمة بمعايير ومؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمجالات التي يمكن أن تسهم في تنميتها .

« برنامج الكتروني في التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« كراسة نشاط للتلميذ .

« دليل للمعلم .

« دليل للوالدين/ أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والعناية للأطفال .

« اختبار تحصيل في مفاهيم السلامة المرورية لتلاميذ الأول الابتدائي .

« مقياس الوعي المروري لتلاميذ الصف الأول الابتدائي .

• فروض البحث :

على ضوء الدراسات السابقة تم صياغة الفروض التالية بغرض التحقق منها وهي :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي ، لاختبار التحصيل في البرنامج المقترح بالنسبة للاختبار ككل ، ولكل بعد من أبعاده ، لصالح التطبيق البعدي للاختبار .

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي المروري بالنسبة للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده وذلك لصالح التطبيق البعدي للمقياس .

« يحقق تدريس البرنامج المقترح ، درجة مناسبة من الفعالية في تنمية الوعي المروري لدى أفراد الدراسة .

« يحقق تدريس البرنامج المقترح ، درجة مناسبة من الفعالية في تنمية الوعي المروري لدى أفراد الدراسة .

• الإطار النظري والدراسات السابقة للمشروع :

• أولاً : الحوادث المرورية (أسبابها - النتائج المترتبة عليها) :

تشير الدراسات إلى ارتفاع حوادث المرور في السنوات الأخيرة في جمهورية مصر العربية مثلها مثل بقية الدول العربية الأخرى حيث بلغ عددها (١٤٠٠٠) حادثة في سنة ١٩٨٦ م ، ونتج عنها (٥٢٠٠) قتيلاً ، وازدادت في سنة ٢٠٠٣ م إلى (٢٩٠٠٠) حادثة ونتج عنها (٦٧٦٦) قتيلاً ونحو (٢٩٦٥٨) مصاباً ، وأن معظم القتلى والمصابين في الحوادث المرورية بجمهورية مصر العربية هم من الشباب ، وتتراوح أعمارهم بين ١٧ - ٤٥ سنة ولا تزال الحوادث المرورية في اطراد وزيادة بصفة مستمرة . (عصام محمد ، ٢٠٠٨ م ، ص ٢٠٣)

كما تشير تقارير منظمة الصحة العالمية The World Health Organization (WHO) إلى أن الأطفال ، والشباب هم الفئة العمرية الأكثر عرضة للإصابة في حوادث المرور ، كما تزيد معدلات الوفيات بسبب حوادث المرور في البلدان المنخفضة ، والمتوسطة الدخل بنسب أعلى بكثير من البلدان المرتفعة الدخل ، ويشكلون نسبة عالية في المجتمعات العربية ، إن عدد القتلى من الأطفال نتيجة الحوادث المرورية سنوياً يبلغ (٣٠٠٠٠) ثلاثين ألفاً . (منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي ، ٢٠٠٤) (Shah Menon, (WHO, 2004). (July 2006) (MITSUI SUMITOMO INSURANCE WELFARE FOUNDATION (MSIWF) RESEARCH GRANT, 2009)

ويتوقع الخبراء الدوليون أن إصابات حوادث المرور سوف تزداد وتؤدي إلى وفاة ما لا يقل عن مليونين وأربعمئة ألف نسمة سنة ٢٠٣٠ م ، والغالبية العظمى منهم سوف تكون في الدول النامية ، والدليل على ذلك هو أن منظمة الصحة العالمية تتوقع انخفاض عدد ضحايا الحوادث المرورية في الدول الصناعية المتطورة بنسبة تصل إلى ٢٨٪ بحلول سنة ٢٠٣٠ م ، وارتفاعها بمعدل (٤٤٪) في دول أمريكا اللاتينية وبنسبة ٨٠٪ من دول إفريقيا جنوب الصحراء وبنسبة ١٤٤٪ في منطقة جنوب آسيا . (Foundation (AIP (Fiander, May 2001) (Foundation Making Roads Safe at Rio+ 20A, 2011)

ويتفق ذلك أيضاً مع ما أشار إليه بان كي مون الأمين العام للأمم المتحدة في الخطة العالمية الخاصة بعقد العمل من أجل السلامة على الطرق ٢٠١١-٢٠٢٠ م ، حيث أشار إلى أنه ما لم تتخذ الدول النامية تدابير فورية فعالة في توقع أن تصبح الإصابات الناجمة عن حوادث المرور على الطرق خامس سبب رئيس للوفيات في العالم ، وهو ما يسفر عن زهاء ٢٠٤ ملايين من حالات الوفاة كل عام . (بان كي مون ، ٢٠١١ ، ص ٣)

وهناك أربعة أسباب أو عناصر أساسية للحوادث المرورية هي : الطريق والسيارة أو المركبة والأحوال البيئية والعنصر البشري : ويتألف العنصر البشري من السائقين ، والركاب ، والمشاة . أن العامل البشري السبب الرئيس في حوادث المرور حيث تصل إلى نسبة تزيد على ٨٥٪ ويرجع ذلك إلى تقصيره ، أو إهماله ، أو تجاوز القوانين ، أو قصور في مستوى الوعي المروري (عبد الله الخلف ، ٢٠٠٥) (مسعد بحيري ، ٢٠٠٦) (ناجح عصيدة ، ٢٠١٠) (الأمين العام لمجلس وزراء الداخلية العرب ٢٠٠٩)

• النتائج المترتبة على الحوادث المرورية :

نظراً لأن أكثر من نصف ضحايا حوادث المرور من الأطفال ، والشباب الذين هم في سن العمل ، والإنتاج في أية دولة ، لذا فإن الحوادث المرورية تؤثر تأثيراً

اقتصادياً ، واجتماعياً ، وصحياً في كل الدول ، وتؤكد الدراسات أن الفاقد الاقتصادي لحوادث الطرق تقدر بحوالى ٥٢٠ مليار دولار سنوياً منها ١٠٠ مليار دولار في الدول النامية ، والبلدان منخفضة ، ومتوسطة الدخل ، خاصة أن نسبة ٨٨٪ من قتلى حوادث الطرق على مستوى العالم ينتمون للدول النامية رغم أنها لا تمتلك سوى ٢٠٪ من إجمالي عدد المركبات في العالم . وهذه التكلفة تتجاوز قيمة المساعدات التنموية التي يتلقونها. (Medina , April, 2010) (لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأوروبا ، ٢٠١٠) (عثمان غنيم ، ٢٠١٠) (شريف جمعة ، ٢٠٠٣) (فضيل بو جلال ، ٢٠١٠/٢٠١١)

كما تشير دراسة كل من عايد الحميدان ، ٢٠٠٦) ودراسة (عبدالعزیز بن عبد الله ، ٢٠١١ م) أن للحوادث المرورية أضراراً اجتماعية ، حيث تشكل الآثار الاجتماعية لحوادث المرور مشكلة اجتماعية ، فهي تعد على مستوى الإضرار بالإمكانات البشرية عاملاً له تأثيره في ضياع الطاقات ، والعناصر البشرية ، سواء بزيادة معدلات الوفيات ، والتي قد يترتب عليها ضعف الترابط الأسرى وانحراف الأبناء نتيجة لفقد رب الأسرة بسبب هذه الحوادث ، أم على مستوى المصابين من جراء الحوادث والذين يصبحون عاجزين أو معوقين من القيام بالنشاط الإيجابي ، وأخطرها انقطاع الدخل ، وضعف القدرة على الأداء ، والعمل ، لذا يجب الاهتمام بتنقيف الأفراد في المجتمعات العربية لزيادة وعيهم المرورى .

بينما تشير دراسة كل من (محمد مرسى ، ٢٠٠٣) ودراسة (ماهر الجديد ٢٠٠٦) ، إلى أن للحوادث المرورية آثاراً صحية ، ونفسية على الشخص المصاب فالحدث يقع فجأة فيتسبب في صدمة نفسية للمصاب ، ويتأثر بها الطفل ويتضح ذلك في الضغط النفسي الاجتماعي للحدث الذي يهدد حياة الطفل وفقدان الثقة بالآخرين ، والانفعالات المصاحبة للحدث ، والتخيلات وأثرها النفسي والذي يتمثل في القلق ، والنسيان ، والخوف مما يؤدي للاكتئاب ويحدث ذلك عند حوالي ١١٪ من الأشخاص الذين تعرضوا للحوادث المرورية ويؤثر ذلك سلباً في سلوكيات المصاب وإنتاجيته في المجتمع ، لذا أوصت الدراسات بإدخال مادة السلامة المرورية ضمن مناهج التعليم المختلفة ، وتزويد المدارس بأحدث النشرات والمعلومات والملصقات من المختصين بالمرور وتأهيل المعلمات وتدريبهن على السلامة المرورية . (محمد مرسى ، ٢٠٠٣) (ماهر الجديد ٢٠٠٦)

• ثانياً : مفهوم السلامة المرورية ومداخل تدريسها:

ارتبط مفهوم السلامة بالإنسان منذ القدم، حيث إن غريزة حب البقاء أوجدت لدى الإنسان وعياً آمناً يستطيع به المحافظة على حياته . ولقد اهتم الإسلام بتنمية الوعي الأمني بأمره بأخذ الحيطة والحذر وهو أكبر مفهوم للسلامة فقد وردت آيات كثيرة تتعلق بالوعي الأمني فقال تعالى في سورة البقرة : (ولاتلقوا بأيديكم إلى التهلكة) (سورة البقرة : ١٩٥).

والسلامة المرورية تعنى : الوقاية من وقوع الحوادث المرورية والحد منها ضماناً لسلامة الإنسان وممتلكاته ، وحفاظاً على أمن البلاد ، ومقوماته البشرية والاقتصادية . ولذلك فإن السلامة المرورية بمفهومها الواسع تهدف إلى تبني كافة الخطط ، والبرامج ، واللوائح المرورية ، والإجراءات الوقائية للحد من وقوع الحوادث ، أو منع وقوعها . (المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية ٢٠١٠ م)

• مداخل تدريس مفاهيم السلامة المرورية :

مع تزايد أهمية تدريس مفاهيم السلامة المرورية ، ظهرت آراء متعددة وتباينة حول أسلوب طرح الموضوعات المرورية في المناهج الدراسية ، وهناك مدخلان في إدخال التربية المرورية في التعليم وهما : المدخل غير المباشر والمدخل المباشر وفيما يلي عرض لهذه المداخل :

• المدخل غير المباشر (المدخل الضمني) :

ويقوم هذا المدخل على دمج مفاهيم السلامة المرورية في مختلف المناهج الدراسية وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي ، وذلك لكثرة مفاهيم السلامة المرورية ، وتعقيدها ، وصعوبة تصنيفها في مادة دراسية واحدة وهى تندرج ضمن موضوعات مختلفة ، ففي مقررات الكيمياء يمكن إدخال مفاهيم الوقود وتركيبه ومضاره والمواد الداخلة في صناعة المركبة وأضرارها الصحية وإمكانية إيجاد مواد بديلة للطاقة ، والمواد الداخلة في صناعة المركبات والطرق . وفى مقررات الأحياء يمكن إدخال مفاهيم الإسعافات الأولية ، والملوثات البيئية من المركبات وأثرها على البيئة ، التلوث الضوضائي والكهرومغناطيسي وأثره على الإنسان ، وفى مقررات الفيزياء يمكن إدخال مفاهيم السرعة ، المسافة الزمن ، الحركة ، القصور الذاتي ، الصلابة ... وغيرها ، وفى المواد الشرعية الإسلامية يمكن إدخال مفاهيم حفظ النفس والمال ، وشكر النعمة وجزاء القتل عمداً والدييات والكفارات في القتل الخطأ . وفى علم الاجتماع يمكن إدخال مفاهيم الآثار النفسية ، والصحية ، والطبية ، والاقتصادية للحوادث المرورية على المجتمع .

ويمتاز هذا المدخل بأنه يتلاءم مع النظرة الشمولية للتربية المرورية ، ويسهم في دراسة المشكلة المرورية من جوانبها المتعددة وتكوين قاعدة معرفية مرورية واسعة لدى المتعلم ، كما يمتاز أيضاً بأنه لا يحتاج إلى مدرسين متخصصين بالتربية المرورية من جهة ، ولا إلى تعديل الخطة الدراسية من جهة أخرى . ولكن يؤخذ على هذا المدخل بأنه لا يسمح بالتعمق في مجالات التربية المرورية ، ويزيد من صعوبة التقويم ، كما أنه يتطلب جهداً كبيراً وتنسيقاً في عمليتي انتقاء المحتوى العلمي ، وبنائه في مناهج مواد دراسية متعددة .

• المدخل المباشر :

يقوم هذا المدخل على اعتبار التربية المرورية موضوعاً خاصاً متكاملًا ، ومادة دراسية متخصصة ، إذ يتم إعداد منهج خاص بالتربية المرورية ويؤخذ على هذا

المدخل عدم توافر مدرسين متخصصين بالتربية المرورية ، ولكنه يسمح بالتعمق في الموضوع .

• ثالثاً : دواعي الاهتمام بتنمية الوعي المروري لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

أجمعت جميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أن أكثر من نصف ضحايا حوادث المرور من الأطفال والشباب ممن هم في سن العمل والإنتاج . وكان ذلك هو المنطلق الأساسي لجميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تم الاستعانة بها في هذا المشروع . وأضافت بعض الدراسات والمراجع إلى أن هناك مجموعة من السمات والخصائص ، والتي تعتبر من الأسباب الرئيسية لتعرض الطفل لحوادث المرور ومن هذه الدراسات :

« (Association of Western Australia (Swami, Puri , Bhatia , 2006) (AWA),2002)

« (Sunderland city Council, June 2006)

« (Israel National Road Safety Authority , 2009)

« (National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA) 2009)

« (Child Accident Prevention Foundation of Australia, September2010)

« (The National Center for Safe Routes to School (NCSRTS) withfunding from the National Highway Traffic Safety Administration , 2010)

« (Findling , Levi , Gitelman , 2010) (European Child Safety Alliance , June 2012)

« أعضاء حضر (٢٠١٢/٢٠١٣)

أما السمات والخصائص التي تميز فترة الطفولة ، وتعتبر السبب الرئيس للإصابة بحوادث المرور في تلك المرحلة ، والتي أشارت إليها الدراسات السابق ذكرها فهي :

« عدم القدرة على الانتباه والتركيز... إن الأطفال لا يكون لديهم الانتباه والتركيز الكافي لعبور الأمن للطريق وعدم أخذ الوقت الكافي للنظر قبل عبور الطريق . كما تبين أن التذكر خلال مدة قصيرة لدى الأطفال أقل بكثير مما هو لدى البالغين . وتجدر الإشارة إلى أن بعض الأطفال المصابين باضطراب ، ونقص التركيز والنشاط المفرط ، يتسمون بالاندفاع واللهو وعدم الهدوء والطاعة ، لذلك فهم أكثر عرضة للحوادث، وأكثر الأطفال بحثاً عن المغامرة والإثارة . فعندما يندفع الطفل فجأة أمام السيارة لا يستطيع السائق رؤيته ، ولا يكون هناك وقت للتوقف ؛ مما يؤدي لوقوع الحوادث .

« **ضعف الإدراك البصري والسمعي لدى الأطفال** لا تزال حاسة الإبصار في مرحلة النمو عند الأطفال غير مكتملة ؛ لذا تكون الرؤية لدى الأطفال محدودة ومن ثم فهم غير قادرين على تغيير مجال الرؤية بسرعة ، فيوجد لديهم صعوبة في الرؤية من زاوية إلى أخرى ، فهو يتخيل أن السائق يراه كما هو يرى السائق فالطفل إلى سن الثامنة لا يرى إلا الأشياء التي توجد أمامه وليس لديه القدرة على الرؤية الجانبية والتي تستلزم تحريك رأسه مراراً وتكراراً أثناء عبور الطريق ، أما بالنسبة للإدراك السمعي فهو أقل قدرة في تعيين مصدر الصوت ، وكثير من الأطفال يتغاضون عن الأصوات غير المألوفة أمامهم ولذلك ليس لديهم القدرة على تحديد اتجاه السيارات في الطريق وتتبع أصواتها ، وذلك لضعف المجال البصري للطفل .

« **عدم القدرة على التنبؤ بعواقب تصرفاتهم** طبيعة الأطفال الاندفاعية وتصرفاتهم العفوية تجعلهم لا يدركون أخطار الطريق ، كما تجعلهم غير قادرين على التنبؤ بعواقب تصرفاتهم ، فقد يركب الأطفال الحافلة الخاصة بالمدرسة ؛ للذهاب إليها ، أو قد يركبون سيارة والدهم ، وهم لا يعرفون السلوكيات التي تضمن لهم الأمان سواء داخل السيارة أو عند الصعود أو النزول منها ، أو قد يمدون أيدهم أو رأسهم من النافذة ، أو يقفون على المقعد الخلفي ، أو يخرجون رؤوسهم من الفتحة الموجودة بالسقف ، حيث يشعرون بلذة التعرض للهواء ، وقد يسرعون بالنزول مستخدمين أحد أبواب السيارة عند توقفها مما يعرضهم لحوادث السيارات المسرعة من الاتجاه الآخر وقد يستغل الأطفال فترة توقف السيارة ؛ لكي يلهون أمامها أو خلفها مما يعرضهم للحوادث ، وهم عادة ما يعبرون الطريق من الأماكن الخطرة أو يلعبون في المسارات المخصصة لسيار المركبات ، غير منتبهين في أغلب الأحوال إلى خطورة حركة المرور عليهم .

« **عدم القدرة على التمييز بين الاتجاهات** إن كثير من الأطفال تنقصهم القدرة الفعلية للتمييز بين اليمين واليسار .

« **القدرة المحدودة للاستجابة للتغيرات الطارئة** إن قدرة الطفل محدودة على الاستجابة بسرعة لحدوث تغيير مفاجئ في حركة المرور .

« **سهولة تشتيت تفكير الأطفال** يميل الطفل للتفكير في شيء ، والذي يثير اهتمامه ، ومن السهل أن يتشتت تفكير الأطفال من شيء يثير اهتمامه إلى شيء آخر ، أكثر اهتماماً فلا يركزون على التصرف الآمن .

« **صغر حجم الطفل** لا يزال الطفل في مرحلة نموه الجسمي فهو صغير الحجم ، ولذلك فإنه من الصعب للسائقين رؤيته وتفاديه ؛ فقد يمر الأطفال فجأة أمام السيارات ، بقصد اللعب أو عبور الشارع للحاق بصديق والسائقون لا يرون الطفل في وقت يسمح لهم بالتوقف ، وتحدث معظم الحوادث في المناطق السكنية .

« **كثرة حركة الأطفال** يتسم الأطفال بكثرة الحركة ، وقد يترتب على كثرة الحركة عدم الانتظار؛ حتى تتغير إشارات المرور ، وكذلك ازدياد الرغبة في الاستقلال ، وعدم الرغبة في الإمساك بأيدي الكبار ، والجري والاندفاع أمام السيارات ، ولكنهم أحياناً يفكرون إلى الخبرة والحكمة اللازمين للسير بشكل آمن في الطريق ، فنسبة قليلة من الأطفال هم الذين يملكون القدرة على الحكم بشكل سليم ودقيق دائماً بخصوص السرعة والمسافة بين السيارات.

« **المفاهيم الخاطئة** يمتلك الأطفال مفاهيم خاطئة كثيرة وخطيرة حول المرور، على سبيل المثال ؛ قد يعتقد الأطفال أنهم يرون سائق السيارة ، إذن لا بد أنه يراهم أيضاً ، أو أن السيارات تستطيع التوقف فجأة . ولذا فإن التنوعية المرورية لهذه الفئة تصبح من الأمور الضرورية ، لتجنب أي مساوئ أو أخطار متوقعة من الطريق . فمرحلة الطفولة مرحلة مهمة من عمر الإنسان ، حيث تبدأ الشخصية فيها بالتشكيل وتبقى لذكرياتها وأحداثها آثار واضحة في وجدان وسلوك الفرد طيلة حياته .

ومن هذا المنطلق جاءت عديد من الدراسات التي اهتمت بتحديد مفاهيم السلامة المرورية اللازمة لمتطلبات النمو لكل مرحلة من المراحل التعليمية ومنها دراسة (خالد السيف ، ١٩٩٨) ودراسة (خالد هلال ، ١٩٩٨) حيث أكدتا على أهمية التنشئة المرورية لدى الطفل العربي ، وإدخال تعليم سلامة المرور في المناهج "على أن تقوم المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها وتخصصاتها بصياغة السلوك الذي يؤدي إلى السلامة المرورية ، وتحديد المفاهيم والقواعد والأنظمة التي ينبغي للتلميذ أن يتعلمها في كل مرحلة من مراحل نموه ، وفقاً لمتطلبات هذه المراحل ، وخصائص وسمات نموها .

ثم جاء مشروع التعليم المروري الإلكتروني من قبل المعهد المروري الأردني بالتعاون مع مديرية الأمن العام ووزارة التربية والتعليم والصندوق الكندي ليضع تصوراً مقترحاً بموضوعات السلامة المرورية والتي يجب تدريسها لطلاب المدارس بما يتوافق مع فئاتهم العمرية ، وقد تضمن المشروع مجموعة من المفاهيم المرورية والتي كانت موزعة حسب الفئات العمرية إلى ثلاث مجموعات : المفاهيم المرورية للفئة العمرية الأولى (٦-٩) سنوات ، والمفاهيم المرورية للفئة العمرية الثانية (١٠-١٣) سنة ، والمفاهيم المرورية للفئة العمرية الثالثة (١٤-١٨) سنة (المعهد المروري الأردني بالتعاون مع مديرية الأمن العام ووزارة التربية والتعليم والصندوق الكندي ، ٢٠٠٥).

• **رابعاً ، دور المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي المروري للمتعلم :**

أمام الأرقام المفرزة لحوادث السير في قطاع الأطفال والشباب في سن العمل فينبغي على المؤسسة التربوية تعرف واقع الوعي المروري للأطفال ، وإكسابهم

مفاهيم التربية المرورية بصورة تتناسب مع مستواهم العمري والعقلي ، فوعاء الطفل الثقافى يتقبل بسهولة ما يربطه بواقع الحياة ، ويزيد من رصيده المعرفى المتعلق بالتوعية المرورية مما ينعكس إيجاباً على سلوكياته وممارساته مستقبلاً .

ويمكن للمؤسسات التعليمية (المدرسة أو الجامعة) أن تسهم بمراحلها المختلفة بدور أساسى فى إكساب الوعى المرورى للمتعلمين ، وتنمية مهاراتهم نحو السلوك الصحيح ، من خلال دمج موضوعات التربية المرورية ومفاهيمها فى مختلف المناهج الدراسية ، وبخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى، وهذا يتلاءم مع النظرة الشمولية للتربية المرورية ، ويسهم فى دراسة المشكلة المرورية من جوانبها المتعددة ، وتكوين قاعدة معرفية مرورية واسعة لدى المتعلم ، وذلك طوال حياته الأولى ، والتي تبدأ بدور رياض الأطفال ثم المدرسة ثم الجامعات والمعاهد العلمية والمهنية بكل أنواعها .

فالمؤسسات التعليمية يجب أن تسعى لتطوير برنامج تعليمى للارتقاء بالسلوك المرورى ، خاصة إذا علمنا أن التربية المرورية ليست معلومات تحفظ وحقائق تلقن، وإنما هى وعى يكتسب وسلوك إيجابى يمارس واتجاه يتكون ولذلك يجب أن تركز البرامج التعليمية المرورية على تنمية السلوك فى المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية للفرد وإعداده للحياة السوية فى المجتمع بما تملكه من وسائل وتقنيات فى عمليتي التعلم والتعليم (محمد سعد الدين بيان، ٢٠٠٦) . وهناك العديد من الأدوار التي يمكن للمؤسسات التعليمية ممارستها للارتقاء بالسلوك المرورى لدى المتعلم ، وذلك بدءاً من تعريفه بالسلوك المرورى للحفاظ على النفس ، وانتهاء بالقيام بالدراسات العلمية للارتقاء بالسلوك الحضاري .ويمكن إجمال دور المدرسة فى تنمية الوعى المرورى على النحو التالي :

يمكن أن يظهر إسهام المدرسة فى غرس الوعى المرورى من خلال مختلف جماعات الأنشطة المدرسية كالإذاعة المدرسية والمسرح المدرسى والنشاط المسرحي أو من خلال إقامة محاضرات التوعية ، والندوات . وذلك بدعوة المختصين فى مجال الأنظمة والقوانين المرورية وكيفية التعامل مع الطريق ومستخدميه .

فالمدرسة هي مكان لتغيير السلوك ؛ لذا يجب الاستفادة من إمكانات المدارس المكانية ، والبشرية من أجل التوعية المرورية ، فهناك جماعة الإذاعة وجماعة الصحافة وجماعة المكتبة ، وجماعة الرسم ، وغير ذلك من جماعات الهوايات التي يمكن أن تلعب دوراً رئيساً فى التوعية ، كما يمكن الاستفادة من مرافق المدارس لتعليق اللوحات التوعوية ونشر الكتيبات والمطويات ، واستخدام الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية ، وغير ذلك من الوسائل المتنوعة . MITSUI-

SUMITOMO INSURANCE WELFARE FOUNDATION (MSIWF)
RESEARCH GRANT, 2009

وأكدت دراسة عبد اللطيف بن بيان العوفى على ضرورة اشتراك وزارة التربية والتعليم بشكل مباشر وفعال في تخطيط وتنفيذ برامج التوعية لطلاب المدارس ، وأن يكون للمعلم دور واضح في إيصال رسائل التوعية وأن تكون المدرسة نفسها أداة توعية عن طريق الإفادة من كل مرافقها ونشاطاتها الصفية واللاصفية . كما ينبغي ألا يقتصر دور إدارات التعليم المختلفة على توعية الطلاب بل الوصول إلى أولياء أمورهم ، ووضع برامج ولقاءات دورية معهم في هذا الشأن ؛ لأن قيادة الأولاد للسيارة مسئولية أولياء الأمور بالدرجة الأولى . (عبد اللطيف بن بيان العوفى ، ١٤٢٥ هـ) في حين أكدت دراسة خالد الحيارى ومحمد الإبراهيم على التعاون بين المدارس والجهات المعنية الأخرى ؛ لأن ذلك يساعد في رفع مستوى الوعي المروري لدى طلاب المدارس ، وتوصى الدراسة بضرورة إيجاد مناهج تتعلق بالتوعية والتربية المرورية لكافة المراحل الدراسية تتناسب مع الفئات العمرية المختلفة (خالد الحيارى ومحمد الإبراهيم ، ٢٠٠٨)

• **خامساً : الاهتمام العالمي بتدريس مفاهيم السلامة المرورية بمراحل التعليم المختلفة :**
لقد أدركت دول عديدة أهمية السلامة المرورية والعلاقة المتبادلة بين السلامة المرورية والنمو الاقتصادي والاجتماعي ، ووضعت الخطط والإجراءات والاحتياطات التي تهدف إلى رفع مستوى السلامة المرورية ، والحد من خسائرها الاقتصادية ، والبشرية والتخفيف من آثارها وأضرارها حيث تم تخصيص ميزانيات مستقلة لخطط ومشاريع السلامة المرورية التي تشمل إجراء الدراسات وتنفيذ أعمال التحسينات الهندسية ومعالجة مواقع الحوادث الخطرة والطوارئ والتوعية والتعليم وغيرها .

وقد أجريت دراسات عديدة ؛ للحد من هذه الظاهرة في محاولة لنشر الوعي المروري بين أفراد المجتمع ، ونجحت بعض الدول فعلاً في نشر هذه الثقافة لدى مجتمعاتها مما أدى إلى تقليل نسبة الحوادث المرورية فيها ، وذلك باتباعها النهج والأساليب الصحيحة لنشر الوعي المروري بين أبناء مجتمعها . ومن هذه الأساليب تضمين المناهج الدراسية مفاهيم السلامة المرورية والذي يعد دوراً من الأدوار المهمة للمؤسسات النظامية (المدارس والجامعات) ؛ لذا قامت العديد من الدراسات والبحوث والمشاريع السابقة التي استهدفت تصميم برامج تعليمية للأمان والسلامة المرورية بجميع المراحل التعليمية .

ومن الدراسات التي اهتمت بتدريس السلامة المرورية للمعلمين دراسة Thorburn والتي أجريت في أكتوبر عام ٢٠١٠ م وكان الهدف إعداد مرشد لزيادة وعي المعلمين والطلاب وأولياء الأمور بقضايا السلامة المرورية ، وذلك نتيجة لزيادة عدد حالات الوفيات في استراليا الغربية (Thorburn , 2010)

كما قامت إدارة المرور باستراليا الغربية مع قسم التربية والمجلس الاستراتيجي للصحة والتعليم الحركي والرياضي والمنظمة العامة للعلوم في استراليا بإعداد مشروع بعنوان : الأطفال والطرق Kids and Roads للتلاميذ بداية من رياض الأطفال حتى الصف العاشر ، وكان الهدف من المشروع تقليل الضرر للأطفال المدارس المتعلق بحوادث الطرق ومساعدة المعلمين على تدريس موضوعات الأمان والسلامة المرورية من خلال المناهج المختلفة ، وكذلك تنمية النمو المهني للمعلمين في مجال التوعية والسلامة المرورية ، وقد تناول المشروع عدداً من الموضوعات ذات الصلة بالأمان والسلامة المرورية ومنها: إشارات المرور ، والسلامة المرورية للمشاة ، واللعب بأمان وركوب الدراجات والسيارات بأمان .

Traffic Board of Western Australia and the Traffic Branch of the Western Australia Police Service With the Education Department of Western Australia (EDWA), the Australian Council for Health Physical Education and Recreation(ACHPER) and the Social Science Association of Western Australia (SSAWA) ,2002)

وفي اسكتلندا قام كل من فاليري ويلسون Valerie Wilson وكيفن لودين Kevin Lowden بدراسة كان الهدف منها تعرف فاعلية مشروع بعنوان: سلامة الطريق للمدرسة (SRTS) (SRTS) The Safer Routes to School (Project) الذي يؤكد ضرورة تضمين المناهج الدراسية مفاهيم السلامة المرورية في جميع الجهات المحلية باسكتلندا ، واستطلاع آراء المعلمين والتلاميذ بالمراحل الابتدائية والثانوية وأولياء الأمور في ذلك ، وقد أشارت نتائج المشروع إلى :

وجود قصور في مفاهيم السلامة المرورية المتضمنة المناهج الدراسية ، ويرجع ذلك إلى أن قضية السلامة المرورية من القضايا التي اهتمت بها السلطات المحلية باسكتلندا حديثا الأمر الذي ترتب عليه وجود نقص في الوعي بالسلامة المرورية لدى تلاميذ المدارس .

تأكيد كل من المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور على ضرورة تضمين المناهج الدراسية بالأنشطة التي تتعلق بالسلامة المرورية ، واستخدام المناقشة والدراما ولعب الأدوار والمسرح والتعليم التجريبي ، كما أكد تلاميذ المرحلة الثانوية أهمية تعليم مفاهيم السلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر من المرحلة الثانوية ، على حين أكد أولياء الأمور أن سلامة أطفالهم مسئولية المدرسة والشرطة وجميع الجهات المعنية ، ومن هذا المنطلق أوصى المشروع بضرورة تكامل مفاهيم السلامة المرورية ضمن جميع المناهج الدراسية باسكتلندا وتدريب المعلمين وتشجيع التلاميذ على المشاركة في المشاريع الخاصة بسلامة الطريق (Wilson, Lowden,2003) .

وفى نيوزلندا... قام فريق بحثي (يتكون من تسعة عشر عضواً) من مختلف جهات التربية والتعليم والشرطة والجامعات وهيئة النقل البري ، يقود الفريق جيل الكورون Gill Alcorn بإعداد برنامج لدمج مفاهيم السلامة المرورية ضمن المناهج المختلفة (علوم ودراسات اجتماعية وتربية صحية ولغة انجليزية وتكنولوجيا ورياضيات) بالمراحل الابتدائية والثانوية ، وذلك لأن الأبحاث الدولية تؤكد ضرورة تدعيم المناهج بمفاهيم السلامة المرورية على الطريق نظراً لكثرة عدد المتوفين بسبب الحوادث. (Alcorn and other, (2005))

وفى بريطانيا قامت المؤسسة البريطانية لبحوث تعليم المرور (BITER) ومعمل بحوث النقل بإعداد مشروع لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعنوان تعليم السلامة المرورية في المدارس الابتدائية Road Safety education in Primary Schools وآخر لطلاب المرحلة الثانوية Road Safety education in Secondary Schools لتضمن جميع المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية والثانوية مبادئ وأسس السلامة المرورية ، لتوثق الصلة بين المدرسة والمجتمع بشكل واسع وخاصة أن الإحصائيات تشير إلى زيادة نسبة الوفيات نتيجة حوادث الطرق . (The British Institute of Traffic Education Research and the Transport Research Laboratory, 2003)

كما قام كل من Zeedyk and Wallace بدراسة كان الهدف منها تعرف فاعلية استخدام الفيديو التعليمي في تنمية المعلومات الخاصة بالسلامة المرورية لدى الأطفال في سن الخامسة ، وكذلك وعى أولياء الأمور بمهارات السلامة المرورية لأطفالهم ، وقد تم الاستعانة بـ ١٢٠ عائلة من بريطانيا لديهم أطفال في سن الخامسة ، وتم اختيار ٦٠ عائلة كمجموعة ضابطة و ٦٠ عائلة كمجموعة تجريبية ، وتم قياس معلومات الأطفال ، كما تم قياس وعى أولياء الأمور ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفيديو ليس له تأثير واضح على الآباء والأبناء . (Zeedyk and Wallace, 2003)

وفى الدنمارك... قامت ليندا Linda Lvett بدراسة تختلف عن الدراسات والمشاريع السابقة من حيث إبراز دور أولياء الأمور في تعليم الأطفال لمفاهيم ومبادئ السلامة المرورية ، وأشارت ليندا إلى أن لأولياء الأمور دوراً استراتيجياً كبيراً في تعليم الأطفال للسلوكيات والمهارات الإيجابية للسلامة المرورية وبخاصة أن اكتساب الأطفال للمهارات والسلوكيات يعتمد على عملية التقليد والمحاكاة ، كما أن الأطفال بحاجة كبيرة للتدريب على السلوكيات الإيجابية للمحافظة على أنفسهم نظراً لزيادة عدد الأطفال المصابين في حوادث الطرق ، ويرجع ذلك إلى عدم توفر المهارات البصرية الكافية لدى الأطفال في هذه المرحلة ، ولقد أشارت الدراسة إلى أن تفاعل الأطفال مع البالغين أفضل في اكتساب المهارات عن طريق الاعتماد على الحفظ والتلقين. (Lvett, 2003)

وعام ٢٠٠٥ قام Weber and other بمشروع بحثي مدعم من الوكالة الأوروبية بهدف تعرف على واقع التربية المرورية في مناهج أكثر من (٢٥) دولة من الدول الأوروبية ، ومن ثم وضع قائمة بالممارسات الصحيحة للأطفال والمراهقين وقدم الفريق البحثي مجموعات من التوصيات للمؤسسات النظامية وغير النظامية تركز جميعها على ضرورة التعاون لتنمية الوعي المروري لدى التلاميذ . (Weber, K, and other , 2005)

وفى بعض الدول الآسيوية كفيتنام أشارت تورى يورجينا بأن مؤسسة آسيا للحد من إصابات أطفال المدارس الابتدائية قامت بإعداد برنامجين للتلاميذ في الصفوف من الصف الأول حتى الصف الخامس البرنامج الأول: بعنوان خوذات الأطفال والبرنامج الثاني بعنوان: تعليم السلامة المرورية وكان الهدف منهما : تعليم تلاميذ المدارس الابتدائية مبادئ السلامة المرورية في سن مبكرة ؛ بهدف التوعية والسلامة المرورية للأطفال . وتدريبهم على أفضل الممارسات والمهارات في المواقف اليومية مع مشاركة الوالدين ، وتنمية وعي التلاميذ بالأثر الاجتماعي والاقتصادي والإنساني الناتج عن ارتفاع حوادث الطرق في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط ، وذلك للحد من الإصابات والوفيات الناجمة عن حوادث الطرق . (Torre, 2009)

وإذا كانت جميع الدراسات السابقة قد ركزت على تنمية الوعي المروري للأطفال العاديين اهتمت دراسة كل من Agarwal, Madan, Chakrabarti, & Chakravarti بهونج كونج H0ng Kong قد اهتمت بتنمية الوعي المروري للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتوفير بيئة مرورية مناسبة تساعدهم على الحركة الحرة دون الاعتماد على الآخرين (Agarwal, Madan, Chakrabarti, & Chakravarti, (2010).

وفى ماليزيا تم إعداد مشروع السلامة على الطريق بالتعاون مع وزارة النقل والتربية والتعليم وذلك استجابة للدعوة بضرورة تضمين المناهج الدراسية دروساً للتوعية بالسلامة المرورية الطريق ، ولقد تم إدراج برنامج تعليم السلامة على الطريق ضمن منهج فتون اللغة ، والتحدث والاستماع في القراءة والكتابة ولقد أسفرت النتائج عن زيادة وعي التلاميذ ، وتفهمهم لقواعد وقوانين المرور الأمر الذي أدى إلى تطبيق المشروع التجريبي في جميع المدارس الابتدائية الحكومية والتخطيط لتطبيقه عام ٢٠٠٨ وعام ٢٠١٠ ليمتد تدريجياً إلى المدارس الثانوية عام ٢٠١٢ وعام ٢٠١٣ .

وفى كمبوديا ونتيجة للمشكلات التي تواجه الشباب والطلاب بالمرحلة الجامعية قامت جمعية السلامة على الطريق بدراسة كان الهدف منها :
 « وصف سلوك الطلاب بالمرحلة الجامعية في القيادة اليومية .
 « تقييم معرفة الطلاب بقواعد السلامة وقوانين المرور .

« تعرف على كيفية تعامل الطلاب مع السلوكيات الخطرة في قيادتهم وبخاصة عندما يسافرون مع زملائهم .

« تقديم توصيات واستراتيجيات عن كيفية الحد من حوادث الطريق .

« تقييم إمكانية تنفيذ أنشطة شاملة للسلامة على الطريق في الجامعات .

وشارك في هذه الدراسة ٥٠٠ طالب من ثمانية جامعات تم اختيارهم عشوائياً .

تم إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

« يدرك الطلاب أدوارهم في الحد من حوادث الطرق .

« يجب أن يقوم الطلاب في الجامعات الأخرى بدور في تحديد مدى إمكانية تطبيق السلامة المرورية الشاملة في كل جامعة .

وتوصى الدراسة بمساعدة طلاب الجامعات في زيادة معلوماتهم وتعديل سلوكهم الخاص بالسلامة المرورية .

« يجب أن تقوم الجامعات بتعزيز السلامة على الطريق بتقديم أنشطة متعلقة بالسلامة على الطريق وتنفيذها في المناهج الدراسية .

« يجب تشكيل لجان لتنظيف الأقراد في الجامعات . (Pagna, and Monith, October 2006)

مما سبق يتضح أن نشر الثقافة ، والتوعية المرورية من أهم الجهود المبذولة على الصعيد العالمي من أجل مواجهة المشكلة المرورية على الرغم من اختلاف نوعية وكمية هذه الجهود من بلد إلى آخر، وعلى الرغم من ذلك فهناك ندرة في الجهود المبذولة من أجل رفع الوعي المروري للتلاميذ على مستوى الوطن العربي بصفة عامة وجمهورية مصر العربية بصفة خاصة (على حد علم الباحثة) على الرغم من اهتمام الدول الأوروبية بهذه المرحلة ، لما لها من أهمية كبيرة في غرس أبعاد التعلم المختلفة: المعرفية والوجدانية والمهارية ، ومحاولة تقليل نسبة الوفيات في هذه المرحلة العمرية الناتجة عن حوادث الطرق . and (Sayer.Palmer, 1997)

وبدأت تتضح نتائج الاهتمام بقضايا السلامة المرورية في عديد من الدول حيث أوضحت دراسة حديثة ، بأن الوفيات الناتجة عن حوادث الطرق في أوروبا الغربية قد انخفضت بنسبة ١٠٪ خلال السنوات العشر الأخيرة ، وبالمقابل ازدادت نسبة الوفيات الناتجة عن حوادث الطرق في منطقة الشرق الأوسط بنسبة ٢٠٪ لنفس الفترة . (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض ، ١٣٧٠هـ)

فالتربية المرورية تسهم إسهاماً مهماً في مجال الحد من الحوادث المرورية لأنها تخاطب العقل والضمير ، ويؤدي التعليم دوراً هاماً في سلوك الإنسان فالمعارف والمهارات والقيم التي يتعلمها الإنسان تشكل جزءاً أساسياً من سلوكه كما أن الوعي الأمني يهدي الإنسان للسلوك الذي يتعامل به مع غيره ومع المادة بشكل لا يضر بنفسه ولا بمن يتعامل معه في مناحي الحياة المختلفة .

وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بالتربية والسلامة المرورية ، إلا أن الاهتمام بها لا يزال شبه منعدم على مستوى الوطن العربي ، لذا توالى الجهود المبذولة وأصبح الاهتمام بموضوع السلامة المرورية بصورة عامة ، والوقاية من حوادث المرور بصورة خاصة ، يعد من الموضوعات الحديثة على المجتمعات العربية ، وفى حقيقة الأمر فإن التزايد المفرط في الحوادث المرورية هو الذي كان وراء الاهتمام بهذا الموضوع وبخاصة النتائج السلبية المترتبة عليه ، سواء كان ذلك فيما يخلفه من ضحايا ومصابين ، أم فيما تخلفه من نتائج نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية ، سلبية على كل من الفرد والمجتمع . وعلى العموم فإن كان الاهتمام بالسلامة المرورية في أكثر الدول النامية معدوماً ، أو شبه معدوم ، فإن الدول المتقدمة تولي اهتماماً كبيراً لهذا الموضوع ، وهذا ما توصلت إليه عديد من الدراسات منها دراسة (عبد الله الخلف ، ص ٢٠٠٥ ، ص ٦٠) ودراسة (أحسن مبارك ، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م) ودراسة (محمد بيان ، ٢٠٠٦) ودراسة (منال يوسف ٢٠١٠)

فلقد جاء التقرير النهائي للمرحلة الثالثة للهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض وزارة التربية والتعليم بضرورة إنشاء وحدة تعليم السلامة المرورية وتطوير وتحسين مواد تدريس السلامة المرورية ، وتعديل طرق وأساليب تدريس السلامة المرورية وتكليف مرشد معني ومسئول عن تعليم السلامة المرورية بكل مدرسة وتقييم نتائج تعليم السلامة المرورية بالمدارس . (الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض ، ٥١٣٧٠ ، ص ٩)

وجاءت دراسة كل من (خالد الحيارى ، ٢٠٠٨) ودراسة (عامر العيسرى ٢٠١١) والتي أجريت في عمان لتشير إلى الضعف الواضح في الثقافة والوعي المروري لطلاب المدارس ؛ وذلك نتيجة لضعف وغياب دور المدرسة والأسرة ، وفى ضوء ما سبق توصى الدراسة بإيجاد مناهج تتعلق بالتربية المرورية لكافة المراحل الدراسية ، بحيث تتناسب مع الفئات العمرية . مراعاة تقديم المناهج الدراسية للطلاب بأساليب جذابة ومتنوعة ، وتكثيف دور إدارات المدارس والمعلمين فى التوعية المرورية عن طريق إقامة العديد من الفعاليات والندوات والمؤتمرات وإجراء الدراسات المتعلقة بالتوعية المرورية .

وجاءت دراسة هادى الطوالية (هادى الطوالية ، ٢٠١١) لتوضح أن السبب فى ضعف الثقافة والوعي المروري لطلاب المدارس ، هو القصور في مفاهيم التربية المرورية المتضمنة فى الكتب المدرسية ، وقد استهدفت الدراسة تعرف على المفاهيم المرورية الواردة فى كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية فى الأردن من خلال تحليل محتواها . وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية للمفاهيم المرورية قد اختلفت من كتاب لآخر وكانت درجة تضمين كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية مجتمعة لهذه المفاهيم (٧١ ، ٢٪) ، وأوصت الدراسة بالتوسع فى تضمين المفاهيم

المروية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية ، وتضمن الكتب أنشطة وتمارين تنمي الوعي المروية لدى الطلبة من خلال تفعيل دور القرى المروية ، والأندية المروية ، وتزويد الكتب ب(CD) ، يحتوى على حصص نموذجية تطبيقية مصورة في التربية المروية ، وتزويدها برسومات مروية وابرار التمثيل العملى لتقريب الأوضاع المروية فى أذهان الطلبة بدلا من المعلومات النظرية وخاصة فى كتب المرحلة الأساسية الأولى ، وتضمن كتب التربية الوطنية والمدنية مؤشرات فى مجال التربية المروية لتحقيق رقابة ذاتية على أنفسنا وتتضمن الوقاية من خطر حوادث المرور .

وفى الوقت الذى اهتمت فيه دراسة هادى الطوالية بكتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية فى الأردن ، جاءت دراسة زكريا شعبان (زكريا شعبان ، ٢٠١٣) لتهتم بتحليل كتب اللغة العربية المطورة والمقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية فى الأردن فى ضوء مضامين التربية المروية وقد قام الباحث بإعداد قائمة تمثل مضامين التربية المروية ؛ تكونت من خمسة مجالات : استخدام الرصيف ، عبور الطريق ، استخدام حافلة المدرسة الخاصة والعامه ، استخدام الدراجة الهوائية ، والثقافة المروية ، وتضمنت (٥٢) مضموناً من مضامين التربية المروية ، وتوصلت الدراسة إلى أن مناهج اللغة العربية لم تركز على أى مضمون من مضامين التربية المروية وأن ما تناولته لايمس حاجات الفئة العمرية المستهدفة وخصائصها ، وكشفت النتائج عن أن الكتب لم تراعى فى تناولها لمضامين التربية المروية مبدأ التتابع ، ولم تعتمد منهجية واضحة ، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر فى محتوى كتب اللغة العربية لطلبة الحلقة الثانية لتضمن نصوص القراءة مضامين التربية المروية ، كما أوصت الدراسة بضرورة تركيز معلمى اللغة العربية على مضامين التربية المروية فى مواقف الدرس اللغوى بعامه ، والقراءة بخاصة واعتبارها أحد أبرز نتائج تعليم نصوص القراءة العربية .

وجاءت الدراسات التى أجريت فى عمان لتنفيذ توصيات مؤتمرات السلامة المروية المنعقد فى جامعة الطفيلة التقنية بالتعاون مع المعهد المروية الأردنى (١٦- ٢٠١١/١٩) والمؤتمر الثانى للسلامة المروية والمنعقد فى مديرية التربية والتعليم فى منطقة الكرك فى عام (٢٠١٠) والتى أوصت بضرورة بناء خطة وطنية للتوعية المروية من خلال الأنشطة الطلابية ، والمناهج المدرسية ، وذلك بتضمن مناهج التعليم الجامعى ، والتعليم العام مساقات تطرح مفاهيم السلامة المروية وأساليب اكتسابها بدءاً من رياض الأطفال وذلك نظراً لارتفاع نسبة الوفيات الناتجة عن الحوادث المروية والتى تزداد يومياً .

ويشير زكريا شعبان إلى أن أحمد شاكر (٢٠١١) أشار إلى فى صحيفة الدستور الأردنية بتاريخ ، ٢٠١١/٤/٥ إلى أنه تم تعطيل تدريس منهاج الثقافة

المرورية في التعليم العام والجامعي منذ عام ١٩٨٤ ، حيث قرر مجلس التربية والتعليم الأردني تدريس الثقافة المرورية بدءاً من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية ، ومن ثم الجامعة ، وشكل فريق من المختصين ؛ لإعداد المنهج ، وتمت الموافقة عليه بقرار (٨٤٠٣٣) في ١٩٨٤/٧/٨ ، ولم يتم تطبيق المنهج وحرّم جيل كامل من الثقافة المرورية ، وربما أسهم بطريقة غير مباشرة في إزهاق الأرواح .

وركزت دراسة (عبد السلام الجعافرة ، ومحمد الخزاعلة ٢٠١٠) على استطلاع آراء معلمى الحلقة الأساسية الأولى في الأردن حول القضايا المعاصرة التي يمكن تضمينها في المنهج المدرسي ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك أربع قضايا معاصرة تصلح لبناء المنهج المدرسي هي : التربية الصحية ، والتربية المرورية ، والتربية السكانية ، والتربية البيئية . أي أن : التربية المرورية من هذه .

وفي الكويت أعدت وزارة الداخلية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بإعداد مقرر عن التوعية المرورية لطلاب المحلة الثانوية العامة ، وذلك بهدف تنمية الوعي المروري والحد من الحوادث المرورية في هذه المرحلة ، وقد تضمن المقرر مجموعة من الموضوعات المتعلقة بالمرور مثل : السيارات ومكوناتها ، وآداب القيادة ، وقواعد المرور ، وعلامات وإشارات المرور ، والحوادث المرورية ، وأسبابها وأنواعها ، والآثار الناتجة عنها ، وكيفية تجنبها وبعض الإسعافات الأولية عند وقوع الحوادث المرورية وقانون المرور الكويتي ، كما تضمن المقرر مجموعة من الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المختلفة . (وزارة الداخلية بالكويت بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، د. ت)

وفي جمهورية مصر العربية أجريت دراسة كل من (سعاد الزياتي ٢٠٠٤) ودراسة (فوزية النجاحي وحنان نصار ، ٢٠٠٩) ودراسة (منال يوسف ، ٢٠١٠) في مرحلة رياض الأطفال بهدف تنمية الوعي المروري لطفل الروضة ، وتدريبه على المهارات والقدرات اللازمة لعبور الطريق بأمان دون التعرض للحوادث والأخطار . وقد توصلت هذه الدراسات إلى وجود قصور في مفاهيم السلامة المرورية المتضمنة بمناهج رياض الأطفال ، لذا اقترحت دراسة (سعاد الزياتي) برنامج مقترح يحتوى على أربع قصص موسيقية حركية بهدف تنمية الوعي المروري لدى الأطفال ، على حين اقترحت دراسة كل من "فوزية النجاحي وحنان نصار" "برنامجاً لتنمية الوعي المروري لدى طفل الروضة" ، وقد تضمن البرنامج على مجموعة من الأنشطة المرورية التي تقوم بها معلمة الروضة مع الأطفال وتتضمن أنشطة تثقيفية وأنشطة ممارسة ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي المروري لدى أطفال عينة الدراسة .

واقترحت دراسة منال يوسف (منال يوسف ، ٢٠١٠م) برنامجاً قائماً على الأنشطة العلمية في الأمان والسلامة المرورية للأطفال بمرحلة رياض الأطفال

وقياس فاعليته في تنمية الوعي المروري لديهم ، وقد تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي المروري لدى أطفال عينة الدراسة . وأوصت بإعداد برامج متنوعة ومناهج دراسية رسمية لتنمية الوعي المروري للأطفال ، إلى جانب دورات للمعلمات وتوعية للآباء ، والتعاون بين المدرسة والمنزل في تعليم الطفل آداب الطريق .

وفي سوريا قام محمد بيان (محمد بيان ، ٢٠٠٤) بدراسة استهدفت تعرف أثر برنامج حاسوبى للتربية المرورية مصمم وفق مدخل النظم لإعداد معلمي الصف في كلية التربية بجامعة دمشق في التحصيل والاتجاهات ، حيث قام الباحث بدراسة تحليلية للمناهج الدراسية في مراحل التعليم الأساسى والثانوى بهدف الاطلاع على واقع تدريس المفاهيم المرورية فيها ، فوجد أن هناك تغييراً شبه كامل لموضوعات التربية المرورية فلا يوجد سوى بضعة دروس متناثرة في كتب مرحلة التعليم الأساسى ، ودليل المعلم لهذه المرحلة وشبه انعدامها في الصفوف العليا لمرحلة التعليم الأساسى والتعليم الثانوى .

وكذلك وجد الباحث أن المناهج الدراسية المقررة على طلاب كلية التربية شعبة معلم الصف فقيرة بمفاهيم السلامة المرورية ، لذلك يجب أن نولى أهمية لإعداد المعلم للتربية المرورية ، إضافة إلى أن دورات التدريب المستمر تفتقر إلى برامج شاملة ومتكاملة في التربية المرورية ، ولاسيما أن معظم معلمى اليوم الذين تخرجوا في معاهد إعداد المعلمين ، أو الطلاب المعلمين الذين سيتخرجون في كلية التربية لم يتلقوا تعليمًا كافيًا بالقضايا المرورية

كما قامت (عفرأ خضر ، ٢٠١٢) بدراسة كان الهدف منها تعرف على فاعلية دليل مرورى مقترح فى إكساب أطفال الفئة الثالثة (٥ - ٦ سنوات) فى رياض الأطفال بعض الخبرات المرورية ، وأعدت الباحثة الدليل المرورى بما يتفق واحتياجات الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الدليل المرورى فى اكساب الأطفال الخبرات المرورية ، وأن هناك فروقا غير دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال فى اكتساب الخبرات المرورية تبعاً للجنس و البيئة الجغرافية .

وفي لبنان ... قام المركز التربوى للبحوث والإنماء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالى (المركز التربوى للبحوث والإنماء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالى ، ٢٠١١) بمشروع بعنوان: "التربية على السلامة المرورية" والهدف منه إعداد أنشطة تعليمية بمرحلة التعليم الأساسى ومرحلة التعليم الثانوى لجعل السلامة المرورية أولوية فى المناهج التربوية وفى الأنشطة الصفية واللاصفية . ويشير المركز التربوى للبحوث والإنماء ، إلى أن الدول المتحضرة تضع الأمن المرورى فى سلم أولوياتها وذلك للحفاظ على حياة مواطنيها .

ولا يقف الأمر عند حد تضمين المناهج بمفاهيم السلامة المرورية فحسب ولكن يجب توظيف التقنيات الحديثة (الوسائط المتعددة) لتبسيط عرض المادة وسهولة استيعابها وتسهيل عمل المعلم في توصيل المعارف للمتعلم وفق أسلوب شائق يعتمد على الطرائق التعليمية التفاعلية، وتبتعد عن الطرائق التقليدية في التلقين والإلقاء، لينعكس بصورة إيجابية على سلوكهم المروري مستقبلاً. ولقد أثبتت عديد من الدراسات الأجنبية ومنها:

◀ (Sandholtz, Ringstaff, and Dwyer, 1997)

◀ (Scottish Executive Central Research Unit (SECRU), 2000)

◀ (Tolmie, Thomson, Foot, Whelan, Sarvary, & Morrison, 2002)

◀ (Rowland, Wright & Harper, (Glang , Noell , Ary, Swartz , 2005)
2004)

◀ (Liu, 2006)(Koutromanos, 2009)

أن استراتيجية التعلم بالحاسوب Computer – Assisted Instruction (CAI) من استراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن الاستعانة بها لتنمية التوعية المرورية وتنمية المهارات اللازمة للأطفال لعبور الطريق بأمان .

ولقد أثبتت دراسة محمد بيان فاعلية التدريس بالبرنامج الحاسوبي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو وحدة التربية المرورية وطريقة التدريس بالبرنامج الحاسوبي لدى طلاب كلية التربية بجامعة دمشق ، وتوصى الدراسة بضرورة إدخال التربية المرورية في المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية ، وتدريب المعلمين على تصميم البرامج التعليمية، وإعداد الخطط بشكل يتلائم واستخدام الحاسوب بما يحقق الهدف الذي أعدت من أجله. (محمد بيان ٢٠١٠)

• إجراءات إعداد البرنامج المقترح في التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية:
◀ أولاً: إعداد قائمة بمعايير ومؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمجالات التي يمكن أن تسهم في تنميتهم . اتبع ما يلي :

✓ الاطلاع على المشاريع العالمية التي اقترحت برنامج في التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كتب ومراجع التوعية والسلامة المرورية ببعض الدول المتقدمة وجمهورية مصر العربية وبعض دول الخليج العربي، الدراسات السابقة الأجنبية والعربية .

✓ وضع تصور مبدئي لقائمة المعايير والمؤشرات الخاصة بالتوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية .

✓ عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (١) في مجال : المناهج وطرق التدريس، والتربية والتعليم والمرور.

^١ - ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين .

✓ وضع الصورة النهائية لقائمة بمعايير ومؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمجالات التي يمكن أن تسهم في تنميتهم (٢)، وذلك بعد تعديل التصور المبدئي لقائمة المفاهيم في ضوء آراء واقتراحات المحكمين .

« ثانياً : تحليل محتوى كتب العلوم والدراسات الاجتماعية واللغة العربية والتربية الدينية والرياضيات ، طبعة ٢٠١٦/٢٠١٥ لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ تلك المرحلة . وقد مرت عملية تحليل المحتوى بالخطوات التالية :

• حساب ثبات أداة التحليل :

وذلك من خلال :

« تحديد ٣٠٪ من عدد الصفحات التي يشتمل عليها كتاب العلوم للفصل الدراسي الأول لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

« استخدام أداة التحليل في تحليل محتوى الصفحات السابق تحديدها باتخاذ مؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وحدة للتحليل .

« إعادة التحليل بعد مرور أربعة أسابيع على التحليل الأول ، وتطبيق معادلة هولستي Holsti (رشدى طعيمة ، ١٩٨٧) ، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٢) ، مما يشير إلى ثبات أداة التحليل وبالتالي صلاحيتها للاستخدام في تحليل محتوى مناهج تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• تحليل محتوى معظم مناهج تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام أداة التحليل :

وقد أسفرت نتائج تحليل * محتوى كتب (العلوم – الدراسات الاجتماعية – اللغة العربية – التربية الدينية الاسلامية – الرياضيات) لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر عما يلي :

بلغت النسبة المئوية لمعالجة معظم كتب المرحلة الابتدائية لمؤشرات التعلم الخاصة بجميع مجالات التوعية والسلامة المرورية صفراً على الرغم من تنامي أهمية التربية المرورية وضروريات تدريس المشكلات المرورية في التعليم بمختلف مراحلة ، انسجاماً مع التوصيات المنبثقة عن الندوات والمؤتمرات والدراسات التي انعقدت من أجل السلامة المرورية ، التي نصت على ضرورة إدخال مناهج وبرامج تتعلق بالسلامة المرورية في جميع المراحل الدراسية ، بما يتناسب مع كل مرحلة في مراحل التعليم الأساسي ، حيث خلت المناهج من موضوعات التربية المرورية بصورة شبه كاملة . وبذلك تشير النتائج السابقة إلى قصور جميع

٢ -ملحق (٢) الصورة النهائية لقائمة بمعايير ومؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمجالات التي يمكن أن تسهم في تنميتهم .

* ملحق (٣) نتائج تحليل محتوى مناهج تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ تلك المرحلة .

كتب المرحلة الابتدائية فى معالجتها لمجالات ومعايير مؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ تلك المرحلة .

• ثالثاً : إعداد إطار البرنامج المقترح فى التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى ضوء كل من :

- « نتائج قائمة مجالات ومعايير البرنامج المقترح ، من موافقة خبراء المناهج وطرق التدريس على أهميتها وملاءمتها للدراسة بالمرحلة الابتدائية .
- « دور مناهج المرحلة الابتدائية فى حل القضايا والمشاكل البيئية .
- « ما نادت به الكتابات العربية والأجنبية من ضرورة الاهتمام بتضمين مناهجنا المدرسية عامة بالقضايا والمشاكل البيئية المعاصرة ، ومنها : قضية الأمان والسلامة المرورية .

ويتضمن البرنامج المقترح فى التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأهداف العامة (معايير التعلم) والسلوكية الإجرائية (المؤشرات) والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم . وقد تم تناول المعايير والمؤشرات بالتفصيل فى ملحق (٢) وفيما يلي عرض لعناصر البرنامج المقترح :

• الأهداف العامة للبرنامج المقترح :

يسعى البرنامج المقترح فى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إلى تحقيق الأهداف العامة المرتبطة بالمجالات الرئيسة وهى مساعدة التلاميذ على اكتساب النواحي المعرفية التالية :

- اكتساب وفهم الحقائق والمعلومات الخاصة بالتوعية المرورية مثل :
- « مدلول إشارات المرور وقواعد السلامة المرورية والنتائج المترتبة على مخالفه هذه القواعد .
- « اعتبارات الأمان التي ينبغي مراعاتها عند عبور الطريق أو ركوب المركبات المختلفة .
- « ما ينبغي اتباعه لتجنب مخاطر عبور الطريق أو ركوب المركبات المختلفة .
- « الإجراءات الرئيسة لمساعدة شخص مصاب في الطريق .
- « إثارة التفكير الناقد بصدد سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين تجاه عدم الالتزام بإشارات المرور .

وفيما يتعلق بالنواحي المهارية:

- « اكتساب المهارات العملية والحركية اللازمة لعبور الطريق أوركوب المركبات المختلفة بأمان .
- « اكتساب سلوكيات مرورية صحيحة .
- وفيما يتعلق بالنواحي الوجدانية :

- « الوعي بأداب المرور وقواعده ونظمه .
- « الشعور بخطورة عدم الالتزام بإشارات المرور .
- « اكتساب اتجاهات إيجابية إزاء القضايا المرورية مثل : ربط حزام الأمان ، عدم تجاوز السرعة المحددة، العبور من الأماكن المخصصة للمشاة ، فحص المركبة قبل استخدامها وبعده
- « اكتساب قيم إيجابية مثل :
 - ✓ القيم الإنسانية التي تدفع إلى الحفاظ على حياة الإنسان وحمايته من أخطار الحوادث المرورية وإيقاف النزيف البشري .
 - ✓ القيم الوطنية التي تدفع إلى الحفاظ على الثروة الوطنية البشرية والمادية وتخليص الوطن من الآثار الاقتصادية لحوادث المرور.
 - ✓ القيم الاجتماعية التي تدفع إلى الحفاظ على تماسك الأسرة والمجتمع والحد من هذا الخطر المتمثل في تدمير الحياة الأسرية والاجتماعية من جراء حوادث المرور .
 - ✓ القيم الأخلاقية التي تدفع إلى احترام القانون والنظام .
 - ✓ احترام الآخرين في مجموعات العمل الصغيرة .

• المحتوى (مجالات التعلم) * :

- يعالج محتوى البرنامج المقترح للتوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية أربعة مجالات رئيسية هي :
 - « المجال الأول : قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور .
 - « المجال الثاني : خطوات عبور الطريق بأمان .
 - « المجال الثالث : قواعد الأمان والسلامة عند ركوب المركبات المختلفة: الأتوبيس أو السيارة أو القطار أو الدراجة .
 - « المجال الرابع : حوادث الطريق والإسعافات الأولية .

على أن يتم تدريس المجالات الأربعة على مدار جميع صفوف المرحلة الابتدائية ، مع مراعاة التدرج في مستوى العمق والاتساع في الأنشطة التعليمية المقدمة للتلاميذ في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية .

• طرق التدريس :

أكد التربون على أهمية الاستعانة بعدد من طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة؛ لأنها أكثر فاعلية في إثراء المواقف التعليمية ، كما أنها تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية والمعلم موجهاً ومرشداً للمتعلم ، ولذا سوف يستعين المعلم بعدد من طرق وأساليب التدريس الحديثة منها : أسلوب العصف

* ملحق (٢) الصورة النهائية لقائمة بمعايير ومؤشرات التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمجالات التي يمكن أن تسهم في تنميتهم .

الذهني وحل المشكلات - وطريقة المناقشة الاستقصائية والألعاب التعليمية والتعلم التعاوني. ولقد تم توضيح كيفية الاستعانة بهذه الاستراتيجيات في التدريس في دليل المعلم المقترح لعينة الدراسة التجريبية (الصف الأول الابتدائي).

• الأنشطة والوسائل التعليمية *

لقد تم تزويد البرنامج بعدد من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها كل من المعلم والتلاميذ وتساعد في تحقيق الأهداف العامة والسلوكية الإجرائية مثل : عمل مسابقات ولعب الألعاب العلمية ، كما يعد استخدام الوسائل التعليمية أمراً ضرورياً لاعتمادها على المجال الحسي للتلاميذ بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الابتدائية . وقد تمت الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية منها :المواقف التعليمية المصممة إلكترونياً ، صور ورسوم عن : قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور ، خطوات عبور الطريق بأمان .وتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية تمثل (٧٣) نشاطاً من الأنشطة المتعددة. وتم توزيع الأنشطة المقترحة لتلاميذ المرحلة الابتدائية على النحو التالي : الصفوف الثلاثة الأولى (٣٥) نشاطاً والصفوف الثلاثة الثانية (٣٨) نشاطاً على أن يتم تدريس الأنشطة على مدار الفصلين الدراسين ، كما يتضح من الجدول (١).

جدول (١) مجالات البرنامج المقترح لتلاميذ المرحلة الابتدائية والأنشطة المتضمنة في كل مجال وعدد الحصص اللازمة لتدريس كل مجال

المجالات	أنشطة كل مجال	عدد الحصص	أنشطة الصفوف الثلاثة الأولى	أنشطة الصفوف الثلاثة العليا
المجال الأول : قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور	١٧ نشاطاً	١٧	٧	١٠
المجال التعليمي الثاني : خطوات عبور الطريق بأمان	٢٠ نشاطاً	٢٠	١٠	١٠
المجال التعليمي الثالث : قواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات	١٨ نشاطاً	١٨ حصة	٩	٩
المجال التعليمي الرابع : كيف نتجنب حوادث الطريق ؟ وماذا نفعل في حالة وقوع الحادث ؟	١٨ نشاطاً	١٨ حصة	٩	٩
المجموع	٧٣ نشاطاً	٧٣	٣٥	٣٨

من الجدول (١) يتبين تحقيق التوازن في الأنشطة التعليمية بقدر الإمكان بين المجالات الأربعة، وذلك نظراً لأهمية المجالات الأربعة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. ولقد تم عرض الأنشطة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من سلامة المادة العلمية بالأنشطة ، ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف السلوكية المتضمنة بها ، وتم عمل التعديلات

* ملحق (٤) الأنشطة التعليمية المقترحة لتنمية الوعي المروري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المناسبة على ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات لتصبح الأنشطة في صورتها النهائية .

• **التقويم :**

تضمن البرنامج مجموعة من الأسئلة التي تقيس النمو في التحصيل المعرفي ، في نهاية كل نشاط تعليمي وكذلك قياس الوعي المروري .

• **رابعاً: إعداد أربع مواقف تعليمية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي للتأكد من فعالية البرنامج المقترح .**

تم إعداد أربع مواقف تعليمية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي للتأكد من فعالية البرنامج المقترح ، وفيما يلي عرض لهذه المواقف والعناصر المتضمنة بها:

« **الموقف الأول :** قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور . ويتضمن العناصر التالية : كيفية الذهاب للمدرسة - أهمية السير على الأقدام - مفهوم "المشاة" - مفهوم حركة المرور - قواعد السير بأمان بالقرب حركة المرور .

« **الموقف الثاني :** خطوات عبور الطريق بأمان . ويتضمن العناصر التالية : أهمية إشراف الكبار على عبور الصغار للطريق - خطوات عبور الطريق بأمان - إشارات المرور .

« **الموقف الثالث :** قواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات . ويتضمن العناصر التالية: قواعد الأمان عند ركوب السيارات - أجزاء الدراجة - قواعد الأمان عند ركوب الدراجة .

« **الموقف الرابع :** كيف نتجنب حوادث الطريق ؟ وماذا نفعل في حالة وقوع الحادث ؟ ويتضمن العناصر التالية : مستخدمى الطريق - حوادث الطريق - أسباب حوادث الطريق - مساعدي الأمان - كيفية التواصل مع مساعدي الأمان .

وتم مراعاة خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تم مناقشتها في الفصل الثانى ، وذلك أثناء إعداد المواقف التعليمية .

• **خامساً : تحويل المواقف التعليمية في صورة الكترونية (رسوم متحركة) :**

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تحويل المواقف التعليمية للصورة الإلكترونية ، تم تحويل المواقف التعليمية للصورة الإلكترونية وذلك فى ضوء الخطوات التالية :

- « تحديد مجالات المواقف التعليمية ومعاييرها ومؤشراتها .
- « تحديد محتوى الموقف التعليمي فى ضوء المعايير والمؤشرات المقترحة .
- « جمع الصور ولقطات الفيديو والخلفيات الموسيقية المرتبطة بالموقف التعليمي .
- « تحويل المادة العلمية إلى سيناريو وتحديد الحوار والمشاهد العامة .

- ◀ تحديد الشخصيات التي يتطلبها السيناريو .
- ◀ تصميم الشخصيات حسب متطلبات السيناريو .
- ◀ تسجيل الصوت لكل شخصية على حدة .
- ◀ تصميم السيناريو المرسوم وهو رسم اللقطات وتصميمها التي سيتم تنفيذها من المشاهد المكتوبة .
- ◀ تقسيم الأصوات حسب اللقطات المحددة في السيناريو المرسوم .
- ◀ تحديد ورسم الخلفيات التي يتطلبها السيناريو المرسوم .
- ◀ رسم الأكسسوارات والعناصر المفردة من السيناريو المرسوم مثل الشنطة والسيارة والدراجة .
- ◀ استخدام برنامج Anime Studio 8 في :
 - ✓ تنفيذ الشخصيات المصممة وتحبيرها وتلوينها
 - ✓ تركيب العظام الخاصة بالتحريك لكل شخصية في المواقف التعليمية.
 - ✓ تنفيذ وتلوين الخلفيات وتقسيم كل خلفية إلى مستويات .
 - ✓ تركيب الشخصيات على الخلفيات وتحديد الكاميرا لكل لقطة على حدة حسب ما يحدده السيناريو المرسوم .
 - ✓ تحريك كل لقطة على حدة .
- ◀ تحويل كل لقطة إلى فيديو حتى يتم مونتاجها .
- ◀ مونتاج الفيديو ، وعمل شريط الصورة النهائي ببرنامج Adobe Premiere .
- ◀ عمل شريط الصوت ببرنامج Sound Forg .
- ◀ تركيب شريط الصوت مع شريط الصورة وإخراج الفيلم النهائي ببرنامج Adobe Premiere

ويمكن تحديد أبعاد سيناريوهات المواقف التعليمية الإلكترونية من خلال جدول (٢) :

جدول (٢) أبعاد سيناريوهات المواقف التعليمية المصممة إلكترونياً

م	عنوان الموقف	عدد لقطات الفيديو	الصوت	زمن الموقف بالدقائق والثواني
١	قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور	٥٧ لقطة فيديو	صوت المعلم والتلاميذ تأثيرات صوتية موسيقية	٤:٣٢
٢	خطوات عبور الطريق بأمان	٦٤ لقطة فيديو	صوت المعلم والتلاميذ تأثيرات صوتية موسيقية	٥:٥٣
٣	قواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات	١٠٣ لقطة فيديو	صوت المعلم والتلاميذ تأثيرات صوتية موسيقية	١٠:٢
٤	كيف نتجنب حوادث الطريق ؟ وماذا نفعل في حالة وقوع الحادث ؟	٧٩ لقطة فيديو	صوت المعلم والتلاميذ تأثيرات صوتية موسيقية	٦:٩

• سادساً: إعداد كراسة نشاط للتلميذ *

تم إعداد كراسة النشاط الخاصة بالتلميذ في ضوء معايير ومؤشرات التعلم الخاصة بالبرنامج المقترح ، وتتضمن عديداً من المواقف التعليمية المصورة لكي

* ملحق (٥) كراسة نشاط لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

تتناسب مع تلاميذ الصف الأول الابتدائي وتعتبر عن مواقف مرورية حياتية يتعايش معها التلميذ يومياً، والمطلوب من التلميذ التعبير عن رأيه في هذه المواقف السلوكية الحياتية، وعلى المعلم القيام بدور التوجيه والإرشاد للتلاميذ للوصول للإجابة الصحيحة؛ وذلك لتنمية الوعي المروري لديهم. والجدول (٣) يوضح المجالات السابقة والعناصر الرئيسية التي يتضمنها كل موقف وعدد الحصص التي تستغرق في تدريسها.

جدول (٣) المواقف التعليمية في التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي والعناصر الرئيسية التي يتضمنها كل موقف وعدد الحصص التي تستغرق في تدريسها

الموقف التعليمي	العناصر الرئيسية	عدد الحصص
الأول : قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور	كيفية الذهاب للمدرسة . أهمية السير على الأقدام . مفهوم "المشاة" . مفهوم حركة المرور من قواعد السير بأمان بالقرب حركة المرور .	٥
الثاني : خطوات عبور الطريق بأمان	أهمية إشراف الكبار على عبور الصغار للطريق . خطوات عبور الطريق بأمان . إشارات المرور .	٤
الثالث : قواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات	قواعد الأمان عند ركوب السيارات . أجزاء الدراجة . قواعد الأمان عند ركوب الدراجة .	٦
الرابع : كيف نتجنب حوادث الطريق؟ وماذا نفعل في حالة وقوع الحادث؟	مستخدمو الطريق . حوادث الطريق . أسباب حوادث الطريق . مساعدو الأمان . كيفية التواصل مع مساعدي الأمان .	٣

وبعد أن صيغت المواقف التعليمية تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم في مدى :

- « تحقيق المواقف للأهداف المحددة .
- « الدقة في صياغة المادة العلمية الموجودة بالموقف .
- « مناسبة معالجة المفاهيم بالموقف للصف الأول الابتدائي .
- « وضوح الأشكال والرسوم التوضيحية الموجودة بالموقف .

وقد تم اقتراح هذه المجالات الرئيسية وتوزيعها على كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية، مع مراعاة عامل العمق والشمول والاتساع عند تدريس الأنشطة التعليمية .

• سابعاً : إعداد دليل للمعلم *

تم إعداد دليل المعلم لتدريس المواقف التعليمية الخاصة بالتوعية والسلامة المرورية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ؛ لكي يسترشد به المعلم عند تدريس هذه المواقف ، وقد تضمن دليل المعلم لتحقيق الغرض منه ما يلي :

* ملحق (٦) دليل المعلم في التوعية والسلامة المرورية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

• **الأهداف العامة للبرنامج المقترح:**

• **أوجه التعلم فى المواقف التعليمية :**

تحددت في أربعة مواقف رئيسة ، والزمن المستغرق لتدريسها (١٨) حصة ، وهى كما يلى :

« **الموقف الأول :** قواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور ويستغرق تدريسها (٥) حصص .

« **الموقف الثانى :** خطوات عبور الطريق بأمان ، ويستغرق تدريسها (٤) حصص .

« **الموقف الثالث :** قواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات ، ويستغرق (٦) حصص .

« **الموقف الرابع :** كيف نتجنب حوادث الطريق ؟ وماذا نفعلى فى حالة وقوع الحادث ؟ ويستغرق (٣) حصص .

• **طرق التدريس التى يمكن الاستعانة بها فى التدريس :**

الخرائط المتتابة ، الطريقة الاستكشافية ، أسلوب دائرة التعلم، استراتيجية التعلم التعاونى وقد تم اختيار هذه الطرق والاستراتيجيات لتدريس المواقف التعليمية المقترحة لما لها من فاعلية فى تنمية أوجه التعلم المختلفة وهذا ما أكدته دراسة (منال يوسف ، ٢٠٠١) ، حيث تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمعلم مجرد موجه ومرشد للعملية التعليمية .

وقد تم توضيح استخدام كل طريقة فى التدريس للمواقف المتضمنة فى الوحدة المقترحة .

« **الأنشطة التعليمية:** التى يقوم بها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من المواقف التعليمية المقترحة .

« **المواد والوسائل التعليمية:** التى يمكن للمعلم الاستعانة بها فى كل موقف تعليمى، والمتمثلة فى: التصميم الإلكتروني للمواقف التعليمية ، والصور والرسوم والملصقات .

« **أسئلة لتقويم التلاميذ :** تم إعداد مجموعة من الأسئلة التى تضمنها دليل المعلم للاسترشاد بها فى تقويم التلاميذ فى المواقف التعليمية المقترحة .

« **السيناريوهات الخاصة بالمواقف التعليمية :** ويتضمن دليل المعلم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمساعدة المعلم للتلاميذ على الإجابة عن المواقف التعليمية الموجودة بكراسة النشاط الخاصة بالتلميذ .

وقد تم التأكيد فى دليل المعلم على :

« **دور المعلم كموجه ومرشد :** حيث يتيح الفرصة أمام تلاميذه لإبداء آرائهم وبناقشهم فى إجاباتهم إلى أن يتوصلوا إلى الإجابات الصحيحة ، وذلك من خلال استخدامه لطرق التدريس التى تجعل المتعلم هو محوراً للعملية

التعليمية ، والمعلم مجرد موجه ومرشد للعملية التعليمية

« **الدور الإيجابى للتلاميذ :** فلم تعد مهمته مجرد استقبال المعلومات التى يقدمها المعلم ، ولكنها تتعدى ذلك إلى المشاركة ؛ والتفاعل مع طرق

التدريس المختلفة التي تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية . وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس والمرور ، وأجريت عليه بعض التعديلات بناء على توجيهاتهم وإعداد الصورة النهائية لدليل المعلم .

• **ثامناً : إعداد دليل للوالدين/ أولياء الأمور ومقدمى الرعاية والعناية للأطفال ***
ويتضمن مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للوالدين ، وأولياء الأمور ومقدمى الرعاية والعناية للأطفال عن التوعية والسلامة المرورية اللازمة لأبنائهم ، وذلك لتحقيق التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع ، وبذلك تساهم كل من المدرسة والأسرة فى تنمية الوعى المرورى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• **تاسعاً: إعداد مقياس الوعى المرورى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى:**
تم إعداد مقياس الوعى المرورى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى فى ضوء الخطوات التالية :

• **تحديد الهدف من المقياس :**
كان الغرض من استخدام هذا المقياس ، قياس الوعى المرورى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى المتضمنة فى المواقف التعليمية المقترحة .

• **تحديد التعريف الإجرائى للوعى المرورى :**
بعد الاطلاع على عديد من الدراسات والبحوث ، وأدبيات المجال ، انتهى البحث إلى التعريف التالى : محصلة الإدراك السليم والفهم الواضح لما يتعلق بإشارات المرور واستخدامات الطريق و مخاطره، وكيفية تقديم المساعدة للآخرين فى حالة حدوث حوادث فى الطريق ، بما ينعكس إيجابيا على سلوك التلميذ ومراعاته للأنظمة المرورية المختلفة، وهذا النوع من الوعى لا يحدث دفعة واحدة ، بل هو مجموعة من المعارف والخبرات المتراكمة ، التي يأتى بعضها من خلال التجربة والخبرة والممارسة والاحتكاك ، كما أن بعضها يأتى بفعل التعليم والتعلم . ويقصد بالبرنامج المقترح لتنمية الوعى المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية خطة دراسية يضعها تتضمن مجموعة الأنشطة التعليمية فى الأمان والسلامة المرورية ، لتنمية الوعى المرورى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• **تحديد أبعاد المقياس: تتضمن المقياس الأبعاد التالية :**
◀ الوعى بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور
◀ الوعى بخطوات عبور الطريق بأمان .
◀ الوعى بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات .
◀ الوعى بكيفية تجنب حوادث الطريق والإجراءات التي يمكن أن تتبع فى حالة وقوعها .

* ملحق (٧) دليل للوالدين/ أولياء الأمور ومقدمى الرعاية والعناية للأطفال فى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

- **صياغة مفردات المقياس وتوزيعها على الأبعاد المكونة له :**
تم إعداد مقياس مصور للوعي المروري لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتمت صياغة مفرداته ، التي بلغ عددها (٣٢) مفردة وكل مفردة تتكون من صورة تقدم مشكلة أو قضية أو موقفاً من الحياة ، يليها سؤال للتعرف على تصرف التلميذ في مثل هذا الموقف بهدف الوقوف على مستوى الوعي المروري لديهم .
- **صياغة تعليمات المقياس :**
وتم وضع تعليمات المقياس لكل من المعلم والتلميذ مع مراعاة الصياغة اللفظية السهلة والمألوفة والواضحة لدى التلميذ ، حتى يسهل عليهم قراءتها وفهمها .
- **حساب صدق المقياس :**
لحساب صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين * لإبداء آرائهم حول مدى الصحة العلمية لمفرداته ، ومدى كفاية ووضوح تعليماته ومدى مناسبة مفرداته لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ، ومدى شمولها للمفاهيم الرئيسية المتضمنة بكراسة نشاط التلميذ والسابق إعدادها ، وقد أسفر ذلك عن تعديل بعض مفردات المقياس ، وإعادة صياغة بعضها ، كما تم حذف بعض مفردات المقياس ؛ وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٢) مفردة .
- **إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس :**
تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (غير أفراد الدراسة الأصلية) ، مكونة من (٥٥) تلميذاً وتلميذة ، وذلك بهدف:
 ◀ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن عبارات المقياس .
 ◀ التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس .
 ◀ حساب معامل ثبات المقياس .
 ◀ ففيما يتعلق بالزمن اللازم للإجابة عن عبارات المقياس كان يستغرق (٦٠) دقيقة .
- أما فيما يتعلق بوضوح تعليمات المقياس ، فقد تم التأكد من وضوح تعليمات المقياس ووضوح عباراته لدى التلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية .
- وفيما يتعلق بحساب معامل ثبات المقياس ؛ تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ Cronback العامة للثبات (معامل ألفا ALPHA) (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٩٠ ، ص ١٥٠) ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٥) وهى درجة مناسبة للثبات .

ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين .

• إعداد الصورة النهائية للمقياس (*):

تكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ، وقد تضمن المقياس كراسة للعبارات تحتوى على (٣٢) عبارة متضمنة الأبعاد الأربعة ويوجد بها ورقة للتعليمات الخاصة بالمقياس . وقد بلغت الدرجة النهائية للمقياس (٣٢) درجة ، بحيث يُعطى التلميذ درجة واحدة فقط على كل موقف . وبذلك أصبح مقياس الوعي صالحاً للاستخدام ومقياس الوعي المرورى لدى التلاميذ . جدول (٤) يوضح مواصفات مقياس الوعي المرورى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى .

جدول (٤) مواصفات مقياس الوعي المرورى فى صورته النهائية

المحاور	العدد	أرقام المواضع
الوعي بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور	٨	٢٧، ١٩، ١٦، ١٣، ١٢، ٩، ٥، ١
الوعي بخطوات عبور الطريق بأمان .	٩	٢٩، ٢٤، ٢٦، ٢٠، ١٨، ١٤، ١٠، ٧، ٢
الوعي بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات	١٢	٢٥، ٢٣، ٢٢، ٢١، ١٥، ١١، ٨، ٦، ٤، ٣٢، ٢٨، ٣١
الوعي بكيفية تجنب حوادث الطريق والإجراءات التى يمكن أن تتبع فى حالة وقوعها .	٣	٣٠، ١٧، ٣
مجموع العبارات	٣٢	

• الهدف من التجربة الميدانية للمشروع :

لما كان المشروع الحالى يهدف إلى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فإن الأمر يقتضى التأكد من فعالية البرنامج المقترح ، من خلال تجريب مجموعة من الأنشطة التعليمية والتي تمثل منظومة متكاملة عن التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ الصف الأول الابتدائى ، والتعرف على فعاليتها فى تنمية الوعي المرورى لديهم .

• اختيار أفراد المشروع :

تمثلت أفراد المشروع فى أربعة فصول من فصول الصف الأول الابتدائى بمحافظة دمياط، وتم استبعاد التلاميذ الذين تكرر غيابهم أثناء تدريس المواضع التعليمية وشملت عينة المشروع (٨٥) تلميذاً وتلميذه .

• التصميم التجريبي للمشروع :

اعتمد المشروع على التصميم التجريبي المعروف بالتصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة ، فطبيعة المشروع يتطلب تدريس مواقف تعليمية جديدة على التلاميذ، من حيث نوعية بعض المفاهيم الموجودة بها ، وأسلوب المعالجة .

• متغيرات المشروع :

تضمنت المشروع متغيراً مستقلاً واحداً وهو البرنامج المقترح فى التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، كما تضمنت متغيراً تابعاً واحداً وهو الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

* ملحق (٨) : مقياس الوعي المرورى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى .

• **تطبيق تجربة المشروع :**

سارت تجربة المشروع وفقاً للخطوات التالية :

• **توفير الإمكانيات المادية لتنفيذ التجربة :**

قبل البدء فى التجربة تم تجهيز وإعداد الأدوات التى تم استخدامها
فى البرنامج كما يلي :

« فيلم الرسوم المتحركة .

« لوحات توضيحية تحت التلاميذ على ضرورة مراعاة قواعد المرور.

« ملصقات عن : خطوات العبور الآمن ، ومدلول إشارات المرور، ومدلول إشارات مرور الدراجة، ومدلول إشارات اليد لمرور الدراجة ، وقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور ، الإشارات الضوئية وإشارات المشاة ، تقاطعات الطرق وإشارات المرور، حوادث المرور وأسبابها وطرق تجنبها .

« مجسم لإشارات المرور .

« أغاني عن المرور (عبور الطريق، وإشارات المرور) .

« صندوق للإسعافات الأولية .

« خامات من البيئة المحلية لعمل تقاطع الطريق مثل : أقماع - شرائط طويلة لعمل الطريق - شرائط قصيرة لتقسيم الطريق - مادة لاصقه - ورق مقوى (أحمر ، أصفر، أخضر) ، وغيرها من المواد اللازمة .

• **إعداد الخطة الزمنية لتنفيذ التجربة :**

تم التنسيق مع مدرسى الصف الأول الابتدائى بمدرسة المستقبل بدمياط الجديدة وذلك لضمان عدم وجود تعارض مع مواعيد تطبيق البرنامج ومواعيد الحصص ، وعلى هذا تم تخصيص خمس حصص أسبوعياً منها أربع حصص لتنفيذ تجربة البحث والحصصة الخامسة لمراجعة ما تم فى الأنشطة السابقة على أن لاتزيد الحصصة عن خمس وأربعين دقيقة ، ولقد استغرقت تجربة المشروع أربع أسابيع .

• **توفير الإمكانيات الإدارية لتنفيذ التجربة :**

لتوفير الإمكانيات الإدارية تم تفعيل بروتوكول التعاون بين مدير المشروع وإدارة التربية والتعليم ووزارة الداخلية * لتطبيق برنامج التوعية والسلامة المرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

تطبيق مقياس الوعى المرورى ، على أفراد المشروع قبلياً ، ثم تم رصد نتائج تطبيق مقياس الوعى المرورى .

* ملحق (٩) بروتوكول للتعاون والشراكة بين مدير المشروع ومديرية التربية والتعليم بمحافظة دمياط

* ملحق (١٠) بروتوكول للتعاون والشراكة بين مدير المشروع وإدارة المرور بمحافظة دمياط

تم توزيع محتوى المواقف التعليمية (كراسة النشاط) على التلاميذ والتلميذات المشتركين في المشروع الحالية ، كما تم تقديم دليل المعلم للمعلمين القائمين بالتدريس ، وكذلك أسطوانة الرسوم المتحركة الخاصة بالمواقف التعليمية ، وكان مدير المشروع يعقد جلسات عمل مع كل معلم قبل أن يقوم بشرح أى موقف من المواقف التعليمية ، وذلك بهدف توضيح طبيعة كل موقف من المواقف التعليمية ، وكيفية تنفيذه ، ودور كل من المعلم والمتعلم فى كل المواقف التعليمية ، وتعاون إدارة التربية والتعليم فى تنفيذ تجربة البحث ، وذلك عن طريق توفير الحصص اللازمة من الجدول المدرسى ، وتوفير المناخ المناسب للتطبيق .

ولقد استطاع المعلم الإجابة عن عديد من تساؤلات التلاميذ ، وذلك نتيجة للعديد من الوسائل التعليمية التي وفرها له مدير المشروع لمواجهة مثل هذه المواقف التعليمية ، ومن هذه الوسائل التعليمية أسطوانة مدمجة تتضمن رسوم متحركة خاصة بالمواقف التعليمية ، كما تتضمن بعض المواقف التي يصعب تمثيلها في الواقع مثل : الحوادث بأنواعها ، وفى نهاية البحث ، تم تطبيق مقياس الوعي المرورى على أفراد المشروع ، وتم رصد نتائج التطبيق البعدي لمقياس الوعي .

• المعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها :

تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي المرورى ، بهدف :

- « تعرف مدى التغير في الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- « تعرف مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية
- « تعرف حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

وفيما يلي عرض نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي المرورى على أفراد المشروع .

• للتعرف على مدى التغير في الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المشروع في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي ، كما تم حساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات أفراد المشروع في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي عن طريق تعيين قيمة " ت " لمتوسطين مرتبطتين (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ص ٣٤٢) ، ويوضح جدول (٥) نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي .

جدول (٥) المتوسطات، والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات التلاميذ أفراد المشروع في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لكل بعد من أبعاد مقياس الوعى المرورى، وكذلك المقياس ككل.

مستوى الدلالة	قيمة ت	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		الدرجة	البيانات
		الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)		
٠.٠٠٠١	٨٤.٤٩	٠.٨٤٥	٧.١١	٠.٥٨١	٢.٤	٨	الوعى بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور
٠.٠٠٠١	٨٤.٤٧	٠.٨٥٢	٧.٩٨	٠.٦٨٨	٢.٧٥	٩	الوعى بخطوات عبور الطريق بأمان
٠.٠٠٠١	٨٤.٤٩	١.١٧٠٧	١٠.٠٣	٠.٨٧٣	٢.٨٩	١٢	الوعى بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات
٠.٠٠٠١	٨٤.٤٩	٠.٨٤٠٧	٢.٦٤٧	٠.٤٢٦٧	٠.٢٣٥	٣	الوعى بكيفية تجنب حوادث الطريق والاجراءات التى يمكن أن تتبع فى حالة وقوعها.
٠.٠٠٠١	٨٩.٩٤	٣.٧٠٨٤	٢٧.٧٧	٢.٥٦٧٨	٨.٢٧٥	٣٢	المقياس ككل

من الجدول (٥)، يتضح أن :

« يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ أفراد المشروع في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعى بالنسبة للوعى بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور ، لصالح التطبيق البعدي ، مما يؤكد أن المواقف التعليمية أدت إلى نمو وعى التلاميذ أفراد المشروع بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور.

« يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ أفراد المشروع في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعى المرورى بالنسبة للوعى بخطوات عبور الطريق بأمان ، لصالح التطبيق البعدي ، مما يؤكد أن المواقف التعليمية أدت إلى نمو وعى التلاميذ أفراد المشروع بخطوات عبور الطريق بأمان .

« يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ أفراد المشروع في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعى المرورى بالنسبة لقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات ، لصالح التطبيق البعدي ، مما يؤكد أن المواقف التعليمية أدت إلى نمو وعى التلاميذ أفراد المشروع بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات .

« يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ أفراد المشروع في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعى المرورى بالنسبة لكيفية تجنب حوادث الطريق والاجراءات التى يمكن أن تتبع فى حالة وقوعها ، لصالح التطبيق البعدي ، مما يؤكد أن المواقف التعليمية أدت إلى نمو وعى التلاميذ أفراد المشروع بكيفية تجنب حوادث الطريق والاجراءات التى يمكن أن تتبع فى حالة وقوعها.

« يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٠١ بين متوسطى درجات التلاميذ أفراد المشروع في التطبيقين : القبلي والبعدي لمقياس الوعى المرورى

ككل ، لصالح التطبيق البعدي للمقياس ، مما يؤكد أن المواقف التعليمية أدت إلى نمو الوعي المروري للتلاميذ أفراد المشروع .

• للتعرف على فعالية البرنامج المقترح في زيادة الوعي المروري :

تم استخدام معادلة بليك (Pachaw and Mayer, 1971) لحساب نسبة الكسب المعدل لمقياس الوعي ، ويوضح جدول (٦) نتائج حساب نسبة الكسب المعدل .

جدول (٦) نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لمحاور المقياس و لمقياس الوعي المروري ككل

نسبة الكسب المعدل	الدرجة الكلية	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمحاور المقياس	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي لمحاور المقياس	محاور المقياس
١.٤٧٧٤	٨	٧.١١	٢.٤	الوعي بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور
١.٤١٩٦	٩	٧.٩٨٨	٢.٧٥٣	الوعي بخطوات عبور الطريق بأمان
١.٣٧٩٢	١٢	١٠.٠٣٥	٢.٨٩٤	الوعي بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات
١.٦٧٦٣	٣	٢.٦٤٧	٠.٢٣٥	الوعي بكيفية تجنب حوادث الطريق والأجراءات التي يمكن أن تتبع في حالة وقوعها .
١.٤٣٠٩	٣٢	٢٧.٧٧	٨.٢٧٥	مقياس الوعي ككل

يتضح من الجدول (٦) أن :

نسبة الكسب المعدل للمحور الأول (١.٤٧٧٤) ، ونسبة الكسب المعدل للمحور الثاني (١.٤١٩٦) ، ونسبة الكسب المعدل للمحور الثالث (١.٣٧٩٢) ، ونسبة الكسب المعدل للمحور الرابع (١.٦٧٦٣) ، ونسبة الكسب المعدل للمقياس ككل (١.٤٣٠٩) مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح في زيادة الوعي المروري للتلاميذ عينة البحث ، فقد رأى بليك أن البرنامج يكون ذات فعالية في تحقيق أهدافه إذا تراوحت نسبة الكسب المعدل بين القيمتين (١) ، (٢) واقترح حداً أدنى لهذه النسبة قدره (١.٢) .

• لتعرف حجم تأثير البرنامج المقترح على تنمية الوعي المروري للتلاميذ :

تم حساب مربع أتيان (η²) وكذلك قيمة d (فؤاد أبو حطب . آمال صادق، ١٩٩١ ص ٤٣٩) لمقياس الوعي لتعرف حجم تأثير البرنامج المقترح على تنمية الوعي المروري لأفراد المشروع (المتغير المستقل البرنامج المقترح والمتغير التابع الوعي المروري) ، وجدول (٧) يوضح قيمة (η²) وكذلك قيمة d لمقياس الوعي المروري .

جدول (٧) قيمة (η²) وقيمة d لمحاور المقياس و لمقياس الوعي المروري ككل

حجم التأثير	قيمة (d) حجم التأثير	قيمة (η ²)	محاور المقياس
كبير	١٨.٣٨١٥	٠.٩٨٨٣	المحور الأول : الوعي بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور
كبير	١٣.٠٠٦١	٠.٩٧٦٩	المحور الثاني : الوعي بخطوات عبور الطريق بأمان
كبير	١٨.٣٨١٥	٠.٩٨٨٣	المحور الثالث : الوعي بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات
كبير	١٨.٣٨١٥	٠.٩٨٨٣	المحور الرابع : الوعي بكيفية تجنب حوادث الطريق والأجراءات التي يمكن أن تتبع في حالة وقوعها .
كبير	١٩.٦٠٥	٠.٩٨٩٧	مقياس الوعي ككل

يتضح من الجدول (٧) أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) كبير على المتغير التابع الممثل فى الوعى :

« بقواعد السير بأمان بالقرب من حركة المرور .

« بخطوات عبور الطريق بأمان .

« بقواعد السلامة والأمان عند ركوب المركبات .

« بكيفية تجنب حوادث الطريق والاجراءات التى يمكن أن تتبع فى حالة وقوعها .

وهذا يؤكد فعالية البرنامج المقترح فى زيادة الوعى المروري لدى التلاميذ أفراد المشروع ويرجع سبب فعالية البرنامج المقترح فى زيادة الوعى المروري لدى التلاميذ أفراد المشروع إلى ما أتاحتها المواقف التعليمية من مزايا تدريسية أهمها :

« صياغة المواقف التعليمية بحيث يراعى التسلسل المنطقى عند عرض المادة العلمية التى تخدم المفاهيم الأساسية للمواقف التعليمية ، كما اشتمل المحتوى على العديد من الأمثلة التوضيحية والأنشطة والتدريبات التى تساعد فى تأكيد تعلم المفهوم لدى التلاميذ أفراد المشروع .

« إشباع المواقف التعليمية لحاجات واهتمامات تلاميذ المرحلة الابتدائية فتلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم رغبة فى معرفة كل ما يدور حولهم فى الحياة اليومية ، مثل قواعد وإشارات المرور ، وقواعد السير الآمن .

« إن المناخ السائد أثناء دراسة المواقف التعليمية المقترحة كان ديمقراطياً ، مما أدى إلى إدراك التلميذ لأهمية ما يتعلمه .

« تفاعل التلاميذ الايجابى أثناء تطبيق البرنامج مما ساهم فى تنمية الوعى المرورى لديهم .

« استخدام المعلم لطرق وأساليب حديثة فى التدريس ، تختلف باختلاف الموقف التعليمى وتجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية ، والمعلم مجرد موجه ومرشد للعملية التعليمية ، وتجمع بين تزويد التلاميذ بالمعلومات العلمية وبين إعطاء التلاميذ الفرصة لممارسة الأنشطة الكشفية يكتشفون من خلالها المعلومات بأنفسهم . إن استخدام المعلم لطرق تدريس ، وأنشطة متنوعة ، ووسائل تعليمية حديثة ، يشجع التلاميذ على القيام بالأنشطة الكشفية المختلفة ، والمناقشة الجماعية، والإجابة بحرية وتلقائية التعلم الذاتى ، والقيام بعمليات العلم الأساسية والتكاملية، وتطبيق ما تعلموه فى مواقف تعليمية جديدة من أجل اتساع مدى فهم التلاميذ لهذه المعلومات .

إن كل ما سبق يساعد فى بقاء أثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات ، هذا على عكس استخدام المعلم للطرق التقليدية فى التدريس فهى لا تستند إلى استراتيجية محددة أوخطوات منظمة ، ومن خلالها يقوم المعلم بعرض المعلومات

على التلاميذ ويكون التلميذ سلبياً ومجرد مستمع ، دوره الأساسي حفظ ما يقدمه له المعلم من معلومات والتي تعتبر فى حد ذاتها غاية ؛ لذا فالطرق التقليدية فى التدريس خالية من عنصر الدافعية لدى التلاميذ ولا تتيح الفرصة أمام التلاميذ للمناقشة ، وتركز على مستوى التذكر دون أن تهتم بالعمليات العقلية العليا .

وتتفق نتائج المشروع الحالية مع عديد من الدراسات السابقة ، والتي اهتمت بتنمية الوعي المرورى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها : دراسة جوزيف وآخرون (2000, Joseph and other) ، ودراسة قسم التربية باستراليا الغربية . (Education Department of Western Australia, 2002)

ودراسة المؤسسة البريطانية لبحوث تعليم المرور (BITER) ومعمل بحوث النقل (The British Institute of Traffic Education Research and The Transport Research Laboratory, 2003) ودراسة مكتب الأدوية والكحوليات بجنوب استراليا ولجنة تأمين جنوب استراليا . (The Drug and Alcohol Office and Insurance Commission of Western Australia, 2005)

ودراسة تورى يورجينا (Torre,2009) بفيينام ، ودراسة الإدارة القومية للسلامة المرورية على الطريق السريع بالولايات المتحدة الأمريكية (National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA), 2010)

• المراجع :

- القرآن الكريم سورة البقرة من الآية ١٩٥ .
- إبتهاج صالح - ميشال بدر - الياس الشوبرى ، (٢٠١١) ، التربية على السلامة المرورية أنشطة مرحلة التعليم الأساسي (الحلقتان الأولى والثانية) ، الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية والتعليم العالي ، المركز التربوى للبحوث والإنماء .
- إبتهاج صالح - ميشال بدر - الياس الشوبرى ، (٢٠١١) ، التربية على السلامة المرورية أنشطة مرحلة التعليم الثانوى ، الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية والتعليم العالي ، المركز التربوى للبحوث والإنماء .
- إبراهيم عبد الوكيل الفار(١٩٩٨ م) تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- أحسن مبارك طالب (١٤٣١هـ - ٢٠١٠ م) سبل الوقاية من حوادث المرور ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .
- أحمد جميل شاكر(٢٠١١): مقالة تعطيل تدريس الثقافة المرورية منذ ربيع قرن ، صحيفة الدستور الأردنية تاريخ ٢٠١١/٤/٥ www.addustour.com
- أحمد حسين اللقانى وعلى الجمل (١٩٩٩ م) معجم مصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب .

- أحمد زكى بدوى (١٩٨٠ م) معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة: دار الفكر العربي .
- أحمد محمد صقر- محمد عبد الحميد غراب- محمد صلاح فرج (٢٠١٦/٢٠١٥)، التربية الدينية الإسلامية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب .
- أحمد محمد صقر- محمد عبد الحميد غراب- محمد صلاح فرج (٢٠١٦/٢٠١٥)، التربية الدينية الإسلامية، الصف الثالث الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب .
- أديب خضور (٢٠٠٧ م) حملات التوعية المرورية العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، المملكة العربية السعودية، الرياض .
- أكرم عبد القادر أحمد أبو إسماعيل، ٢٠٠٧ م، دور المؤسسات التربوية في حملات التوعية المرورية، الندوة العلمية " واقع الحملات التوعوية المرورية "، الرياض ١٠-١٢/١٠/١٤٢٨ هـ الموافق (٢٢- ٢٤/١٠/٢٠٠٧ م) .
- الأمين العام لمجلس وزراء الداخلية العرب (٢٠٠٩ م) الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، الجمهورية التونسية بتاريخ ٢٠٠٩/٥/٤ م.
- الجمعية التونسية للوقاية من حوادث الطرق (٢٠٠٣ م) صياغة إستراتيجية شاملة للسلامة المرورية، ٢٦ ديسمبر ٢٠٠٣، تونس، مدينة توزر.
- الجمعية التونسية للوقاية من حوادث الطرق (٢٠٠١ م) المهرجان الدولي لفيلم سلامة المرور في دورته الثانية، ٢٧- ٢٨ أكتوبر ٢٠٠١، تونس، مدينة حمام سوسة .
- الحسيني محمد المداح - محمد الفاتح الحسيني - أحمد يحيى نور الحجاجي (٢٠١٦/٢٠١٥)، التربية الدينية الإسلامية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الأول جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب .
- الحسيني محمد المداح - محمد الفاتح الحسيني - أحمد يحيى نور الحجاجي (٢٠١٦/٢٠١٥)، التربية الدينية الإسلامية، الصف الأول الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب .
- الدليل الإرشادي لتحسين السلامة المرورية عند المدارس بمدينة الرياض .
- السعيد إبراهيم البدوي وآخرون، (٢٠١٥ / ٢٠١٦)، لمحات عن جغرافية مصر وتاريخها الدراسات الاجتماعية، الصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب .
- السعيد إبراهيم البدوي وآخرون، (٢٠١٥ / ٢٠١٦)، لمحات عن جغرافية مصر وتاريخها الدراسات الاجتماعية، الصف الخامس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم - قطاع الكتب .
- اللجان الإقليمية للأمم المتحدة (٢٠١٠) مشروع تحسين السلامة المرورية على الصعيد العالمي: وضع الأهداف الإقليمية والوطنية للحد من الحوادث المرورية على الطرق، الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف .
- المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية (٢٠١٠ م)، السلامة المرورية، الجمهورية اليمنية .

- المعهد المروري الأردني ، مديرية الأمن العام ووزارة التربية والتعليم، الصندوق الكندي (٢٠٠٥م) مشروع التعليم المروري الإلكتروني ، الأردن .
- الهاشمي بن بو زيد بو طالبي ، ٢٠٠٦ ، فعاليات حملات التوعية المرورية " مؤتمر التعليم والسلامة المرورية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث قسم الندوات واللقاءات العلمية ، الرياض: ٢٠-٢٢/١١/١٤٢٧هـ (الموافق ١١-١٣/١٢/٢٠٠٦ م) .
- الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (١٣٧٠هـ) ، الدراسة الإستراتيجية للسلامة المرورية بمدينة الرياض - التقرير النهائي للمرحلة الأولى، المملكة العربية السعودية ، الرياض .
- الهيئة العليا لتطوير مدينة الرياض (١٤٢٤هـ) ، الدراسة الإستراتيجية للسلامة المرورية بمدينة الرياض - التقرير النهائي للمرحلة الثالثة ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .
- بان كي مون (٢٠١١ م) ، الخطة العالمية الخاصة بعقد للعمل من أجل السلامة على الطرق ٢٠١١- ٢٠٢٠ ، الإصدار الثالث ١١ مايو ٢٠١١ م .
- بن عباس فتيحة، ٢٠١٢، دور الإعلام في التوعية والوقاية من حوادث المرور في الجزائر: مقارنة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية (دراسة وصفية استطلاعية) ، رسالة دكتوراة ، جامعة الجزائر، كلية العلوم والسياسة والإعلام ، ٢٠١١ / ٢٠١٢ .
- جمال عبد المحسن عبدالعال ، الحوادث المرورية والعناصر الحاكمة لها ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، ١٤١٧هـ .
- حسن سيد شحاتة وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) هيا نتواصل - اللغة العربية ، الصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- حسن سيد شحاتة وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) هيا نتواصل - اللغة العربية ، الصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- حسن سيد شحاتة وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) ، اللغة في حياتي ، اللغة العربية - الصف الرابع الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- حسن سيد شحاتة وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) ، اللغة في حياتي ، اللغة العربية - الصف الرابع الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- حسن سيد شحاتة - زكريا القاضي (٢٠١٦/٢٠١٥) ، اللغة العربية ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- حسن سيد شحاتة - زكريا القاضي (٢٠١٦/٢٠١٥) ، اللغة العربية ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- حسن سيد شحاتة - على عبد المنعم (٢٠١٦/٢٠١٥) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .

- حسن سيد شحاتة - على عبد المنعم (٢٠١٦/٢٠١٥) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم قطاع الكتب .
- حمود البدر (١٩٩٨م) التنشئة المرورية لدى الطفل العربي. المؤتمر الوطني الأول للسلامة المرورية. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية
- خالد السيف وحمود البدر وساعد الحارثي وزكريا الشريبي (١٤١٦هـ). تقييم برامج التوعية المرورية خلال الأسابيع المرورية، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- خالد عبد الرحمن السيف (١٩٩٨م) إدخال تعليم سلامة المرور في المناهج، المؤتمر الوطني الأول للسلامة المرورية. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- خالد عبد الرحمن السيف وعبد الله إبراهيم الحمدان وعبد الجليل على السيف وإبراهيم محمد الشافعي (١٤١٣هـ) برامج تعليم سلامة المرور في كليات التربية ، الجزء الأول سلوك القيادة ومفهوم السلامة، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- خالد محمد أحمد إبراهيم الحيارى (٢٠٠٨ م) التربية المرورية لطلبة المدارس للفئة العمرية (١٢- ١٨) عام ، المؤتمر الخامس للسلامة المرورية بالأردن ٢٢ - ٢٤ نيسان ٢٠٠٨ م .
- خالد هلال (١٩٩٨م) التنشئة المرورية لدى الطفل العربي ، المؤتمر الوطني الأول للسلامة المرورية. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- رشدان حميد العوي (١٤٢٤هـ) أثر تدريس وحدة مقترحة للسلامة المرورية في إكساب طلاب الصف الأول الثانوي بعض مفاهيم ومهارات السلامة المرورية وفي اتجاههم نحو السلامة المرورية ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .
- رشدي طعيمه (١٩٨٧) ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية " مفهومه، أسسه ،استخداماته " القاهرة : دار الفكر العربي .
- رضا السيد حجازي وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) ايحث وتعلم العلوم ، الصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- رضا السيد حجازي وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) ايحث وتعلم العلوم ، الصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- زغلول النجار ، التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر ، سلسلة كتاب الأمة رقم (٢٠) ، ١٤٠٩ هـ .
- زكريا شعبان شعبان (٢٠١٣) دراسة تحليلية لكتب لغتنا العربية المطورة المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مضامين التربية المرورية ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الرابع أكتوبر ٢٠١٣ .
- سامي أحمد عباس الدليمي (٢٠١٣) ممارسات دائرة المرور للحد من مخاطر الطرق وسبل معالجتها ، (دراسة تطبيقية على محافظة تعز - اليمن) ، مجلة الدنانير ، العدد الثالث.
- سعاد احمد الزياتي (٢٠٠٤م) برنامج مقترح لتنمية الوعي المروري لطفل الروضة باستخدام القصة الموسيقية الحركية ، المؤتمر الاقليمي الأول لقسم تربية الطفل بكلية البنات ، جامعة عين شمس -الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة ، عالم الكتب

- سهام محمد بدر (١٩٩٨م) نحو إستراتيجية للتربية المروية في رياض الأطفال ، جامعة الإمارات .
- شريف جمعة (٢٠٠٣ م) إستراتيجية السلامة على الطرق ، جمهورية مصر العربية ، وزارة الداخلية ، كتيب الإدارة العامة للمرور .
- شكري سنان وآخرون (٢٠٠٢م) . المخالفات المروية _ أسبابها والحد منها في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية . الرياض :مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- عادل عبد الله خميس (١٩٩٥ م) جرائم المرور بدولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مقارنة مع الوضع بجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، أكاديمية الشرطة كلية الدراسات العليا .
- عادل محمد الكندي (٢٠٠٦م) دور التربية المروية في تفهم وتطبيق الأنظمة المروية "وثيقة السلامة على الطريق في المناهج الدراسية العمانية أنموذجاً" مؤتمر التعليم والسلامة المروية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث قسم الندوات واللقاءات العلمية ، الرياض :٢٠-٢٢/١١/١٤٢٧ هـ الموافق ١١-١٣/١٢/٢٠٠٦ م .
- عادل محمد الكندي (٢٠١١ م) الوعي المروية : مفهومه ، أهدافه ، محاوره ، مؤسساته (وثيقة السلامة على الطريق في المناهج الدراسية العمانية كإنموذج) ، المديرية العامة لتطوير مناهج العلوم الإنسانية -قسم المهارات الحياتية .
- عامر بن محمد بن عامر العيسري (٢٠١١ م) دراسة حول مدى كفاية التوعية المروية في المدارس العمانية ، عمان ، متاح على الموقع الإلكتروني التالي :
forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/attachment.php?attachmentid...d
- عايد على الحميدان (٢٠٠٦م) الآثار الاجتماعية للحوادث المروية ، مؤتمر التعليم والسلامة المروية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث قسم الندوات واللقاءات العلمية ، الرياض : ٢٠ - ٢٢/١١/١٤٢٧ هـ الموافق ١١-١٣/١٢/٢٠٠٦ م)
- عبد الجليل أحمد حماد - شاكر عبد العظيم محمد (٢٠١٥/٢٠١٦) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف الخامس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- عبد الجليل أحمد حماد - شاكر عبد العظيم محمد (٢٠١٥/٢٠١٦) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف الخامس الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- عبد الجليل أحمد حماد - محمود السقاري - صابر عبد المنعم محمد (٢٠١٥/٢٠١٦) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف الرابع الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- عبد الجليل أحمد حماد - محمود السقاري - صابر عبد المنعم محمد (٢٠١٥/٢٠١٦) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف الرابع الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- عبد الجليل السيف وآخرون ، بحث دراسة أسباب ارتفاع نسبة إصابات حوادث المرور في كل من منطقة مكة المكرمة والمنطقة الشرقية ووسائل تلافئها ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، الرياض ، ١٤١١ هـ .

- عبد السلام الجعافرة ، محمد الخزايلة (٢٠١٠) آراء معلمى الحلقة الأساسية الأولى فى الأردن تجاه إقرار منهاج مدرسى بمسمى قضايا تربوية معاصرة ، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية - المجلد العاشر - العدد الثانى .
- عبدالعزيز بن عبدالله ٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م ، دور بعض العوامل الاجتماعية فى الحوادث المرورية فى منطقة الرياض (دراسة وصفية على عينة من المصابين فى الحوادث المرورية فى بعض مستشفيات منطقة الرياض ، رسالة ماجستير ، المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالى ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية .
- عبد العزيز بن ناصر الهزاع (٢٠٠٤) برامج مدارس تعليم السيارات ودورها فى زيادة الوعي المروري (دراسة تطبيقية على مدارس تعليم قيادة السيارات بمدينة الرياض) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المملكة العربية السعودية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض .
- عبد اللطيف بن بيان العوفى (١٤٢٥ هـ) توعية طلبة المدارس عن المخالفات المرورية :المؤتمر الوطني الثاني للسلامة المرورية ، ٤ - ٧ شعبان ١٤٢٥ هـ ، المملكة العربية السعودية .
- عبد اللطيف حسين فرج (١٩٩٨م) الأسباب النفسية للسرعة الزائدة وكيفية معالجة ذلك فى منهج المدرسة الثانوية. المؤتمر الوطني الأول للسلامة المرورية . الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- عبد الله النافع آل شارع - إبراهيم الشافعي - فهد سليمان الشمري (١٩٩٢م - ١٤٠٩هـ).
- دراسة إدخال تعليم سلامة المرور فى مقررات المرحلة المتوسطة للتعليم العام، الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .
- عبدالله حامد عبدالله الخلف (٢٠٠٥ م) دور أفلام التوعية المرورية فى رفع مستوى الوعي المروري (دراسة شبه تجريبية على طلاب المرحلة الثانوية فى مدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، السعودية ، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، كلية الدراسات العليا ، قسم العلوم الاجتماعية .
- عثمان محمد غنيم (٢٠١٠) الكلفة الاجتماعية والمادية لحوادث المرور فى محافظات المملكة الأردنية الهاشمية ، مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٦ - العدد الأول والثاني ٢٠١٠ م .
- عصام محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٨ م) حوادث الطرق فى جمهورية مصر ، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب ، المجلد ٢٣ ، العدد ٤٦ - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض .
- عفراء عدنان خضر (٢٠١٢/٢٠١٣) فاعلية دليل مرورى مقترح فى إكساب أطفال الفئة الثالثة (٥-٦ سنوات) فى رياض الأطفال بعض الخبرات المرورية ، دراسة شبه تجريبية على عينة من رياض الاطفال الحكومية فى مدينة حمص ، رسالة ماجستير فى رياض الأطفال دمشق، كلية التربية ، قسم رياض الاطفال .
- عمر فؤاد جاب الله وآخرون (٢٠١٥/٢٠١٦) ، الرياضيات ، الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب .
- عمر فؤاد جاب الله وآخرون (٢٠١٥/٢٠١٦) ، الرياضيات ، الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فاروق عبد الفتاح على موسى (١٩٩٠) ، القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعوقين القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

- فايز على عبد الله الشهراني (٢٠٠٦ م) دور المدارس الثانوية في نشر الوعي الأمني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، السعودية .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات ، الصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات ، الصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات ، الصف الثاني الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات ، الصف الثاني الابتدائي الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات ، الصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات ، الصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا - أحمد محمد سيد أحمد (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات الصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فايز مراد مينا - جان ميشيل حنا - أحمد محمد سيد أحمد (٢٠١٦/٢٠١٥) ، الرياضيات الصف الرابع الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- فضيل بو جلال (٢٠١١/٢٠١٠) محاولة تقييم التكلفة الاقتصادية للحوادث المرورية في الجزائر ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الحاج لخضر، باتنة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير قسم الماجستير .
- فؤاد أبو حطب . آمال صادق (١٩٩١ م) ، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩ م) ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- فوزية محمود النجاشي - حنان محمد نصار (٢٠٠٩ م) الوعي المروري والسكاني لطفل الروضة ، دراسات وأنشطة ، دار الكتاب الحديث .
- كغدو ، ستالين (١٩٩٩ م) السلامة وحزام الأمان لحماية الراكب من الأذى وتخفيفها .
- بحث مقدم إلى الأسبوع العلوم والصحة الثامن ، حلب سوريا ٢٣ - ٢٥ / آذار ، ١٩٩٩ ، دمشق : مطبوعات المجلس الأعلى للعلوم .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٠ م) تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات القاهرة : عالم الكتب .
- لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأوروبا (٢٠١٠) تقرير تنفيذ مشروع "تحسين السلامة المرورية على الصعيد العالمي : وضع الأهداف الإقليمية والوطنية للحد من الحوادث المرورية على الطرق" ، الأمم المتحدة ، نيويورك وجنيف ٢٠١٠ م

- ماهر بن سعد الجديد ، ٢٠٠٦ م، ضحايا الحوادث المرورية من الطلاب ، مؤتمر التعليم والسلامة المرورية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث - قسم الندوات واللقاءات العلمية ، الرياض: ٢٠-٢٢/٤٢٧هـ (الموافق ١١-١٢/٢٠٠٦م)
- محمد المقرئ - عامر المطير (١٤٢١هـ) السلامة المرورية لتلاميذ المدارس، المملكة العربية السعودية ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، اللجنة الوطنية لسلامة المرور .
- محمد رضا على إبراهيم وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) أنت والعلوم ، الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد رضا على إبراهيم وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) أنت والعلوم ، الصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم - قطاع الكتب .
- محمد رضا على إبراهيم وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) أنت والعلوم تعلم وابتكر ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد رضا على إبراهيم وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) أنت والعلوم تعلم وابتكر ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية : وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد سعد الدين بيان (٢٠٠٦ م) التربية المرورية في التعليم ، مؤتمر التعليم والسلامة المرورية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث ، قسم الندوات واللقاءات العلمية ، الرياض: ٢٠-٢٢/٤٢٧هـ (الموافق ١١-١٢/٢٠٠٦م .
- محمد سعد الدين بيان ، (٢٠٠٤) أثر برنامج حاسوبي للتربية المرورية مصمم وفق مدخل النظم لإعداد المعلمين في التحصيل والاتجاهات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة دمشق ، ٢٠٠٤ م / ١٤٢٥هـ .
- محمد سعد الدين بيان (٢٠١٠ م) فاعلية التعليم الالكتروني في تنمية مفاهيم التربية المرورية - برامج التدريس الخصوصي المحوسبة أنموذجاً دراسة تجريبية على طلاب كلية التربية بجامعة دمشق ، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب خلال الفترة من ٢٧ - ٢٩ / ربيع ثاني ١٤٣١هـ الموافق ١٢- ١٤ / أبريل ٢٠١٠ م .
- محمد سعد الدين بيان، سيلفا قطريب (٢٠٠٥ م) هل أضحت التربية المرورية مشكلة يصعب فهمها...؟ ندوة السلامة الطرقية والوقاية من حوادث الطرق، دمشق .
- محمد صبري محسوب وآخرون ، (٢٠١٥ / ٢٠١٦) ، مصر - بيئاتنا وتاريخنا الحديث - الدراسات الاجتماعية ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد صبري محسوب وآخرون ، (٢٠١٥ / ٢٠١٦) ، مصر - بيئاتنا وتاريخنا الحديث - الدراسات الاجتماعية ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد صلاح فرج - محمد عبد الحميد غراب (٢٠١٥/ ٢٠١٦) هيا نقرأ - اللغة العربية الصف الأول الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد صلاح فرج - محمد عبد الحميد غراب (٢٠١٥/ ٢٠١٦) هيا نقرأ - اللغة العربية الصف الأول الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .

- محمد صلاح فرج - محمد عبد الحميد غراب (٢٠١٥/٢٠١٦) ، لغتي الجميلة - اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم - قطاع الكتب .
- محمد صلاح فرج - محمد عبد الحميد غراب (٢٠١٥/٢٠١٦) ، لغتي الجميلة - اللغة العربية ، الصف الخامس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد لطفي جاد وآخرون (٢٠١٥/٢٠١٦) ، هيا نقرأ ، اللغة العربية - الصف الثالث الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد لطفي جاد وآخرون (٢٠١٥/٢٠١٦) ، هيا نقرأ ، اللغة العربية - الصف الثالث الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمد مرسى محمد مرسى (٢٠٠٣ م) "الحوادث المرورية أثرها على الأطفال" مجلة (JAC) مجلة رقم ٤ العدد ١٥ .
- محمد واجد النعمة (٢٠٠٦ م) أهمية السلامة المرورية في المرحلة الثانوية العامة ، مؤتمر التعليم والسلامة المرورية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث - قسم الندوات واللقاءات العلمية ، الرياض: ٢٠ - ١٤٢٧/٢٢ (الموافق ١٢/١٢/٢٠٠٦ م) .
- محمود أحمد محمود نصر - ربيع محمد عثمان أحمد (٢٠١٥/٢٠١٦) ، الرياضيات الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم - قطاع الكتب .
- محمود أحمد محمود نصر - ربيع محمد عثمان أحمد (٢٠١٥/٢٠١٦) ، الرياضيات الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- محمود عبد الحميد محمد عبد الله (١٩٩٧ م) الوعي البيئي لطفل ما قبل المدرسة ودور كل من أسلوب القصة وأسلوب المناقشات في تنميته "المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية ، للتربية العلمية للقرن الحادي والعشرين ، الإسكندرية ، ١٠-١٣ أغسطس .
- مسعد السيد أحمد يحيرى (٢٠٠٦ م) حوادث السير في المملكة العربية السعودية (دراسة حالة لأثر المشكلات البيئية على التنمية) ، القاهرة ، كلية الآداب ، جامعة بنها .
- مصطفى كامل مصطفى وآخرون (٢٠١٥/٢٠١٦) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- مصطفى كامل مصطفى وآخرون (٢٠١٥/٢٠١٦) ، التربية الدينية الإسلامية ، الصف السادس الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب .
- مطلق بن ناصر الهماش (١٤٢٤ هـ) المرور : ثقافة ، تقنيات متقدمة ، قواعد نظامية الرياض ، مركز الرويلي .

- منال السيد السيد يوسف (٢٠٠١)، منهج مقترح في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والاتجاهات الحديثة في تعليمها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- منال السيد السيد يوسف (٢٠٠٤)، اتجاهات معاصرة في مناهج العلوم والتربية العلمية (بنائها واستراتيجيات تدريسها وتقويم آثارها)، دمياط، مطبعة نانسي بدمياط الجديدة، ٢٠٠٤.
- منال السيد السيد يوسف، مايو (٢٠١٠م) برنامج قائم على الأنشطة العلمية في الأمان والسلامة المرورية للأطفال بمرحلة رياض الأطفال وفاعليته في تنمية الوعي المروري لديهم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٨، مايو ٢٠١٠م الجزء الثاني.
- منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٤م) السلامة على الطريق .. لا يجوز أن تترك للمصادفة، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، يناير، ٢٠٠٤م.
- منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٤م) السلامة على الطريق .. لا يجوز أن تترك للمصادفة، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، أبريل، ٢٠٠٤م.
- منظمة الصحة العالمية - البنك الدولي (٢٠٠٤م) التقرير العالمي عن الوقاية من الإصابات الناجمة عن حوادث المرور، منظمة الصحة العالمية، جنيف.
- منظمة الصحة العالمية - البنك الدولي (٢٠٠٤م) فعاليات اليوم العالمي للصحة لعام ٢٠٠٤م، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.
- منظمة الصحة العالمية - البنك الدولي (٢٠٠٦)، أسبوع الأمم المتحدة العالمي الأول للسلامة على الطريق (دليل لمنظمي المناسبات)، منظمة الصحة العالمية.
- مؤتمر السلامة المرورية في جامعة الطفيلة التقنية بالتعاون مع المعهد المروري الاردنى من 16-19/10/2011 www.noornews.net
- مؤتمر السلامة المرورية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك بالتعاون مع المعهد المروري الأردني من منتصف كانون الأول 2010 www.alarrabnews.com
- ناجح محمد حسن عصيدة (٢٠١٠) حوادث السيارات في التشريع الجنائي الإسلامي- (دراسة فقهية مقارنة)، نابلس، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا.
- هادي محمد الطوالة (٢٠١١) المفاهيم المرورية الواردة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الاردن، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٨، العدد ١، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠١١.
- وزارة التربية والتعليم العالي - المركز التربوي للبحوث والإنماء، (٢٠١١)، التربية على السلامة المرورية - أنشطة مرحلة التعليم الأساسي الحلقتان الأولى والثانية، الجمهورية اللبنانية.
- وزارة التربية والتعليم العالي - المركز التربوي للبحوث والإنماء، (٢٠١١)، التربية على السلامة المرورية - أنشطة مرحلة التعليم الثانوي، الجمهورية اللبنانية.
- وزارة الداخلية بالكويت - وزارة التربية والتعليم (د.ت) التوعية المرورية لطلاب المرحلة الثانوية، مقرر اختياري حر، الكويت، وزارة التربية والتعليم - يحي عطية سليمان، وآخرون، (٢٠١٥/٢٠١٦)، بلدي مصر - الدراسات الاجتماعية -، الصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب.

- يحي عطية سليمان ، وآخرون (٢٠١٦/٢٠١٥) ، بلدي مصر - الدراسات الاجتماعية ، الصف الرابع الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني ، جمهورية مصر العربية - وزارة التربية والتعليم - قطاع الكتب .

- Agarwal, A., Madan, N., Chakrabarti, N., & Chakravarti, B. (2010). Accessible & safe traffic environment for disabled school children. Paper presented at the 12th International Conference on Mobility and Transport for Elderly and Disabled Persons (TRANSED 2010) held in Hong Kong on 2-4 June, 2010.
- Alcorn, G. and other, 2005, CHANGING-Science- GEAR, New Zealand.
- CHANGING-Math- GEAR, New Zealand.
- CHANGING-Heath- GEAR, New Zealand.
- CHANGING-Technology- GEAR, New Zealand.
- Association of Western Australia (SSAWA), (2002), Kids ANDROADS, Traffic Board of W0A0 Center for Health Promotion Research Curtin University of Technology, Catholic Education Office.
- Bouck, L .H, (1992) Development of a British Road Safety Education Support Materials Curriculum, ERIC, ED358064, P.12.
- California State Automobile Association (1995) My Own Safety Activity Booklet (For A age 5-9) , C.S , Automobile Association.
- Child Accident Prevention Foundation of Australia(September 2010) Kid safe- Pedestrian safety -Information for parents and caregivers, available at: www.roadsafety.sa.edu.au/content.asp?group=Home.
- Developing Urban Management and Safety (DUMAS) (2000), The DUMAS Project, Research Project, Brussels: DG VII, European Commission.
- DUMAS (1998). WP6 – Safety for pedestrians and two – wheelers. Final report. Italy. Available at: http://www.trl.co.uk/dumas/wp6_final.pdf Accessed 16 July 2003.
- ECMT (1994). Road Safety Education for Young Children and Teenagers. Fourth Joint ECMT/Council of Europe Conference, 2-4 March, Strasbourg, France.005813.
- Education Department of Western Australia (2002) Road SMART, Western Australian, Traffic Board of WA-Catholic of Education.
- European Child Safety Alliance , June 2012 , How Safety Conscious are European Countries Towards Children, CHILD

SAFETY REPORT CARD 2012 ,Europe Summary for 31 countries, ,, Euro safe, 2012.

- European Child Safety Alliance, June 2012, How safety conscious is Italy towards children and adolescents? Overall child safety grade for Italy, Euro safe, 2012.
- ETSC (1997). Transport accident costs and valuation of life.Brussels: European Transport Safety Council.
- Fiander ,S .(May 2001) Road Accidents and First Aid Anyone cansave a life -Within 20 years, road accidents -are likely to be the third biggest killer. We may have the power to change that. , British Red Cross Caring for people in crisis.
- Findling , L., Levi , S ., Gitelman,V., (2010) Developing Child RoadSafety Indicator for Communities, 10 World Conference on Injury Prevention and Safety Promotion , London, September (2010) ,The National Center for Children Safety , Safety and Health , RA., ISRAEL .
- Foundation Making Road Safe (2011) Total Vietnam Improves Traffic Safety Awareness' For Students, Dong Nai province, Vietnam, 2 March 2011.
- Foundation (AIP Foundation) Making Roads Safe at Rio+ 20A(2011) , submission to the UN Conference on Sustainable Development by Asia Injury Prevention Foundation (AIP Foundation) .
- Gharaibeh, E S., and Abu Abdo ,A M, ((2011) Assessment of Traffic Safety and Awareness among Youth in Al-Ahsa Region, Saudi Arabia-Journal of Emerging Trends in Engineering and Applied Sciences (JETEAS) 2 (2): 210-215.
- Glang, A., Noell, J., Ary, D., Swartz, L., 2005 Using Interactive Multimedia to Teach Pedestrian Safety: An Exploratory Study, ,, Am J Health Behav.™ 2005;29(5):435-442,...
- Government of South Australian, 2003, the South Australian Road Safety Strategy 2003-2010, Government of South Australian.
- HeinrichovÁ. J (2010) Traffic Education – Active Prevention School and Health 21, 2010, Papers on Health Education.
- Hotz, G. A., and other (2004) walk Safe: A school – BasedPedestrian Safety Intervention Program, Traffic Injury Prevention, 5:382-389, 2004.
- Israel National Road Safety Authority (2009) Safe Kids World Wide ,Developing Child Road Safety Indicators For Communities,

10 World Conference on Injury Prevention and Safety promotion
London ,September.

- Joseph and other (2000) An Evaluation of a Safety Education Program for Kindergarten and Elementary School Children, ARCHIVES PEDIATRICS ADOLESCENT MEDICINE, Vol .154, No .3, March 2000.
- Knight, L. Clarkson, E., (2005) Effectiveness of traffic safetyeducation: parents, children and schools, Transport Accident Commission, Victorian.
- Koutromanos,G .(2009) The Design ,Development and Evaluation of the Educational Software of Road Safety Education" The Chariot of the Sun" Proceedings of EDULEARN09 Conference.6th-8th July 2009, Barcelona, Spain.
- Liu, Z. (2006). Design of a Cartoon Game for Traffic Safety Educationof Children in China, in Pan, Z., Aylett, R., Diener, H., Jin, S X., Gobel, S., Li, L. (Eds). Technologies for E-learning and Digital Entertainment, First international conference, Edutainment 2006, Hangzhou, China, April 16-19, 2006. Proceedings Berlin: Springer, 2006 (Lecture Notes in Computer Science 3942), pp. 589-592.
- Lviet, L.(2003) The Role of Parent – Corers in the Road SafetyEducation and Youth ,Road Safety Department ,Denmark.
- Manitoba Public Insurance (MPI) and the Government Education, Training and Youth (2004) STOP(ONE WAY) Road Safety for School Aligned with Manitoba's Health Education –Physical Education Curriculum.
- Medina, M .H, April 2010, Economic impact of road traffic injuries for individuals and households in Guadalajara, Jalisco, Mexico, during 2007-2008 - Road Traffic Injuries Research Network, Capacity Development for Road Traffic Injury Research in Low and Middle Income Countries, Supporting Junior Researchers, April 2010.
- Ministry of Transport Press, 2011 Statement Road Safety Education inSchools 9 September 2011 Malaysia.
- MITSUI SUMITOMO INSURANCE WELFARE FOUNDATION(MSIWF) RESEARCH GRANT 2009-REPORT OF RESEARCH RESULTS ,The Role of School Director for Traffic Safety Behaviour Management in Secondary School, Khon Kaen Province, Thailand

- Muir, and other,(2010) Parents as Role Models In Road Safety, MonashUniversity Accident Research Centre
- National Crime Prevention Council 2004, School Safety and SecurityToolkit: A Guide for Parents Schools and Communities, A Review of Literature on Safety Education: Implications for Education on Small Arms , South Eastern and Eastern Europe Clearinghouse for the Control of Small Arms and Light Weapons (SEESAC) .
- National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA) (2010) Child Pedestrian Safety Curriculum, U.S, Department of Transportation.
- National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA) (2009) TRAFFIC SAFETY FACTS, NHTSA's National Center for Statistics and Analysis , New Jersey , Washington.
- NSW center for Road Safety (August 2010) Safe school travelInformation for parents, NSW Government, available go at: www.rta.nsw.gov.au.
- Pachaw, D. Cleary. A. and Mayer. T. (1971). A Aspect of EducationTechnology, Vol. V, England, Pitman, Bath.
- Pagna, K., and Monith, S., October 2006, ROAD TRAFFIC ACCIDENT AND-UNIVERSITY STUDENTS- A Case Study in Phnom Penh Municipality, Phnom Penh, Cambodia.
- Quim ,A(2001)Teaching Children In Developing To Be Safe Road Users,TRL Limited (International Division),UK, Paper given at First Road Transportation Technology Transfer Conference in Africa ,Arusha ,Tanzania ,May 23-25,2001.
- Rowland, G., Wright, R. & Harper, B. (2004). Simulation of MultiplePerspectives in Road Safety Education. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004 (pp. 1602-1608). Chesapeake, VA: AACE.
- Sandholtz, J., Ringstaff, C., and Dwyer, D. (1997). Teaching withtechnology: Creating student-centered classrooms. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sayer, IA, and CJ Palmer (1997), Pedestrian accidents and road safety education in selected developing countries .3rd African Road Safety Congress, Pretoria, 14-17 April 1997.
- Schieber, R. A., Vegega, M. E., (October 2001) National Strategies National Strategies for Advancing Child Pedestrian Safety, U.S., National Center for Injury Prevention and Control.

- Scottish Executive Central Research Unit (SECRU), (2000). The role of Information and Communications Technology in Road Safety Education. BITTER.
- Shah , B ., Menon, G. R. ,July 2006, Work Shop on Development of aFeasibility Module for Road Traffic Injury Surveillance , (Supported by WHO India, Country Office) , India , 11th -12th, July 2006
- Sota, C., (2009) The Role of School Director for Traffic SafetyBehaviour Management in Secondary School, Khon Kaen Province, Thailand , MITSUI SUMITOMO INSURANCE WELFARE FOUNDATION (MSIWF) RESEARCH GRANT 2009.
- Sunderland city Council (June 2006) Report of the Environmental and Planning Review Committee -Study into Road Safety and Child Pedestrian Accidents, Sunderland city Council.
- (2006) Road Safety AwarenessV. ..Swami, H.M. Puri, S. Bhatia- and Practices Among School Children of Chandigarh, Indian Journal of Community Medicine Vol. 31, No. 3, July - September, 2006
- The British Institute of Traffic Education Research and The TransportResearch Laboratory,(2003) Road Safety education in Primary Schools, Department for Transport - Primary Schools UK.
- The British Institute of Traffic Education Research and The TransportResearch Laboratory,(2003) Road Safety education in Secondary Schools, Department for Transport - Secondary Schools ,UK.
- The Department for Transport (2010) THINKS! EDUCATION – RoadSafety matters: Guidance for parents of children aged 7–11, UK February 2010.
- The Drug and Alcohol Office and Insurance Commission of WesternAustralia,(2005)School Drug Education and Road Aware –CHALLENGES- CHOICES-EARLY ADOLESCENCE RESOURCE For resilience, drug and road safety education, the Drug and Alcohol Office and Insurance Commission of Western Australia. Western Australia.
- The Maryland State Department of Education Safety Education andTransportation Section, (1997), Interdisciplinary Traffic Safety Instructional System, The Maryland State Department of Education, Washington.
- The National Center for Safe Routes to School (NCSRTS) with fundingfrom the National Highway Traffic Safety Administration

- (2010) Safe Routes to School Guide, Teaching Children to Walk Safely as They Grow and Develop: A guide for parents and caregivers, the NCSRTS at www.saferoutesinfo.org.
- Thorburn, L (2010) Summary of The SDERA School Road Safety Education GRANT 2009|2010 ,School Drug Education and Road Aware (SDERA) , Western Australian ,Department of Education ,Catholic Education .
 - The World Health Organization (WHO), 2004. World report on roadtraffic injury prevention. Available at http://www.who.int/world-health-day/2004/infomaterials/world_report/en/ Accessed 19 May 2009.
 - The World Health Organization, (WHO) , 2008, World Report onChild Injury Prevention,(2008)Available at: http://www.who.int/world-healthay/2004/infomaterials/world_report/en/
 - -Tolmie, J. A., Thomson, J. Foot, H. Whelan, K., Sarvary, P. &Morrison, S. (2002). Development and evaluation of a computer-based pedestrian training recourse for children aged 5 to 11 years. Road Safety Research Report, No. 27. London, Department for Transport, Local Government and the Regions (DTRL).
 - Torre, E, October 2009, How to Reduce Traffic Fatalities among Vietnamese Children A performance assessment at Asia Injury Prevention Foundation (AIPF), Vietnamese.
 - -Traffic Board of Western Australia and the Traffic Branch of theWestern Australia Police Service With the Education Department of Western Australia (EDWA), the Australian Council for Health ,Physical Education and Recreation(ACHPER) and the Social Science
 - Weber, K, and other (March 2005), Inventory and Compilng of A European Good Practice Guide on Road Safety Education Targeted at Young People , FINAL REPORT, This project is funded by the European Commission, 29th of March 2005.
 - Wilson ,V ,Lowden,K(2003) Safely to school ,Social research,Development Department Research Programmer, Research Findings No.173-2003.
 - Zeedyk ,M.S. and Wallace ,L. ,(2003) Tackling Children's road Safetythrough edutainment an evaluation of effectiveness ,HEALTH EDUCATION RESEARCH, Vol.18 no .4 2003, Pages 493-505



البحث السادس :

” التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين
وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم ”

المصادر :

د/ عبد الله عبد الهادي العنزي د/ أحمد فتحي علي
قسم التربية وعلم النفس ، كلية العلوم والآداب بالقريات
جامعة الجوف

التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم

د/ أحمد فتحي علي

د/ عبد الله عبد الهادي العنزي

• المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وتكونت العينة من (٣١) تلميذاً من الذكور من الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى (التلاميذ العاديون ن=١١)، والثانية (ذوي صعوبات التعلم ن=١١)، والثالثة (بطيئي التعلم ن=٩). وتراوح أعمارهم بين (١٢ : ١٤) سنة، بمتوسط (١٢,٨) وانحراف معياري (١,٥) سنة. وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التوافق الدراسي (إعداد الباحثين). وأشارت نتائج Kruskal-Wallis و Mann-Whitney-U Test إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠٥ . ٠,٠١) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية عدا البعد الرابع (تقبل الاختلاف). كما أوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي. وقام الباحثان بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، التلاميذ العاديون، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التلاميذ بطيئي التعلم.

Positive Thinking and its Relation to Academic Adjustment among Ordinary Students, Learning Difficulties and Slow Learners

Dr: Abdallah Abdelhady Elanzy

Dr: Ahmed Fathy Aly

Abstract

The aim of the research was to identify Positive Thinking and its relation to Academic adjustment Among ordinary students, learning difficulties and slow learners. The sample consisted of (31) male students from the sixth grade. They were divided into three groups: the first (ordinary students N=11) and the second N=11), and third (slow learning N=9). They ranged in age from (12-14) years, with an average of (12.8) years and a standard deviation of (1.5) years. Use of Positive Thinking Scale and Scale of Study Compatibility (prepared by the researcher) was used. The previous table indicated the results of Kruskal-Wallis and Mann-Whitney-U Test to indicate statistically significant differences at a level of significance (0.01-0.05) between the average grades of students (ordinary, learning difficulties and slow learners) Except for the fourth dimension (acceptance of difference). The results also showed a statistically significant correlation between the grades of ordinary students, learning difficulties and slow learning in positive thinking and scholastic compatibility. The researcher interpreted the results according to the theoretical heritage and previous studies and put forward recommendations and research proposals.

Key words: *Positive Thinking, Academic Adjustment, Normal Students, Students with Learning Difficulties, Students with Slow Learning.*

• مقدمة :

يُعبّر التفكير الإيجابي Positive Thinking عن امتلاك الشخص لعدد من التوقعات الإيجابية المتفائلة تجاه المستقبل، واقتناعه بقدرته على النجاح. وهو ذلك النوع من التفكير الذي يُحقق السعادة النفسية - Psychological Well-Being، ويغرس المشاعر الإيجابية كالتفاؤل والقدرة على الإنجاز والمثابرة، كما أنه تلك القدرة الفطرية التي يُعززها الإنسان في نفسه كي يصل من خلال أفكاره الإيجابية إلى أفضل النتائج في أغلب أمور حياته (Wong, 2016: 77).

ويري "مارتن سيلجمان" Seligman أن الأشخاص يميلون إلى أحد نمطي التفكير: إما التفكير التفاضلي الإيجابي، في مقابل النمط الآخر وهو التفكير التشاؤمي. ويشير "باندورا" Bandura إلى أن التفكير الإيجابي يُعتبر نمطا من أنماط التفكير المنطقي التكيفي Adaptive الذي يبتعد فيه عن أخطاء التفكير الهدامة (عبد الوهاب، ٢٠١٣: ١١٧).

وخلافاً لما سبق، تُتعدد فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، ومنها فئتي صعوبات التعلم Learning Difficulties وبطيئي التعلم Slow Learners، ويُمثل أفرادها نسبة ما بين (٧٪: ١٠٪) تقريباً (النقيب، ٢٠١٢: ٣١٣). ورغم أنه يطلق عليهم المعوقين تعليمياً learning handicapped لأنهم يواجهون الكثير من المشاكل التعليمية حيث تُمثل تلك الفئات فاقداً في العملية التربوية، إلا أنهم يجب أن يتعلموا. أيا كانت حالتهم. حتى يسهل تكيفهم مع البيئة، حيث وجد أن تلك الفئات تُعتبر من الأسوياء في معظم جوانب النمو، ولكن قدرتهم على التعلم أقل على استيعاب المقررات التعليمية (زهران، ٢٠١٢: ١٦١).

وعلى الجانب الآخر، فإن التوافق الدراسي Academic adjustment حالة تبدو في التفاعل المستمر من جانب التلميذ لاستيعاب مقررات الدراسة، وتحقيق التوافق مع بيئته المدرسية، لأن المستوى الدراسي لا يتوقف على القدرة العقلية والعوامل المعرفية وحدها، بل يتأثر بعوامل عدة ومن أهمها التوافق الدراسي (Longobardi, Pasta, & Prino., 2017: 117). فقد يتوافر للتلميذ طاقة عقلية تؤهله للوصول إلى مستوى تحصيلي مرتفع، إلا أنه يصعب عليه الوصول إلى هذا المستوى بسبب عدم التوافق الدراسي. ويشمل التوافق الدراسي على التكيف مع المتطلبات المعرفية والاجتماعية والانفعالية للفصل الدراسي وتكوين الدافعية للإنجاز Achievement Motivation، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو معلميه والمناهج المدرسي بشكل عام (بكر، ٢٠١٣: ٧). وبناء على ما سبق، فإن البحث الراهن يسعى إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى

التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، والتعرف على الفروق بين تلك الفئات المختلفة.

• مشكلة البحث :

أشار Tarleton & Puckering إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم لا يحققون مستويات مرتفعة في تحصيلهم الدراسي مقارنة بالعادين وأن معظمهم لديه مشكلات كبيرة في عملية التعلم وفي التوافق الدراسي وتتمثل مشكلاتهم في عدم قدرتهم على استخدام استراتيجيات التفكير مثل العاديين (Tarleton & Puckering., 2017: 31)، حيث يعانون من مشكلات تربوية تؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي، وعلى مدى إتقانهم للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة، ولذلك يجب البحث عن طرق تعليمية مناسبة لكي يظهر كل تلميذ أفضل ما لديه، كما يستدعي وجود تلاميذ صعوبات وبطيئي التعلم استخدام برامج تربوية وتدريبية بحيث تُدعم قدرات هذه الفئة (Paltyshev, 2011: 35).

ويرى الباحثان أن عدم التوافق الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية، وقد يؤدي بشكل مباشر إلى الرسوب وال فشل وربما الانقطاع عن المدرسة. لأن سوء التوافق الدراسي يقود إلى عجز التلاميذ عن مسابقة بقية زملائهم في التحصيل واستيعاب المقررات الدراسية، وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر إزعاج للأسرة والمدرسة، مما قد ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز وقد يحاولون التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والانطواء أو الهروب من المدرسة أو إزعاج المعلمين (Burnam, Komarraju, & Nadler., 2015: 167).

ولا شك أن معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم تنعكس على العديد من الجوانب الشخصية لهم، مما يستوجب معه ألا يكون هؤلاء التلاميذ عرضة لهزات نفسية تؤثر عليهم في مراحل نموهم الراهنة واللاحقة ومن هنا كان الاهتمام بدراسة التفكير الإيجابي لديهم. كما أن هناك حاجة إلى زيادة الأبحاث في مجال التفكير الإيجابي في جميع المراحل التعليمية للوقاية من الاضطرابات الانفعالية، والحد من حالات سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، كما يفيد التفكير الإيجابي في تجنب حالات الانطواء والاكتئاب والتوتر، أو تكوين صورة سلبية عن أنفسهم، نظراً لأنهم قد يتعرضون للعديد من أشكال الإحباط والفشل مما يترك أثراً على نموهم (الخولي، ٢٠١٤: ١٩٩). وفي هذا الصدد يشير Orlick & Zitzelsberger بأن تعليم التفكير الإيجابي للتلاميذ هو تعليم يتعلق بكيفية التركيز على المجالات البناءة ذات الأثر

الإيجابي على التلميذ مدى الحياة، كما أنه يؤدي إلى الرضا الشخصي والشعور بجودة الحياة، ويزيد من الطموح ويحسن مهارات الأداء (Orlick & Zitzelsberger, 2005: 41).

وفي ضوء ما سبق، فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة على السؤال التالي: هل توجد علاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم؟ وهل توجد فروق بين فئات التلاميذ في التفكير الإيجابي؟

• هدف البحث :

يهدف البحث إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وفي المجالات الفرعية للمقياس، وكذلك الفروق بينها، بهدف الوصول إلى نتائج يمكن أن تسهم في بناء برنامج تعمل على تنميتهم تربوياً ونفسياً واجتماعياً.

• أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من زيادة الاهتمام العالمي بقضايا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والعمل على حل مشكلاتهم التعليمية؛ للوصول بعملياتهم المعرفية إلى أقصى حد ممكن. والعمل على تحسين مهاراتهم في اتخاذ القرار وزيادة مستوى الطموح الأكاديمي، ليصبحوا طاقة فاعلة في المجتمع (Chodkiewicz & Boyle., 2014: 79).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التفكير الإيجابي حيث توصلت دراسة (Micheal & Charles., 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي والإنجاز والنجاح الأكاديمي. كما أكد Burnam على أهمية دمج التفكير الإيجابي في المقررات الدراسية، حيث وجدت ارتباطاً دالاً بين الاتجاه العقلي الإيجابي مع النجاح لأن الفكرة لها قوة تُسبب السعادة إذا استخدمت إيجابياً (Burnam et al., 2015). واتفقت معها دراسة (Edmeads, 2009) التي سعت إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات بنمطي التفكير الإيجابي والسلبي وأكدت على وجود علاقة بين نمطي التفكير ومتغيري التحصيل والجنس لصالح الإناث، إذ أظهر التلاميذ ذو التحصيل المرتفع ميلاً نحو التفكير الإيجابي. كما أشار "باندورا" Bandura إلى أن الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بالتفكير الإيجابي لديهم قدرة على التفكير بصورة فعالة، ويتصورون التقدم دائماً، ويعتبرون أن الفشل أولى خطوات النجاح، ويتعاملون مع المشكلات المختلفة بصورة أكثر عمقا وكفاءة، كما أنهم يرسمون لأنفسهم خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للتفوق مقارنة بالأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية ذواتهم (Jangl & Pak., 2017: 67).

ويتأثر توافق التلميذ الدراسي مع متطلبات الحياة الدراسية بمجموعة من المتغيرات منها الجنس ومفهوم الذات والقدرات العقلية والعوامل الاجتماعية

والشخصية، ويرتبط أيضاً مع التوافق الشخصي والاجتماعي (Jangl & Pak., 2017: 65). ويشير Khaleque & Rohner إلى أن التوافق الدراسي يعتمد جزئياً على مدى امتلاك الفرد للمهارات التي تمكنه من الاستجابة لمتطلبات بيئة المدرسة، وأن التلميذ عندما يستند إلى بعض المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتعاون والتفاعل فإنه . غالباً . سيتوافق مع المدرسة (Khaleque & Rohner., 2015: 205). ومما سبق، فإن البحث الحالي يسعى إلى دراسة العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى فئات متباينة من التلاميذ للتعرف على الفروق بينها.

• الإطار النظري :

• أولاً: التفكير الإيجابي :

• نشأة التفكير الإيجابي:

يُعد "نورمان فنست بيل" Norman Vincct Peel أول من أرسى المفاهيم الحديثة للتفكير الإيجابي بين الحربين العالميتين، وكان أول من تنبأ بقوة التفكير الإيجابي وقدرته على تغيير المواقف الصعبة في تلك الفترة، وتبعه عدة علماء مثل "انتوني روبنز" Anthony Robbins، و"جاك بلاك" Jac Black و"سليجمان" Martin Seligman، والعالم Mantak Chia وكتابه الشهير Inner Smile (Richard, 2013: 205).

ويُعتبر التفكير الإيجابي نتاج علم النفس المعرفي Cognitive psychology وتركيزهم على أوجه العجز في الأداء البشري، وتجاهل النمو والأداء الإيجابي وظهور مصطلح علم النفس الإيجابي Positive psychology في نهاية الألفية الثانية. حيث يرى Seligman أن علم النفس الإيجابي فكرة حديثة لها تاريخ قديم، وطالب بأهمية البحث والتركيز على القضايا والخصائص النفسية الإيجابية (في: عصفور، ٢٠١٣: ١٧).

• مفهوم التفكير الإيجابي:

هناك فريقان لكل منهما رؤية عند تحديد مفهوم التفكير الإيجابي، فيرى الأول أن التفكير الإيجابي هو التفاؤل بكل ما تحمله الكلمة من معنى، والنظر إلى الجميل في الأشياء، وأنه الطريقة التي يفكر بها الفرد وتنعكس إيجابياً على تصرفاته تجاه الأشخاص والأحداث، ويضيف Anthony أنه ذلك الجهد الذهني الذي يقوم الشخص فيه بإقناع نفسه بكل الأفكار الإيجابية التي تدفعه إلى تحقيق أهدافه (سليمان، ٢٠١٢: ١٥٦).

أما الفريق الثاني، فينظر إلى التفكير الإيجابي معتمداً على مبدأ (وبضدها تتمايز الأشياء)، فيعرفه بأنه ضد التفكير السلبي الذي يقصد به التشاؤم في رؤية الأشياء والمبالغة في تقييم الظروف والمواقف الصعبة، وتبدو أسباب هذا النوع

من التفكير في ضعف الثقة بالنفس، والانسياق وراء المؤثرات والانفعالات والمبالغة في مناطق الضعف لديه (عبد الوهاب، ٢٠١٣: ١١٩). وقد أطلق عليه "إدوارد ديبنو" De bono (التفكير ذو القبعة السوداء)، حيث قسم أنماط التفكير إلى ستة أنماط مُشبها كل نمط بقبعة تحمل لون التفكير المصاحب لها، وأطلق عليها (قبعات التفكير الست)، التي يرمز فيها للتفكير السلبي بالقبعة السوداء وتشمل التفكير الناقد التشائمي، أما التفكير الإيجابي فيرمز له بالقبعة الصفراء والتي تُعبر عن التفكير الإيجابي التفاؤلي (الفقي، ٢٠٠٩: ١٥).

• خصائص ذوي التفكير الإيجابي:

تذكر "شيلي تيلور" Shelly Taylor في كتابها Positive perceptions: إن أهم ما يميز الإنسان عن باقي الكائنات هي نزعته القوية للتفكير الإيجابي. وتُضيف بأن الجوانب الإيجابية في الشخصية ليست خصوصية لثقافة أو دين أو عرق معين. فضلا عن ذلك، تُشير نتائج البحوث إلى أن الناس بطبيعتهم يحبون الشخص الذي يُفكر ويتصرف بإيجابية، وأن يكون مُحاطا بأشخاص إيجابيين أو على مقربة منهم (المرجع السابق).

ومن سمات صاحب التفكير الإيجابي أنه يذعن للحقيقة، ويصبو إلى معرفة الجديد، وقادر على الحوار والمناقشة، ويمتاز بالرقي والسمو، وتسود المنطقية مفاهيمه، ويتصف بأنه لا يستهزئ بالآخرين ويُقدم نقدا بناءً، ويمتلك أساليب مبتكرة لمعالجة مشكلاته والمحيطين به، ويهتم بالفرص المتاحة ويحرص على استغلالها (فرغلي، ٢٠١٤: ٢٩٤٥).

• ثانياً : التوافق الدراسي :

• أبعاد التوافق الدراسي:

يُعبّر التوافق الدراسي عن مدى قدرة التلاميذ على التوافق مع المناخ المدرسي بكل ما تحمله من إقامة علاقات مع المعلمين، ومدى مساهمته للمواد الدراسية بحيث تستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب التلاؤم معها، وأن يتكيف مع المواقف الاجتماعية المدرسية، كما يتضمن الاجتهاد والالتزام بتعليمات المعلم عن وعي وادراك عن المواقف، ويتضمن العلاقة الفعالة مع المعلم والبيئة المدرسية المحيطة (Khaleque & Rohner., 2015: 207).

• مظاهر التوافق الدراسي:

ومن أهم مظاهره ما يلي:

- ◀ الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة: فالتلميذ المتوافق هو الذي يهتم بالدراسة ويدرك أهمية المواد الدراسية.
- ◀ العلاقة الجيدة مع المعلمين: إن التلميذ المتوافق هو الذي يحترم معلميه ويقدرهم، ويتبع تعليماتهم، ويعتبرهم قدوة يجب الاقتداء بها.

« العلاقة بالزملاء: حيث يقيم علاقات يسودها الاحترام مع زملائه داخل وخارج المدرسة، ويساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية والشخصية.
« تنظيم الوقت: حيث يُنظم وقته بشكل متزن ويقسمه إلى أوقات للمذاكرة والترفيه، ويتحكم في وقته (اليمني، والعدل، وحسين، ٢٠١٤: ٧).

• ثالثاً: صعوبات التعلم:

• طبيعة صعوبات التعلم:

تُعد صعوبات التعلم من أهم المشكلات التي تواجه الدول لما لها من آثار سلبية على التعليم، ويرجع الاهتمام العالمي بهم إلى زيادة أعدادهم وزيادة الإقبال على برامج التعليم، ويتصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بذكاء عادي على الأقل ويظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم المتوقع (وفق اختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (وفق الاختبارات التحصيلية) في المجال الأكاديمي (القراءة والكتابة) ولا يستفيدون. غالباً من أساليب وطرق التدريس داخل الفصل العادي. ولا ترجع صعوبات التعلم لديهم للإعاقات العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الاقتصادي أو الثقافي (Yan, Ron, & Casey., 2017: 5).

• أسباب صعوبات التعلم:

تتعدد تلك الأسباب وتختلف باختلاف فلسفة واهتمامات العلماء الذين تناولونها بالدراسة، مما جعلهم يؤكدون على أن طبيعة صعوبات التعلم تقتضي ألا يكون هناك عامل واحد مسئول عن حدوث الصعوبة، بل تتداخل مع بعضها. ومن أهمها العوامل الجينية والإصابة المخية Brain Damage أو الحرمان البيئي وسوء التغذية (Tzur, Johnson, & Kenney., 2015: 87).

• تصنيفات صعوبات التعلم:

تأخذ تصنيفات صعوبات التعلم أشكالاً متعددة:

« صعوبات التذكر Memory Disabilities: وهي مشكلات استدعاء المعلومات المتعلمة.

« صعوبات الجمع بين حاستي السمع والبصر Visual and Auditory Association Disabilities: وهي المشكلات المتعلقة باستقبال مجموعة من المعلومات تضم جزءاً مرئياً وجزءاً سمعياً في وقت واحد.

« صعوبات الفهم Perceptual-Motor Disabilities.

« صعوبات التمييز السمعي والبصري Visual and Auditory Discrimination Disabilities.

« صعوبات التعبير اللفظي Verbal Expression Disabilities: وهي مشكلات في التواصل المعلوماتي مع الآخرين سواء كتابياً أو لفظياً.

« صعوبات الوعي المكاني Spatial Awareness Disabilities: وهي مشكلات التعرف على الأشياء، وربط العلاقات بينها.

« صعوبات الانتباه Disabilities Attending: وهي المشكلات المتعلقة بالحفاظ على التركيز في حل المشكلات (Birch, 2015: 23).

• رابعاً: التلاميذ بطيئو التعلم :

يُطلق اصطلاح بطيء التعلم على التلميذ الذي يجد صعوبة في تكيفه مع المقررات المدرسية بسبب قصور في ذكائه وفي قدرته على التعلم، ويكون معدل نمو بطيئاً التعلم أقل مقارنة بالعاديين ولكن ليس بدرجة كبيرة، وقد يظهرون ضعفاً في السمع والكلام والإبصار (Shaw; Grimes, & Bulman., 2015: 13). ولديهم معاناة في تعلم الأشياء العقلية، ولكنهم قد يحرزون تقدماً في النواحي غير العقلية مثل القدرة الميكانيكية والتذوق الفني. فالتلميذ بطيء التعلم لديه ضعف في القدرة العقلية، ويتم تشخيصه من اخصائي نفسي واجتماعي ونمائي، ويُعاني من قصور في جميع المواد وفي السلوك التكيفي الاجتماعي، ولكنه قابل للتعلم (Nolet & Tindal., 2005: 167).

• أسباب بقاء التعلم :

يرجع بقاء التعلم إلى قصور في ذكاء وقدرة التلميذ بحيث يؤثر على فهم وتعلم ما يوكل إليه مقارنة بأقرانه العاديين، وقد يعود بقاء التعلم لأسباب نفسية أو اجتماعية أو عقلية أو إلى نقص في مهارات التعلم. وعادة ما تكتسب تلك الفئة المهارات والمعارف بنفس الطرق التي تُصلح للعاديين، وإذا كان بقاء التعلم يرجع إلى نقص في قدرات الطفل العقلية والسلوكية والاجتماعية فإن الأمر يحتاج لبرامج تربوية وسلوكية مخصصة تُقدم للتلاميذ لتُساعدهم في تنميتهم بشكل طبيعي (Subrmaniam & Abdullah., 2009: 69).

• تشخيص بطيئ التعلم :

تُعد عملية تشخيص التلاميذ بطيئي التعلم من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، وقد تعددت تلك الطرق ومنها: فحص سجلات الدرجات التحصيلية، واختبارات البنية المعرفية، واختبارات متطلبات المادة الدراسية، وقياس اتجاهات المتعلمين، كما يلي:

« معيار الذكاء: حيث يقع التلميذ بطيء التعلم بين درجة ذكاء تتراوح بين (٧٠: ٩٠) درجة وفق مقياس ستانفورد بينية، وهذا أقل من المتوسط (Cooter., 2009: 681).

« معيار التحصيل الدراسي: فيعرفه Paltyshev أنه التلميذ الذي لا يحقق مستويات مرتفعة في التحصيل داخل الفصل العادي، أو التلميذ الذي يؤدي أداة سيئاً في المدرسة ويحتاج لتعليم خاص (Paltyshev, 2011: 37).

« معيار الذكاء والتحصيل الدراسي: وهو التلميذ الذي تقع نسبة ذكائه بين (٧٠: ٨٠) ومستوى تحصيله في مادة دراسية ما تقع في الارباعي الأدنى، وهم ينجزون إنجازاً ضعيفاً لأنه يتعلم أبطأ من العاديين في الفصل.

« المعيار النفسي: ويُشير إلى أن بطء التعلم يكون نتيجة للعوامل والمثيرات الخارجية والاضطرابات في شخصية التلميذ فتُسبب له القلق والخوف والانطواء.

« المعيار الاجتماعي: ويكون نتيجة أوضاع اجتماعية تنعكس سلباً على شخصية التلميذ، كالطلاق والتفكك الأسري... إلخ، أو إلى عدم انسجام التلميذ مع البيئة المدرسية (Shaw; Grimes, & Bulman., 2011: 11).

• الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم:

فيما يلي جوانب التفرقة بين صعوبات التعلم ويطيئي التعلم:

« من ناحية التعريف: تُعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يُقصد بها عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو الحساب، ومعامل الذكاء من (٩٠) درجة فأعلى. أما تعريف بطيء التعلم فهو ضعف عام في القدرة العقلية للتلميذ لا يصل إلى درجة الإعاقة العقلية البسيطة، وتتراوح نسبة ذكائه بين (٧٠-٨٤) مع انخفاض في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية (الخولي، ٢٠١٤: ١٩٨).

« الأسباب: تُعتبر صعوبات التعلم إعاقة غير ظاهرة ترجع إلى عوامل عصبية ترتبط بالدماغ كوجود تباين في وظائف الدماغ، أي طبيعة النشاط الذي يقوم به الدماغ وليس إصابته ويتم الحد من أثارها فقط. أما في حالات بطء التعلم فتعود أسبابها إلى ضعف عام في القدرة العقلية أو إلى أسباب وراثية لما قبل الولادة وما بعدها.

« التحصيل الدراسي: يُعاني ذوي صعوبات التعلم من انخفاض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الحساب . القراءة . الإملاء)، ويتصفون بالتباين في التحصيل الدراسي؛ إذ أنه ليس بالضرورة أن ينخفض تحصيلهم الدراسي في جميع المواد، وحتى المادة الواحدة. أما بطئ التعلم فيعاني من انخفاض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.

« المظاهر السلوكية: تكون عادية وقد يصحابها نشاط زائد . أما بطئ التعلم فلهذه قصور في السلوك التكيفي كمهارات التعامل مع الآخرين بدرجات غير مرتفعة.

« العلاقة مع الإعاقات الأخرى: لا توجد أي إعاقة مسببة بشكل مباشر لصعوبات التعلم أو مصاحبة لها سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية أو جسمية أو تخلف عقلي أو غيرها. أما في حالات بطء التعلم (فلا يوجد إعاقة عقلية) وإن كان هناك ضعف في القدرة العقلية لكنه لا يصل إلى درجة الإعاقة.

« المشاكل النمائية: يُعاني صعوبات التعلم من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كفهم واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة، أما بطئ التعلم فلهذه

مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل وأي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية (الخولي، ٢٠١٤: ١٩٧).

« البرنامج المقدم: فئة صعوبات التعلم: يطبق البرنامج داخل غرفة المصادر. ويتم تقييم الحالة حسب ما تعلمه في الفصل وغرفة المصادر باتفاق معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي. أما البرنامج المقدم لدى فئة بطء التعلم فيكون في الفصل العادي ويتم تشخيص الحالة بواسطة فريق متخصص، ويتم إعداد خطة تربوية فردية داخل الفصل، وتقديم برامج تستهدف أولياء الأمور بهدف كيفية التعامل مع طفلهم، وتهيئة التلميذ للانخراط في المجال المهني لإمكانية بروزه فيه.

« المستقبل الوظيفي أو المهني: بالنسبة لصعوبات التعلم فباستطاعتهم الحصول على وظائف عليا أو مناصب قيادية، بينما فئة بطء التعلم يعتبر ذلك أمراً صعباً فهم غالباً لا يستطيعون مواصلة التعليم لما بعد المرحلة الثانوية (المرجع السابق).

• مفاهيم البحث :

سيتم تعريف المفاهيم التالية:

• التفكير الإيجابي:

هو الاستعداد الشخصي للتوقع الإيجابي للأحداث والتوجه المتفائل في الحياة ويتضمن توقعات إيجابية نحو النجاح والسعادة والإنجاز، وهو فن التعامل بما هو متاح من أدوات وقدرات ووسائل للحصول على أفضل النتائج، وهو امتلاك مجموعة من طرق التفكير تمكن الشخص من التعامل بشكل شبه مثالي مع مصاعب ومواقف الحياة المختلفة (Richard, 2013). ويعرف التفكير الإيجابي إجرائياً بأنه مقدار ما يحصل عليه عينة البحث من درجات على المقياس في درجته الكلية ومجالاته الفرعية.

• التوافق الدراسي:

هو المحصلة النهائية للعلاقات الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه الدراسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (بكر ٢٠١٣: ٩).

• التلاميذ العاديون:

وهم تلاميذ الصف السادس الأسوياء غير المعوقين وغير مسجلين في برامج صعوبات التعلم أو التربية الفكرية.

• التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وهم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم

يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية (عمر، ٢٠١٤: ٢٦٩). ويُعرفون إجرائياً بأنهم التلاميذ المسجلين في الصف السادس في برنامج صعوبات التعلم ولا توجد إي إعاقة أخرى مصاحبة لهم.

• التلاميذ بطيئي التعلم:

وهم التلاميذ اللذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠: ٩٠) درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط، ويستغرقون وقتاً أطول في اكتساب القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم العاديين (النقيب، ٢٠١٢: ٣١٧). ويُعرفون إجرائياً بأنهم تلاميذ الصف السادس منخفضي التحصيل الدراسي والمسجلين في الصف السادس الابتدائي ولا يعانون من أية عيوب خلقية أو إعاقات أخرى، أو المضطربون انفعالياً، والمصابون بأمراض أو عيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة.

• الدراسات السابقة :

ينقسم عرض الدراسات السابقة إلى المحاور التالية:

• دراسات تناولت أهمية التفكير الإيجابي:

فلقد هدفت دراسة (Wong, 2016) إلى التعرف على "العلاقة بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي وسوء التوافق والاضطراب النفسي لدى عينة من التلاميذ"، وأشارت النتائج إلى الارتباط الموجب بين التفكير الإيجابي والتوافق والشعور بجودة الحياة والسعادة والرضا، والارتباط السالب بينه وبين القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالإجهاد والاضطراب النفسي. وعلى النقيض ارتبط التفكير السلبي إيجابياً بالقلق والاكتئاب وسوء التوافق والغضب والشعور بالإجهاد والاضطراب النفسي، وارتبط سلبياً بالتوافق والشعور بجودة الحياة، والسعادة والرضا، ولم تتوصل الدراسة إلى فروق دالة تُعزى إلى متغير الجنس.

وتناولت دراسة "ريبيكا" (Rebecca, 2015) "تأثير التفاعل المشترك بين نمطي التفكير الإيجابي والسلبي وبين متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في اكتساب المفاهيم"، وتكونت العينة من (٢٨٤) طالبا وطالبة من الذكور والإناث، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير جوهري لنمط التفكير الإيجابي في تعلم المفاهيم، كما أظهرت ميلا لدى أفراد العينة نحو التفكير الإيجابي، وبينت عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

وبحثت دراسة (Donohue, 2009) "أثر برنامج للتفكير الإيجابي في تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية"، واشتمل

البرنامج التدريبي على أربع مراحل وهي: اكتشاف أثر الأفكار الإيجابية على الفرد، اكتشاف أثر الأفكار السلبية على الفرد، إقناع الطلبة بأن النجاح والتقدم يكون باستخدام الأفكار الإيجابية، ثم تحديد مدى التقدم في اتجاه تحقيق الأهداف الإيجابية، وأشارت النتائج إلى فعالية برنامج التفكير الإيجابي في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

• دراسات تناولت التوافق الدراسي:

وقام (اليمني، والعدل، وحسين، ٢٠١٤) ببحث "فاعلية علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة"، وبلغت العينة (٢٢) تلميذة من كل مرحلة دراسية. وتم توزيعهن على مجموعتين (تجريبية وضابطة لكل صف دراسي). وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

وأجرى (Martinez, 2013) دراسة "الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات النوعية وذوي الصعوبات العامة والطلاب العاديين في الوظائف الاجتماعية والنفسية والتوافق المدرسي". وبلغت العينة (١٢٠) تلميذا وتلميذة. واستخدمت الدراسة مقياس تقييم سلوكيات التلاميذ لتقويم الاضطرابات السلوكية والعاطفية، ومقياس التقدير الذاتي للشخصية. وأسفرت النتائج أن الطلاب ذوي الصعوبات العامة لديهم سوء التوافق الدراسي وضعف في الوظائف المدرسية وأقل في النضج الاجتماعي مقارنة بالعادين. وأن الإناث يعانين أكثر من الذكور.

وبحثت دراسة (Granot & Mayseless., 2011) "العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والمهارات التكيفية في المدرسة"، وذلك لدى عينة مكونة من (١١٣) تلميذا وتلميذة في الصفوف الرابع والخامس الابتدائي. وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ المرتبطين بالمدرسة أظهروا توافقاً أفضل مع المدرسة، وبينت تقارير المعلمين أن التوافق المدرسي والانفعالي والاجتماعي والسلوكي وتقييم الأقران كان جيداً مقارنة بالتلاميذ غير المرتبطين بالمدرسة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي.

وهدف دراسة (الأسمرى، ٢٠٠٥) إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية وهي (نمط الإقامة، المستوى الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص)، وذلك على عينة (٣٠٠) تلميذ من الجنسين، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي، وأن هذه الفروق لا تتأثر بالطبقة الاجتماعية

والاقتصادية، والتخصص، ومستوى الدراسة. ولكن وجدت فروق دالة في التوافق الدراسي بين التلاميذ المقيمين مع أسرهم مقارنة بغير المقيمين مع أسرهم.

• **دراسات تناولت المقارنة بين العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم:**

فلقد أجرى (Birch, 2015) بحثاً لمعرفة العلاقة بين التجهيز الفونيمي والتجهيز السمعي والذاكرة لذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، وتكونت مجموعة ذوي صعوبات التعلم (٣٢) تلميذاً، وبطيئي التعلم (٧٩) تلميذاً والمجموعة الضابطة (٧٥) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج أن أداء ذوي صعوبات التعلم أقل من المجموعة الضابطة في التجهيز الفونيمي، ولم تظهر فروق بينهما في التجهيز السمعي والذاكرة، وأظهرت أن أداء بطيئي التعلم كان ضعيفاً مقارنة مع صعوبات التعلم والمجموعة الضابطة.

وهدف بحث (Fawcett, Nicolson, & Maclogan., 2013) إلى معرفة "الفروق بين التلاميذ بطيئي التعلم وصعوبات التعلم والعاديين في مهام سرعة نطق الأسماء، والتجهيز الفونيمي (الصوتي)". وأظهرت النتائج أن التلاميذ بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم كانوا أقل من العاديين في مهام سرعة نطق الأسماء، والتجهيز الفونيمي في حين كان أداء التلاميذ بطيئي التعلم أقل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهام سرعة نطق الأسماء، والتجهيز الفونيمي.

وقارن (William & Marks., 2009) بين التلاميذ بطيئي التعلم مع التلاميذ العاديين في بعض السلوكيات والمواقف التعليمية، وتكونت العينة من (١٣٤) تلميذاً. وتوصلت نتائج البحث إلى أن مجموعة بطيئي التعلم حصلت على درجات تحصيل منخفضة، وكانت هناك تفاعلات مهمة بين المجموعات في الحساب واللغة والقراءة، وحصلت مجموعة بطيئي التعلم على درجات منخفضة في المواقف السلوكية وفي سلوكيات الدافع للتعلم والإيجابية مقارنة بالعاديين.

وقامت (داليا عبد الهادي، ٢٠٠٩) بدراسة "الذاكرة العاملة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم بالصف الخامس" واستخدمت مقياس الذاكرة العاملة ومقياس تشخيص صعوبات التعلم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في النوع لصالح الإناث، ولصالح الذكور في الذاكرة العاملة المكانية. وأن التلاميذ العاديين كانوا أكثر تفوقاً، ثم المتأخرين دراسياً، ثم ذوي صعوبات التعلم، ثم التلاميذ بطيئي التعلم.

• **تعقيب على الدراسات السابقة :**

« تنوعت أهداف الدراسات السابقة فمنها من حاول بحث أهمية التفكير الإيجابي مثل (Wong, 2016)، وتناولت دراسة (Rebecca, 2015) العلاقة بين التفكير الإيجابي وعدة متغيرات مثل: الجنس والتخصص والمستوى

الدراسي. ودراسة (Donohue, 2009) التي أوضحت أثر برنامج للتفكير الإيجابي في تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

« اهتمام العديد من الدراسات بالتوافق الدراسي مثل (اليمني، والعدل وحسين، ٢٠١٤) وتناول فاعلية علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي، ودراسة (Martinez, 2011) عن الفروق في التوافق المدرسي بين التلاميذ ذوي الصعوبات والعاديين. ودراسة (Granot & Mayseless., 2011) التي أوضحت أهمية علاقة الارتباط بالمدرسة والمهارات التكيفية والتوافق المدرسي. ودراسة (الأسمرى، ٢٠٠٥) التي تناولت العلاقة بين التوافق الدراسي والمتغيرات (نمط الإقامة، المستوى الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص).

« دراسات تناولت المقارنة بين العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم مثل دراسات (Birch, 2015; Fawcett, Nicolson, & Maclogan., 2013; Willims & Marks., 2009).

ومما سبق نستخلص أهمية البحث الراهن الذي يتناول دراسة مقارنة التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم.

• فروض البحث :

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن وضع فروض البحث كما يلي:

« أولاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم باتجاه التلاميذ العاديين في التفكير الإيجابي في المجالات الفرعية الدرجة الكلية. وتنبثق من هذا الفروض الفرعية حسب مجالات المقياس التالية:

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (التفاؤل والتوقعات الإيجابية).

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (الضبط والتحكم الانفعالي).

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (حب التعلم والتفتح المعرفي).

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (تقبل الاختلاف).

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (الذكاء الوجداني).

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي (تقبل المسؤولية الشخصية).

◀ ثانياً: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

• إجراءات البحث :

• منهج البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأسلوب المقارن حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، وبيان الفروق وتحليلها بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم في مقياسي التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

• عينة البحث :

تكونت العينة من (٣١) تلميذاً من الذكور من الصف السادس الابتدائي وروعي خلوصهم من أي إعاقات أخرى، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى (التلاميذ العاديين ن=١١)، والثانية (التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ن=١١) من برنامج الصعوبات بالمدرسة، والثالثة (التلاميذ بطيئي التعلم ن=٩) وهم مشخصين من قبل معلمي الصف الدراسي. وتراوحت أعمارهم بين (١٢-١٤) سنة بمتوسط (١٢,٨) وانحراف معياري (١,٥) سنة بمدرسة أحد بمدينة القريات . بالمملكة العربية السعودية، وتم التطبيق بالفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧م الموافق ١٤٣٧هـ.

• أدوات البحث :

• مقياس التفكير الإيجابي :

يهدف المقياس إلى التعرف على التفكير الإيجابي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم. وقد راجع الباحثان العديد من المقاييس مثل (Bekhet & Zauszniewski, 2013; Ingram & Wisnicki., 2009)، (إيمان حسانين، ٢٠١٣)، وتم بناء المقياس الراهن ومجالاته الفرعية.

• وصف المقياس :

يتكون المقياس من (٢٤) عبارة في صورة إجابية تشمل المجالات التالية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية . الضبط والتحكم الانفعالي . حب التعلم والتفتح المعرفي . تقبل الاختلاف . الذكاء الوجداني . تقبل المسؤولية الشخصية)، في صورة تقرير ذاتي ثلاثي التدرج، وتتراوح ما بين (تنطبق تماماً ٣- تطبق أحياناً ٢- لا تنطبق تماماً ١)، وتنحصر الدرجات ما بين (٧٢-٢٤).

• صدق المقياس:

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (ن=٢٣) تلميذا، ثم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجاتهم على مفردات المقياس والمجموع الكلي، وقد كانت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت ما بين (٠.٦٩٠-٠.٧٩١)، مما يُعد مؤشرا على صدق المقياس. كما استخدم الباحثان صدق المقارنة الطرفية، وتم ترتيب درجات التلاميذ تنازليا إلى المستوى الأعلى (ن=١٠)، والمستوى الأدنى (١٠)، ثم حساب المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) ثم معرفة دلالة الفروق بينهما. وذلك لحساب قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ في المقياس، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفكير الإيجابي

المرتبة	المستوى المرتفع ن=١٠		المستوى المنخفض ن=١٠		المرتبة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
١٤,٩	٠,٦٥	٨,١	٠,٤٣	١٩,٣	١
١٤,١	٠,٦٣	٨,٥	٠,٥٣	٢١,٣	٢
١٣,٩	٠,٨٧	٧,٦	٠,٢٣	١٥,٩	٣
١٣,٨	٠,٥٤	٨,٣	٠,٤٧	١٨,٥	٤
١٥,١	٠,٥٣	٨,٣	٠,٤٧	٢١,٣	٥
١٣,٤	٠,٨١	٩,١	٠,٨٣	٢٣,٣	٦
٨٠,٥	٢,٨	٥٠,٤	٣,٢	٣٣,٩	٧

(♦) دالة عند مستوى (٠.٠١)، (♦) دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١) أن الفرق بين المستويين المرتفع والمنخفض دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفي اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس ومجالاته بصدق مقبول.

• ثبات المقياس:

قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة من المشاركين (ن=٢٥) بفارق زمني ثلاثة عشر يوما، وتراوحت قيم معامل الارتباط للمجالات الفرعية والدرجة الكلية ما بين (٠.٧١٠ - ٠.٨٢٣) مما يُعد مؤشرا على ثبات المقياس.

• مقياس التوافق النفسي:

• هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على التوافق النفسي لدى التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم ويطيئ التعلم، والعلاقة بينه وبين التفكير الإيجابي.

• خطوات إعداد المقياس:

اطلع الباحثان على نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التوافق الدراسي، مثل (اليماني، ٢٠١٤)، (يوسف، ٢٠١٣)، وتم تحديد أبعاد المقياس في ضوء نتائج تلك الدراسات وهي (العلاقة بالزملاء والمعلمين، الالتزام والسلوك التعاوني، الانصياع والتنظيم).

• وصف المقياس:

- يتكون المقياس من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما يلي:
- « العلاقة بالزملاء والمعلمين: وهو الاندماج مع الزملاء وحب المعلمين والشعور بالاحترام نحوهم (٩ بنود).
- « الالتزام والسلوك التعاوني: وهو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاقتناع بفائدتها، والإسهام في تنظيمها، والالتزام بالآداب والتحلي بنمط السلوك الإيجابي (١١ بنود).
- « الانصياع والتنظيم: وهو تنظيم الوقت وإدراك أهميته، والاستذكار وفق خطة (١٠ بنود). ويتم الاختيار بين بدائل (أعارض بشدة ١، أعارض ٢، أوافق ٤ أوافق بشدة ٤)، وبالتالي تتراوح الدرجات بين (١٢٠.٣٠).

• ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (١٥) يوماً وذلك على عينة من التلاميذ، وفيما يلي جدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢) ثبات مقياس التوافق النفسي باستخدام إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون (ن=٢٩)

معامل الارتباط	أبعاد المقياس
٠.٨٨	العلاقة بالزملاء والمعلمين
٠.٨٥	الالتزام والسلوك التعاوني
٠.٨٧	الانصياع والتنظيم
٠.٨٣	المجموع الكلي

يتضح وجود معاملات ارتباط دالة مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

• صدق المقياس:

استخدم الباحثان الصدق التلازمي مع مقياس (يوسف، ٢٠١٣)، على عينة من نفس خصائص عينة البحث، ويمثل الجدول (٣) ذلك.

جدول (٣) صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس (يوسف، ٢٠١٣)

المجالات	عينة التلاميذ (ن=٢٩)
العلاقة بالزملاء والمعلمين	٠.٨٥
الالتزام والسلوك التعاوني	٠.٨٦
الانصياع والتنظيم	٠.٨٧
الدرجة الكلية	٠.٨٩

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط دالة، وبذلك يمكن الاعتماد على المقياس وتطبيقه.

• الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان طريقة كروسكال . واليس Kruskal- Wallis H Test لتحليل التباين أحادي الاتجاه في الإحصاء اللابارامتري، متبوعاً بطريقة مان

ويتبنى Mann-Whitney-U Test لبيان اتجاه الفروق بين المجموعات، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" t.Test.

• نتائج البحث :

• نتائج الفرض الأول والفروض الفرعية:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم ويطيئي التعلم باتجاه التلاميذ العاديين في التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية والمجالات الفرعية (التفاؤل والتوقعات الإيجابية . الضبط والتحكم الانفعالي . حب التعلم والتفتح المعرفي . تقبل الاختلاف . الذكاء الوجداني . تقبل المسؤولية الشخصية).

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار كروسكال . والاس -Kruskal Wallis لا اختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات الثلاثة، كما يلي.

جدول (٤) نتائج Kruskal-Wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب المجموعات (التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم ويطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته

مجالات المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	كا ^٢
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	العاديين	١١	٢٣,١	٢	٠,١٣٦ ***
	صعوبات التعلم	١١	١١,٣		
	يطيئي التعلم	٩	١٠,٦		
الضبط والتحكم الانفعالي	العاديين	١١	١٧,٩	٢	٠,٠٣ *
	صعوبات التعلم	١١	١٩,٤		
	يطيئي التعلم	٩	٩,٤		
حب التعلم	العاديين	١١	١٩,٥	٢	٠,٠٢٦ *
	صعوبات التعلم	١١	١٨,١		
	يطيئي التعلم	٩	٩,٢		
تقبل الاختلاف	العاديين	١١	١٨,٩	٢	٠,٤٥٤ *
	صعوبات التعلم	١١	١٥,٦		
	يطيئي التعلم	٩	١٢,٩		
الذكاء الوجداني	العاديين	١١	٢١,٦	٢	٠,٠١٦ ***
	صعوبات التعلم	١١	١٥,٣		
	يطيئي التعلم	٩	١٠,٠		
تقبل المسؤولية الشخصية	العاديين	١١	٢١,٧	٢	٠,٠٠٢ ***
	صعوبات التعلم	١١	١٧,١		
	يطيئي التعلم	٩	٧,٦		
الدرجة الكلية	العاديين	١١	٢٢,٩	٢	٠,٠٠١ ***
	صعوبات التعلم	١١	١٦,٨		
	يطيئي التعلم	٩	٦,٧		

أشارت الجدول (٤) نتائج Kruskal-Wallis إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠٥ - ٠,٠١) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم ويطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي مجالاته الفرعية عدا البعد الرابع (تقبل الاختلاف) حيث لم تظهر على هذا المجال فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التلاميذ الثلاثة.

- بيان اتجاه الفروق الناتجة عن (كروسكال والس) باستخدام اختبار مان - ويتني:
 ◀ اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم: وفيما يلي جدول (٥)
 يوضح تلك النتائج:

جدول (٥) نتائج "مان. ويتني" Mann-Whitney (U) لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن كروسكال والس بين التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم في مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	العاديون	١٥,٣٦	١٦٩,٠٠	١٨,٠٠	٠,٨٤٣
	صعوبات التعلم	٧,٦	٨٤,٠٠		
الضبط والتحكم الانفعالي	العاديون	١١,٠٠	١٢١,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٣٦٤
	صعوبات التعلم	١٢,٠٠	١٣٢,٠٠		
حب التعلم	العاديون	١٢,١٨	١٣٤,٠٠	٥٣,٠٠	٠,٤٩٧
	صعوبات التعلم	١٠,٨٢	١١٩,٠٠		
تقبل الاختلاف	العاديون	١٢,٧٣	١٤٠,٠٠	٤٧,٠٠	٠,٥٨٩
	صعوبات التعلم	١٠,٢٧	١١٣,٠٠		
الذكاء الوجداني	العاديون	١٣,٦٨	١٥٢,٥٠	٣٤,٥٠	١,٧٣٠
	صعوبات التعلم	٩,١٤	١٠٠,٥٠		
تقبل المسؤولية الشخصية	العاديون	١٣,١٤	١٤٤,٥٠	٤٢,٥٠	١,١٩٢
	صعوبات التعلم	٩,٨٦	١٠٨,٥٠		
الدرجة الكلية	العاديون	١٤,١٨	١٥٦,٠٠	٣١,٠٠	١,٩٤٦
	صعوبات التعلم	٨,٨٢	٩٧,٠٠		

أشارت الجدول (٥) نتائج "مان. ويتني" Mann-Whitney (U) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠٥ - ٠,٠١) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي المجال الأول فقط (التفاؤل والتوقعات الإيجابية). ولم توجد فروق دالة إحصائية بينهما في باقي المجالات الفرعية.

- ◀ اتجاه الفروق بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم: وفيما يلي جدول (٦)
 يوضح تلك النتائج:

جدول (٦) نتائج "مان. ويتني" Mann-Whitney (U) لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن كروسكال والس بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم في مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته الفرعية

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	العاديون	١٣,٧٧	١٥١,٥٠	١٣,٥٠	٠,٧٦٤
	بطيئي التعلم	٦,٥٠	٥٨,٥٠		
الضبط والتحكم الانفعالي	العاديون	١٢,٩٥	١٤٢,٥٠	٢٢,٥٠	٠,٠٣٩
	بطيئي التعلم	٧,٥٠	٦٧,٥٠		
حب التعلم	العاديون	١٣,٣٢	١٤٦,٥٠	١٨,٥٠	٠,٠١٨
	بطيئي التعلم	٧,٠٦	٦٣,٥٠		
تقبل الاختلاف	العاديون	١٢,٢٣	١٣٤,٥٠	٣٠,٥٠	١,٤٦٧
	بطيئي التعلم	٨,٣٩	٧٥,٥٠		
الذكاء الوجداني	العاديون	١٣,٧٣	١٥١,٠٠	٥٩,٠٠	٠,٧١٦
	بطيئي التعلم	٦,٥٦	٥٩,٠٠		
تقبل المسؤولية الشخصية	العاديون	١٤,٥٩	١٦٠,٠٠	٤٩,٥٠	٠,٣٧٨
	بطيئي التعلم	٥,٥٠	٤٩,٥٠		
الدرجة الكلية	العاديون	١٤,٦٤	١٦١,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٤٦٣
	بطيئي التعلم	٥,٤٤	٤٩,٠٠		

أشارت الجدول (٦) نتائج "مان - ويتني" (U) Mann-Whitney إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠٥ . ٠,٠١) بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي مجالاته الفرعية عدا البعد الرابع (تقبل الاختلاف) حيث لم تظهر على هذا المجال فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التلاميذ.

• اتجاه الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم: كما يلي:

جدول (٧) نتائج "مان - ويتني" (U) Mann-Whitney لبيان اتجاه الفروق الناتجة عن كروسكال والس بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم في مقياس التفكير الإيجابي ومجالاته الفرعية

المجالات الفرعية	نوع المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z
التفاؤل والتوقعات الإيجابية	صعوبات التعلم	١١,٦٤	١٢٨,٠٠	٣٧,٠٠	١,٠٧٣
	بطيئو التعلم	٩,١١	٨٢,٠٠		
الضبط والتحكم الانفعالي	صعوبات التعلم	١٣,٤١	١٤٧,٥٠	١٧,٥٠	٢,٤٤٨ ♦
	بطيئو التعلم	٦,٩٤	٦٢,٥٠		
حب التعلم	صعوبات التعلم	١٣,٢٣	١٤٥,٥٠	١٩,٥٠	٢,٣٠٥ ♦
	بطيئو التعلم	٧,١٧	٦٤,٥٠		
تقبل الاختلاف	صعوبات التعلم	١١,٢٧	١٢٤,٠٠	٤١,٠٠	٠,٦٥٤
	بطيئو التعلم	٩,٥٦	٨٦,٠٠		
الذكاء الوجداني	صعوبات التعلم	١٢,١٨	١٣٤,٠٠	٧٦,٠٠	١,٤٣٧
	بطيئو التعلم	٨,٤٤	٧٦,٠٠		
تقبل المسؤولية الشخصية	صعوبات التعلم	١٣,١٨	١٤٥,٠٠	٦٥,٠٠	٢,٢٨٨ ♦
	بطيئو التعلم	٧,٢٢	٦٥,٠٠		
الدرجة الكلية	صعوبات التعلم	١٤,١٨	١٥٤,٠٠	٥٦,٠٠	٢,٩٣٦ ♦♦
	بطيئو التعلم	٦,٢٢	٥٦,٠٠		

أشارت الجدول (٧) نتائج "مان - ويتني" (U) Mann-Whitney إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تراوح بين (٠,٠٥ . ٠,٠١) بين متوسط رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم على مقياس التفكير الإيجابي في الدرجة الكلية وفي المجال الثاني والثالث (الضبط والتحكم الانفعالي - حب التعلم والتفتح المعرفي) والسادس (تقبل المسؤولية الشخصية). بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التلاميذ في المجال الأول (التفاؤل والتوقعات الإيجابية) والرابع (تقبل الاختلاف) والخامس (الذكاء الوجداني).

• نتائج الفرض الثاني:

وينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، كما يلي:

جدول (٨) الارتباط بين درجات التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم في التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي

فئات التلاميذ	معامل الارتباط
التلاميذ العاديين	٠.٨٥٢
صعوبات التعلم	٠.٥٥١
بطيئي التعلم	٠.٧٦٧

♦♦ دال عند ٠.٠٠١ ♦ دال عند ٠.٠٥

توضح نتائج الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين ($r=0.852$) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١). كما يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ($r=0.551$) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١)، ويوضح أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي لدى التلاميذ العاديين ($r=0.767$) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

• مناقشة النتائج :

• أولاً: مناقشة الفرض الأول:

دلت نتائج الفرض الأول والفروض الفرعية المستخرجة من Kruskal-Wallis و Mann-Whitney على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات التلاميذ (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) على مقياس التفكير الإيجابي، وبالرجوع إلى متوسطات العينات الثلاثة كان ترتيب التلاميذ كما يلي: التلاميذ العاديين، ثم صعوبات التعلم، ثم بطيئي التعلم. واتفقت تلك النتائج مع دراسات (النقيب، ٢٠١٢)، ودراسة (عبد الهادي، ٢٠٠٩) في مقارنة تلك الفئات حيث كانت بنفس الترتيب.

وقد ظهر ذلك في متوسط درجات التلاميذ في المقياسين، حيث ظهر أنه كلما انخفضت درجاتهم في التفكير الإيجابي صاحبها انخفاض في التوافق الدراسي. وترجع تلك الفروق بين فئات التلاميذ الثلاثة (العاديين وصعوبات التعلم وبطيئي التعلم) إلى الفارق في خصائص كل فئة وخاصة فيما يتعلق بالجانب العقلي، حيث يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من نوعان أساسيان من صعوبة التعلم، حيث يتضمن الأول صعوبة الذاكرة والانتباه والتفكير والإدراك واللغة ويطلق عليه صعوبة التعلم النمائية، والثاني وهي صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي ويطلق عليها صعوبات التعلم الأكاديمي. فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز التلميذ عن تعويضها من خلال وظائف أخرى عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية (Jangl & Pak, 2017: 75).

أما التلاميذ بطيئي التعلم، فلديهم مشكلات أكثر من صعوبات التعلم حيث أنهم يقعون في الفئة الحدية لمقياس الذكاء Border Line، وهي الفئة

التي تلي الإعاقة العقلية والأقل من صعوبات التعلم وفق مقياس ستانفورد بينية، وبالتالي لا يمكن أن نطلق عليهم معاقين أو عاديين، ولديهم مشكلة كبيرة في معيار زمن التعلم؛ إذ يقضي التلميذ التعلم زمناً في التعلم ضعف الزمن الذي يستغرقه التلميذ العادي في التعلم (Shaw; Grimes, & Bulman., 11: 2015). وذلك خلافاً للتلاميذ العاديين الذين لا يعانون من مثل هذه المشكلات وبالتالي فلا توجد أمامهم عقبة في فهم ما يقال لهم ومن ثم تنفيذه.

ومما سبق، تأتي أهمية التفكير الإيجابي في تنميته لدى العاديين وكذلك فئات صعوبات التعلم وبطيئي التعلم، والذي خلص إلى أهمية التفكير الإيجابي لهؤلاء التلاميذ (Donohue, 2009: 17)، وقد اتضح أن افتقارهم إلى التفكير الإيجابي أو وجود التفكير الإيجابي السلبي يؤثر عليهم دراسياً ونفسياً (Wong, 2016; Rebecca, 2015; Haveren, 2007).

• ثانياً: مناقشة الفرض الثاني:

تدل النتائج المستخرجة من الفرض الثاني على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي، وتؤيد هذه النتيجة دراسة (سماح محمود، ٢٠١٣) التي أكدت على أهمية العلاقة بين التفكير الإيجابي واستراتيجيات الدراسة والتعلم والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسات (Edmeads, 2009; Haveren, 2007) وقد أكدت على أهمية الارتقاء بمستوى التفكير الإيجابي لما له من أثر على التحصيل الدراسي وعلى التوافق الدراسي وعلى تحفيز التلميذ وزيادة الدافعية نحو الدراسة.

كما أكدت دراسات أخرى عكس تلك الفرضية وهي وجود الآثار السلبية لعدم التفكير الإيجابي مثل دراسة (Wong, 2016) التي ارتبط فيها التفكير السلبي مع القلق والاكتئاب وسوء التوافق والغضب والشعور بالإجهاد والاضطراب النفسي. وأضافت دراسة (Rebecca, 2015) في علاقة التفكير الإيجابي مع التوافق الدراسي أنه لا يوجد تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في نمطي التفكير الإيجابي والسلبي.

كما تتفق نتائج البحث الراهن مع دراسة (Martinez, 2011) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكونون أقل في التوافق الدراسي مقارنة بالتلاميذ العاديين حيث كان متوسطهم بالفعل أقل من العاديين. وكذلك دراسة (Granot & Mayseless., 2011)، ودراسة (الأسمرى، ٢٠٠٥). وكذلك دراسة (Birch, 2015) التي أظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم يكون أقل من العاديين ثم بطيئي التعلم. واتفقت معها كذلك دراسة (Fawcett, Nicolson, & Maclogan., 2013) ودراسة (Marks & William., 2009) التي أكدت على أن مجموعة بطيئي التعلم يكونون أقل منهم ولكن توجد لديهم برامج تنمية بحيث تُركز على المهارات الأساسية والأكاديمية لهم.

• تعقيب عام :

من خلال عرض النتائج ومناقشتها فلقد اتضح أهمية التفكير الإيجابي والذي يساعد في تحقيق النجاح والتحصيل للتلاميذ (Haveren, 2007; Edmeads, 2009)، والصحة النفسية والتوافق النفسي (Wong, 2016) وخفض الاضطرابات النفسية والقلق (Richard, 2013)، والرضا عن الحياة (Hartman, 2014). كما يعمل التفكير الإيجابي على زيادة مستوى مشاركة التلاميذ الفعالة في الصف الدراسي، وفي نفس الوقت يساهم في تحقيق الأهداف التربوية التي تستهدف تمكين التلاميذ من الاستقلالية Autonomy، والمساهمة قدر استطاعتهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم، كما يعمل التفكير الإيجابي على المناعة النفسية Psycho immunology ويساعد التلاميذ عامة وخاصة الفئات الخاصة على التمكن البيئي Environmental Mastery (Ibed.).

ويعتقد الباحثان أن هناك حاجة ماسة لدراسة متعمقة على تلك المرحلة العمرية لأنها مرحلة انتقالية يدخل بعدها التلميذ في مرحلة المراهقة وبيتعد عن سلطة الأسرة . تقريبا . وكذلك يتجه نحو تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران، مما يجعلنا ندرك أن ثمة تغير سيطراً على تلك علاقة التفكير الإيجابي بالتوافق الدراسي، وخاصة وأنه يتجه نحو الدراسة الثانوية التي تحدد مستقبل الطالب بشكل كبير فيما بعد.

• التوصيات والبحوث المستقبلية:

- « تطوير أساليب التعلم المستخدمه مع الفئات الخاصة من التلاميذ مما يتطلب تضافر جهود كافة المنظومة التربوية.
- « عمل دورات توعية للمعلمين على أهمية استخدام التفكير الإيجابي ضمن استراتيجيات التدريس.
- « أهمية وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين النفسيين والتربويين وذلك بهدف تنمية التوافق الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم.

ويوصي الباحثان القيام بالبحوث التالية:

- « مدى ارتباط العوامل النفسية والاجتماعية مع التفكير الإيجابي مع التوافق الدراسي.
- « دور الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية للأبناء مع التفكير الإيجابي.
- « فاعلية تدريس وحدة تعليمية في مقرر القراءة بطريقة التفكير الإيجابي وأثرها في التوافق الدراسي.

• المراجع :

- الأسمرى، علي سعد. (٢٠٠٥). العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

- الخولي، منال علي. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسياً. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٨ (٢)، ١٩٦-٢٤٢.
- الفقي، إبراهيم. (٢٠٠٩). التفكير السلبي والتفكير الإيجابي. القاهرة: دار الراية.
- النقيب، إناس فهمى. (٢٠١٢). استخدام نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئ التعلم. مجلة كلية التربية - بورسعيد، ١٢، ٣١١-٣٤٦.
- اليماني، سعيد، والعدل، عادل، وحسين، زينب. (٢٠١٤). فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. مجلة التربية الخاصة (جامعة الزقازيق)، ٩، ٦٥١.
- بكر، محمد السيد. (٢٠١٣). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف. مجلة الارشاد النفسي. مصر، ٣٦، ٧٢٠.
- زهران، أيمن رمضان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٥ (١)، ١٥٩-١٧٨.
- سليمان، سناء إبراهيم. (٢٠١١). التفكير: أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الهادي، داليا خيرى. (٢٠٠٩). الذاكرة العاملة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً وبطيئ التعلم بالصف الخامس. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، ١٤٣، ٢٢٣-٢٨٨.
- عبد الوهاب، زينب بدر. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير فيما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات الملمات شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية البنات. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر، ٥٢، ١١٦-١٦١.
- عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٣). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات الملمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٢ (٣)، ١١-٦٣.
- عمر، عاصم محمد. (٢٠١٤). أثر استخدام الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المعرفي وعمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية. مصر، ٣٧، ٣٢١-٣٦٧.
- يوسف، راشد، محمد. (٢٠١٣). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (١)، ٧٢٦-٧٠١.
- Bekhet, A., Zauszniewski, J. (2013). Measuring use of positive thinking skills psychometric testing of a new scale. Western Journal of Nursing Research. 35(8), 1074-1093.
- Birch, K. (2015). Phonological Processing, Automaticity, Auditory Processing, and Memory in Slow Learners and Children with Reading Disabilities, The University of Texas at Austin, Ph. D.

- Burnam, A., Komarraju, M. & Nadler, D. (2015). Do adaptive perfectionism and selfdetermined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Difference*, 36, 165-172
- Chodkiewicz, Alicia R. & Boyle, Christopher. (2014). Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 78-87
- Cooter, K. (2009). One size doesn't fit all: slow learner in the reading classroom. *The Reading Teacher*, 57(7), 680-684
- Donohue, J. (2009). An assessment of children's stress and a positive perspectives program with elementary school children. A thesis submitted to the school of graduate studies and research in Partial completion of the requirements for the degree of Master of Arts in sport studies, Canada, university of Ottawa.
- Edmeads, J. (2009). The power of negative thinking related with some factors. *Journal_ Articles*, [https:// www. Nursingcenter. Com/ lnc/ journalindex](https://www.Nursingcenter.Com/lnc/journalindex) No. 00178748.
- Fawcett, J., Nicolson, R. & Maclogan, F. (2013). Cerebella test differentiate between groups of poor readers with and without IQ discrepancy. *Journal of learning disabilities*, 34, 119-135.
- Granot, D. & Mayseless, O. (2011). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Hartman, C A; Nauta, M. & Moorlag, H. (2014). Positive thinking in anxiety disordered children reconsidered. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 71-78.
- Haveren, R. (2007). Levels career decidedness and negative career thinking byathletic status, gender, and acadmic class. *Dissertation Abstracts International*, 55(3), 1361-1385.
- Ingram, G. & Winsnicki, H. (2009). The positive and Negative Thinking. *Journal Articles*, 5(1), 3-27.
- Jangl, Hansori & Pak, Seohong. (2017) .Perfectionism and High School Adjustment: Self-Directed Learning Strategies as a Mediator. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 7(1), 63-78.
- Khaleque, A. & Rohner, R. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conflict: A cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research. The Journal of Comparative Social Science*, 49(2), 204-224.

- Longobardi, C; Pasta, T. & Prino, L. (2017). Measuring the Student-Teacherel Relation using Children's Drawings in Anitalian Elementary School. Journal of Psychological and Educational Research, 25(1), 115-129
- Micheal, J & Charles, C. (2005). On The Power Of Positive Thinking, The Benefit of Being Optimistic. Current Direction In Psychological Science, 2(1), 21-30.
- Nolet, V & Tindal, G. (2005). Instruction and learning middle school glasses: Implication for students with disabilities. Journal of Special Education, 28(2), 166-187.
- Orlick, H & Zitzelsberger, J. (2005). The effect of mental-imagery training on performance enhancement with 7-10 year-old children. Journal article, 15, 39-57.
- Paltyshev, N. (2011). Once more on the subject of slow learner. Russian Education and Society, 34(2), 34-51.
- Rebecca, E. (2015). What they think of us: The role of reflected stereotypes in attributions for positive versus negative performance feedback, Dissertation Abstracts International, 45(3), 1145-1165.
- Richard, Owen. (2013). Do positive thinking and meaning mediate the positive affect Life satisfaction relationship. Canadian Journal of behavioral science, 43(3), 203-213.
- Shaw, S; Grimes, D & Bulman, T. (2015). Educating slow learner: Are Charter School Their educational Successes. The Charter School s Resource Journal, 11(2), 10- 19.
- Subrmaniam, V & Abdullah, S. (2009). Effectiveness of the selected techniques in enhancing the achievement in science among the children with learning disabilities: sharing experiences. US-China Review, 6(9), 67-84.
- Tarleton, Beth & Puckering, Christine. (2017). Mellow Futures: An adapted perinatal programme for parents with learning difficulties and disabilities. IJBPE, 4(3), 29-33.
- Tzur, R., Johnson, L. & Kenney, R. (2015). Distinguishing schemes and tasks in children's development of multiplicative reasoning. PNA, 7(3), 85-101.
- Williams, N & Marks, A. (2009). Comparative analysis of the slow learner with other student in regular education. Dissertation Abstract International, 52(4), 1272-1297.
- Wong, Sh. (2016). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: relationships with psychological well-

being and psychological maladjustment. Learning and Individual Differences, 22(1), 76-82.

- Yan, Ping. Ron, Tzur. & Casey, Hord. (2017). an Intelligent Tutor-Assisted Mathematics Intervention Program for Students with Learning Difficulties. Learning Disability Quarterly, 40(1) 4-16.



البحث السابع :

” مصداقية تقييم طلاب جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة
التدريس في ضوء بعض المتغيرات ”

المصادر :

د/ علي محمد زكري

قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية جامعة نجران

مصادقية تقييم طلاب جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات

د/ علي محمد زكري

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مصادقية تقييم طلاب جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. استخدم في هذه الدراسة استبانة مكونة من (١٩) فقرة، موزعة على (٣) مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) طالباً وطالبة بجامعة نجران، منهم (٩٦) طالباً، و(١٦٨) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن العوامل التي تؤثر في تقييم المقررات الدراسية لدى طلاب وطالبات جامعة نجران قد جاء بدرجة متوسطة. وجود فروق ذات دلالة احصائية لمصادقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية. وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الطالبات. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى السنة الدراسية. وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى التقدير ولصالح الحاصلين على تقدير منخفض.

الكلمات المفتاحية: المصادقية، التقييم، الأداء التدريسي.

The Credibility of Najran University Students' Evaluation for Faculty Members' Teaching Performance in the Light of some Variables

Dr. Ali Mohammed Zekri

Abstract :

The aim of this study was to identify the validity of Najran University students' evaluation of faculty members' teaching performance and its relation to some variables (2015-2016). A questionnaire consisting of (19) paragraphs, distributed over (3) domains was used. The study sample consisted of (264) students (96 males, 168 females) at Najran University. The results of the study showed that: the factors affecting the evaluation of Najran University students for the courses had a medium degree. There were statistically significant differences in the credibility of students' evaluation of Najran University faculty members' teaching performance, due to the faculty variable, for humanities faculties. There were statistically significant differences due to sex variable in favor of female students. There were no statistically significant differences due to the academic year. There were statistically significant differences due to the rate, for low rating students.

Keywords: Credibility - Evaluation - Teaching Performance.

• المقدمة :

يشكل عضو هيئة التدريس المحور الأساسي للتقدم بمستوى التعليم الجامعي لتحقيق الجودة، إذ يعتمد نجاح التعليم الجامعي على درجة توفر الصفات والسمات الجيدة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بواجباتهم ومسؤولياتهم باعتبار عضو هيئة التدريس العنصر الأساسي للعملية التعليمية.

ففي ظل تعدد وتعقد الأدوار للمدرس الجامعي يتطلب ذلك تحديد جوانب القوة والضعف عند ممارسته لأدواره حيث أكد كثير من الباحثين على ضرورة إجراء التقييم لأنشطة وممارسات العملية التدريسية، خاصة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، ليس فقط للتعرف على درجة كفاءة الهيئة التدريسية بل يتعدى ذلك لتحقيق الهدف الاسمي لتقييم الأداء والمتمثل في تحسين وتطوير للمهارات والكفايات التدريسية والمهنية لعضو هيئة التدريس لإحداث تطوير في دور الجامعات للإسهام في تحقيق التنمية لها، ويسهل ادوارها في تحقيق رسالتها.

كما يكمن تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق الأهداف التدريسية بصورة نشطة وسلسلة، ووسيلة أساسية للتحسين والتطوير، كما يوفر التقييم النمو المتكامل في بنية عملية التعلم والتعليم، وتحسين مستوى الأداء وتطوير محتوى ومضمون المقررات الدراسية، وتنويع طرق واستراتيجيات التدريس والتقويم، لإحداث عملية التعلم المنشودة وتحقيقاً للأهداف التعليمية، لذا شاع بين الجامعات تقييم الأداء التدريسي وتنوعت أساليبه ومنها: التقييم الذاتي، وتقييم الطلبة، وتقييم الزملاء، والتقييم الإداري، ومهما تنوعت واختلفت أساليب التقييم ستبقى تخدم أغراضاً مهمة في العملية التعليمية التعليمية للوصول الى تعليم جامعي متميز (الحكمي، ٢٠٠٤).

على الجانب الآخر ورغم الاختلافات الكثيرة في وجهات النظر حول القبول أو الرفض لأسلوب تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب، إلا أن الآراء انقسمت وتعددت الدراسات حول ذلك، فمنها ما يحبذ، ومنها ما يشكك في مصداقية تقييم الطلاب للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس؛ إذ اشار الحولي (٢٠٠٧) على أن تقييم الاداء التدريسي يسهم في تنمية اعضاء هيئة التدريس بصورة اكثر شمولية في الجوانب الأكاديمية والمهنية، بالإضافة إلى اكساب اعضاء الهيئة التدريسية سمات وصفات ايجابية أخرى كالإحساس بالمسؤولية وتقبل الرأي الآخر، واحترام وجهات النظر وتقبل النقد البناء، كما بين (seldin, 1989) إلى ضرورة اشراك الطلاب في عملية تقييم الأداء التدريسي لانهم من يلاحظون الأداء الصفي بشكل مباشر، لذلك هم المصدر الجيد للحصول على المعلومات، وبين (cannon & newble, 2000) أن مستوى الأداء التدريسي الفعال لعضو هيئة التدريس يرتبط بالكفاءة المعرفية والعلمية والمهنية، ويكون قادراً على نقل المعلومات إلى طلبته بصورة عملية باستخدام طرق تدريس مناسبة، وامتلاكه سمات اجتماعية إيجابية، وامتلاكه القدرة على إرشاد الطلبة وتنمية مهارات التعلم لديهم، وتشجيع التواصل الفعال والتخطيط لعملية التعلم والتعليم.

ويرى (Tang,1997) أن تقييم فاعلية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة له تأثير فعال لكل من الطالب والأستاذ الجامعي على اعتبار أن

الطلبة هم الذين يتفاعلون مع عضو هيئة التدريس بشكل مباشر، الآن ان بعض الطلبة ربما يتأثرون احيانا ببعض العوامل الشخصية والذاتية في تقييمهم للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي مما يترتب على ذلك عدم الموضوعية في تقديرات تقييم الطلبة للأداء التدريسي.

إلا ان هنالك اثاراً سلبية لبعض اساليب تقييم الأداء التدريسي كاسلوب تقييم الطالب للأداء التدريسي والتي من المحتمل ان تظهر وتؤثر سلباً في عملية التقييم، إذ بين (Adayleh and Almaharmeh,) إلى ان اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة لهم كانت سلبية، وبينت الدراسة وجود عوامل تؤثر في تقييم الطلبة للأداء التدريسي منها: علامة الطالب المتوقعة، صعوبة المادة وطبيعة العلاقات الشخصية والاجتماعية بين الطالب والمدرس.

ويشكك البعض في مدى موضوعية المعايير التي يبني عليها الطلبة آرائهم في تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس ؛ إذ بين (Theal and ; Kerlinger, 1971 Franklin, 1990) بأن الطلاب الذين يعطون درجات مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس هم الذين يحصلون على درجات مرتفعة، كما بين (Selden,1988) ان طلاب الجامعة غير مؤهلين للحكم على المستوى العلمي لعضو هيئة التدريس ولا على مدى ملائمة أهداف المقرر ومحتواه ، وأنه من الخطأ الاعتماد على الطلاب عند تقويم هذه الجوانب في عضو هيئة التدريس، وإن طلاب الجامعة ليس لديهم الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة التي تمكنهم من تقويم الأداء التدريسي بشكل جيد، إن طلاب الجامعة عند تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس يركزون على الصفات والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية ، وبين (Wilson,1998) أن تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس يرتبط سلباً او ايجاباً بما يحصل عليه الطالب من تقديرات او درجات في المقررات الدراسية، وتتأثر عملية التقييم كذلك بالسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس من حيث درجة التشدد أو التساهل والتسامح أكثر من تركيزها على المهارات التدريسية، كما تتأثر بنوع المقرر ودرجة وصعوبته او سهولته، وبين (Paulsen,2002) ان تقديرات الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ارتبطت بنتائج الطلبة في الاختبارات ولم ترتبط بتقييم التدريس الفعال بأبعاده الرئيسية والمتمثلة بالإعداد والمهارة وتصميم التدريس والعلاقة بين المدرس والطالب والتغذية الراجعة وتقييم عملية التعلم.

كما بينت نتائج دراسة (Ronan, 2004) أهم العوامل التي تؤثر في تقييم الطلبة لفعالية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، حيث توصلت الدراسة إلى وجود ستة عوامل رئيسية تؤثر في تقديرات الطلبة، تتمثل في : العلاقات الشخصية مع الطلاب، وإدارة المدرس للصف، ومشاركة الطلاب، والحضور والالتزام بالمواعيد، عرض المادة وتنظيمها، وتقييم أداء الطلبة التحصيلي.

كما أجري الحولي (٢٠٠٧) دراسة بعنوان اتجاهات اعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية بغزة نحو تقييم الطلبة لهم، وتوصلت الدراسة الى ان اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة لهم كانت متوسطة.

وفي دراسة الحكمي (٢٠٠٤) التي هدفت الى التعرف على وجهات نظر اعضاء هيئة التدريس حول تصوراتهم لتقييم فعالية التدريس واظهرت النتائج ان اعضاء هيئة التدريس يؤمنون بأهمية تقييم الطلاب لتحقيق فعالية التدريس مع وجود بعض الآثار السلبية في تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس أهمها التحيزات الكامنة لدى الطلبة في إعطاء التقديرات للأداء التدريسي.

وفي دراسة (Scherr and scheer , 1990) بعنوان التحيز في تقويم الطلبة لفاعلية المدرس، وهدفت الدراسة للتعرف على التمييز في تقويم الطلبة لفاعلية المدرس، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت على عينة مكونة من (٧٠) طالبا وطالبة في جامعة شرق فيرجينيا، واظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عدد محدود من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تقويم الطلبة لمدرسيهم، أهمها مدى الاهتمام بالموضوع، وأعباء المقررات الدراسية وصعوبتها، والدرجة المتوقعة في الامتحان ونوع المقرر الدراسي.

كما أجرى (Milley, 2003) دراسة هدفت الدراسة التعرف على السلوكيات المنفرة التي يلاحظها الطلبة على أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكيات إزعاجا للطلبة من قبل أساتذتهم: عدم التنظيم في أثناء التدريس، والتحدث بسرعة وانخفاض الصوت أثناء تقديم المحاضرات وانخفاض مستوى علامات الطلبة.

وقدم أبوهاشم (٢٠١٦) دراسة هدفت لمعرفة العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٦) طالبا وطالبة على مقياس مكون من (٢٩) فقرة ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في العوامل المؤثرة في تقييم أعضاء هيئة التدريس ، كما بينت وجود فروق دالة إحصائية في كل من إدارة المحاضرة وصفات الطالب ترجع للمرحلة الدراسية وذلك لصالح مرحلة الماجستير، بينما كانت الفروق غير دالة إحصائية في كل من: أساليب التقييم والصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس ، كذلك وجود فروق دالة إحصائية في جميع العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس ترجع للمعدل التراكمي.

كما أجرى الصباطي وشحته (٢٠٠٧) دراسة هدفت لمعرفة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٧) طالبا وطالبة على مقياس مكون من (٦٩) فقرة ، وأظهرت

نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية لمتوسط درجات تقييم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجنس ولصالح الذكور، كما بينت وجود فروق دالة احصائية في تقييم الأداء التدريسي لصالح الشعب العلمية ، كذلك وجود فروق دالة حسب متغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى الاول.

• مشكلة الدراسة :

تعتمد جامعة نجران كغيرها من الجامعات على اسلوب تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، لذا تتناول الدراسة الحالية التعرف على مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وذلك بالإجابة على تساؤلات الدراسة الآتية :

« ما مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى الكلية (علمية / نظرية) ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى الجنس (ذكر / انثى) ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى السنة الدراسية (اولى ، ثانية، ثالثة، رابعة) ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى التقدير (ممتاز جيد جدا، جيد، مقبول) ؟

• اهداف الدراسة :

« التعرف على مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

« التعرف على تأثير كل من متغيرات : (نوع الكلية ، الجنس ، السنة الدراسية التقدير) على مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران.

• أهمية الدراسة :

« توفر هذه الدراسة المعلومات لأعضاء هيئة التدريس لمعرفة مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران .

« تمكين الجهات المختصة في جامعة نجران من وضع الية متنوعة في اساليب تقييم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

• **محددات الدراسة :**

اقتصار الدراسة على طلاب وطالبات جامعة نجران، وتطبيق اداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٥/٢٠١٦.

• **الطريقة والإجراءات:**

• **المجتمع والعينة:**

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وتألّفت عينة الدراسة من (٢٦٤) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، ويوضح الجدول (١) أعداد الطلاب والطالبات حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١): التكرارات للعينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار
نوع الكلية	علمية	١٥٨
	انسانية / نظرية	١٠٦
الجنس	ذكر	٩٦
	انثى	١٦٨
السنة الدراسية	اولى	٦٥
	ثانية	٣٩
	ثالثة	٦٦
	رابعة	٩٤
	ممتاز	٦٤
	جيد جدا	٧٨
التقدير	جيد	٨٠
	مقبول	٤٢
الاجمالي		٢٦٤

• **أداة الدراسة :**

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة لقياس مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، تكونت في صورتها النهائية من (١٩) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كالتالي:

« المجال الأول : عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس ، ويشمل (١١) فقرة.

« المجال الثاني : عوامل تتعلق بالطالب ، ويشمل (٤) فقرات.

« المجال الثالث : عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي ، ويشمل (٤) فقرات.

• **صدق أداة الدراسة :**

• **صدق الحكمين:**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس كمحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس، ومدي تمثيل الفقرات لكل مجال من المجالات، وقد تم حساب نسبة اتفاق السادة المحكمين علي مدي تمثيل تلك الفقرات، بحيث يتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% فأكثر، وتم تعديل بعض الفقرات وفقا لما اقترحه السادة المحكمون.

• صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة استخدم الباحث ما يلي:
 « إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ، كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط
عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	١	٠.٧٤	عوامل تتعلق بالطالب	١٢	٠.٨٣
	٢	٠.٦٩		١٣	٠.٧٣
	٣	٠.٦٨		١٤	٠.٧٩
	٤	٠.٦٩		١٥	٠.٨٠
	٥	٠.٧٤			
	٦	٠.٧١			
	٧	٠.٦٥			
عوامل تتعلق بالقرار الدراسي	٨	٠.٦٦	عوامل تتعلق بالقرار الدراسي	١٦	٠.٦٣
	٩	٠.٧٤		١٧	٠.٨٥
	١٠	٠.٦٣		١٨	٠.٦٢
	١١	٠.٦٥		١٩	٠.٤٧

♦ ♦ دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجالات الفرعية والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١).

« إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من المجالات الفرعية والدرجة الكلية للأداة، كما في الجدول (٣) :

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة على المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

المجالات الفرعية	معامل الارتباط	قيمة مستوى الدلالة
عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	٠.٩٤	٠.٠٠٠
عوامل تتعلق بالطالب	٠.٨٧	٠.٠٠٠
عوامل تتعلق بالقرار الدراسي	٠.٧١	٠.٠٠٠

♦ ♦ دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من المجالات الفرعية والدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (٠.٧١ - ٠.٩٤) وهي قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام الأداة في الدراسة الحالية.

• ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا ، وبطريقة التجزئة النصفية ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): قيم معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأداة ككل

قيم معاملات الثبات		
التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ
٠.٨٨	معامل النصف الأول	
٠.٧٥	معامل النصف الثاني	
٠.٨٥	سبيرمان - براون	
٠.٨٥	جتمان	

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠.٨٩)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات النصف الأول (٠.٨٨) وبلغت قيمة ثبات النصف الثاني (٠.٧٥)، وكانت قيمة ثبات سبيرمان - براون (٠.٨٥)، وبطريقة جتمان (٠.٨٥)، أي أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية، وهذا يعني إمكانية استخدام الاختبار في الدراسة الحالية باطمئنان.

• المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات أداة الدراسة للتعرف على مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، كما تم استخدام اختبار (ت) للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث للتعرف على مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب كلا من متغير نوع الكلية والجنس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس للتعرف على مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية والتقدير العلمي.

• نتائج الدراسة :

« ما مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران؟

وللإجابة عن هذا السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات أداة الدراسة للتعرف على مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران كما تم اعتماد التدرج الآتي لتحديد درجة المصداقية (كلما ارتفع متوسط مستوى المصداقية كلما اثرت العوامل بصورة أكبر وهذا حسب اتجاه فقرات المقياس ١ - ١.٦٦ قليلة، ١.٦٧ - ٢.٣٣ متوسطة، ٢.٣٤ - ٣.٠٠ كبيرة)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٥) أن العوامل التي تؤثر بتقييم المقررات الدراسية لدى طلاب وطالبات جامعة نجران جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (٢.١٠) وانحراف معياري (٠.٥٤)، كما جاءت أكثر العوامل تأثيراً في مستوى مصداقية التقييم المجال الثالث "عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي" بمتوسط حسابي (٢.٣٠) وانحراف معياري (٠.٧٦) وبدرجة متوسطة، كما حصل المجال الأول "عوامل تتعلق

بعضو هيئة التدريس" على متوسط حسابي (٢.٠٥) وانحراف معياري (٠.٥٧) وبدرجة متوسطة وفي المرتبة الثانية، بينما حصل المجال الثاني على اقل العوامل تأثيراً في مستوى مصداقية تقييم المقررات الدراسية "المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب" بمتوسط حسابي (٢.٠٣) وانحراف معياري (٠.٦٤) ويعزى السبب في ذلك إلى ان تقييم الطالب للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس يتأثر كثيراً بدرجة صعوبة أسئلة المقرر الدراسي، وبدرجات تحصيل الطالب على الاختبارات انخفاضاً وارتفاعاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Wilson,1998, Paulsen,2002, Scherr and scheer , 1990 , Milley, 2003, (Ronan, 2004).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات أداة الدراسة

الدرجة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الفقرات	م
متوسطة	٠.٥٧	٢.٠٥	المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	
متوسطة	٠.٨٥	٢.٠٦	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على ثقده السلبي لي.	١
متوسطة	٠.٨٤	٢.١٦	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على أسلوبه المرح في التعامل معي.	٢
متوسطة	٠.٨٤	١.٨٥	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على علاقتي الشخصية به.	٣
متوسطة	٠.٨٣	٢.٢٣	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على تحيزه مع بعض الطلبة.	٤
متوسطة	٠.٨٣	١.٩٦	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بسبب تشدده معي في الحضور والغياب.	٥
قليلة	٠.٧٩	١.٥٤	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على مظهره الخارجي.	٦
متوسطة	٠.٧٤	٢.٢١	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس لاكتفائه بطريقة واحدة في عرضه للمادة العلمية.	٧
متوسطة	٠.٩١	٢.١٢	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على تقبله للواسطة في النجاح والرسوب.	٨
متوسطة	٠.٨١	٢.٢٢	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بسبب حديثه معي في التعامل.	٩
متوسطة	٠.٧٧	٢.١٢	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس على درجة فهمي لفقرات استبانة التقييم.	١٠
متوسطة	٠.٨٧	٢.٠٣	أرى عدم جدية الأخذ بتقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، مما يجعلني لا أهتم بالاستجابة.	١١
متوسطة	٠.٦٤	٢.٠٣	المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	
متوسطة	٠.٧٩	٢.١٧	يتأثر تقييمي لعضو هيئة التدريس بمدى تقبله لي.	١٢
متوسطة	٠.٨٠	١.٨٠	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأراء زملائي الطلبة.	١٣
متوسطة	٠.٨٤	٢.١٣	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على زيادة الواجبات والتكليفات التي تسند لي في المقرر الدراسي.	١٤
متوسطة	٠.٨٢	٢.٠٣	لا أهتم في تقييمي لعضو هيئة التدريس بمدى إلمامه بتخصصه بقدر اهتمامي بطريقة تعامله معي.	١٥
متوسطة	٠.٧٦	٢.٣٠	المجال الثالث: عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي	
متوسطة	٠.٨٠	٢.٢٨	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على درجاتي المنخفضة في المقرر الدراسي.	١٦
كبيرة	٢.٠٤	٢.٤١	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصعوبة المقرر الدراسي.	١٧
كبيرة	٠.٧٢	٢.٥٠	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بناءً على صعوبة أسئلة الاختبارات.	١٨
متوسطة	٠.٨٠	٢.٠٢	يتأثر تقييمي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس لاهتمامه بالجانب العملي مقارنةً بالجانب النظري	١٩
متوسطة	٠.٥٤	٢.١٠	المقياس الكلي	

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى الكلية (علمية / نظرية) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمجالات الدراسة كما يتضح من الجدول (٦):

جدول (٦) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

مستوى الدلالة	قيمة ت	نظرية (ن = ١٠٦)		علمية (ن = ١٥٨)		المجال
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالة	٥.٣٦ -	٠.٥٦	٢.٢٧	٠.٥٢	١.٩٠	المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس
دالة	٤.٦٢ -	٠.٦٥	٢.٢٥	٠.٥٩	١.٨٨	المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب
دالة	٤.٦٢ -	٠.٩٢	٢.٤٦	٠.٦٢	٢.٢٠	المجال الثالث: عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي
دالة	٥.٢١ -	٠.٥٤	٢.٣٠	٠.٤٩	١.٩٦	المقياس الكلي

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير الكلية على جميع المجالات وعلى الإداة ككل ولصالح الكليات النظرية اي ان طلاب الكليات النظرية أكثر تأثراً بالعوامل المؤثرة في تقييم الاداء التدريسي من طلاب الكليات العلمية الذين يتمتعون بموضوعية اعلى مقارنة بطلاب الكليات النظرية ، ويعزى السبب في ذلك ايضا إلى ان طلاب الكليات العلمية تعرض عليهم المقررات بصورة عملية مما يدل على التنوع في طريقة عرض المحتوى العلمي، كما قد يعزى السبب الى ان طلاب الكليات العلمية على الاغلب أكثر تحصيلاً ودراسة وجد من طلاب الكليات النظرية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Ronan: 2004), (Milley: 2003) (الصباطي وشحته : ٢٠٠٧).

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى الجنس (ذكر / انثى) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير الجنس والجدول (٧) يوضح ذلك .

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير الجنس على جميع المجالات وعلى الإداة ككل باستثناء المجال الثالث وجاءت الفروق لصالح الطالبات اي ان الطلاب الذكور اقل تأثراً بالعوامل المؤثرة في تقييم الاداء التدريسي عن الطالبات، اي ان الطلاب الذكور

يتمتعون بموضوعية اعلى مقارنة بالطالبات ، ويعزى السبب في ذلك ايضا الى طبيعة شخصية الانثى التي تميل الى العاطفة أكثر من الذكور. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الصباطي وشحته : ٢٠٠٧) (Ronan: 2004) وتختلف مع دراسة (أبوهاشم : ٢٠١٦).

جدول (٧) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

المجال	ذكور (ن = ٩٦)		إناث (ن = ١٦٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	١.٩١	٠.٥٦	٢.١٢	٠.٥٦	٢.٨٨ -	دالة
المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	١.٨٩	٠.٥٧	٢.١١	٠.٦٦	٢.٨٨ -	دالة
المجال الثالث: عوامل تتعلق بالقرار الدراسي	٢.٢٧	١.٠٧	٢.٣٢	٠.٥٢	٠.٤٣ -	غير دالة
المقياس الكلي	١.٩٨	٠.٥٨	٢.١٦	٠.٥٠	٢.٤٩ -	دالة

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى السنة الدراسية (اولى ، ثانية، ثالثة، رابعة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

المجال	السنة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري
المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	اولى	٦٥	٢.٠٩	٠.٦٤٣
	ثانية	٣٩	٢.٠٣	٠.٤٤١
	ثالثة	٦٦	١.٩٨	٠.٦١٠
	رابعة	٩٤	٢.٠٦	٠.٥٣٠
	Total	٢٦٤	٢.٠٥	٠.٥٦٧
المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	اولى	٦٥	٢.٠٧	٠.٧٤١
	ثانية	٣٩	٢.١٣	٠.٥٨٤
	ثالثة	٦٦	١.٨٩	٠.٦٣٠
	رابعة	٩٤	٢.٠٦	٠.٥٧٩
	Total	٢٦٤	٢.٠٣	٠.٦٣٨
المجال الثالث: عوامل تتعلق بالقرار الدراسي	اولى	٦٥	٢.٣٠	١.١٩٩
	ثانية	٣٩	٢.٣٨	٠.٤١٣
	ثالثة	٦٦	٢.٢٤	٠.٦٢٢
	رابعة	٩٤	٢.٣٢	٠.٥٦٤
	Total	٢٦٤	٢.٣٠	٠.٧٦٤
المقياس الكلي	اولى	٦٥	٢.١٣	٠.٦٨٠
	ثانية	٣٩	٢.١٣	٠.٣٧٥
	ثالثة	٦٦	٢.٠٢	٠.٥٥١
	رابعة	٩٤	٢.١٢	٠.٤٨١
	Total	٢٦٤	٢.١٠	٠.٥٤٠

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية وبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الاحادي لأثر متغير السنة الدراسية على مستوى مصداقية تقييم

الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): تحليل التباين الاحادي لأثر متغير السنة الدراسية على مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٠.٤٢٩	٣	٠.١٤٣	٠.٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٤.١٦٦	٢٦٠	٠.٣٢٤		
	الكلية	٨٤.٥٩٥	٢٦٣			
المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	بين المجموعات	١.٩٨٠	٣	٠.٦٦٠	١.٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥.١٥٣	٢٦٠	٠.٤٠٤		
	الكلية	١٠٧.١٣٣	٢٦٣			
المجال الثالث: عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي	بين المجموعات	٠.٥٢٦	٣	٠.١٧٥	٠.٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٣.١٧٧	٢٦٠	٠.٥٨٩		
	الكلية	١٥٣.٧٠٤	٢٦٣			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٠.٥٨٣	٣	٠.١٩٤	٠.٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٦.١٨١	٢٦٠	٠.٢٩٣		
	الكلية	٧٦.٧٦٥	٢٦٣			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية، ويعزى السبب في ذلك الى عدم الوعي والفهم لدى الطلبة بأهمية التقييم وعدم نشر ثقافة الوعي بأهمية التقييم وان الطلبة يتناقلون ويحملون نفس الافكار حول تقييمهم للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الصباطي وشحته، ٢٠٠٧).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

المجال	التقدير	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري
المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	ممتاز	٦٤	١.٧٩	٠.٥١٢
	جيد جدا	٧٨	٢.٠٤	٠.٤٦٩
	جيد	٨٠	٢.٢٠	٠.٤٦٢
	مقبول	٤٢	٢.١٥	٠.٥٤١
	Total	٢٦٤	٢.٠٥	٠.٥٦٧
المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	ممتاز	٦٤	١.٧٧	٠.٦٤٧
	جيد جدا	٧٨	٢.٠٤	٠.٥٥٧
	جيد	٨٠	٢.١٤	٠.٦٥٩
	مقبول	٤٢	٢.١٨	٠.٦٣٠
	Total	٢٦٤	٢.٠٣	٠.٦٣٨
المجال الثالث: عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي	ممتاز	٦٤	٢.٠٥	٠.٦٥٦
	جيد جدا	٧٨	٢.٢٩	٠.٥٣٦
	جيد	٨٠	٢.٣٨	٠.٥٥٠
	مقبول	٤٢	٢.٥٩	١.٣٣٠
	Total	٢٦٤	٢.٣٠	٠.٧٦٤
المقياس الكلي	ممتاز	٦٤	١.٨٤	٠.٥٠٥
	جيد جدا	٧٨	٢.٠٩	٠.٤٤٢
	جيد	٨٠	٢.٢٢	٠.٥٦٥
	مقبول	٤٢	٢.٢٥	٠.٥٨١
	Total	٢٦٤	٢.١٠	٠.٥٤٠

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران تعزى إلى التقدير (ممتاز جيد جدا، جيد، مقبول) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير التقدير والجدول (١٠) يوضح ذلك .

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير التقدير ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الاحادي لأثر متغير التقدير على مستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١): تحليل التباين الاحادي لأثر متغير التقدير على مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٦.٦٥٢	٣	٢.٢١٧	٧.٤٠	دالة
	داخل المجموعات	٧٧.٩٤٣	٢٦٠	٠.٣٠٠		
	الكلي	٨٤.٥٩٥	٢٦٣			
المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	بين المجموعات	٦.٢٦١	٣	٢.٠٨٧	٥.٣٨	دالة
	داخل المجموعات	١٠٠.٨٧١	٢٦٠	٠.٣٨٨		
	الكلي	١٠٧.١٣٣	٢٦٣			
المجال الثالث: عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي	بين المجموعات	٨.١٥٤	٣	٢.٧١٨	٤.٨٦	دالة
	داخل المجموعات	١٤٥.٥٤٩	٢٦٠	٠.٥٦٠		
	الكلي	١٥٣.٧٠٤	٢٦٣			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٦.٥٩٦	٣	٢.١٩٩	٨.١٥	دالة
	داخل المجموعات	٧٠.١٦٩	٢٦٠	٠.٢٧٠		
	الكلي	٧٦.٧٦٥	٢٦٣			

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لمستوى مصداقية تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران حسب متغير التقدير على جميع المجالات وعلى الاداة ككل ، ولبيان دلالة الفروق الزوجية بين مستويات المتغير تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٢) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة ممن تقديرهم ممتاز وجيد جدا ولصالح جيد جدا ، كما أظهر فروق بين الطلبة ممن تقديرهم ممتاز وجيد ولصالح الطلبة ممن تقديرهم جيد ، كما أظهر فروق بين الطلبة ممن تقديرهم ممتاز ومقبول ولصالح مقبول أي أنه كلما انخفض تقدير الطلبة كانوا اقل مصداقية في التقييم ويعزى السبب في ذلك الى تأثر عملية

تقييم الاداء التدريسي بدرجة حصول الطالب على الدرجات في المقررات الدراسية وتتنفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Wilson,1998, Paulsen,2002, Scherr and scheer , 1990 , Milley, 2003, Ronan, 2004)

جدول (١٢): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

المجال	التقدير (I)	التقدير (J)	Mean Difference (I-J)	Std.Error	Sig.
المجال الأول: عوامل تتعلق بعضو هيئة التدريس	ممتاز	جيد جدا	- ٠.٢٥٩	٠.٠٩٢	٠.٠٥١
		جيد	- ٠.٤١٢ *	٠.٠٩٢	٠.٠٠٠
		مقبول	- ٠.٣٦٦ *	٠.١٠٩	٠.٠١١
	جيد جدا	ممتاز	٠.٢٥٩	٠.٠٩٢	٠.٠٥١
		جيد	- ٠.١٥٣	٠.٠٨٧	٠.٣٧٨
		مقبول	- ٠.١٠٧	٠.١٠٥	٠.٧٩٠
المجال الثاني: عوامل تتعلق بالطالب	جيد	مقبول	٠.٠٤٦	٠.١٠٤	٠.٩٧٨
	ممتاز	جيد جدا	- ٠.٢٦٨	٠.١٠٥	٠.٠٩٢
		جيد	- ٠.٣٧٠ *	٠.١٠٤	٠.٠٠٦
		مقبول	- ٠.٤١١ *	٠.١٢٤	٠.٠١٣
	جيد جدا	ممتاز	٠.٢٦٨	٠.١٠٥	٠.٠٩٢
		جيد	- ٠.١٠٢	٠.٠٩٩	٠.٧٨٧
المجال الثالث: عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي	جيد	مقبول	- ٠.٠٤١	٠.١١٩	٠.٩٩٠
	ممتاز	جيد جدا	- ٠.٢٣٨	٠.١٢٦	٠.٣١٤
		جيد	- ٠.٣٣٤	٠.١٢٥	٠.٠٧١
		مقبول	- ٠.٥٤٢ *	٠.١٤٩	٠.٠٠٥
	جيد جدا	ممتاز	٠.٢٣٨	٠.١٢٦	٠.٣١٤
		جيد	- ٠.٠٩٦	٠.١١٩	٠.٨٨٥
المقياس الكلي	جيد	مقبول	- ٠.٢٠٨	٠.١٤٣	٠.٢١٤
	ممتاز	جيد جدا	- ٠.٢٥٦ *	٠.٠٨٨	٠.٠٩٢
		جيد	- ٠.٣٨٧ *	٠.٠٨٧	٠.٠٠٠
		مقبول	- ٠.٣٨٧ *	٠.١٠٣	٠.٠٠١
	جيد جدا	ممتاز	٠.٢٥٦ *	٠.٠٨٨	٠.٠٩٢
		جيد	- ٠.١٣١	٠.٠٨٣	٠.٤٧٨
	جيد	مقبول	- ٠.١٥٦	٠.٠٩٩	٠.٤٨٣
	جيد	مقبول	- ٠.٠٢٦	٠.٠٩٩	٠.٩٩٥

• توصيات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات الآتية:
- « الاهتمام بتحسين وتطوير طرق وأساليب وأدوات تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بوجه خاص والجامعات السعودية بوجه عام.
- « الاهتمام بامتلاك الطلاب لكفايات تقييم أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران الملائمة لطبيعة تخصصهم كليات (علمية - نظرية).
- « الاهتمام بامتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لكفايات اختيار طرق واساليب تدريس مناسبة لطلاب الجامعة وفق تخصصهم (علمي - نظري).

« الاهتمام بالتعاون بين الجامعات بالملكة العربية السعودية والمؤسسات العالمية ذات العلاقة بتقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس، لتحقيق الجودة النوعية في أساليب التقييم المناسبة وصولاً إلى المصادقية المقبولة عالمياً في التقييم.

« الاهتمام بتدريب طلبة جامعة نجران على كيفية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء التقييم العالمي.

« الاهتمام بالجوانب المهارية لطلبة جامعة نجران لتقييم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والتدريب المستمر للحصول على المصادقية المقبولة عالمياً.

« إعداد أدلة لطلبة الجامعة كليات (عملية - نظرية) للتدريب على الأساليب الحديثة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

• مقترحات الدراسة:

يقدم الباحث - في ضوء نتائج الدراسة الحالية - مقترحات لموضوعات بحثية مستقبلية:

- « تطوير أساليب تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء المتغيرات العالمية.
- « التوجهات المستقبلية لبحوث مستوى مصادقية تقييم طلاب جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفي ضوء متغيرات أخرى.
- « علاقة مصادقية تقييم طلبة جامعة نجران للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بتحسين التعليم.

• المراجع:

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٦). العوامل المؤثرة في تقييم طلبة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس، المؤتمر العلمي الدولي الثاني للقياس والتقويم (٣٠ - ٣١ يوليو، مصر، جامعة الزقازيق).
- الحولي، عليان (٢٠٠٧). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة نحو تقويم الطلبة لهم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢١ (٣).
- الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون ص ١٣ - ٥٦.
- الصباطي، إبراهيم وشحته، محمد (٢٠٠٧). دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والادارية)، ٨ (١) ..

- Adayleh, Ali. And Almaharmeh, Thamer. (1998). Attitudes of faculty members at the University of Mutah about the process of students' assessment for them. Yarmouk Journal for Research. Yarmouk University. Jordan 14(3). 151-163.

- Cannon, R., & Newble, D. (2000). "A handbook for teachers in universities and colleges a guide to improving teaching methods". London: Kogan Page.
- El Hassan, K. (2003). Investigating Substantive and Consequential Validity of Student Ratings of Instruction, American University of Beirut Lebanon
- Milley, w. (2003). what you don't know can hurt you students perceptions of professors annoying teaching habits. College student's journal, 37(3). 447-455
- Kerlinger, Fred (1971). Student evaluation of university professors, school and society, 99. 353-356.
- Seldin peter (1988). evaluation college teaching, in R. young and k. eble (eds), college teaching and learning, 33 San Francisco Jossey-Bass publishers, , 305.
- Tang, Thomas, and mithell chamberlain (1997). Attitudes toward Research and teaching difference between administrators and faculty members. The Journal of Higher Education, 68.
- Wilson, R. (1998): New research casts doubt on value of student evaluations of professors. Chronicle of higher education, 44(19), 12-14.
- Paulsen, M.B., (2002). Evaluating teaching Performance. New Directions Institutional Research, 114 Wiky Periodicals in C.
- Ronan, W.W. (2004): Evaluating college classroom teaching effectiveness. (An online Eric database fulltext No.ED 063518).
- Scherr, F.C. & Scheer, S.S., (1990). Bias in student evaluations of teacher effectiveness. Journal of Education for Business, 356-379.
- Seldin, P. (1989). Using student feedback to improve teaching, new directions for teaching and learning. The Department Chair Person's Role in Enhancing College Teaching. 37, 89-97.
- Theal, M.; & Franklin, J. (1990). Student ratings of instruction: Issues for improving practice. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.



البحث الثامن :

**” المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتنبؤية بأزمة الهوية لدى طلبة
التعليم الثانوي العام والفني ”**

المحطات :

أ/ مروة السعيد المرسي عبد الهادي

المعيد بقسم العلوم التربوية والنفسية

تخصص صحة نفسية بكلية التربية النوعية جامعة دمياط

أ.د/ السيد محمد عبد المجيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية جامعة دمياط

د / معتز المرسي المرسي النجيري

مدرس الصحة النفسية ومدير مركز الإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة دمياط

المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها التنبؤية بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني

د/مروة السعيد المرسي عبد الهادي أ.د / السيد محمد عبد المجيد عبد العال

د/ معتز المرسي المرسي النجيري

• المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بأزمة الهوية من خلال المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني، وتكونت عينة الدراسة من ٢١١ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام، وعدد ٢٤٨ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي الفني (صناعي وزراعي وتجاري) الذين تراوحت أعمارهم بين ١٤ - ١٦ سنة، لديهم أزمة في الهوية وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس أزمة الهوية (إعداد الباحثة)، ومقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه: يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم الكلية على المسؤولية الاجتماعية، ويمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: أزمة الهوية، المسؤولية الاجتماعية، طلبة التعليم الثانوي العام والفني.

Social Responsibility and its Predictive Relationship to the Identity Crisis in General and Technical Secondary Education Students

Dr.Marwa Elsaeed Elmorsy Abd Elhady

Abstract:

The present study aims to identify the predictability of the identity crisis through social responsibility in general and technical secondary education students. The study sample consisted of 211 students in the first grade of the general secondary and 248 students in the first grade of the technical secondary (industrial, agricultural and commercial) ranging in age from 14 to 16 years, have an identity crisis, The study used the following tools: The measure of identity crisis (prepared by the researcher), the social responsibility scale (prepared by the researcher), The results of the study showed that: the identity crisis in general and technical secondary education students can be predicted through their overall scores on social responsibility. The identity crisis in general and technical secondary education students can be predicted through their scores on the sub-dimensions of social responsibility.

Key words: Identity Crisis, Social Responsibility, General and Technical Secondary Education Students.

• مقدمة :

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل النمو التي يمر بها الإنسان حيث مرحلة المراهقة التي تتصف بالعديد من التغيرات الجذرية والسريعة التي تنعكس آثارها على مظاهر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والنفسي

كافة، وتسبب هذه التغييرات متاعب انفعالية واجتماعية من خلال الانتقال السريع من الطفولة إلى المراهقة لكلا الجنسين.

والمراهق في هذه المرحلة يواجه مشكلات متعددة وكثيرة، منها: ما يتصل بصحته البدنية، أو النفسية، أو ما يتصل بموقفه في أسرته أو بيئته، ومنها: مشكلات اجتماعية وثقافية ومادية، ومنها ما يتعلق بظروف عمله أو وقته الحر. كما أن له أحوالاً تختلف باختلاف العادات والتقاليد والقيم البيئية، وتبعاً لفلسفة الدولة نحو رعاية أبنائها وتنشئتهم (أحمد محمود ، ٢٠١١ ، ص ٢).

وتعتمد أهمية هذه المرحلة على الظروف الاجتماعية السائدة، وقد يطول مداها أو يقصر في هذا المجتمع أو ذاك، وقد تتحول هذه الفترة من حياة الفرد إلى أزمة اجتماعية يعيشها، ويواجه فيها مصاعب وتحديات توافقية يتحتم عليه التغلب عليها واجتيازها بنجاح؛ ضماناً لإمكانية انتقاله صحياً إلى مرحلة الرشد، حيث يتعذر على الفرد دون ذلك الانتقال الناتج التكيف مع متطلبات المرحلة النمائية التالية (مجدي الدسوقي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٤٧).

كما نجد لدى إريكسون Ericson . E أن محور الاهتمام لدى المراهقين والشباب يكمن في تحديد هويتهم، وأن يجدوا لهم دوراً اجتماعياً ووظيفياً، وأن يواجهوا بإيجابية كل ما يقابلهم من تحديات ، فلا بد أن يبحث عن وظيفة، وأن يخطط للزواج، وأن يستقل عن أسرته، ولا بد أن ينتج ويعطي بدلاً من أن يأخذ فقط، وهذا ما يعرف (بأزمة الهوية) التي تتبلور في سؤاليين، هما: من أنا ؟ وماذا أريد ؟ (خالد الفخراي ، مسعد أبو الديار، ٢٠٠٧، ص ص ٤٣ - ٤٤) .

ويوضح شان وآخرون (Chan et al , 2004 , pp 198-200) أن الهوية كما يراها جلاسر تبدأ في التكوين في الخامسة من العمر، وأن الأشخاص ذوي الهوية المحققة يميلون إلى الاقتران بالآخرين الذين يرون أنفسهم - أيضاً - كمحققين للهوية، بينما الأشخاص ذوو الهوية المشتتة يقترنون بأمثالهم من ذوي الهوية المشتتة، هذا يعني أن التحقق يقترن بالتحقق، والتشتت يقترن بالتشتت. فالأفراد ذوو الهوية المحققة يمتلكون سمتين محددتين، الأولى: أنهم على علم بأن هناك فرداً آخر على الأقل يحبهم ويحبونه، والثانية: معرفتهم بأنهم جديرون باهتمام الأفراد الآخرين، أما الأفراد ذوو الهوية المشتتة لديهم التجربة المشتركة نفسها من العزلة التي يتعاملون معها إما بالتجاهل وإما إنكار الواقع.

أما أرشر ووترمان (Archer & Waterman 1995) فيريان أن الفرد يبدأ نمو شخصيته بهوية مشتتة identity diffusion، فيكون لديه اختلاط في الأدوار الاجتماعية والمهنية وابتعاد عن الآخرين مع تجنب الالتزام وتجنب المواقف الضاغطة، فيكون لديهم مستوى مرتفع من القلق، مع تدني تقدير الذات وضعف القدرة على الاستقلال والانطواء والعصابية، وضعف الذات والضمير، ثم يصل

الفرد إلى الهوية المغلقة التي تتسم بتوكيد الذات وتجنب القلق، فيحل مشكلاته المتعلقة بالهوية باتباع القيم والتقاليد والأيدولوجيات التي تبناها آباؤهم، فيصبح نسخة منهم، وهذا ما يطلق عليه (أزمة الهوية) identity crisis أما نمو الهوية في الاتجاه الآخر فيكون من خلال (تأجيل الهوية) identity moratorium؛ حيث يكون الاستكشاف والتغيير المستمر وتجريب العديد من الأدوار والقيم، فتتسم هذه المرحلة بالقلق، فهي فترة انتقالية، يليها مرحلة تحقيق الهوية identity achieved مكونا فيها الفرد لنفسه الاستقلالية بالذات وتوكيدها، متحررا من الضغوط النفسية، محققا لهويته المستقلة، فيعرف من هو؟ وماذا يريد؟ (Cramer & Block, 1998, pp 156-159).

• مشكلة الدراسة :

ترتبط أزمة الهوية من وجهة نظر إريكسون بمرحلة المراهقة وبدايات الشباب حيث تمثل المطلب الأساسي للنمو خلال هذه المرحلة، وتعتبر عن نقطة تحول نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في مرحلة الرشد، وتنمو (الأنا) من وجهة نظره من خلال ثمان مراحل متتابعة، يواجه الفرد في كل منها أزمة معينة ويتحدد مسار نموه تبعاً لطبيعة حلها إيجاباً أو سلباً، متأثراً بعدة عوامل نفسية واجتماعية وثقافية وشخصية، وتعد أزمة الهوية المشكلة الحرجة في المراهقة وهي أزمة يمر بها أغلب المراهقين في وقت ما، ويعانون من عدم معرفتهم لذواتهم بوضوح، أو عدم معرفة المراهق لنفسه في الوقت الحاضر، وماذا يكون مستقبلاً؟ فيشعر بالضياع والتبعية والجهل بما يجب أن يفعله ويؤمن به، وهي علامة على طريق النمو يمكن أن تؤدي إلى الإحساس بالهوية، أو إلى مزيد من تشتت الدور وتمييع الهوية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات عديدة؛ فقد أشارت إلى أن نسبة كبيرة من المراهقين يعانون من أزمة في تحديد هويتهم (فتحي الضبع، ٢٠٠٦، ص ٣).

والمراهق في أزمة الهوية يقوم بإعادة النظر والتفسير للذات في مرحلة الطفولة، والبدء في صياغة ماذا سوف يصبح؟ وإعادة النظر هذه تحدث خلال فترة وقف اختياري، يحاول فيها المراهقون أنفسهم التخلص منها بشتى السبل. هذا البحث يمكن أن يشمل الانخراط النشط، وخلق هوية في نهاية الأمر أو اعتماد هويات الآخرين التي تغطي على الفرد، وكأنها نابعة من ذاته فالمرحلة من وجهة نظر إريكسون "هي زمن أو فترة تدفق الهوية" (Altschul, et al, 2006, p1155).

فالمرهق في عمر من ١١ - ١٢ سنة يمر بمرحلة تنموية، تتطلب منه المرور بأزمة البحث عن ذاته ومستقبله، وتجعله يميل نحو الاستقلال وتحقيق الكفاءة العلمية، والتخطيط لمستقبله الدراسي والمهني، وإقامة علاقات ذات معنى مع الآخرين، والنجاح في مواجهة هذه التحديات تؤهل المراهق للعيش حياة إيجابية

وذلك من خلال تحديد أهداف لحياته، ووضع الخطط وتحقيقها، أما الإخفاق في مواجهتها فيؤثر بالسلب على نظرتة لحياته.

وعلى الرغم من توفر البحوث التي تناولت متغيري الدراسة على حدة، إلا أن الباحثة لم تجد في - حدود علمها - إلا القليل من الدراسات التي تناولت الهوية وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية مثل دراسة (معتز النجيري، ٢٠٠٣)، ودراسة (خالد الفخراي، مسعد أبو الديار، ٢٠٠٧)، وانطلاقاً من أهمية تلك المرحلة وهي المراهقة التي تساعد في تطوير شخصية المراهق وتحديد مسار حياته الحالية والمستقبلية ودور الأفكار والمعتقدات المكتسبة في ذلك تأتي هذه الدراسة: للإجابة على التساؤلات التالية :

« هل يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم الكلية للمسؤولية الاجتماعية ؟

« هل يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية ؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

« التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم الكلية على مقياس المسؤولية الاجتماعية.

« التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية .

« إعداد مقياس أزمة الهوية، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، الذين يمثلان إضافة لأدوات التعرف والتشخيص في مجال الصحة النفسية .

• أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية :

« أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها هذه الدراسة، وهي مرحلة التعليم الثانوي (مرحلة المراهقة)، والتي تمثل في حد ذاتها أكثر المراحل النمائية التي تتصف بتغيرات في مظاهر النمو المختلفة من شأنها أن تولد لدى الفرد العديد من الضغوط والصراعات والأزمات أهمها أزمة الهوية .

« أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة، التي سوف تسعى للتعرف على ماهية العلاقة بين هذين المتغيرين، وهما: المسؤولية الاجتماعية، وأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني، فالهوية تعد مطلباً نمائياً يتبلور في المراهقة، كما أن لها عدة وظائف تتمثل في أنها تمد الفرد بالفهم لكيونته وتمده بالمعنى والتوجيه من خلال كل من الالتزامات والقيم والأهداف والتحكم الشخصي وحرية الإرادة، وتمكن الفرد من تعرف الإمكانية من خلال الإدراك لاحتمالات المستقبل والاختيارات البديلة.

« أهمية المرحلة التعليمية التي سوف تتناولها تلك الدراسة، وهي المرحلة الثانوية بتخصصاتها العام والفني كدراسة مقارنة.
« من الممكن أن تؤخذ نتائج تلك الدراسة ضمن ما يؤخذ عند التخطيط التربوي لتربية المراهقين.

• مصطلحات الدراسة :

• المسؤولية الاجتماعية:

هي المسؤولية الذاتية عن الجماعة التي تتضح مظاهرها في الاهتمام والفهم والمشاركة في حل قضايا ومشكلات الوسط (سيد عثمان ، ٢٠١٠، ص ٢٠٤).

وهي المسؤولية الفردية عن الجماعة، و مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتكون من ثلاثة عناصر، هي (الاهتمام، والفهم والمشاركة) (ميسون مشرف، ٢٠٠٩، ص ٩).

ويعرف الفرد الذي لديه شعور بالمسؤولية الاجتماعية بأنه: ذلك الفرد الذي لديه الاستعداد والرغبة في أن يقبل نتائج سلوكه، ولديه الاستعداد في الاعتماد عليه والثقة به، وأن يكون جديرا بالثقة والاعتماد عليه من قبل الآخرين والشعور بالالتزام لجماعته (معتز النجيري، ٢٠٠٣، ص ١١).

وتعرف الباحثة المسؤولية الاجتماعية بأنها: مجموعة السلوكيات التي يعبر بها الفرد عن مدى تفهمه لدوره داخل الجماعة، من خلال الاهتمام بالمشاركة الفعالة بما يساعد على ارتقاء الجماعة، والتوحد معها اهتمام متزن رزين بمشكلات الجماعة والمجتمع المحيط، في حدود عادات وتقاليده وثقافة المجتمع. وتتكون المسؤولية الاجتماعية من عناصر ثلاثة مترابطة ينمي كل منها الآخر ويدعمه ويقويه، ومتكاملة لا يكفي أحدها وحده، ولا يغني عن الآخر، هذه العناصر الثلاثة هي (الاهتمام، والفهم، والمشاركة).

• الاهتمام:

المقصود بالاهتمام - باختصار -: الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغ أهدافها، والخوف من أن تصاب بأي عامل أو ظرف يؤدي إلى إضعافها وتفككها (السيد عبد المجيد، ١٩٩٣، ص ٥٢).

وتعرفه الباحثة بأنه : ارتباط الفرد بجماعته وحرصه على تماسكها وترابطها واستمرارها؛ من أجل تحقيق أهدافها؛ حيث يساير الفرد حالة الجماعة الانفعالية، مدركا ذاته أثناء انفعاله بالجماعة؛ حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره، وتصبح موضوع نظره وتأمله.

• الفهم:

ينقسم الفهم إلى شقين، الأول: فهم الفرد للجماعة، والثاني: فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله، ويعني (فهم الفرد للجماعة): فهمه لحالتها

الحاضرة، ومؤسساتها، ومنظمتها، ونظمها وعاداتها، وقيمها، وأيدولوجيتها ووضعها الثقافي، وفهم القوى والعوامل والظروف التي تؤثر في حاضرها وكذلك فهم تاريخها، أما (فهم الفرد الاجتماعي) فيقصد به: أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة؛ أي: يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف يصدر منه (السيد عبد المجيد، ١٩٩٣، ص ٥٢).

وتعرف الباحثة (الفهم) بأنه: حالة من اندماج الفرد مع جماعته الحالية منخرطاً في نظمها، ومنفعلاً بتقاليدها وثقافتها والعوامل المؤثرة فيها، فيصبح مدركاً لما تقوم به الجماعة من تأثير على إدراكاته وتصرفاته.

• المشاركة:

يقصد بها: اشتراك الفرد مع الآخرين في تحمل ما يمليه عليه الاهتمام، وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة على إشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، والمحافظة على استمرارها، ويمكن أن نميز للمشاركة ثلاثة جوانب:

« الأول: تقبل الفرد للأدوار أو الدور الاجتماعي الذي يقوم به، وما يرتبط به من سلوك وتبعات وتوقعات.

« الثاني: المشاركة الفعلية أو المنفذة، والعمل مع الجماعة، وإنجاز ما تتفق عليه.

« الثالث: المشاركة المقومة، وهي المشاركة الموجهة، وليست المسائرة، بحيث يقوم الفرد بالدورين معاً؛ حيث إن سلامة الجماعة وصحة أدائها لوظائفها يتطلب كلا الموقفين بدرجة متساوية؛ أي: أن الفرد مشارك في العمل وناقد له (السيد عبد المجيد، ١٩٩٣، ص ٥٣).

تعرف الباحثة (المشاركة) بأنها: عملية متسلسلة تبدأ باهتمام الفرد ومشاركته لجماعته في كل ما يخصها، متجها نحو فهم نظمها وتقاليدها وثقافتها وكل ما يهمها، وصولاً إلى عملية المشاركة في كل ما تصبو إليه الجماعة؛ لتحقيق أهدافها واستمراريتها وبقائها.

• أزمة الهوية:

يرى إريكسون أن أزمة الهوية تدور حول الفشل في إيجاد دور واحد إيجابي ومحدد للذات، ودور واحد في المجتمع (Mandell, 1979, p 3)، والأزمة بشكل عام تشير إلى الفترة الحرجة؛ حيث يزداد كل من الضعف وإمكانات النمو خلال هذا الوقت من استكشاف الهويات المختلفة المحتملة لخيار جديد وقرارات حول مواضيع أساسية (Kemp, 1998, p 4).

وتتمثل أزمة الهوية في درجة من التشتت والانغلاق المرتبط بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة، من خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ

ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠١، ص ١٦٥).

وتعرف الباحثة أزمة الهوية بأنها: حالة من التأزم النفسي التي يشعر بها المراهق، نتيجة غموض وتمييع الدور الذي يقوم به داخل المجتمع، مع عدم ثبات في قيمه وقدراته، تجعله يجد صعوبة في تكوين هوية شخصية محددة تميزه عن غيره .

• دراسات سابقة :

على الرغم من توفر البحوث التي تناولت كلا من متغيري الدراسة على حدة إلا أن الباحثة لم تجد في - حدود علمها - دراسات مباشرة ربطت بين المتغيرين بصورة كبيرة، فلم تجد الباحثة غير بعض الدراسات التي تناولت الهوية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية أو المعاملة الوالدية والمناخ المنزلي والأسرى والقلّة من الدراسات العربية التي تناولت المسؤولية الاجتماعية كمتغير وعلاقته بالهوية لذا سوف تتناول الباحثة بعض الدراسات التي شملت أزمة الهوية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية.

هدفت دراسة عبد الرقيب البحيري (١٩٩٠) إلى التعرف على علاقة هوية (الأنا) بالقلق وتقدير الذات والمعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ٢٧٠)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الفرقة الرابعة والفرقة الأولى في رتب الهوية لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ولم توجد فروق بين الجنسين في رتب الهوية، كما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين رتب الهوية وإدراك المعاملة الوالدية .

أما دراسة عادل عبد الله (١٩٩١) فقد هدفت إلى مقارنة تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) طالب جامعي من الجنسين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إظهار فروق في تقدير الذات باختلاف أساليب مواجهة أزمة الهوية في صالح من وصلوا إلى الرتب الأعلى للهوية، فالأفراد في رتبة الإنجاز أكثر تقديراً لذواتهم يليهم رتبة التعليق ، ثم الانغلاق، وأخيرا التشتت، كما وجدت فروق في تقدير الذات باختلاف رتب الهوية بين الجنسين لصالح الذكور.

وقام فيني وآخري . phinney, et al (١٩٩٧) بدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في الاتجاه نحو الجماعة، وأثرها على تكون الهوية الذاتية للفرد وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٧) من الطلبة الأمريكيين، وتوصلت الدراسة لنتائج، من أهمها: أن الهوية الذاتية للفرد ترتبط باتجاهات الآخرين نحو جماعته، أن الاتجاهات الإيجابية نحو الجماعات المختلفة داخل المجتمع الواحد تتأثر إلى حد كبير بالعلاقات بين المراهقين.

أما دراسة منى قاسم (٢٠٠١) هدفت إلى معرفة إدراك تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٧ طالبة، و١٥٠ طالب من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية، طبق عليهم مقياس تواصل المراهق مع والديه، ومقياس حالة الهوية، وأخذت الحالة الأعلى في كل من : (الهوية المحققة، والهوية المؤجلة، والهوية المغلقة، والهوية المشتتة)، وطبق عليهم اختبار إيزنك للشخصية، ومقياس الأساليب الصحيحة في التنشئة والمقابلة، كما طبق اختبار تفهم الموضوع على الحالة المحققة والمشتتة فقط، وقد توصلت الدراسة إلى أن تواصل المراهق مع الأم أفضل من تواصله مع الأب، كما أن البيئة الأسرية الجيدة تؤدي إلى تحقق هوية المراهق، أما البيئة السيئة للأسرة تؤدي إلى تشتت الهوية، ووجود علاقة بين تواصل المراهق الأب وترتيب المراهق الميلادي والعمر الزمني للأب ومستوى تعليمه والدخل الشهري للأسرة، كما وجدت علاقة بين حالة هوية المراهق وسماته الشخصية.

وشملت دراسة معتز النجيري (٢٠٠٣) التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسى جمعي في خفض اضطراب الهوية، وتحسين هوية طلاب الجامعة في المجالات الشخصية والاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً من طلاب وطالبات الشعب الأدبية بالفرقة الثالثة بكلية التربية بدمياط جامعة المنصورة، تم تقسيمهم إلى (٤٠) طالباً بالمجموعة التجريبية، و(٤٠) طالباً بالمجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحث أدوات ممتثلة في مقياس اضطراب الهوية لطلاب الجامعة (إعداد الباحث)، مقياس الصحة النفسية للشباب (إعداد عبد المطلب القريطي، وعبد العزيز الشخص)، ومقياس المسؤولية الاجتماعية (إعداد / صلاح الدين أبو ناهية، ورشاد موسى)، وبرنامج إرشادي نفسى جمعي (إعداد الباحث). وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: فعالية البرنامج الإرشادي في خفض اضطراب الهوية، مما انعكس إيجابياً على تحسين كل من مستوى الصحة النفسية وأبعادها الفرعية، ومستوى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

كما أن دراسة ميرفت عبد الجواد (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين كل من أبعاد الهوية وأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة في مرحلة المراهقة (المبكرة - المتوسطة - المتأخرة)، ومعرفة مدى تباين أداء البنين وأداء البنات على أبعاد الهوية في تلك المرحلة. واختيرت العينة من طلاب المراحل النمائية المراهقة، قوامها ٤٥٠ طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة، ومقياس هوية (الأنا) للمراهقين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الهوية والأبعاد السوية للبيئة الاجتماعية للأسرة (الترابط، التعبيرية، الاستقلال) في كل مرحلة نمائية، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد الهوية وبعد الصراع الأسري كأحد الأبعاد غير

السوية للأسرة في كل مرحلة نمائية، ووجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في أبعاد الهوية المختلفة لصالح عينة ذكور المراهقة المتأخرة، ووجود تفاعل للجنس والمرحلة النمائية على الهوية الاجتماعية - المهنية - الأيدولوجية الجنسية لصالح عينة ذكور المراهقة المتأخرة.

وقام كل من بيرزونسكي وكولك Berzonsky & Kulk (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب الهوية والتطبيع النفسي الاجتماعي والأداء الأكاديمي على عينة تكونت من (٤٦٠) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن الطلاب ذوي أسلوب الهوية المعلوماتي كان أداؤهم الأكاديمي مرتفعاً مع تحقيق مستوى عالٍ من الاستقلال الأكاديمي، كما أن لديهم أهدافاً واضحة، ومهارات اجتماعية مقارنة بالطلاب ذوي أسلوب الهوية المشتت أو التجنبي.

وهدف دراسة دوريز وآخرين Doriez (٢٠٠٥) إلى اختبار العلاقة بين ثلاثة أنماط للهوية، هي (نمط المعلومات، والنمط المعياري، ونمط التشتت/ التجنّب) وعدد من المتغيرات المعرفية الاجتماعية والسلوكية، متضمنة (التقمص العاطفي أو التعاطف، والتحيز، والمحافظة)، وقد أشار التحليل الإحصائي لعينة الدراسة (عينة من المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة ن = ٣٩٣) إلى أن فئتين من المتغيرات تفرق بين أنماط الهوية الثلاثة (المعلوماتي، المعياري من ناحية ونمط التشتت / التجنّب من ناحية أخرى)، بالإضافة إلى أن الانغلاق، والتحيز والتحفّظ تفرق بالدرجة الأولى بين الأبعاد في النظرية الحالية لأنماط الهوية لدى المراهقين المتمثلة في (النشاط مقابل المعالجة السطحية للمعلومات والتمسك بالأراء التقليدية مقابل الانفتاح الفكري).

أما دراسة مانوسيفيتز واوشمان Manosevitz & Oshman (٢٠٠٥) فقد هدفت تلك الدراسة التعرف على أثر أزمة الهوية على تكيف الذكور في مرحلة المراهقة المتأخرة، وقد تناولت تلك الدراسة العلاقة بين حالات هوية (الأنثى) واختبار "منسوتا" متعدد الأوجه للشخصية على عينة من (٧٣) ذكراً من طلاب الجامعة، وقد تم تقييم حالات الهوية عن طريق مقابلة شبه منظمة، وقد أشارت النتائج إلى: أن حالات تحقق الهوية على مقياس "منسوتا" متعدد الأوجه للشخصية تقع ضمن المعدل الطبيعي للأداء، كما أنها تشير إلى وجود حالات من الصراع النفسي على الموضوعات المشتركة في العمل على قضايا الهوية، كما أن هناك مجموعات تتميز بالالتزام بالقيم والتقاليد الوالدية، أما الأشخاص الذين يتم حل الأزمة لديهم بنجاح (حالة تحقق الهوية) فحصلوا على درجات ضمن المعدل الطبيعي على مقياس الشخصية متعدد الأوجه، وهذه النتائج تدعم جزئياً نظرية إريكسون عن هوية (الأنثى).

وتناولت دراسة آدمز وآخرين Adams, et al. (٢٠٠٦) التعرف على العلاقة بين البيئة الأسرية والجامعية وارتباطها بحالات ورتب الهوية والتي تنبئ بالعوامل

النفسية الاجتماعية لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة، وقد شملت العينة على (٣٥١) طالب من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم من (١٨ - ٢١) سنة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس النضج النفسي الاجتماعي بناءً على مفاهيم إريكسون لفضائل (الأنا)، ومقياس أساليب معالجة الهوية (أنماط) (نمط المنتشر - والانطوائية - والمعيارية - ونظام المعلومات)، وحالات الهوية (التشتت - والانغلاق - والتأجيل - والتحقق)، ومقياس المناخ الأسري (الصراع - والتعبير - والتماسك) وتقييم العلاقات الجامعية مع أعضاء هيئة التدريس والمستشارين والطلاب. واستناداً إلى نموذج معادلات الهيكلية فإن النموذج مع بعض التعديلات يدل على الرابطة المعقدة بين الأسرة والمناخ الجامعي والهوية.

كما أن دراسة بيرمان وآخرين. al , Berman et (٢٠٠٦) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حالات الهوية والتعلق أو الارتباط العاطفي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن = ١٨٩) وعينة من طلاب الجامعة (ن = ٣٢٤)، وتوصلت النتائج إلى أنه وجد أن الأفراد ذوي الهوية المنغلقة لديهم علاقة تجنبية أقل بكثير من مجموعة تشتت الهوية، كما أن منغلقي الهوية لديهم علاقة قلق منخفضة عن محققى الهوية ومؤجلى الهوية، ووجود علاقة بين متغيري الهوية والارتباط العاطفي لدى عينة الجامعة، بينما لا توجد بين عينة طلاب الثانوي.

وفى دراسة صبحي العطوى (٢٠٠٦) التي هدفت تلك الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الهوية النفسية والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٠) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة أداتين، هما: الصورة المعربة لمقياس الهوية النفسية كما يقدرها الأفراد أنفسهم وقد طورها آدمز وبينون وهه بناءً على سلسلة من الدراسات. ومقياس (بل) للتوافق الذي يقيس أربعة جوانب، هي: (التوافق الأسري، وتحقيق الذات والتوافق الانفعالي، وتكوين الصداقات)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين درجات الطلبة على التوافق الانفعالي والأسري، وتحقيق الذات، وتكوين الصداقات تعزى لحالة تحقيق الهوية مقابل حالات (تعليق القرار، وانغلاق الهوية، واضطراب الهوية، وغير مميزين)، ووجود فروق في حالات الهوية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق في حالات الهوية تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمرحلة الدراسية. وعدم وجود أثر للمرحلة الدراسية في حالات (تحقيق الهوية، وانغلاق الهوية، واضطراب الهوية) .

كما استهدفت دراسة خالد الفخراني، مسعد أبو الديار (٢٠٠٧) دراسة مكونات اضطراب الهوية ومدى تباينها بتباين كل من الأمن النفسي والمسؤولية الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالب وطالبة من طلاب مرحلة الليسانس بكلية الآداب - جامعة طنطا. وتم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية ومقياس الأمن النفسي ومقياس اضطراب الهوية. وأهم ما توصلت

إليه الدراسة وجود علاقة موجبة بين تحقيق الهوية وكل من الأمن النفسي والمسئولية الاجتماعية، كما وجدت علاقة سالبة بين كل من انغلاق الهوية وتششت الهوية وبين كل من الأمن النفسي والمسئولية الاجتماعية، كما أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي تحقيق الهوية في كل من الأمن النفسي والمسئولية الاجتماعية لصالح مرتفعي الهوية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي تششت الهوية في الأمن النفسي والمسئولية الاجتماعية لصالح منخفضي تششت الهوية. وأخيرا وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي الهوية في الدرجة الكلية لاضطراب الهوية.

وقام باساك وجوش Basak & Ghosh (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنواع مختلفة من حالات هوية (الأنا) وتقدير الذات لدى مجموعات مختلفة من الذكور والإناث في مرحلة المراهقة المتأخرة، ومدى تأثير الجنس والموقع الجغرافي على حالات الهوية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة من مقاطعات مختلفة من شرق البنغال، واستخدمت الدراسة مقياسين، تمثالا في (المقياس الموضوعي لحالات هوية "الأنا"، ومقياس تقدير الذات "لروزنبرج") وتوصلت النتائج إلى أن من لديهم درجة عالية من تحقق الهوية يتسمون بدرجة عالية من تقدير الذات، ومن ناحية أخرى فالمراهقون الذين يعانون من أزمة الهوية ليس لديهم التزام ويعانون من انخفاض في تقدير الذات، كما احتوى تحليل النتائج على أن حالات هوية (الأنا) للطلاب اختلفت فيما يتعلق بالجنس والموقع (الحضر/ الريف).

أما دراسة دعد الشيخ (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط التي تقلق المراهق، وتؤدي إلى أزمة الهوية لديه، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات بين المراهقين والمراهقات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) طالب اختيروا عشوائيا من طلاب الصف الثالث الإعدادي، منهم (١١٣) من الذكور، و (٩٢) من الإناث، وقد استخدمت الباحثة الأداتين التاليتين: اختبار مفهوم الذات بجوانبه الأربعة: (الجسمية، الاجتماعية، النفسية، الفلسفية) والإجابة عن سؤال مفتوح هو: (من أنا) ؟ ليعبر الطالب المراهق عن هويته، وعن مصادر القلق التي تؤثر في نظرته إلى ذاته مبتدئا بأكثرها إزعاجا. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين ترتيب الطلاب وترتيب الطالبات لمصادر القلق، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧٣)، كما تفوقت عينة الإناث على عينة الذكور في كل من مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات الاجتماعية.

وهدف دراسة علا مشعل (٢٠٠٩) إلى التعرف على علاقة اضطراب الهوية بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية لدى عينة تكونت من (١٠١) طالب و(٢٩٩) طالبة من طلبة جامعة الزقازيق، أعمارهم من (١٨ - ٢٢) سنة

واستخدمت الباحثة أدوات تمثلت في: (مقياس اضطراب الهوية "من إعداد معتز النجيري (٢٠٠٣)"، ومقياس "تنسي" لمفهوم الذات، {تعريب: صفوت فرج، وعبد الفتاح القرشي (١٩٩٩)}، ومقياس "جامعة تكساس" لتقدير الذات، [ترجمة وتعريب: عادل عبد الله (١٩٩١)]، ومقياس الفاعلية العامة للذات [تعريب: محمد عبد الرحمن (١٩٩٠)]، وقائمة سمة القلق [تعريب: أحمد عبد الخالق (١٩٩٢)] ومقياس الدوجماتية [تعريب: محمد أحمد سلامة (١٩٨٣)]، ومقياس التوكيدية إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الجامعة في اضطراب الهوية لصالح الطالبات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات اضطراب الهوية ودرجات كل من (تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات، وسمة الشخصية التوكيدية) لدى طلاب وطالبات العينة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مضطرب الهوية والطلاب منجزي الهوية في كل من: (تقدير الذات، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات) لصالح الطلاب منجزي الهوية في الحالات الثلاث.

وقام ماثيو Matthew D (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى مدى معرفة ما إذا كانت العوامل الثقافية والديموغرافية وأسلوب التكيف والكفاءة الذاتية تعمل كمنبئات بالاستكشاف والالتزام خلال حل أزمة الهوية لدى الأشخاص البالغين وقد استمدت عينة البحث المكونة من (٢٤٦) فرد من الحرم الجامعي العام بجنوب شرق الولايات المتحدة الذين أكملوا المقياس الديموغرافي وأربعة مقاييس للتقرير الذاتي؛ للتحقق من صحة فروض الدراسة الستة، وتم تحليل البيانات المجمعة باستخدام تحليلات انحدار متعددة، وتوصلت النتائج إلى أن أساليب التكيف المختلفة يتم التنبؤ بها من خلال المتغيرات الثقافية الديموغرافية، كما أن أساليب التكيف ودمجها مع الكفاءة الذاتية تنبأ بالاستكشاف والالتزام خلال حل أزمة الهوية لدى الأشخاص البالغين.

كما أن دراسة شين Chen (٢٠١٠) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الهوية الذاتية والصحة ذات الصلة بنوعية الحياة في مرحلة المراهقة، حيث تفترض هذه الدراسة أن أربعة جوانب [الهوية الشخصية، والاجتماعية، والقدرة، والهوية الأكاديمية] من ثبات الهوية يمكن أن تنبئ بجودة الحياة ذات الصلة بالصحة لدى المراهقين أكثر من أربعة جوانب من أهمية الهوية، وتكونت العينة من (١٩٨) من المراهقات، كل طالبة أكملت كتيباً يحتوي على استبيان عن أهمية الهوية، واستبيان عن ثبات الهوية، وقد أظهرت النتائج: أن مفهوم ثبات الهوية يمكن أن ينبئ بجودة الحياة ذات الصلة بالصحة لدى المراهقين أكثر من مفهوم أهمية الهوية، كما تؤيد النتائج - أيضاً - الافتراض بأن ميادين العلاقات النفسية والاجتماعية لجودة الحياة ذات الصلة بالصحة يمكن توضيحها إلى حد

كبير بمفهوم ثبات الهوية. هذه الدراسة بوجه عام تؤيد الفرضيات بأن مفهوم ثبات الهوية مؤشر حاسم لصحة جودة الحياة لدى المراهقين.

أما دراسة موسى عثمانة (٢٠١١) هدفت إلى الكشف عن حالات الهوية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس قضاء حيفا، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٥) طالب وطالبة، واستخدم في الدراسة: مقياس حالات الهوية النفسية المعد من قبل [آدمز وبينون وهه]، ومقياس المشكلات السلوكية "من إعداد الباحث". وقد أظهرت النتائج أن حالة الهوية الشائعة ضمن البعد الاجتماعي والأيدولوجي هي تحقيق الهوية وجاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت حالة تشتت الهوية في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين حالة تحقق الهوية في البعد الاجتماعي والسلوك العدواني والتدخين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حالة تشتت الهوية في البعد الاجتماعي والتدخين، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين حالة تحقيق الهوية في البعد الأيدولوجي والسلوك العدواني وسلوك الكذب والمشكلات السلوكية ككل.

وتناولت دراسة ماخوبيللا Makhubela (٢٠١٢) العلاقة بين التعرض للعنف المنزلي ونمو الهوية لدى (١٠٨) من طلاب جامعة لمبوبو بجنوب أفريقيا — بمتوسط عمرى (١٨.٧) سنة —، وتكونت العينة من ٦٤ طالبة، و٤٥ طالباً، تم تقسيم المشتركين إلى مرتفعي ومنخفضي التعرض للعنف المدرسي، استناداً إلى متوسط درجات التعرض للعنف البدني على مقياس تعرض الفرد للعنف المنزلي CEDV، والتعرض للعنف مقارنة بنمو الهوية، كما يقاس بمقياس إريكسون وأوشيز Ochese. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في نمو الهوية، وعلاوة على ذلك كان التعرض للعنف المنزلي مرتبطاً بشكل كبير بانخفاض درجات نمو الهوية المتمثلة في قياس الثقة والاستقلالية والمبادرة.

وسعت دراسة جيمس وآخرين . James, et al (٢٠١٥) إلى معرفة ما إذا كانت الخبرات المسيئة قبل أو أثناء سن المراهقة تسهم في زيادة أزمة الهوية، وما إذا كان أسلوب المساندة الوالدية والمساندة الاجتماعية تقلل من الأزمة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٢) من المراهقين (٨٢ ذكراً، ١٧٠ أنثى)، تم جمعهم من مؤسسات تعليمية مختلفة من مقاطعة (بالاكاد) بولاية كيرالا الهندية واستخدمت الدراسة أدوات تمثلت في (مقياس أزمة الهوية لكارثيكا) Karthika (2013)، و(مقاييس ملاحظة الآباء) "لجرولينك، رايمان وديسي" (1991) (Grolnick, Ryan & Deci, 1991)، و(مقياس متعدد الاتجاهات للمساندة الاجتماعية) "لزيमित، داهليم، زيमित وفارلي سنة ١٩٨٨" (Zimet, Dahlem, 1988) (Zimet & Farley, 1988)، وقد تم تطوير القائمة المرجعية للإيذاء الجسدي

للطفل، لتقييم شدة الاعتداء الجنسي على الأطفال، وتضمن تحليل الارتباط وجود علاقة متبادلة إيجابية بين الخبرات المسيئة وأزمة الهوية، ووجود ارتباطات دالة سالبة بين أزمة الهوية والمساندة الاجتماعية، ووفقا لتحليل الانحدار فالخبرات المسيئة في الطفولة تسهم في حدوث أزمة الهوية، بينما المساندة الاجتماعية تعمل على تقليلها.

• التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص التالي:

« تناولت الدراسات السابقة مرحلة المراهقة كمرحلة للدراسة، فتناولت معظمها عينات من طلبة المرحلة الثانوية، والبعض الآخر منها تناول طلبة في المرحلة الجامعية، ولكن لم يتناول أي منها طلبة التعليم الثانوي العام والفني معا كما في الدراسة الحالية.

« أن عملية تشكل الهوية يعد قضية أساسية في مرحلة المراهقة ومحور للتغيير كما أنها أساس لتفسير النمو النفس - اجتماعي للفرد خلال هذه المرحلة.

« أن الدراسات في مجال أزمة الهوية قد ارتبطت إجمالاً بمختلف المتغيرات فهي ثمرة لتغيري النضج، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الشخصية والسلوكية، وخاصة حل أزمت النمو السابقة.

« أن الدراسات لا تخلو من بعض التضارب، كما أنها لم تتناول العلاقة بين المتغيرين محل البحث إلا في دراسة كل من معتز النجيري (٢٠٠٣)، ودراسة خالد الفخراي، ومسعد أبو الديار (٢٠٠٧)، وهذا يعد أساس منطقي لدراسة العلاقة بين المتغيرين والتعرف على إمكانية التنبؤ بأحدهما من خلال الآخر.

• فروض الدراسة :

« يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم الكلية على المسؤولية الاجتماعية.

« يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية.

• الطريقة والإجراءات:

• منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، حيث يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

• حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

« الحد الزمني: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧).

« الحد الجغرافي: قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من بعض مدارس التعليم الثانوي العام والثانوي الفني بمحافظة دمياط .

◀ **الحد البشري:** تكونت العينة الأولية للبحث الحالي من (٣٩٧) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، وعدد (٣٨١) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي الفني من محافظة دمياط، وتراوحت أعمار طلبة العينة الأولية (ذكور، وإناث) بين ١٤ - ١٦ سنة.

• **الأساليب الإحصائية :**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة لتقنين أدوات الدراسة، واختبار فروض الدراسة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم التربوية والنفسية SPSS (نسخة ٢٣).

• **أدوات الدراسة :**

◀ مقياس أزمة الهوية (إعداد الباحثة).

◀ مقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد الباحثة).

وتم تطبيق مقياس أزمة الهوية - بعد تقنيه - الذي أعدته الباحثة، على العينة الكلية بهدف تشخيص الطلبة الذين يعانون من أزمة الهوية، وبناء على معايير هذا المقياس، تم تحديد الطلبة الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى وهم الطلبة الذين حصلوا على درجات خام أكبر من ٢١٥ درجة على مقياس أزمة الهوية، وقد بلغ عددهم ٢١١ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام وعدد ٢٤٨ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي الفني (صناعي، وزراعي، وتجاري) لديهم أزمة في الهوية.

وتعرض الباحثة لأدوات البحث، وكيفية إعدادها، وطرق تقنينها حسب ترتيب استخدامها في كل مرحلة من مراحل الدراسة على النحو التالي:

◀ مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني.

◀ مقياس المسئولية الاجتماعية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني.

واستهدفت الدراسة في مرحلة التشخيص تحديد الطلبة (ذكور، إناث) الذين يعانون من أزمة في الهوية، وفيما يلي عرض لأداة هذه المرحلة من جهة الهدف وخطوات الإعداد، وطرق التقنين:

• **مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني:**

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف تشخيص الطلبة الذين يعانون من أزمة الهوية، ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

◀ الاطلاع على الدراسات والمراجع العربية والأجنبية - قدر استطاعة الباحثة - التي تمت في مجال الهوية وأزمته لدى الأفراد الذين هم في مرحلة المراهقة.

◀ الاطلاع على بعض المقاييس التي تهدف إلى تشخيص هوية الأفراد الذين هم في مرحلة المراهقة، حيث اطلعت الباحثة على ما يلي:

✓ مقابلة رتبة هوية (الأنثى) لمارشيا (Marcia, 1966)

- ✓ مقياس هوية (الأنا) (Tan et al., 1977)
- ✓ المقياس الموضوعي لرتبة هوية (الأنا) (Adams et al , 1979) .
- ✓ استبيان مراحل إريكسون للنمو (النفس – اجتماعي) (Rosenthal , 1981) (Gurney & Moor , 1981).
- ✓ النسخة المنقحة للمقياس الموضوعي الموسع لرتبة هوية (الأنا) (Bennion (EOMEIS-2) (Adams, 1986) & .
- ✓ المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلة المراهقة والرشد المبكر (محمد عبد الرحمن ، ١٩٩٤) .
- ✓ استبيان عملية هوية (الأنا) (Balistreri et al. , 1995) .
- ✓ استبيان أسلوب الهوية (التنقيح الثالث) (Berzonsky , 1997) .
- ✓ الدليل المرجعي المنقح للمقياس الموضوعي الموسع لرتبة هوية (الأنا) - رقم (٢) (Adams, 1998)

◀ في ضوء ما أشار إليه التراث النفسي تم تحديد أربعة أبعاد للهوية، وهي:

- ✓ تشتت الهوية.
- ✓ انغلاق الهوية.
- ✓ تأجيل الهوية.
- ✓ تحقيق الهوية.

ومن ثم فإن الطلبة الذين يعانون من أزمة في الهوية هم الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة في بعدي تشتت الهوية وانغلاق الهوية، ويحصلون - في الوقت ذاته - على درجات منخفضة في بعدي تأجيل الهوية وتحقيق الهوية.

◀ صياغة مفردات المقياس: بحيث تحمل كل منها صفة سلوكية مميزة للبعد الذي تنتمي إليه، وقد بلغ العدد الكلي لمفردات المقياس في صورته الأولية ٦٤ مفردة، موزعة بواقع ١٦ مفردة لكل بعد من أبعاد الهوية الأربعة، وتحدد الاستجابة عليها بتدريج من خمسة اختيارات، هي: (موافق بشدة، وموافق ومحيد، وغير موافق، وغير موافق بشدة)، وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ٥ إلى ١ على الترتيب بالنسبة للمفردات التي صيغت بصورة موجبة (التي تدل على وجود أزمة الهوية). بينما تأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ١ إلى ٥ على الترتيب بالنسبة للمفردات التي صيغت بصورة سالبة.

◀ تم اتخاذ الإجراءات الآتية لتقنين المقياس والتحقق من صدقه وثباته وحساب معايير:

• صدق مقياس أزمة الهوية:

في سبيل التحقق من صدق المقياس الذي أعدته الباحثة، تم استخدام طريقتين مختلفتين، هما:

• صدق الحكمين:

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة عشر عضواً من السادة أعضاء هيئة التدريس والأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس

التربوي والتربية الخاصة كمحكمين؛ وذلك للحكم على مضمون مفردات المقياس، ومدى تمثيلها لما تقيسه من أبعاد، ومدى اتساق مفردات كل بعد على حده، واتساق مفردات المقياس ككل، ومدى قدرة مفردات وأبعاد المقياس على تشخيص أزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني.

وتم تفريغ الأحكام الخاصة بكل مفردة، وذلك بعد أن أخذت في الاعتبار جميع الملاحظات الأخرى الخاصة بالمقياس بصفة عامة. ثم تم حساب النسبة المئوية للاتفاق على كل مفردة، وتم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، وتم حذف ما دون ذلك، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية ٥٢ مفردة، موزعة بواقع عدد ١٤ مفردة للبعد الأول (تششت الهوية)، وعدد ١٤ مفردة للبعد الثاني (انغلاق الهوية)، وعدد ١٠ مفردات للبعد الثالث (تأجيل الهوية)، وعدد ١٤ مفردة للبعد الرابع (تحقيق الهوية)، ويوضح جدول (١) أرقام مفردات المقياس، موزعة على الأبعاد الأربعة التي تنتمي إليها:

جدول (١) أرقام مفردات مقياس أزمة الهوية موزعة على أبعاد المقياس

المجموع	أرقام المفردات	الأبعاد	
		مفردات إيجابية	تششت الهوية
١٤	٥٠، ٢٩، ٢٥، ١٧	مفردات سلبية	تششت الهوية
	٤٧، ٤٤، ٤١، ٣٧، ٣٣، ٢١، ١٣، ٩، ٥، ١		
١٤	٥١، ٤٨، ٤٥، ٤٢، ٣٨، ٣٤، ٣٠، ٢٦، ٢٢، ١٨، ١٤، ١٠، ٦، ٢	انغلاق الهوية	
١٠	٣٩، ٣٥، ٣١، ٢٧، ٢٣، ١٩، ١٥، ١١، ٧، ٣	تأجيل الهوية	
١٤	٥٢، ٤٩، ٤٦، ٤٣، ٤٠، ٣٦، ٣٢، ٢٨، ٢٤، ٢٠، ١٦، ١٢، ٨، ٤	تحقيق الهوية	
٥٢	المجموع الكلي		

• صدق الحكم:

تم استخدام المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر، والذي أعده للبيئة العربية محمد عبد الرحمن (١٩٩٤) كمحك خارجي لحساب صدق مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني الذي أعدته الباحثة الحالية .

وفي سبيل التحقق من صدق مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني الذي أعدته الباحثة الحالية ، تم اتخاذ الخطوات الآتية :

« تم تطبيق مقياس أزمة الهوية على عينة التقنين، وقد تكونت من ٢٠٠ طالب وطالبة (١٠٠ طالب وطالبة بالتعليم الثانوي العام، و١٠٠ طالب وطالبة بالتعليم الثانوي الفني)، كما تم تطبيق المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر على عينة التقنين - أيضاً - .

« تم تصحيح المقياسين، ومن درجات عينة التقنين (ن = ٢٠٠) على المقياسين تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لمقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني، والدرجات الكلية لكل رتبة (الأيدولوجية والاجتماعية معاً) من رتب الهوية الأربعة (التشتت، والانغلاق، والتأجيل

التحقيق) للمقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر. وقد بلغت معاملات الصدق كما هو مبين بالجدول (٢).

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفتيا والدرجات على المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر (ن = ٢٠٠)

رتب الهوية	معامل الصدق	مستوى الدلالة
تشنت الهوية	٠.٧٥١	٠.٠٠١
انغلاق الهوية	٠.٧٢١	٠.٠٠١
تأجيل الهوية	٠.٧٠٨	٠.٠٠١
تحقيق الهوية	٠.٧٧٥	٠.٠٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٥٥	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٢): وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ بين درجات رتب الهوية الأربعة على كل من مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني والدرجات على المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر، مما يشير إلى أن مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني الذي أعدته الباحثة يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

• ثبات مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني:

تم حساب ثبات مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني بطريقتين، هما:

• طريقة ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني، من درجات عينة التقنين (ن = ٢٠٠)، بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach ، وبلغ معامل الثبات ٠.٨١٧، وهو معامل مرتفع، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي مرتفع وثبات لمقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني الذي أعدته الباحثة.

• طريقة إعادة التطبيق:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني على عينة التقنين (ن = ٢٠٠)، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق المقياس نفسه على عينة التقنين نفسها، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيم معاملات الثبات ٠.٨٧٣ للبعد الأول (تشنت الهوية)، ٠.٨٦١ للبعد الثاني (انغلاق الهوية)، ٠.٨٠١ للبعد الثالث (تأجيل الهوية)، ٠.٨٦٨ للبعد الرابع (تحقيق الهوية)، ٠.٨٥٦ للدرجة الكلية. وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، مما يؤكد ثبات مقياس أزمة الهوية الذي أعدته الباحثة بأبعاده الفرعية.

• المعايير:

تم اشتقاق المعايير من نتائج تطبيق مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني على عينة التقنين (ن = ٢٠٠)، وقد استخدمت الباحثة طريقة الإرباعيات لحساب المعايير. وذلك لما للإرباعيات من أهمية قصوى في معرفة نقط التوزيع التكراري التي تحدد المستويات العليا والوسطى والدنيا للدرجات، وهي تصلح لتقنين الاختبارات والمقاييس المختلفة وللكشف عن معاييرها ومستوياتها وتحديدًا تحديدًا دقيقًا (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨). ويوضح جدول (٣) النقط الإرباعية للمقياس.

جدول (٣) النقط الإرباعية لمقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني	
الدرجة الخام	النقط الإرباعية
١١٨	الإرباعي الأول (الأدنى)
١٦١	الإرباعي الثاني (الوسيط)
٢١٥	الإرباعي الثالث (الأعلى)

ومن ثم فإن الطالب يتصف ويُشخص بأن لديه أزمة هوية إذا حصل على درجة خام أكبر من درجة الإرباعي الأعلى؛ أي: إذا حصل على درجة خام أكبر من ٢١٥ على مقياس أزمة الهوية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني، بينما يتصف ويُشخص الطالب بأنه عادي إذا حصل على درجة خام أقل من درجة الوسيط؛ أي: إذا حصل على درجة خام أقل من ١٦١ على المقياس.

• مقياس المسؤولية الاجتماعية:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بهدف تعرف درجة شعور طلبة التعليم الثانوي العام والفني بالمسؤولية الاجتماعية، ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

١١ الاطلاع على الدراسات والمراجع العربية والأجنبية - قدر استطاعة الباحثة - التي تمت في مجال المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد الذين هم في مرحلة المراهقة.

١٢ الاطلاع على بعض المقاييس التي تهدف إلى قياس درجة المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد، حيث اطلعت الباحثة على ما يلي:

- ✓ مقياس المسؤولية الاجتماعية (سيد عثمان، ١٩٧٣، ٢٠١٠).
- ✓ مقياس المسؤولية الاجتماعية (صلاح الدين أبو ناهية، ورشاد موسى، ١٩٨٧).

✓ قائمة حل المشكلات الاجتماعية (عادل العدل، ١٩٩٨).

✓ مقياس المسؤولية الاجتماعية (فاطمة العامري، ٢٠٠٢).

✓ مقياس المسؤولية الاجتماعية (صفاء راشد، ٢٠٠٢).

١٣ في ضوء التراث النفسي، وخاصة ما اتفق عليه كل من سيد عثمان (١٩٧١) ١٩٧٣، ١٩٧٩، ١٩٩٣، ٢٠١٠ ووفاء كمال (١٩٩٢) ورأفت جلال (١٩٩٥) تبنت الباحثة رأيهم الذي يؤكد على أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة

عناصر أساسية، وهي (الاهتمام، والفهم، والمشاركة)، ومن ثم تم تحديد ثلاثة أبعاد لمقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعدته الباحثة الحالية، وهي:

- ✓ الاهتمام.
- ✓ الفهم.
- ✓ المشاركة.

« صياغة مفردات المقياس، بحيث تحمل كل منها صفة سلوكية مميزة للبعد الذي تنتمي إليه، وقد بلغ العدد الكلي لمفردات المقياس في صورته الأولى ٤٥ مفردة، موزعة بواقع ١٥ مفردة لكل بعد من أبعاد المسؤولية الاجتماعية الثلاثة، وتحدد الاستجابة عليها بتدرج من خمسة اختيارات، هي: (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة)، وتأخذ هذه الاختيارات تقديرات من ٥ إلى ١ على الترتيب.

« تم اتخاذ الإجراءات الآتية: لتقنين المقياس، والتحقق من صدقه وثباته:

- صدق مقياس المسؤولية الاجتماعية:
- صدق الحكمين:

حيث تم عرض مقياس المسؤولية الاجتماعية في صورته الأولى على خمسة عشر عضواً من السادة أعضاء هيئة التدريس والأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة كمحكمين؛ وذلك للحكم على مضمون مفردات المقياس، ومدى تمثيلها لما تقيسه من أبعاد، ومدى اتساق مفردات كل بعد على حدة، واتساق مفردات المقياس ككل، ومدى قدرة مفردات وأبعاد المقياس على تحديد درجة المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني.

وتم تفرغ الأحكام الخاصة بكل مفردة، وذلك بعد أن أخذت في الاعتبار جميع الملاحظات الأخرى الخاصة بالمقياس بصفة عامة، ثم تم حساب النسبة المئوية للاتفاق على كل مفردة، وتم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر وتم حذف ما دون ذلك، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية ٣٧ مفردة، موزعة بواقع عدد ١٤ مفردة للبعد الأول (الاهتمام) وعدد ١٠ مفردات للبعد الثاني (الفهم)، وعدد ١٣ مفردة للبعد الثالث (المشاركة)، ويوضح جدول (٤) أرقام مفردات المقياس، موزعة على الأبعاد الثلاثة التي تنتمي إليها :

جدول (٤) أرقام مفردات مقياس المسؤولية الاجتماعية موزعة على أبعاد المقياس

الأبعاد	أرقام المفردات	المجموع
الاهتمام	٣٦، ٣٥، ٣٣، ٣١، ٢٨، ٢٥، ٢٢، ١٩، ١٦، ١٣، ١٠، ٧، ٤، ١	١٤
الفهم	٢٩، ٢٦، ٢٣، ٢٠، ١٧، ١٤، ١١، ٨، ٥، ٢	١٠
المشاركة	٣٧، ٣٤، ٣٢، ٣٠، ٢٧، ٢٤، ٢١، ١٨، ١٥، ١٢، ٩، ٦، ٣	١٣
	المجموع الكلي	٣٧

• **صدق الملحق:**

تم استخدام مقياس المسؤولية الاجتماعية، صورة (ت) لطلاب المرحلة الثانوية الذي أعده سيد أحمد عثمان (١٩٧٣) (٢٠١٠)؛ لقياس المسؤولية الاجتماعية، بعد تحليلها إلى عناصرها الثلاثة، وهي: (الاهتمام، والفهم والمشاركة) كمحك خارجي لحساب صدق مقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني الذي أعدته الباحثة الحالية .

وقد اختيرت عناصر مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد أحمد عثمان (١٩٧٣) (٢٠١٠) لقياس درجة اهتمام الفرد بالجماعة أو الجماعات التي يتفاعل معها ودرجة محاولته فهم هذه الجماعة، ثم قياس درجة مشاركته نشاط هذه الجماعة كما يقدرها هو نفسه. ويتكون مقياس المسؤولية الاجتماعية من ١١٥ مفردة، وهي عبارات تعكس ألوانا من السلوك أو الآراء، اختيرت بعد عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية .

تم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد سيد عثمان على طلبة عينة التقنيين (ن=٢٠٠) ثم قامت الباحثة بتطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي قامت بإعداده على عينة التقنيين نفسها. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياسين والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الصدق.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط (الصدق) بين درجات طلبة عينة التقنيين على المقياسين

الأبعاد	معامل الصدق	مستوى الدلالة
الاهتمام	٠,٨٧١	٠,٠٠١
الفهم	٠,٨١٠	٠,٠٠١
المشاركة	٠,٨٥٩	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٣٧	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الصدق مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى أن مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعدته الباحثة يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

• **ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني:**

تم حساب ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعدته الباحثة لطلبة التعليم الثانوي العام والفني بطريقتين، هما:

« **طريقة ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني، من درجات عينة التقنيين (ن = ٢٠٠)، بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach . وبلغ معامل الثبات ٠,٧٨٩، وهو معامل مرتفع، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي مرتفع وثبات لمقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني الذي أعدته الباحثة.

« طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بتطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة التعليم الثانوي العام والفني على عينة التقنيين (ن=٢٠٠)، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق المقياس نفسه على عينة التقنيين نفسها، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيم معاملات الثبات ٠,٨٨٧ للبعد الأول (الاهتمام)، و٠,٨٤٣ للبعد الثاني (الفهم)، و٠,٨٧٥ للبعد الثالث (المشاركة)، و٠,٨٧٠ للدرجة الكلية. وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، مما يؤكد ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعدته الباحثة بأبعاده الفرعية.

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

• نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

لاختبار الفرض الأول الذي ينص على أنه: " يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم الكلية على المسؤولية الاجتماعية ".

تم استخدام طريقة الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression لمعرفة المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية) الذي يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالمتغير التابع (أزمة الهوية)، ويوضح جدول (٦) مصفوفة الارتباطات بين المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية) والمتغير التابع (أزمة الهوية).

جدول (٦) مصفوفة الارتباطات بين كل من المسؤولية الاجتماعية وأزمة الهوية (ن=٤٥٩)

المتغيرات		أزمة الهوية	المسؤولية الاجتماعية
معامل ارتباط بيرسون	أزمة الهوية	١	٠,٣٩٩-
	المسؤولية الاجتماعية		١
مستوى الدلالة	أزمة الهوية	-	٠,٠٠١
	المسؤولية الاجتماعية		-

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي: وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى $\geq ٠,٠٥$ بين أزمة الهوية والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أزمة الهوية والمسؤولية الاجتماعية بأبعادها الفرعية التي تتمثل في (الفهم، الاهتمام المشاركة)، وهذا يتفق مع الواقع وما أشار إليه التراث النفسي.

ويوضح جدول (٧) ملخص النموذج بين المتغيرات المستقلة الثلاثة (المسؤولية الاجتماعية، والقيم، والتشوهات المعرفية) والمتغير التابع (أزمة الهوية).

جدول (٧) ملخص النموذج

النموذج	R	مربع R	المعدل
١	٠,٣٩٩	٠,١٥٩	٠,١٥٨

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المسؤولية الاجتماعية تفسر نسبة ٠.١٥٩ من التباين في أزمة الهوية، وهي نسبة دالة إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 ويوضح جدول (٨) تحليل التباين للدرجات الكلية للمتغيرات.

جدول (٨) تحليل التباين للدرجات الكلية للمتغيرات

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
١	٨٧٢٧.٤٠٥	١	٨٧٢٧.٤٠٥	٨٦.٦٣٧	٠.٠٠١
المتبقى	٤٦٠٣٦.١٤٢	٤٥٧	١٠٠.٧٣٦		
المجموع	٥٤٧٦٣.٥٤٧	٤٥٨			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى ≥ 0.05 ومن ثم فإن الانحدار دال إحصائياً، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أزمة الهوية (المتغير التابع) والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية (المتغير المستقل). ويوضح الجدول (٩) معاملات الارتباط :

جدول (٩) معاملات الارتباط

النموذج	معاملات الارتباط		قيمة t	مستوى الدلالة
	B	الخطأ المعياري		
١	٢٦١.٠٦٧	٣.٧٣٠	٦٩.٩٩٥	٠.٠٠١
المسؤولية الاجتماعية	-٠.٢٤٨	٠.٠٢٧	-٩.٣٠٨	٠.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المسؤولية الاجتماعية لها أثر كبير في أزمة الهوية، ووفقاً لقيمة "ت".

وفيما يلي معادلة الانحدار: أزمة الهوية = $261.067 + \text{درجة المسؤولية الاجتماعية} \times (-0.248)$

يتضح من المعادلة السابقة أنه كلما زادت درجة المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني كلما قلت درجة أزمة الهوية لديهم.

• نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

لاختبار الفرض الثاني الذي ينص على أنه : " يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية ".

تم استخدام طريقة الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression لمعرفة المتغيرات المستقلة وهي الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) التي تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالمتغير التابع (أزمة الهوية).

ويوضح جدول (١٠) مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات المستقلة (الاهتمام والفهم، والمشاركة) والمتغير التابع (أزمة الهوية).

جدول (١٠) مصفوفة الارتباطات بين كل من الاهتمام والفهم والمشاركة وأزمة الهوية (ن=٤٥٩)

المشاركات	أزمة الهوية	الاهتمام	الفهم	المشاركة
معامل ارتباط بيرسون	أزمة الهوية	١	٠.٤١٣-	٠.١٥٠-
	الاهتمام	١	٠.٤١٤	٠.٧٦٨
	الفهم		١	٠.٥٣٢
	المشاركة			١
مستوى الدلالة	أزمة الهوية	-	٠.٠٠١	٠.٠٠١
	الاهتمام	-	٠.٠٠١	٠.٠٠١
	الفهم	-	-	٠.٠٠١
	المشاركة	-	-	-

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- ◀ وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ ، بين أزمة الهوية وكل من الاهتمام والفهم والمشاركة.
- ◀ وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ ، بين الاهتمام وكل من الفهم والمشاركة.
- ◀ وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ ، بين الفهم والمشاركة.

ومما سبق يمكن تفسير تلك العلاقات في ضوء وجود علاقة سالبة بين أزمة الهوية التي تتكون من بعدين هما (التشتت، والانغلاق)، والمسئولية الاجتماعية بأبعادها الفرعية المتمثلة في: (الاهتمام) الذي يشير إلى ارتباط الفرد بجماعته وحرصه على تماسكها وترباطها واستمرارها؛ من أجل تحقيق أهدافها، و(الفهم) الذي يشير إلى اندماج الفرد مع جماعته الحالية، منخرطاً في نظمها، منفصلاً بتقاليدها وثقافتها والعوامل المؤثرة فيها، و(المشاركة) التي تشير إلى مشاركة الفرد لجماعته في كل ما يخصها، متجهاً نحو فهم نظمها وتقاليدها وثقافتها وكل ما يهمها، لتحقيق أهدافها واستمراريتها وبقائها.

كما أنه يوجد علاقة موجبه بين الأبعاد الفرعية للمسئولية الاجتماعية التي تتضح مظاهرها لدى الفرد في الاهتمام والفهم والمشاركة في حل قضايا ومشكلات الوسط .

ويوضح جدول (١١) ملخص النموذج بين المتغيرات المستقلة الثلاثة (الاهتمام والفهم، والمشاركة) والمتغير التابع (أزمة الهوية).

جدول (١١) ملخص النموذج

النموذج	R	مربع R	مربع المعدل R
١	٠.٤٣٤	٠.١٨٨	٠.١٨٣

يتضح من الجدول (١١) أن المتغيرات المستقلة الثلاثة (الاهتمام، والفهم والمشاركة) تفسر نسبة ٠.١٨٨ من التباين في أزمة الهوية وهي نسبة دالة إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ . ويوضح جدول (١٢) تحليل التباين للدرجات الكلية للمتغيرات.

جدول (١٢) تحليل التباين للدرجات الكلية للمتغيرات

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
١	١٠٣١٦.٩٦٠	٣	٣٤٣٨.٩٨٧	٣٥.٢٠٥	٠.٠٠١
الانحدار	٤٤٤٤٦.٥٨٧	٤٥٥	٩٧.٦٨٥		
المتبقي	٥٤٧٦٣.٥٤٧	٤٥٨			
المجموع					

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى ≥ ٠.٠٥ ومن ثم فإن الانحدار دال إحصائياً، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أزمة الهوية (المتغير التابع) وكل من الاهتمام والفهم والمشاركة (المتغيرات المستقلة).

ويوضح جدول (١٣) معاملات الارتباط والتي من خلالها يمكن معرفة أي من الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) لها أثر أكبر في أزمة الهوية .

جدول (١٣) معاملات الارتباط

النموذج	معاملات الارتباط غير المعيارية	B	الخطأ المعياري	معاملات الارتباط المعيارية	قيم t	مستوى الدلالة
١	الثابت	٢٥٢.٧٨٠	٤.٢١٤		٥٩.٩٨٧	٠.٠٠١
	الاهتمام	-٠.٣٥٢	٠.٠٨٤	-٠.٢٧٧	-٤.١٩٦	٠.٠٠١
	الفهم	٠.١٩٣	٠.١١٦	٠.٠٨٣	١.٦٦٩	٠.٠٩٦
	المشاركة	-٠.٣٤٤	٠.١١٠	-٠.٢٢٢	-٣.١٣٤	٠.٠٠٢

يتضح من الجدول (١٣) أن الاهتمام والمشاركة لهما أثر كبير في أزمة الهوية ووفقاً لقيمة "ت" نجد أن الاهتمام له أثر أكبر في أزمة الهوية مقارنة بالمشاركة.

وفيما يلي معادلة الانحدار: أزمة الهوية = $٢٥٢.٧٨٠ + \text{درجة الاهتمام} X$ (-٠.٣٤٤) + (٠.٣٥٢) درجة المشاركة

يتضح من المعادلة السابقة أنه كلما زادت درجة بعد الاهتمام التابع للمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني كلما قلت درجة أزمة الهوية لديهم، كما يتضح من المعادلة أنه كلما زادت درجة بعد المشاركة التابع للمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني كلما قلت درجة أزمة الهوية لديهم.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسة نجد أنها تتفق جزئياً مع كل من دراسة معتز النجيري (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي جمعي في خفض اضطراب الهوية، وتحسين هوية طلاب الجامعة في المجالات الشخصية والاجتماعية، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين ارتفاع درجات اضطراب الهوية وارتفاع درجات الشعور

بالمسئولية الاجتماعية، ودراسة خالد الفخراني، ومسعد أبو الديار (٢٠٠٧) التي هدفت إلى دراسة مكونات اضطراب الهوية ومدى تباينها بتباين المسؤولية الاجتماعية، وتوصلت إلى وجود علاقة سلبية بين كل من انغلاق الهوية وتشتت الهوية وبين المسؤولية الاجتماعية، كما تتفق مع ما يشير إليه التراث النفسي والأدبيات، ومن هنا يمكن التنبؤ بأزمة الهوية لدى طلبة التعليم الثانوي العام والفني من خلال درجاتهم على الأبعاد الفرعية للمسئولية الاجتماعية، كما توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين أزمة الهوية وأبعاد المسؤولية الاجتماعية.

• المراجع:

- أحمد محمد نوري محمود (٢٠١١). أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية . مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ٣١ ، ١ - ٢٣ .
- خالد إبراهيم الفخراني، ومسعد نجاح الرفاعي أبو الديار (٢٠٠٧) . انعكاس تباين المكونات العاملة لاضطراب الهوية بتباين الأمن النفسي والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من الشباب الجامعي. المؤتمر السنوي الرابع بكلية الآداب -قسم علم النفس، جامعة طنطا ٤٣ - ٧٤ .
- دعد الشيخ (٢٠٠٦) . الطالب المراهق وأزمة الهوية . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، ٤ ، (٢) ، ٩١ - ١٢٠ .
- رأفت جلال (١٩٩٥) . نحو نموذج مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المواطنين في مواجهة التطرف الديني. المؤتمر العلمي الثامن، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٥ - ٥٥ .
- سيد أحمد عثمان (١٩٨٦) . المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة - دراسة نفسية - تربوية . ط ٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- سيد أحمد عثمان (٢٠١٠) . المسؤولية الاجتماعية - دراسة نفسية - اجتماعية ، مقياس المسؤولية الاجتماعية واستعمالاته . ط ٤ ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- سيد أحمد عثمان (٢٠١٠) . التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية . ط ٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية .
- السيد محمد عبد المجيد عبد العال (١٩٩٣) . بعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإدمان لدى الشباب . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- صبحي فريج العطوي (٢٠٠٦) . الهوية النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك . رسالة ماجستير، كلية عمادة الدراسات العليا جامعة مؤتة .
- صفاء عادل مدبولي راشد (٢٠٠٢) . فعالية العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى مجهولي النسب : دراسة تجريبية مطبقة على مؤسسة دار الهنا بمصر القديمة . رسالة دكتوراه ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان .
- صلاح الدين أبو ناهية، ورشاد عبد العزيز موسى (١٩٨٧) . مقياس المسؤولية الاجتماعية . القاهرة : دار النهضة العربية .
- عادل عبد الله (١٩٩١) . دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١١ ، ١٩٨ - ٢٣٤ .

- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٨) . القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي . مجلة كلية تربية جامعة عين شمس ، ٢٢ ، ٢ .
- عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٠) . هوية (الأنا) وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملات الوالدية لدى طلبة الجامعة دراسة في ضوء نظرية إريكسون . مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٢، ١٦٥ - ٢١١ .
- علا إبراهيم محمد مشعل (٢٠٠٩) . اضطراب الهوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- فاطمة سالم سعيد العامري (٢٠٠٢) فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة . الإمارات : دار العين .
- فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٠٦) . فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا . رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة سوهاج .
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨) . الإحصاء النفسي وقياس العقل البشري . ط ٣ ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٣) . سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠١) . نظريات النمو - علم نفس النمو المتقدم . القاهرة: زهراء الشرق.
- محمد سيد عبد الرحمن (١٩٩٤) المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- معتز المرسي المرسي النجيري (٢٠٠٣) . فاعلية برنامج إرشادي مقترح لطلاب الجامعة مضطربي الهوية على ضوء خصائصهم النفسية والاجتماعية . رسالة دكتوراه منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .
- منى محمد قاسم محمد (٢٠٠١) . تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية دراسة سيكومترية . رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- موسى وجيه عثمان (٢٠١١) . الهوية النفسية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى الطلبة المراهقين في مدارس قضاء حيفا في ضوء بعض المتغيرات . رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة اليرموك.
- وفاء محمد كمال (١٩٩٢) . المسئولية الاجتماعية لدى أطفال الروضة . مجلة علم النفس ، ٢٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- Adams, G. R; Shea, J. & Fitch, S. A. (1979). Toward The Development of an Objective Assessment of Ego - Identity Status. Journal of Youth and Adolescence, 8, 223-237.
- Adams, G. R. & Bennion, L. D. (1986). A revision of the extended version of the Objective measure of ego identity status: An identity instrument for use with late adolescents. Journal of Adolescent Research, 1, 183-197.

- Adams, G. R. (1998). Objective measure of ego-identity status: A reference manual. Unpublished manuscript, Utah State University, Logan, Utah.
- Adams, Gerald. R; Berzonsky Michael D. & Keating Leo (2006). Psychosocial Resources in First-Year University Students: The Role of Identity Processes and Social Relationships. Journal of Youth and Adolescence, 35(1), 78-88.
- Altschul Inna; Oyserman Daphna & Bybee Deborah (2006). Racial Ethnic Identity in Mid-Adolescence: Content and Change as Predictors of Academic Achievement .Child Development. 77(5), 1155–1169.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. Journal of Adolescence, 18, 179-192.
- Basak, Rituparna & Ghosh, Anjali (2008). Ego-Identity Status and Its Relationship with Self-Esteem in a Group of Late Adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34(2), 337-344.
- Berman, Steven, L.; Carl, F. Weems & Timothy, R. Sticle (2006). Existential Anxiety in Adolescents: Prevalence Structure, Association with Psychological Symptoms. Journal of Youth and Adolescence, 35(3), 303-310.
- Berzonsky, M. D. (1997). Identity style inventory (3rd. revision). Unpublished measure. State University of New York at Cortland, Cortland, New York.
- Berzonsky, M.D & Kulk, L.S (2005). Identity Style, Psychological Maturity and Academic Performance. Personality and Individual Differences, 39,235-247.
- Chen Kun-Hu and Grace Yao (2010). Investigating Adolescent Health-Related Quality of Life: From a Self-Identity Perspective. Social Indicators Research, 96(3), 403-415.
- Cramer, P & Block, J. (1998). Preschool Antecedents of Defense Mechanisms Use in Young Adults: A longitudinal Study. Journal of Personality and Social Psychology, 74 (1), 159-169.
- Duriez, B; Goossens, L; Soenens, B (2005). Social–Psychological Profiles of Identity Styles: Attitudinal and Social-Cognitive Correlates in Late Adolescence. Journal of Adolescence, 28, 107-125.

- James, Justine K; Nair, Karthika R & Santhosh, K. R (2015) Identity Crisis among Early Adolescents in Relations to Abusive Experiences in the Childhood, Social Support and Parental Support. Journal of Psychosocial Research, New Delhi 10 (0), 167-175.
- Kemp, Elizabeth Anne. (1998) .The role of exploration and commitment in psychosocial development: Resolution of the identity crisis. University of South Carolina.
- Makhubela, Malose S (2012). Exposure to Domestic Violence and Identity Development among Adolescent University Students in South Africa. Psychological Reports, 110, 791-800.
- Manosevitz, M & Oshman, H (2005). The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males. Journal of Youth and Adolescence, 3(3), 207-216.
- Marcia, J. E (1966). Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.
- Matthew, D. Gerstacker (2009). Becoming an Emerging Adult: Demographic and Cultural Factors, Coping Style, and Coping Self-Efficacy as Predictors of Exploration and Commitment during the Resolution of an Emerging Adult's Identity Crisis. ProQuest Dissertations Publishing.
- Phinney, J. S; Ferguson, D .L & Tate, J. D (1997). Intergroup Attitudes Among Ethnic Minority Adolescents: A casual Model. Child Development, 68(5), 955-969.
- Rosenthal, D. A; Gurney, R. M., & Moore, S. M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development. Journal of Youth and Adolescence, 10, 525-537.
- Tan, A. L; Kendis, R. J; Fine, J. T & Porac, J. (1977). A short measure of Eriksonian ego identity. Journal of Personality Assessment, 41, 279-284.



البحث التاسع :

**” دور أخلاقيات المهنة فى تنمية التفكير الإيجابى لدى معلمات الأطفال
القابلين للتعلم ”**

إعداد :

د/ سهام أحمد السلاموني
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم

د/ سهام أحمد السالموني

• المستخلص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم، تكون مجتمع الدراسة من شريحة قوامها (٢٥) من معلمات الأطفال القابلين للتعلم، بمتوسط عمر (٢٢.٣٠) سنة. واللاتي تم اختيارهن بطريقة عشوائية للمشاركة في الدراسة، وقد تم تطبيق مقياس أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي (إعداد الباحثة) على عينة الدراسة، وكانت النتائج تشير إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي بوجه عام لدى عينة الدراسة، وعلى وجه الخصوص توجد علاقة إيجابية قوية بين الكفاية المهنية والتفكير الإيجابي، كذلك توجد علاقة إيجابية قوية بين الإنماء المهني وتطوير المهارات والتفكير الإيجابي، وعليه فتطبيق المعلمات لأخلاقيات المهنة في العمل مع الأطفال القابلين للتعلم يساهم في تنمية التفكير الإيجابي لديهم مما يساعد على تخطي الصعوبات مع الأطفال بل وتنمية الإبداع لديهم، وهذا ما يصبو إليه في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات المهنة، التفكير الإيجابي.

The Role of Professional Ethics in Developing Positive Thinking among the Teachers of Children who are Able to Learn

Dr. Seham Ahmed al Salmouni

Abstract:

The study aims to identify the role of professional ethics in developing positive thinking among the teachers of children who are able to learn. The study population consists of (25) teachers of children who are able to learn with an average age of (22.30) years. The results showed that there is a positive relationship between the ethics of the profession and positive thinking in general in the sample of the study. In particular, there is a relationship between the ethics of the profession and positive thinking in the sample of the study. And positive thinking. There is also a strong positive relationship between professional development and the development of skills and positive thinking. Therefore, applying the parameters to the ethics of the profession in working with children who are able to learn contributes to the development of positive thinking, Difficulties with children, and even developing their creativity, and this is what they aspire to in the educational process.

Key Words: Professional Ethics, Positive Thinking.

• المقدمة:

تعتبر الأخلاق، الركيزة الأساسية في حياة الأمم، بإعتبارها الموجه الرئيس لسلوك الإنسان والاجتماعي والتربوي نحو التضامن والتعايش والإحترام المتبادل، وما يترتب عنها من قيم ومبادئ تسهر على تنظيم المجتمع من أجل

الإستقرار وتحقيق الإزدهار؛ وهذا إن دل فيدل على عظم الأخلاق في مهنة عظيمة كمهنة التعليم، حيث تعد عملية التعلم رسالة تصبو إلى تحقيق أهداف المجتمع وطموحاته وذلك بتربية أفراده وتعليمهم من خلال المعلم والذي هو أحد مدخلات العملية التعليمية يؤثر في تربية النشء، ويحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة من خلال سلوكياته التي يبعثها لطلابه (عرفة، عبد الباقي، ٢٠١٥؛ الغامدى، حمدان، ٢٠١٤).

وإذا كانت أخلاقيات مهنة التعليم من الأهمية في التعليم بوجه عام فإنها أكثر أهمية في تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة ومن ثم فإن أخلاقيات المهنة من الأهمية لمعلم التربية الخاصة عامة ولعلم الأطفال القابلين للتعلم بوجه خاص فالأطفال القابلين للتعلم يظهرون أنماطا سلوكية غير توافقية لذا فإن الحاجة تدعو إلى أن يتوافر في معلمهم سمات وخصائص شخصية تؤهلهم إلى التفاعل الناجح في العمل (حجازى، مصطفى، ٢٠١٢؛ الغامدى، ٢٠١٤).

وقد يتعرض معلم الأطفال القابلين للتعلم للعديد من الضغوط النفسية المصاحبة للحزن والاكتئاب والقلق والتوتر والتي قد تؤثر على مقاومة الأمراض، ولذلك ظهرت أبحاث عديدة تدعو إلى تحسين الصحة بتركيز الأفكار والمشاعر والأنفعالات نحو معان إيمانية أو صور ذهنية إيجابية (طرية، ٢٠٠٦؛ عرفة، ٢٠١٥)، وهذا التفكير الإيجابي ينمو نتيجة إشباع حاجات المعلم في الوقت المناسب لها، فينتج لديه إمتصاص الطاقة السلبية ويصبح لديه لياقة نفسية (حنفى، ٢٠١٢؛ Kirk, Gallagher, 1997).

ومن ثم فإن معلم الأطفال القابلين للتعلم تكون لديه صفة التحدي ليواجه التغيير بصورة مستمرة، ويكون تعرضه للضغوط بعيدا عن الإصابة بالمرض فضلا عن أنه يجد المتعة في الخبرات، وبقوة التفكير الإيجابي يمكن حماية الفرد من التأثيرات المدمرة لأحداث الحياة الضاغطة.

وانطلاقا من ذلك فإن الباحثة تقدم هذه الدراسة للوقوف على دور أخلاقيات المهنة في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات القابلين للتعلم لتحقيق أكبر قدر من الأداء الفاعل لهن في العملية التعليمية.

• مشكلة الدراسة :

يعتبر المعلم في ضوء العملية التعليمية المحور الرئيس في بنائها، والقطب الأساسي في توجيهها بنشاطه وانتمائه وتفانيه يحكم على نجاحها وفعاليتها ونتيجة للتطور التكنولوجي، والثورة المعلوماتية التي يتعرض لها المجتمع أصبح هناك ملامح لنظام تعليمي جديد يستلزم تغييرا لأدوار المعلم ليكون هناك معلم جديد لمجتمع جديد لأجيال جديدة ينمي لديها صفات شخصية وأنماط سلوكية تتفق مع طبيعة المجتمع الذي إنبثقت منه، ويعد التفكير من أساسيات

نجاح المعلم والذي يؤهله إلى إتخاذ القرارات السليمة ومن ثم فإنه من الأهمية أن يكون هناك كوادرتحسن إدارة شئون الطلاب على أسس واضحة من الفهم والوعى(إبراهيم، عبد الستار، ٢٠٠٨؛ الغامدى، ٢٠١٤).

لذا فالمعلم فى حاجة إلى تطوير نمط أفكاره واكتساب إستراتيجيات وطرق ناجحة وإيجابية وأساليب جديدة فى التفكير الذى يتحكم فى مجمل الجوانب النفسية(معمار، صلاح صالح، ٢٠٠٨؛ عرفة، ٢٠١٥). وذلك لأن النجاح الخارجى يبدأ بنجاح الفرد الداخلى عن طريق تغيير الأفكار إلى الأفضل، كما أن إختيار نمط التفكير يؤثر على صحة المواطننة وحل المشكلات الحياتية(Anighazi,2013).

فإذا كان هذا متطلب لمعلم الأطفال العاديين فهو من الضروريات لمعلم الأطفال القابلين للتعليم والتي تبلغ نسبتهم ٨٥ ٪ من ذوى الإعاقة العقلية(سلامة،٢٠٠٢،٤٤)، حيث يعقب الضعف العقلى لهؤلاء الأطفال مشكلات فى الجانب الإجتماعى واللغوى والأكاديمى النفسى مما قد يؤثر على تفاعلات معلم القابلين للتعليم بالسلب الأمر الذى يتطلب أن يكون لديه إستراتيجيات وأساليب تساعد على تخطى هذه المشكلات بطرق تفكير إيجابية نحو تلك المشكلات؛ ومن ثم فإن سلوكيات الأطفال القابلين للتعليم لا تشكل مشكلة للمعلم وإنما تحتاج إلى طريقة تعامل مع هذه السلوكيات والإستجابة لها وطريقة التفكير هى الموجه الرئيس لحياة الفرد، إذ أن التفكير الإيجابى الأداة الأكثر فعالية فى التعامل مع المشكلات والتحديات والتي لا تحل إلا عمليا من خلال هذا النوع من التفكير(حجازى، مصطفى، ٢٠١٢؛ طريبه، ٢٠٠٦).

ونتيجة لسمو العملية التعليمية وما تتطلبه من كفاءات تعمل على رقى الطلاب يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

- « ما مدى إلتزام معلمات القابلين للتعليم بأخلاقيات المهنة؟
- « ما مدى إستخدام معلمات القابلين للتعليم للتفكير الإيجابى؟
- « هل يؤدى إستخدام أخلاقيات المهنة إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لدى معلمات القابلين للتعليم ؟
- « هل يؤدى إستخدام أخلاقيات المهنة إلى تنمية القدرة على إتخاذ القرار لدى معلمات القابلين للتعليم ؟
- « هل يؤدى إستخدام أخلاقيات المهنة إلى تنمية القدرة على الإختيار لدى معلمات القابلين للتعليم ؟
- « ما طبيعة العلاقة بين أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابى لدى معلمات القابلين للتعليم ؟.

• أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة الحالية فى الجوانب التالية:

- « تحديد مدى إلتزام معلمات القابلين للتعلم بأخلاقيات المهنة.
- « تحديد مدى إستخدام معلمات القابلين للتعلم للتفكير الإيجابي.
- « تفعيل دور أخلاقيات المهنة لدى معلمات القابلين للتعلم.
- « إستخدام أخلاقيات المهنة لتنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات القابلين للتعلم.

• أهمية الدراسة :

تتلور أهمية الدراسة الحالية في التالي:

• الأهمية النظرية:

- « تأمل الباحثة أن يكون البحث إضافة مميزة في التراث العربي، وإثراء المعرفة في مجال القابلين للتعلم.
- « دعم المكتبة العربية بالأبحاث في مجال الاحتياجات الخاصة بوجه عام القابلين للتعلم بوجه خاص.
- « تفتح الدراسة المجال لبحوث مستقبلية في مجال القابلين للتعلم.
- « فتح آفاق لمعلمات القابلين للتعلم لتنمية التفكير الإيجابي بتفعيل أخلاقيات المهنة.

• الأهمية التطبيقية:

- يمكن الاستفادة من نتائج دراسة الحالية في التالي:
- « تصميم البرامج الإرشادية التي تسهم في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات القابلين للتعلم.
- « تعميم دور أخلاقيات المهنة التي تسهم في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- « وضع تصور لأخلاقيات المهنة التي تسهم في تنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات القابلين للتعلم.

• مصطلحات الدراسة:

• أخلاقيات المهنة:

يقصد بمفهوم أخلاقيات المهنة بأنها: "مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها المعلمون كمرجع يرشد سلوكهم أثناء أدائهم لوظائفهم وتستخدمها الإدارة والمجتمع للحكم على إلتزام المعلمين" (عرفة ٢٠١٥)، أما اجرائيا فيقصد بأخلاقيات المهنة بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المعلمة على مقياس أخلاقيات المهنة المستخدم بالدراسة الحالية عندما تقع درجاتها أعلى من درجة الوسيط الأعلى".

• التفكير الإيجابي:

يعرفه كل من (الفقى، ٢٠٠٧)، (القعيد، ٢٠٠٢) بأنه: "عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على إستغلال الطاقات والإمكانات الكامنة لدى

الفرد، ويتوقف على قدرة الفرد على بناء وتنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته والإختيار من بينها ما يلائم الموقف الحالى، وتركيز شعوره وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق أهدافه التى يسعى لتحقيقها، والتخطيط الجيد للمستقبل".

ويعرف التفكير الإيجابي اجرائيا بأنه: " الدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير الإيجابي المستخدم بالدراسة الحالية عندما تقع درجاته أعلى من درجة الوسيط الأعلى".

• المعلومات:

يقصد بالمعلمة بأنها: " الشخص الذى ينوب عن الجماعة فى تربية الأبناء وتعليمهم، وهو موظف ومنظم من قبل الدولة التى تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بذلك" (زيدى، ناصر، ٢٠٠٥)، وتعرف المعلمة اجرائيا بأنها: " الشخص القائم على تربية الأطفال القابلين للتعليم بالمدارس الحكومية بالرياض".

• القابلين للتعليم:

يقصد بمفهوم القابلين للتعليم بأنه: " حالة اضطراب وظيفي عقلي يولد بها الطفل أو تحدث فى سن مبكرة مما يؤدي إلى انخفاض ذكائه ليصبح ما بين ٥٥ - ٧٠ مما يؤثر فى الإستجابة للمتطلبات الإجتماعية المتوقعة منه" (الروسان، ٢٠٠٥)، أما اجرائيا فيقصد القابلين للتعليم بأنهم: " حالة الأفراد الذين يعانون من ضعف القدرات العقلية ومهارات الحياة اليومية بحيث تحول دون استجابة الفرد للتربية فى غرفة الدراسة العادية ويتطلب مجموعة من الخدمات الخاصة".

• الاطار النظري للدراسة:

تمر معلمة الأطفال القابلين للتعليم بالكثير من الأزمات التى من شأنها أن تؤثر سلبا سواء من الناحية النفسية أو الفسيولوجية إذا لم تنتهيا وتتعلم الطرق والأساليب لتقبلها والتعامل البناء معها، ومن ثم تظهر أهمية التفكير الإيجابي والذى يخفف من حدة هذه الأزمات (طريه، ٢٠٠٦؛ عبد المعطى، ٢٠٠٦)، وتكون استجابات المعلمات لهذه الأزمات متفاوتة بحسب اختلاف إستخدامهم وتطبيقهم لأخلاقيات المهنة، فبعض المعلمات قد تصاب بالحزن والتوتر نتيجة العمل وضغوطه المستمرة، وبعض الآخر تؤمن بأن التعرض للأزمات من فترة إلى أخرى يجعلها أكثر قدرة وكفاءة على القيام بالمهام والإنجاز وأكثر جرأة على خوض التحديات والنجاح فيها، وبالتالي الشعور الإيجابي الذى يتبع هذا النجاح (السلامونى، ٢٠١٤)، وعليه سوف يتضمن الإطار النظري مناقشة التالي:

« خصائص الأطفال القابلين للتعليم.

« معلمات الأطفال القابلين للتعليم.

« أخلاقيات المهنة.

« التفكير الإيجابي .

• أولاً: خصائص الأطفال القابلين للتعلم:

تختلف أفراد هذه الفئة عن الفئات الأخرى بأنها تظهر شذوذاً جسيماً وسلوكياً قابلاً للملاحظة (جابر، ٢٠٠١، ١١٩)، وهم الذين يطلق عليهم فئة المأفون، وأحياناً يطلق عليهم فئة القابلين للتعلم (سلامة، ٢٠٠٢، ٤٤)، وفيما يلي صفات هذه الفئة:

• الخصائص الجسمية :

يختلف أفراد هذه الفئة عن الأسوياء من حيث مستوى نموهم الجسمي والحركي فهم أقل طولاً ووزناً ومتأخرين عن العاديين في نموهم الحركي (سليمان، ٢٠٠١، ١٣٢)، فوزن وحجم الجسم يكون عادة أصغر من وزن الطفل العادي في نفس السن، بالإضافة إلى تأخر مستوى نموهم العام وعادة ما يعانون من تأخر في النمو الحركي وخاصة في المشي والحركة، كما يلاحظ تأخر في استخدام المهارات الحركية للعضلات الصغيرة (Laura, 2003, 35).

• الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

هناك اختلافات جوهرية بين الأطفال القابلين للتعلم وبعضهم البعض أرجعها كل من سهير كامل أحمد (١٩٩٨) و (Waleed Al Busairi 2004) إلى: ارتباط الصفات الانفعالية بمصدر العلة.

« تتوقف على نوع التفاعل الذي يحدث بين الأطفال القابلين للتعلم والبيئة.

وبالتالي فإن هناك صفات انفعالية اجتماعية تميز هؤلاء الأطفال منها:

✓ **الانسحاب والعدوان :** بعض الأطفال القابلين للتعلم يلاحظ ميلهم إلى الانسحاب والانعزال والبعد عن نشاط الجماعة، كما أن البعض الآخر يتميز بسلوك عدواني سواء كان العدوان موجهاً إلى الرفاق أو المعلم أوضد الأشياء التي توجد حولهم (سليمان، ٢٠٠١، ١٣٣).

✓ **نقص الدافعية :** لدى الطفل القابل للتعلم مركز تحكم خارجي والذي ترتبط به الدافعية، ويعتبر الفشل من العوامل الهامة في نقص الدافعية لديه، كما يتضح نقص الدافعية في الأسلوب الذي يستخدمه في حل المشكلات فبدلاً من أن يكون معتمداً على نفسه في حل المشكلة فإنه يعتمد على الإرشادات الخارجية للمساعدة في حل المشكلة (سليمان، ٢٠٠١، أحمد ١٩٩٨؛ العيسوي، ١٩٩٤).

✓ **عدم القدرة على تحمل الإحباط :** لدى هؤلاء الأطفال قدرة أقل على تحمل الإحباط عن الأطفال العاديين وقد يرجع ذلك إلى العديد من الخبرات المحبطة التي يمرون بها مع الأسرة أو الرفاق والتي تؤدي إلى سوء التوافق الشخصي الاجتماعي (سليمان، ٢٠٠١، ١٧٨).

✓ **انخفاض مفهوم الذات :** يتميز سلوك الطفل القابل للتعلم بالتردد والتكرار وأنه من الصعب أن تحصل على استجابة منه إلا بعد أن يشعر

بالطمأنينة والأمن، ويرجع ذلك إلى عدم تقدير الفرد لذاته وأنه غير كفاء لأداء ما يقوم به من الأعمال التى يتطلبها منه الآخرون ولهذا يشعر بأنه عديم القيمة ولا وزن له (سليمان، ٢٠٠١، ١٧٨).

✓ **نشاط حركى زائد و تكرار لا إرادي :** هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الاستقرار فى مكان معين ولا يكفون عن الحركة المستمرة سواء كانت هذه الحركة شاملة الجسم كله أم لبعض أجزائه، كما أن هؤلاء الأطفال القدرة على التكرار المستمر فى سلوكهم والإصرار على هذا التكرار (سليمان، ٢٠٠١، ١٣٦).

ويرتبط انخفاض مفهوم الذات بعاملين أساسيين أوضحتهما شقير (١٩٩٩، ١١٢) كالتالى:

- ❖ تعرض الطفل باستمرار لمواقف غير ملائمة لقدراته بشكل عام تجعله يبحث عن مكانه فى العالم المحيط به تحت ضغط الكفاءة الاجتماعية.
- ❖ تكرار سوء تقدير الآخرين لقدراته وأوجه قصوره والذى قد يتمثل فى تكليفه بمهام تفوق قدراته أو بمهام أقل من قدراته الحقيقية.

• الخصائص العقلية :

يختلف معدل النمو العقلى للطفل القابل للتعليم بالنسبة للطفل العادى فالأخير معدل نموه العقلى يقدر بوحدة (١) إلا أن معدل النمو العقلى للطفل القابل للتعليم يقدر بجزء من الوحدة ويتراوح هذا المعدل ما بين (٠.٠٤ إلى ٠.٦) (الروسان، ٢٠٠٥؛ أحمد، ١٩٩٨).

ويتميز هؤلاء الأطفال بعدة خصائص عقلية معرفية تتمثل فى:

• الإفراط فى التبسيط :

يميل الطفل القابل للتعليم إلى الأداء بشكل أفضل فيما يتعلق بالمفاهيم والأفكار المحسوسة مقارنة بقدرته وإمكانية تعامله مع المفاهيم والأفكار المجردة (القذافى، ١٩٩٨، ١٣٠)، وقد يرجع الميل إلى تبسيط المفاهيم إلى أن القابل للتعليم يواجه صعوبة فى تنمية استراتيجية التفكير التى تجعل الموقف الذى يتعرض له قابلاً للفهم وترجع هذه الصعوبة إلى ضعف القدرة على الاستبصار الذاتى (سليمان، ٢٠٠١؛ إبراهيم، ٢٠٠٠).

• قصور الانتباه والإدراك :

يعانى أطفال هذه الفئة من صعوبات فى التمييز بين مشيرات مختلفة واختيار الصحيح منها وذلك لأنهم لا ينتبهون إلا لعدد قليل من الأبعاد ويعانون من صعوبات فى تحديد الأبعاد المرتبطة بالمهام ويعرف بضعف الانتباه (الروسان، ٢٠٠٥؛ Laura, 1996).

• قصور الذاكرة :

يعد ضعف الذاكرة أو انخفاض القدرة على استرجاع ما تم تعلمه من سمات الأطفال القابلين للتعليم وتكمن المشكلة فى قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات

فى الذاكرة طويلة المدى وقد أرجع كل من سليمان (٢٠٠١) و شقير (١٩٩٩) وأحمد (١٩٩٨) ذلك إلى أن:

- ٤٤ هؤلاء الأطفال لديهم ضعف فى تتبع المثيرات وقد يرتبط بضعف النظام العصبى المركزى والذى يقلل من قدرتهم على إدراك المثيرات بهدف التعلم.
- ٤٥ هؤلاء الأطفال أبطأ فى تنمية واستخدام عمليات الاسترجاع و التذكر.

• **قدرة محدودة على التعميم :**

يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات عديدة فى استخدام المعلومات المتعلمة من قبل فى مواقف جديدة مشابهة لمواقف التعلم. كما يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة فى استخدام تلك المعلومات فى مواقف مختلفة عن تلك التى تدربوا عليها. وبمجرد مساعدة الطفل على اكتساب ثروة من المفاهيم فإن عملية التعميم تصبح ممكنة (سليمان، ٢٠٠١ ؛ ابراهيم، ٢٠٠٠).

• **القدرة المحدودة على التعلم غير المقصود :**

التعلم غير المقصود يشير إلى قدرة الطفل على اكتساب معلومات غير مرتبطة بشكل مباشر بالمهمة التى يتم تعلمها، والطفل القابل للتعلم يتعلم بعض المعلومات القليلة عن الفكرة الرئيسية ويكتسب بمقدار أقل معلومات متعلقة بالأدوات المستخدمة فى توضيح الفكرة (سليمان، ٢٠٠١؛ Ruth, 1994).

من خلال تلك الخصائص يتبين مدى الجهود الذى يتحتم على المعلمة القيام به حيال هؤلاء الأطفال والذى قد يترتب عليه بعض الأزمات لتلك المعلمة والتى ينبغى أن تتعامل معها بطريقة مناسبة حتى تتمتع باللياقة النفسية وحياة عملية ناجحة.

• **ثانيا: معلمات الأطفال القابلين للتعلم:**

على الرغم من أن مهنة التعليم أهم المهن إلا أنها أكثرها زخرا بالمشكلات والتى تسبب توترا نفسيا للمعلمة وتكمن قيمة المعلمة فى قدرتها على العطاء وما تقدمه لطلابها ومجتمعها، فالمعلم يحتل مكانة رفيعة فهو بمثابة العقل المحرك للعملية التربوية والتعليمية، وعليه يتوقف صلاح الفرد والمجتمع، كما يعتبر حجر الزاوية فى أى إصلاح أو تطوير تربوى أو علمى أو أخلاقى (عرفة، ٢٠١٥؛ الغامدى، ٢٠١٤)، لذا فإن اختيار المعلم الذى يمكن أن يعد ليصبح معلم الطلاب كان من الأهمية، كذلك عملية الإعداد من الأهمية لإيجاد الفرد القادر على العطاء بما يناسب الموقف، كما يجب أن يكون لمعلم القابلين للتعلم مهارات خاصة تؤهله للتعامل بصورة مناسبة مع هذه الفئة من الطلاب، وفيما يلى توضيح ذلك:

• **إختيار المعلم:**

يجب إختيار طلاب كليات المعلمين والمعلمات ممن يمتلكون الصفات الأخلاقية والعقلية والجسدية الفردية التى تمكنهم من أداء مهامهم

المستقبلية(عبد الجواد ومتولى، ١٩٩٣، ٩٤-٩٨)، حيث أن مهنة التعليم ليست مجرد القيام بنقل المعرفة للمتعلم، لكن على المعلم الإلتزام بصفات خلقية كى يستطيع تنمية الجانب الخلقى للمتعلم وتشمل هذه الصفات التالى:

«الإخلاص فى أداء الواجب : ينبغى على المعلم ألا يقصد بعمله الوصول إلى غرض دنيوى من مال أو مركز أو تفاخر فالعلم ليس وسيلة للحصول على هذه المطامع، كما أنه على المعلم أن يكون طاهر النفس خاليا من سيئ الأخلاق(الغامدى، ٢٠١٤؛ الغامدى، ٢٠٠٦).

«التواضع : تقتضى طبيعة عمل المعلم الإلتصال بطلابه وزملائه والمجتمع بأسره، لذا فالعلم القدوة لطلابه ومجتمعه عليه الإلتصاف بالتواضع، وهذا إن دل فإنما يدل على إتزانه النفسى والذى يساعده على كسب ود طلابه وتنمية الجانب الأخلاقى لديهم(الغامدى وعبد الجواد، نور الدين، ٢٠٠٥ عرفة، ٢٠١٥).

«الأمانة العلمية : من الأخلاقيات المهمة والمثل العليا التى يجب أن يحرص عليها المعلم ليكون قدوة لطلابه، وهذا يرفع من مكانته لديهم ويساعده على المساهمة فى بناء مجتمع متميز(العمرى، صالح سليمان، ١٩٩٩؛ عرفة، ٢٠١٥).

«الرقابة الذاتية : تساعد المعلم على تحقيق أهداف التربية وتجعله أكثر إسهاما فى العملية التربوية والتعليمية مما يدفعه إلى بناء ذاته روحا وجسما وسلوكا، وأهلا لأداء مهنة التعليم فى ضوء واجباتها وحمل مسؤولياتها(الغامدى، ٢٠٠٦؛ عرفة، ٢٠١٥).

«القدوة الحسنة : يتوقف نجاح المعلم فى مهنة التعليم على كونه قدوة فى علمه وتعليمه وسلوكه، فمهنة التعليم تهدف إلى بناء شخصية الفرد، وتمتد آثار تربيته وتعليمه لطلابه أجيال متعددة(عليان، احمد فؤاد، ٢٠٠٠ الغامدى، ٢٠١٤).

• إعداد معلم القابلين للمتعلم:

يهدف إعداد المعلم إلى تنمية الإتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها بطريقة منظمة فى مجموعة من الطلاب كى تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية وتمكنهم من الإستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة فى المؤسسة وصولا إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الطلاب(المحروقى، ناصر، ٢٠٠٩ ٣٩)، وفيما يلى توضيح الإتجاهات الحديثة فى برامج إعداد المعلم :

«الإتجاه التقدمى : يبين أن المعرفة التى يكتسبها الطالب تصل بطريقة طبيعية نتيجة تفاعله مع المواقف التى تواجهه، وأن الجانب النظرى يكتسب قيمته فى ضوء مدى إرتباطه بمجالات التطبيق، أما دور المعلم فهو مساعدة طلابه على التعرف على المشكلات وحلها وتفسير الظواهر، فيساعدهم على ابتكار الحلول والوصول إلى معلومات جديدة (الفقيه، ٢٠٠٨؛ عرفة، ٢٠١٥).

« **الإتجاه القائم على الكفايات** : يعتمد على الكفاية بدلا من المعرفة النظرية وهى مجموعة المعلومات والمهارات والإتجاهات التى يجب أن يكتسبها الطالب كى يصبح مؤهلا لأداء عمل معين بفاعلية فيتيح فرصة للطالب لإختيار أهداف ومناشط تعليمية ذات إرتباط شخصى، ويتيح له متابعة أنماط من المناشط بتوجه شخصى، وبالسعة التى تتناسب معه، كما يتيح له الفرصة للحصول على التغذية الراجعة الفردية حول مدى تقدمه واكتسابه هذه الكفايات(عرفة، ٢٠١٥، ٤١).

« **الإتجاه الأكاديمى** : يركز على إكتساب الطالب المعارف والمفاهيم الأساسية، ومن ثم يصبح الجانب النظرى يؤثر على تشكيل الجانب التطبيقى(عفيفى، ٢٠٠٥ : المحروقى، ٢٠٠٩).

« **الإتجاه القائم على الأداء** : قائم على الخبرات العملية والميدانية داخل المؤسسة، وتشمل الخبرات مختلف المعارف والقدرات والمهارات والمهام المطلوب أدائها من الطالب المعلم، كما تشمل على معايير الأداء الدالة على درجة التمكن من هذه المهام(عفيفى، ٢٠٠٥ : عرفة، ٢٠١٥).

• **محتوى برنامج إعداد المعلم:**

« **مقررات الثقافة العامة** تهدف تزويد الدارس بخلفية علمية ثقافية عامة.

« **مقررات تربوية ونفسية** تمد الدارس بخلفية تربوية ونفسية عامة لتكوين خلفياتهم المعرفية الأساسية فى مجال التربية.

« **مقررات التربية الخاصة** الكم الأكبر من المقررات التى يضمها البرنامج بإعتبارها تمثل الهدف الرئيس من الدراسة (عبد الخالق، ٢٠٠٦ : عرفة، ٢٠١٥).

• **خصائص المعلم:**

إن المعلم الذى يتعامل مع الأطفال القابلين للتعلم يتعرض إلى الضغط الإنفعالى الذى يقود إلى الإنهاك الجسمى والعقلى(weiskopf,1980)، وكلما كان أكثر وعيا للإستنفاد النفسى والوقاية منه والتقليل من آثاره كلما أدى إلى فعالية أفضل فى التعليم بغرفة الصف(weiskopf,1980; zabel, 1983) حيث تؤثر خصائص المعلم فى التفاعل بينه وبين طلابه وتساعده على إكسابهم المهارات والمعارف لرفع مستوى تحصيلهم العلمى مع التمسك بالقيم الخلقية والمثل العليا وتوجيههم إلى الطريق المؤدى إليها لإخراجهم إلى الحياة وقد إكتمل نموهم لتحمل مسئولياتهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم، وفيما يلى توضيح لتلك الخصائص:

• **خصائص أخلاقية:**

« **السرية** وحفظ أسرار الطلاب القابلين للتعلم.

« **الصدق** فى القول والعمل.

◀ الصبر والتحمل يمنح المعلم الثقة بالنفس وقوة الإرادة والقدرة على مواجهة العقبات والتروى عند إصدار الأحكام لمساعدة الطالب فى حل مشكلاته الصفية.

◀ الحلم والصفح والبشاشة فلا يكون سريع الغضب ويتغاضى عن الهفوات.
 ◀ الموضوعية تقضى تحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بين الطلاب (المحروقى، ٢٠٠٩ ؛ عبد الخالق، ٢٠٠٦ ؛ الفقيه، ٢٠٠٨).
 ◀ العناية بالمظهر الخارجى يعد الخطوة الأولى لنجاح المعلم فالمتعلم يحاكي معلمه بقصد أو بدون قصد فيما يقول ويفعل (محسن، عنتر لطفى، ١٩٩٤ (١٧٦

• خصائص تربوية:

◀ الثقافة العامة : نجاح المعلم فى أداء دوره المعرفى والأخلاقى لا يتحقق إلا إذا كان على درجة عالية من الوعى والثقافة التى تمكنه من أن يكون مصدر للمعرفة والثقافة لطلابه، فكلما زادت المعلومات العامة لدى المعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة طلابه والتأثير فيهم، فإذا كانت الصفات العلمية تزود المعلم بالمعارف والإتجاهات والمفاهيم التى يحتاج إليها فى تدريسه للمادة فإن الثقافة العامة تساعد على تقديم هذه المعارف إلى طلابه بطريقة سليمة (الغامدى، ٢٠١٤، ٩٧).

◀ إتقان مهارات وطرق التدريس : إن حسن إختيار المعلم مهارات وطرق التدريس بمايناسب كل موقف تعليمى وإثرائه بالمعلومات والمهارات والإتجاهات والعادات والقيم المرغوبة يساعد على تنمية الجانب الخلقى لدى طلابه (Moore, 1982, 68).

◀ الإلتناء لمهنة التعليم : يجب على المعلم إعطاء هذه المهنة من وقته وجهده ولايتغاضى عما يضر بمهنته مما ينعكس على مكانة المعلم (الدريس، ١٩٩٨، ١٠١).

• ثالثاً: أخلاقيات المهنة:

يحتاج المعلم إلى صفات أخلاقية حتى يؤثر فى كل من طلابه والمسئولين وأولياء الأمور والمجتمع بشكل عام لينجح فى مهنته والتى هى من أهم عوامل ازدهار المجتمع (عفيضى، ٢٠٠٥ ؛ عرفة، ٢٠١٥).

• خصائص أخلاقيات المهنة:

◀ ربانية مصدرها القرآن والسنة.
 ◀ عبادية تخلق المعلم بالأخلاق الفاضلة فهو فى طاعة لله كتخلقه بالصدق والإخلاص.
 ◀ ثابته فى مختلف العصور فالإنضباط فى العمل والقيام بالمهام خلق لايتبدل أو يتغير بتغير الزمان أو المكان كذلك حسن المعاملة والشفافية (عرفة ٢٠١٥، الغامدى، ٢٠١٤).

• أثر أخلاقيات المهنة:

- « يحسن المعلم الظن بطلابه ويعلمهم ذلك فى حياتهم العامة والخاصة ليتلمسوا العذر للآخرين.
- « يدل المعلم الطلاب على طريق الخير ويرغبهم فيه ويبين لهم الشر ويزودهم عنه فى رعاية متكاملة لنموهم دينيا وخلقيا ونفسيا واجتماعيا وصحيا.
- « يعدل المعلم بين طلابه فى العطاء والتعامل والرقابة والتقويم لأدائهم ويصون كرامتهم ويعى حقوقهم ويستثمر أوقاتهم بكل مفيد.
- « يصبح المعلم أنموذج للحكمة والرفق يمارسهما ويأمر بهما ويتجنب العنف وينهى عنه ويعود الطلاب على التفكير السليم والحوار البناء (عفيفى، ٢٠٠٣، الغامدى، ٢٠١٤).

وتتضمن أخلاق المهنة فى الدراسة الحالية التالي:

- « الكفاية المهنية : تشمل القدرة على إستعمال المهارات والمعارف الشخصية فى وضعيات جديدة داخل إطار الحقل المهني، كما تتضمن أيضا تنظيم العمل وتخطيطه وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية، كما تتضمن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، الإدارة، الطلاب بنجاح (الشيخى، ٢٠٠٠).
- « الإنماء المهني : يقصد به الحلقات الدراسية والنشاطات التدريسية التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفايته وحل مشكلاته التي تمكنه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية (المطاعنية، ٢٠٠٩، ٨١-٩١).
- « تطوير المهارات : تشمل تأهيل وتدريب المعلم والكوادر التربوية والإدارية العاملة في المدارس، من خلال برامج تأهيل محلية وعالمية، تركز على سياسات واستراتيجيات وتدريبات تعليم التكنولوجيا، بغرض تطوير العملية التعليمية (حمدان، ١٩٩٣، ١٠٧-١٢٩).

• مصادر أخلاقيات المهنة:

- « المصدر الإعتقادي : تنبثق الأخلاق فى المجتمعات الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية وهى المصدر الأساسى لأخلاقيات مهنة التعليم، حيث تشكل هذه الأخلاقيات الإطار الذى يحكم تفاعل المعلم والمتعلم والمنهج وجميع أطراف العملية التعليمية (الغامدى وعبد الجواد، ٢٠٠٥ : الغامدى، ٢٠٠٢).
- « المصدر العلمى : على الممارسين لمهنة التعليم الإلمام بالمعلومات النظرية التى تكون القاعدة المعرفية للمهنة وكل مجال نظرى يتطور من خلال البحث عن الحقيقة باستخدام منهجية علمية، وتكمن مسئولية أخلاقيات مهنة التعليم فى القدرة على إستخدام المعرفة النظرية للتعامل بكفاءة عالية مع الصعوبات التى تواجه الممارسة الفعالة لمهنة التعليم (العمرى، ١٩٩٩، ٢٣).

«المصدر الإجتماعى : فقيم المجتمع يتأثر بها المعلم الممارس لمهنة التعليم بكل مافيه من قوانين ولوائح وأنظمة، ويمكن من خلالها دمج المتعلم فى الحياة الإجتماعية للجماعة التى يعيش فيها ما يساعده على النمو الإجتماعى فيفهم نفسه والآخرين والتكيف معهم من خلال ما تكسبه لهم من قيم ومثل وميول واتجاهات وإستعدادات، وعليه فان البيئة الإجتماعية التى يعمل فيها المعلم وما تحويه من قيم ومثل يكتسبها من الأسرة أو المؤسسة التعليمية تمثل مصدرا ثريا لأخلاقيات مهنة التعليم لجميع أطراف العملية التعليمية من معلمين و طلاب و إداريين(نوفل، محمد نبيل، ١٩٩٦، ١٦-٢٨).

«المصدر الإقتصادى : إن المعلم الذى يعيش فى وضع إقتصادى مناسب يمكنه من العيش بكرامه يصبح لديه أخلاقيات رفيعة، وإلتزام أكيد بقواعد وأسس المهنة، أما إذا كان وضعه الإقتصادى متدنيا لايمكنه من الوفاء بالتزاماته فيتوقع منه الإنحراف مما يسئ إلى مهنة التعليم(بكار، عبد العزيز، ٢٠٠٢، ١٣٦-١٣٩).

«المصدر التنظيمى : تشكل اللوائح والأنظمة والقوانين التى تصدرها الأجهزة المعنية بالخدمة المدنية والروابط المهنية ومكاتب العمل فى معظم دول العالم مصدرا مهما لأخلاقيات العمل الوظيفى، وذلك من خلال الضوابط الأخلاقية التى تحدد مهام الموظف وسلوكه وتكون دافعا له على التمسك بأفضل الأخلاق والعمل على الإرتقاء بالعمل الوظيفى وتقديم أفضل الخدمات لأفراد المجتمع(الغامدى وعبد الجواد ، ٢٠٠٥ ؛ الغامدى ، ٢٠١٤).

وبهذا ترى الباحثة أن إعداد المعلم يتم فى إطار فلسفة الدولة وسياستها العامة وفى ظل حاجات المجتمع ومتطلباته مع مراعاة التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية وتشمل السياسة العامة فى شتى المجالات الثقافية والإقتصادية والإجتماعية.

• رابعا: التفكير الإيجابى :

إن الأزمت ضرورية لتنشيط الفرد لوصوله إلى حالة اليقظة الذاتية للمنبهات ذات الشدة المختلفة، الأمر الذى يجعله قادرا على إصدار إستجابات وظيفية وتكيفية وديناميكية تؤدى إلى نضجه، ولكن عندما يزداد الضغط عن حد تحمل الفرد وعن إمكاناته يتحول إلى مصدر قلق وخوف ويعجز عن أداء النشاط وعن التكيف ويؤدى إلى تأخر نضج الفرد لفترة واختلال توازنه على جميع المستويات(الرشيدى، ١٩٩٩؛ الطريدى، ١٩٩٤).

كما أن فعالية الذات تقوم على أساس أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم هى من أهم المحددات للنماذج السلوكية التى يختارها الأفراد لممارستها، وتلعب دورا هاما فى زيادة قدرة الفرد على التفكير بشكل إيجابى ينعكس فى العديد من مخرجات التعلم لعل أهمها التوافق النفسى والأداء

الأكاديمي (Maddux, 2009)، حيث يشمل التفكير الإيجابي تهيئة عقلية نحو إيجاد حلول للمشكلة، والثقة بالقدرات الخاصة للتفكير في معالجة المشكلة وتوقعات إيجابية نحو الحياة، كذلك استخدام عادات عقلية إيجابية (سالم ٢٠٠٦). ومن هنا يتضح أن التفكير الإيجابي يتكون من:

• **تحمل مسؤولية :**

تعرف بأنها الأعمال التي يكون الإنسان مطالباً بها (الفقي، ٢٠٠٧؛ القعيد ٢٠٠٢)، وهى تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للإعتماد على النفس ويتم فيها تحديد الأهداف الخاصة بالموضوع المشكل والالتزامات الواجب القيام بها وتنظيم الوقت وضبطه (سعادة، ٢٠٠٩)، كما أنها تغرس الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد و استخدام القدرات والطاقات لديهم وتطبيقها بفاعلية مرتفعة.

• **أنواع المسؤولية:**

« المسؤولية الدينية: هي التزام الفرد بأوامر الله ونواهيه، وقبوله في حال المخالفة لعقوبتها.

« المسؤولية الاجتماعية: هي التزام الفرد بقوانين المجتمع ونظمه وتقاليده.

« المسؤولية الأخلاقية: هي حالة تمنح الفرد القدرة على تحمل تبعات أعماله وأثارها.

• **الاختيار:**

هو عملية عقلية ذهنية أو حركية يتم بموجبها اختيار بديل للعمل من أجل حل مشكلة ما أو الوصول إلى قرار مناسب، فالتحدي ليس في الوجود وإنما في كيفية الاستخدام وجميعها موجوده لدى البشر ولكن تكمن الفروق في الاستخدام (القطيقت، ٢٠١١؛ أبو سريع، ٢٠١٠).

• **إنقاذ القرارات:**

يقصد به العملية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة أو مواجهة موقف يتطلب ذلك، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة ضمن معطيات بيئة التنظيم فإتخاذ القرار من شأنه إنجاح العمل أو تدميره (شهاب، ١٩٩٨، ١٧).

• **خطوات إنقاذ القرار:**

« تحديد المشكلة ومواجهتها وتحديد أهميتها وعدم الخلط بين أعراضها وأسبابها والوقت الملائم للتصدي لحلها واتخاذ القرار الفعال والمناسب بشأنها.

« جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة والتي من شأنها تقديم إقتراحات وبدائل مناسبة للحل.

« تحديد البدائل.

- « تطبيق ما تم اختياره لحل المشكلة عن طريق شخص أو أشخاص لديهم المهارات الكافية لتنفيذ هذا الحل مع إعطائهم فرص الصلاحية والمرونة التي تمكنهم من تنفيذ الحل.
- « مراقبه ومتابعة تنفيذ الحل للوقوف على مدى فاعليته في علاج المشكلة (الشميمري، ٢٠٠٨، ١٣٣-١٣٦).

• أهمية التفكير الإيجابي:

- « الحكم على الأمور من خلال الآراء والتصرفات.
- « تغيير الأفكار عن الأشياء لتكون مقبولة.
- « التوقف عن تصور الأمور بالخطيرة أو المخيفة.
- « تؤدي الحلول السريعة إلى آثار سيئة.
- « الاعتماد على النفس عند مواجهة الصعاب.
- « تعديل وجهات النظر في خبرات الماضي.
- « قدرة الفرد على النشاط تحقق سعادته (ابراهيم، ٢٠٠٨؛ العريفي، ١٩٩٦).

• خصائص الفكر إيجابيا:

- يتميز الأفراد الذين يستخدمون التفكير الايجابي بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسى والاجتماعى مما يجعلهم أكثر تكيفا مع أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم وتحدد تلك الخصائص كالتالى:
- « البحث عن الأفكار قبل الأحداث.
- « الميل والقوة الدافعة لتحقيق الذات (Connell, 2004.1-10).
- « رد الأمور إلى إرادة الله.
- « الوعى بجوانب القوة والجوانب التى تحتاج إلى تطوير.
- « التمتع بالوقت والخبرات.
- « تقبل الأمور الصعبة لأنها طريق النجاح.
- « إكتساب فرص للتغيير والتطوير.
- « إدارة الوقت بصورة إيجابية.
- « القرارات بعد تفحيص وتمحيص (القطامي، ٢٠٠١، ١٩٤).
- « الأهداف مرتبة.
- « تقييم مستمر للعادات والتقاليد لتغييرها.
- « الثقة بالنفس مصدر الدافعية.
- « توجه المشاعر ناتج من حوارات داخلية.
- « استخدام جملا لفظية تدعم النجاحات.
- « القناعات الإيجابية.
- « الإسترخاء الطبيعى والتحكم في التغيرات التى تحدث والإستعانة بالذكريات السعيدة.

◀ وعى بالعلاقة التفاعلية بين المشاعر والأفكار والسلوك.
◀ الإحساس المستمر بالحيوية والحماس وسرعة تجديده (stallard,2002,32-148).

ومن خلال المكونات السابقة للتفكير الإيجابي ترتئي الباحثة ضرورة دعمه وذلك للحصول على نتائج أفضل في التفاعلات الاجتماعية والشخصية للمعلمة من خلال نقاط دعم التفكير الإيجابي سواء بتحمل المسؤولية في الأزمات والمواقف المختلفة، بما في ذلك إختيار أفضل السبل لحل الأزمات كذلك إتخاذ القرارات التي تسهم في أداء الوظائف الضرورية، وإدماج المعرفة الجديدة في تخطيط وتنفيذ المهام، مما يسهم في القدرة على تنظيم الذات والنجاح المرتقب في الحياة بوجه عام والحياة العملية خاصة.

• الدراسات السابقة :

يتضمن هذا الجزء مناقشة مجموعتين من الدراسات:

- ◀ الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي.
- ◀ الدراسات التي تناولت أخلاقيات المهنة.
- ◀ الدراسات التي تناولت معلمات الأطفال القابلين للتعلم.

• أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي :

تهدف دراسة فرغلى (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي وإستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة قوامها (١٠٠) طالب من طلاب جامعة عمار التليجي بالأغواط، وقد إستخدم مقياس التفكير الإيجابي للطلاب (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى برنامج تدريبي في خدمة الجماعة لتنمية التفكير الإيجابي لهؤلاء الطلاب، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية تنمية التفكير الإيجابي للطلاب.

كما استهدفت دراسة السلطاني (٢٠١٠) تأثير منهج ارشادي نفسى لتنمية التفكير الايجابي لشباب لاعبين على التصور الذهني لديهم، وقد اشتملت العينة (١٤) لاعبا، واستخدم مقياس التصور الذهني وبرنامج ارشادي لتنمية التفكير الايجابي، وأسفرت النتائج عن تطور أبعاد التصور الذهني البصري، السمعي الحسي الحركي، المزاجي الناتجة عن تنمية التفكير الايجابي.

ويذكر سالم (٢٠٠٦) في دراستها التدريب على ميكانيزمات التفكير الايجابي وأثره على التخفيف من الضغوط النفسية، وقد تكونت العينة من (١٦٠) طالبة من طالبات كلية المجتمع تخصص الحاسب الآلي ممن تتراوح أعمارهن (٢١ - ٢٧) سنة ونسبة ذكاء (٥٠ - ٧٥ مئين) على اختبار الذكاء المصور لأحمد زكى صالح، واستخدمت مقياس مواقف الحياة الضاغطة وبرنامج التفكير الايجابي وأسفرت النتائج عن التحكم الذاتي في الاتجاه الايجابي يظهر في عدة أشكال

منها: اكتشاف جوانب القوة والضعف في الموقف المشكل، وامكانيات وقدرات الفرد بالإضافة إلى تنشيط الاستعداد لتكوين عادات جديدة، وأساليب مبتكرة لمواجهة الضغوط.

• ثانيا: الدراسات التي تناولت أخلاقيات المهنة:

كما وإستهدفت دراسة المطاعنية و المطاعنية (٢٠٠٩) التعرف على واقع البرامج التدريبية الخاصة بالإئناء وأثره على أداء المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلمة بمدرسة الرفعة للتعليم الأساسي، وصممت الباحثان إستبانة للمعلمات حول برنامج الإئناء المهني، وكانت النتائج تشير إلى ضرورة إتاحة الفرصة للمعلمات لتطوير مهارتهن من خلال الدورات التدريبية والدراسات العليا والورش بما يتيح الفرصة للمعلمة من تجميع مفردات العملية التعليمية.

كذلك إستهدفت دراسة كل من دراوشة ويطاح (٢٠٠٤) بناء برنامج تدريبي لتنمية أخلاقيات المهنة لعدد من مديري ومعلمي المدارس الحكومية في الأردن تراوح عدد الأول (٤٥) مديرا، والثاني (١٢٩٥) معلما، وصمم الباحث إستبانة لأخلاقيات المهنة للوقوف على نقاط الضعف لتقويتها، وعبرت النتائج عن أن العينة تمارس أخلاقيات المهنة بصورة مناسبة في المجالات المحددة بالإستبيان سواء في الحرص على شرف المهنة والإلتزام بالسلوك المهني والتسامي في التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور والإلتزام الأخلاقي بتطبيق القوانين والسعي لتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كما وعبروا عن الإهتمام بالنمو المهني.

وتهدف دراسة Kirs (١٩٩٩) إلى تحديد الصراعات التي تواجه المعلمين أثناء عملهم، وقد سجل (٢٦) معلما تقاريرهم حول الصراعات الأخلاقية التي تواجههم حيث طلب من كل معلم تسجيل موقف حياتي زاجه فيه أزمة في مجال عمله وكيف وجد له حلا، وعلى أي أساس ومن أي منطلق، وتم تحليل محتوى هذه التقارير لتحديد إدراكات وآراء المعلمين ووجهات نظرهم وتفاعلاتهم مع طلابهم وأولياء الأمور، وقد أشارت النتائج إلى مواقف الصراع الأخلاقي إزاء العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور وبين المعلمين وزملائهم وبين المعلمين والمجتمع ككل، ومما يزيد الصراع لعدم وجود وقت كاف للتأمل قبل إتخاذ القرار، إضافة إلى غياب دستور أو لائحة أخلاقية متداولة ومدرسة ومطبقة بشكل مباشر، وأن الحاجة ملحة إلى عدالة وشفافية تنفذ هذه اللائحة عند وجودها في ظل حوار مفتوح.

• ثالثا: الدراسات التي تناولت معلمات الأطفال القابلين للتعلم:

كما تهدف دراسة الصمادي (١٩٩١) إلى تحديد الفروق في تحمل السلوكيات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة ومعلمات العاديين وإستراتيجيات

تعاملهن مع هذه السلوكيات، وقد تكونت العينة من (١٤٥) من معلمات ذوى الإعاقة العقلية فى مدينة عمان، بالإضافة إلى (١٤٥) من معلمات الأطفال العاديين، وإستخدمت قائمة من السلوكيات غير التكيفية وغير الأكاديمية الشائعة فى المدارس، إستجابة المعلمات لكل سلوك وفقاً لتحملها إياه، كما إستخدمت قائمة السلوكيات غير التكيفية للتوصل إلى الإستراتيجيات التى إستخدمتها المعلمات مع تلك السلوكيات، وكانت النتائج تشير إلى أن معلمات ذوى الإعاقة العقلية يتحملن السلوكيات غير التكيفية بدرجة أعلى من تحمل معلمات العاديين، حيث أن إعداد وتأهيل معلمات غير العاديين والتدريب أثناء الخدمة، إضافة إلى الألفة وتعودهن على السلوكيات غير التكيفية الأكثر شيوعاً فى صفوفهن اكسبتهن صبراً واحتمالاً .

وإستهدفت دراسة الصمادى (١٩٩٠) إلى التعرف إلى الضغوط المهنية التى تواجه معلمات ذوى الإعاقة العقلية فى الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) معلمة، وإستخدم الباحث مقياس مصادر ضغوط المهنية ومستوياتها بعد تطويره، وأوضحت النتائج أن معلمات ذوى الإعاقة العقلية فى الأردن يعانين من ضغوط مهنية مصدرها الأول أولياء الأمور، فليس لديهم الإستعداد للتعاون مع المعلمة فيما يتعلق بالطفل، كما اشارت المعلمات إلى تدنى مستوى قدرات الأطفال وعدم تجاوبهم بالشكل المناسب، مع تدنى دافعيته وسرعة نسيانهم الأمر الذى يؤدى إلى ضغط نفسى لدى المعلمات.

• التعقيب على الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسة الحالية - فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة - أول دراسة تناولت أخلاقيات المهنة لتنمية التفكير الإيجابى لدى معلمات الأطفال القابلين للتعلم وبالتالي فإن لها السبق فى طرق هذا المنحى، وقد اشتملت معظم الدراسات التى تمت مراجعتها على الأزمات التى تعانى منها معلمات القابلين للتعلم ومحاولتهن تخطى تلك الأزمات كما اتضح فى دراسة كل من (الصمادى، ١٩٩١؛ الصمادى، ١٩٩٠)، كذلك أهمية وجود لوائح وقوانين يستطيع المعلم الإلتزام بها وتصبح سمت لشخصيته، مع توفير البيئة المناسبة لإنمائه وتطويره كما فى دراسة كل من (Krisi, 1999؛ بطاح، ٢٠٠٤؛ المطايعنة ٢٠٠٩)، وقد أوضحت بعض الدراسات أن التفكير الإيجابى يمكن إكتسابه عن طريق بعض البرامج التدريبية، كما أنه يساعد على إجتياز الضغوط والزمات التى يمكن أن يمر بها الفرد كما فى دراسة (فرغلى، ٢٠١٤؛ السلطاني، ٢٠١٠ سالم، ٢٠٠٦).

• فرض الدراسة :

« توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات التفكير الإيجابى لمعلمات الأطفال القابلين للتعلم والإلتزام بالكفاية المهنية.

- ◀ توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم والالتزام بالإنماء المهني.
- ◀ توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم والالتزام بتطوير المهارات.
- ◀ توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم وأخلاقيات المهنة.

• إجراءات ومنهج الدراسة :

فيما يلي استعراض تفصيلي لمنهج الدراسة، وعينة الدراسة وخصائصها وأسلوب جمع البيانات ومصادرها، بالإضافة إلى الأساليب والاختبارات الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل ما تم جمعه من بيانات.

• أولاً: منهج الدراسة:

بما يتناسب وتحقيق أهداف الدراسة، اختارت الباحثة توظيف المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع الدراسة لتصنيفها وتبويبها في شكل معلومات تخضع بالتحليل والتفسير.

• ثانياً: عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من شريحة قوامها (٢٥) من معلمات الأطفال القابلين للتعليم خريجات جامعة الملك سعود، بمتوسط عمر (٢٢.٣٠) سنة. وقد إختارت الباحثة عينة الدراسة الحالية بحيث يمكنها الوقوف على مدى تطبيق أخلاقيات المهنة في التفاعل مع الأطفال خلال فترة العمل وأثر ذلك على التفكير الإيجابي لديهن.

• ثالثاً: أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي :

• أولاً: مقياس التفكير الإيجابي :

(السلاموني، ٢٠١٤).

• ثانياً: مقياس أخلاقيات المهنة:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعدادها للمقياس:

• تحديد التعريف الإجرائي لأخلاقيات المهنة:

وذلك من خلال استعراض المفاهيم الخاصة بها والتي وردت في التراث السلوكي لمصطلح أخلاقيات المهنة وقد توصلت الباحثة إلى التعريف التالي :
"الدرجة التي يحصل عليها المعلمة على مقياس أخلاقيات المهنة المستخدم بالدراسة الحالية عندما تقع درجاتها أعلى من درجة الوسيط الأعلى".

• تحديد أبعاد أخلاقيات المهنة :

وفي ضوء التعريف السابق فإنه يحتوى على الأبعاد التالية : (الكفاية المهنية - الإنماء المهني - تطوير المهارات).

• صياغة مفردات المقياس :

وذلك بالإطلاع على المقاييس والأطر النظرية التي تناولت أخلاقيات المهنة ومنها :

◀ عرفة (٢٠١٥).

◀ Kirs (١٩٩٩).

◀ الغامدي (٢٠١٤).

◀ Moore (١٩٨٢).

◀ المطاعنية (٢٠٠٩).

◀ دراوشة وبطاح (٢٠٠٤).

ويتم الاستجابة لكل مفرد من خلال أربع استجابات (مرتفعة جدا - مرتفعة - إلى حد ما - ليس لها علاقة) بحيث تكون درجاتها (٤ - ٣ - ٢ - ١).

• التحقق من المعالم السيكمترية لمقياس أخلاقيات المهنة كالتالي:

• صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق:

◀ **الصدق الظاهري:** للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض النسخة الأولية على عدد (٦) من المتخصصين في مجال ذوى الاحتياجات الخاصة ولديهم خبرة تخصصية في اللغة العربية، وذلك بهدف فحص سلاسة الصياغة ووضوحها وشمولية البنود، وعليه تمت الاستئارة بما ورد من مقترحات المحكمين فيما يتعلق بتعديل الصياغة واستحداث أو حذف عدد من البنود، هذا وتم قبول العبارات بالمقياس والتي حازت على نسبة لا تقل عن ٨٠ %.

◀ **صدق المحتوى:** وفى ضوء رأى السادة المحكمين تم تعديل بعض المفردات وحذف البعض الآخر ويوضح جدول (١) نسبة اتفاق المحكمين على مقياس أخلاقيات المهنة كالتالي:

جدول (١) نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس أخلاقيات المهنة

رقم المفردة	نسبة الاتفاق %	رقم المفردة	نسبة الاتفاق %	رقم المفردة	نسبة الاتفاق %	رقم المفردة	نسبة الاتفاق %	رقم المفردة	نسبة الاتفاق %
١	٨٠	١٠	١٠٠	١٩	١٠٠	٣	٨٠	١١	٨٠
٢	٨٠	١١	١٠٠	٢	٨٠	٤	١٠٠	١٢	٨٠
٣	١٠٠	١٢	٨٠	٣	٨٠	٥	١٠٠	١٣	٨٠
٤	٨٠	١٣	١٠٠	٤	١٠٠	٦	٨٠	١٤	٨٠
٥	٨٠	١٤	٨٠	٥	٨٠	٧	٨٠	١٥	٨٠
٦	٨٠	١٥	١٠٠	٦	٨٠	٨	١٠٠	١٦	٨٠
٧	١٠٠	١٦	٨٠	٧	٨٠	٩	٨٠	١٧	١٠٠
٨	١٠٠	١٧	٨٠	٨	٨٠	١٠	٨٠	١٨	٨٠
٩	٨٠	١٨	٨٠	١١	٨٠				

يتبين من جدول (١) أن العبارات التي أخذت نسبة اتفاق أعلى من ٨٠٪ هي جميع عبارات كل من بعد الكفاية المهنية والإنماء المهني، إلا أن العبارة (١٢) في بعد تطوير المهارات كانت أقل من ٨٠٪، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس (٤٥) مفردة وفقاً لاتفاق السادة المحكمين، بعد حذف المفردة الغير متفق عليها والتي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٨٠٪ وبالتالي يكون نسبة صدق المحتوى على مقياس أخلاقيات المهنة يوضحها جدول (٢):

جدول (٢) نسبة صدق المحتوى على مقياس أخلاقيات المهنة

الأبعاد	١	٢	٣
معامل صدق المحكمين	٠.٩٨	٠.٩٨	٠.٩٢

وقد تبين من جدول (٢) أن نسبة صدق المحتوى لأبعاد مقياس أخلاقيات المهنة يتراوح ما بين (٠.٩٨ – ٠.٩٢) وهى نسبة تدل على صدق المقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١).

❖ **صدق التكوين الفرضي :** حيث قامت الباحثة بتحديد صدق مفردات المقياس باستخدام مصفوفة الارتباط لمفردات كل بعد من أبعاد المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من معلمات الأطفال القابلين للتعلم تقدر بـ (٣) طالبة، ثم قامت الباحثة بإيجاد تشعب مفردات كل بعد من أبعاد المقياس باستخدام التحليل العاملي ويتضح ذلك فيما يلي:

جدول (٣) تشعب مفردات بعد الكفاية المهنية

م	المفردات	التشعبات
١	استخدم الحزم مع الأطفال.	٠.٣٦
٢	عندي أمانة في العمل.	٠.٣٥
٣	أثق بأهمية العمل الموكل إلي.	٠.٥٣
٤	أخلص في عملي.	٠.٣٢
٥	يتم تكليفي بالكثير من المهام.	٠.٦٣
٦	أبادر بأعمال مناسبة.	٠.٧٤
٧	أستطيع ضبط النفس.	٠.٣٥
٨	أشعور بالمسؤولية.	٠.٣٨
٩	أحترم الآخرين.	٠.٦٦
١٠	أسعى لتحقيق آمالي.	٠.٣٧
١١	أحترم حقوق الغير.	٠.٥٧
١٢	أستطيع حل المشكلات.	٠.٣٣
١٣	أتعاون مع غيري لاتمام العمل.	٠.٦٤
١٤	أستطيع الحزم في المواقف.	٠.٧٦
١٥	أتميز بدمائة الأخلاق.	٠.٣٣
١٦	أحترم خصوصيات الغير.	٠.٤٣
١٧	لدي رقابة ذاتية.	٠.٣٣
١٨	الثقة متبادلة بيني وبين زميلاتي.	٠.٦٥
١٩	أستخدم المودة مع الأطفال.	٠.٥٤

يتضح من جدول (٣) أن المفردات ذات التشعبات الأكبر من أو تساوى (٠.٣) هي : مفردات البعد ، لذا يظل عدد مفردات بعد الكفاية المهنية (١٩) مفردة.

جدول (٤) تشبع مفردات بعد الإنماء المهني

م	المفردات	التشبعات
١	تعود تصرفاتي بالنفع على الآخرين.	٠.٣٣
٢	ألتحق بدورات وورش عمل....	٠.٣٢
٣	أجند الأنشطة المناسبة للأطفال.	٠.٣٧
٤	أدافع عن حقوق الأطفال.	٠.٤٣
٥	أشجع التعاون بين الأطفال.	٠.٣٠
٦	أزاعي التكامل بين الأطفال.	٠.٤٥
٧	أشرك الأطفال في العملية التعليمية.	٠.٤٣
٨	أستخدم أساليب تفاعلية في التعليم.	٠.٣٣
٩	أتواصل بوضوح مع الأطفال.	٠.٣٢
١٠	أختار الأهداف التعليمية المناسبة للأطفال.	٠.٤٥
١١	أبني ثقافة للتعليم.	٠.٥٤
١٢	أجند معرفتي بخصائص نمو الطفل.	٠.٣٣
١٣	أزاعي الفروق الفردية في عملية التعلم.	٠.٣٤
١٤	أستخدم استراتيجيات تعليمية حديثة.	٠.٣٣
١٥	أوفر بيئات تعلم مناسبة.	٠.٤٥

يتضح من جدول (٤) أن المفردات ذات التشبعات الأكبر من أو تساوى (٠.٣) هي : مفردات بعد الإنماء المهني، لذا يظل عدد مفردات بعد الإنماء المهني هو (١٥) مفردة.

جدول (٥) تشبع مفردات بعد تطوير المهارات

م	المفردات	التشبعات
١	أستثمر وقتي في المفيد.	٠.٣٤
٢	أؤكد بأن كل شيء على ما يرام.	٠.٣٣
٣	أطلب المساعدة في الوقت المناسب.	٠.٥٨
٤	أصنف مهامى حسب الأولويات.	٠.٤٤
٥	أستخدم الوقت بحكمة.	٠.٣٣
٦	أنظم غرفة الصف بما يخدم عملية التعلم والتعليم.	٠.٥٦
٧	أدير سلوك الأطفال بفعالية.	٠.٣٩
٨	أدير الاجراءات الصفية بفعالية.	٠.٣٤
٩	أقوم أداء الأطفال.	٠.٣٢
١٠	أصمم أساليب التدريس بفعالية.	٠.٣٧
١١	أستخدم التقنيات الحديثة.	٠.٤٣
١٢	ألدى دراية بالتعامل مع الأطفال.	٠.٢٣

يتضح من جدول (٥) أن المفردات ذات التشبعات الأكبر من أو تساوى (٠.٣) هي : جميع المفردات ماعدا مفردة (١٢)، لذا يصبح عدد مفردات بعد تطوير المهارات هو (١١) مفردة، وفيما يلى جدول (٦) يوضح أبعاد مقياس أخلاقيات المهنة وعدد مفردات وأرقام كل بعد :

جدول (٦) أبعاد مقياس أخلاقيات المهنة وعدد مفردات وأرقام كل بعد

الأبعاد	عدد المفردات بعد التحكيم	أرقام المفردات
الكفاية المهنة	١٩	١ - ١٩
الإنماء المهني	١٥	١ - ١٥
تطوير المهارات	١١	١ - ١١
المجموع	٤٥	

• ثبات المقياس :

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق :

• معادلة ألفا كرونباخ : Kronbach

حيث قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس أخلاقيات المهنة على عينة تتكون من (٣) معلمات الأطفال القابلين للتعليم، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ Kronbach كانت قيمة ثبات المقياس الكلى (٠.٨٥) وثبات أبعاده كما بجدول (٧) :

جدول (٧) معامل ثبات أبعاد مقياس أخلاقيات المهنة ودرجته الكلية

الأبعاد	١	٢	٣	الكلى
الثبات	٠.٨٠	٠.٨٥	٠.٨٧	٠.٨٥

يتبين من جدول (٧) أن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس ودرجته الكلية مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لذا يتمتع المقياس وأبعاده بدرجة مناسبة من الثقة .

• معامل الاتساق الداخلي :

حيث قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة استطلاعية عددها (٣) معلمات الأطفال القابلين للتعليم، وجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس أخلاقيات المهنة والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	١	٢	٣	الكلى
١	-	٠.٨٤	٠.٨٩	٠.٧٨
٢		-	٠.٨٧	٠.٨٩
٣			-	٠.٨٧
الكلى				-

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على ارتباط الأبعاد بعضها بالآخر والدرجة الكلية للمقياس.

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

ينص الفرض الأول على: "توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم والالتزام بالكفاية المهنية". وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٩) :

جدول (٩) العلاقة بين متوسطات درجات مقياس التفكير الإيجابي والكفاية المهنية لمعلمات القابلين للتعليم

	التفكير الإيجابي	الكفايات المهنية
التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	٠.٩٦٣
	Sig.(2-tailed)	٠.١٧٥
	N	٢٥
الكفايات المهنية	Pearson Correlation	٠.٩٦٣
	Sig.(2-tailed)	٠.١٧٥
	N	٢٥

يتضح من جدول (٩) تحقق الفرض الأول حيث أنه إذا كانت قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة بالجدول تقترب من الواحد الصحيح فإن هذا يعنى وجود ارتباط قوى بين تطبيق متغير الكفاية المهنية لأخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي وحيث أنها تساوى (٠.٩٦٣) عند مستوى دلالة (٠.١٧٥)، فهذا يدل على علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير الكفاية المهنية والتفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم خريجى جامعة الملك سعود، وقد أوضحت دراسة كل من (الصمادى، ١٩٩٠؛ الصمادى، ١٩٩١) أن إعداد وتأهيل معلمات القابلين للتعليم وألفة السلوكيات غير التكوينية تجعلهن أكثر احتمالا وكذلك دراسة (Kirsi, 1999) التى أكدت على أهمية وجود ميثاق لأخلاقيات المهنة يساعد المعلم على التأمل قبل إتخاذ القرار، والذي يؤثر إيجابا في تنمية التفكير الإيجابي لديه، من حيث أنه يساعد على خفض الضغط الانفعالي والقلق والاكتئاب كما تشير دراسة كل من (فرغلى، ٢٠١٤؛ السلطاني، ٢٠١٠ سالم، ٢٠٠٦)، وهذا يتضح من العلاقة الإيجابية بين التفكير الإيجابي والكفاية المهنية لدى معلمات الأطفال القابلين للتعليم بالدراسة الحالية.

ينص الفرض الثانى على: "توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم والإلتزام بالإنماء المهني".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٠):

جدول (١٠) العلاقة بين متوسطات درجات مقياس التفكير الإيجابي والإنماء المهني لمعلمات القابلين للتعليم

	التفكير الإيجابي	الإنماء المهني
التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	٠.٦٩١
	Sig.(2-tailed)	٠.١٧٩
	N	٢٥
الإنماء المهني	Pearson Correlation	٠.٦٩١
	Sig.(2-tailed)	٠.١٧٩
	N	٢٥

يتضح من جدول (١٠) تحقق الفرض الثانى حيث أنه إذا كانت قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة بالجدول تقترب من الواحد الصحيح فإن هذا يعنى

وجود ارتباط قوى بين تطبيق متغير الإنماء المهني لأخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي، والتي تساوى فى الدراسة الحالية (٠.٩٦١) عند مستوى دلالة (٠.١٧٩) فهذا يدل على علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير الإنماء المهني والتفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم خريجى جامعة الملك سعود، وقد أوضحت دراسة كل من (Krisi, 1999؛ بطاح، ٢٠٠٤؛ المطاوعة، ٢٠٠٩) أهمية توفير البيئة التى تساعد على الإنماء المهني للمعلم، والذي يساعد على التسامى فى التعامل مع الطلبة وأولياء الأمور، مما يؤدي إلى إرتفاع مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمات الأطفال القابلين للتعليم، فيتوافق الفرد مع نفسه ومع بيئته التي يعيش فيها بقصد تحسين مستوى حياته، ومن ثم ينجح مع طلابه.

نص الفرض الثالث على: "توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم والإلتزام بتطوير المهارات".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١١):

جدول (١١) العلاقة بين متوسطات درجات مقياس التفكير الإيجابي وتطوير المهارات لمعلمات القابلين للتعليم

	التفكير الإيجابي	تطوير المهارات
التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	٠.٩٧٢
	Sig.(2-tailed)	٠.١٥٠
	N	٢٥
تطوير المهارات	Pearson Correlation	٠.٩٧٢
	Sig.(2-tailed)	٠.١٥٠
	N	٢٥

يتضح من جدول (١١) تحقق الفرض الثالث حيث أنه إذا كانت قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة بالجدول تقترب من الواحد الصحيح فإن هذا يعنى وجود ارتباط قوى بين تطبيق متغير تطوير المهارات لأخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي، والتي تساوى فى الدراسة الحالية (٠.٩٧٢) عند مستوى دلالة (٠.١٥٠) فهذا يدل على علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغير تطوير المهارات والتفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم خريجى جامعة الملك سعود، ويتفق ذلك مع دراسة (دراوشة وبطاح، ٢٠٠٤)، والتي توضح أن تطوير مهارات المعلم يكسبه القدرة على التفكير غير التقليدي وإبتكار ما هو جديد يساعد على أن تتمكن المعلمة من الحياة بصورة أفضل وتحمل مسئولية الطلاب وحل مشكلاتهم بشكل مناسب.

نص الفرض الرابع على: "توجد علاقة موجبة بين متوسطات درجات التفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم وأخلاقيات المهنة".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٢):

جدول (١٢) العلاقة بين متوسطات درجات مقياس التفكير الإيجابي وأخلاقيات المهنة لمعلمات القابلين للتعليم

	أخلاقيات المهنة	التفكير الإيجابي
التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	٠.٩٥٩
	Sig.(2-tailed)	٠.١٨٤
	N	٢٥
تطوير المهارات	Pearson Correlation	٠.٩٥٩
	Sig.(2-tailed)	٠.١٨٤
	N	٢٥

يتضح من جدول (١٢) تحقق الفرض الرابع حيث أنه إذا كانت قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة بالجدول تقترب من الواحد الصحيح فإن هذا يعنى وجود ارتباط قوى بين تطبيق أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي، والتي تساوى فى الدراسة الحالية (٠.٩٥٩) عند مستوى دلالة (٠.١٨٤)، فهذا يدل على علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم خريجي جامعة الملك سعود، ويتفق ذلك مع دراسة (Krisi, 1999؛ بطاح، ٢٠٠٤؛ المطاعنية، ٢٠٠٩)، التى أكدت على أهمية وجود ميثاق لأخلاقيات المهنة يساعد المعلم على التأمل قبل إتخاذ القرار، والذي يؤثر إيجابا في تنمية التفكير الإيجابي لديه، من حيث أنه يساعد على خفض الضغط الانفعالي والقلق والاكتئاب كما تشير دراسة كل من (فرغلى، ٢٠١٤؛ السلطاني، ٢٠١٠؛ سالم، ٢٠٠٦)، وهذا يتضح من العلاقة القوية بين التفكير الإيجابي وأخلاقيات المهنة لدى معلمات الأطفال القابلين للتعليم بالدراسة الحالية.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن تطبيق أخلاقيات المهنة لمعلمات الأطفال القابلين للتعليم يقوي الثقة بالنفس وبالأخرين، مما ينتج عنه المشاعر الإيجابية التى تؤثر بشكل مباشر على الصحة عن طريق تغيير التوازن الكيميائي في الجسم، وربما كان السبب في هذه الصلة هو أن التوجه المتفائل يساعد في تعزيز صحة الفرد، ومن خلال الكفاية المهنية والإنماء المهني وتطوير المهارات يتوافق المعلم مع نفسه وأسرته ومجتمعه بأسره، ويتحقق النمو والتكامل لتغيير واقعه وتحسين العملية التعليمية والرقى بها.

• التوصيات:

على معلمة الأطفال القابلين للتعليم الالتزام بالتالي:

- ◀ المرونة على مستوى التفكير والتخطيط وتبنى الاتجاهات للإرتقاء المهني.
- ◀ الالتزام المهني طريق موصل لنيل الثقة والإحترام والتقدير والاستحقاق.
- ◀ التلقائية والإبتكار واستلهاهم الأفكار سريعا من المعطيات الواجب الإلتزام بها.

- ◀ التواصل مع الآخرين وتقاسم الأفكار معهم.
- ◀ القراءة والإطلاع والحرص على حضور اللقاءات والندوات وبرامج التدريب.
- ◀ تقبل الحوار والمناقشة واحترام الحلول البديلة.
- ◀ المرح في جدية لتخفيف ضغوط المواقف الطارئة.
- ◀ البحث عن الأفكار الجديدة في كل مكان.

أما الباحثين فيجب التالي:

- ◀ دعم الباحثين وتشجيعهم لإعداد دراسات و برامج إرشادية تتناول أخلاقيات المهنة والتفكير الإيجابي لمعلمات الأطفال القابلين للتعلم.
- ◀ تشجيع الباحثين لإعداد دراسات لتحديد العلاقة الارتباطية بين التفكير الإيجابي والمتغيرات ذات العلاقة بالمعلمين أو المتغيرات المرتبطة بدوى الإحتياجات الخاصة.

• بحوث مقترحة :

- ◀ اجراء دراسة مماثلة على عينة مختلفة.
- ◀ بناء برنامج إرشادي لتنمية أخلاقيات المهنة لدى معلمات ذوى الإحتياجات الخاصة.

• المراجع :

- إبراهيم، عبد الستار(٢٠٠٨). عين العقل؛ دليل المعالج المعرفى لتنمية التفكير العقلانى - الإيجاب ، القاهرة، دار الكتاب.
- إبراهيم، علا(٢٠٠٠). الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام التدريب للأطفال المعاقين عقليا . القاهرة ، عالم الكتب.
- أبو سريع، سامى(٢٠١٠). إنطلق إلى القوة والسعادة والنجاح . مطابع الجزيرة للنشر والتوزيع، إترناشونال.
- أحمد، سهير(١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.
- الدريس، زياد(١٩٩٨). وباء إحتقار المعلم. مجلة المعرفة، ٣٩ع، وزارة المعارف الرياض، ١٠١.
- الرشيدى، هارون(١٩٩٩). الضغوط النفسية . القاهرة، مكتبة الانجلو.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٥). مقدمة في الإعاقة العقلية. ط٣ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- السلامونى، سهام(٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي لأمهات الأطفال من ذوى الإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة. مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، مج٢٠، ع٢٤٧، ٢٨٣-.
- السلطاني، عزيمة عباس(٢٠١٠). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة. مجلة علوم التربية الرياضية (كلية التربية الرياضية - جامعة بابل)- العراق، مج ٣، ع ٣، ص ص ٩٣ - ١٣٧.
- الشميمري، أحمد (٢٠٠٨). مبادئ إدارة الأعمال. طه، العنبيكان.

- الشیخی، ابراهیم بن محمد (٢٠٠٠). الکفایات التربویة والتخصیصیة اللازمة للمشرفین التربویین علی تعلیم اللغة العربیة. رسالۃ ماجستیر (غیر منشورة)، کلیة التربیة - جامعة أم القرى.
- الصمادی، جمیل (١٩٩٠). الضغوط المهنیة التی تواجه معلمات التربیة الخاصة فی الأردن. رسالۃ ماجستیر (غیر منشورة)، الجامعة الأردنیة، کلیة الدراسات العلیا.
- الصمادی، جمیل (١٩٩١). الفروق فی تحمل السلوکیات غیر التکیفیة بین معلمات التربیة الخاصة ومعلمات العادیین وإستراتیجیات تعاملهن مع هذه السلوکیات. رسالۃ ماجستیر (غیر منشورة)، الجامعة الأردنیة، کلیة الدراسات العلیا.
- الطریدی، عبد الرحمن (١٩٩٤). الضغط النفسی، السعودیة، العبیکان.
- العرفی، نادیا محمد (١٩٩٦). الأسرة وبرمجة التفکیر الإیجابی لدى الطفل : دراسة تربویة نفسیة. رسالۃ الخلیج العربی - السعودیة، س ١٧، ع ٦٠، ص ص ٢٠٥ - ٢٠٨.
- العمرو، صالح (١٩٩٩). إسهام المعلم فی تنمیة الجانب الخلقی لدى المتعلم من خلال دوره كناقل للمعرفة والخبرة والتراث الثقافی. المؤتمر التربوی الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى، کلیة التربیة، مكة المكرمة، ٢٣.
- العیسوی، عبد الرحمن (١٩٩٤). التخلف العقلی. القاهرة، دار النهضة العربیة.
- الغامدی، حمدان وعبد الجواد، نور الدین (٢٠٠٥). تطور نظام التعلیم فی المملكة العربیة السعودیة. مکتبة الرشد، الرياض، ١٩٢.
- الغامدی، حمدان (٢٠٠٢). ميثاق مقترح لأخلاقیات مهنة التعلیم فی دول الخلیج. مکتبة التربیة العربی لدول الخلیج، رسالۃ الخلیج، ع ٨٣، ٢٥.
- الغامدی، حمدان (٢٠٠٦). أخلاقیات مهنة المعلم المسلم وأثرها فی التربیة الخلقیة للفرد والمجتمع. ورقة عمل مقدمة إلی اللقاء السنوی الثالث عشر للجمعیة السعودیة للعلوم التربویة والنفسیة بعنوان إعداد المعلم وتطویره فی ضوء المتغیرات المعاصرة، ٢٢ - ٢٣ محرم، جامعة الملك سعود، کلیة التربیة، الرياض، ٤٠٧ - ٤٠٤.
- الغامدی، حمدان (٢٠١٤). أخلاقیات مهنة التعلیم العام فی النظام السعودی. ط٢، الرياض مکتبة الرشد.
- الفقی، ابراهیم (٢٠٠٧). قوة التفکیر، القاهرة، دار الراية.
- الفقیه، أفراح (٢٠٠٨). مدى تمثل معلمی المرحلة الأساسیة لأخلاق مهنة التعلیم من منظور التربوی الإسلامی. رسالۃ ماجستیر (غیر منشورة)، جامعة صنعاء، کلیة التربیة الیمن.
- القذافی، رمضان (١٩٩٨). رعاية المتخلفین ذهنیا. ط٢، بیروت، المکتب الجامعی الحدیث.
- القطامی، نايف (٢٠٠١). تعلیم التفکیر للمرحلة الأساسیة، القاهرة، دار الفكر.
- القطیط، غسان (٢٠١١). حل المشكلات إبداعیاً، عمان، دار الثقافة.
- القعید، إبراهیم (٢٠٠٢). العادات العشر للشخصیة الناجحة. دار المعرفة.
- المحروقی، ماجد (٢٠٠٩). أخلاقیات مهنة التعلیم. سلطنة عمان، وزارة التربیة والتعلیم، المدیریة العامة للتربیة والتعلیم للمنطقة الداخلیة.
- المطاعنیة، جواهر والمطاعنیة، شمس (٢٠٠٩). فعالیة البرامج التدریبیة الخاصة بالإنماء المهنی علی أداء المعلمات. رسالۃ التربیة، ع ٢٤، سلطنة عمان، ٨١ - ٩١.

- بكار، عبد العزيز(٢٠٠٢). بناء الأجيال ، سلسلة تصدر عن المنتدى الإسلامي، ١٣٦ - ١٣٩.
- جابر، جابر(٢٠٠١). خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس (١٨) ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- حجازى، مصطفى(٢٠١٢). إطلاق طاقات الحياة. قراءات فى علم النفس الإيجابى، بيروت، التنوير للطباعة والنشر.
- حمدان، محمد(١٩٩٣). تطوير المعلمين وظيفياً أثناء الخدمة - مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه. مجلة الإداري، مسقط - سلطنة عمان، ٥٢٤، ص ١٠٧ - ١٢٩.
- حنفي، على(٢٠١٢). العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة. ط٣، الرياض: دار الزهراء للنشر.
- دراوشة، سامح و بطاح، أحمد(٢٠٠٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية أخلاقيات المهنة لمديري المدارس الحكومية فى الأردن فى ضوء إحتياجاتهم التدريبية. جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.
- زيدى، ناصر(٢٠٠٥). سيكلوجية المدرسة. دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات، الجزائر.
- سالم ، أماني سعيدة سيد إبراهيم(٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (فى ضوء النموذج المعرفي). مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - مصر، ٤، ص ص ١٠٥ - ١٦٩.
- سعادة، جودت (٢٠٠٩). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. الأردن، دار الشروق.
- سلامة، سهير(٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين الدمج والعزل. القاهرة، زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الرحمن(٢٠٠١). سيكلوجية ذوى الحاجات. الخصائص والسمات. ط٣، ج٣، القاهرة ، زهراء الشرق.
- شقير، زينب (١٩٩٩). سيكلوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة، النهضة المصرية.
- شهاب، إبراهيم(١٩٩٨). معجم مصطلحات الإدارة العامة، بيروت، دار البشير.
- طريه، مأمون(٢٠٠٦). وصفة معنويات. دار المعرفة.
- عبد الجواد، نور الدين و متولى، مصطفى(١٩٩٣). مهنة التعليم فى دول الخليج العربية. مكتبة التربية العربى لدول الخليج، الرياض، ٩٤ - ٩٨.
- عبد الخالق، منال(٢٠٠٦). أخلاقيات مهنة المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض اللقاء السنوى الثالث عشر.
- عبد المعطى، حسن مصطفى (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة، مكتبة الزهراء الشرق.
- عرفة، عبد الباقي(٢٠١٥). أخلاقيات مهنة التربية الخاصة ، الرياض، مكتبة الرشد.
- عفيفى، صديق(٢٠٠٣). أخلاق المهنة لدى أستاذ الجامعة. القاهرة، وكالة الأهرام للتوزيع.

- عفيفي، صديق (٢٠٠٥). أخلاق المهنة لدى المعلم. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- عليان، أحمد (٢٠٠٠). الأخلاق في الشريعة الإسلامية، دار النشر الدولية، المملكة العربية السعودية، الرياض، ٢٧.
- فرغلي، صفاء (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في خدمة الجماعة في تنمية التفكير الإيجابي للطلاب. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مج ١٠، ع ٣٧٤، القاهرة، ٢٩٩٣- ٢٩٤٣.
- محسن، عنتر (١٩٩٤). المعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سماته وأدواته. دراسات تربوية سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، مج ١٠، ع ١٧٦، ١٧٦.
- معمار، صلاح الدين (٢٠٠٨). علم التفكير. الأردن، ديبوتو للطباعة والنشر، ١٩.
- نوفل، محمد (١٩٩٦). رؤى المستقبل: المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والمنظور العربي). ورقة مقدمة إلى الحلقة الدراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية، لبنان، بيروت، ١٦- ٢٨.
- Aanighazi A. (2013). positive thinking and good citizen ship culture. From the Jordanian universities students, points of view, published by Canadian center of science and education. International education studies, 6 (4).
- Connell, J. (2004). Stress News, person center counseled in working with stress problems, 16(1).
- Kirk, A., Gallanger, J. (1997). Education exceptional children. Houghton Mifflin Company.
- Kirsi, t. (1999). Ethical conflicts in early education. Paper presented at the annual meeting of the European early childhood education research association (EECERA), gth, Helsinki, September, 1-28.
- Laura, A. (2003). The Developmentally Handicapped Child. Ohio State University: Fact Sheet.
- Maddux, E. (2009). self- efficacy: the power of believing you can. New York: oxford university press.
- Moore, TW. (1982). Philosophy, of education an introduction, routledge and Kegan Paul, London, p68.
- Ruth, L. (1994). Facts about Mental Retardation. Multidisciplinary Journal, 5 (1).
- Stallard, p. (2002). Think Good-Feel Good, johnwiley & sons. England.
- Waleed A. (2004). Profile of Subjects with Mental Retardation at the Kuwait Center of Mental Retardation. Medical Rehabilitation Center, Ministry Of Social Affairs, Kuwait.

- Weiskopf, Patricia, E. (1980). Bunout teachers of exceptional children. Exceptional children, exceptional children. November.
- Zabel, Robert, H., Zabel, Mary, K. (1983). Burnout acritical issue for educator. In contemporary issues in special education, Rexe, schmid and Lynn M. nagata, MC Grawhill book company, copyright, and c.



البحث العاشر:

” قضايا الأخلاقيات الحيوية لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ”

إعداد :

أ/ إيمان محمد المشيخي

قسم العلوم الطبيعية بشركة العبيكان للتعليم

أ.د/ نضال شعبان الأحمد

قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود

قضايا الأخلاقيات الحيوية لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض

د/ نضال شعبان الأحمد

أ/إيمان محمد المشيخي

• المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على اتجاهات معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية ومدى الوعي بأساليب تدريسها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والمنهج النوعي. وقد تم تطبيق أداة استبانة على العينة والتي شملت جميع أفراد مجتمع العينة والبالغ (٥٤) معلمة تم اختيارهن بالطريقة القصدية، واختبر منهن خمس معلمات بالطريقة العشوائية لتطبيق أداة مقابلة شبه مقننة. وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج، أبرزها أن متوسط اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية في مدينة الرياض إيجابي بشكل عام. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بالاتجاهات نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية باختلاف متغير المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وكشفت أيضاً أن المعلمات يبدن اهتماماً وتوجهاً إيجابياً نحو تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية. وأظهرت أن المعلمات يواجهن صعوبات في طرح ومناقشة قضايا الأخلاقيات الحيوية. وبناء على ذلك قدمت الدراسة عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: قضايا الأخلاقيات الحيوية، معلمات الأحياء.

Bioethics Issues for High School Biology Female Teachers at Riyadh

Eman Almashiakhi

Dr. Nidhal Alahmad

Abstract:

This research aimed to identify perspectives of high school Biology teachers toward Bioethics issues as well as the level of awareness regarding its teaching methods. To achieve this objective, the researcher followed the descriptive survey and the qualitative methods. The questionnaire tool was used on a sample consists of (54) teachers selected selectively and then (5) teachers were selected randomly from this primary sample to apply a semi-standardized interview tool to them. The research showed a set of results; the average perspectives of high school Biology teachers toward Bioethics issues are generally positive. The results also showed that there was no statistically significant difference between mean scores of the sample members' responses toward the Bioethics issues based on the qualifications and teaching experience. The results also revealed that teachers showed care and positive tendency toward teaching Bioethics issues and they faced difficulty in presenting and discussing these issues. Accordingly, the research provided number of recommendations.

Key words: Bioethics Issues, Biology Teachers.

• المقدمة :

منذ مطلع القرن الماضي شهد العالم سلسلة من التغيرات والتطورات المتسارعة في جميع المجالات. كان أبرزها تطور البحث في مجال العلوم الحيوية

والطبية؛ أملاً في إيجاد حلول للكثير من المشكلات البشرية. حيث شهدت أبحاث الهندسة الوراثية في الزراعة والطب والبيئة على سبيل المثال طفرة هائلة وإنجازات ضخمة غير أن هذه الإنجازات العلمية أوجدت الكثير من التحديات كما أثارت كثير من المخاوف التي يرى أصحابها أنها ستفتح الباب أمام التجارة بالأعضاء البشرية والأجنة وتأجير الأرحام واستنساخ البشر (الشقصي، ٢٠٠٥). ومع استمرار هذا التقدم والتطور خاصة في مجال العلوم الحيوية والطبية ستبقى هذه القضايا في ازدياد (الأحمدي، ٢٠١٠). وعلى إثر هذا التطور، واعتماد تقنيات متطورة في بعض التطبيقات الطبية والحيوية، إلى جانب ما أفرزته من معضلات أخلاقية غير مسبوقة ظهر مصطلح (Bioethics) (بوفتاس، ٢٠١١).

وقد كان العالم والطبيب الأمريكي فان رينسلير بوتير (Van Rensselaer Potter) أول من استخدم كلمة (Bioethics) في الولايات المتحدة الأمريكية (Mepham, 2008)؛ والتي كانت وليدة الإشكالات الأخلاقية التي أحدثها التقدم العلمي والتقني في مجال علوم الأحياء الطبية وما نتج عنه من تحديات أخلاقية (بن عمار، ٢٠٠٩)؛ ولذلك أعلن بوتير عن تأسيس علم جديد: علم البقاء أو الاستمرار على قيد الحياة وهو علم يهدف إلى إقامة تحالف بين علوم الحياة (Bio) والقيم والقواعد الأخلاقية (Ethics). حيث تعتبر الأخلاقيات الحيوية (Bioethics) دمجاً بين المعرفة البيولوجية والقيم والقواعد الإنسانية (بوفتاس، ٢٠١١).

الأخلاقيات الحيوية هي مجموعة القيم أو المبادئ والقواعد الأخلاقية التي تهدف إلى تنظيم العلاقة بين الإنسان وبيئته والكائنات من حوله، التي تشاركه الوجود في تلك البيئة وذلك بما يحفظ استقرار الكون وتوازنه، ويحقق حسن الخلافة في الأرض (عبدالحليم، ٢٠٠٧). فالأخلاقيات الحيوية يمكن أن تجمع مجالات بحثية عديدة طبية أو حيوية أو بيئية وتأثيرها على الإنسان أخلاقياً واجتماعياً وقانونياً واقتصادياً.

وتتصف قضايا الأخلاقيات الحيوية بكونها: معرفة علمية حديثة، مثيرة للجدل، تتباين حولها الآراء تبعاً للقيم الأخلاقية والدينية والمعايير السائدة في المجتمع. وقد أورد (محمد، ٢٠٠٣) مجموعة من القضايا الحيوية والتي أثارتها تطبيقات الجينوم البشري ويعتقد أهميتها، كالتالي: (الاستنساخ البشري الحروب الحيوية، تحسين النسل، التحكم في الخط السلالي التناسلي، انفلات منتجات التكنولوجيا الحيوية). وحددها شبارة (١٩٩٨) بموضوعات اعتبرت من وجهة نظره من أكثر الموضوعات إثارة للمشكلات والجدل العلمي والأخلاقي حولها في التالي: (التحديد المسبق لجنس الجنين، بنوك الطلائع المنوية والبويضات والأجنة المجردة، الاستنساخ البشري، استخدام الهندسة الوراثية في الحرب البيولوجية، التحكم في الصفات الوراثية للمواليد، التلقيح الصناعي

وأطفال الأنابيب، تحسين النسل البشري، تأجير الأرحام أو الأمومة البديلة، نقل وزراعة الأعضاء وبنوك الأعضاء البشرية).

وتجدر الإشارة إلى أنه من الصعب حصر القضايا الحيوية، فالقائمة لن تنتهي؛ ويعود ذلك إلى أن استمرار البحث العلمي في مجال العلوم الطبية والحيوية والبيئية سيقود إلى ظهور قضايا جدلية أخرى، مما يعني الحاجة إلى مناقشة هذه القضايا من المنظور الأخلاقي باستمرار (الأحمدي، ٢٠١٠).

نتيجة لذلك تسارعت الهيئات والمؤسسات والمنظمات العلمية والدينية سواءً على المستوى الدولي أو العربي إلى عقد المؤتمرات المتخصصة والتي شارك فيها عدد من المتخصصين في المجالات العلمية والقانونية والدينية (الكحلوت، ٢٠٠٨) حيث تبنت منظمة اليونسكو هذه القضية، وعقدت العديد من المؤتمرات، كان منها المؤتمر العام الثاني والثلاثون (٢٠٠٣) لليونسكو، والذي اعتمدت فيه قراراً لإعداد مشروع بشأن معايير عالمية لأخلاقيات البيولوجيا (الشقصي، ٢٠٠٥).

وفي عام (١٤٢٢هـ) ظهر الاهتمام بالأخلاقيات الحيوية في المملكة العربية السعودية، وذلك بإنشاء اللجنة الوطنية للأخلاقيات الحيوية والطبية والتي تهدف إلى وضع ومتابعة تنفيذ معايير وأخلاقيات البحوث الحيوية والطبية من أجل تحسين النواحي الصحية، والوقائية، والتشخيصية العلاجية والنفسية، بما يتلاءم مع الشريعة الإسلامية وتقاليد ومراكز المملكة ويحفظ كرامة الإنسان وحقوقه ويأخذ بمبدأ العدل والإحسان (اللجنة الوطنية للأخلاقيات الحيوية والطبية، ١٤٣٦). كما أصدر مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة التعاون الإسلامي في دورته الحادية والعشرين والمنعقد في مدينة الرياض عدداً من القرارات حول موضوع الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري (مجمع الفقه الإسلامي الدولي، ١٤٣٦).

وفي ظل هذا الاهتمام على جميع الأصعدة، وجدت التربية نفسها أمام تحدٍ خطير يجب أن يكون لها رأي فيه، من خلال الاهتمام بتكوين وإعداد جيل من العلماء يلتزمون بأخلاقيات العلم، من أجل حياة أفضل لكافة البشر، ولتتعرف الناس على معطيات العلم والتنقية، ويمكنهم من التعامل بوعي مع هذه القضايا واتخاذ القرار السليم حيالها (الكحلوت، ٢٠٠٨). وهذا يشكل عبأً ثقيلاً على تدريس الأحياء، وعلى تدريب معلمي الأحياء في محاولة وضع قدم المعلم على أول طريق المعرفة والفهم لقضايا الأخلاقيات الحيوية، وكيفية تعليمها للطلاب في مناهج الأحياء بالمدارس الثانوية (شبارة، ١٩٩٨).

وبحكم طبيعة قضايا الأخلاقيات الحيوية؛ فإنها تقدم طريقة مبتكرة لإشراك الطلاب، وتمكنهم من تعلم مجموعة من المهارات، منها: مهارات البحث العلمي والحوار والكتابة والتحدث، مما يؤهلهم لمجموعة متنوعة من الفرص الوظيفية.

وتمكن المناقشات في موضوع الأخلاقيات الحيوية الطلاب والمدرسين من الانخراط في مناقشات حقيقية من النوع الذي لا يكون فيها إجابة صحيحة، وفي مواضيع تحفز تفكير المشاركين فيها ويتعلمون منها معاً، ومما يجعل من الأخلاقيات الحيوية مادة رائعة لتدرس في مدارس المرحلة الثانوية هي أنها تتناول مواضيع كبيرة (Bishop & Szobota, 2015).

كما تمكن الطلاب من استكشاف الصلة الأكثر منطقية بين العلوم وحياتهم من خلال موضوعات تتطلب الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، والمشاركة في وضع حجج قائمة على الأدلة، باستخدام مهارات القرن الواحد والعشرين منها: جمع المعلومات وتقييمها والتفكير النقدي والتواصل بين وجهات نظر مختلفة (Cook, Keller & Myers, 2014). ويرى فنك (Fink, 2002) أن تجاهل طرح ما يحدث خلف الكتب المدرسية والمختبرات فيه إساءة للطلاب؛ إذ أنه يحرم الطلاب فرصة تنمية وتعزيز هذه المهارات التي تعدّهم للحياة.

ولقياس مخرجات التعليم من خلال التعليم القائم على القضايا الاجتماعية العلمية وأنشطة التعليم التقليدية أجريت دراسة وانزري ونوانشاليرم (Wongsri & Nuangchalem, 2010)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالب من طلاب الصف السابع في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية في صف قائم على التعليم عبر أنشطة متعلقة بالقضايا الاجتماعية العلمية، وأخرى ضابطة في صف قائم على التعليم عبر أنشطة تقليدية، أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تعلموا بواسطة تعليم قائم على القضايا الاجتماعية العلمية أظهروا تفوقاً في اكتساب العلم ومهارات التفكير التحليلي والمنطق الأخلاقي على أولئك الذين تعلموا بواسطة تعليم تقليدي ولذلك دعم المدرسون تضمين التعليم القائم على القضايا الاجتماعية العلمية في تعليم العلوم في المستقبل.

ولعرفة أثر استخدام منحى القضايا الاجتماعية العلمية SSI في تدريس علم الأحياء على قدرة الطالبة على اتخاذ القرارات إزاء القضايا الاجتماعية العلمية أجرى الزعبي (٢٠٠٩) دراسة تكونت عينة من (٢٤) طالب من الصف الأول ثانوي العلمي في مدينة السلط، توصلت الدراسة إلى أن التدريس باستخدام منحى القضايا الاجتماعية العلمية عزز من قدرة الطلاب على تجويد قراراتهم إزاء القضايا الاجتماعية العلمية في موضوع الوراثة وهندسة الجينات. كما عزز المنحى من قدرة الطلاب على تجويد قراراتهم إزاء القضايا الحياتية خارج موضوع التدريس.

• مشكلة البحث :

يعيش العالم تغيرات وتطورات متسارعة في جميع المجالات، وهذا يتطلب من المؤسسات التربوية سعياً حثيثاً إلى مواكبة هذا التطور والتغير في أهدافها

ووسائلها؛ لإعداد جيل واع قادر على مواكبة التطورات العلمية والتقنية والتعامل معها بوعي يسهم إيجابياً في خدمة المجتمع.

ومن هنا شهدت مناهج الأحياء في ظل الجهود المبذولة في مشروع تطوير تعليم العلوم والرياضيات تطوراً ملحوظاً بتضمينها بعضاً من مفاهيم المستحدثات البيولوجية كالخلايا الجذعية والهندسة الوراثية ومشروع الجينوم البشري (مقرر الأحياء ثالث ثانوي، ١٤٣٦)؛ إذ أن إدخال علم الأخلاقيات الحيوية إلى دراسة العلوم يعزز لدى العلماء الشباب الشعور بأهمية الفكر الأخلاقي في حياتهم المهنية المستقبلية، ويمنحهم ذلك أيضاً الثقة في التفكير في حل المشكلات المتعلقة بالأخلاقيات الحيوية التي من الممكن أن يواجهوها (Loike, Rush, Schweber & Fischbach, 2013). كما أن دراسة الأخلاقيات الحيوية مناسب تماماً لمقررات المدارس الثانوية وللغئة العمرية من الطلاب من المدارس الثانوية، مما يساعد الشباب على تطوير منظور نقدي بشأن المشاكل المرتبطة بالتنمية العلمية وآثارها على صحة الإنسان (Araújo, Gomes, Jácomo & Pereira, 2017). وهذا بلا شك يثير العديد من القضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية التي تحتاج إلى معلم جيد ذو كفاءة عالية في تدريس هذه القضايا، فبدون المعلم الجيد ستبقى عملية التعليم تقليدية وغير فعالة.

وهذا يتطلب من التعليم في بلادنا أن يعمل على تأهيل وتدريب المعلمين وبخاصة معلمي العلوم الحيوية على كيفية تناول القضايا الأخلاقية وطرحها بما يتلاءم مع الشريعة الإسلامية، ويواكب في الوقت ذاته التطورات العلمية في كافة المجالات ليتمكنوا بدورهم من اكساب الطلاب هذه المهارات، حيث من المحتمل أن تؤثر التحيزات والآراء الشخصية للمعلمين في تدريس أخلاقيات علم الأحياء الحيوية في الغرفة الصفية (حسنين والمومني، ٢٠١١).

ففي دراسة لبراينت ومورجان (Bryant & Morgan, 2007) والتي هدفت إلى مقارنة آراء عدد من أساتذة الجامعات الأمريكية والبريطانية حول تدريس الأخلاقيات لطلاب العلوم الحيوية، تكونت عينة الدراسة من (١٤) أستاذ من الولايات المتحدة الأمريكية و (١٨) من المملكة المتحدة. كان هناك دعماً واسعاً لاقتراح تدريس الأخلاقيات لطلاب العلوم الحيوية، وتضمنت أسباب ذلك الحاجة لمساعدة الطلاب على التعرف على القضايا الأخلاقية المتعلقة بالمادة التي يدرسونها وتطبيق وجهة النظر التي ترى أن مواد الأخلاقيات من شأنها أن تعزز المهارات القابلة للتحويل لدى الطلاب وتجعل منهم مواطنون صالحون كما رأى تقريباً جميع أفراد العينة وجوب إدراج الفلسفات والنظريات الأخلاقية في برامج الأخلاقيات الحيوية. وكان الاختلاف بين أساتذة الجامعات البريطانية والأمريكية حول من يجب أن يدرس هذه المواد، فقد أجمعت معظم الآراء في الولايات المتحدة الأمريكية أن توكل مهمة تدريس المواد المتعلقة بالأخلاقيات إلى المدرسين المدربين أو المؤهلين لتدريس مواد ذات علاقة أما

في المملكة المتحدة فقد كان هناك توجه أكثر أن علماء الأحياء لديهم القدرة على تدريس مواد متعلقة بالأخلاقيات.

وانطلاقاً مما سبق سعى هذا البحث إلى تعرف اتجاهات معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية ومدى الوعي بها وبأساليب تدريسها.

• أهداف البحث :

- « تعرف اتجاهات معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية.
- « معرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تعزى للخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.
- « تحديد مستوى وعي معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بقضايا الأخلاقيات الحيوية وأساليب تدريسها.

• أسئلة البحث :

- « ما هي اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تعزى إلى الخبرة التدريسية؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تعزى إلى المؤهل العلمي؟
- « ما مستوى وعي معلمات الأحياء بقضايا الأخلاقيات الحيوية وأساليب تدريسها؟

• أهمية البحث :

- « يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بضرورة مواكبة برامج إعداد معلمات الأحياء للتطورات الحديثة، والقضايا الجدلية، ويؤكد على ضرورة تضمين موضوعات الأخلاقيات الحيوية داخل المناهج.
- « تزويد القائمين على برامج تدريب المعلمات بقضايا وموضوعات الأخلاقيات الحيوية التي تحتاج إلى تركيز، وعقد دورات تدريبية للمعلمات؛ لتوضيح كيفية تدريس هذه الموضوعات حتى يساهم في اكساب الطالبات مهارات اتخاذ القرار السليم.

• حدود البحث :

- « الحدود الموضوعية: خمس قضايا (الاستنساخ - الهندسة الوراثية - العلاج الجيني - طرق الإخصاب الصناعي - زراعة الأعضاء البشرية واستنساخها)
- « الحدود البشرية: معلمات الأحياء للمرحلة الثانوية جنوب مدينة الرياض.
- « الحدود المكانية: جميع المدارس التابعة لمكتب إشراف جنوب مدينة الرياض.
- « الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧.

• مصطلحات البحث :

• قضايا الأخلاقيات الحيوية:

تري الكحلوت (٢٠٠٨) بأن قضايا الأخلاقيات الحيوية عبارة عن موضوعات وقضايا في علم الأحياء اختلفت حولها آراء المتخصصين والعامّة ووجهات نظرهم وتوجهاتهم من حيث تقدير إيجابياتها وسلبياتها ومنافعها ومضارها وقبولها أو رفضها وأثرها على تفكيرهم وقيمهم. ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: موضوعات علمية حديثة، ذات طابع جدلي، تختلف حولها الآراء والتوجهات من حيث تقدير إيجابياتها وسلبياتها وقبولها ورفضها؛ تبعاً للقيم الدينية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع.

• الاتجاه نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية:

موقف الفرد تجاه القضايا الأخلاقية التي تثيرها المستجدات العلمية والتطبيقات التكنولوجية في المجالات المختلفة، ويظهر هذا الموقف بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في سلوك الفرد تجاه هذه القضايا بالتأييد أو الرفض سواء كان سلوكاً فعلياً أم لفظياً (الطناوي، ١٩٩٩). ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: استجابة معلمة الأحياء للقضايا والموضوعات المطروحة في الدراسة ووجهة النظر التي تتبناها من حيث القبول والرفض.

• منهج البحث :

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي والذي يقوم على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كمياً، فالتعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وعدس، ٢٠١٤). كما استخدم المنهج النوعي (الكيفي) والذي يعتبر منهجية بحث في العلوم الاجتماعية تسعى بشكل منظم لاكتشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية (العبدالكريم، ٢٠١٢).

• أدوات البحث :

• الاستبانة:

صممت الاستبانة من قبل الكحلوت (٢٠٠٨) من الجامعة الإسلامية بغزة، وقد تم تطويرها في هذا البحث، حيث تحتوي أربعة محاور كالتالي: التقبل الشخصي للقضية، الوعي برأي الشرع في القضية، تأثير القضية على الأسرة تأثير القضية على المجتمع) وتضمنت عبارات في خمس قضايا (الاستنساخ الهندسة الوراثية، العلاج الجيني، طرق الإخصاب الصناعي، زراعة الأعضاء البشرية واستنساخها)، وكل فقرة من فقراته على مقياس ليكرت الخماسي.

• صدق وثبات الاستبانة :

«الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من تطوير أداة البحث تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق

تدريس العلوم والأخلاقيات الحيوية والشرعية ومعلومات ومشرفات علوم وأحياء، للتأكد من وضوح العبارات ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه وبناء على ذلك عدلت أداة الاستبانة بحذف بعض العبارات وتعديل صياغة عبارات أخرى كما تم نقل بعض العبارات من محور إلى آخر.

« صدق الاتساق الداخلي: تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد البحث بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه .

جدول (١) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات محور التقبل الشخصي للقضية بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٣٦٤	٩	٠.٣٦٠
٢	٠.٣٧٦	١٠	٠.٣٦٢
٣	٠.٢٩٧	١١	٠.٣٠٥
٤	٠.٢٢٨	١٢	٠.٣٦٠
٥	٠.٤٧٣	١٣	٠.٣٦٥
٦	٠.٣٦٣	١٤	٠.٣٣٩
٧	٠.٤٣٣	١٥	٠.٣٠٤
٨	٠.٣٤٠	١٦	٠.٤٩٧
(♦♦) دالة عند ٠.٠١ (♦) دالة عند ٠.٠٥			

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات محور الوعي برأي الشرع في القضية بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١٧	٠.٦٤٠	٢٢	٠.٧٠٣	٢٧	٠.٣٥٨
١٨	٠.٦٣٠	٢٣	٠.٤٧٨	٢٨	٠.٤٨٩
١٩	٠.٥٠٠	٢٤	٠.٦٨٠	٢٩	٠.٢٣٩
٢٠	٠.٥٥٣	٢٥	٠.٧٠١	٣٠	٠.٣٣٢
٢١	٠.٤٥٣	٢٦	٠.٥٣٣	٣١	٠.٦٢٥
(♦♦) دالة عند ٠.٠١					

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٣) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات محور تأثير القضية على الأسرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٣٢	٠.٦٥٢	٣٦	٠.٣٦٨
٣٣	٠.٧٨٣	٣٧	٠.٣٧١
٣٤	٠.٧٨٨	٣٨	٠.٣٣٦
٣٥	٠.٤٩١	٣٩	٠.٤٥٢
(♦♦) دالة عند ٠.٠١ (♦) دالة عند ٠.٠٥			

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات محور تأثير القضية على المجتمع بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	الفقرة
❖❖٠.٧٧٢	٤٠
❖❖٠.٦٠٨	٤١
❖❖٠.٧٨١	٤٢
❖❖٠.٧٨١	٤٣
❖❖٠.٧٩٥	٤٤
❖❖ (دالة عند ٠.٠١)	

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

• ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٥) قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

معامل الثبات	المحور
٠.٨٤٤	التقبل الشخصي للقضية
٠.٧٦٧	الوعي برأي الشرع في القضية
٠.٧٣٤	تأثير القضية على الأسرة
٠.٧٩٧	تأثير القضية على المجتمع

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

هذا وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٤) عبارة جميعها موجبة. جاءت في أربعة محاور: التقبل الشخصي للقضية ويتكون من (١٦) فقرة، الوعي برأي الشرع في القضية ويتكون من (١٥) فقرة، تأثير القضية على الأسرة ويتكون من (٨) فقرات، تأثير القضية على المجتمع ويتكون من (٥) فقرات.

• المقابلة :

تم تصميم أداة مقابلة شبه مقننة لمعرفة مدى وعي معلمات الأحياء بقضايا الأخلاقيات الحيوية وأساليب تدريسها. وقد تم بناء أسئلة المقابلة بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ومعرفة أهم المحاور التي يمكن أن تتضمنها المقابلة. حيث بدأت المقابلة بمعلومات عامة عن المعلمة ثم تحديد مدى اشتغال مقرر الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية، ووجهة نظر المعلمة في تدريسها ومدى أهميتها والمهارات التي قد تكتسبها الطالبة من دراستها، كما تضمنت الأساليب

المتبعة لتدريس هذا القضايا والصعوبات التي قد تواجهها المعلمة عند تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية. وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من وضوح الأسئلة وإمكانية استجابة المعلم لها، وقد عدلت أداة المقابلة بناء على ذلك.

وقد استخدم أسلوب التحليل الاستقرائي لمعالجة بيانات أداة المقابلة، حيث يسير التحليل الاستقرائي من التفاصيل إلى العموم، فالمعنى يتكون من خلال البدء بالجزئيات وتكوين ارتباطات بينها، فعن طريق جمع عدد من الأنساق والأنماط بشكل كاف يمكن للباحث أن يصوغ المعنى المتكون من هذا المجموع على شكل تعميم (العبدالكريم، ٢٠١٢، ص ١٦٢). ومن خلال استقراء اجابات معلمات الأحياء، يمكن عرض النتائج وفقا للمحاور الرئيسية التالية: الوعي بمدى اشتمال مناهج الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية، الاتجاه نحو تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية، أساليب تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية.

• مجتمع البحث وعينته :

مجتمع البحث من جميع معلمات الأحياء في المدارس الثانوية التابعة لمكتب التربية والتعليم جنوب مدينة الرياض، والبالغ عددهن (٥٤) معلمة.

جدول (٦) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة (%)
بكالوريوس تربوي	٤١	٧٥.٩
بكالوريوس غير تربوي	٢	٣.٧
ماجستير	١٠	١٨.٥
دكتوراه	١	١.٩
المجموع	٥٤	١٠٠

ويتضح من الجدول (٦) أن النسبة الأعلى للمؤهل العلمي كانت للبكالوريوس التربوي بنسبة ٧٥.٩%، وأن النسبة الأدنى كانت للدكتوراه بنسبة ١.٩%. وقد تم تطبيق أداة الاستبانة على العينة والتي شملت جميع أفراد مجتمع البحث والبالغ (٥٤) تم اختيارهن بالطريقة القصدية لسهولة الوصول إلى المدارس وتعاون المكتب في تيسير إجراء هذا البحث، كما اختير من عينة البحث خمس معلمات بالطريقة العشوائية لتطبيق أداة المقابلة.

جدول (٧) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة (%)
١ - ٣ سنوات	٦	١١.١
أكثر من ٣ - ١٠ سنوات	٢٨	٥١.٩
أكثر من ١٠ سنوات	٢٠	٣٧
المجموع	٥٤	١٠٠

ويوضح الجدول (٧) أن ٥١.٩% من عينة البحث خبرتهن التدريسية أكثر من ٣ - ١٠ سنوات، و٣٧% منهن خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، بينما ١١.١% منهن خبرتهن من ١ - ٣ سنوات.

• الأساليب الإحصائية :

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وحساب المقاييس الإحصائية وفق مدى التدرج الموضح في الجدول (٨).

جدول (٨) مدى (متوسطات) التدرج لدرجات الموافقة على المقياس	
المتوسط	درجة الموافقة
٤.٢١ - ٥	موافق بشدة
٣.٤١ - ٤.٢٠	موافق
٢.٦١ - ٣.٤٠	محايد
١.٨١ - ٢.٦٠	أعارض
١ - ١.٨٠	أعارض بشدة

وقد أستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- ◀ معامل الفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الاستبانة.
- ◀ معامل ارتباط بيرسون لتحديد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- ◀ التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد عينة البحث.
- ◀ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة على محاور الأداة.
- ◀ اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

• نتائج البحث ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: ما هي اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية؟

للتعرف على اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة البحث، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي، وذلك كما يلي:

• التقبل الشخصي للقضية:

يتضح من الجدول (٩) وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة البحث على عبارات محور التقبل الشخصي للقضية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات المحور مابين (٤.٥٢ إلى ٢.٣٠) وهي متوسطات تقع في الفئات الأربع الخامسة والرابعة والثالثة والثانية من فئات المقياس الخماسي واللاتي تشير إلى (أعارض محايد، موافق، موافق بشدة) على أداة البحث كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات بشدة على أربعة من عبارات المحور تتمثل في العبارات (١٣، ١٤، ٣، ٩). كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث قد وافقن على خمسة عبارات من المحور تتمثل في العبارات (٢، ٦، ٧، ١٢، ١٦). أيضاً يتضح أن أفراد

العينة محايدات في ستة عبارات (١، ٥، ٨، ١١، ١٥) بينما عارضت (١٩) مفردة من العينة أي ما نسبته (٣٥.٢١%) العبارة رقم (٤). وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٣) وهذا يدل على موافقة أفراد العينة على هذا المحور.

جدول (٩) رأي أفراد العينة حول التقبل الشخصي للقضية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الموافقة					العبارة	
			أعارض بشدة	أعارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
١٢	١.١٦	٣.٣٠	٦	٦	١٤	٢٢	٦	ك	١
			١١.١	١١.١	٢٥.٩	٤٠.٧	١١.١	%	
٦	١.٣٥	٤.١٥	٤	٥	٦	٣	٣٦	ك	٢
			٧.٤	٩.٣	١١.١	٥.٦	٦٦.٧	%	
٣	١	٤.٤١	١	٤	٢	١٢	٣٥	ك	٣
			١.٩	٧.٤	٣.٧	٢٢.٢	٦٤.٨	%	
١٦	١.٢٣	٢.٣٠	١٩	١٣	١٢	٧	٣	ك	٤
			٣٥.٢	٢٤.١	٢٢.٢	١٣	٥.٦	%	
١١	١.٢٦	٣.٣٠	٣	١٥	١٢	١١	١٣	ك	٥
			٥.٦	٢٧.٨	٢٢.٢	٢٠.٤	٢٤.١	%	
٧	٠.٩٣١	٤.٠٤	١	١	١٣	١٩	٢٠	ك	٦
			١.٩	١.٩	٢٤.١	٣٥.٢	٣٧	%	
٨	١.١٩	٣.٨٣	٢	٦	١٣	١١	٢٢	ك	٧
			٣.٧	١١.١	٢٤.١	٢٠.٤	٤٠.٧	%	
١٣	١.٢٦	٣.٢٨	٤	١٣	١٣	١٢	١٢	ك	٨
			٧.٤	٢٤.١	٢٤.١	٢٢.٢	٢٢.٢	%	
٤	٠.٨١١	٤.٣٩	١	٠	٥	١٩	٢٩	ك	٩
			١.٩	٠	٩.٣	٣٥.٢	٥٣.٧	%	
١٤	١.٥٠	٣.١٩	٩	١١	١٣	٣	١٨	ك	١٠
			١٦.٧	٢٠.٤	٢٤.١	٥.٦	٣٣.٣	%	
١٥	١.٥٢	٣.١٥	١٠	١١	١١	٥	١٧	ك	١١
			١٨.٥	٢٠.٤	٢٠.٤	٩.٣	٣١.٥	%	
٥	٠.٦٨٥	٤.١٦	٠	١	٣	١٢	٣٨	ك	١٢
			٠	١.٩	٥.٦	٢٢.٢	٧٠.٤	%	
١	٠.٦٦٦	٤.٥٢	٠	١	٢	١٩	٣٢	ك	١٣
			٠	١.٩	٣.٧	٣٥.٢	٥٩.٣	%	
٢	٠.٦٦٢	٤.٤٣	٠	٠	٥	٢١	٢٨	ك	١٤
			٠	٠	٩.٣	٣٨.٩	٥١.٩	%	
١٠	١.٢٨	٣.٣٩	٣	١٢	١٦	٧	١٦	ك	١٥
			٥.٦	٢٢.٢	٢٩.٦	١٣	٢٩.٦	%	
٩	١.١٤	٣.٤٨	٢	٩	١٧	١٣	١٣	ك	١٦
			٣.٧	١٦.٧	٣١.٥	٢٤.١	٢٤.١	%	

المتوسط الحسابي العام = ٣.٧٣ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٣٩٦

• وعي أفراد العينة برأي الشرع في القضية:

يتضح من الجدول (١٠) وجود تفاوت في وعي أفراد عينة البحث برأي الشرع في القضية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات المحور ما بين (٤.٤٤ إلى ٣.٣٣) وهي متوسطات تقع في الفئات الثلاث الخامسة والرابعة والثالثة من

فئات المقياس الخماسي واللاتي تشير إلى (محايد، موافق، موافق بشدة) على أداة البحث كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات بشدة على أربعة من عبارات محور القضية والشرع تتمثل في العبارات (١٨، ١٩، ٢٥، ٢٦). كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث قد وافقن على عشر عبارات من المحور تتمثل في العبارات (١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١) بينما كانت (١٥) مفردة من العينة أي ما نسبته (٢٧.٨%) محايدات في العبارة رقم (٢٧). وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٧) وهذا يدل على موافقة أفراد العينة على هذا المحور.

جدول (١٠) مدى وعي أفراد العينة برأي الشرع حول القضية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الموافقة					العبارة
			أعارض بشدة	أعارض	محايد	موافق	موافق بشدة	
٧	١.١٧	٤.١٥	٣	٢	٩	١٠	٣٠	ك
			٥.٦	٣.٧	١٦.٧	١٨.٥	٥٥.٦	%
٢	٠.٩٤٠	٤.٣٩	١	٢	٥	١٣	٣٣	ك
			١.٩	٣.٧	٩.٣	٢٤.١	٦١.١	%
٣	٠.٩١١	٤.٣٣	٠	٣	٧	١٣	٣١	ك
			٠	٥.٦	١٣	٢٤.١	٥٧.٤	%
٨	٠.٨٨٣	٤.١١	١	٠	١٢	٢٠	٢١	ك
			١.٩	٠	٢٢.٢	٣٧	٣٨.٩	%
٥	١.١٠	٤.٢٠	١	٤	١٠	٧	٣٢	ك
			١.٩	٧.٤	١٨.٥	١٣	٥٩.٣	%
١٣	١.٢٨	٣.٥٢	٣	٩	١٨	٥	١٩	ك
			٥.٦	١٦.٧	٣٣.٣	٩.٣	٣٥.٢	%
٦	٠.٨٧٨	٤.١٥	٠	١	١٤	١٥	٢٤	ك
			٠	١.٩	٢٥.٩	٢٧.٨	٤٤.٤	%
١١	١.٢٧	٣.٦٩	٣	٧	١٥	٨	٢١	ك
			٥.٦	١٣	٢٧.٨	١٤.٨	٣٨.٩	%
٤	١.١١	٤.٣١	٢	٢	٩	٥	٣٦	ك
			٣.٧	٣.٧	١٦.٧	٩.٣	٦٦.٧	%
١	٠.٧٩٣	٤.٤٤	٠	٠	١٠	١٠	٣٤	ك
			٠	٠	١٨.٥	١٨.٥	٦٣	%
١٥	١.٣٤	٣.٣٣	٧	٧	١٥	١١	١٤	ك
			١٣	١٣	٢٧.٨	٢٠.٤	٢٥.٩	%
٩	١	٤.٠٢	٠	٢	٢٠	٧	٢٥	ك
			٠	٣.٧	٣٧	١٣	٤٦.٣	%
١٢	١	٣.٦٧	٣	٠	٢١	١٨	١٢	ك
			٥.٦	٠	٣٨.٩	٣٣.٣	٢٢.٢	%
١٤	١.١٢	٣.٤٣	٣	٦	٢٢	١١	١٢	ك
			٥.٦	١١.١	٤٠.٧	٢٠.٤	٢٢.٢	%
١٠	١.٢٥	٣.٨٥	٤	٢	١٦	٨	٢٤	ك
			٧.٤	٣.٧	٢٩.٦	١٤.٨	٤٤.٤	%

المتوسط الحسابي العام = ٣.٩٧ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٥٢٥

• تأثير القضية على الأسرة:

يتضح من الجدول (١١) وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة البحث على عبارات محور تأثير القضية على الأسرة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على

عبارات المحور مابين (٤.٣٧ إلى ٢.٥٦) وهي متوسطات تقع في الفئات الأربع الخامسة والرابعة والثالثة والثانية من فئات المقياس الخماسي واللاتي تشير إلى (أعارض، محايد، موافق، موافق بشدة) على أداة البحث كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقات بشدة على ثلاثة من عبارات المحور تتمثل في العبارات (٣٢، ٣٦، ٣٩). كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث قد وافقن على ثلاث عبارات من المحور تتمثل في العبارات (٣٣، ٣٤، ٣٨). أيضا يتضح أن (١٥) مفردة من العينة أي ما نسبته (٢٧.٨%) محايدات في عبارة رقم (٣٥). بينما عارضت (١٦) مفردة من العينة أي ما نسبته (٢٩.٦%) العبارة رقم (٣٧). وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٤) وهذا يدل على موافقة أفراد العينة على هذا المحور.

جدول (١١) رأي أفراد العينة حول تأثير القضية على الأسرة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الموافقة					العبارة
			أعارض بشدة	أعارض	محايد	موافق	موافق بشدة	
٢	٠.٩٧٩	٤.٢٨	١	٢	٨	١٣	٣٠	ك
			١.٩	٣.٧	١٤.٨	٢٤.١	٥٥.٦	%
٥	١.١٥	٤.٠٦	٢	٥	٧	١٤	٢٦	ك
			٣.٧	٩.٣	١٣	٢٥.٩	٤٨.١	%
٤	١.٠١	٤.١٥	١	٣	٩	١٥	٢٦	ك
			١.٩	٥.٦	١٦.٧	٢٧.٨	٤٨.١	%
٧	١.٢٧	٢.٦٥	١٢	١٤	١٥	٧	٦	ك
			٢٢.٢	٢٥.٩	٢٧.٨	١٣	١١.١	%
٣	٠.٧٥١	٤.٢٤	٠	١	٧	٢٤	٢٢	ك
			٠	١.٩	١٣	٤٤.٤	٤٠.٧	%
٨	١.١٧	٢.٥٦	١١	١٦	١٨	٤	٥	ك
			٢٠.٤	٢٩.٦	٣٣.٣	٧.٤	٩.٣	%
٦	٠.٩٧٤	٣.٦٥	١	٤	٢٠	١٧	١٢	ك
			١.٩	٧.٤	٣٧	٣١.٥	٢٢.٢	%
١	١.٠٥	٤.٣٧	٢	٢	٥	١٠	٣٥	ك
			٣.٧	٣.٧	٩.٣	١٨.٥	٦٤.٨	%

المتوسط الحسابي العام = ٣.٧٤ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٥٦٠

• تأثير القضية على المجتمع:

يتضح من الجدول (١٢) وجود تفاوت في موافقة أفراد عينة البحث على عبارات محور تأثير القضية على المجتمع حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات المحور مابين (٤.٢٢ إلى ٣.٨٧) وهي متوسطات تقع في الفئتين الخامسة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللاتي تشير إلى (موافق بشدة موافق) على أداة البحث كما يتضح من النتائج أن (٢١) مفردة من عينة البحث أي ما نسبته (٣٨.٩%) موافقات بشدة على العبارة رقم (٤٢). كما يتضح من النتائج أن أفراد عينة البحث قد وافقن على أربعة عبارات من المحور تتمثل في العبارات (٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤). وبصفة عامة بلغ وبصفة عامة بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٠٢) وهذا يدل على موافقة أفراد العينة على هذا المحور.

جدول (١٢) رأي أفراد العينة حول تأثير القضية على المجتمع

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الموافقة					العبارة	
			أعارض بشدة	أعارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
٢	٠.٨٧٥	٤.٠٩	٠	٢	١٢	١٩	٢١	ك	٤٠
			٠	٣.٧	٢٢.٢	٣٥.٢	٣٨.٩	%	
٥	١.٠٨	٣.٨٧	٢	٤	١١	١٩	١٨	ك	٤١
			٣.٧	٧.٤	٢٠.٤	٣٥.٢	٣٣.٣	%	
١	٠.٩٠٤	٤.٢٢	١	١	٨	١٩	٢٥	ك	٤٢
			١.٩	١.٩	١٤.٨	٣٥.٢	٤٦.٣	%	
٤	١.٠٥	٣.٩١	١	٥	١١	١٨	١٩	ك	٤٣
			١.٩	٩.٣	٢٠.٤	٣٣.٣	٣٥.٢	%	
٣	٠.٨٧٨	٤.٠٦	٠	٣	١٠	٢٢	١٩	ك	٤٤
			٠	٥.٦	١٨.٥	٤٠.٧	٣٥.٢	%	
المتوسط الحسابي العام = ٤.٠٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٧١١									

ومن خلال العرض السابق لاتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية، نجدها جاءت كما يلي:

جدول (١٣) اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية

الترتيب	المتوسط الحسابي	المحاور
١	٤.٠٢	تأثير القضية على المجتمع
٢	٣.٩٧	الوعي برأي الشرع في القضية
٣	٣.٧٤	تأثير القضية على الأسرة
٤	٣.٧٣	التقبل الشخصي للقضية
-	٣.٨٦	المتوسط لجميع المحاور

يبين الجدول (١٣) أن متوسط اتجاه معلمات الأحياء في المحور الرابع (تأثير القضية على المجتمع) حصل على الترتيب الأول بين المحاور بمتوسط بلغ (٤.٠٢)، بينما متوسط اتجاه معلمات الأحياء في المحور الثاني (الوعي برأي الشرع في القضية) بلغ (٣.٩٧) وهو اتجاه إيجابي مرتفع وحصل هذا المحور على الترتيب الثاني، أيضاً نجد أن المحور الثالث (تأثير القضية على الأسرة) بلغ (٣.٧٤) وهو أيضاً اتجاه إيجابي مرتفع نسبياً قد حصل على الترتيب الثالث، في حين حصل المحور الأول (التقبل الشخصي للقضية) على متوسط بلغ (٣.٧٣) وهو اتجاه إيجابي مرتفع نسبياً وقريب جداً من المحور الثالث قد ترتبه الرابع والأخير في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية.

أما متوسط اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية في مدينة الرياض بشكل عام فقد بلغ (٣.٨٦) وهذا يشير إلى إيجابية اتجاههن نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية. وتعزى هذه النتيجة إلى وجود مجموعة القيم والعبادات في مجتمعنا الإسلامي والتي تنبثق من الدين الحنيف وتعاليمه السمحة، والتي قد تضبط سلوك الفرد ويمكنه من خلالها أن يميز بين المقبول وغير المقبول، حيث أن بعض قضايا الأخلاقيات الحيوية تتعارض مع الفطرة السليمة لما فيها قد تحويه من العبث بكرامة الإنسان وقديسية الحياة مثل

استئجار الأرحام واستنساخ البشر وبنوك الأمشاج. إضافة إلى أن المجتمعات العربية المسلمة تمتاز بوجود روابط اجتماعية وأسرية قوية منبثقة من الدين الإسلامي؛ تحت الأفراد على التكافل الاجتماعي واحترام حقوق الآخرين.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكحلوت (٢٠٠٨) والتي أظهرت ارتفاع اتجاهات طلبة العلوم الأحياء بكليات التربية في جامعات غزة نحو القضايا البيوأخلاقية عن حد الكفاية وهو ٧٥%. كما تتفق مع دراسة الزعبي (٢٠٠٨) والتي طبقت على طلبة كلية الطب في الجامعة الأردنية حيث حاز المبدأ الديني على الترتيب الثاني. وتختلف مع نتيجة دراسة حسنين والمومني (٢٠١١) والتي أجريت على معلمي ومعلمات أحياء في مدارس وكالة الغوث الدولية حيث حاز المبدأ الديني على الترتيب الأول والمبدأ الاجتماعي على الترتيب الثالث.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كما يتضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التقبل الشخصي للقضية	بين المجموعات	٠.٢٩٦	٣	٠.٠٩٩	٠.٦١٣	٠.٦٠٩
	داخل المجموعات	٨.٠٤٠	٥٠	٠.١٦١		
الوعي برأي الشرع في القضية	بين المجموعات	١.٥٣٧	٣	٠.٥١٢	١.٩٥٤	٠.١٣٣
	داخل المجموعات	١٣.١٠٨	٥٠	٠.٢٦٢		
تأثير القضية على الأسرة	بين المجموعات	٠.٥٧٣	٣	١٩١	٠.٥٩٣	٠.٦٢٣
	داخل المجموعات	١٦.٠٩٧	٥٠	٠.٣٢٢		
تأثير القضية على المجتمع	بين المجموعات	١.٠١٠	٣	٠.٣٣٧	٠.٦٥٢	٠.٥٨٦
	داخل المجموعات	٢٥.٨٢٣	٥٠	٠.٥١٦		

يتبين من الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية باختلاف متغير المؤهل العلمي على جميع محاور الأداة، بمعنى أن اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية لا تتأثر بمتغير المؤهل العلمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إعداد معلمات الأحياء في الجامعات والكليات يتم بنمط واحد وطريقة واحدة سواء في مرحلة البكالوريوس التربوي أو غير التربوي أو بالمراحل المتقدمة كالديبلوم والدراسات العليا، بحيث لا تركز أو تتناول أي مقرر في

الأخلاقيات الحيوية؛ لذلك لم يظهر أثر للمؤهل العلمي في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خليل (١٩٩٨) حيث أشار إلى أن عدم الاتساق بين برامج إعداد معلم الأحياء ومناهج الأحياء المقررة، حيث التطور في النظام التعليمي لا يقابله تحديث لبرامج إعداد المعلم.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؟

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الخبرة التدريسية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التقبل الشخصي للقضية	بين المجموعات	٠.٢٩٧	٢	٠.١٤٩	٠.٩٤٣	٠.٣٩٦
	داخل المجموعات	٨.٠٣٨	٥١	٠.١٥٨		
الوعي برأي الشرع في القضية	بين المجموعات	١.٠٧٤	٢	٠.٥٣٧	٢.٠١٨	٠.١٤٣
	داخل المجموعات	١٣.٥٧١	٥١	٠.٢٦٦		
تأثير القضية على الأسرة	بين المجموعات	٠.١٨٩	٢	٠.٠٩٥	٠.٢٩٣	٠.٧٤٧
	داخل المجموعات	١٦.٤٨٠	٥١	٠.٣٢٣		
تأثير القضية على المجتمع	بين المجموعات	٠.٥٠٣	٢	٠.٢٥١	٠.٤٨٧	٠.٦١٧
	داخل المجموعات	٢٦.٣٣٠	٥١	٠.٥١٦		

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية باختلاف متغير الخبرة التدريسية على جميع محاور الأداة، بمعنى أن اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية لا تتأثر بمتغير الخبرة التدريسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمات الأحياء ينتمين إلى نفس المؤسسة التربوية وهي وزارة التعليم ويخضعون إلى النمط نفسه من الدورات التدريبية التي لا تتناول الأخلاقيات الحيوية، كما أفادت عينة الدراسة في أداة المقابلة بأنهم لم يسبق لهن حضور أي دورة تدريبية حول الأخلاقيات الحيوية طيلة سنوات خدمتهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسنين والمومني (٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مبادئ الأخلاقيات الحيوية بين معلمي الأحياء تعزى لمتغير الخبرة حيث أن جميع المعلمين عينة الدراسة يعملون في نفس المؤسسة وهي وكالة الغوث الدولية ويخضعون لسياسة تدريب موحدة.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع: ما مستوى وعي معلمات الأحياء بقضايا الأخلاقيات الحيوية وأساليب تدريسها؟

• الوعي بمدى اشتغال مناهج الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية:

تشير نتائج هذا المحور إلى أن وعي المعلمات بمدى اشتغال مناهج الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية غير كافٍ؛ حيث أشارت ٤٠% (معلمتين) بعدم

اشتمال المناهج الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية، بينما أشارت ٦٠% (٣) معلمات) باشتمال المناهج على قضايا الأخلاقيات الحيوية ولكن اختلفت رؤيتهن بمدى تضمينها في المناهج حيث أفادت معلمة واحدة بأنه تم تضمينها بشكل متوسط بينما أشارت معلمتين بتضمينها بشكل ضعيف. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قصور فهم المعلمات لقضايا الأخلاقيات الحيوية وحصرها في القضايا المطروحة في هذا البحث، كما يمكن أن تعزى إلى اختلاف المراحل التي تقوم المعلمات بتدريسها. حيث ذكر تعريف الأخلاق العلمية وبعض القضايا الحيوية في مقرر الأحياء للصف الأول ثانوي بشكل مختصر وفي نقاط محددة، بينما ذكرت بعض القضايا التي تم تناولها في هذه الدراسة مثل الهندسة الوراثية والخلايا الجذعية والاستنساخ في مقرر الأحياء بالصف الثالث الثانوي بشكل أكثر تفصيلاً بالمقارنة مع مقرر الصف الأول ثانوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالحليم (٢٠٠٦) والتي أشار فيها إلى وجود افتقار شديد للمعارف والمعلومات المرتبطة بقضايا الأخلاقيات الحيوية من المعلمين والطلاب المعلمين.

• الاتجاه نحو تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية:

أشارت نتائج هذا المحور إلى أن المعلمات يبدن اهتماماً وتوجهاً إيجابياً نحو تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية، لأنها تساهم في اكساب الطالبات مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والاستقصاء والجدل العلمي، كما تنمي الإبداع لدى الطالبات في حل المشكلات التي تلامس واقعهن، تقول إحدى المعلمات: "إن تدريس هذه القضايا تربط الطالبات بواقعهن وهذا قد يساعد على الإبداع في حل المشكلات التي تلامس واقعهن، كما قد تساهم في التخطيط المستقبلي باختيار تخصصات في مجالات علمية وفقهية تناسب هذا العصر". وتقول معلمة أخرى: "إن تناول مثل هذه القضايا ينمي لدى الطالبة مهارات التفكير الناقد وحرية اتخاذ القرار". وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبدالكريم (٢٠٠٣) ومحمد (٢٠١٣) أن طرح هذه القضايا يثير دافعية الطلاب وحماسهم، ويجعلهم أكثر نشاطاً وتفاعلاً وإيجابية مع القضايا والمواقف المطروحة كونها تمس حياتهم عن قرب.

• أساليب تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية:

أشارت النتائج إلى تشابه وجهات النظر حول الأساليب المتبعة لتدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية حيث اتفقت ٧٥% على أسلوب الحوار والمناقشة والاستقصاء بينما أشارت معلمة واحدة إلى أهمية إتاحة الفرصة للطالبة لإبداء رأيها وقالت: "أرى أن تطرح كقضايا دون توجيه؛ فتترك الحرية التامة للطالبة لتكوين رأيها". وقد يعزى اقتصر المعلمات على هذه الأساليب إلى قلة الخبرة بالأساليب الأخرى وضيق الوقت مع كثافة المحتوى. وتتفق هذه النتائج مع دراسة حسنين والمومني (٢٠١١) حيث أشارت إلى أن المعلمين لا يوظفون الأساليب التدريسية

الحديثة، ربما لأنهم غير مؤهلين للتعامل مع هذه الأساليب، أو قد يعود ذلك إلى ضيق الوقت مع كبر حجم المادة العلمية حيث تستغرق هذه الأساليب وقتاً أطول في تنفيذها مقارنة بالأساليب التقليدية. كما تتفق مع دراسة عبيدات (٢٠١١) والتي أشارت إلى أن الأساليب التي يتبعها المعلمون في طرح القضايا الجدلية في مادة التاريخ تركزت في الحوار والمناقشة والاستقصاء.

كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات يواجهن صعوبات في طرح ومناقشة قضايا الأخلاقيات الحيوية؛ كونها قضايا حساسة وشائكة قد لا تتقبل الطالبات وأولياء الأمور طرحها، إضافة إلى أن طرح مثل هذه القضايا قد لا يتناسب مع بعض المدارس والمناطق كالقرى مثلاً. وأشارت أيضاً إلى ارتباط هذه القضايا برأي شرعي والذي قد تجهله بعض المعلمات. وفي هذا الصدد تقول إحدى المعلمات: "أرجو أن تقام دورات توعوية وإثرائية ذات تأصيل علمي وشرعي" وتقول معلمة أخرى: "أرجو أن تقام دورات برأي الشرع في هذه القضايا وبأساليب تدريسيها".

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى قصور برامج التطور المهني وغياب البرامج التدريبية التي ترشد المعلمات إلى كيفية طرح مثل هذه القضايا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدى (٢٠١٠) في أن تعليم الأخلاقيات الحيوية من وجهة النظر الإسلامية؛ سيسهم في توضيح موقف الشرع من القضايا الحيوية والإشكالات الناجمة عنها، مما يجعل الفرد على وعي وبصيرة. كما تتفق مع دراسة حسن (٢٠١٠) في أن طرح قضايا المستحدثات الحيوية وتضمينها جوانب شرعية وقانونية واجتماعية يشجذ اهتمام الطالبة ويشد انتباهها كونها شكلت واقعاً عملياً يلامس حياتها وبالتالي يمكن أن تحمل الفائدة أو الضرر للإنسان.

• نتائج البحث :

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

« كشفت النتائج أن متوسط اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية في مدينة الرياض بشكل عام يشير إلى ايجابية اتجاههن نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية. حيث حصل محور تأثير القضية على المجتمع على الترتيب الأول، يليه محور رأي الشرع في القضية في المرتبة الثانية، ثم محور تأثير القضية على الأسرة وأخيراً جاء محور التقبل الشخصي للقضية.

« بينت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية باختلاف متغير المؤهل العلمي. أي أن اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية لا تتأثر بمتغير المؤهل العلمي.

« كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية باختلاف متغير

الخبرة التدريسية، بمعنى أن اتجاهات معلمات الأحياء نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية لا تتأثر بمتغير الخبرة التدريسية.

« أظهرت النتائج أن وعي المعلمات بمدى اشتغال مناهج الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية غير كافٍ؛ حيث اختلفت الآراء حول مدى اشتغال مناهج الأحياء على قضايا الأخلاقيات الحيوية بين غير مشتملة ومشتملة كما اختلفت نسبة تضمينها بين أفراد العينة.

« أوضحت النتائج أن المعلمات يبدن اهتماماً وتوجهاً إيجابياً نحو تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية.

« كشفت النتائج عن وجود تشابه في وجهات النظر حول الأساليب المتبعة لتدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية حيث اتفقت ٧٥% من العينة على أسلوب الحوار والمناقشة والاستقصاء.

« بينت النتائج أن المعلمات يواجهن صعوبات في طرح ومناقشة قضايا الأخلاقيات الحيوية تمثلت في (حساسية قضايا الأخلاقيات الحيوية، عدم مناسبتها لبعض المدارس والمناطق كالقرى، ارتباطها بجانب شرعي قد لا تلم به المعلمات، أساليب تدريسها، ضيق الوقت مع كثافة المحتوى).

• توصيات البحث :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

« الشراكة بين وزارة التربية والتعليم واللجنة الوطنية للأخلاقيات الحيوية والطبية والتنسيق فيما بينهما بما يساهم في تعزيز تعليم الأخلاقيات الحيوية.

« عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات أثناء الخدمة على أساليب والمداخل المختلفة لتدريس الأخلاقيات الحيوية.

« تقديم برامج تدريبية وإثرائية للمعلمات أثناء الخدمة عن المستجدات الحيوية مع تدعيمها بالضوابط الشرعية والأخلاقية.

« تضمين خطة إعداد المعلمات قبل الخدمة في الجامعات والكليات العلمية مقررات أو موضوعات تهتم بالأخلاقيات الحيوية.

• مقترحات البحث :

« إجراء هذا البحث على عينة من طلاب وطالبات كليات العلوم.

« دراسة أثر حقيقية تدريبية في مجال تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية على معلمات الأحياء.

« دراسة أثر وحدة دراسية مقترحة في مجال قضايا الأخلاقيات الحيوية على طالبات المرحلة الثانوية أو طلاب وطالبات كليات العلوم.

• المراجع :

- الأحمدي، علي بن حسن (٢٠١٠). تصور مقترح لتضمين الأخلاقيات الحيوية (Bioethic) في محتوى منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالملكة العربية

السعودية. بحث مقدم في اللقاء السنوي الخامس عشر لتطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

- بن عمار، محمد الصالح (٢٠٠٩). مقدمة إلى الأخلاقيات الطبية. (ط٢). تونس: الناشر مركز النشر الجامعي.

- بو فتاس، عمر (٢٠١١). البيواتيقا الأخلاقيات الجديدة في مواجهة تجاوزات البيوتكنولوجيا. الدار البيضاء: افريقيا الشرق.

- حسن، ثناء محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على مقاصد الشريعة الإسلامية في تنمية فهم بعض قضايا المستحدثات البيولوجية والتفكير الناقد والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى طالبات شعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٦١)، ٢٤٤ - ٣٠٠.

- حسنين، خولة والمومني، إبراهيم (٢٠١١). الأخلاقيات الحيوية عند معلمي الأحياء وكيفية دمجهما لها في التدريس. دراسات العلوم التربوية، ٣٨، ١٣٤٤ - ١٣٦١.

- خليل، محمد أبو الفتوح حامد محمد (١٩٩٨). مدى ملاءمة برامج إعداد معلم الأحياء في كليات التربية لمتطلبات مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين. الجمعية المصرية للتربية العلمية: الإسماعيلية.

- الزعبي، طلال والسلامات، محمد وحسنين، خولة (٢٠٠٨). المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة كلية الطب في الجامعة الأردنية في إصدار حكمهم على القضايا الأخلاقية ومدى تأثرها بكل من الجنس والمستوى الدراسي ومستوى فهمهم لطبيعة العلم. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، ٢٢(٤)، ١١٩١ - ١٢١٥.

- الزعبي، طلال عبدالله (٢٠٠٩). العلاقة بين مستوى فهم معلمي العلوم الحياتية في المرحلة الثانوية لطبيعة العلم ومستوى فهمهم للقضايا العلمية الجدلثة واتجاهاتهم العلمية. دراسات العلوم التربوية، ٣٦(٢)، ٢٢١ - ٢٣٥.

- شبارة، أحمد مختار سليمان (١٩٩٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم معلمي البيولوجيا في أثناء الخدمة لبعض القضايا البيوأخلاقية واتجاهاتهم نحوها: دراسة تجريبية. بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين. الجمعية المصرية للتربية العلمية: الإسماعيلية.

- الشقصي، خالد بن سليم (٢٠٠٥). أخلاقيات البيولوجيا. تواصل. ١، ١٦ - ٢٣.

- الطناوي، عفت مصطفى (١٩٩٩). فاعلية وحدة مقترحة في أخلاقيات العلم في تنمية مهارات اتخاذ القرار صوب بعض القضايا العلمية الأخلاقية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة وتنمية اتجاههم نحوها. بحث مقدم في المؤتمر التربوي الثالث للمعلوماتية واتخاذ القرار التربوي في عالم كوني سريع التغير. جامعة قناة السويس: الإسماعيلية.

- عبدالحليم، إسلام الرفاعي (٢٠٠٦). حاجة معلمي الأحياء لدراسة قضايا الأخلاقيات الحيوية: دراسة تحليلية. بحث مقدم في المؤتمر العربي السادس المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. مركز تطوير تدريس العلوم جامعة عين شمس وجامعة مصر الدولية: القاهرة.

- عبد الحليم، إسلام الرفاعي (٢٠٠٧). الأخلاقيات الحيوية مدخلا لتعليم المفاهيم البيولوجية المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- العبدالكريم، راشد (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. الرياض: النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود.

- عبدالكريم، سعد خليفة (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستنساخ المثيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء لدى الطلبة الهواة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عمان. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية أفضل. الجمعية المصرية للتربية العلمية: الإسماعيلية.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد (٢٠١٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. (ط١٦). القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبيدات، هاني حتمل (٢٠١١). مدى اكتساب معلمي التاريخ للقضايا الجدلية في كتاب تاريخ الأردن الحديث المعاصر ودرجة فهم طلبتهم لها. دراسات العلوم التربوية، ٣٨(٢)، ٢٢٥٢-٢٢٦٧.
- الكحلوت، علا شحدة (٢٠٠٨). مستوى فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية في جامعات غزة للقضايا البيوأخلاقية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- اللجنة الوطنية للأخلاقيات الحيوية والطبية تم استرجاعه ١٤٣٨/١٢/٦هـ على الرابط <http://bioethics.kacst.edu.sa/About.aspx>
- محمد، حنان فوزي طه (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٤(٩٣)، ٦١-١١٠.
- محمد، محمد أبو الفتوح حامد (٢٠٠٣). أثر تدريس وحدة في الجينوم البشري على تنمية فهم بعض القضايا البيوأخلاقية وبعض القيم البيولوجية لدى الطلاب المعلمين. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية أفضل. الجمعية المصرية للتربية العلمية: الإسماعيلية.
- قرارات رقم ٢٠٣ (٢١/٩) بشأن الوراثة والهندسة الوراثية والجينوم البشري (المجين). الدورة الحادية والعشرون لمجمع الفقه الإسلامي الدولي تم استرجاعه ١٤٣٨/١٢/٦هـ على الرابط <http://www.iifa-aifi.org/2416.html>
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٦). كتاب الأحياء للصف الثالث ثانوي. المملكة العربية السعودية: شركة العبيكان للتعليم.
- Araújo, J., Gomes, C., Jácomo, A. & Pereira, S. (2017). Teaching bioethics in high schools. SAGE Journals, 76 (4), 507-513.
- Cook, Kristin, Keller, Donna, Myers, Alyce (2014). Bioethics in the Hunger Games. Science Teacher, 81(1), 31-37.
- Bishop, J. Laura, Szobota, Lola (2015). Teaching Bioethics at the Secondary School Level. The Hastings Center Report, 45(5), 19-25.
- Bryant, J., & Morgan, C. (2007). Attitudes to Teaching Ethics to Bioscience Students: An Interview-Based Study Comparing British and American University Teachers. Bioscience Education e-Journal, 9 Retrieved 28 August 2017 <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3108/beej.9.3>

- Fink, R. (2002). Cloning, Stem Cells, and the Current National Debate: Incorporating Ethics into a Large Introductory Biology Course. *Cell Biology Education*, 1(4), 132-144.
- Loike, J. D., Rush, B. S., Schweber, A., & Fischbach, R. L. (2013). Lessons Learned from Undergraduate Students in Designing a Science-Based Course in Bioethics. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 701-710.
- Mepham, B. (2008). *Bioethics an introduction for the biosciences*. New York: Oxford University Press.
- Wongsri, P., & Nuangchalem, P. (2010). Learning Outcomes between Socioscientific Issues-Based Learning and Conventional Learning Activities. *Journal of Social Sciences*, 6(2), 240-243.



البحث الحادي عشر:

” مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ”

المصادر :

أ.د/ هادي كطفان العبد الله أ/ سلام داود علي الجبوري
كلية التربية جامعه القادسية بالعراق

مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء

د/سلام داود علي الجبوري

د/هادي كطفان العبد الله

• المستخلص :

هدف البحث الى التعرف على مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في المديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧، بلغت العينة (٥٥) طالبا . اعتمد المنهج الوصفي لتحقيق اهداف البحث ، وتم يتاء اختبار التفكير المنتج المكون من بعدين أو مجالين هما مجال التفكير الناقد الذي يتألف من (٢٠) فقرة موزعة على خمس مهارات بواقع (٤) فقرة معرفة الافتراضات او المسلمات و (٤) فقرة تفسير و (٤) فقرة تقويم حجج و (٤) فقرة الاستنباط و (٤) فقرة الاستنتاج، وأما مجال التفكير الإبداعي الذي تكون من ثلاث مهارات هي الطلاقة والمرونة والأصالة حيث تكون من ست فقرات ولكل فقرة موقفان أو عبارتان وبذلك أصبح العدد (٦) فقرات تقيس القدرة على التفكير الإبداعي، وتم التحقيق من صدق الاختبار (الظاهري و صدق البناء) وتم ايجاد الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ واستعمل الباحثان الحقيقية الاحصائية SPSS. وقد دلت النتائج على أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف الثاني المتوسط جاء ضعيف، ودون المستوى المقبول.

الكلمات المفتاحية : مهارات التفكير المنتج ، طلاب الصف الثاني المتوسط ، مادة الفيزياء .

Proactive Thinking Skills among Second Grade Intermediate Students in Physics

Dr.Hadi Gatfan Al- Abdullah

Salam Dawood Ali Aljuboory

Abstract :

The aim of the research was to clarify the proactive thinking skills of the Intermediate second grade students in physics Subject. The research population should be the average second grade Intermediate students for the (2016-2017) school year. The sample was 55 students. The researchers adopted a descriptive approach to achieve the research objectives and formulate the productive thinking test. The test consists of two dimensions or two areas of critical thinking which consists of (20) paragraphs. Divided into five skills (4) paragraph predicting assumptions and (4) interpretation paragraph and (4) Inference paragraph, evaluating arguments paragraph and discussions (4) Deduction paragraph, The area of creative thinking, which consists of three skills are fluency and flexibility and ginalite Where it consists of six paragraphs and each paragraph two or two terms and thus becomes the number 6 paragraphs measure the ability to creative thinking , the validity of the test (virtual and the validity of the construction) was investigated and stability was found using the equation Cronbach Alpha and spss. The results showed However, the performance of the sample to test the skills of Proactive thinking in the intermediate second grade was weak and below the acceptable level.

Key Word: Illustrations Proactive thinking, Second Grade Intermediate Students. Physics

• **مشكلة البحث : The problem of the Research :**

ان غياب النظرة المستقبلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بأنهم اعضاء نافعون في المجتمع وينتظرهم دور لا بد من ممارسته للإسهام في بناء الوطن ، أضعف لديهم التفكير وكون لديهم اتجاهات معينة لتبرير فشلهم وضعف قدراتهم على تحقيق اهدافهم الحياتية، ولربما تكوين اتجاهات سلبية نحو اكتساب المعرفة، وأظهرت بعض الدراسات بأن تعليم التفكير بكل أنواعه يعود بالفائدة على الطلاب ويؤثر بشكل إيجابي في العديد من النواحي مثل تكوين تقدير إيجابي عندهم .

برزت مشكلة البحث الحالي من خلال التجربة الميدانية للباحثان في مجال التدريس ، فلاحظا ان هناك معاناة حقيقية لدى الطلاب بصورة مباشرة وغير مباشرة أضعف لديهم التفكير وكون لديهم اتجاهات معينة لتبرير فشلهم وضعف قدراتهم على تحقيق اهدافهم الحياتية، ولربما تكوين اتجاهات سلبية نحو اكتساب المعرفة، وأظهرت بعض الدراسات بأن تعليم التفكير بكل أنواعه يعود بالفائدة على الطلاب ويؤثر بشكل إيجابي في العديد من النواحي مثل تكوين تقدير إيجابي عندهم .

في حين يرى (حسين، 2006) ان طلبتنا اذا لم يتمتعوا بقوى تفكيرية فأنه يؤدي إلى خمود قوى الابداع والنقد والتقويم وهذا من شأنه أن يؤدي إلى ايجاد شخصيات غير منتجة مما يترك أثرا بارزا في المجتمع يجره إلى الوراثة وبقيدته بعجلة التخلف الجامدة عن الحركة (حسين، 2006: 38)، كما ان الدراسات والابحاث السابقة لم تعالج متغيرات البحث الحالي مجتمعه في بحث مستقل ولاسيما التفكير المنتج مما خلق اتجاهها عاما لدى الباحثان لإجراء هذه الدراسة ؟ ومن هنا تأتي المشكلة فالمستقبل غير المضمون يجعل الطلبة غير قادرين على استعمال الادوار الرئيسة اساسا لتكوين مهارات التفكير فضلا عن ضعف الميل إلى الدراسة مما يجعلهم امام خيارات بديلة لبناء مهارات التفكير .

وشعر الباحثان بوجود حاجة إلى دراسة ميدانية علمية تكشف عن التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء إذ يشير (العساف، 1998) أن أحساس الباحث بالمشكلة تتكون لديه قناعة ثابتة بأن هناك مشكلة تحتاج إلى حل أو تساؤل يحتاج إلى الإجابة ومثل هذه القناعة عادة ما توجد عند الباحث نتيجة القراءة أو السماع، أو المشاهدة (العساف، 1998: 23).

لذا ارتأى الباحثان إجراء دراسة علمية حول التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وبهذا يحدد الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الاتي : ما التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء ؟

• أهمية البحث : Importance of the Research :

تشير الاتجاهات الحديثة في التربية الى أن أهمية التفكير المنتج، ودوره في العملية التربوية، باتت تحتل على المسؤولين تفصيل دور، وزيادة الاهتمام به وتمكن أهمية هذا النوع من التفكير بأنه يجمع بين أكثر من نوع من أنواع التفكير الفاعلة والتي أثبتت تجاهلها ودورها في العملية التربوية، يعد التفكير المنتج من الصفات التي ليس للإنسان غنى عنها، ويحتاج الإنسان إلى التفكير في جميع مراحل عمره، وذلك لتدبير شؤون حياته وعلى هذا الأساس تهتم المؤسسات التربوية بتنمية التفكير، والعمل على صياغة الاهداف التربوية لتطوير وتنمية التفكير وتعمل على تنفيذها (الخضراء، 2005: 66).

كما أن التفكير المنتج مثل أنواع التفكير الأخرى قد يمارس على نحو جيد إذ نسلم به ولكنه حين تنشطه المشاعر والتصميم يمكن ان يكون نقديا إبداعيا (جابر، 2000 : 346)، ويرتبط التفكير المنتج ارتباطا وثيقا بالإبداع والموهبة، إذ إن هدف التفكير المنتج هو جمع معلومات واستعمالها بالطريقة المثلى لتحقيق فوائد نفعية في حياة الفرد والمجتمع، ومن المعايير التي يختص بها التفكير المنتج المتجدد الوضوح، والدقة، والأهمية، واتساع العمق، والضبط (شكشك 2007: 1).

وتتضح أهمية البحث الحالي بما يأتي :

- ◀ يهدف هذا البحث التعرف على مهارات التفكير المنتج لدى عينة البحث .
- ◀ حاجة المدرسين و المتعلمين الى استخدام مهارات التفكير المنتج لتطوير النقد الابداعي عند المتعلمين.
- ◀ امكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير طرائق التدريس الفيزياء وفي اعداد المدرسين وتدريبهم على تطوير تلك المهارات.
- ◀ تناول المرحلة المتوسطة التي تعتبر حلقة وصل بين المرحلتين الابتدائية والاعدادية، إذ يبدأ منها المتعلم بدراسة مادة الفيزياء.
- ◀ مكن الاستفادة من نتائج البحث في تطوير العملية التعليمية في العراق ومواكبة التطوير العالمي وتوجيه الانظار الى اهمية استخدام مهارات التفكير المنتج في رفع مستوى المتعلمين المعرفي والوجداني والمهارى.

• هدفا البحث : Aim of the Research :

يهدف البحث الحالي الى:

- ◀ الكشف عن مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.
- ◀ الكشف عن اي مهارة من مهارات التفكير المنتج السائدة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

• حدود البحث : Limitation of the Research :

اقتصر البحث الحالي على :

◀ طلاب الصف الثاني المتوسط في المديرية العامة لتربية القادسية.
 ◀ مادة الكورس الثاني وهي: الفصل السادس (الضوء وانعكاس الضوء)، الفصل السابع (انكسار الضوء)، الفصل الثامن (العدسات الرقيقة)، الفصل التاسع (اللون والطيف الكهرو مغناطيسي).

◀ الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2016 - 2017 م

• تحديد المصطلحات Determine Terms :

• التفكير المنتج :

◀ عرفه (Hurson, 2008) : بأنه الاداة المنهجية التي تجمع بين مهارات التفكير الابداعي والتفكير الناقد للقيام بالأعمال وبجودة عالي، ومن مهاراته (الافتراضات أو المسلمات ، والتفسير، والتقويم للحجج ، والاستنباط والاستنتاج ، وطلاقة ، والمرونة ، والأصالة) (Hurson, 2008:45) .

◀ عرفه الزيات (2009) : جزء من البناء المعرفي للأفراد فالحياة عبارة عن مجموعة من المواقف وعلى الفرد مواجهتها متسلحا بعمله النظري بدون الفصل بينهما لأي سبب من الأسباب مما يدفعنا إلى عملية التغيير والاختار بخطوات صغيرة على الطريق وعلى فترات حتى نصل إلى الأهداف المرغوبة وهي التوافق بين العمل والإنتاج بحيث يصل التفكير المنتج إلى الوسيلة وحل جميع المشكلات التي تواجهنا (الزيات ، 2009 : 239) .

◀ عرفه عطية (2015) : بأنه عملية ذهنية ، يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة ، ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات ، ويسعى الى اكتشاف علاقات جديدة ، أو طرائق غير مألوقة، لتحقيق هدف معين، بدوافع داخلية أو خارجية أو هما معا (عطية، 2015:131)

◀ التعريف الاجرائي : هو مجموعة عمليات عقلية تجمع بين مهارات التفكير الناقد والإبداعي ويوظفها لإنتاج أفكار جديدة وتكون هذه المكونات متداخلة في كثير من المواقف ويعتمد الواحد على الآخر وعلى الفرد .

• الخلفية النظرية ودراسات سابقة :

• التفكير المنتج: Proactive Thinking :

التفكير المنتج هو لفظ استعمله (Romiszowski,1981) والذي أشار إليه بلوم كالتحليل والتركيب والتقويم والتوليفات المختلفة من هذه العمليات وغيرها، في حين تؤدي هذه العمليات إلى فهم عميق وإلى حكم يمكن الدفاع عنه وإنتاج له قيمة وقد يتضمن ويتطلب تخطيطا لما تفعل وتقول وتخيلا لمواقف واستدلال والنظر في آراء واتخاذ قرارات وأحكام أو توليد منظورات جديدة العبارة تعبر عن فكرة ان هذا النوع من التفكير لا يقتصر على تحليل الحجج الموجودة والمجالات بل يهتم ايضا بتوليد الافكار وله عواقب للفعل (جابر، 2008: 139) .

و يشار إلى ان التفكير المنتج ما هو الا عملية بيو كيميائية يقوم بها الدماغ وهذا يعني ان هذه العملية تؤثر وتتأثر بالبيئات المختلفة للفرد وهي البيئة

البيولوجية (الحوية) والبيئة النفسية والبيئة الاجتماعية والبيئة الجغرافية فالعلاقة بين عملية التفكير وكل شكل من اشكال البيئة المذكورة هنا ومنها اختلال التوازن الهرموني في اطار البيئة البيولوجية) قد يعوق الدماغ عن اداء مهماته وارتفاع نسبة السكر في الدم أو انخفاضها قد يؤدي إلى مشكلات وظيفية في الدماغ (يامين، 2006، 230).

التفكير المنتج قد يمارس على نحو أفضل إذ نسلّم به ولكنه حين تنشطه المشاعر والتصميم يمكن ان يكون نقديا إبداعيا ،ويرتبط التفكير المنتج ارتباطا وثيقا بالإبداع والموهبة، إذ إن هدف التفكير المنتج هو جمع معلومات واستعمالها بالطريقة المثلى لتحقيق فوائد نفعية في حياة الفرد والمجتمع ، ومن المعايير التي يختص بها التفكير المنتج المتجدد الوضوح ، والدقة ، والاهمية ، واتساع العمق والضبط ، ويمكن للمعلمين تحفيز الطلبة على تطبيق قدرات التفكير المنتج السابقة من خلال طرح الاسئلة على الطلبة واثارتها لكل قدرة من قدرات التفكير المنتج (Schlichter & Palmer, 1993: 119-123).

كما تطور التفكير المنتج من خلال الانشطة التي تشجع على توليد الافكار ونتاجها بدون نتيجة معينة أو حل معين في الذهن، وهذا ما اكدته كاتينا (Khatena, 1995) في تجربته لتدريب طلبة الجامعة "مارشال" في الولايات المتحدة الامريكية على التفكير الابداعي باستعمال الكلمات، وأشار إلى انه عند زيادة التدريب تصل التقدم ملموس في القدرة على التفكير الابداعي، يعدّ التفكير المنتج من الصفات التي ليس للإنسان غنى عنها، ويحتاج الانسان إلى التفكير في جميع مراحل عمره، وذلك لتدبير شؤون حياته وعلى هذا الاساس تهتم المؤسسات التربوية بتنمية التفكير، والعمل على صياغة الاهداف التربوية لتطوير وتنمية التفكير وتعمل على تنفيذها (الخضراء، 2005: 66).

وتلعب مهارات التفكير المنتج دوراً بارزاً في مساعدة المتعلمين على توسيع عقولهم ورؤية الاشياء بطريقة جديدة والتفكير في إمكانات واحتمالات عدة ويؤكد ذلك ريشارد (Richard, 1976) في إشارته إلى ان التدريس المدعم بتشجيع التفكير المنتج يحسن التفكير الابداعي وينميه -32: Richard, 1976). (46).

ويتم تعليم مهارات التفكير المنتج جنباً إلى جنب تعليم المحتوى المتضمن للكتاب المدرسي ويقوم مدرس المادة بصورة فردية أو بصورة تعاونية مع زملاء المهنة بإدماج أنشطة تعليم التفكير المنتج في المنهج وفي أطار بيئة الصف العادية ولجميع الطلبة في الصف وجرى تطوير أنشطة تعليم التفكير المنتج بصورة تراعي الفروقات الفردية بين الطلبة من حيث القدرات العقلية والميول والاهتمامات ومستوى الدافعية (المشروع العربي الخليجي، 2006: 217) .

ويشمل التفكير المنتج على تحويل الأشياء أو الأفكار وتعرّف العناصر، ووصف الاستراتيجيات واعداد التصميم وعرض المواضيع والمواقع والمصادر وتحديد الوظائف والأمثلة الأخرى (السرور، 2005: 313).

وعند استخدام موهبة التفكير المنتج الموجودة والمطروحة عليك لابد من التفكير في صور كثيرة مختلفة غير عادية من ناحية ، محاولة التفكير بأفكار لن يفكر بها شخص آخر من ناحية أخرى، والتفكير المنتج هي أحد عناصر نموذج المواهب المتعددة حيث يسهم النموذج على دعم مهارات التفكير المنتج وتطوير مهارات التفكير الناقد الابداعي (السرور، حسين، 2010: 6).

• دور المعلم في وضع مراحل التفكير المنتج داخل غرفة الصف :

- ◀ تنظيم الصف بالطريقة التي يكون فيها الطلبة مستعدين ومهيئين للتفاعل .
- ◀ تشجيع الطلبة على توجيه كثير من الاسئلة عن الموضوع أو المشكلة وتوفير الوقت للتفكير وتسجيل كشف بعض الافكار.
- ◀ تشجيع الطلبة على المشاركة بالإجابات المختلفة وغير العادية والمتعددة وقبول كل الاجابات.
- ◀ مساعدة الطلبة على نقل الفئات أو الانواع عندما يبدو إنها روتينية عن طريق توجيه الاسئلة مثال: ماهي الانواع الأخرى التي تستطيع المشاركة فيها؟
- ◀ تشجيع الاصالة عن طريق الاسئلة مثال: ما لذي تفكر فيه ويختلف عن الأشياء التي سجلناها في القائمة؟ حاول ان تفكر في شيء لا يفكر فيه احد آخر.
- ◀ تشجيع الاحكام والاتقان عن طريق دعوة الطلبة لإضافة التفاصيل أوالتوسعات والزيادات لجعل الافكار أو الحلول أكثر كمالات أو أكثر متعة.
- ◀ تكليف الطلبة باختبار افضل الافكار لديهم أو أكثرها اصالة وتشجيع الطرائق والاساليب الفعالة وغير العادية وعرض النتائج وتنفيذ الحلول وانجازها. (Maker & Nielson, 1995) ، في (العدواني، 2007: 54 - 55).

• استراتيجيات التفكير المنتج:

- ◀ تحديد المشكلة بصورة دقيقة يساعد على إزالة الحواجز التي تنشأ من الأفكار المسبقة التي تعوق هذا النوع من التفكير.
- ◀ تحديد المشكلة من حيث التناقضات الموجودة فيها سواء أكانت مادية أم غير مادية ، من أجل صياغتها بطريقة يترتب عليها تحسين بعض خصائصها .
- ◀ البحث عن مشكلات سابقة محلولة ، والاسترشاد بالمؤشرات المعيارية التي ينجم عنها التناقض .
- ◀ البحث عن حلول معروفة يمكن أن تقاس عليها المشكلة موضع الدراسة (Hurson, 2008:92)

• مكونات التفكير المنتج :

- ◀ وفيما يلي شرح لكل مكون من مكونات التفكير المنتج وأكد علماء النفس المعرفين على وجود نوعين من انواع التفكير لتكوين التفكير المنتج وهي:

◀ التفكير الناقد .

◀ التفكير الابداعي ويتكون التفكير المنتج الجيد من مجموعة من القدرات التفكيرية الناقدة والابداعية (Tishman Jay & Pers, 1993: 150).

ويعتقد "باول" ان التمييز بين التفكيرين الناقد والابداعي امر مستحيل ذلك لان انواع التفكير الجيد تتضمن مزايا متشابهة من حيث ان كليهما نوعي ويتسم بالجدة وان الفرق بينهما ليس في النوع بل في الدرجة والتركيز وان مستوى التفكير الابداعي العالي يكون في الغالب مستوى تفكير ناقد عالٍ والعكس صحيح (الحارثي، 1999: 48-95).

والتفكير المنتج هو مجموعة من عمليات عقلية تضم التفكير الناقد والتفكير الابداعي بطريقة ابداعية، والتفكير المعرفي يستخدم للإشارة إلى المستويات العليا في تصنيف (بلوم) Bloom للأهداف التربوية التي تضم (التحليل، التركيب) وهو تفكير لا تقررته علاقات رياضية ولا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بدون عملية تحليل المشكلة ويتضمن حلول مركبة أو متعددة كإصدار حكم وأبداء الرأي (الاسمر، 2016: 35) .

• أولاً : التفكير الناقد:

- على أن التفكير الناقد ينطوي على بعدين مهمين هما:
- ◀ بُعد معرفي يستدعي وجود منظور أو إطار لتحليل القضايا والمواد المرتبطة بميدان المعرفة.
- ◀ بُعد انفعالي يضم العناصر الآتية :
- ✓ الاتجاهات العامة المرتبطة بأثارة الاسئلة.
- ✓ التعليق المؤقت لإصدار الاحكام الشخصية.
- ✓ الاستمتاع بمعالجة المسائل الغامضة والمتشابكة. (جروان ، 1999 : 65)

وقدم (Ennis,1985) استراتيجيات مساعدة لأصحاب التفكير الناقد هي: ان يكون المفكر الناقد منفتح الذهن، وان يتخذ موقفا عندما يكون الدليل والاسباب كافية ، وان يكون مطلعاً بشكل جيد على المعلومات ، وان يسعى إلى الدقة بقدر ما يسمح الموضوع بذلك، ان يأخذ بالحسبان الحالة ككل، وان يتعامل بطريقة منتظمة مع اجزاء الكل المعقد، وان يبحث عن البدائل، وان يسعى للحصول على الاسباب، وان يسعى للحصول على نص واضح للقضية أو المشكلة، وان يحتفظ بذهنه بالاهتمام الاساسي أو الاصلي، وان يستعمل مصادر موثوقة ويذكرها وان يبقى على علاقة وثيقة بالموضوع الرئيسي، وان يكون حساساً للمشاعر ومستوى المعرفة ودرجة ثقافة الآخرين. (Ennis, 1985:89) .

• ثانياً: التفكير الابداعي Creative Thinking :

ان "الابداع هو الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق انتاج جديد اصيل وذو قيمة من قبل الفرد أو الجماعة". ويُعد هذا النوع من التفكير ذي أهمية عند الفرد والمجتمع بسبب الناتج الابداعي

الذي ينجز نتيجة وجود افراد لديهم القدرة على الابداع بمختلف مجالات الحياة اذا توافرت للفرد البيئة المناسبة لنمو تفكيره الابداعي (الالوسي، 1990: 9)، ويمكن القول ان التفكير الابداعي يتطلب توافر شرط الجودة في الانتاج وتفيد الجودة في تحديد معنى التفكير الابداعي بشرط استعماله في بعدين الانتاج والعملية اي ان العلاقة بين جودة الانتاج الابداعي والعملية الابداعية تتخذ إحدى الصور الآتية :

« جودة الانتاج وجودة العملية وهو ارقى صور التفكير الابداعي .
(العتوم وآخرون، 2009، 218)

« جودة الانتاج وعدم جودة العملية فمثلا قد يتوصل الباحث إلى انتاج مادة جديدة مثل مادة البلاستيك ولكن بأساليب معروفة لدى المتخصص

« عدم جودة الانتاج وجودة العملية مثل طالب كلية الهندسة الذي يتوصل إلى الحل الذي توصل إليه "أقليدس" من قبله من دون ان يعرف ذلك اما عدم جودة الانتاج وعدم جودة العملية وهذا لا ينتمي للعملية الابداعية (غانم، 1995 : 222) .

• المحور الثاني / الدراسات السابقة :

يمكن الإشارة الى أبرز الدراسات التفكير المنتج كما يلي:

« دراسة العكري (٢٠٠٩) للمرحلة الابتدائية: حيث هدفت الدراسة إلى : أثر استخدام برنامجين إثنين في تنمية التفكير المنتج والتحصيل الدراسي للتلاميذ الموهوبين في الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين ، وكان حجم الجنس (٧٥) ذكور + إناث ، وأظهرت النتائج فعالية كل من البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة (والمطبق على المجموعة التجريبية الأولى) وبرنامج كورت لتعليم التفكير (والمطبق على المجموعة التجريبية الثانية) وذلك في تنمية كل من التفكير المنتج وخصائص التلميذات الموهوبات والتحصيل، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة، كما لم توجد فرق ذات دلالة احصائية في مستويات التفكير المنتج بين الذكور والإناث.

« دراسة الرسام (٢٠١٢) للمرحلة الابتدائية: حيث هدفت الدراسة إلى : برنامج تدريبي قائم على أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير المنتج لدى الطلبة في دولة الكويت ، وكان حجم الجنس (٨٩) ذكور + إناث ، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي ، عدم وجود أي أثر ذي دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير المنتج قبل تطبيق البرنامج التعليمي على جميع أبعاد اختبار التفكير المنتج وعلى الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين.

« دراسة عبد السميع ولاشين (٢٠١٢) للمرحلة الاعدادية: حيث هدفت الدراسة إلى : فاعلية نموذج أويجامي في تنمية التفكير المنتج والاداء الاكاديمي في الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الاعدادية بمصر وكان حجم الجنس (٢٢) من الذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة .

« دراسة الاسمر (٢٠١٦) للمرحلة الثانوية: حيث هدفت الدراسة إلى : مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها بفلسطين، وكان حجم الجنس (١١٠) من الذكور والإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث بالصف العاشر الاساسي في محافظة رفح في مهارات التفكير المنتج في الرياضيات.

• إجراءات البحث :

قام الباحثان بالاجراءات التالية لتحقيق اهداف البحث:

• اختيار منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحليل الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط (الفصل السادس (الضوء وانعكاس الضوء) الفصل السابع (المرايا) الفصل الثامن (العدسات الرقيقة) الفصل التاسع (الموجات الكهرومغناطيسية) .

• تحديد مجتمع البحث واختيار العينة :

تألف المجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في المديرية العامة لتربية القادسية وقد تم اختيار العينة من مدرسة الاسراء للبنين التابعة لمديرية العامة لتربية محافظة القادسية بواقع (٥٥) طالب.

• اعداد أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث اعد الباحثان (اختبار مهارات التفكير المنتج) لطلاب الصف الثاني المتوسط وفق الخطوات التالية:

« تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار الى قياس مهارات التفكير المنتج عند عينة البحث من طلاب الصف الثاني .

« صياغة التعريف الاجرائي وتحديد مهارات التفكير المنتج: بعد اطلاع الباحثان على مجموعة من الادبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التفكير المنتج كدراسة (العكري، ٢٠٠٩) ودراسة (الرسام، ٢٠١٢) ودراسة (عبد السميع ولاشين، ٢٠١٢) ودراسة (الاسمر، ٢٠١٦) .

« وبعد استشارة مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تدريس العلوم وعلم النفس، حددت الباحثة مهارات التفكير المنتج لعينة البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط وهي (الافتراضات أو المسلمات، والتفسير، والتقويم للحجج، والاستنباط، والاستنتاج، والطلاقة، والمرونة، والأصالة).

« صياغة فقرات الاختبار: بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث اختبار التفكير المنتج يتألف بصورته من بعدين أو مجالين هما مجال التفكير الناقد الذي يتألف من (٢٠) فقرة موزعة على خمس مهارات بواقع (٤) فقرة معرفة الافتراضات أو المسلمات و (٤) فقرة تفسير و (٤) فقرة تقويم حجج و (٤) فقرة الاستنباط و (٤) فقرة الاستنتاج. أما مجال التفكير الإبداعي الذي تكون من ثلاث مهارات هي الطلاقة والمرونة والأصالة حيث تكون من ست فقرات ولكل فقرة موقفان أو عبارتان وبذلك أصبح العدد (٦) فقرات تقيس القدرة على التفكير الإبداعي .

وقد راعا الباحثان عند اختيار المواقف اختبار التفكير المنتج بعد اخذ رأي الخبراء والمحكمين ما يلي:

- ✓ ان تكون المواقف واضحة.
- ✓ ان تقيس الاهداف التي وضعت من اجلها.
- ✓ ان تكون المواقف مناسبة لمستويات المتعلمين.
- ✓ تم اختيار المواقف من خارج كتاب الفيزياء لأنها تقيس مهارات عند الطلاب وعدم الاعتماد على التذكر وحفظ .

« صياغة تعليمات الاختبار: أعد الباحثان مجموعة من التعليمات خاصة بالاختبار وتضمنت كيفية الاجابة عن مواقف الاختبار مع اعطاء مثال توضيحي عن كيفية الاجابة.

« تصحيح الاختبار : بعد صياغة فقرات الاختبار التفكير الناقد بشكل مواقف وعددها (٢٠) مواقف، أعطيت درجة (١) إلى الاستجابة الصحيحة ودرجة (صفر) إلى الاستجابة الخاطئة وقد حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على الاختبار كلاً بواسطة جمع درجات استجابته على الاختبارات الفرعية الخمسة جميعها، وتم صياغة مواقف الاختبار الإبداعي وفقراته وقد تضمن الاختبار بصيغته (٦ فقرات) مقالیه، اعتمد الباحث في تصحيح الذين استعملوا هذه النوع من الاختبارات كالآتي:

• حساب درجة الطلاقة:

تم منح درجة واحدة لكل إستجابة صحيحة يكتبها الطالب وبذلك تكون طلاقة تفكير الطالب = عدد الافكار التي يكتبها الطالب بعد حذف الافكار المكررة أو غير ذات صلة بالسؤال.

• حساب درجة المرونة :

تم منح درجة واحدة لجميع الافكار التي تنتمي الى فئة أو مجموعة واحدة. وبذلك تم تصنيف استجابات الطالب الى فئات أو مجموعات ، ثم تم منح كل

مجموعة أفكار درجة مرونة واحدة مهما بلغ عدد أفكار الفئة ، وبذلك تكون درجة المرونة = عدد الفئات في إجابة الطالب عن كل فقرة من فقرات الاختبار .

• **درجة الاصاله*:**

وتقاس بالقدرة على ذكر إجابات جديدة وغير شائعة وغير مأثوفة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ومن ثم تكون درجة الاصاله مرتفعة إذ كان تكرارها الاحصائي قليلا وغير مأثوف وقد وزعت الدرجات كالآتي كما تم الاعتماد على معيار تصحيح الاصاله .

• **صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار هو الاختبار الذي يقيس ما وضع الاختبار من أجل قياسه، (اليعقوبي، 2013: 248) للصدق اهمية كبيرة في بناء صفات الاختبار الجيد وفي اتخاذ القرار الذي يتعلق بالانتقاء والتوجيه . (سليمان ورجاء، 2010: 583) .

وللتحقق من صدق الاختبار تم اعتماد الخطوات التالية:

• **الصدق الظاهري:**

يبين (اليعقوبي، ٢٠١٣) الى ان أفضل طريقة للتحقق من صدق الظاهري هي عرضه على مجموعة من المختصين والخبراء (اليعقوبي، 2013: 248) ، قام الباحثان بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس والفيزياء ومدرسي المادة، لأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحيه فقراته ومدى تمثيلها لمهارات التفكير المنتج، بما يلائم طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد استخدمت الباحثان لهذا الغرض قيمة كولمكروف سميرنوف المحسوبة لمقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (٠.٣٦١) وتم اجراء التعديلات اللازمة في ضوء تلك الآراء والملاحظات

• **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:**

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج على مرحلتين:

• **التطبيق الاستطلاعي الأول:**

لقد تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة (فجر الاسلام للبنين) لغرض التأكد من وضوح

* كاظم عبد نور (٢٠١٢/١/٢٥) ملحق الى محاضرة " قياس الابداع " الدراسات العليا - الماجستير / قسم التربية وعلم النفس - كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل * في النسخة القديمة من اختبار تورانس في التفكير الابداعي كان هناك سلم للاصاله من (١ - ٥) بحيث تعطى الدرجات على وفق نسبة تكرار الإجابات ، فالإجابات التي تتكرر بنسبة قليلة جدا تعطى (٥) درجات وهي أعلى درجة وهكذا نزولا ، ويشير كروبي (٢٠٠٠) المذكور في خطاب (٢٠٠٨) الى ان هناك تعديلا أخيرا ظهر على تصحيح الاصاله بحيث أصبح كما يأتي: الإجابة التي تتكرر مرة واحدة تعطى درجتين، والإجابة التي تتكرر مرتين تعطى درجة واحدة ، والإجابة التي تتكرر أكثر من ذلك تعطى صفرا. (خطاب، ٢٠٠٨: ١٩٢).

فقرات الاختبار وتعليماته، وحساب الزمن اللازم عن فقرات الاختبار بشكل كامل، وبلغت العينة الاستطلاعية الاولى (٣٠) طالب من الصف الثاني المتوسط ، وبعد الانتهاء من الاجابة اتضح ان التعليمات واضحة والفقرات مفهومة وان الوقت المستغرق من قبل الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (٦٠) دقيقة، وتم حساب الوقت عن طريق متوسط الوقت الذي استغرقه اول خمس طلاب واخر خمس طلاب انتهوا من الاجابة عن فقرات الاختبار باستخدام المعادلة الاتية: زمن الاختبار= الزمن المستغرق من اول خمسة طلاب انهوا الاجابة+ الزمن المستغرق من اخر خمس طلاب انهوا الاجابة / ٢.

• التطبيق الاستطلاعي الثاني:

طبق الباحثان الاختبار مرة ثانية على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط من غير العينة البحث. وذلك لغرض التحليل الإحصائي للفقرات .

• التحليل الإحصائي للفقرات:

ويعني تحسين الاختبار من خلال التعرف على جوانب الضعف في فقراته ومعالجتها واستبعاد غير الصالح منها ، وتهدف عملية تحليل فقرات الاختبار إلى التحقق من صلاحيتها للتطبيق، وتتضمن هذه العملية ايضا الكشف عن قوة التمييز (كاظم، 2001: 100) .

بعد تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج على العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الثاني المتوسط ، تم تصحيح اجابات الطلاب ثم رتبت درجات الطلاب تنازليا، اذ تم اختيار نسبة ٢٧% من اعلى الدرجات لتمثيل المجموعة العليا و ٢٧% من ادنى الدرجات لتمثيل المجموعة الدنيا ، اذ بلغ عدد الطلاب في المجموعة العليا (٥٤) طالب تراوحت الدرجات فيها بين (٢٦ - ٣٧) ومثلها في المجموعة الدنيا وتراوحت الدرجات فيها بين (٤ - ٢١)، ثم حلت درجات الطلاب في المجموعتين العليا والدنيا احصائيا لأيجاد الاتي:

• معامل التمييز لفقرات الاختبار:

نعني به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب القل قدرة في تحديد المعارف وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتمت المقارنة بين القيمة التائية المحسوبة والجدولية البالغة (٢٠١) واتضح عن طريق نتائج التحليل الاحصائي إن كل واحدة من الفقرات كانت مميزة عند مستوى دلالة إحصائية (٠٠٥) ودرجة حرية (٥٢) اذ اتضح ان معامل التمييز يتراوح (٠.٥٥ - ٠.٢٠) لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة، اذ تعد جميع فقرات الاختبار جيدة اذا كان معامل تمييزها (٠.٢٠) فأكثر (ملحم، 2002: 231) .

• **صدق البناء (الاتساق الداخلي) :**

تدل طريقة صدق البناء على ان كل فقرة من فقرات الاختبار تسير في المسار الذي يسير فيه الاختبار الكلي المطلوب والذي يمثل المفهوم الكلي المتماسك للخاصية التي يراد قياسها، فكل فقرة يجب ان تنسجم مع الفقرات الاخرى في الاختبار، ان عدم انسجام فقرات الاختبار يعني ضرورة حذفها أو استبدالها لذلك يجب معرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار (الزاملي واخرون، 2009: 249).

من اجل التحقق من صدق البناء استخدم الباحثان معامل الارتباط الثنائي النقطي (بوينت بايسريال) أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وتبين أن جميع فقرات الاختبار ذات معاملات ارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (٠.١٣٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة الحرية (١٩٩)، وبذلك تعد فقرات الاختبار صادقة لما وضعت لقياسه.

• **ثبات الاختبار:**

يقصد بالثبات الاستقرار بمعنى أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة أو مماثلة في قياسه لظاهرة ما، ويعد الثبات احد مؤشرات التحقق من صدق الاختبار واتساق فقراته في قياس ما وضع من أجله (crocker & Algine, 1986, 125).

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا - كرونباخ إن هذا المعامل يزود الباحثين بتقدير جيد في أغلب المواقف اذ وجد أن مقدار ثبات الاختبار تساوي (٠.٧٥) وهو معامل ثبات جيد ، فقد اشار (Hills, 1976, 152) ان الاختبار يعد جيد إذ كان معامل ثباتها يتراوح بين (٠.٦٠ - ٠.٨٥) .

• **الصورة النهائية لاختبار التفكير المنتج:**

بعد إجراء الصدق وتجربة اختبار استطلاعياً والتحليل الاحصائي لفقرات الاختبار وايجاد معامل الثبات ، اصبح الاختبار بصورة النهائية مؤلف من (٢٦) موقف لقياس مهارات التفكير المنتج .

• **تطبيق أداة البحث :**

قام الباحثان بتطبيق أداة البحث إذ طبق اختبار مهارات التفكير المنتج، حسب التعليمات المرفقة بالاختبار، وقام الباحثان بعد ذلك بتصحيح الاختبار ، درجات طالب مجموعتي البحث في الاختبار .

• **الوسائل الاحصائية:**

اعتمد الباحثان في التحليل الاحصائي لنتائج بحثها على الحقيبة الاحصائية SPSS الاصدار 10 كما استخدمت برنامج معالج البيانات Microsoft office Excel 2007 لمعرفة الاتي:
 « الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test one sample).

◀ معامل ارتباط بوينت بايسيربال: Point-biserial correlation coefficient.
◀ معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha Equation).

• عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لما توصلت إليه الباحثان من نتائج، وتفسيرها، ومناقشتها فيما يتعلق بالإجابة عن هدف البحث وتوصيات والمقترحات التي تم التوصل إليها وعلى النحو الآتي:

• الهدف الأول :

الكشف عن مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. لغرض الكشف عن مهارات التفكير المنتج لدى الطلاب استخدم الباحثان أداة اختبار مهارات التفكير المنتج، وبعد تطبيق الاختبار على أفراد عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في مركز محافظة الديوانية والبالغ عددهم (٥٥) طالب فأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب هو (٢٣.٧٨) وانحراف معياري قدره (١٥.٤٢) ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط المتحقق في اختبار مهارات التفكير المنتج لدى أفراد العينة ككل والمتوسط الافتراضي (٢٣)، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t- test) فأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠.٣٧٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٤)، ويشير هذا على ضعف طلاب العينة في استيعابهم لمهارات التفكير المنتج وكما موضح في جدول (١).

جدول (١) قيم المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لعينة البحث في اختبار مهارات التفكير المنتج

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي*	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولية	الدلائل الإحصائية	القرار
٥٥	٢٣.٧٨	١٥.٤٢	٢٣	٠.٣٧٥	١.٩٦	غير دالة	ليس لديهم مهارات التفكير المنتج

وبمقارنة الفارق بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختبار الخاص بمهارات التفكير المنتج والمتوسط الفرضي لذلك الاختبار والبالغ (٢٣) وقد كان المتوسط الفرضي أعلى من المتوسط الذي حققه الطلاب باستجاباتهم على الاختبار وكما موضح في الجدول (١) وهذا يدل على ضعف طلبة العينة في استيعابهم لمهارات التفكير المنتج .

• الهدف الثاني:

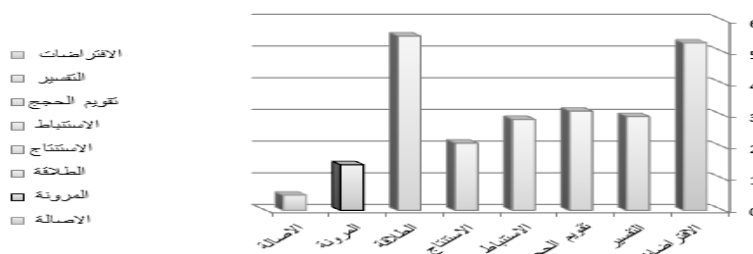
لكشف عن أي المهارة من مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ،لتحقيق هذا الهدف فإن الباحثان قد استخدموا الاختبار التائي لعينة واحدة، ثم مقارنة كل قيمة تائية محسوبة مع القيمة التائية الجدولية عند

* المتوسط الفرضي = (أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها الطالب في الاختبار) / ٢
يُحصل عليها الطالب في الاختبار

مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٤) والبالغة (١.٩٦)، وكما في الجدول (٢) والشكل (١) يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لكل مهارة من مهارات التفكير المنتج لمادة الفيزياء

المهارة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة [أ] المحسوبة	المتوسط الفرضي	الدلالة	القرار
الافتراضات أو المسلمات	٥٥	٥.٢٨	١.٩٥	١٢.٤٧	٢	دالة	وجود المهارة
التفسير		٢.٩٦	١.٦٠	٤.٤٦	٢	دالة	وجود المهارة
التقويم للحجج		٣.١٣	١.٣٩	٦.٤٢	٢	دالة	عدم وجود المهارة
الاستنباط		٢.٨٧	١.٦٦	٣.٨٨	٢	دالة	عدم وجود المهارة
الاستنتاج		٢.١٢	١.٥٩	٠.٥٦٠	٢	دالة	وجود المهارة
لدرجة الكلية للتفكير الناقد		١٦.٣٦	٨.١٩	٥.٧٥	١٠	دالة	وجود المهارة
طلاقة		٥.٥٠	٤.٣٦	٢٠.٤٧	٤	دالة	وجود المهارة
المرونة		١.٤٤	١.٤٤	١٣.١٩	٤	دالة لصالح المتوسط الفرضي	عدم وجود المهارة
الأصالة		٠.٤٨	٠.٨١	١٨.٣٥	٥	دالة لصالح المتوسط الفرضي	عدم وجود المهارة
لدرجة الكلية للتفكير الإبداعي		٧.٤٢	٧.٢٣	٥.٦٨	١٣	دالة لصالح المتوسط الفرضي	عدم وجود المهارة
التفكير المنتج		٢٣.٧٨	١٥.٤٢	٠.٣٧٥	٢٣	غير دالة	ليس لديهم مهارات التفكير المنتج



شكل (١) مهارات التفكير المنتج لطلاب الصف الثاني المتوسط

وهذا يدل على أن مهارات التفكير المنتج أقل من المستوى المطلوب، مما يشير إلى ضعف مستوى مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة الاسمر (٢٠١٦) التي أثبتت تدني مستوى امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير المنتج .

• الاستنتاجات :

من خلال نتائج البحث الحالي ، يمكن استنتاج الاتي:

- « استخدام مهارات التفكير المنتج في تدريس مادة الفيزياء للمرحلة المتوسطة ، لما له من أثر ايجابي في تحسين النقد الابداعي لدى الطلاب .
- « تعليم مهارات التفكير المنتج جنباً إلى جنب تعليم المحتوى المتضمن للكتاب المدرسي ويقوم مدرس المادة بصورة فردية أو بصورة تعاونية مع زملاء المهنة بإدماج أنشطة تعليم التفكير المنتج في المنهج وفي أطار بيئة الصف العادية ولجميع الطلبة في الصف وجرى تطوير أنشطة تعليم التفكير المنتج بصورة تراعي الفروقات الفردية بين الطلبة من حيث القدرات العقلية والميول والاهتمامات ومستوى الدافعية .

• التوصيات:

- « إعادة النظر في محتوى مناهج الفيزياء للمرحلة المتوسطة في العراق، بحيث تساهم موضوعاته في تنمية التفكير المنتج لدى الطلاب .
- « أن تشمل مناهج الفيزياء للمرحلة المتوسطة كافة مهارات التفكير المنتج بشقيه الناقد والابداعي وبشكل متوازن، ومتفق مع الخصائص النمائية للطلاب .
- « الارتقاء بمستوى الطالب من خلال الاهتمام بالكيف لا بالكم، والتركيز على تنمية الفهم والتفكير، لا الحفظ والتلقين
- « إعداد برامج لتوعية المعلمين لزيادة وعيهم بالتفكير بمهارات المنتج، وأهمية اكسابها للطلبة، وتدريبهم على كيفية تنميتها لديهم .
- « قيام كليات التربية بالجامعات العراقية، بزيادة الاهتمام بمعلم الفيزياء قبل الخدمة، وتزويده بالاتجاهات الحديثة في التدريس، ومهارات التفكير التي عليه تنميتها لدى الطلبة .

• المقترحات:

- « إثراء وتطوير منهاج الفيزياء لجميع الصفوف في ضوء مهارات التفكير المنتج .
- « إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على لمهارات التفكير المنتج، حيث أن مهارات التفكير المنتج ليست خاصة بمادة معينة، بل يجب تطويرها في كافة العلوم .

• المراجع :

- القرآن الكريم
- حسين ، ثائر غازي، (٢٠٠٦) : "تضمين المهارات في المنهج الدراسي"، مجلة رسالة التربية العدد ١٢ ، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان .
- الاسمر، آلاء رياض (٢٠١٦): مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها(رسالة ماجستير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة غزة .
- الألوسي ، صائب احمد ، (١٩٩٠) : دور التربية في تنمية الابتكار ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، (ابن رشد) .
- جابر ، عبد الحميد ، (٢٠٠٨) : أطر التفكير ونظريات دليل للتدريس والتعلم والبحث ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان

- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : تعليم مفاهيم وتطبيقات ، دار الكتاب العربي العين الامارات العربية المتحدة
- الحارثي ، إبراهيم احمد مسلم (١٩٩٩) : تعليم التفكير مدارس الرواد ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .
- الخضراء ، نادية ، (٢٠٠٥) : تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة استكشافية تجريبية دار ديونو للنشر والتوزيع ، عمان.
- الزاملي ، علي عبد جاسم وآخرون (٢٠٠٩) : مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- الزيات ، فاطمة محمود ، (٢٠٠٩) : علم النفس الابداعي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- السرور ، ناديا هائل (٢٠٠٥) : تعليم التفكير في المنهج المدرسي ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
- سليمان، أمين على محمد ،رجاء محمود ابو علام (٢٠١٠): القياس والتقويم في العلوم الانسانية، ص١، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- شكشك ، أنس ، (٢٠٠٧) : التفكير خصائص وميزاته ، ط٢ ، دار كتابنا للنشر والتوزيع.
- العتوم ، عدنان يوسف، والجراح عبد الناصر ذياب، وبشارة موفق، (٢٠٠٩) : تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان.
- العدواني ، حمدان سعود ، (٢٠٠٧) : "سمات الشخصية التي تميز الموهوبين تبعا لنظرية تايلور للمواهب المتعددة لدى عينة من الطلبة بدولة الكويت"، (اطروحة دكتوراه غير مشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- العساف، صالح بن حمد، (١٩٩٨): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الكتاب الأول، الرياض، السعودية.
- عطية ، محسن علي (٢٠١٥): التعلم أنماط ونماذج حديثة، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان
- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١) : القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع ،الأردن.
- المشروع العربي الخليجي، (٢٠٠٦) : مركز رعاية المعوقين، العدد الأول ، ملخصات واوراق عمل، (السعودية) الرياض .
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢) :القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،ط٢، دار المسيرة للنشر، عمان.
- يامين ، تبسير صبحي، (٢٠٠٦) : تعليم التفكير من أجل التنمية والإبداع فولبرايت جامعة الخليج العربي (بلا مطبعة) .
- اليعقوبي، حيدر (٢٠١٣): التقويم والقياس التربوي والنفسية روبا تطبيقية، دار الكفيل للطباعة والنشر والتوزيع، كربلاء المقدسة.
- غانم ، محمود محمد، (١٩٩٥) : التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- خطاب، ناصر جمال(٢٠٠٨).تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع ،عمان.

- Ennis, R. 1985, Logical Basis for Measurement critical Thinking education Leadership.
- Hurson, T. (2008). Think Better. New York: McGraw Hill.
- Richard, p(1976): Effects on children's Divergent Thingking Abilities of Operiod of Direct Teaching for Divergent Production
- Schlichter, C., & palmer W. (1993); Thinking Smart: Aprimer of the to the Tolentsun limited model. Mansfield ct. crea tive learning press.
- Tishman .S, Jay.E &Peterson .D (1993)"Teaching Thinking Dis positions theory into practice Dissertation Abstract International, vol.32.
- Crocer, j & Algive, L (1986). Introduction to Classical and Dale Audio-visual, Methods in Teaching. New – york: the Dryden Press Hills, R (1976):Measurement and Evaluation in the classroom.



البحث الثاني عشر:

” الفروق في التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية ”

إعداد :

أ.م.د/ آلاء سعد لطيف كريم الرواف

وزارة التربية بالعراق

الفروق في التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية

د/آلاء سعد لطيف كريم الرواف

• المستخلص :

هدف البحث الحالي الى التعرف على الفروق في التفكير المركب بين الذكور والاناث من طلبة المدارس المهنية والتعرف على الفروق في التفكير المركب بين التخصصات المهنية الصناعية والزراعية والتجارية وقد تم بناء اختبار التفكير المركب المكون من (٢٠) فقرة واستخدام الاختبار التائي واختبار تحليل التباين الاحادي للتوصل الى النتائج التي اظهرت تفوق الذكور على الاناث في التفكير المركب وتفوق التخصص الصناعي ثم التجاري ثم الزراعي في التفكير المركب كما تم التوصل الى مجموعة من التوصيات كان اهمها تغيير المناهج بما يضمن تطوير التفكير المركب لدى الطلبة وادخال المدرسين دورات لتطوير طرائق تدريسهم للتفكير المركب وأن يحترم المدرس مبادرات المتعلم ويقدر أفكاره ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة وبخاصة مع المترددين أو الخجولين أو متدني الدافعية وذلك بهدف تنمية مستوي الدافعية للتعلم كذلك الإكثار من توجيه الأنواع الاتية من الأسئلة (ما رأيك حلل، علل، ما أوجه الشبه أو الاختلاف، ما رأيك، أوجد العلاقة) واقرحت الباحثة اجراء الدراسات الاتية :علاقة التفكير المركب بتكوين المفاهيم. علاقة التفكير المركب بالذاكرة الضمنية . علاقة التفكير المركب بالتصفية العقلية والتشوهات الادراكية .

الكلمات المفتاحية: التفكير المركب ، طلبة المدارس المهنية

Differences in Complex Thinking among Students at Occupational Schools

Dr.Alaa Saad Leteef ALRawaf

Abstract:

The purpose of the present research is to study complex thinking among students at occupational schools for academic years (2015-2016) and through achieving these aims: Discovering complex thinking of (male and female) for occupational schools. Discovering the level of complex thinking pursuant to (agricultural, mercantile, industrial department). The researcher prepared test of complex thinking which consist of (20) situations, Then the researcher was found the validity, reliability, of items, then applied this tool to sample of (300) students at occupational schools was selected from (55) occupational schools that equal distribution pursuant sex and specialization , then statistical processing of data by use t-test of two sample independent , one way a nova , the researcher was arrived to most important results of the present research that they are the following: The agricultural department was strongest from mercantile department and industrial department. The male was better than female in level of complex thinking. Then to be based on these findings the searcher arrived at many recommendations some of them: Include the academic curriculum some complex problems of thinking or absolute level because it's important to develop and advance the ability of complex thinking to achieve purpose to latter benefit of students in their life. the researcher presented many suggestions some of them : Make studies about relationship between complex

thinking and make concepts.

Key Words: Complex Thinking, Students of Occupational Schools.

● مقدمة :

يعد التفكير من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات وقد كانت للتفكير أهمية كبيرة فرض أسسها الدين الإسلامي عندما خاطب الإنسان بكلمات التفكير ومرادفاتها مثل (يتفكرون ، يبصرون ، يعقلون ، يتذكرون الخ) (جروان : ١٩٩٩ ، ٦١) ، فالعقل نعمة من نعم رب العالمين وهبها للإنسان وفطره على التعلم ، حيث يقول عز وجل "وعلم آدم الاسماء كلها" اية (٣١) سورة البقرة ، فبالعقل اهتدى الإنسان الى خالقه (العامري ، ٢٠١٣ ، ص١) .

والتفكير يكون على عدة مستويات من التعقيد او الصعوبة فهناك معلومات يجب عنها الإنسان دون جهد يذكر كاسمه او رقم تلفونه وهناك ما يستدعي مستوى اصعب من التفكير كتصور مجتمع دون مدارس مثلاً وعليه يكون هناك مستويين للتفكير هما :

« تفكير من مستوى ادنى او اساسي : ويحتوي على مهارات اكتساب المعرفة واستدعائها والمقارنة والملاحظة والتصنيف حيث من المفترض اتقان هذه المهارات قبل الانتقال الى المستوى الثاني من مستويات التفكير .

« تفكير من مستوى اعلى او مركب : حيث يتم الاتفاق على خمسة انواع من التفكير المركب هي : التفكير الابداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير فوق المعرفي ولكل منها ما يميزه من مهارات (باحمي 2011ص٣) .

ومن خصائص التفكير المركب ان لالعلاقات لوعارتمية او رياضية تقرره أي ان خط سيره لا يبتعد عن تحليل المشكلة بشكل واي في ويمكن ان يشتمل على عدة حلول مركبة ولا بد ان يتم فيه اصدار حكم او رأي ما ويتم فيه الاستناد الى محكات او معايير متعددة كما يحتاج التفكير المركب الى بذل مجهود كما في تاسيس معنى للموقف المشكل (زياد، ٢٠١٣، ص١٥) (عبيد، ٢٠٠٧، ص٧) . ووجد كوهين (Cohen, 1971) ان هناك اربع عمليات اساسية تشكل التفكير المركب وهي :

- « حل المشكلات ومحاولة حلها بتجاوز صعوبة تفاصيلها .
- « اتخاذ القرارات عن طريق اختيار انسب بديل .
- « التفكير الناقد عن طريق فهم معنى جزء معين .
- « والتفكير الابداعي عن طريق خلق افكار مبتكرة او انتاج جميل ومن المهم ايضاح ان كل من نوعي التفكير الناقد والابداعي يتطلب اتخاذ قرارا ايضا وان الحاجة الى مهارات التفكير المركب تختلف حسب طبيعة المشكلة والهدف منها ويمكن ان نشبه ذلك بالعمليات التي تقوم بها الحاسوب في برامجه

المستعملة من خطوات معالجة البيانات وتحليلها والبحث عن المعلومات وبالرغم من اختلاف وظائف هذه البرامج إلا أن هدفها النهائي هو حل المشكلة حلاً إبداعياً من خلال تطوير خطة عمل تصمم لذلك (Puccio,2006,p٤).

وتهتم نظرية (Tsoukas&Hatch,2001) بمناقشة موضوع التفكير المركب وفق الأنماط المنطقية والعلمية والقصصية بناءً لما وضعه برونر من أهداف أي أن هناك تفكير مركب مبني على أساس منطقي وتفكير مركب مبني على أساس قصصي، وباعتبارنا كائنات مدركة لما تقوم به من تصرفات لذا يجب أن نقوم بتنظيم عملية تفكيرنا وفقاً لما أشار إليه بياجيه (Piaget) وبشكل ملائم وبطريقة ذكية بتنظيم العالم الذي حولنا، وهذا يفترض وجود عالم موضوعي مفترض (كما يدركه الفرد) وعالم طبيعي فضلاً عن وجود الخطوط الاجتماعية والتاريخية كطرق لتفسير العالم بشكل موضوعي وأن الاستناد إلى الطرق الروائية أو القصصية في تفسير التفكير المركب تعود كما ذكر (Hayles,1990) إلى امكانية التنبؤ والتفسير اللاتيني تقومان على افتراض ارتباطات جديدة تجذب انتباهنا إلى الظواهر والعوامل المساعدة في تكوينها وهذا أساس التركيب المعقد في التفكير المركب إضافة إلى ما ذكره (Waldrop,1992) عندما أشار إلى وجود عملية في الأسلوب الكلاسيكي المختزل في البحث عن المبادئ المشتركة التي تقع تحت تشكيلة مختلفة من الأنظمة اللازمة لتفسيره فمثلاً (Holland,1995) تبني المنظور القصصي في تفسير التفكير المركب لتوليد استبصارات جديدة تساهم في توسيع إمكانيات التفكير والعمل بهذا النوع من أنواع التفكير (Tsoukas&Hatch,2001,p985).

وإن استخدام النمط القصصي هو عوضاً عن التفكير المنطقي العلمي ومعنى ذلك ترجمة التعقيدات العلمية والمنطقية باستخدام الأسلوب الروائي أو القصصي ووفقاً لما ذكره (برونر، ١٩٨٦) فإن هناك احتمالات عديدة يضعها العقل لتفسير أحداث تجربة معينة ويبدل في ذلك جهوداً مضنية لاختيار أنسب هذه التفسيرات أو الحلول المحتملة لهذه الظاهرة أو التجربة ومثال ذلك افتراض أن X يسبب Y فإذا مات الملك وبعد ذلك ماتت الملكة يكون سبب ارتباط هذين الحدثين هو أما الحزن الشديد أو الانتحار أو الغدر لذا لا بد من أن يتم اختيار أكثر هذه الحلول منطقية ومعقولة وبشكل يتلاءم مع محتويات الحدث القصصي أي تخمين الحل الصحيح وفقاً لمقتضيات المواقف القصصية وهناك نمط آخر هو النمط الرياضي الذي يقوم عليه التفكير المركب حيث يرى (Mann Gell,1994,p30-41) أنه على سبيل المثال في سلسلة عددية يمكن أن يوضح نمط ما بينما في السلسلة الأخرى توضع الأعداد بشكل عشوائي وعليه تكون السلسلة الثانية أكثر تعقيداً من الأولى لأنها غامضة ولأنه لا يمكن أن توصف وصفاً سهلاً ما عدا أن تكرر نفس السلسلة العددية كذلك لا بد أن

يؤخذ في نظر الاعتبار اللغة الوصفية التي يتم اختيارها لعرض المادة بموضوعية لطريق الاتصال المرسل والمستقبل (Tsoukas&Hatch,2001,p985).

وقد اختارت الباحثة ثلاثة أنماط من التفكير المركب وهي : التفكير الناقد والتفكير الابداعي وماوراء المعريف وسيتم عرضها كالآتي :

• أولا: التفكير الناقد :

يعد التفكير الناقد من أكثر أنواع التفكير أهمية حيث اهتم أكثر الباحثين بدراسته وللتفكير الناقد دلالات عديدة منها كشف الأخطاء والعيوب والتعامل بشك مع الأشياء والمواضيع ويحتوي على جميع مهارات تصنيف بلوم خاصة العليا منها ويجد البعض أن التفكير الناقد عبارة عن تقييم وفحص للحلول أو البدائل المطروحة أو هو عبارة عن حل المشكلات المطروحة والتحقق وتقييم الموقف المشكل بالاستناد إلى محكات أو معايير مسبقة كما يجد البعض أنه تفكير تأملي يركز على عملية اتخاذ القرار بشأن ما نصدق به أو نجده حقيقة ونؤمن به أو بما يمكن أن نقوم به وهو يركز على مهارة التحليل والتركيب والتقييم لبلوم (العامري، ٢٠١٣، ص٩).

ومن المهارات التي حددها باير (Beyer,1985) هي : التمييز بين الحقائق والمزاعم والادعاءات الذاتية حيث يمكن أن يتم إثبات الحقائق والتحقق من صحتها على العكس من المزاعم الذاتية كما يجب التمييز بين المعلومات والبيانات ذات الصلة بالموضوع والتي لا تمت بصلة إليه أو تكون مقحمة عليه فضلا عن التأكد من مصدر المعلومات والتعرف على الحجج والبراهين التي يكتنفها الغموض كما يجب الاهتمام بالافتراضات المتضمنة في النص الموجود وتحري التحيز ومعرفة المغالطات المنطقية والتعرف على التناقض في المقدمات المهمة في عملية الاستدلال كما يجب تمييز وتحديد قوة البراهين والادعاءات وكل المهارات السابقة ويجب (باير) أن لها بعدا تقييميا وتحليليا (معوض ٢٠١٣، ص٨-١).

• معايير التفكير الناقد :

يتفق الباحثون على عدة مواصفات ومعايير للتفكير الناقد تستخدم في معالجة الموضوع المطروح هي : الوضوح الذي يجعل بالإمكان فهم المتلقي ومعرفة مقاصده والصحة حيث يجب أن تكون العبارات موثوق بها والدقة في استيفاء ومعالجة الموضوع دون زيادة أو نقصان والربط الذي يعبر عن العلاقة بين المداخل أو السؤال وموضوع المناقشة المطروح والعمق في تناول جوانب المشكلة ومعالجتها الفكرية حيث يجب الابتعاد عن السطحية في التعامل مع المشكلة المطروحة والاتساع من ناحية الأمام بجميع جوانب الموضوع أو الموقف المشكل والمنطق من خلال استخدام الاستدلال في تناول المشكلة وحلها وكمعيار لها حيث يتم تسلسل الأفكار بشكل منطقي وتنظيمها إلى درجة تجعل الحجج معقولة والمعنى واضح وبالتالي التوصل إلى حلول منطقية (العامري، ٢٠١٣، ص٩).

• ثانيا : التفكير الإبداعي :

اهتمت الباحثة بهذا النوع من التفكير باعتباره من انماط التفكير المركب ويعرف على انه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول ، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ويتميز التفكير الإبداعي بالشمول والتعقيد ، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة " كما يعرف بأنه "الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشبوع (الأصالة) " (العامري، ٢٠١٣، ص٧).

• مهارات التفكير الإبداعي :

« أولا : الطلاقة : وتعني وجود قدرة على توليد بدائل كثيرة أو عدة افكار في لحظة الاستجابة لمثير أو موقف معين مع وجود سهولة وسرعة في لحظة توليدها كما تعني الطلاقة القدرة على استدعاء الخبرات والمعلومات والمفاهيم التي تم تعلمها سابقا وتكون الطلاقة على ثلاثة انواع هي الطلاقة اللفظية وطلاقة الاشكال وطلاقة المعاني .

« ثانيا : المرونة : وتكون عبارة عن القدرة على تنويع الافكار المتولدة والتي تكون افكار غير متوقعة فضلا عن تحويل مسار التفكير مع متطلبات الموقف المثير ويكون هذا مخالف ومعاكس للجمود الذهني الذي يكون عبارة عن عملية تبني للانماط الذهنية المحددة فيما سبق والتي لا تتغير مهما اقتضت الحاجة الى ذلك .

« ثالثا : الأصالة : وتعني التفرد في الخبرة وهي ايضا تعني النواتج الابداعية.

« رابعا : الحساسية للمشكلات : وتعني وجود وعي للمشكلات او الحاجات او مناطق الضعف في الموقف المشكل (الصغير، ٢٠٠٧، ص٣).

• الدراسات الاجتماعية والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد:

من المعروف ان الدراسات الاجتماعية شديدة الارتباط بالواقع المجتمعي وتحدياته ومايعانيه من مشكلات وتسعى هذه الدراسات في الحقيقة الى اعداد المواطن الصالح القادر على بناء وطنه وجعل المتعلم قادرا على حل المشكلات التي تواجه مجتمعه وايجاد البدائل اللازمة لذلك وعليه وجب الاهتمام بتطوير التفكير بمختلف انواعه ومنها التفكير الابداعي والتفكير الناقد اللذان يعدان من ابرز مكونات التفكير المركب من اجل خلق القدرة على وضع الاهداف وتفسير اوضاع الواقع والتغلب على الصراعات واقتراح الحلول المناسبة مع القيم والعادات والتقاليد التي يؤمن بها المجتمع (العامري، ٢٠١٣، ص٩).

وقد اشار كولمان (Goleman,1998) الى ان السلوك الابداعي هو نتاج كل من تفاعل الادراك مع الانفعال لان ذلك مايولد البصيرة الادراكية المبدعة وعليه توجد صفات لابد ان تتوفر في الشخص المبدع وهي الثقة بالنفس والمبادرة

والاصرار والقدرة على الاقناع والقدرة على انتاج التغيير فهو اشبه بتفاعل العقل مع القلب لخلق التغييرات الايجابية اضافة الى صفات اخرى كالشجاعة وتحمل المخاطر والغموض اما اما بلايل وتورانك (Amablile,1987) (Torranc,1983) فقد اعتبر ان الانفعالات القوية كالقلق والحب والحد والغضب تؤثر سلبيًا او ايجابيًا في التفكير اضافة الى كل ما يتعلق باتجاهات الشخص من سمات عاطفية مرتبطة بالموقف التعليمي من مشاعر وتقدير وحماس وحوافز وقيم ، وعليه يكون من الجدير بالذكر والاهتمام ملاحظة ان الافراد عندما يعملون تحت وطأة انفعالات معينة سيسخرون انتباههم بشكل انتقائي اي انهم سيعون او يدركون المعلومات انتقائيا عندما يعالجون الموضوع المطلوب كما ان للنظام القيمي الذي يمتلكه الفرد تأثيره في معالجة البيانات وحل التناقضات التي يحتويها الموضوع فهو يرفض اشياء ويقبل اخرى تبعا لموافقة ذلك مع قيمه الذاتية (Goleman,1998,p10).

كما ان لممارسة مهارات التفكير دورها ايضا في جعل الفرد متمرس في اداء مهامه الوظيفية ومن الجدير بالذكر ان هناك مهارات يمكن ان تتصل ببعضها البعض بينما تنفصل عن بعضها في بعض الخطوات ومن سمات الاشخاص الذين يمتلكون القدرة على التفكير المركب انهم يمتلكون القدرة على الانفتاح الى المواقف الغريبة او غير المألوفة وتقبلها وان يتحمل الغموض ويكون قادر على التعامل مع المواقف المحيرة ويتجنب القفز المفاجئ الى الاستنتاجات وان يتحمل التعقيد ويبقى منفتحاً كي يكتسب ما يلزم من معلومات ويمتلك القدرة على ادراك العلاقات والقضايا المعقدة ووجهات النظر المتناقضة (Puccio,2006,p4).

• الفرق بين التفكير الناقد والتفكير الابداعي :

يتميز التفكير الناقد بأنه تقاربي بينما يكون التفكير الابداعي شعبي كما ان التفكير الناقد عبارة عن عملية تقييم مصداقية ما هو موجود في الموقف في حين يتميز التفكير الابداعي بالاصالة وما يميز التفكير الناقد بأنه لايعمل على تغيير المبادئ الحالية ويقبل بوجودها بينما يعمل التفكير الابداعي على خرق المبادئ التي تم قبولها كما ان التفكير الناقد يتميز بتحدده بما موجود من قواعد منطقية تكون نتائجها متوقعة ومتنبأ بها بينما يعمل التفكير الابداعي على العكس من ذلك فضلا عما يوجد من ميول واستعداد عند الفرد ويشترك كل من التفكيرين في استخدام العمليات العقلية العليا في حل المشكلات واتخاذ القرارات (الحارثي، ٢٠٠٦، ص ٢-٤).

• التفكير فوق المعرفي :

يعد من المفاهيم التي استحوذت على اهتمام المختصين في علم النفس المعرفي حيث اتفق اغلبهم على انه عبارة عن "عمليات تحكم عليا ، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ، أو الموضوع ،ويتكون من

مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير " (معمار، ٢٠٠٦، ص٢)، وتشترك جميع تعاريف التفكير فوق المعرفي بالدور الذي تقوم به المهارات فوق المعرفية في عملية التفكير أو حل الموقف المشكل (الطيبي، ٢٠٠٣) في (ابو شعبان، ٢٠٠٩، ص٢). ويمكن ان نقول بان هناك ثلاثة مكونات في نظرية ستيرنبرغ (sternberg) الثلاثية للذكاء في معالجة المعلومات هي مكونات المعرفة والاداء والمكونات الاسمى وعرف ستيرنبرغ المكونات الاسمى بانها "عمليات الضبط العليا التي تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أو نشاطاته أثناء قيامه بمهمة معينة، وهي تقابل ما أطلق عليه فلافل (flavell) وغيره من الباحثين «فوق المعرفي» ووصف ستيرنبرغ المكونات الاسمى بـ«العمليات ذوات الياقات البيضاء» مقارنة مع مكونات التنفيذ التي وصفها بـ«العمليات ذوات الياقات الزرقاء» للدلالة على مستوى النشاط العقلي أو مهارات التفكير المنوطة بكل من هذين المكونين للذكاء واستنادا لهذا الوصف فإن المكونات الاسمى أو العمليات فوق المعرفية تقوم بالتنظيف والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات، بينما تقوم مكونات الأداء وهي مهارات تفكير من مستوى أدنى بتنفيذ العمل وتطبيق استراتيجيات الحل " (الحارثي، ٢٠٠٦، ص٨) ووجد فليفل بان هناك عدة خصائص للأفكار فوق المعرفية هي انها عبارة عن سلوكيات ذهنية مخططة وهادفة ومستقبلية توظف لتحقيق هدف معرفي معين (Hacker, 1996) (ابو شعبان، ٢٠٠٩، ص٤).

وفي سن الخامسة تنمو مهارات التفكير فوق المعرفية ببطء ومن بعد ذلك تتطور في سن الحادية عشرة الى الثالثة عشرة ومن الافضل التعامل مع هذه المهارات بشكل غير مباشر لتأخر نموها الى نهاية الدراسة المتوسطة ومن بعدها يتم تعليمها بشكل مباشر خلال مرحلة الدراسة الثانوية ويكون ذلك عبر مرحلتين الاولى هي مرحلة الاعداد والثانية هي المرحلة المباشرة (جروان، ٢٠٠٥) في (ابو شعبان، ٢٠٠٩، ص١٠).

ومما سبق نلاحظ ان ما وراء المعرفة يشتمل على عمليات عديدة منها التخطيط والمراقبة وادارة المعلومات والتقويم كما تتضمن عدة انواع من السلوك العقلي كمدى دقة الفرد في وصف نشاطه الفكري وعملية الضبط الذاتي للاشتغال العقلي بحل مشكلة ما ومراقبة النشاط الذهني بنفس الوقت ومتابعة ذلك فضلا عن تدخل الحدس الوجداني ومعتقدات الفرد في النشاط الفكري وعليه تبرز اهمية دراسة المهارات فوق المعرفية في تطوير القدرة على الاستيعاب والفهم ووصف مايدور في النشاط الفكري والوعي بالتفكير وتحديد خطوات حل

المشكلة والعمل على اكمال النقص في المعلومات مع استخدام عمليات عقلية اخرى كالتخطيط والتقويم والمراقبة (جعوان، ٢٠١٢، ص٥).

ويتكون ما وراء المعرفة من قسمين اساسيين الاول هو المعرفة عن المعرفة حيث يتركز حول عملية الفهم لعمليات التفكير المستخدمة في التعلم فضلا عن استراتيجيات التعلم التي يجب ان يكتسبها الفرد من اجل استخدام افضلها في مواجهة المواقف التعليمية ، اما القسم الثاني لما وراء المعرفة فيتركز حول التنظيم الذاتي لميكانزمات التفكير وهنا تتم عملية الضبط والسيطرة على (جعوان ، ٢٠١٢، ص١١).

• الاستراتيجيات فوق المعرفة:

هي عبارة عن "عمليات متزامنة يستخدمها الفرد للتحكم بنشاطاته المعرفية من أجل الوصول إلى هدف معرفي (مثل قراءة نص) وهذه العمليات تساعد في ضبط التعلم، وهي تتضمن التخطيط والمراقبة للنشاطات المعرفية إضافة إلى فحص نواتج هذه النشاطات" ومن ذلك التساؤل عما تناقشه فقرة ما من مفاهيم معينة كما ان مساءلة الذات عن فكرة نص معين هو استراتيجية فوق معرفية تعرف بمراقبة الذات فضلا عن عملية الاجابة عن التساؤلات التي تدور حول نص معين فهي عملية ذاتية الغاية منها تحقيق هدف معرفي الا وهو الفهم بمساعدة الاستراتيجية الفوق معرفية المسماة بمساءلة الذات (Livingstone,1997) في (أبو شعبان، ٢٠٠٩، ص٦).

وقد وجدت الباحثة مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالتفكير المركب كان منها دراسة تخيل التعقيد في الماضي وامكانات الحاضر والمستقبل للتفكير المركب ، لبريان وين وآخرون حيث اشارت الى ان تحمل الاثارة الفكرية يثير افكار جديدة في التعقيد وان العلاقات الاجتماعية داخل وبين المؤسسات تثير التعقيد الموجه نحو وضع منهجيات اكثر تطورا من اي وقت لتحقيق النظم المركبة وبالتالي تسهل ادارتها والسيطرة عليها (Shackley etal,1996,p1).

كما اشارت دراسة كارلوس وآخرون الى كيفية اعتقادنا بالتركيب ؟اي ان النظم المركبة تشكل القاعدة وليس الاستثناء في التفكير المركب ومن امثلة ذلك: (الخلية الحية ،المجتمع ،الاقتصاد ،الانترنت،الطقس ،الدماغ ، المدينة) كل هذه تتكون من العديد من العناصر التي تتفاعل وتنتج السلوك النهائي الذي لايمكن اختزاله في سلوك من عناصر منفصلة وان النظام الخطي هو تساوي اثار المخرجات او تناسبها مع المدخلات ،وان المكون (A) سيؤثر في المكون (B) ولكن (B) سوف يؤثر بشكل عام في المكون (A) بشكل مباشر او بشكل غير مباشر وحلقة التغذية الراجعة هذه يمكن ان تكون ايجابية او سلبية كما ان ردود الفعل الايجابية تضخم من التغييرات في المكون (A) مما يجعله ينمو باضطراد ويتميز التفكير المركب بالتجريبية والانتقائية التي تعد من سمات الحياة اليومية التي نعيشها كما لابد من التوجه البنائي بدلا من الوضعية التي تؤدي

الى المبالغة في التوجه النظري كما لابد من اعادة دمج وانتاج المعرفة في المجتمع وتجنب الافراط في التوجه المعرفي النظري المجرد لذا تظهر اهمية العمليات التنظيمية والانتاجية والابداعية والحوارية ويجد موران ان التكامل يتضمن التنافس بين العناصر التي هي في الحوار ، فالفكرة الحوارية تمتد الى ان تكون جدلية في التفكير المركب (Gershenson etal,2004,p1-14).

وكانت دراسة (Antonio etal,2004) حول التأثيرات العرقية في التفكير المركب من خلال رأي الاقليات الذي يؤدي الى زيادة التفكير التباعدي كما ان عدم تجانس المجموعات يزيد من احتمال تأثير الاقلية وان القيم والمواقف والخبرات التي يقدمها الافراد في المواقف الجديدة هو منظور جديد يؤدي اليه التنوع العرقي وان التعقيد التكاملي يشير الى الاساليب المعرفية التي تنطوي على التفاضل والتكامل ، ويحدث المنظور البسيط عندما يستخدم بعد واحد للتفكير في تفسير الاحداث واتخاذ القرارات يقابل ذلك مايكون لدى الافراد من قدرة على التمييز في حالة وجود وجهات نظر بديلة كما يجب ان لا يهمل الباحث التفاعل الذي يحدث مع الاقران وتطوير مهارات التفكير الناقد باعتباره جزء من التفكير المركب كما يمكن تحفيز مهارات التفكير المركب عند مناقشة قضايا اجتماعية كعمل الاطفال او عقوبة الاعدام... الخ (Antonioetal,2004,p1-15).

ودراسة (Puccio,2006) في تحديد مهارات التفكير المركب وعلاقتها بنموذج حل المشكلة الابداعي للتدريسي الجامعي وتشير هذه الدراسة الى ان تأثير القيادة لايتوقف على قدرة الشخص في استخدام مهارات حل المشكلة فحسب وانما الابداع في حلها خاصة عند مواجهة مشاكل غامضة ومعقدة ، فحل المشكلة عملية عقلية لابد ان يمتلكها جميع الزعماء او القياديين على حد سواء ، لذا من المهم ان يمتلك القيادي مهارات التفكير اللازم لحل المشكلات وهذا بالتالي يتوقف على قدرة القيادي على ادراك النموذج المعرفي للمشكلة المطروحة كي يتمكن من اقتناص الفرص التي تؤدي الى احداث تغييرات مثمرة وبالتالي حل المازق الذي قد يحدث اذا ما تجاهل القائد الجوانب او العناصر الفعالة والمؤثرة في الموقف المشكل لذا يعد التفكير المركب من اكثر انواع التفكير ارتباطا بالحل المبدع للمشكلات وعليه يعد التفكير المركب كما يتفق عليه العلماء هو ما يجتمع في تصنيف بلوم (Bloom etl ,1956) وعليه تكون المهارات مجتمعة في نوعين من انواع التفكير هما التفكير الاساسي والتفكير المركب . (Puccio,2006,p4)

واشارت دراسة (GoTime,2008) الى ان الاشخاص الذين يمتلكون القدرة على التفكير المركب لديهم مقدرة التعقيد المعرفي لذا فهم قادرين على تحليل وتمييز حالة من العديد من العناصر المكونة لها ومن ثم استكشاف الصلات

والعلاقات المحتملة بين العناصر فهي متعددة الابعاد في التفكير وتفترض نظرية التعقيد انه كلما حدث التفريق بين الاجزاء يؤدي الى ايجاد علاقات جديدة واستجابة اكثر دقة وحل ناجح او ايجاد الحلول الناجحة في حين ان الاشخاص الذين لا يمتلكون مقدرة التعقيد المعرفي يكونون اكثر تحديدا في السياقات عند ايجاد مجموعة معقدة من الفروق التفصيلية كما ان الاشخاص ذوي المقدرة على التعقيد لديهم مرونة في خلق التمايزات الجديدة في الازواضع الجديدة (GoTime,2008,p1).

اما دراسة نيلسون فيدلر فيرارا عن بناء نموذج جديد للتفكير المركب اظهرت ان التفكير المركب يظهر بشكل جلي في التفكير في الظواهر وتفاعلها حيث يتم الجمع بين مبادئ التنظيم وعدم التوازن والحتمية والنظام والفضوى وتحديد مستويات ديناميكية منظمة وغير خطية من ردود الفعل بين المستويات (Ferrara etal,2010,1-21).

كما يمكن تحديد التفكير المركب حسب دراسة (Ferrara etal,2010) الى مستويات ديناميكية منظمة وغير خطية من ردود الفعل بين المستويات ويمكن طرح المثال الاتي للتوضيح : يمكن تعريف الحيوان بطريقة مبسطة الى ثلاث مستويات مستوى اوسع او اعلى (الحيوان ككل) والمستوى المتوسط (الاجهزة) والمستوى الاساسي او الاقل وهو كيمياء (DNA) وبعيدا عن التفاعل الذي يوحد العناصر والمستويات فحياة الحيوان لايمكن اختزالها الى العوامل الهيكلية وان التفكير المركب لايفترض ان كل شئ معقد وهذا يعني (مالايمكن ان يفهم) على الرغم من انه يتضمن الشك او عدم الدقة او انعدام اليقين الذي يكون قاعدة للمساعدة على بناء المفاهيم والمنهجيات وتشكيل ادوات التفكير والعمل في هذا العالم فالتفكير المركب اساس المعرفة والخبرة كما ان مصطلح التعقيد ظهر في العقود الاخيرة حيث صممت مجموعة واسعة من الاجراءات لمعالجة مختلف المشاكل في مجال العلوم او في جميع فروع المعرفة ، كما ان السير في طريق التعقيد يعني السير في طريق صعب لايعتمد البساطة اوالاختزال بل السببية الصارمة واللجوء الى تمثيل افضل للواقع ، وان النموذج المركب بكل مستوياته سوف يستند الى العلم في وضع فرضياته (Ferrara etal,2010,1-21).

ودراسة ماريون برادي في الاعتقاد بانه ان لم يتم اختبار التفكير المركب وتدريبه فستكون هناك خسارة هائلة وانطلق من اهمية التفكير المركب وما يمكن ان نخسره اذا تركناه لان جوهر العلم هو استكشاف العالم الطبيعي والتحقق عن كل شئ عن طريق طرح الاسئلة الجديدة واستخدام جميع الادوات التي يمكن حشدها لتحقيق ذلك في الاجابة عن هذه الاسئلة وجعل الطالب يتصرف كعالم والمفتاح الى ذلك هو تحديدهم عن طريق الاسئلة

المفتوحة والغريبة ووضعهم في حالة الصراع المعرفي حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم لاحقا ولا يتم ذلك الا من خلال اثاره الفضول لدى طلابنا واستخدام هذا الفضول الفطري للتقدم الى امام وهذا ينطبق في تدريس جميع العلوم ففي تدريس التاريخ يثار فضول التلاميذ عن الماضي وحملهم على التحقيق في الادلة لتعليل ما حدث في الماضي وفي تدريس الرياضيات عن طريق الخوض في الالغاز مما يساعد الطلبة على فهم طرق ذكية للتلاعب في الارقام وفي تدريس اللغة الانكليزية نقوم باستفزاز الطلبة على القراءة والتساؤل والتعبير عن انفسهم بطرق يمكن تقاسمها مع الآخرين وان هذا الاستفزاز يعمل بشكل افضل عندما يكون مدفوع من قبل الاكتشاف العضوي والابتكار والهدف من هذا المنهج هو تطوير قدرة الطلبة على طرح الاسئلة الجديدة لتصميم التجارب المدروسة التي من شأنها ان تكشف عن بيانات اصلية وشرح نتائجها وذلك باستخدام الادلة من البحوث والتجارب (Cody & Brady, 2011, p1-2).

وقد اشارت دراسة مهارات التفكير المركب التي يبدأ الاطفال بتشكيلها قبل الذهاب الى المدرسة ل(وليام هارمز) (٢٠١٣) في جامعة شيكاغو الى ان التعرف على كيفية الانخراط في اشكال معقدة من المنطق لابد فيها من مراعاة تعليم الطفل وهو مدرسه هارمز عن تطور التفكير المركب لدى الاطفال من سن اربع سنوات ونصف الى سن خمسة عشر سنة ، اما زميلته ماركريت برجنال فقد درست اكتساب التفكير القياسي الذي يعتقد بانه شكل من اشكال التفكير المركب فضلا عن القدرة على رؤية العلاقات ووجه التشابه بين الظواهر المختلفة وهو امر اساسي للمنطق التحليلي والاستقرائي ويرتبط ارتباطا وثيقا بالذكاء العام ويقول ريتشارد بان تطوير القدرة على التفكير المركب امر اساسي سيما في الابتكار وفي تحقيق مهارة التكيف ، وقد كانت العينة مكونة من (١٣٦٤) طفل من سن (٤.٥) الى (١٥) سنة وقسمت العينة الى مجموعتين احدهما للفتيان والاخرى للفتيات وقد كانت الدراسة طولية كما تم دراسة المتغيرات الاتية : التحليل المنطقي ، الوظائف التنفيذية ، التعرف على المفردات ، الذاكرة قصيرة المدى ، الاهتمام المتواصل كما تمت مراقبة ردود الافعال التلقائية للمؤثرات لهذه العينة من خلال استخدام الالعب وقد اظهرت النتائج ان هناك علاقة قوية بين التعرف على المفردات ومراقبة ردود الافعال والوظائف التنفيذية في تنمية التفكير التحليلي كذلك اظهرت النتائج ان المعرفة لازمة في استخدام مهارات التفكير المركب (Harms, ٢٠١٣, p1).

• مشكلة البحث :

لا يقتصر الهدف التعليمي على اكتساب الحقائق المجردة فقط بل يسمو الى هدف اعلى هو تكوين القدرة على الفهم والتطبيق والتحليل والاستنتاج وتنظيم المعلومات وتخزينها مع القدرة على استعادتها بسرعة وبأقل اخطاء ممكنة

وبعبارة أخرى يهدف التعلم الى تنمية وتطوير الانشطة الفكرية كاستخدام الاسلوب العلمي في التفكير وعمليات القياس والتنظيم وادراك العلاقات وغيرها من العمليات التي يشتمل عليها التفكير المركب .

وفي الحقيقة نحن لانمارس تدريساً او انماطاً تعليمية تتماشى وفطرة العقل للمتعلم فضلاً عن ركود وقلة تطور المقررات الدراسية التي من المفترض ان تواكب التطور العلمي والتكنولوجي الذي يميز عصرنا الحالي وهذا كله بالرغم من وجود استعداد كبير للتعلم للجيل الحالي وفي الوقت الذي نعيشه تسيطر قوة العقل واصالة الفكر على حياتنا في مختلف مجالاتها لذا فان الاستثمار الامثل سيكون بلا شك هو استثمار عقول الناشئة عن طريق تزويدهم بالخبرات الغنية وتنمية القدرات العقلية التي تعبر عن التفكير السليم .

لذا فان افتقار مدرس اليوم الى الاستراتيجيات التي تمكنه من تطوير التفكير المركب هو من معوقات هذا النوع المهم نم انواع التفكير فضلاً الى افتقار المقررات الدراسية الى الانشطة التي تساهم في تنمية التفكير المركب وتطويره ناهيك عن الابتعاد عن تفعيل الاهداف التي يتضمنها المنهج الدراسي والتركيز على الطرق التقليدية في اكتساب المعلومات وتلقينها واستخدام اسئلة تقويمية تقوم على اساس الحفظ فقط دون قياس القدرة على التفكير المركب مما ادى الى مخرجات تربوية واجيال تفتقر الى استخدام المعلومات في اتخاذ القرارات المهمة حيث يتركز اكبر همها على استرجاع المعلومات التي تم تخزينها مسبقاً وقد ادركت الدول المتقدمة هذه الحقيقة وعملت على تغيير انظمتها التعليمية لضمان مستقبل افضل للاجيال القادمة ، وطبقاً لذلك تتركز مشكلة البحث الحالي في السؤال الاتي :

- « ما مستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية ؟
- « وما الفرق بين الذكور والاناث في التفكير المركب؟
- « وما الفروقات في التفكير المركب بين التخصصات المهنية الاتية :الصناعي الزراعي،التجاري ؟

• أهمية البحث :

ان لتعلم التفكير جذور عميقة تمتد الى بداية ظهور الاديان السماوية التي حثت على التفكير والتدبر ، فالقرآن الكريم مليئ بالفاظ تدل على ذلك مثل "تفكرون ، تعقلون ، تبصرون ، يفقهون الخ فضلاً عن وجود آيات كريمة تشجع على التفكير منها قوله سبحانه وتعالى " كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون " آية (٢١٩) سورة البقرة وقوله سبحانه وتعالى " وتلك الامثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون " آية (٢١) من سورة الحشر ، ومما سبق نلاحظ ان للتفكير في الاسلام مكانة مهمة لان الاسلام يخاطب العقل الانساني القادر على ان يدرك الحقائق ويوازن بين المتضادات (باحمي، ٢٠١١ ، ص٢).

وبما ان هذا العصر يقتضي بطبيعته التطورية يحتاج الى مفكرين متجددين غير تقليديين لهم مهارات توافق هذا العصر الذي يتميز بانه عصر الابداع ، فقد زاد الاهتمام منذ الثمانينات وحتى الان بتحسين مهارات التفكير العليا واهمها عملية التفكير الذي تناولته البحوث والدراسات الحديثة حيث اوصت مقترحاتها بضرورة تطويره (العامري، ٢٠١٣، ص ١) .

وللتفكير اهمية في بقاء الفرد والمجتمع معا لانه قوه متجددة في عالم اليوم والغد الذي تتدفق وتتجدد فيه المعلومات وتزدهر فيه الاتصالات التي جعلت من العالم قرية صغيرة وهنا تبرز ضرورة تعلم التفكير ومهاراته وعملياته لان تعلم التفكير معناه تزويد الفرد بالادوات المهمة للتعامل مع المعلومات ومعالجتها بفاعلية في الحاضر وفي المستقبل (زياد، ٢٠١٣، ص ٧) .

وغاية التربية هي تحقيق غايات المجتمع المنشودة وفقا لما يتمتع به من قيم وعادات وتقاليد وعليه يحوز هذا النوع من انواع التربية على اهتمام جم من المجتمع فالمستقبل كما اشار اليه (جون توما) في كتابه معلمون لمدارس الغد " إنما يكون المستقبل للأمم التي تستثمر أعظم استثمار ذكاء شبابها، جميع شبابها "، ووعليه يعرف الذكاء بانه النشاط الموجه نحو تحقيق هدف معين والتفكير بمنطقية او عقلانية والتفاعل مع مثيرات المحيط ويعمل الذكاء على تحديد وظائف العقل عن طريق ما يكتسبه الانسان من خبرات وتجارب من البيئة فضلا عن التاثر بالعوامل الوراثية (العامري، ٢٠١٣، ص ١ - ٢) .

وما يجعلنا نعتقد باهمية تطوير القدرة على التفكير المركب بوقت مبكر هو انه يبدأ بسن مبكر كما اشارت الى ذلك دراسة مهارات التفكير المركب التي يبدأ الاطفال بتشكيلها قبل الذهاب الى المدرسة ل(وليام هارمز) (٢٠١٣) في جامعة شيكاغو وجامعة ولاية كارولينا الشمالية الى ان علامات التفكير العليا تظهر في عمر اربعة ونصف سنة نتيجة لاكتساب المعرفة والتعلم كما لها دور في التفكير التحليلي المركب ولكل من ذلك وظيفة تنفيذية لهذه المهارات المركبة مثل التخطيط والرصد وتحول المهام والاهتمام المسيطر التي ترتبط بالمهارات الوظيفية التنفيذية عند دخول المدرسة الى اعلى من مهارات التفكير في مرحلة المراهقة ، حيث ان للمناهج الدراسية ما قبل المدرسة اثر في ذلك وممارسة الرياضة والسيطرة على الانفعالات (1، p1، ٢٠١٣، Harms) .

ويشهد القرن الحالي تغييرات سريعة في جميع مجالات الحياة وهذه التغييرات تتوهم منا التعامل مع العملية التعليمية بدون حدود زمانية او مكانية من اجل التكيف مع ظروف الحياة المتطورة ومن هنا برزت اهمية تسليط الضوء على كيفية تعلم الطالب وكيفية تفكيره وكيفية عيشه وكل هذا يحتوي على مدلولات مستقبلية تسهل على الفرد الحصول على المعرفة مهما اختلفت

مصادرها وتوظيف هذه المعرفة لتحقيق الاهداف المنشودة ولا يمكن ان يتحقق ذلك بدون وجود التفكير السليم ، فالتفكير كما وصفه (دي بونو) بانه "استخدام المعرفة لتحقيق هدف لا يمكن الوصول إليه مباشرة" وهو كما وصفه (جون ديوي) " بالأداة القادرة على التغلب على الصعوبات وقهرها فإذا استطاعت المؤسسات التعليمية أن تعلم التفكير لطلابها وتدريبهم على اكتساب مهاراته فإنه سيكون بمقدورهم التغلب على المشكلات التي ستواجههم في مستقبل حياتهم" ، ذلك لأن التفكير يعد من الحاجات النفسية الأساسية ذات العلاقة بالمجتمع ، فالإنسان لابد ان يفكر كي يتخذ القرارات السليمة اللازمة للتكيف مع المجتمع الذي يحيا فيه (باحمي، ٢٠١١، ص٤).

وعليه يكون من المهم ادخال الطرق الحديثة في تعليم التفكير المركب فقد اشارت دراسة مهارات التفكير المركب واجهزة الكمبيوتر في الفصول الدراسية (٢٠٠٣) الى ان استراتيجيات التفكير المركب وحل المشكلات مهمة في تحديد الهدف والعقبة وتحديد البدائل والعصف الذهني كطرق بديلة لحل المشكلات وابتكار افكار جديدة واختيار البديل باستخدام كل من النشاط السابق وتجربة البديل وتقييم النتائج (Quest, 2003 , p1-22).

وتبرز ضرورة تنمية التفكير في تحقيق الانتفاع الذاتي للمتعلم وبذلك يكون قادرا على التنافس في جميع المجالات والتفوق بما يمتلكه من قدرة على التفكير فضلا عن المنفعة الاجتماعية عندما ننشئ مواطنين صالحين يمارسون ادوارا ايجابية في بناء المجتمع وتحقيق الصحة النفسية حيث ان القدرة على التفكير الجيد تجعل الانسان قادرا على التكيف مع مختلف الظروف وتجاوز مختلف الصعاب فضلا عن زيادة الانتاج في مختلف القطاعات والمنشآت وقد ايد العالم (كورت) مسألة كون التفكير "قوة متجددة تفيد المعلم والمتعلم على حد سواء" (العامري، ٢٠١٣، ص٣).

وهنا يظهر دور التفكير في تحقيق النجاح على المستويين الحياتي والدراسي عن طريق تعليم جميع مهارات وعمليات التفكير على تنوعها من اجل ان يتمكن الطالب من السيطرة على تفكيره فضلا عن تحسين المستوى الدراسي الذي ينمي الثقة في النفس خاصة عند التعرض للمهام الحياتية والمدرسية (زياد، ٢٠١٣، ص٤).

ومن الدلائل على اهمية تعليم التفكير المركب هو انه يشكل جزءا حيويا في تعليم اللغة ذات العلاقة مباشرة بالتفكير لذا اشارت دراسة الأنشطة الصعبة في تعليم التفكير المركب وتحدي الطلاب نحو التعقيد المعرفي الى ان تعلم اللغة يتطلب القدرة على التفكير والتحليل وليس فقط الحفظ عن ظهر قلب وتكرار التدريبات لانه في هذه الحالة تم تجاوز المستوى التقليدي للمناهج الدراسية الى حالة من الاستكشاف العميق لما يمكن ان يكون مثيرا للاهتمام وذو مغزى في هذا المنهج فهناك العديد من الطرق التي ادخلت التعقيد المعرفي في تدريس الطلاب

المعرضين لخطر الفشل الدراسي لذا من الضروري ان يكون العمل مع منهج يتحدى اذهان الطلبة بحيث لا يعتمد على الحفظ فقط او بشكل عقبة وتحدي عظيم يثبط المجهود الذي بذله الطالب لذا يجب احداث التوازن في ذلك لدى الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي سيما في اتقان اللغة الانكليزية نتيجة للتحدي الذي يواجهونه في تعلم التفكير المركب (Crede,nd,p1).

ومن الجدير بالذكر ان القدرة على التفكير الناقد هي احد انواع التفكير المركب يمكن ان تجعل الانسان قادرا على مناقشة المسلمات والاحكام الثابتة والمطلقة فضلا عن عملية اتخاذ القرار امام عدة خيارات تواجه الفرد كنتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي والاجتماعي اضافة الى ذلك التكيف عند مواجهة المشكلات والمؤثرات الاجتماعية كما تجعل الانسان قادرا على اقتراح الحلول ونقد القرارات والتصرفات السياسية أي صناعة الدور الفعال في المجتمع (العامري، ٢٠١٣، ص٩).

وعليه فقد اشارت دراسة مهارات التفكير المركب والمنطق الى ان للتفكير المركب علاقة بمستويات عمليات التفكير التي وضعها بلوم قبل ثلاث او اربعة عقود وتلاه روبرت مارزانو في وضع ابعاد التعلم ومعرفة محتواه وفق المعايير والمقاييس المفروضة لذا يجب تصميم مهام تقييم الاداء المدرسي بشكل يتماشى مع المعايير والمقاييس الموضوعية مسبقا والتي تهتم بمهارات التفكير العليا ومنها التفكير المركب (Macakizi,nd,p1-2).

ومن دواعي تعليم وتطوير التفكير المركب هو اندماج الكثير من العمليات العقلية فيه ، كما تقتضي الضرورة طرح مجموعة التساؤلات التي تظهر الجوانب المهمة التي يركز عليها ويحتويها مما يجعل منه القدرة العقلية التي لايمكن الاستغناء عنها كما اظهرته دراسة ماكازي التي تطرح الاسئلة التي يجب ان تثار من اجل تطوير التفكير المركب اما عن كيفية دمج مهارات التفكير في مهام تقييم الاداء للطلبة فمن خطواتها المهمة هي الانتباه الى اختيار مهارة التفكير او عملية التفكير التي ينبغي ادراجها في مهمة تقييم الاداء ، كما يركز الاهتمام على اختيار المعيار والمؤشر عند تقييم المهمة ومن المهم توفير التغذية الراجعة التكوينية والتجميعية للطلاب (Macakizi,nd,p1-4).

وبالتالي سنعمل على تنمية وتطوير عملية الابداع الذي يعد جزءاً من التفكير المركب والذي يعمل على شعور الفرد بتحقيق ذاته وتنمية مواهبه الفردية فضلا عن تحسين نوعية الحياة لان بإمكان المبدعين زيادة الانتاج في مختلف الصعد سواء كان ذلك على الصعيد الثقافي ام العلمي ام الاقتصادي والعمل على ايجاد حلول جديدة لمختلف المشكلات وتنمية وتطوير المهارات الوجدانية والمعرفية لممارسة مختلف الأنشطة التي ترفع من كفاءة الفرد في الاداء واكتساب خبرات متجددة والتعرف على كل ما هو متنوع وجديد وانعكاس ذلك على الحياة الشخصية والمهنية (العامري، ٢٠١٣، ص٧ - ٩).

ومن اجل التاكيد بان التفكير المركب مختلف لدى ابناء الجنس البشري باختلاف البيئات التعليمية اشارت دراسة اشار التنوع العنصري في التفكير المركب لدى طلبة الكلية لانطونيو واخرون الى الفروق بين السود والبيض عندما وضعوا في مجموعات صغيرة تمت اجراء مناقشات بينهما حيث اظهرت النتائج فيها الى ان الاختلاف الفكري بين السود والبيض يعود الى تنوع البيئات التعليمية حيث بلغت العينة (٣٥٧) فرد وكان لدراسة الاستجابات المعرفية لديناميات الجماعة مجالا هاما في الحياة الاجتماعية والشخصية فللتنوع والتفكير المركب مظهرته النتائج في مجالات السلوك وديناميات الجماعة من ان عدم تجانس افراد المجموعة عادة ماينتج افضل حل للمشاكل من تجانس اعضاء المجموعة على الرغم من ان تجانس اعضاء المجموعة يزيد التضامن والتماسك كما ان فكرة التماسك والتضامن يمكن ان تغذي زيادة الانتاجية التي تكون نتيجة التفكير الجماعي (Antonio etal,2004,p1-15) .

ولذا اشارت دراسة (كوتيم،٢٠٠٨) الى العمليات العقلية التي لاتنفصل عن التفكير المركب و ماهية التفكير المركب وهذا يدل على ضرورة دراسته خاصة وان القدرة على احداث التمايز او التمييز بين العناصر المنفصلة من عوامل ومتغيرات عندما يتم تحليلها تتطلب وجود القدرة على التفكير المركب كما يشير(كوتيم) الى ان التكامل عبر الوصلات او العلاقات بين هذه العناصر المنفصلة يتطلب وجود اشخاص يمتلكون القدرة على التفكير المركب ولديهم نسبة عالية من التعقيد المعرفي (GoTime,2008,p1).

اما دراسة (نيلسون فيدلر فيراري واخرون،٢٠١٠) للتفكير المركب في بناء نموذج جديد له فقد اشارت الى اهمية التفكير المركب في اكتشاف الظواهر وتحليلها فالتفكير المركب يعد اول دليل للاستكشاف حيث يكرس اهتمام التفكير المركب في الظواهر وتفاعلها مع بعضها البعض ومراعاة مبادئ التنظيم وعدم التوازن والحتمية والخلق والتدمير والنظام والفوضى (Ferraraetal,2010,1-21).

ومما يزيد من اهمية التفكير المركب انه يهتم بكل من الكل والاجزاء كما وضحت ذلك دراسة (فراري واخرون،٢٠١٠) فالتفكير المركب ليس كليا فحسب فعلى الرغم من تركيزه على المستوى النهائي بدلا من التحليلات الى العناصر فهو يهدف الى التعبير عن الكل والاجزاء معا ، فالسيارة الة معقدة لكن يمكن ان تحلل الى مجموعة محدودة من القطع كذلك الظواهر المركبة التي يمكن تحليلها واعادة بناؤها من جديد بدءا من العناصر البسيطة والمستقلة دون النظر في ردود الفعل بين مستويات التنظيم وفي علم الاجتماع يظهر التفكير المركب باعتباره طريقة مثيرة لدمج التغييرات والابتكارات النظرية في العقود الاخيرة مما يؤدي الى فهم افضل للحياة الاجتماعية التي تعد مجال التداخل حيث فسر بعض الكتاب كادم سمث حقيقة خضوع المجتمع للنسبية والديناميكية وفي مجال التعليم علينا ان نعترف بانجازات بياجيه في مجال التفكير المركب من

حيث الانتقالة من التفكير البسيط الى المركب والسببية الصارمة والخطية التي غالبا ماتكون موجودة في الممارسة التربوية وكذلك في الكتب المدرسية وان منظور التعقيد يظهر الحاجة الى التغلب على عملية تجزئة المعرفة، فان التفكير المركب هو مزيج بين المنطق الاستقرائي والاستنتاجي كما يعد ثابت الذهاب بين اليقين وعدم اليقين اي التارجح بينهما لوجود عناصر غامضة في الموقف واخرى واضحة (Ferrara etal,2010,1-21).

• اهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي الى ما ياتي :
- ◀ بناء اختبار التفكير المركب .
- ◀ التعرف على مستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية .
- ◀ التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية .
- ◀ التعرف على الفروق في التفكير المركب بين التخصصات الصناعية والتجارية والزراعية لدى طلبة المدارس المهنية .

• حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بطلبة المدارس المهنية من الذكور والاناث في مدينة بغداد جانب الرصافة وللعام (٢٠١٥ - ٢٠١٦) وكان عدد المدارس المهنية (٥٥) مدرسة بواقع (٣٦) مدرسة للبنين و(١٩) مدرسة للبنات .

• تحديد المصطلحات :

تم تعريف التفكير المركب (Complex Thinking) نظريا على انه " عبارة عن حلول متعددة ، وإصدار حكم في النهاية بالإضافة إلي أنه لايمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة" (باحمي ، 2011، ص٣).

كما عرفه (روجيرو)(Ruggiero،١٩٩٨) بانه "نشاط عقلي يساعد في صياغة حل للمشكلة المطروحة او صناعة القرار او تحقيق الرغبة في الوصول الى اقصى درجات الفهم بما يتعلق بكل عناصر الموقف المشكل او عملية البحث عن اجوبة لتساؤلات مطروحة لذا فهو نشاط عقلي هادف" (Ruggiero,p1-2، ١٩٩٨) .

وقد تبنت الباحثة تعريف (روجير، ١٩٩٨) (Ruggiero، ١٩٩٨) لشموله في تناول جميع اركان التفكير المركب، كما تم تعريف التفكير المركب اجرائيا على انه "الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن اختبار التفكير المركب" .

• منهجية البحث :

• أولاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة وطالبات المدارس المهنية للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) في مدينة بغداد جانب الرصافة حيث تألف من (٥٥) مدرسة وبواقع (٣٦) مدرسة للبنين و(١٩) مدرسة للبنات وقد تم الحصول على هذه الاحصائية بأعداد الطلبة والمدارس المهنية من قسم التخطيط في وزارة التربية .

جدول (١) المدارس المهنية في الرصافة الاولى

ت	اسم المدرسة	اختصاصاتها
١	اعدادية الاعظمية المهنية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب
٢	اعدادية القاهرة المهنية للبنين	سيارات - ميكانيك - تجميع وصيانة الحاسوب
٣	اعدادية المستنصرية المهنية للبنات	تجميع وصيانة الحاسوب - فن الديكور
٤	اعدادية سومر المهنية للبنين	كهرباء - الكتر ونيك وسيطرة - تجميع وصيانة الحاسوب
٥	اعدادية فاطمة الزهراء المهنية للبنات	تجاري - فنون تطبيقية
٦	ع . سعد بن ابي وقاص المهنية للبنين	كهرباء - اللحام وتشكيل المعادن - تجميع وصيانة الحاسوب - شبكات ومحطات معالجة المياه
٧	اعدادية الفارابي المهنية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب
٨	اعدادية القناة المهنية للبنين	تجميع وصيانة الحاسوب - اتصالات - صيانة الاجهزة الطبية
٩	اعدادية البيضاء المهنية للبنين	نجارة - تجميع وصيانة الحاسوب - صيانة المصاعد الكهربائية
١٠	اعدادية الفاروق المهنية للبنين	تجميع وصيانة الحاسوب - الكتر ونيك وسيطرة - منظومات الليزر
١١	اعدادية المركزية المهنية للبنات	تجاري - فنون تطبيقية
١٢	اعدادية خديجة الكبرى المهنية للبنات	تجاري - فنون تطبيقية
١٣	اعدادية الاحرار الصناعية للبنين	طباعة
١٤	اعدادية الشعب المهنية للبنين	كهرباء - سيارات - تكييف الهواء والتثليج - تجميع وصيانة الحاسوب
١٥	الاعدادية المركزية المهنية للبنين	تجاري - ادارة الكتر ونية
١٦	اعدادية النهضة المهنية للبنين	ميكانيك - كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب - سيارات
١٧	اعدادية عائشة التجارية الرائدة للبنات	تجاري
١٨	اعدادية الشماسية المهنية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب - الكتر ونيك وسيطرة
١٩	ع. الشهيد عثمان العبيدي المهنية للبنين	تجميع وصيانة الحاسوب - كهرباء -
٢٠	ع. النعمان المهنية للبنات	تجاري، فنون تطبيقية
٢١	اعدادية التأميم التجارية المسائية للبنين	تجاري
٢٢	اعدادية دجلة المهنية المسائية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب

جدول (٢) المدارس المهنية في الرصافة الثانية

ت	اسم المدرسة	اختصاصاتها
١	اعدادية بغداد الزراعية للبنين	زراعي
٢	اعدادية الخوارزمي المهنية للبنين	تجميع وصيانة الحاسوب ، ميكاترونكس تكنولوجيا صناعية ، ميكاترونكس سيارات
٣	اعدادية المشتل المهنية للبنين	بناء - تجميع وصيانة الحاسوب - ميكانيك - كهرباء - سيارات - اللحام وتشكيل المعادن - سباكة - توليد ونقل الطاقة الكهربائية
٤	اعدادية الرصافة الصناعية للبنين	ميكانيك - كهرباء
٥	اعدادية العدالة التجارية للبنات	تجاري
٦	الاعدادية الشرقية المهنية للبنات	تجاري - فنون تطبيقية
٧	اعدادية الرصافة المهنية للبنات	تجميع وصيانة الحاسوب - تجاري
٨	اعدادية الربيع المهنية للبنات	تجاري - فنون تطبيقية
٩	اعدادية المستقبل المهنية للبنات	تجاري - الحاسوب وتقنية المعلومات
١٠	اعدادية الحرية التجارية للبنات	تجاري
١١	اعدادية المثنى المهنية للبنين	تجميع وصيانة الحاسوب - تجاري
١٢	اعدادية النضال المهنية للبنين	ميكانيك - سيارات - اللحام وتشكيل المعادن - كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب
١٣	اعدادية الوحدة المهنية للبنين	الكتر ونيك وسيطرة - تجميع وصيانة الحاسوب
١٤	اعدادية الزعفرانية الصناعية للبنين	كهرباء - الكتر ونيك وسيطرة
١٥	اعدادية الفرات الصناعية للبنين	كهرباء - الكتر ونيك وسيطرة - اجهزة الهاتف والحاسوب المحمولة
١٦	اعدادية المدائن التجارية للبنات	تجاري
١٧	اعدادية الابتكار المهنية للبنين	تجاري - ميكانيك - تجميع وصيانة الحاسوب
١٨	اعدادية دجلة المهنية للبنات	تجميع وصيانة الحاسوب - تجاري
١٩	اعدادية الامين التجارية للبنات	تجاري
٢٠	اعدادية الادرسي المهنية للبنين	تجميع وصيانة الحاسوب - كهرباء
٢١	اعدادية ابن الهيثم المهنية للبنين	كهرباء - الكتر ونيك وسيطرة - تجميع وصيانة الحاسوب
٢٢	اعدادية الحوراء للفنون التطبيقية للبنات	فنون تطبيقية - ديكور
٢٣	ع. النهروان المهنية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب
٢٤	ع. جسر ديالى التجارية للبنات	تجاري
٢٥	اعدادية الابداء المهنية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب
٢٦	الاعدادية الميكانيكية المهنية المسائية للبنين	كهرباء - سيارات - اللحام وتشكيل المعادن - ميكانيك - تجميع وصيانة حاسوب

• ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة وبواقع (١٥٠) طالب و(١٥٠) طالبة تم اختيارهم من (٥٥) اعدادية حيث تم تطبيق اختبار البحث الحالي عليهم بعد اختيار الاعداديات المعينة استناداً الى الطريقة العشوائية.

جدول (٣) المدارس المهنية في الرصافة الثالثة

ت	أسم المدرسة	أختصاصاتها
١	اعدادية خولة بنت الأزور للبنات	تجاري
٢	اعدادية الكرامة المهنية للبنين	كهرباء - تجميع وصيانة الحاسوب
٣	اعدادية القدس الصناعية للبنين	كهرباء - الكترونيك وسيطرة - تكنولوجيا الاعلام
٤	اعدادية ام البنين المهنية للبنات	تجاري - فنون تطبيقية
٥	اعدادية مدينة العلم الصناعية للبنين	اتصالات - تكييف الهواء والتثليج - صيانة الاجهزة الطبية
٦	اعدادية مدينة الصدر التجارية للبنين	تجاري
٧	اعدادية مالك الاشر المهنية للبنين	كهرباء - تجاري

• اداة البحث :

لغرض تحقيق هدف الدراسة في التعرف على مستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية تم بناء اختبار التفكير المركب بصيغته الاولى فكانت الفقرات التي تم جمعها (٢٠) فقرة ❖ وكان ذلك بعد الاطلاع على ما وضحته دراسة (2015,p1Peaks Island School)، عن مواصفات اختبار التفكير المركب التي ركزت على وجود ما يأتي:

- « المقارنة : هل ترغب في تحديد كيفية تأكيد شيء فيما يشبه او يختلف؟
- « التصنيف : هل ترغب في تنظيم الاشياء الى مجموعات محددة القواعد والصفات التي يمكن استخدامها من المجموعات ؟
- « الاستقراء : ما القطع المعينة من المعلومات التي تريد ان ترسمها حول الاستنتاجات ؟
- « الاستنتاج : هل الاشياء تحدد بقواعد انت ترى عملها هنا وتعرف كيف يجب ان تحدث؟
- « تحليل الخطأ : هل الخطأ في الاستنتاج يجعلك ترغب في وصف ما انجز في العملية ؟
- « تدعيم الانشاء : هل الوضع يجعلك ترغب في ان تحمل تفصيلات المسألة اوالمعضلة ؟
- « التلخيص : هل ترى العلاقات التي لاشيء غيرها او كنموذج ملخص للعلاقة؟
- « المنظور التحليلي : هل المنظور يختلف في القضية التي يرغب في تحريها اواكتشافها ؟
- « صناعة القرار : هل ان القرار المهم يجب ان يدرس او يصنع ؟
- « التحقيق الاستكشافي : هل هناك بعض الافكار الجديدة او النظريات التي يجب ان توصف بالتفصيل ؟

- « التحقيق التاريخي : هل هناك شيء ما حدث في الماضي يحتاج الى دراسة ؟
 « التحقيق الموضوعي : هل من الممكن او يفترض حدث يجب ان يدرس ؟
 « حل المشكلات: هل ترغب في وصف كيف ان بعض العقبات يمكن التغلب عليها ؟
 « التحقق التجريبي : هل ترغب في التنبؤ والعمل على اختبار ذلك فيما بعد ؟
 « الاختراع : هل ان بعض الاشياء ترغب في تحسينها على ان ترغب في اعادة انشائها ؟ (Peaks Island School, 2015, p1).

كما تم الاطلاع على ما اشارت اليه دراسة (Macakizi) من اسئلة تحفز مهارات التفكير المركب وهي : كيف يمكن تنظيم المعرفة الى مجموعات ؟ وما لقواعد او الخصائص التي استخدمت لتشكيل المجموعات ؟ وما الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من البيانات ؟ وهل هناك اخطاء في التفكير او في العملية التي يمكن وصفها ؟ وكيف تدافع عن قضية معينة ؟ وما السمة التي تقع في قلب العلاقة التي تتضح من خلال دراسة البيانات ؟ وما وجهات النظر المختلفة حول اية قضية تكتشفها من خلال دراسة البيانات ؟ وهل هناك قرار هام ينبغي دراسته ؟ وما العقبات التي يجب التغلب عليها ؟ وهل يمكن التنبؤ وفق ماتم الاستناد اليه من بيانات ؟ وهل هناك شيء ترغب بانشائه وتحسينه ؟ و هل هناك شيء حدث في الماضي يمكن دراسته ؟ وهل هناك احتمالات او افتراضات ترغب بدراستها ؟ وهل توصلت الى مفهوم جديد او نظرية جديدة يمكن وصفها بالتفصيل ؟ (Macakizi, nd, p1-4).

• الصدق الظاهري لاختبار التفكير المركب :

لغرض ايجاد الصدق الظاهري لاختبار التفكير المركب بصيغته الاولى تم عرضه على مجموعة من الاساتذة المختصين في مجال التربية وعلم النفس حيث بلغ عددهم (١٠) خبراء وقد ابدى كل منهم رأيه في صلاحية الفقرة بعد ان اطلعوا على اهداف البحث والفئة العمرية لغرض حذف أو اضافة واقترح أو تعديل الفقرات وفي ضوء ذلك تقرر قبول الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر بينما عدلت الفقرات التي حازت على نسبة اتفاق دون ذلك ولم تكن هناك فقرات محذوفة بينما كان عدد الفقرات المعدلة (٢) وبذلك اصبح الاختبار يتكون من (٢٠) فقرة بعد استخراج الصدق الظاهري له. التطبيق الاستطلاعي :

قامت الباحثة بتطبيق اختبار التفكير المركب بعد استخراج الصدق الظاهري له بعرضه على عينة من الطلبة والطالبات بلغت (٣٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من بين اعداديات عينة البحث لغرض التأكد من وضوح التعليمات المرفقة مع الاختبار ودقة صياغة الفقرات ووضوحها وتحديد

❖ انظر ملحق (١).

❖* انظر ملحق (٢).

الزمن الذي استغرق في الاجابة عن الاختبار كما تم الحصول على معدل الوقت المطلوب للاجابة حيث كان (١٠) دقيقة.

• ثبات اختبار التفكير المركب :

استخرجت الباحثة ثبات اختبار التفكير المركب بطريقة اعادة التطبيق وبفاصل زمني مقداره (١٤) يوماً واستخدم معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وقد تم اختيار عينة الثبات بصورة عشوائية حيث تكونت من (٣٠) طالب وطالبة فكان معامل الثبات للاختبار ٠.٨٩ درجة.

• تصحيح اختبار التفكير المركب:

تم تصحيح اختبار التفكير المركب عن طريق الاجابة عن البديل الصحيح الذي اعطت الباحثة له الوزن (١) والبدايل الخاطئة التي اعطتها الباحثة الوزن صفر وكانت الاجابات الصحيحة كما يأتي :

جدول (٤) تصحيح فقرات اختبار التفكير المركب

الفقرة	البديل الصحيح	الفقرة	البديل الصحيح	الفقرة	البديل الصحيح	الفقرة	البديل الصحيح
١	ب	٦	أ	١١	ث	١٦	أ
٢	أ	٧	ب	١٢	ب	١٧	أ
٣	ب	٨	أ	١٣	أ	١٨	أ
٤	أ	٩	ب	١٤	أ	١٩	أ
٥	ب	١٠	ت	١٥	أ	٢٠	ت

• اجراءات التطبيق:

تم تطبيق اختبار التفكير المركب على عينة بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة للاعداديات الواقعة في مدينة بغداد جانب الرصافة لتحقيق اهداف البحث في التعرف على مستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية وقد تم جمع وتحليل الاجابات للتوصل الى نتائج البحث الحالي.

• الوسائل الاحصائية:

لغرض تحقيق هدف البحث في التعرف على مستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي للتعرف على الفروق بين الذكور والاناث في مستوى التفكير المركب واختبار تحليل التباين الاحادي لايجاد الفروق بين الاختصاصات المختلفة للمدارس المهنية (رضوان، ٢٠٠٣، ص١-٥).

• النتائج:

فيما يخص الهدف الاول وهو بناء اختبار التفكير المركب فقد تم تحقيق هذا الهدف في (ص ١٨ الى ص ٢٠) حيث مر الاختبار بمرحلة الصدق الظاهري للفقرات والثبات باعادة الاختبار وعليه تكون اختبار التفكير المركب بصيغته النهائية من (٢٠) فقرة وكما موضح في ملحق (١) .

وفيما يخص الهدف الثاني وهو التعرف على مستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية فقد اتضح ان مستوى التفكير المركب كان اعلى من المتوسط الفرضي بقليل وكما موضح في جدول (٥) .

جدول (٥) القيمة التائية لعينة ومجتمع لاختبار التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة المدارس المهنية	٣٠٠	١٣	١٠	٧.٤٥	٣.٨٨	١.٩٨	٠.٠٥

اظهرت النتائج فيما يتعلق بهدف التعرف على الفروق في التفكير المركب بين الذكور والاناث بان الذكور متفوقين على الاناث في التفكير المركب وكما يظهره لنا الجدول (٦) .

جدول (٦) نتيجة الاختبار التائي لايجاد الفروق بين الذكور والاناث على اختبار التفكير المركب لدى طلبة المدارس المهنية

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١	ذكور	١٥٠	١٥	٥.٧٦	٤.٨٧	١.٩٨	٠.٠٥
٢	إناث	١٥٠	١١	٨.٢٢			

جدول (٧) تحليل التباين الاحادي لكل من التخصص التجاري والصناعي والزراعي على اختبار التفكير المركب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	النسبة الفائية المحسوبة	النسبة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨٠٠	٢	٤٠٠	٣٨٣.١٤	٣.٠١	٠.٠٥
داخل المجموعات	٣١٠	٢٩٧	١.٠٤٤			
المجموع	١١١٠	٢٩٩				

ويشير جدول (٧) الى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين كل من التخصص التجاري والصناعي والزراعي ومن خلال مقارنة المتوسطات لكل من هذه التخصصات حيث وجدت الباحثة ان التخصص الصناعي يتفوق على كل من التخصصين التجاري والزراعي يليه التخصص التجاري ومن ثم التخصص الزراعي وبالمتوسطات (١٧) و (١٥) و (١٣) على التوالي .

ومن اجل التاكيد من وجود الفروق الدالة بين المتوسطات الخاصة بمستوى التفكير المركب لدى طلبة المدارس الصناعية والتجارية والزراعية فقد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه لايجاد الفروق بين المتوسطات السابقة الذكر وكانت النتائج كما تم توضيحها في جدول (٨) .

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الاوساط الحسابية لتخصصات المدارس المهنية

ت	مقارنة التخصصات	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة ف الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
الصناعي	الزراعي	٦	٢٩	٧.٠٤	دالة احصائيا
	التجاري	١٥	٥		غير دالة احصائيا
الزراعي	الصناعي	١٨	٢٩	٧.٠٤	دالة احصائيا
	التجاري	١٥	٣١		دالة احصائيا
التجاري	الصناعي	١٨	٥	٧.٠٤	غير دالة احصائيا
	الزراعي	٦	٣١		دالة احصائيا

ومن النتائج اعلاه يتضح لدينا ان الفروق الاحصائية بين التخصصات المهنية كانت بين التخصص الزراعي والتجاري ولصالح التخصص التجاري كما كانت الفروق الاحصائية واضحة بين التخصص الصناعي والزراعي ولصالح التخصص الصناعي .

• تفسير ومناقشة النتائج :

« ان مستوى التفكير المركب لدى افراد العينة اعلى من المستوى المتوسط لما حدث من تطور في المناهج الدراسية وطرائق التدريس بعد الثورة التي حدثت في علم النفس المعرفي وتأثيرها في الاهداف التربوية التي لم تعد تقتصر على تلقين المتعلم ببل جعله ينتج المعرفة بدلا من استقبالها بشكل سلبي فضلا عن الخصوصية التي تحتويها مناهج التخصصات المهنية من حيث كونها تعرض المشكلات المعرفية بشكل يحفز العمليات الذهنية المرتبطة بالتفكير المركب سواء كانت مشكلات عملية او نظرية .

« ويعود تفوق الذكور على الاناث في التفكير المركب الى ميل الاناث الى استخدام الجانب الايمن من الدماغ المسؤول عن تحفيز الخيال اكثر من الجانب الايسر المسؤول عن التفكير والعمليات الحسابية والعكس صحيح بالنسبة للذكور كما دلت على ذلك نتائج دراسة (البصري، ٢٠١٢) وعليه يتفوق الذكور على الاناث في القدرات المكانية والحسابية اللتان تشكلان جانبا من التفكير المركب فضلا عن كون الاناث يتأثر تفكيرهن بانفعالاتهن السلبية وعليه تفشل الانثى في السيطرة على الانفعالات التي تؤثر في سلامة التفكير المركب بينما يسيطر الذكور على انفعالاتهم السلبية اثناء التفكير المركب اكثر من الاناث وعليه لا يتأثر اداء الذكر على اختبار التفكير المركب بشكل كبير كما ان تفوق الذكور على الاناث في التفكير المركب انما يعود الى ارتباط بعض السمات الشخصية المكتسبة ببعض السمات العقلية الموروثة وهو ما يجعل الانثى غير قادرة على منافسة الذكر في التفكير المركب وهذا يتفق ونتائج كل من دراسة (الخالدي، ٢٠٠٣) ودراسة (رمزي، ١٩٨٣) ودراسة (شوي، ١٩٩٥) اللاتي ابرزن ان كل من سمة الاستقلالية وسمة الاصاله (الاختلاف عن المألوف) اللتان ترتبطان بالتفكير المركب بشكل كبير لاتشجع البيئة العربية المرأة على اكتسابهن بسهولة فلا تنمي الاستقلالية لدى المرأة بوقت مبكر من حياتها او سمة الاصاله التي يخشى المجتمع من اكسابها للانثى خوفا من خروجها عن العادات والاعراف العربية وهذا يجعل الفروق بين الذكور والاناث يعود لاسباب بيئية اجتماعية واسباب فطرية وراثية تتعلق بتفوق الذكور بالقدرة المكانية والحسابية اللتان ترتبطان بالتفكير المركب مع هذا تدعو الباحثة الى تشجيع المرأة على الاتيان بالجديد والاستقلالية في حياتها لان ذلك كفيل بتنمية قدرتها على التفكير المركب خاصة وان التفكير المركب قابل للتطوير ويمكن تنميته.

« وعن تفوق التخصص الصناعي في التفكير المركب تجد الباحثة ان مما لاشك فيه ان الصناعة المتطورة تعد من اهم الدعائم للاقتصاد القومي فهي تضمن الاكتفاء الذاتي للبلد بما يمكن ان توفره من اجهزة انتاجية اوبضائع استهلاكية وعليه فقد تم ادخال تخصصات جديدة في المجال التطبيقي ومن اجل انجاح الصناعة في البلد شنت وزارة التربية حملة كبيرة لاعداد وتدريب الكوادر الفنية خاصة مايتعلق باستبدال المناهج القديمة بالحديثة التي تتوافق مع روح العصر الحالي ، فالتعليم الصناعي يعد احد فروع التعليم المهني الذي يتضمن عمليتين هما التعليم والتدريب في نفس الوقت وهو يرفد كلا من الاختصاصات الهندسية والتكنولوجية بشكل مباشر وهذا مادفع وزارة التربية لوضع اسس لتطوير برامج الاعداد المهني الصناعي عن طريق تحديد المشكلات التي تتصدى لها المناهج والبرامج بوضوح خاصة ما يتعلق بتلبية احتياجات المجتمع الصناعية الحالية والمستقبلية كما اثبتت ذلك دراسة (العزاوي، ٢٠٠٥) وانطلاقا من كون اعداديات الصناعة تحمل على عاتقها مسؤولية اعداد الفنيين بمواصفات تلبي حاجات المجتمع الانية والمستقبلية عن طريق ادخال البرامج التي تحدد نوع المدخلات التعليمية التربوية وبالتالي الحصول على مخرجات ترقى الى مستوى الطموح عن طريق تقوية الرباط بين الاهداف والانشطة والمهنة التي تؤهل اليها المدارس المهنية ، فضلا عن عدم اغفال مسألة تقديم مواد دراسية توجه المتعلم نحو ايجاد حلول مختلفة لاي مشكلة معقدة قد يواجهها حاليا اومستقبلا وتحفيز استمرارية عملية التعلم التي تستند الى المدخل البنائي اوقوانين المدرسة البنائية النفسية والمدرسة السلوكية اللتان تشجعان عملية الخلق والابداع فضلا عن بناء قاعدة معرفية رصينة خاصة بالمتعلم وتصوراته ومايمتلكه من خبرة انطلاقا من كون التعلم عملية فعالة تبني على اساس الخبرة كما اظهرت ذلك دراسة (Daley, 2002) .

وعن انخفاض مستوى التفكير المركب لدى المدارس التجارية والزراعية فتجد الباحثة انه على الرغم من ان التعليم المهني يهدف الى ايجاد القوى العاملة الفنية للقطاعات التجارية والزراعية عن طريق محاولة تقديم منهج يتصف بالمرونة والشمولية من اجل تلبية حاجات المجتمع الانية والمستقبلية فضلا عن تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والاسس الخاصة بالتدريب والتعليم المستمر الا ان ما بذلته وزارة التربية من جهود في ذلك كما يتخلل هذه الجهود بعض جوانب القصور في اعداد هذه المناهج .

حيث اشار مدرسو التخصص التجاري والزراعي الى وجود هفوات في طرح الامثلة في المناهج المقررة فضلا عن الاخطاء الاملائية والمطبعية لذا تجد الباحثة ان حلول التخصصات التجارية والزراعية بعد التخصص الصناعي في

مرتبة التفكير المركب انما يعود الى اهمال اللجان المتخصصة بتنقيح وتصحيح المناهج المقدمة الى هذين التخصصين (التجاري والزراعي) وعليه تكون الفروق في الاختصاصات المهنية الثلاثة تعود الى كمية ونوعية المواد الدراسية التي يتعلمها الطلاب في كل تخصص من هذه التخصصات فالقسم الصناعي هو اكثر قسم يتم اثرؤه بالمشكلات المعرفية يليه القسم التجاري ومن ثم القسم الزراعي وعليه اختلفت المتوسطات الحسابية لكل من هذه التخصصات تبعا لاختلاف الخبرات المعرفية المكتسبة .

• التوصيات:

- « إعادة النظر في الأهداف التعليمية لتشمل عبارات محددة واضحة تؤكد علي تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التفكير .
- « مراجعة المقررات الدراسية وتضمينها فقرات وأسئلة تحفز الطلاب علي التفكير بدلا من الحفظ والاسترجاع.
- « العمل علي تطوير برامج إعداد المعلمين وتنفيذ دورات وورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من اكتساب مهارات تعليم التفكير..
- « أن يستخدم عبارات مرتبطة بمهارات التفكير وعملياته كأن يطرح أسئلة تقود إلي المناقشة وحل المشكلات واتخاذ القرارات .
- « أن يحترم مبادرات المتعلم ويقدر أفكاره ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة وبخاصة مع المترددين أو الخجولين أو متدني الدافعية وذلك بهدف تنمية مستوي الدافعية للتعلم .
- « الإكثار من توجيه الأنواع التالية من الأسئلة (ما رأيك، حلل، علل، ما أوجه الشبه أو الاختلاف، ما رأيك، أوجد العلاقة).

• المقترحات :

- « تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :
- « علاقة التفكير المركب بتكوين المفاهيم.
- « علاقة التفكير المركب بالذاكرة الضمنية .
- « علاقة التفكير المركب بالتصفية العقلية والتشوهات الادراكية .

• المراجع:

- ابو شعبان ، محمد (٢٠٠٩) : انواع التفكير http://abushaban.blogspot.com/2009/09/blog-post_21.html
- ال مكتوم، روضة بنت احمد بن جمعة مهارات التفكير <http://www.mubadrah.ae/articles.php?id=32>
- البصري ، سيف (٢٠١٢) : المرأة اذكي ام الرجل ؟ ماذا يقول العلم ؟ <http://real-sciences.com>
- باحمي ، الصغير ، ٢٠١١ رؤية مستقبلية لتجويد التعليم - <http://www.education-ksa.com/t28642>

- جعوان، عبد الله إبراهيم (٢٠١٢): مآ وراء المعرفة
<http://alraia.blogspot.com/2012/08/blog-post.html>
- جروان، فتحي. (٢٠٠٥). تعليم التفكير: مناهج وتطبيقات. (الطبعة الثانية). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الحارثي، إبراهيم: التفكير /vb/
<http://www.algazalishool.com/showthread.php?25253-%C3%E4%E6%C7%DA-%C7%E1%CA%DD%DF%ED%D1>
- حسين، جميل حسن (٢٠١٠): استراتيجيات التعليم والتعلم هي سياق متداخل من طرق
التعلم الخاص
والعامّة
http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=376&SubModel=140&ID=772
- الخالدي ، اديب محمد: (٢٠٠٣): الفروق الفردية في التفكير والذكاء ، الاردن ، دار وائل للنشر والتوزيع.
- رضوان ، محمد نصر الدين (٢٠٠٣): الاحصاء الاستدلالي ، دار الفكر العربي
<http://statistics.ahlamontada.com/t7-topic>
- رمزي ، ناهد (١٩٨٣): سيكلوجيا المرأة ، القاهرة ، دار النهضة المصرية.
- الربيعي ، نبيل عبد الامير (٢٠١٢) : مناهج التعليم المهني _ الفرع التجاري بين الواقع والطموح
<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=304401>.
- زيـاد ،مسـعد محمد (٢٠١٣): تعلم التفكير
<http://www.drmosad.com/index79.htm>
- الزهوري، بهاء الدين: تعلم التفكير بين التطوير والإبداع
<http://www.balagh.com/pages/tex.php?tid=3908>
- شعبان ، هالة (٢٠٠٩) : اخطاء منطقية تقع فيها
<http://www.maganin.com/print.asp?contentId=12105>
- شوي، اورزالا (١٩٩٥): اصل الفروق بين الجنسين ، ترجمة: بوعلي ياسين ، ط٢، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع.
- الصغير، عبد الله (٢٠٠٧): انواع التفكير /vb/
<http://www.algazalishool.com/showthread.php?25253-%C3%E4%E6%C7%DA-%C7%E1%CA%DD%DF%ED%D1>
- الطيطي، محمد. (٢٠٠٣). العمليات العقلية للتفكير الإيجابي: مهارات وتطبيقات
إريد: الأردن: دار النظم التربوية الحديثة.
- العامري ،محمد بن علي شيبان ،٢٠١٣: مهارات التفكير وتنمية الإبداع
http://www.sst5.com/BookInfysf.aspx?File_no=729&SecID=27
- العزاوي ، سعد ذياب فارس (٢٠٠٥) : تقويم مناهج الاعداد المهني لطلاب اعداديات الصناعة
المديرية العامة لتربية ديالى
<http://iasj.net/iasj?func=flulltex&aid=38366>
- معوض ،موسى نجيب موسى ٢٠١٣: مفهوم التفكير الناقد
<http://www.alukah.net/culture/0/60740>

- معمار، صلاح صالح (٢٠٠٦): علم التفكير ، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع
https://books.google.com/books/about/html?idعلم_التفكير

- الهمالي، علي أساليب تعليم مهارات التفكير <http://alhammali.mam9.com/t20-topic>

- Antonio, Anthony Lising,etal(2004): Effects of Racial Diversity on Complex Thinking in College Students, diversity.umich.edu/admissions/.../racial-diversity.pdf
- Cody , Anthony , &Brady, Marion(2011): Complex Thinking is not Tested and Won't be Taught, blogs.edweek.org/.../complex_thinking_is_not_tested.ht
- Corwin, Puccio(2006): Identifying Complex thinking Skills Associated With the Creative Problem Solving Model, www.corwin.com/upm-data/10956_Chapter_3.pdf
- Crede,(N.D): Challenging Activities Teaching Complex Thinking, Challenge students toward cognitivecomplexity.http://crede.berkeley.edu/research/crede/challenge_act.html
- Daley.B.J (2002): Constructivist Learning Theory to Web- Based Course Desing: An instructional Desing Approach University of Wisconsin- Milwaukee.
- Gershenson, Carlos etal (2004): How can we think the complex? <http://www.vub.ac.be/CLEA,{cgershen,fheyligh}@vub.ac.be>
- arxiv.org/pdf/nlin/0402023FERRARA, Nelson FIEDLER etal (2010): The Complex Thinking: buildingof a new paradigm, [http://www.nomads.usp.br/virus/virus03/review/layout.php?](http://www.nomads.usp.br/virus/virus03/review/layout.php?Item=1&Lang=en)
- Item=1&Lang=en. Accessed: MM/DD/YYYY.
- Gershenson, Carlos etal (2004): How can we think the complex? <http://www.vub.ac.be/CLEA,{cgershen,fheyligh}@vub.ac.be>arxiv.org/pdf/nlin/0402023
- GoTime,Johnny(2008):What is complex thinking?<http://casualcas.blogspot.com/2008/03/what-is-complex-thinking.html>
- Hacker, Douglas. (1996). Metacognition: Definitions and Emperical Foundations.The University of Memphis.
- Harms, William(2013): Children's complex thinking skills begin forming before they go to school,<http://news.uchicago.edu/article/2013/01/23/children-s->

complex-thinking-skills-begin-forming-theygoschool#sthash.susllV1T.dpufnews.uchicago.edu/.../children-s-complex-thinking-skill

- Livingstone, Jennifer. (1997). Metacognition: An Overview. State Univ. of New York at Buffalo.
- Macakizi,(N,D):Complex Thinking Skills And Reasoning, macakizi.com/faq/complex-thinking-skills-and-reasoning
- Peaks Island School,(2015): Choosing a Complex Thinking Standard
<https://peaks.portlandschools.org/cms/One.aspx?portalId=1097194'&pageId=7058360>
- Quest,(2003): complex thinking skills and classroom computersweb.fisd.us/staff/Complex_Thinking_Skills.pdf
- Shackley, Simon,etal(2015): Imagine complexity : The past, present and future potential of complex thinking,[http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/imagine-complexity--the-past-present-and-future-potential-of-complex-thinking\(6fe289de-6cbb-4c4b-b99f-3edc59cc2210\).html](http://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/imagine-complexity--the-past-present-and-future-potential-of-complex-thinking(6fe289de-6cbb-4c4b-b99f-3edc59cc2210).html)
- Tsoukas, Haridimos &Hatch, Mary Jo, 2001, Complex thinking complex practice: the case for a narrative approach to organizational complexity, Human Relations volume 54(8): 979-1013, The Tavistock Institute, London, and New Delhi.

البحث الثالث عشر:

”عوامل التسويق الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر“

المصادر :

أ.م.د/ أحمد سمير فوزي عبدالله
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

” عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر “

د/ أحمد سمير فوزي عبدالله

• المستخلص:

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، ومعرفة ما إذا كانت تلك العوامل تختلف باختلاف متغيرات الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جداً فأعلى)، والخلفية الثقافية (ريف/ حضر). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٤٨٣) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عوامل التسويف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر تمثلت في العوامل التربوية والاجتماعية، والنفسية، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية، والنفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف ترجع إلى ذات المتغير لصالح طلاب الفرقة الرابعة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة لصالح طلاب الشعب النوعية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل. كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية.

الكلمات المفتاحية: عوامل التسويف الأكاديمي، كلية التربية.

Academic Procrastination Factors as Perceived by the Students at the Faculty of Education Al-Azhar University

Dr. Ahmad Samir Fawzy Abdul-Allah

Abstract:

The current study aimed at exploring the academic procrastination factors as perceived by the students at the Faculty of Education, Al-Azhar University and identifying whether such factors are varied in relation to the grade variable (the second year, the fourth year), branch variable (arts, science, qualitative), the previous year degree (good, very good) and the cultural background (rural, urban). The study adopted the descriptive method through a questionnaire, prepared by the researcher, applied to 483 students at the Faculty of Education, Al-Azhar University during the academic year 2016/2017. The findings of the study revealed that the academic procrastination factors are educational, social and psychological and There were no statistically significant differences among the study sample in all the educational and psychological factors in relation to the grade variable. On the other hand, there were statistically significant differences between the study sample in the social factors in relation to the

grade factor in favor of the fourth-year students. there were statistically significant differences among the study sample in all the procrastination factors in relation to the branch variable in favor of the qualitative branches .There were statistically significant differences between the study sample in all the procrastination factors in relation to the previous year degree in favor of the students who attained the good degree or less. There were no statistically significant differences between the study sample in all the procrastination factors in relation to the cultural background.

Keywords: Academic Procrastination Factors, Faculty of education.

• مقدمة :

يشهد عالم اليوم العديد من التوترات والأزمات والتطورات المتسارعة، التي كان لها تأثير، ولا زالت تؤثر على جميع مناحي الحياة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الفرد في المجتمع، مما دفع بهذا الفرد إلى أن يسوف في أدائه لبعض المهام، وهذا التسويف قد يكون مقبولا عندما يكون رغم إرادته، أو لأمر تتطلبها المهمة. أما عندما يلجأ الفرد إلى التسويف في كافة أموره حتى اللحظة الأخيرة، عندها يصبح التسويف ظاهرة سلبية لارتباطه بالفشل وما يترتب عليه من نتائج سلبية (الربيع، وشواشره، وحجازي، ٢٠١٤ ص٢).

والواقع أن التسويف وتأخير إنجاز المهام، وبشكل متكرر ودون مسوغ، ليعد مشكلة مؤرقة تواجه الأفراد والمجتمعات. ومما يزيد من صعوبة تلك المشكلة عدم اقتصارها على مرحلة عمرية أو فئة معينة، بل أصبحت شائعة لدى الذكور والإناث، الصغار منهم والكبار، العاملين وغير العاملين، الأميين والمتعلمين (عبد الخالق، والدغيم، ٢٠١١، ص٢٠٠).

والتسويف بصفة عامة، مفهوم قديم النشأة حديث التنظير والتطبيق فقديما كان يفسر التسويف بأنه نوع من الحكمة والرزانة والمحافظة على الطاقة من الهدر، وحديثا ظهر التسويف كمشكلة سلوكية وتربوية (Klassen, et.al, 2008, pp. 137-138).

وقد تتبع ستيل (٢٠٠٧) تاريخ التسويف، حيث ذكر أن من أوائل الشعراء الإغريق الذين تحدثوا عن التسويف في القرن الثامن قبل الميلاد، الشاعر هيسود Hesiod والذي قال: " لا تدع عملك للغد، ولما بعد الغد، فالكسل والبلادة تمنع العامل من الذهاب إلى الحظيرة، وتمنعه عن القيام بعمله، إن الصناعة تتطلب التسرع في القيام بالعمل، إلا أن العامل الذي لا يقوم بعمله أويؤجله باستمرار يقبض بيديه على الدمار والخراب (Steel, 2007, P.66).

ويشكل التسويف Procrastination ظاهرة معقدة ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، كما أنها ذات مستويات متدرجة تبدأ من النوع البسيط

وتنتهي بالنوع المزمّن؛ الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي أو العلاج النفسي. ومن جانب آخر، فإن للتسويق وأنماطه المتعددة تأثيراً سلبياً في جوانب كثيرة من الحياة كالـتعليم، والإدارة، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، والنمو الشخصي والمهني (عبد الخالق، والدغيم ٢٠١١، ص ٢٠٠ - ٢٠١).

ويعتبر التسويق مشكلة سلوكية شائعة، ومثيرة ومحيرة. وبالرغم من التاريخ الطويل لسلوك التسويق في الطبيعة الإنسانية، إلا أن الدراسات العربية التي تناولته لا زالت قليلة، هذا في الوقت الذي يُعد فيه من الموضوعات المهمة لدى كثير من الباحثين الغربيين، نظراً لأهميته في العمل والحياة بشكل عام. والتسويق ليس مشكلة مع إدارة الوقت أو التخطيط له، بل هو ضعف القدرة على تقدير الوقت ذاته. وقد بذلت محاولات لتفسير سلوك التسويق، والعوامل الكامنة وراءه، فقد يحدث التسويق لأن المسوفين يرون أنهم يستمتعون بكونهم عفويين (Ferrari & Ware, 1992, P. 499)، وآخرون لديهم مشكلة في وضع الأهداف لأنفسهم، ومن ثم يرون أنفسهم على أنهم أقل تحكماً في الوقت خلال الفترة المحددة لإنجاز المهام المطلوبة منهم (Lay & Schouwenburg, 1993, P. 653).

والحياة الجامعية كما يتصورها علماء النفس والتربية على أنها مسيرة كبيرة من الواجبات الدراسية التي يكلف بها طلاب الجامعة؛ تعد أحد المرتكزات العلمية لتعلم الطالب واكتسابه الخبرة التعليمية المناسبة. لذا فإنه يكون لهذه العملية الأكاديمية دور كبير في التعلم، وأحد المعايير الناجحة لتقويم مدى نجاح الجامعة في اكتساب طلابها ما قرر لهم من مفردات دراسية، فضلاً عن تقويم مدى فاعلية العمليات والخطط التعليمية الأكاديمية، وبذلك تساعد الواجبات المتعلمين على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية بهدف إعدادهم لمهنة المستقبل (قطامي، ١٩٨٩، ص ٢٣٦). ورغم ذلك فإن نجاح مسيرة الحياة الجامعية الأكاديمية مرهون بتعاون الطلاب مع أساتذتهم في أداء ما يكلفون به، إذ إن تقصير الطلاب وإهمالهم وتهربهم من أداء واجباتهم من شأنه أن يقلص أو يفقد فرص التعلم، ومن ثم فشل العملية التعليمية (هويدي واليماني، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

ويعد التسويق الأكاديمي مشكلة شائعة بين طلاب الجامعة، فيؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي، وتثبيت العادات الدراسية السيئة فضلاً عن تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة. (Dewitte & Schouwenburg, 2002, P. 472)

• مشكلة الدراسة :

لقد لاحظ الباحث أثناء قيامه بالتدريس في كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وجود مشكلة يعاني منها طلاب الكلية تتمثل في تأخير أو تأجيل استذكار المحاضرات إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، والتدبر من تقديم الواجبات المطلوبة منهم في الوقت المحدد، ومحاولتهم المتكررة تأخير إنجاز تلك الواجبات؛ الأمر الذي مثل دافعا لدى الباحث لإجراء دراسة استطلاعية على عينة من هؤلاء الطلاب. واحتوت استبانة تلك الدراسة سؤالاً مفتوحاً تم توجيهه إلى أفراد العينة الاستطلاعية، استهدف الكشف عن أهم العوامل التي تدفعهم إلى التسويف الأكاديمي، وقد تم تفريغ استجابات الطلاب على هذا السؤال، والتوصل من خلال ذلك إلى مجموعة من العوامل التي تدفع الطلاب إلى التسويف الأكاديمي. وقد توصلت نتائج دراسة أبو غزال (٢٠١٢، ص ١٣١) إلى أن ٢٥.٢٪ من طلاب الجامعة هم من ذوي التسويف المرتفع، و٥٧.٧٪ من ذوي التسويف المتوسط، و١٧.٢٪ من ذوي التسويف المتدني. كما توصلت نتائج دراسة بالكس، ودورو (Balkis & Duru, 2009, p.23-24) إلى أن ٢٣٪ من الطلاب المعلمين هم من ذوي التسويف المرتفع، و٢٧٪ من ذوي التسويف المتوسط. في حين كشفت نتائج دراسة أوزر، وآخرون (Ozer, et.al, 2009, pp.49-50) أن ٢٥٪ من الطلاب أشاروا إلى وجود تسويف أكاديمي متكرر. وفي ذات السياق أكد مورتازانا جاد، وفاهيدي (Mortazanajad & Vahedi, 2009, pp.150-151) أن حوالي ٨٠ إلى ٩٥٪ من طلاب الجامعات ينخرطون في التسويف مما يمثل لهم مشكلة كبيرة، حيث يظهر في أكثر من ثلث الأنشطة اليومية. بينما أظهرت نتائج دراسة ستيل (Steel, 2002, p.136) أن ٩٥٪ من طلبة الجامعة يقومون بالتسويف، وأن ٧٥٪ منهم يعتبروا مسوفين أكاديمياً. كما أوضحت نتائج دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2000, pp.106-107) أن ٤٢٪ من الطلبة الخريجين كانوا يسوفون في كتابة واجباتهم الدراسية، وأن ٣٩٪ كانوا يؤجلون مذاكرتهم للامتحان إلى آخر لحظة، في حين أن ٦٠٪ كانوا يسوفون في القراءة الأسبوعية المطلوبة منهم.

وقد أثبتت نتائج الدراسات المسحية الحديثة أن نسبة الطلاب الجامعيين الذين يتسمون بسلوك التسويف تتراوح بين ٨٠، ٩٠٪، وأن ٧٥٪ من هؤلاء المسوفين يعترفون بذلك، وأن ٥٠٪ منهم يسوفون بشكل دائم ومستمر في أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن نسبة التسويف الأكاديمي قابلة للزيادة، وعلى ذلك فإنها تعد شكلاً من أشكال هدر الطاقات ومعوفاً كبيراً من معوقات الدراسة والإنجاز. (Simpson & Pychyl, 2009, p.908)

وفي ضوء انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي بين أفراد المجتمع بوجه عام وبين طلاب الجامعات بوجه خاص، وفي ضوء ندرة الدراسات التي تناولت تلك

الظاهرة مع متغيرات البحث الحالي، جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العوامل المستتلة عن التسوييف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

• تساؤلات الدراسة :

- حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:
- « ما عوامل التسوييف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟
- « هل تختلف تلك العوامل باختلاف متغيرات الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، والخلفية الثقافية (ريف/ حضر)؟
- « ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها التغلب على مشكلة التسوييف الأكاديمي أو التخفيف من حدتها لدى طلاب الجامعات؟

• أهداف الدراسة :

- استهدفت الدراسة ما يلي:
- « الوقوف على عوامل التسوييف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.
- « الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على تلك العوامل تبعا لمتغيرات الدراسة السابق تحديدها.
- « تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها التغلب على مشكلة التسوييف الأكاديمي أو التخفيف من حدتها لدى طلاب الجامعات.

• أهمية الدراسة :

يتوقع أن تكون الدراسة مفيدة على الجانبين النظري والتطبيقي. فهي من ناحية محاولة للكشف عن العوامل التي يمكن أن تدفع طلاب كلية التربية جامعة الأزهر إلى التسوييف الأكاديمي، وما يمكن أن يكون بمثابة إجراءات توضع موضع التنفيذ. ومن ناحية أخرى فإن نتائج تلك الدراسة سوف تمكن إدارة الجامعة، وأعضاء الهيئة التدريسية، والأباء، والمسؤولين عن اتخاذ القرار في المؤسسات التربوية من محاولة الحد من تلك الظاهرة، وضمان سير العملية التعليمية بشكل أمثل.

• الدراسات السابقة :

فيما يلي عرض لأهم الدراسات العربية منها أو الأجنبية ذات الارتباط بموضوع الدراسة، والتي روعي في ترتيبها وضع الأحداث منها أولا. فقد حاولت دراسة السرحان، وصوالحة (٢٠١٧) الكشف عن طبيعة العلاقة بين التسوييف الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت، بالإضافة إلى معرفة مستوى كل منهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة

بأداتين هما مقياس التسويق الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا. وقد طبقت الأداتين على عينة قوامها (٥٦١) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات العلمية، والإنسانية. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسويق الأكاديمي كان متوسطا، بينما مستوى التعلم المنظم ذاتيا كان مرتفعا لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين التسويق الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتيا.

أما دراسة الربيع، وشواشرة، وتغريد حجازي (٢٠١٤) فقد استهدفت الكشف عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأداتين، الأولى منهما مقياس للتسويق الأكاديمي والثانية مقياس لأساليب التفكير. وتم تطبيق هاتين الأداتين على عينة قوامها (٥٨٠) طالبا وطالبة من طلاب مرحلتي البكالوريوس والماجستير في الجامعتين منهم (١٨٨) طالبا، و(٣٩٢) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير شيوعا لدى أفراد عينة الدراسة كانت التفكير التركيبي، والمثالي والعملي، والتحليلي، والواقعي على التوالي. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التسويق الأكاديمي، وأساليب التفكير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وأساليب التفكير الخمسة تعزى إلى متغير الجامعة ولصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وأساليب التفكير تعزى إلى متغيري النوع، والمرحلة الدراسية.

واستهدفت دراسة زاكري، وآخرون (Zakeri & et.al, 2013) الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة، والتسويق الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦١) طالبة، و (١٣٤) طالبا من طلاب جامعة شيراز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم إمكانية التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال أسلوب المعاملة الوالدية (التشدد السلوكي).

كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية وهامة بين التشدد السلوكي كأحد أساليب المعاملة الوالدية، والتسويق الأكاديمي ووجود ارتباط سلبي بين (منح الحكم الذاتي للنفس، وقبول المشاركة) والتسويق الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة صالح، وصالح (٢٠١٣) التعرف على التسويق الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية جامعة القادسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة للتسويق الأكاديمي ومقياس لإدارة الوقت. وتم تطبيق الأداتين على عينة قوامها (٣٦٨) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة القادسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب كلية التربية لا يعانون من تسويق أكاديمي، وأنهم يعانون من ضعف في إدارة

وقتهم. كما كشفت النتائج أن العلاقة بين التسوييف الأكاديمي وإدارة الوقت ضعيفة.

أما عن دراسة أبو غزال (٢٠١٢) فقد استهدفت التعرف إلى مدى انتشار التسوييف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف نوع الطالب، ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالبا وطالبة، (٢٢٢ ذكورا، و٥٢٩ إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة أن (٢٥,٢%) من الطلبة هم من ذوي التسوييف المرتفع، و (٥٧,٧%) من ذوي التسوييف المتوسط، و (١٧,٢%) من ذوي التسوييف المتدني.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في انتشار التسوييف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسوييف لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منها لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع، والتخصص الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضا أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسوييف الأكاديمي تمثل في الخوف من الفشل وأسلوب المعلم، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط وضغط الأقران. كما كشفت النتائج أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث، بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. كما توصلت النتائج إلى فروق دالة إحصائية في مجالات الخوف من الفشل، وأسلوب المعلم، وضغط الأقران تعزى للمستوى الدراسي.

وقد هدفت دراسة كونوفالوفا (Konovalova, 2012) بحث العلاقة بين التسوييف الأكاديمي، والخوف من الفشل، ومعرفة ما إذا كان التسوييف يختلف باختلاف النوع، والعمر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٩٥) طالبا وطالبة (٢٤ طالبا، و٧١ طالبة) من جنسيات مختلفة: آسيوية، وأمريكية، ولاتينية، متوسط أعمارهم من ١٨ – ٢٣ عاما. وأظهرت نتائج الدراسة أن التسوييف الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع والعمر، بينما وجد ثمة ارتباط موجب ودال إحصائية بين التسوييف، والخوف من الفشل.

وأجرت أوزير-بيلج (Ozer – Bilge, 2011) دراسة على طلاب الثانوية العامة، وطلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس، وطلاب الدراسات العليا في تركيا لمعرفة مدى انتشار ظاهرة التسوييف. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) طالبا وطالبة: (١٤٩ إناث، و٨٣ ذكور) من طلاب مرحلة الثانوية العامة، و (١٥٠) طالبا جامعيًا لمرحلة البكالوريوس، (٨٠ إناث، و٧٠ ذكور)، و (١٤٨) طالبا من طلاب

الدراسات العليا (٨٤ إناث، و ٦٤ ذكور). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية المختلفة فيما يخص ظاهرة التسويف حيث كان طلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس يسوفون أكثر من طلاب الدراسات العليا، وطلاب الثانوية العامة.

أما الدراسة التي أجراها سيرين (Sirin , 2011) على الطلاب الأتراك في جامعة سيلوك فقد هدفت إلى دراسة التسويف بشكل عام، والحوافز الأكاديمية والضبط الذاتي كعوامل نستطيع من خلالها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بين الطلاب الجامعيين لمرحلة البكالوريوس. وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٤) طالبا وطالبة (٢٧٦ طالبة، و٤٩٨ طالبا). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف العام والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والحوافز الأكاديمية وضبط الذات. كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص التسويف الأكاديمي.

وقد هدفت دراسة يونج (Yong , 2010) إلى الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلاب إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء متغيرات: النوع، والعمر، ونوع الكلية. وتكونت عينة الدراسة من (١٧١ طالبا) من تخصصات مختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب إدارة الأعمال يسوفون أكثر من طلاب الهندسة في واجباتهم الجامعية، وأن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، وأن الأكبر سنا يسوفون أكثر من الأصغر سنا.

وقام بالكس، ودورو (Balkis & Duru, 2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وعلاقته بمتغيري النوع والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة باموكايل (٣٢٩ طالبة، و٢٥١ طالبا) تراوحت أعمارهم بين ١٩ - ٢٨ سنة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ٢٣٪ من أفراد عينة الدراسة كان مستوى تسويفهم الأكاديمي مرتفعا، و٢٧٪ مستوى تسويفهم متوسطا، أما باقي أفراد عينة الدراسة ٥٠٪ فكان مستوى تسويفهم منخفضا. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي لصالح الذكور وأظهرت أيضا أن مستوى التسويف الأكاديمي يتناقص كلما تقدم الطالب في العمر.

أما أوزر، وآخرون (Ozer & et.al, 2009) فقد هدفت دراستهم إلى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري النوع، والمستوى الدراسي. وتألقت عينة الدراسة من (٧٨٤) طالبا وطالبة (٣٦٣ إناث، و٤٢١ ذكورا) متوسط أعمارهم (٢٠.٦). وأظهرت نتائج الدراسة أن ٢٥٪ من الطلاب أشاروا إلى وجود

تسويق أكاديمي متكرر، وأن الذكور أكثر تكراراً في تسويق المهمات الأكاديمية مقارنة بالإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسباب التسويق الأكاديمي، إذ عزت الإناث تسويفن الأكاديمي إلى الخوف من الفشل، والكسل مقارنة بالذكور، بينما اقر الذكور عن تسويق أكاديمي أكثر نتيجة للمخاطرة، ومقاومة الضبط مقارنة بالإناث. ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية في كل من مستوى التسويق الأكاديمي وأسبابه تعزى إلى المستوى الدراسي.

كما استهدفت دراسة روزاريو، وآخرون (Rosario & et. Al, 2009) تحليل تأثير المتغيرات الاجتماعية والشخصية (تعليم الوالدين، وعدد الأشقاء، ومستوى الصف الدراسي، وتدني التحصيل الدراسي) على التسويق الأكاديمي. وطبقت الدراسة على عينة من طلاب المستوى السابع إلى التاسع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التسويق يكون أعلى عندما يقل مستوى تعليم الوالدين، كما يزيد مع زيادة عدد الأشقاء. كما أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى التسويق عند المستوى التاسع مقارنة بالمستوى السابع.

واستهدفت دراسة السلمي (٢٠٠٩) التعرف إلى مستوى ممارسة التسويق الأكاديمي، ومستوى الدافعية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى في ضوء متغيري السنة الدراسية، والموقع الجغرافي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للتسويق الأكاديمي تم تعريبه للبيئة السعودية ومقياس للدافعية الذاتية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا من طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة، والليث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي، والدافعية الذاتية ظهرا بمستوى متوسط.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى ممارسة التسويق الأكاديمي تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لصالح طلاب كلية الليث، كذلك وجود فروق في مستوى الدافعية الذاتية بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الموقع الجغرافي لصالح طلاب الكلية الجامعية بمكة المكرمة، وأيضا وجود فروق في مستوى التسويق تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لصالح السنة الدراسية الأولى لدى طلاب كلية الليث، كذلك وجود فروق لصالح طلاب مكة المكرمة فيما يخص الدافعية الذاتية للسنة الدراسية الثانية، هذا بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين التسويق الأكاديمي، والدافعية الذاتية.

أما دراسة أحمد (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى دراسة التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالبا من طلاب كليتي اللغة العربية، والشريعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب كلية اللغة العربية

لديهم تلكؤ أعلى من طلاب كلية الشريعة، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ والرضا عن الدراسة، وبين التلكؤ والإنجاز الأكاديمي بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة وليامز وآخرون (Williams & et. Al, 2008) معرفة الاتجاهات نحو الاهتمامات الشخصية الإنسانية (self – compassionate) والدافعية، وعلاقة ذلك بالقابلية للتسويق. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٦٣) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بمرحلة البكالوريوس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم درجة عالية أو متوسطة من الاهتمامات الشخصية الإنسانية كان لديهم أقل قلق للدافعية والإنجاز، وكذلك كانوا أقل تسويقا مقارنة بأقرانهم ممن لديهم درجة متوسطة أو منخفضة من الاهتمامات الشخصية الإنسانية.

واستهدفت دراسة مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤) الكشف عن علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا الوظيفي، والقلق، ووجهة الضبط الأكاديمي). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٤٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الأزهر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي التلكؤ المنخفض كانوا أكثر رضا عن الدراسة مقارنة بأقرانهم مرتفعي التلكؤ. كما أشارت النتائج إلى أن للتلكؤ علاقة ذات دلالة إحصائية بالقلق كسمة أو القلق كحالة، حيث إن الطلاب ذوي التلكؤ المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعا مقارنة بأقرانهم ذوي التلكؤ المنخفض.

أما دراسة جرادات (Jaradat , 2004) فقد كان من أهدافها الكشف عن علاقة قلق الاختبار بالتسويق والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (٥٧٣) طالبا، تم اختيارهم من أربع مدارس ثانوية للذكور في محافظة إربد في الأردن. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين قلق الاختبار والتسويق، وعلاقة سلبية دالة إحصائية بين قلق الاختبار من جهة، والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى.

وأجرى العنزي، والدغيم (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويق الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت.

وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التسويق الأكاديمي. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين التسويق الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى. ولم تكشف النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين العمر، والتسويق الدراسي.

واستهدفت دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2000) بحث العلاقة بين التسوييف الدراسي والكمالية، وذلك على عينة قوامها (١٣٥) طالبا، طبق عليهم مقياس الكمالية متعدد الأوجه. وكشفت نتائج الدراسة عن أن التسوييف الدراسي مرتبط بمستوى دال بالكمالية، والخوف من الفشل، وأن التسوييف والإتقان يتأثر بالسياق الاجتماعي، حيث إن الذين يبحثون عن الكمالية والإتقان يتأثرون بالخوف من الفشل، أكثر مما يتأثرون بالحاجة إلى الإنجاز وأن المبالغة في الحصول على الإتقان تقود إلى التسوييف الدراسي.

كما هدفت دراسة سولومون، وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984, 506) إلى التحقق من تكرار التسوييف على مهمات أكاديمية وأسبابه. وتألفت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبا وطالبة من الطلاب المسجلين في مساق مقدمة في علم النفس (١٠١ ذكور، ٢٢٢ إناث) تراوحت أعمارهم بين ١٨ – ٢١ سنة. وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يسوفون في كتابة الورقة الفصلية، وقراءة الواجبات، والدراسة للامتحانات، وحضور كل من المهمات الأكاديمية، والإدارية قد بلغت (٤٦٪، ٣٠٪، ٢٨٪، ٢٣٪، ١١٪) على التوالي. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائية بين الجنسين في تسوييف أي مهمة أكاديمية، ولا على مقياس التسوييف الأكاديمي ككل. وأشار التحليل العاملي لأسباب التسوييف أن عاملي الخوف من الفشل، والمهمة المنفرة فسرا معظم التباين. ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية بين التسوييف الأكاديمي ودرجات الطلبة في المساق على كل أنماط المهمات الأكاديمية، في حين أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على عامل الخوف من الفشل، إذ حصلت الإناث على درجات أعلى على هذا العامل مقارنة بالذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين على عامل المهمة المنفرة.

• التعليق على الدراسات السابقة :

من عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

◀ الدراسات التي تناولت عوامل التسوييف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب تتسم بالنقص الشديد.

◀ إذا كانت الدراسات الخاصة بعوامل التسوييف الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب تتميز بالنقص الشديد، فإن تلك التي تتناول عوامل التسوييف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية جامعة الأزهر أكثر قلة إن لم تكن نادرة، فلا توجد سوى دراسة أبو غزال (٢٠١٢)، التي تطرقت إلى التعرف على مدى انتشار التسوييف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، ودراسة بالكس، ودورو (Balkis & Duru, 2009)، التي تطرقت إلى التعرف على مدى انتشار التسوييف الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين وعلاقته بمتغيري النوع والعمر.

- « كان توجه الدراسات السابقة في مجال عوامل التسويق الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب، إما البحث عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي، ونوع الطالب، ومستواه الدراسي، وتخصصه الأكاديمي (دراسة أبو غزال، ٢٠١٢) أو البحث عن العلاقة بين التسويق الدراسي، وبعض متغيرات الشخصية (دراسة العنزي، والدغيم، ٢٠٠٣)، أو البحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية (دراسة هلال، والحسيني، ٢٠٠٤)، أو البحث عن العلاقة بين مستوى ممارسة التسويق الأكاديمي، ومستوى الدافعية (دراسة السلمي، ٢٠٠٩)، أو البحث عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وإدارة الوقت (دراسة صالح، وصالح، ٢٠١٣)، أو البحث عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وأنماط التنشئة الاجتماعية (Zakeri & et. al, 2013) أو البحث عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي، وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب وطالبات جامعتي اليرموك، والعلوم والتكنولوجيا الأردنية (دراسة الربيع، وشواشره، وتغريد حجازي، ٢٠١٤)، أو البحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، وبعض المتغيرات (الرضا الوظيفي، والقلق، ووجهة الضبط الأكاديمي) (دراسة مصيلحي، والحسيني، ٢٠٠٤)، أو البحث عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة (دراسة أحمد، ٢٠٠٨)، أو البحث عن العلاقة بين قلق الاختبار، والتسويق والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة (Jaradat, 2004)، أو البحث عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي، والخوف من الفشل (Konovalova, 2012)، أو البحث عن العلاقة بين التسويق الدراسي، والكمالية (Onwuegbuzie, 2000)
- « اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على مدى انتشار ظاهرة التسويق الأكاديمي بين طلاب المدارس الثانوية، وطلاب الجامعة لمرحلة البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا (Ozer, 2011).
- « لا توجد سوى دراسة واحدة (Rosario & et.al, 2009)، اهتمت بتحليل تأثير المتغيرات الاجتماعية والشخصية مثل تعليم الوالدين، وعدد الأشقاء ومستوى الصف الدراسي، وتدني التحصيل الدراسي على التسويق الأكاديمي.
- « اهتمت بعض الدراسات بدراسة الاتجاهات نحو الاهتمامات الشخصية الإنسانية والدافعية، وعلاقة ذلك بالقابلية للتسويق (Williams & et.al, 2008).
- « تناولت دراسة واحدة فقط الكشف عن ظاهرة التسويق بين طلاب إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء متغيرات النوع، والعمر، ونوع الكلية (Yong, 2010).
- « قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع التسويق الأكاديمي، وكثرة الدراسات الأجنبية التي تناولته، حيث تمثلت تلك الدراسات في دراسة

بالكس، ودورو (Balkis & Duru, 2009)، ودراسة أوزر، وآخرون (Ozer, et.al, 2009)، (ودراسة روزاريو، وآخرون، ٢٠٠٩ (Rosario & et. al, 2009))، ودراسة زاكري، وآخرون (Zakeri & et. al 2013)، ودراسة وليامز، وآخرون، ٢٠٠٨ (Williams & et.al, 2008)، ودراسة يونج (Yong, 2010)، ودراسة سيرين (Sirin, 2011)، ودراسة أوزر (Ozer, 2011)، ودراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984)، ودراسة جرادات (Jaradat, 2004)، ودراسة كونوفالوفا، (Konovalova, 2012)، ودراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, 2000).

• الإطار النظري للدراسة :

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة مفهوم التسويق الأكاديمي، ومكوناته ومحدداته، وأنماطه، وأسبابه، وانعكاساته، وبعض النظريات المفسرة له.

• مفهوم التسويق الأكاديمي:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التسويق الأكاديمي فقد عرفه وانج وآخرون (Wang, et.al, 2013, p.27) بأنه الميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية والمصحوب بالمشاعر السلبية. كما عرفه ونج (Wong, 2012) بأنه تأجيل للنمو الشخصي delaying in personal development؛ حيث يمثل فشل الفرد في تحقيق أهدافه، كما يعد أيضاً تأجيلاً لإنجاز المسؤوليات delaying in accomplishing responsibility؛ الذي يمثل فشلاً في أداء المهام التي يجب إنجازها في وقت محدد. بينما عرفه شو (Chow, 2011, p.236) بأنه ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، التي تتضمن التأجيل المتعمد للمهام والأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل. أما سمبسون، وبيشيل (Simpson & Pychyl, 2008, p. 908) فقد اعتبرا سلوك التسويق بأنه خلل ذهني معرّف في ترتيب المهام ذات الأولوية للفرد بحيث يقوم بتقديم المهام ذات الأولوية الأقل على المهام الضرورية التي ترتبط بالنجاح والتميز. كما أكد العديد من الباحثين أن التسويق بصفة عامة سواء أكان أكاديمياً أو غير أكاديمي، يعرف على أنه فشل في التنظيم الذاتي (Lee, 2005, p. 6)؛ (Chun Chu & Choi, 2005, p.246).

أما مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤، ص ٦٣) فقد عرفا التسويق الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز. ويعرفه إليس، وكنوس (Ellis & Knaus, 2002) بأنه اختلال وظيفي وسلوك تجنبني يتصف بالرغبة لتجنب النشاط أو المهمة المطلوب إنجازها، واستخدام الأعداء لخلق تبريرات عن التأخير والتأجيل، إضافة إلى تجنب اللوم والعقاب. وذكر كل من ديوت، وشوانبيرج (Dewitte & Schouwenburg, 2002, p.471)

أن التسويف سمة شخصية تتسم بعادة الميل للإرجاء المتكرر لإنجاز الأعمال المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخيرها عن مواعيدها. في حين صنف ماير (Meyer, 2002, p.89) التسويف سمة من سمات الشخصية تترسخ لدى الطالب وتمثل له عائقًا ذاتيًا مزمنًا، كما تنعكس على أدائه للمهام الدراسية سواء في بدايتها أو الانتهاء منها، ولا يحاول إكمالها إلا في اللحظات الأخيرة. ويرى سولومون، وروثبليوم (Solomon & Rothblum, 1984, p.503) أن التسويف الأكاديمي هو تأخير مقصود في الابتداء أو الانتهاء من المهام والواجبات الدراسية. ويتبنى الباحث تعريفًا إجرائيًا لمفهوم التسويف الأكاديمي حيث يعرفه بأنه تأجيل أو تأخير إنجاز الطالب لأداء مهامه الأكاديمية عن عمد أو بدون عمد.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم التسويف قد يستخدم أحيانًا من وجهة نظر إيجابية، ويقصد به التأجيل الوظيفي functional delay، وتجنب العجلة أو الاندفاع أو التسرع Rush. (Chun Chu & Choi, p.247)، (Ferrari, 1993, p. 267)، كما أشار برنستاين (Bernstein, 1996, p.1270) إلى أن الفرد وقتما يبدأ في الشروع بعمل ما، فإنه يتفحص البدائل options ويتريث من أجل الحصول على معلومات جديدة موثوق بها.

والواقع أنه كلما كانت نتائج تحقيق المهام غير مضمونة، فإن هذا يبرز قيمة التسويف أو التأجيل وأهميته بالنسبة للفرد الذي يعتقد فيه. ومع ذلك فإن تلك النظرة وإن كانت تبدو إيجابية للتسويف، فهي تمثل الاتجاه الثانوي لاستخدام المفهوم، وأن الاتجاه الأولي والأساسي له هو النظرة السلبية خاصة مع وجود دلائل كثيرة تثبتت علاقته بالسلوك المرضي (عبد الخالق، والدغيم، ص ٢١١).

وعن مكونات التسويف فقد أشارت دراسة بيكاريللي (Piccarelli, 2003, p. 27) إلى أن المكون الحاسم للتسويف هو التأجيل، بينما أشارت دراستي روثبليوم وآخرون، وسيجال وآخرون (Sigall, et.al, 1986, p.388); (Rothblum & et.al, 2000, p.217) إلى أن القلق الذي يؤدي إلى هذا التأجيل هو المكون الأساسي للتسويف.

وفيما يتعلق بشروط التسويف فقد حدد سكرو، وآخرون (Schraw, et. Al, 2007, p.14) عدة شروط للتسويف منها أن يكون للتأجيل نتائج عكسية، وأن يحدث دون داع، وأن يترتب عليه عدم إنجاز المهام، وعدم اتخاذ القرارات في الوقت المحدد.

وقد أشار البهاص (البهاص، ٢٠١٠، ص ١٢٠) إلى أن التسويف الأكاديمي يتحدد ببعض المحددات، لعل من أهمها ما يلي:

« التسويف الأكاديمي هو نوع من أنواع التسويف العام لكنه يقتصر على المجال الدراسي والأكاديمي.
 « التسويف الأكاديمي يعني تأجيل الطالب عن قصد الواجبات الدراسية والمهام المكلف بها وتأخيرها عن موعد إنجازها إلى موعد آخر لاحق.
 « التسويف سلوك قد يترسخ لدى الطالب فيصبح سمة شخصية ملازمة له فيكرر هذا السلوك في جميع مجالات حياته ومنها المجال الدراسي.
 « التسويف الأكاديمي هو نوع من الاضطرابات السلوكية التي تظهر في تجنب أداء السلوك المطلوب، كما أنه نوع من الخلل المعرفي الذي يظهر في صعوبة ترتيب الأولويات بحسب أهميتها مع الاعتماد على ميكانيزم التبرير rationalization لتعليل أسباب هذا السلوك.

أما فيما يخص أشكال التسويف فقد أشارت فيراري (Ferrari, 2000, p. 191) إلى أن هناك ثلاثة أشكال للتسويف هي المسوف الاستثاري Arousal الذي يتسم بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي Avoider، ويمتاز بتأجيل إنجاز المهمات إلى فترة طويلة، والمسوف القراري Decisional، ويمتاز بتأجيل القرارات. كما أشار كل من شن شو، وشواي (Chun chu & Choi, 2005, p. 255) إلى وجود نوعين من التسويف؛ الأول ويطلق على أصحابه المسوفون السلبيون أو التقليديون passive procrastinators، ويمتاز أفراد هذا النوع بتأجيل إنجاز المهمات إلى اللحظات الأخيرة وذلك بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرارات حاسمة في وقتها، أما الثاني فيطلق على أصحابه المسوفون الإيجابيون أو الفاعلون أو النشطون active procrastinators، ويمتاز أفراد هذا النوع بأنهم يتخذون قرارات تأجيلية مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال مهامهم في المواعيد المحددة ويحققون نتائج مرضية.

ويضيف مككوسكي (McCloskey, 2011) أن المسوفين الإيجابيين هم الطلاب الذين يمتلكون القدرة على العمل تحت ضغط الوقت بسبب امتلاكهم مفهوم ذات إيجابي مرتفع، كما أنهم يشعرون بالمتعة والإثارة والتحدي عند تأجيل المهام إلى آخر الوقت، ويسمح التسويف الإيجابي للطلاب باستغلال كل الوقت المتاح لتقديم المهمة. ويتميز المسوفون النشطون بعدد من الخصائص التي من أهمها تفضيل أداء المهام تحت ضغط الوقت، والرغبة في التسويف العمدي والقدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية، والرضا عن النتائج أو المخرجات.

وفي حقيقة الأمر فإن التسويف الإيجابي يوجد في بعض المهام التي يتم تأخيرها من أجل زيادة الكفاءة تحت ضغط الوقت، وفي المهام البسيطة السهلة أيضا. في حين أن التسويف السلبي يوجد بشكل عام مع أي مهمة، ويؤثر سلبا على أداء الطالب الأكاديمي وعلى السلوكيات اليومية له (Van, 2003, p.1407).

وقد حدد إليس (Elis, 2012, pp.76-79) أنماطا مختلفة من المسوفين أشار إليهم فيما يلي:

« **الاسترخائيون**: وهم من ينظرون إلى مسئولياتهم بشكل سلبي متجنبون إياها من خلال توجيه طاقاتهم إلى مهام أخرى، فهم يتجنبون الحالات التي من شأنها أن تسبب الاستياء وينغمسون بدلا عن ذلك في أنشطة تكون أكثر متعة لهم.

« **المتوترون والخائفون**: الذين عادة ما يشعرون بالإرهاق والضغط غير الواقعي حول ما يتعلق بالوقت، كما أنهم يكونون غير متأكدين من أهدافهم ويشعرون بنوع من الضيق، إضافة لما يمكن أن يكون لديهم من شعور بالافتقار إلى القدرة على النجاح أو التركيز في استكمال المهام أو الواجبات التي تم تكليفهم بها.

« **المبالغون أو المرهقون**: والذين يخلقون لأنفسهم أعباء وأعمالا إضافية ويرفضون أن يكون لهم نواب، ويهملون وضع وتحديد الأولويات، ولا يديرون الوقت على نحو جيد، الأمر الذي يؤدي إلى عدم اكتمال بعض الأعمال أو تأديتها على نحو ضعيف أو الانتهاء منها في وقت متأخر.

« **صانعو الأزمات**: وهم الذين يتركون المهام حتى اللحظة الأخيرة، بحيث لا يتم إنجازها في الوقت المحدد.

« **المرجئون**: وهم من يشعرون بعدم الكفاية، ويتجنبون المهام الصعبة، ويؤدون بشكل جيد عندما يوجههم الآخرون ويحددون لهم الوقت والكيفية التي يتم بها الفعل.

« **العقابيون**: وهم الذين لا يستطيعون في الغالب التحكم في حياتهم الشخصية ويركزون على مرات الفشل في الماضي، ويشعرون بالعجز وعدم القدرة على التغيير، كما أن لديهم شعور بالنقص وأن الآخرين أفضل منهم.

« **الشخصيون**: وهم الذين يؤجلون مهامهم تؤثر على حياتهم الشخصية بشكل مباشر، كالبقاء في عمل غير مناسب، وعدم البحث عن عمل آخر.

« **الكماليون**: وهم من يمتلكون أهدافا عالية لا يخططون لتحقيقها، ولديهم شك في قدراتهم، ويترددون في البدء أو الانتهاء من المهمة، ويخشون الفشل ويخافون ألا يكونوا مجدين عند القيام بالمهمة، ويكون لديهم صعوبة في تحديد الوقت اللازم لإكمال المهمة، ويمضون وقتا طويلا في إكمالها.

« **الحالمون**: وهم سلبيون يتجنبون المهام الصعبة ويريدون أن تكون الحياة سهلة ولديهم أفكار ولكن لا تترجم إلى أهداف ولا يتم وضع خطط لتحقيقها وإنجازها.

وقد أشار هويل وآخرون (Howell , et. al., 2006, pp.1521-1525) إلى أن للتسويق أنواعا متعددة منها ما يلي:

«التسويق العام general procrastination: ويعني أن التسويق مشكلة عامة تصيب الأفراد في جميع مراحل حياتهم، فيؤخرون ما يجب أدائه من أعمال ويقدمون في الأداء الأقل أهمية على الأكثر أهمية، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس. ويظهر هذا النمط في المهام الدراسية والحياتية حتى في الطقوس والعبادات.

«التسويق الشخصي personal procrastination: ويعني أن التسويق أصبح سمة شخصية تميز الفرد عن غيره، فيؤجل مهام الحاضر إلى وقت غير معلوم ويظهر هذا النمط من التسويق في مواقف تقدير الذات، وتقييم الأداء، حتى يكون الهروب إلى أنشطة أخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف.

«التسويق البسيط simple procrastination: ويكون في المهام والأنشطة السهلة، حيث يدرك الشخص المسوف أنها معقدة وصعبة فيقاوم الإقدام علي القيام بها ويتراجع عن أدائها، ويرتبط هذا الإدراك بخلل وظيفي في المخ خاصة في تقديم حجم المثيرات ودرجة الاستجابة لها، فيلجأ المسوف إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقديره لها.

«التسويق المعقد complex procrastination: وهو التسويق الذي يرتبط بظروف الحياة المعيشية، ويأتي تعقيده مما يمكن أن يترتب عليه من آثار نفسية. فالشخص الذي تضعف إمكانياته وقدراته عن مواجهة متطلبات الحياة فإنه يسعى إلى إيجاد بدائل وتأخير إشباع حاجاته الملحة، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب.

«التسويق الاجتماعي social procrastination: ويعني تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعي إلى وقت لاحق مثل دفع فواتير الكهرباء والغاز والماء والمخالفات المرورية، مما يترتب عليه آثار اجتماعية وإجراءات قانونية تتخذ ضد الشخص المسوف نتيجة تأخيره المتعمد أو غير المتعمد في أداء تلك الالتزامات الاجتماعية.

وقد حدد تاميرو (Tamiru , 2008, pp.44- 45) نمطين من المسوفين: النمط الأول يميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية من أجل تقدير الوقت، وتحديد الأهداف، وعدم الرضا عن الانجازات، وإلقاء اللوم على الظروف، والفشل والافتقار إلى الثقة والكمال في بعض الأحيان. وبالتالي فإن هذه المخاوف تؤدي إلى الفشل والهروب من الضغوط مؤقتا في محاولة للاسترخاء، ولكن هذا التمتع يثير الشعور بالذنب. ويأتي هذا النمط على أربعة أشكال: الخوف من تحقيق النجاح في المدرسة، والخوف من الفشل، والاحتياج إلى السيطرة، والحفاظ على مساعدة الآخرين. أما النمط الثاني فيتصف فيه المسوفون بأنهم ينسون الشعور بالفشل من خلال اللعب ويتجنبون الإجهاد ويتصفون بتجاهلهم للمهام ويركزون على الأنشطة والأعمال الممتعة. وتوجد أسباب عديدة لتجنب المهام منها:

« العمل الشرطي: الذي ينطوي على فعل شيء ليس من الأولويات (مشاهدة التلفاز مثلا).

« الأعدار العقلية: وتأتي على ثلاثة أنواع رئيسة هي:

- ✓ حديث الذات، حيث يعد الفرد نفسه أنه يكون أفضل عند تأجيل المهمة ويمكن أن يتمتع بالوقت أو الأشياء وبدون الشعور بالذنب.
- ✓ عندما يعطي الفرد الأولوية لبعض الأنشطة غير المهمة.
- ✓ عندما يكون الفرد في المواقف الانهزامية (الإحباط).

« التحول العاطفي: والذي من مظاهره الاستماع إلى الموسيقى وقراءة الروايات وإقامة علاقات اجتماعية.

كما صنف سبادا، وآخرون (Spada , et.al, 2006, p.322) المسوفون بناء على تقديم الأنشطة إلى نوعين: الأول مسوفون في اتخاذ القرار وهم الذين يؤخرون اتخاذ القرار ضمن إطار زمن محدد. أما النوع الثاني فهم المسوفون السلوكيون وهم الذين يؤخرون إنجاز المهام الكبرى والصغرى.

وفي النهاية، إذا عرف الفرد نمط التسويف الخاص به، فإنه يستطيع أن يحدد الجهود التصحيحية corrective efforts له، ويعد ذلك مكسبا كبيرا للفرد حيث إن استهدافه للجهود التصحيحية تقلل من احتمال أن يسير في طريق مسدود أثناء عمله، أو أن يضيع وقته في مهام متداخلة تجعله ينحرف عن مسار العمل الصحيح (Knaus, 2010, p.11).

وقد أشار كل من بارك، وسيسبرلنج (Park & Sperling, 2012, pp.12-13) إلى أن المسوفين يمتازون بعدد من الخصائص لعل من أهمها ما يلي:

« يعانون من مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية والانفعالية والسلوكية، والخوف من النجاح، والفشل، وانخفاض في تقدير الذات، ونقص في الدافعية.

« يعانون من فشل في تنظيم سلوكهم، فهم لا يخططون لكي يؤجلوا لكنهم يؤجلون ما خططوا له.

« ليس لديهم القدرة على تحمل الإحباط والضيق.

« الاندفاع نحو نشاط آخر أكثر جاذبية من المهمة المكلفين بها.

« لديهم ضعف في إدارة الوقت، ولا يركزون على المهام المستقبلية.

« يميلون إلى تأجيل المهام التي يدركون أنها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة.

« لديهم حساسية بالغة.

« لديهم الرغبة في فعل الأشياء ولكنهم لا ينفذونها.

« لديهم اضطراب وقصور في الانتباه وقدرة على فعل الأشياء بسرعة وفي وقت قصير وفي اللحظات الأخيرة ولكنهم لا يهتمون ولا يفعلون في النهاية.

« يعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلقا باتخاذ قرار محدد ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفضا.

« يعانون من انخفاض الثقة بالنفس، وارتفاع سمة الاكتئاب، والنسيان والابتعاد عن المنافسة، وفقدان الطاقة.

ويرى (صالح، ٢٠١٣، ص ص ٤٩٥ - ٤٩٧) أن الأنشطة موضع التسويف تتمثل في النقاط التالية:

• المهام الكتابية tasks of the writing :
أي الميل إلى تأجيل المهام الكتابية بصورة دائمة والمتمثلة في حل التمرينات وكتابة المحاضرات والدروس العملية والبحوث والمقالات حتى اللحظة الأخيرة بسبب كثرة الأعباء الكتابية وكراهيتها، مع عم الشعور بالضيق أو بوجود مشكلة في تأجيلها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

• مهام القراءة والاستذكار tasks of the reading and studying :
أي الميل إلى تأجيل مهام القراءة اللازمة لاستذكار المواد الدراسية والدروس العملية بصورة دائمة حتى اللحظة الأخيرة بسبب عدم حب الاستذكار مع عدم الشعور بالغضب أو الضيق، أو بوجود مشكلة في تأجيلها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

• الأعمال الشخصية the personal works :
أي الميل إلى تأجيل المهام الشخصية بصورة دائمة، بسبب عدم حبها وعدم الشعور بالضيق أو بوجود مشكلة نتيجة لتأجيلها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

• الأنشطة اللامنهجية the activities of unsteadyding :
أي الميل إلى تأجيل ممارسة الأنشطة والهوايات بصورة دائمة بسبب عدم حبها وعدم الشعور بالضيق أو بوجود مشكلة نتيجة لتأجيل ممارستها، وعدم الرغبة في التخلص من تأجيلها.

كما أشار لاولس (lawless, 2010, P.98) إلى أن المتعلم يقوم بتأجيل وتجنب أعباء ومسؤولياته اليومية مثل:

- « تأجيل الدراسة وعمل الواجبات المدرسية.
- « تأجيل الامتحانات الدراسية.
- « التهرب من تنظيم الأغراض الدراسية بدلا من البدء بها.
- « التهرب من المشاركة في التنظيمات الدراسية والاجتماعية والأعمال المهنية.
- « التهرب من المشاركة مع جماعات الصف في أداء الواجبات الدراسية بشكل جماعي.

وفيما يخص العوامل الكامنة وراء التسويف الأكاديمي فقد توصل زيناس وأوركولو (Zeenath & Orcullo, 2012, pp.44-46) إلى مجموعة من العوامل الرئيسية التي أدت إلى ظهور سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب وهي:

« **الخصائص الشخصية:** يعتقد الطلاب أن لديهم خصائص تجعلهم ينخرطون في سلوك التسويف فهم يعتبرون التسويف عادة فطرية وأصبحت جزء من الروتين اليومي لديهم وتنتشر في الثقافات المختلفة.

« **الملل:** يجد الطلاب صعوبة في تحديد أولويات المهام الدراسية، وذلك لأنهم يعتقدون أن المهام المسندة إليهم مضيعة للوقت، كما أن بعض المهام تتطلب الكثير من القراءة والكتابة ولا يوجد تحفيز لإتمامها، فهم يشعرون بالملل تجاهها.

« **الأولوية:** تأخذ الأنشطة اللاصفية الأولوية لاستمتاع طلاب الجامعة بها.

« **صعوبة إدارة الوقت:** يعتبر مصدر القلق الرئيسي في المرحلة الجامعية صعوبة إدارة الوقت، حيث يسعى الطلاب لتحقيق التوازن بين دراستهم والأنشطة اللاصفية والاجتماعية، الأمر الذي يدفعهم إلى سلوك التسويف حالة عدم تحقيق ذلك التوازن.

« **الدافع:** توجد نسبة كبيرة من الطلاب تقربان التركيز والانتباه يكونا حسب مصدر الدافعية إلى حد كبير، وأن هناك دوافع مختلفة وراء اهتمامهم بدراساتهم، كما يعد مصدر الدافعية وسيلة للتعامل مع التسويف.

« **تأثير الأقران:** يسعى طلاب الجامعة للارتباط بأقرانهم للتخفيف المؤقت من الضغوط الأكاديمية فيجدون أنفسهم يقضون وقتا كبيرا مع زملائهم مما يجعلهم ينخرطون في سلوك التسويف.

« **الظروف الخارجية:** كعمل الطلاب بدوام جزئي، والعمل المجتمعي، والنوادي، فالانخراط في هذه الأنشطة والاهتمام بالسير في العمل الخيري، يجعلهم غير قادرين على إعطاء الأولوية لمهامهم الأكاديمية.

« **المعلم:** مع زيادة عدد الطلاب أصبحت الفصول الدراسية تشكل تحديا للمعلم وتؤثر على أسلوب التدريس مما يدفعه لاستخدام الأساليب التقليدية البعيدة عن الاستثارة والتشويق، الأمر الذي يثير الملل لدى الطلاب ويصرفهم عن أداء مهامهم الأكاديمية.

« **المهام الأكاديمية:** يختلف عبء العمل الأكاديمي للطلاب في المرحلة الجامعية عن السنوات السابقة من الدراسة، حيث يطلب منهم تقديم تقارير بحثية ومشاريع تحتاج تخصيص وقت كبير لاستكمالها، كما تلعب نوعية المهام دورا مهما في توليد الدافع الداخلي لدى الطلاب، حيث نجد العديد منهم ليس مهتما باستكمال بعض المهام الأكاديمية على اعتبار أنها صعبة وغير سارة، وبالتالي يميلون إلى التسويف أكثر في المهام الكتابية والقراءة ودراسة الاختبارات مقارنة بتقديم العروض، لأن تلك المهام صعبة وروتينية. ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه العنزي، والدغيم (٢٠٠٣) من أن العوامل التي تؤدي إلى مشكلة التسويف الأكاديمي؛ نوع المهام المطلوبة، فالمتعلمون عادة لا يجلسون المهام والدراسات التي يجدون فيها متعة وسعادة، في حين أنهم

يتجنبون أو يؤجلون تك المهام التي لا يحبونها والتي تحمل نوعا من المشقة والجهد والوصول إلى الإتقان والخلو من العيوب في إنجازها.

وقد يعود التسويف الأكاديمي إلى العوامل البيولوجية التي منها عوامل عامة تتعلق بكيفية عمل الدماغ، ومنها عوامل محددة تؤدي مباشرة إلى التسويف مثل اضطرابات الانتباه، والاكتئاب، والإجهاد المزمن، والحرمان من النوم (Burka & Yuen, 2007).

كما توصلت كل من (لطيفة الكندري، وبدر ملك، ٢٠١٤) إلى أن من أسباب التسويف الأكاديمي ما يلي:

« ضعف دور الأسرة أو المدرسة في غرس مفهوم إدارة الوقت ومعرفة مبادئ تطوير الذات.

« صعوبة التركيز والشعور بكثرة وضخامة الواجبات.

« اكتشاف المعلم نقاط الضعف عند المتعلم متأخرا، ومن ثم لا يسعفه الوقت لتوجيه هذا المتعلم توجيهها سليما كي يتغلب على التحديات.

« خوف الطالب من الإقدام وتضييع الوقت بالتفكير في صعوبة المهمة وعدم القدرة على الإنجاز.

« تمكن التفكير المثبط، والإيحاءات الانهزامية، واللغة التراجعية من الطالب مثل " أنا لا أصلح لهذا العمل"، " أنا لا أمتلك المهارات المطلوبة"، " في الغد سأستعد لهذا".

« الشعور بالملل والاعتقاد بأن أداء هذا الواجب سيحرمه من متع كثيرة فيخشى فوات الذي يهوى ويخفق في تحقيق المبتغى.

« يلجأ الطالب إلى التسويف عند ما لا تتضح أمامه طريقة التنفيذ كالجهد بحدود العمل المطلوب ووضع توقعات مثالية غير منطقية سقفها الخيال وأرضها المحال.

« إدراك الطالب لتساهل الأسرة والمدرسة في تطبيق اللوائح والعقوبات والإيمان بأن محاسبة المقصر أمر نادر.

ومن الجدير بالذكر أن هناك جهات نظر مختلفة حول أسباب التسويف منها السلطوية في التنشئة الاجتماعية، والثورة المضادة على هذه السلطة والتفكير بطريقة التمني أو أحلام اليقظة، ووجود مشكلات في التفكير (Ferrari, 2001, p.398)، فيما يرى (أبو غزال، ٢٠١٢، ص ١٣١) أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المعلم، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران، والمخاطرة.

كما يشير فيراري، ودياز موراليس (Ferrari & Diaz-Morales, 2007, p. 94) إلى أن التسويف الأكاديمي كثيرا ما يعزى إلى الخوف من الفشل مما يؤدي إلى

تجنب الاستجابة، وإثارة انعكاسات سلبية لدى كل من المعلمين والطلاب. ويذكر لاريو، وآخرون (Liruo & et. Al, 2012, p. 51) أن من أهم أسباب التسويف الأكاديمي تأثير البيئة الصفية، وطبيعة المهمات. ويضيف بالآخرون (Pala, et.al, 2011, P.1422) أن من أسباب اتجاه الطلاب لسلوك التسويف ما هو متعلق بسمات الشخصية مثل المواقف المتصلة بالاتجاه نحو التعلم، والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية. ويؤكد كوركين، وآخرون (Corkin & et. Al, 2014, p.299) أن من العوامل الخارجية التي تعزى لسلوك التسويف دور الأسرة، والمعلم.

وفي ذات السياق أشار ياكوب (Yaakub , 2000) إلى أن أسباب التسويف الأكاديمي يمكن إجمالها فيما يلي:

« ضعف إدارة الوقت وتنظيمه: إذ يشير المسوفون إلى أنهم غير قادرين على تنظيم الوقت بحكمة، وهذا يتضمن غموض الأولويات والأهداف، وانغماس المسوف بالمهمات، مما يدفعه إلى تأجيل إنجاز بعض مهماته الأكاديمية والتركيز على أنشطة غير منتجة.

« عدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج، ومقعد الدراسة غير المريح، وعمل الوظائف في الفراش.

« الخوف والقلق المرتبط بالفشل، إذ يقضي الفرد في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة قلق حول قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها.

« سمات الطلبة، إذ حدد فالادز (Valdes, 2006) ثلاثة أنماط للطلبة فهناك الطلبة اللامبالون unconcerned، وهناك الموجهون نحو الهدف target-oriented، إضافة إلى المتحمسون passionate. وأشار أن هدف الطلبة اللامبالين هو النجاح فقط والبحث عن الطرق الأسهل للدراسة، والبحث أيضا عن المساعدة في اللحظات الأخيرة، والغش في الامتحانات، والحفظ الآلي للمعلومات، وعدم الدراسة بشكل جيد، وعدم التنظيم المناسب للوقت. كما أكد أن الطلبة اللامبالين يظهرون مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، بينما يظهر الطلبة المتحمسون، والطلبة الموجهون نحو الهدف مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي.

كما أشارت دراسات كل من (علام، ٢٠٠٨، ص ٢٨٥)؛ (Day, Mensink & Solomon & Rothblum, 1984, pp.503- O'Sullivan, 2000, p.127-129)؛ (Tuckman, 1991, pp.473-474)؛ (504) إلى أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في النقاط التالية:

« الأنشطة الاجتماعية social activities : بمعنى الميل إلى تأجيل إنجاز الأعمال الدراسية بسبب كثرة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وقصور

الإمكانات المادية اللازمة للدراسة، وكثرة علاقات الأسرة بالآخرين، وكثرة المشكلات و الخلافات الأسرية، وعدم متابعة الوالدين للأبناء دراسيا، وتحمل الكثير من الأعباء الأسرية، وتدني قيمة التعليم في المجتمع.

« **الخوف من الفشل fear of failure** : بمعنى الميل إلى تأجيل إنجاز المهام الدراسية، خوفا من ضعف الكفاية في إنجاز العمل أو العجز عن الأداء المتكامل، والتأثر السلبي بالتجارب السلبية للآخرين، والخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الإنجاز، وتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي للفشل، والخوف من القيام بالأعمال كما يتوقعها منه الآخرون.

« **الميول الكمالية perfectionism tendencies**: ويقصد بذلك ميل الفرد للتسويق في إنجاز المهام نتيجة الرغبة في تحقيق الكمال في جميع ما يؤديه ومن ثم عدم الاقتناع بمستوى أدائه وإن كان جيدا، وأيضا الميل إلى الدقة العالية في الأداء، والرغبة في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام، وعدم القناعة بمستوى بعض المهام الدراسية، والشعور بأن الأداء دون المستوى المرجو، والقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، والرغبة في الحصول على أعلى التقديرات للأداء.

« **صعوبة المهمة task difficulty**: ويقصد بذلك وجود رغبة قوية لدى الفرد لتأجيل المهام الدراسية المختلفة بسبب الظهور المفاجئ للعقبات في العمل الدراسي، وارتفاع مستويات الصعوبة بدرجة كبيرة في بعض المهام الدراسية مع الميل الدائم إلى تأجيل الأعمال صعبة الإنجاز، وبخاصة تلك التي تتطلب وقتا وجهدا مضاعفا، أو الغامضة، أو تلك التي لا تتوافر الإمكانيات المادية للتغلب على صعوبتها، إضافة إلى ضعف الثقة في القدرة على إنجاز المهام الصعبة، أو تلك التي لا تتوافر المعلومات الكافية للتغلب على صعوبتها أو عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من إنجازها.

« **الكسل laziness**: بمعنى ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب إثارة الخمول، وقلة النشاط، وفقدان الإصرار، وعدم تحمل التعب، وقلة الجهد أو التحمل، وفقدان الصبر على المهام، وعدم الجدية، وضعف القدرة على الاستمرار في الأداء لفترة طويلة.

« **إدارة الذات السلبية negative self- management**: ويقصد بذلك ميل الفرد لتأجيل المهام الدراسية نتيجة الافتقار إلى التنظيم في إدارة الذات وسوء التخطيط للمهام، وإهدار الوقت دون إنجاز، وسوء توزيع الوقت على الأنشطة، والعادات السيئة في الاستذكار.

« **الاتجاهات الدراسية السلبية study attitudes negative**: بمعنى ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب عدم اتفاقها مع الميول الشخصية، وعدم الرغبة في الدراسة، وتدني الطموح، والنفور من القيود بالنظم التعليمية، ووجود اهتمامات أخرى غير الدراسة، وعدم تحمل المسؤولية، وكره المعلمين.

« المحاكاة copying: أي ميل الفرد لتأجيل أداء المهام الدراسية نتيجة الانتظار حتى يفعلها الآخرون، وعدم المعرفة بالطريقة المثلى للإنجاز التي يعرفها الزملاء، وتقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين.
« التردد perplexity: أي ميل الفرد لتأجيل المهام بسبب الشعور بالتردد بين ما يجب عمله وما لا يجب عمله، وبين المهام واجبة الإنجاز، والشعور بالإحراج من سؤال المعلم عما لا يعرفه، أو حتى سؤال الزملاء، والرغبة في تأخير المهمة حتى اللحظة الأخيرة الحاسمة، والشعور بطول وقت أداء المهمة، وعدم القدرة على استغلال الفرص المتاحة.

وفي ذات السياق يرى كل من (Dewitte & Schouwenburg, 2002, p.471); (Rothblum, et.al, 1986, p.390) أن من الأسباب التي تدفع الطلبة إلى التسويف الأكاديمي ما يلي:

- « عدم ثقة الطالب بشأن قدراته الدراسية في إكمال الواجبات المطلوبة.
- « وجود علاقة ارتباط موجبة بين التسويف وتدني مستوى الذكاء الانفعالي المتمثل في ضعف قدرة المتعلم على فهم واستعمال والتعبير عن الانفعالات بطرائق منهجية وصحية في مواقف الدراسة والعمل.
- « تدني الدافعية والرغبة في النجاح في الحياة الدراسية.
- « ضعف البرامج الدراسية وقدرتها على إثارة الطلبة وجذبهم نحو الدراسة.
- « كراهية الأنشطة الدراسية.
- « قلق الامتحانات.
- « ضعف الكفاءة الأكاديمية الذاتية في كيفية وضع برنامج دراسي وخطوات دراسية ناجحة.
- « الخوف من الفشل.

كما صنف جرنشل، وآخرون (Grunschel, et.al, 2013, p.229) أسباب التسويف في فئتين من الأسباب منها ما هو مرتبط بالطالب ويتمثل في نقص المثابرة، والتقدير المنخفض للذات، واعتقاد الطالب أنه يعمل بشكل أفضل عندما يكون تحت ضغط، وعدم الاستذكار بشكل جيد. ومنها ما هو مرتبط بالمهمة التي يقوم بها الطالب ويتمثل في كراهية المهمة وعدم تقبلها.

وقد ذكر (أحمد، ٢٠٠٨، ص ١١) أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل في إنجاز الأنشطة التي تعطي متعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة، مثل مشاهدة مباراة كرة قدم بدلا من المذاكرة، والهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة، وضعف مهارات إدارة الوقت، والكمالية، والخوف من الفشل.

بينما يوضح سوكلويسكا (Sokolowska, 2009) أن التسويف الأكاديمي ظاهرة متعددة الأوجه، ذات أبعاد سلوكية ومعرفية ووجدانية ودافعية يؤثر

معظمها إن لم يكن جميعها على جميع الطلاب، وغالبا ما ترتبط بطبيعة المهمة ومن أسباب التسويف التي توصلت إليها الدراسة، الإحجام عن المهام طبقا لطبيعتها، وانعدام القدرة على التوافق والتكيف معها.

ويرجع مكلوسكي (McCloskey, 2011) التسويف الأكاديمي إلى بعض العوامل الاجتماعية مثل تأثير الأقران والأسرة، حيث تسهم هذه العوامل في الحفاظ على الجداول الزمنية أو المواعيد النهائية، كما يمكن أن تؤدي إلى تجنب أداء بعض المهام، ويحاول الطلاب التوفيق بين الجدول الزمني لوقتهم وبين أداء المهام الدراسية والالتزام بالمواعيد النهائية وبين المهام الاجتماعية مع الأسرة والأقران، وبالتالي يحدث لديهم صراع يؤدي إلى تحويلهم بعيدا عن العمل الدراسي واختيار الاجتماع مع الأسرة والأقران، ومن ثم سلوك التسويف.

ويرى تاميرو (Tamiru, 2008, p.47) أن الأسرة تلعب دورا أساسيا ومهما في اكتساب عادات مناسبة وغير مناسبة، وإن كان هذا الدور غير مباشر في اكتساب التسويف، كما أن أسلوب معاملة الوالدين يلعب دورا أساسيا في تنمية الشخصية، ويلعب أيضا دورا ملحوظا في تطوير التسويف والميل غير المنطقي والمقصود لتأخير المهام.

كما يؤكد بيثيل، وآخرون (Pychyl, et.al, 2002, p.279) أن أساليب معاملة الوالدين لها تأثير مباشر وغير مباشر على تطوير سمات الشخصية حيث إن أسلوب الوالدين التسلطي يرتبط مع الأشخاص الذين يميلون إلى تقلب المزاج وعرضه للإجهاد والخوف من الفشل، وبالتالي قد تؤثر تلك الأساليب بشكل غير مباشر على تطوير العديد من السمات ومنها سلوك التسويف.

وتمثل فكرة الخوف من الفشل واحدة من الأفكار اللاعقلانية المهمة في ظهور سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، إذ يشير أونوقبوزي (Onwoughbuzie, 2004, p.15) إلى أن الخوف من الفشل يعد إحدى العوامل الكامنة خلف سلوك التسويف، حيث يلجأ الفرد إلى تأجيل أداء مهامه حتى يتجنب الآثار السلبية للقلق الناتج عن التقويم السلبي سواء من قبل الذات أو من قبل الآخرين.

كما يصاحب فكرة الخوف من الفشل فكرة لاعقلانية أخرى ترتبط بالتسويف وهي فكرة الكمالية Perfectionism، فبعض الطلاب يضعون لأنفسهم مستوى من الطموحات يفوق بكثير قدراتهم وإمكاناتهم، والبعض الآخر يبالغ في الإلتقان إلى حد التزمّت، وكلاهما يصاب بالقلق أثناء إقدامه على البحث والاستدكار، ومن ثم كانت الرغبة في الكمال وضعف الدافعية الذاتية سببا جوهريا من أسباب التسويف الأكاديمي (Capan, 2010, p. 1668).

وفي ذات السياق أشارت دراسة أوزر، وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011, p.37) إلى أن أسباب التسويف تتمثل في الكمالية، والنفور من المهمة، والتمرد ضد

السيطرة، والمخاطرة. في حين أشارت دراسة يسيل (Yesil, 2012, p. 267) إلى أن مدخل الدراسة، والضبط الداخلي، والضبط الخارجي، ومحتوى المواد الدراسية والثقة بالنفس ونقصها من الناحية الأكاديمية؛ من عوامل التسويف الأكاديمي.

كما يفسر سبب انتشار التسويف بين طلاب الجامعة بأن المسؤولية لأداء المهام الأكاديمية انتقلت إليهم كاملة بعدما كان الآباء والمعلمون يشاركونهم فيها في المراحل الدراسية السابقة، كما أنهم يواجهون ضغوطاً مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم أبحاث وتقارير أو الاستعداد للامتحانات. لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة مما قد يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليهم فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية بل والنفسية لديهم (أحمد، ٢٠٠٨، ص ٤).

كما قدم سكرو، وآخرون (Schraw & et.al, 2007, p.20) نموذجاً خماسياً للتسويف والعوامل المؤثرة فيه والموضحة بالشكل (١):



شكل (١) يوضح العوامل المؤثرة في التسويف الأكاديمي

ويلاحظ أن الشكل (١) قد ركز على العوامل المرتبطة بسلوك التسويف والمتمثلة في الكفاءة الذاتية self-efficacy، وذروة الخبرة peak experience وسوء التكيف maladaptation، والاتجاه الكمالي في التفكير perfectionism ومخاوف الفشل fear of failure.

أما هويل، وواطسون (Howell & Watson, 2007, p.173) فقد أضافا إلى النموذج السابق أربعة عوامل تنظيمية ترتبط بالتسويف الأكاديمي وهي صعوبة المهمة، وعدم وضوح الأهداف، وتعدد المهام وتداخلها، والمهام والأنشطة غير السارة.

وقد أشارت فيراري (Ferrari, 1993, p.273) إلى أن ظاهرة التسويف لا تقتصر على الطلاب في المدارس والجامعات، ولكنها عامة لدى مختلف الفئات، وأن المبررات الأساسية لتلك الظاهرة تكمن في:

- ◀◀ عدم إعتاب الذات، والميل إلى الكسل.
- ◀◀ خداع الذات، وخداع الآخر أحياناً، والهروب من العمل.
- ◀◀ خداع النفس والتمني في تحسن الظروف، والأمل في تعويض ما فات.
- ◀◀ الحرية الفوضوية، وكراهية تعويد الذات على النظام والالتزام.
- ◀◀ الخوف من الفشل، وعدم الثقة بالنفس.
- ◀◀ الخجل من استشارة الآخرين.
- ◀◀ الفشل الحقيقي والشعور بالنقص، والسعي نحو التعويض، أو تغطية هذا النقص بالتسويف والتأجيل.

وفي بعض الأحوال يقدم الأفراد المسوفون أعذاراً واهية عن أنفسهم، لتجنب اللوم أو النقد من الآخرين، عندما يقررون أن هذا العمل غير مهم، ومن ثم يمكن تأجيله إلى وقت آخر، كما أن الاعتقاد بأفضلية العمل تحت الضغط، من أسباب تسويف الأعمال لدى بعض الأفراد، ويفسرون ذلك بأنهم حتى لو بدءوا العمل في اللحظة الأخيرة، فإنهم يستطيعون الانتهاء منه في الوقت المحدد، وأنهم سوف يعملون أفضل وأسرع تحت ضغط الوقت (Fee & Tangney, 2000, p.177).

وتعقيباً على أسباب التسويف فإن الأفراد يفضلون التسويف نظراً لسهولة ذلك فهو سلوك مألوف يعرفون الكيفية التي يتم بها فعله، وفي الوقت نفسه لا يشكل تحدياً لهم. بل على العكس يعطيهم شعوراً بالراحة المؤقتة في عالم مليء بالمطالب والمسؤوليات، كما يبعدهم عن الأشياء التي يكرهون القيام بها ليستبدلونها بعمل شيء أفضل، ويجنبهم الاضطرار إلى التعامل مع أناس غير مريحين، أو التعامل مع أعمال صعبة (Basco, 2010).

أما بالنسبة إلى آثار التسويف فيبدو أن له آثاراً سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج خارجية باهظة الثمن تتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات (Burka & Yuen, 2007). كما أكدت الدراسات أن الطلبة ذوي النزعة القوية للتسويف يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين (Tice & Baumeister, 1997, p.456).

كما أن التسويف له عواقب وخيمة قد لا يشعر بها جميع الطلاب بالدرجة نفسها من الخطورة، فهو يؤدي إلى انخفاض تقديرات الطلاب، والرسوب والتسرب من الدراسة. كما يسبب التسويف ضغوطاً نفسية، ووجلاً وخوفاً وإحساساً بالدونية من خلال عمليات (النقد الخارجي للمعلم) أو النقد الذاتي فيؤدي إلى التشكك والخوف من الفشل (أحمد، ٢٠٠٨). كما أن التسويف يؤثر سلباً على العمل والعلاقات العامة، ويؤدي إلى انتشار بعض العادات والظواهر السيئة في المجتمع، مثل الكسل واللامبالاة، وقلة الالتزام، وعدم تحمل المسؤولية.

هذا بالإضافة إلى أن للتسويق آثار سلبية عديدة على السلوك الإنساني حيث يؤثر سلباً على الإدارة والإنتاج، وأيضاً على الكيفية التي يتعامل بها الإنسان مع متطلبات الحياة (Ozer & Ferrari, 2011, P.38).

ويذكر سكرو، وآخرون (Schraw, et. Al, 2007, P.23) أن التسويق قد يؤدي إلى الضغوط، وربما يؤدي إلى آثار ضارة على مشاعر التوافق والسواء النفسي. كما وجد كنوس (Knaus, 2000, P.163) أن الطلاب الذين يعانون من عادة التسويق الدراسي يبحثون عن تبريرات لأنفسهم، وحماية لصورتهم الذاتية أمام الآخرين، وإظهارها بمظهر إيجابي، إضافة إلى تجنب العقاب عن طريق تقديم الأعذار الخادعة.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويق الأكاديمي والقلق بأنواعه المختلفة، مثل دراسة أونوقبوزي (Onwuegbuzie, p.107, 2000) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التسويق الأكاديمي وأبعاد قلق التفسير وقلق الاختبار والخوف من طلب المساعدة ودراسة ولترز (Wolters, 2003, P.185) التي توصلت إلى أن التسويق يرتبط بالاكئاب وانخفاض تقدير الذات، بينما توصلت دراسة فاران (Farran, 2004) إلى أن الأعلى في مستوى التسويق أعلى في الاكتئاب والقلق وأكثر في المعتقدات السلبية نحو استحقاق الذات العام واستحقاق الذات المرتبط بدور الطالب والإحساس بالكفاءة في المهام الأكاديمية.

كما تشير البحوث إلى أن التسويق يؤثر تأثيراً سلبياً على التقدم، كما أنه يحد من نوعية العمل وكمية الانجاز (Rakes & Dunn, 2010, P. 91).

وتجدر الإشارة إلى أن للتسويق آثار وأضرار بالغة على العديد من جوانب حياة الفرد، حيث يؤدي إلى تطوير الشعور بالذنب والاكتئاب والفشل الدراسي المتكرر، وقلق الاختبار، وانخفاض الثقة بالنفس، ومشاكل شخصية ومالية وصحية، وسوء إدارة الوقت، والخوف من الفشل، ومفهوم الذات السلبي (Tamiru, 2008, P. 53); (Van Eerde, 2003); (Van & Edwin, 2011, P.1415); (Zeenath & Orcullo, 2012, P.44). انخفاض فعالية الذات، والاكتئاب، والقلق، والوعي المنخفض. وفيما يخص البنية الدافعية، فإن التسويق الأكاديمي يرتبط بنقص الدافعية المقررة ذاتياً self-determined motivation، وانخفاض توجه الإتقان، وارتفاع توجه تجنب الأداء، وانخفاض المثابرة، وقلة الجهد (Dietz, Hofer & Fries, 2007, 903). وكذلك انخفاض تقدير الذات، وتنظيم الذات، وفعالية الذات (Ozer & Ferrari, 2011, p. 39).

وفي حقيقة الأمر توجد نظريات عديدة لكل منها وجهة نظر معينة في تفسير التسويق الأكاديمي، ولعل من أهم تلك النظريات ما يلي:

« نموذج التوجيه الدافعي motivational orientation: يفسر هذا النموذج التسويف الأكاديمي من منظور الدافعية التي تدفع الأفراد للعمل في أداء ما وحسب هذا النموذج، فإن الأفراد المسوفين تكون دافعتهم للأعمال والمهام والأنشطة الموكلة لهم منخفضة، فحين يتم تكليفهم بهذه الأعمال يتلكثون ويتململون ويتهربون من أدائها، أو قد يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى. لذلك يتميز المسوفون بالسلبية وعدم الرغبة والاهتمام في إنجاز ما يطلب منهم من أشياء، ويعود السبب في ذلك إلى المعتقدات التي يعتقدها هؤلاء الأفراد؛ فعندما يعتقدون بعدم كفاءتهم أو قدرتهم على أداء هذه الأعمال فإنهم سرعان ما يتوقعون الفشل في القيام بها، وبالتالي ترك هذه المهمة أوتأجيلها إلى وقت آخر أو عدم أدائها بالشكل المطلوب (Steel, pp.98-99, et.al, 2001).

« نموذج فاعلية الذات self- efficacy: يستند هذا النموذج إلى نظرية باندورا في تفسيره لسلوك التسويف، حيث يرى باندورا (١٩٧٧) أن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، فإذا كانت تلك الكفاءة مرتفعة فإنه يظهر دافعية عالية وسلوك منجز، في حين إذا كانت فاعلية الفرد منخفضة فإن الفرد يتجنب أداء مهماته ومسئوليته، لذا تتعلق الكفاءة المنخفضة للمسوفين حول قدرتهم في تنفيذ واجباتهم بنجاح (Bandura, 1997).

« نظرية إليس، وكنوس (Ellis & knaus, 1977): يرى إليس، ونوس أن التسويف يتمثل في ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقة عليهم، ولذلك فإنهم يظهرون التأخير في إنجاز تلك المهام. ويعلل إليس، ونوس هذا السلوك التسويفي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها، لذلك غالباً ما تدور المعتقدات العقلانية للمسوفين في أنهم لا يمتلكون القدرات اللازمة في إكمال واجباتهم بشكل مرضي. فضلاً عن ذلك يرى إليس، ونوس أن هذه المعتقدات الخاطئة حول اتباع السلوك التسويفي تريح المسوفين، لأنها تزودهم بعذر سهل ومناسب لتحاكي إتمام مهامهم بأنهم سيفشلون حتماً في إتمامها. وإذا ما أجبر المسوفون على إتمام تلك الواجبات في موعدها أوتأجيلها إلى الموعد النهائي المطلوب فإن أداءهم سيكون سيئاً، وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في أذهانهم بدرجة كبيرة، الأمر الذي يزيد خوفهم وتجنبهم مستقبلاً من أداء المهمات الجديدة.

« نظرية التحفيز الوقتي لستيل (Steel, 2007, PP.71-73): يرى ستيل أن الفرد يلجأ إلى التسويف كلما أصبح الموعد النهائي لإنجاز مهمة ما أطول فكلما اقترب الفرد من نيل مكافأة تعاظمت هذه المكافأة بعينه وقل احتمال التأجيل لنيلها، وأن ميل الفرد إلى التأجيل يعتمد بالدرجة الأولى على المعادلة التي وضعها ستيل وهي: $U = E \cdot V / P \cdot V$ ، حيث تشير U إلى مجمل

رغبة الفرد في القيام بمهمة ما، و E تشير إلى توقع الفرد في القيام بهذه المهمة، و P تشير إلى حساسية الفرد للتسويق في العقوبة أو المكافأة، و V تشير إلى مقدار الفاصل الزمني بين أداء المهمة وبين هذه العقوبة أو المكافأة. ويرى ستيل من خلال تلك المعادلة أن جاذبية المهمة تزداد كلما قصر الفاصل الزمني ما بين أدائها وتلقي العقوبة أو المكافأة. كما يرى أن الأفراد يميلون إلى التسويق عندما تكون المهمات صعبة. وتتمثل الفكرة الأساسية لنظرية التحفيز الوقتي في الفرضيات الآتية:

✓ يرتبط التسويق ارتباطاً مباشراً بالتوقع، أي أن الأفراد يميلون إلى التسويق عندما لا يمتلكون القدرة الكافية على تحقيق أهدافهم.
✓ يتعلق التسويق بشكل كبير بالحساسية تجاه التأخير، أي يميل الأفراد الانفعاليون الذين لا يمتلكون السيطرة على النفس إلى التسويق أكثر من غيرهم.

✓ يرتبط التسويق بطريقة مباشرة بتأخر الوقت، فكلما اقترب الموعد النهائي من تحقيق الهدف في انجاز المهمة، كلما ازداد الجهد المبذول لانجازها.

✓ يتعلق التسويق بصورة مباشرة بقيمة المهام، فكلما كان تقييم الأفراد للمهام غير جيد كلما ازدادت فرصة التسويق في هذه المهام.

✓ يرتبط التسويق بشكل كبير بنية الفرد تجاه المهمات؛ أي عندما ينوي الفرد القيام بالمهام المكلف بها، ولكن لا يقوم بانجازها كما هو متوقع وإنما يميل المسوفون إلى عدم تحقيق نياتهم فيما هو مطلوب القيام به.

« التسويق وسيلة لحماية الذات self- image Protection: حيث يبدو أن

أكثر النظريات التي بحثت في أسباب التسويق انتشاراً تلك التي فسرت التسويق على أنه إستراتيجية تستخدم لحماية الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فمثلاً الأفراد الذين يتوقف احترامهم لذواتهم على الأداء المرتفع يسمح لهم التسويق بتجنب الاختبار الكامل لقدراتهم، لذلك يتمسكون بمعتقداتهم التي تتضمن بأن لديهم قدرات مرتفعة مقارنة بأدائهم الحقيقي (Burka & Yuen, 2007). وعلى سبيل المثال فإن الطلاب الذين تسمح لهم قدراتهم العقلية العالية بالإنجاز السريع والمتميز يمكن أن يتجنبوا أو يؤجلوا بعض الإنجازات والمهام في وقتها تمسكاً منهم بمعتقداتهم - اللاعقلانية - بأن لديهم القدرة الكافية لإنجاز مهام وواجبات أكبر أو أكثر من المهمة المطلوبة، وأنهم على استعداد القيام بها في أي وقت يشاءون. وعلى العكس من ذلك وطبقاً لنظرية الصراع فإن ما يسبق التسويق هو عملية صراع قوي يتعلق باتخاذ القرار مصحوباً بقلق وتشاؤم قوي نحو إيجاد حل مرضي للمشكلة، فيكون التسويق في هذه الحالة وسيلة للتعامل مع هذا الصراع وعدم القدرة على اتخاذ القرار (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥، ص ٣٣٣). فمثلاً

الطالب الذي يعتاد التسويف يكون في صراع عميق حول الاستمرار في مراجعة دروسه أو التوقف، وأيضاً في صراع حول أي الدروس سيختار.

وعلى الرغم من حداثة تناول العلمي لمفهوم التسويف الأكاديمي إلا أن بعض المحاولات النظرية قد ظهرت لتفسير أسباب هذا السلوك، وجاءت على النحو التالي:

« **المنحنى الفينومينولوجي phenomenological approach**: وهو اتجاه فلسفي في دراسة الظواهر وتصنيفها على المستوى الواقعي مع تجنب التأويل أو الشرح أو التقييم، والتسويف من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه هو التأخير في أداء الأعمال والمهام مع توقع النتائج السيئة المترتبة على ذلك. وفي المجال الدراسي فإن التسويف يرجع إلى الفروق الواضحة بين طموحات الطالب المسوف وكل من إمكانياته وقدراته من جانب وحالته المزاجية من جانب آخر، مما يجعل التسويف سلوكاً غير مقصود، والمسوف لا يؤجل الأعمال والمهام عمداً لكنه يفعل عكس نيته الحقيقية بشكل لا شعوري، ومن هنا يأتي التسويف نتيجة الضجوة بين الرغبة والأداء (Steel, 2007, P.68).

« **المنحنى المعرفي cognitive approach**: ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التسويف في ضوء ارتباطه بالتفكير خاصة الأفكار السلبية التلقائية Automatic Negative Ideas (ANI)، والتي تؤدي في الغالب إلى نتائج غير سارة، حيث تسيطر على المسوف فكرة "سوف أفعّل ذلك غداً أو بعد غد" أو فكرة "أخاف من الفشل إن أقدمت على أداء تلك المهمة". وفي المجال الدراسي تسيطر فكرة "الخوف من الفشل" على الطالب الذي يسعى إلى الكمال في أدائه منتقداً ذاته، كما يسيطر عليه القلق من التقييم السلبي له من قبل الآخرين، ويكون التسويف إستراتيجية يستخدمها للتعامل مع هذا الخوف (Kagan, et.al, 2010, P.2123). ويشير بريدجس، وروج (Bridges & Roig, 1997, P. 943) إلى أن ثمة علاقة موجبة بين التسويف الأكاديمي والتفكير غير المنطقي للطلاب، وأنه لكي يتم التخفيف من ظاهرة التسويف يتم تعليم هؤلاء الطلاب التمثيل المنطقي للأفكار اللاعقلانية ومناقشة النتائج وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الإيحاء والتشتت المعرفي وإحلال أفكار جديدة لديهم من خلال إعادة البناء المعرفي.

« **المنحنى النفسي psychological approach**: يذهب هذا الاتجاه في تفسيره للتسويف على أنه نوع من الاضطراب السلوكي الانفعالي، لكن هناك فريق من الباحثين يغلب الجانب الانفعالي emotional، فعندما يبدأ الفرد أداء مهام معينة تظهر عليه علامات التوتر والقلق، فيلجأ إلى إتباع أساليب وقائية والاستعاضة بأنشطة آمنة وأقل مقاومة، وعندئذ يكون التسويف مظهراً من مظاهر التجنب لأداء تلك المهام حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق، وهكذا يكون التسويف رد فعل انفعالي للمهام الصعبة (Kim, 2002).

(P. 490). بينما يرى فريق آخر تغليب الجانب السلوكي Behavior في مشكلة التسوييف باعتباره سلوكا متعلما تم تدعيمه، فالفرد الذي يقوم بتأجيل المهام والأنشطة المطلوب إنجازها يلقي دعما من خلال أدائه لأنشطة أخرى أقل أهمية وغير مطلوب منه إنجازها. ويظهر الاتجاه النفسي واضحا في التسوييف الأكاديمي، حين ينشغل الطالب المسوف بأمر آخر غير الاستذكار؛ فيقدم ممارسة الأنشطة الترويحية كالتنزه وتكوين الصداقات وقراءة الصحف والمجلات ومشاهدة التلفاز واستخدام الإنترنت، وذلك من قبيل إبدال المهام غير السارة بأخرى تحقق له المتعة والراحة النفسية. والحد من تلك المشكلة يكون من خلال بناء الثقة بالنفس والمثابرة في بذل الجهد وضبط الذات والقدرة على تحمل الإحباط في المواقف غير السارة (Carden, et.al, 2004, pp.581-582).

« المنحنى الاجتماعي: social approach حيث يفسر أصحاب هذا الاتجاه التسوييف بأنه اضطراب في الدور الاجتماعي وخلل في علاقة الشخص المسوف بالآخرين، خاصة في المواقف التي يشعر فيها بالتقييم السلبي من الأشخاص الأكبر سنا أو ممن يمثلون السلطة في حياته كالآباء والمعلمين (البهاص ٢٠١٠، ص ١٢٣).

ويرى سيروز (Sirois, 2004, p.123) أن التسوييف الأكاديمي ينتج عن سوء المعاملة الوالدية والمدرسية، فالطالب عندما يتمرد على أوامر وتعليمات الآباء والمعلمين سواء منهم الأكثر تشددا أو تسامحا، فإنه يصاحب هذا التمرد اعتقاد الطالب بالثقة العالية في أدائه للمهام الدراسية في وقت قصير أو في اللحظة الأخيرة. ويستند المنحنى الاجتماعي في تفسيره سلوك التسوييف على نظرية باندورا Bandura's Theory في الكفاءة الذاتية، حيث يعتقد الطالب المسوف بقدرته على أداء المهام الدراسية في وقت أقل من زملائه وبجودة عالية تحقق له النجاح والتفوق (Bandura, (Ed.), 1995).

ويقترح الكسندر، وأونوقبوزي (Alexander & Onwuegbuzie, 2007, p.1310) انه يمكن علاج مشكلة التسوييف الأكاديمي من خلال استراتيجيات المراقبة الذاتية وغرس الأمل بهدف رفع درجة الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى تنمية التواصل الاجتماعي كمحفز للإنجاز الأكاديمي.

ومن الجدير بالذكر، أن هناك ثلاثة وجهات نظر مختلفة في تفسير التسوييف الأكاديمي، إذ يعتقد علماء المدرسة السلوكية أن التسوييف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان الأنشطة السارة والمكافآت الفورية، وهذا التفسير ينسجم مع إشباع هوى النفس، والهروب من تحديات الحياة، بينما ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسوييف باعتباره ثورة ضد المطالب المبالغ فيها، أو التسامح المبالغ فيه من قبل الوالدين. أما وجهة النظر المعرفية فتتجلى في إبراز أثر المتغيرات المعرفية على أساس أنها متبنات بالتسوييف ومن ضمنها

المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت، وتقدير الذات والتفاؤل، واستراتيجيات التقويم الذاتي (Burka & Yuen, 2007).

• **الدراسة الميدانية :**

• **أولاً: حدود الدراسة:**

تحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة فيها، وتتمثل في الأداة التي أعدها الباحث للتعرف على العوامل المسؤولة عن التسويف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.

• **ثانياً: عينة الدراسة :**

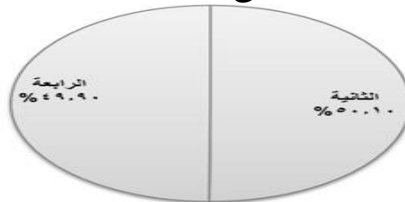
قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت (٥٥٠) طالباً من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، في العام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م. وعند تفريغ البيانات تم استبعاد استمارات المفحوصين الذين لم يكملوا البيانات الأولية، أو الذين لم يستجيبوا على بعض أجزاء الأداة، ومن ثم أصبحت العينة النهائية (٤٨٣) طالباً، وفيما يلي وصف العينة المستفتاة بحسب متغيرات الدراسة:

• **وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرق (ثانية / رابعة):**

جدول (١) وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرق (ثانية / رابعة)

الفرقة	العدد	النسبة المئوية
الثانية	٢٤٢	%٥٠.١٠
الرابعة	٢٤١	%٤٩.٩٠
الإجمالي	٤٨٣	%١٠٠.٠٠

يتضح من الجدول (١) أن عينة الدراسة تضمنت (٢٤٢) طالباً من الفرق الثانية بنسبة مئوية قدرها (%٥٠.١٠)، و (٢٤١) طالباً من الفرق الرابعة بنسبة مئوية قدرها (%٤٩.٩٠)، وهو ما يتضح بالشكل (٢).



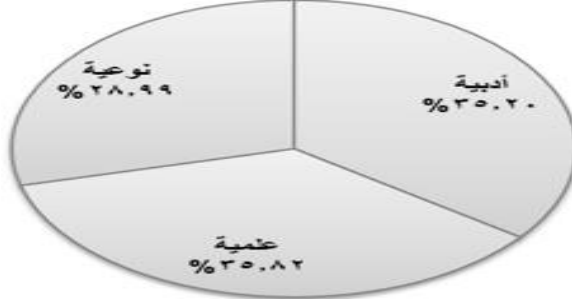
شكل (٢) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الفرق (ثانية / رابعة)

• **وصف عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة (أدبية / علمية / نوعية)**

جدول (٢) وصف عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة (أدبية / علمية / نوعية)

الشعبة	العدد	النسبة المئوية
أدبية	١٧٠	%٣٥.٢٠
علمية	١٧٣	%٣٥.٨٢
نوعية	١٤٠	%٢٨.٩٩
الإجمالي	٤٨٣	%١٠٠.٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن عينة الدراسة تضمنت (١٧٠) طالبا من طلاب الشعب الأدبية بنسبة مئوية قدرها (٣٥.٢٠٪)، و (١٧٣) طالبا من طلاب الشعب العلمية بنسبة مئوية قدرها (٣٥.٨٢٪)، و (١٤٠) طالبا من طلاب الشعب النوعية بنسبة مئوية قدرها (٢٨.٩٩٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٣).



شكل (٣) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)

• وصف عينة الدراسة بحسب متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)

جدول (٣) وصف عينة الدراسة بحسب متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)

النسبة المئوية	العدد	التقدير في الفرق الأدنى
٥٢.١٧٪	٢٥٢	جيد فأقل
٤٧.٨٣٪	٢٣١	جيد جدا فأعلى
١٠٠.٠٠٪	٤٨٣	الإجمالي

يتضح من الجدول (٣) أن عينة الدراسة تضمنت (٢٥٢) طالبا من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل بنسبة مئوية قدرها (٥٢.١٧٪)، و (٢٣١) طالبا من الطلاب الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى بنسبة مئوية قدرها (٤٧.٨٣٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٤).



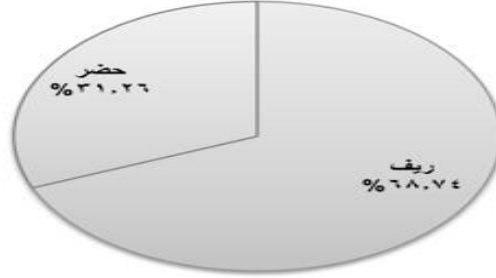
شكل (٤) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)

• وصف عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر)

جدول (٤) وصف عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر)

النسبة المئوية	العدد	الخلفية الثقافية
٦٨.٧٤٪	٣٣٢	ريف
٣١.٢٦٪	١٥١	حضر
١٠٠.٠٠٪	٤٨٣	الإجمالي

يتضح من الجدول (٤) أن عينة الدراسة اشتملت على (٣٣٢) طالبا من الطلاب القادمين من الريف بنسبة مئوية قدرها (٦٨.٧٤٪)، و (١٥١) طالبا من الطلاب القادمين من الحضر بنسبة مئوية قدرها (٣١.٢٦٪)، وهو ما يتضح بالشكل (٥).



شكل (٥) يوضح وصف عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية (ريف/حضر) ويوضح الجدول (٥) وصف العينة بحسب متغيرات الدراسة الثلاث: الفرقة والتقدير، والشعبة:

جدول (٥) وصف عينة الدراسة بحسب متغيرات (الفرقة، والتقدير، والشعبة)

الفرقة	التقدير في الفرقة الأدنى	الشعبة			الإجمالي
		أدبية	علمية	نوعية	
الثانية	ك	٤٠	٣٦	٤٨	١٢٤
	جيد فأقل	%	%٣٢.٣	%٣٨.٧	%١٠٠.٠
	ك	٤٤	٥٣	٢١	١١٨
	جيد جدا فأعلى	%	%٣٧.٣	%١٧.٨	%١٠٠.٠
	ك	٨٤	٨٩	٦٩	٢٤٢
	الإجمالي	%	%٣٦.٨	%٢٨.٥	%١٠٠.٠
الرابعة	ك	٤٣	٤٩	٣٦	١٢٨
	جيد فأقل	%	%٣٣.٦	%٢٨.١	%١٠٠.٠
	ك	٤٣	٣٥	٣٥	١١٣
	جيد جدا فأعلى	%	%٣٨.١	%٣١.٠	%١٠٠.٠
	ك	٨٦	٨٤	٧١	٢٤١
	الإجمالي	%	%٣٥.٧	%٢٩.٥	%١٠٠.٠

ويتضح من الجدول (٥) أن عينة الدراسة تضمنت (٤٠) طالبا من طلاب الفرقة الثانية ذوي التخصص الأدبي والحاصلين على تقدير جيد فأقل في الفرقة الأولى، و(٤٤) طالبا من الحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى، أما بالنسبة للتخصص العلمي فقد بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل (٣٦) طالبا، والحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى (٥٣) طالبا، وفيما يتعلق بالتخصص النوعي بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل (٤٨) طالبا، والحاصلين على تقدير جيد جدا فأعلى (٢١) طالبا. كما اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة ذوي التخصص الأدبي والحاصلين على تقدير جيد فأقل في الفرقة الثالثة، و(٤٣) طالبا من

الحاصلين على تقدير جيد جداً فأعلى، أما بالنسبة للتخصص العلمي فقد بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل (٤٩) طالباً، والحاصلين على تقدير جيد جداً فأعلى (٣٥) طالباً، وفيما يتعلق بالتخصص النوعي بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل (٣٦) طالباً، والحاصلين على تقدير جيد جداً فأعلى (٣٥) طالباً .

• ثالثاً : أداة الدراسة :

تم إعداد الأداة من خلال الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، وكذا بناءً على الدراسة الاستطلاعية التي تم إجرائها على عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر على مستوى الفرقتين الثانية، والرابعة، وقد وجه إليهم سؤالاً مضمونه ما يلي: ما هي العوامل التي تجعلك تؤخر استذكار المحاضرات إلى وقت قريب من بداية الامتحانات؟، وقد تم استلام أكثر من (٩٠٠) تقرير تقريباً، وتم تحليل محتوى هذه التقارير، وصياغتها في صورة عبارات بلغ عددها (٧٨) عبارة وبناءاً عليه تم عمل الآتي:

« تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس بلغ عددهم (١٢) محكماً . وقد أبدى هؤلاء المحكمين آراءهم وذلك فيما يتعلق بالأداة وفقراتها ومدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور المندرجة تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو البقاء أو التعديل. وبناءاً على آرائهم تم حذف بعض العبارات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها إلى ٩٠٪، وقد بلغ عدد هذه العبارات خمس عبارات (❖) ومن ثم أصبحت الأداة في صورتها النهائية (٧٣) .

« تم تصنيف عوامل التسويف إلى: عوامل تربوية، ونفسية، واجتماعية.

• أولاً : العوامل التربوية :

وتشمل محاور المقررات الدراسية، والمناخ الجامعي، والطالب، وعضو هيئة التدريس.

« محور المقررات الدراسية، ويضم العبارات أرقام (١،٣،٦،٧،٩).

« محور المناخ الجامعي، ويضم العبارات أرقام (١٩،١٧،١٥،١٤،١١،٢٢).

« محور الطالب، وعباراته تأخذ الأرقام (٢٣، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٤٥، ٧١، ٧٢).

(❖) العبارات هي كالتالي :

عدم استقرار في سكن مناسب من بداية العام الدراسي.
إشعار بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب دائماً بصعوبة المقرر الدراسي.
تقليد بعض الزملاء الفاشلين وعدم تقليد المتميزين.
يقنعني أصدقائي بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان.
أشعر بالحاجة إلى النوم كلما بدأت في استذكار المحاضرات.

◀ محور عضو هيئة التدريس، وعباراته تأخذ الأرقام (٣٠، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٥١، ٥٣، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٣، ٦٥، ٦٨، ٧٠).

• ثانيا : العوامل النفسية :

وتشمل محاور مقاومة الضبط، والمخاطرة، والخوف من الفشل، والمهمة المنفردة، والكمالية.

◀ محور مقاومة الضبط ، وعباراته تأخذ الأرقام (٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٢٩).

◀ محور المخاطرة، وعباراته تأخذ الأرقام (٣٢، ٣٤، ٣٨، ٣٩).

◀ محور الخوف من الفشل، وعباراته تأخذ الأرقام (٤٩، ٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٦٦).

◀ محور المهمة المنفردة، وعباراته تأخذ الأرقام (٤٤، ٤٦، ٤٧، ٥٠، ٥٢، ٥٦، ٦٩).

◀ محور الكمالية، وعباراته تأخذ الأرقام (٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨).

• ثالثا : العوامل الاجتماعية :

وعباراتها تأخذ الأرقام (٢٦، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٦٧، ٧٣).

• ثبات الأداة :

قام الباحث بحساب ثبات العوامل المستخرجة من الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ علي أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (٦) :

جدول (٦) ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

العوامل	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	الصدق الذاتي
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	٥	٠.٦١	٠.٧٨
	المناهج الجامعي	٦	٠.٦٤	٠.٨٠
	الطالب	٧	٠.٧٦	٠.٨٧
	عضو هيئة التدريس	١٤	٠.٦٨	٠.٨٢
	إجمالي العوامل التربوية	٣٢	٠.٨١	٠.٩٠
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	٥	٠.٦١	٠.٧٨
	المخاطرة	٤	٠.٨٠	٠.٨٩
	الخوف من الفشل	٧	٠.٨٣	٠.٩١
	المهمة المنفردة	٧	٠.٧٢	٠.٨٥
	الكمالية	٩	٠.٦١	٠.٧٨
	إجمالي العوامل النفسية	٣٢	٠.٨٦	٠.٩٣
العوامل الاجتماعية		٩	٠.٧٢	٠.٨٥
إجمالي عوامل التسويف الأكاديمي		٧٣	٠.٩١	٠.٩٥

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ألفا كرونباخ للثبات لمحاور الاستبانة قد تراوحت في الفترة من (٠.٦١ – ٠.٨٣)، كما أن الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (٠.٩١) وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات الأداة وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الأداة على عينة الدراسة، كما يلاحظ أن درجة الصدق الذاتي للمحاور قد تراوحت قيمتها في الفترة من (٠.٧٨ – ٠.٩١)، بينما بلغ الصدق الذاتي لأداة الدراسة (٠.٩٥) وهي درجة مرتفعة تؤكد صدق أداة الدراسة.

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

• نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على ما يلي: ما عوامل التسوييف الأكاديمي كما يدركها طلاب كلية التربية جامعة الأزهر؟. فقد تمت الإجابة عنه من خلال تفريغ استجابات الطلاب على أداة الدراسة وحساب الوزن النسبي لكل من العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية ومحاورها الفرعية كما هو موضح بالجدول (٧):

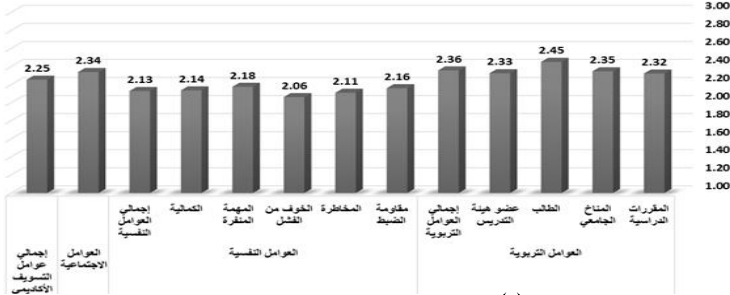
جدول (٧) النتائج الإجمالية لمحاور الدراسة

العوامل	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	ترتيب المحاور	ترتيب العوامل
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	١١.٦١	٢.٣٤	٢.٣٢	متوسطة	٤	١
	المناخ الجامعي	١٤.٠٨	٢.٧٢	٢.٣٥	كبيرة	٢	
	الطالب	١٧.١٦	٣.٣٥	٢.٤٥	كبيرة	١	
	عضو هيئة التدريس	٣٢.٥٧	٤.٦٠	٢.٣٣	متوسطة	٣	
	إجمالي العوامل التربوية	٧٥.٤٢	٩.٢٦	٢.٣٦	كبيرة	-	
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	١٠.٨٠	٢.٢٩	٢.١٦	متوسطة	٢	٣
	المخاطرة	٨.٤٤	٢.٧٠	٢.١١	متوسطة	٤	
	الخوف من الفشل	١٤.٤٣	٤.٠١	٢.٠٦	متوسطة	٥	
	المهمة المنفردة	١٥.٢٣	٣.٣٠	٢.١٨	متوسطة	١	
	الكمالية	١٩.٢٢	٣.١٤	٢.١٤	متوسطة	٣	
	إجمالي العوامل النفسية	٣٢	٠.٨٦	٠.٩٣			
العوامل الاجتماعية		٢١.٠٥	٣.٩٩	٢.٣٤	كبيرة	-	٢
إجمالي عوامل التسوييف الأكاديمي		١٦٤.٥٩	٢٠.٣١	٢.٢٥	متوسطة	-	-

يتضح من الجدول (٧) أن الوزن النسبي لإجمالي عوامل التسوييف الأكاديمي قد بلغت قيمته (٢.٢٥) وهو ما يعني أنها تقع في فئة متوسطة من حيث درجة الموافقة، في حين تراوحت الأوزان النسبية للعوامل في الفترة (٢.١٣ - ٢.٣٦) وهو ما يعني أنها تتراوح ما بين كبيرة ومتوسطة من حيث درجة الموافقة، وبترتيب العوامل بحسب الوزن النسبي يلاحظ أن العوامل التربوية آتت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٢.٣٦)، تلتها العوامل الاجتماعية بوزن نسبي (٢.٣٤)، ثم العوامل النفسية بوزن نسبي (٢.١٣). الأمر الذي يعني أن العوامل التربوية تؤثر في التسوييف بدرجة أكبر من العوامل الاجتماعية، والعوامل النفسية.

وبالنسبة للعوامل التربوية يلاحظ أن محور الطالب آتى في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٢.٤٥)، يليه محور المناخ الجامعي بوزن نسبي (٢.٣٥)، يليه محور عضو هيئة التدريس بوزن نسبي (٢.٣٣)، يليه محور المقررات الدراسية بوزن نسبي (٢.٣٢)، الأمر الذي يدل على أن الطالب يؤثر في التسوييف بدرجة أكبر من المناخ الجامعي، وعضو هيئة التدريس، والمقررات الدراسية.

وبالنسبة للعوامل النفسية يلاحظ أن محور المهمة المنفرة آتى في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٢٠١٨)، يليه محور مقاومة الضبط بوزن نسبي (٢٠١٦)، يليه محور الكمالية بوزن نسبي (٢٠١٤)، يليه محور المخاطرة بوزن نسبي (٢٠١١)، يليه محور الخوف من الفشل بوزن نسبي (٢٠٠٦)، الأمر الذي يدل على أن المهمة المنفرة تؤثر في التسوييف بدرجة أكبر من مقاومة الضبط، والكمالية والمخاطرة، والخوف من الفشل. والشكل (٦) يوضح النتائج الإجمالية لمحاو الدراسة.



شكل (٦) يوضح النتائج الإجمالية لمحاو الدراسة

• نتائج التساؤل الثاني:

والذي ينص علي: هل تختلف عوامل التسوييف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر باختلاف متغيرات: الفرقة (ثانية/ رابعة)، والشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، والتقدير في السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جداً فأعلى) والخلفية الثقافية (ريف/ حضر). وللإجابة عن هذا التساؤل وضعت الدراسة مجموعة من الفروض، وهي كالتالي:

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسوييف الأكاديمي بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسوييف الأكاديمي بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية، والنوعية.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسوييف الأكاديمي بين الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، والحاصلين على جيد جداً فأعلى في السنة السابقة.

« لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسوييف الأكاديمي بين الطلاب القادمين من الريف، والقادمين من الحضر.

وفيما يلي يتم تناول نتائج تلك الفروض ومناقشتها:

• نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

لا توجد فروق دالة إحصائية في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويق الأكاديمي بين طلاب الفرقين الثانية، والرابعة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار التاء t-test للفرقة (ثانية/ رابعة) على أداة العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨) دراسة الفروق في عوامل التسويق الأكاديمي بحسب متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).

العوامل	المحور	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	الثانية	٢٤٢	١١.٤٧	٢.٣٧	٢.٢٩	متوسطة	-	٠.١٩
		الرابعة	٢٤١	١١.٧٥	٢.٣١	٢.٣٥	كبيرة	١.٣١	
	المناخ الجامعي	الثانية	٢٤٢	١٤.٤٧	٢.٥٥	٢.٤١	كبيرة	٣.١٣	٠.٠٠
		الرابعة	٢٤١	١٣.٧٠	٢.٨٤	٢.٢٨	متوسطة		
	الطالب	الثانية	٢٤٢	١٦.٨٥	٣.٤٥	٢.٤١	كبيرة	-	٠.٠٤
		الرابعة	٢٤١	١٧.٤٧	٣.٢٣	٢.٥٠	كبيرة	٢.٠٣	
	عضو هيئة التدريس	الثانية	٢٤٢	٣٢.٩٨	٤.٥٣	٢.٣٦	كبيرة	٢.٠١	٠.٠٥
		الرابعة	٢٤١	٣٢.١٥	٤.٦٥	٢.٣٠	متوسطة		
	إجمالي العوامل التربوية	الثانية	٢٤٢	٧٥.٧٧	٩.٥٦	٢.٣٧	كبيرة	٠.٨٤	٠.٤٠
		الرابعة	٢٤١	٧٥.٠٦	٨.٩٥	٢.٣٥	كبيرة		
	مقاومة الضبط	الثانية	٢٤٢	١٠.٨٩	٢.٢٢	٢.١٨	متوسطة	٠.٩٠	٠.٣٧
		الرابعة	٢٤١	١٠.٧١	٢.٣٧	٢.١٤	متوسطة		
العوامل النفسية	المخاطرة	الثانية	٢٤٢	٨.٣٠	٢.٧٧	٢.٠٧	متوسطة	-	٠.٢٥
		الرابعة	٢٤١	٨.٥٨	٢.٦٣	٢.١٥	متوسطة	١.١٥	
	الخوف من الفشل	الثانية	٢٤٢	١٤.٣١	٣.٩٥	٢.٠٤	متوسطة	-	٠.٥٠
		الرابعة	٢٤١	١٤.٥٦	٤.٠٦	٢.٠٨	متوسطة	٠.٦٧	
	المهمة المنفرة	الثانية	٢٤٢	١٥.٠٨	٣.١٥	٢.١٥	متوسطة	-	٠.٣٣
		الرابعة	٢٤١	١٥.٣٧	٣.٤٥	٢.٢٠	متوسطة	٠.٩٧	
	الكمالية	الثانية	٢٤٢	١٨.٩١	٣.٢٢	٢.١٠	متوسطة	-	٠.٠٣
		الرابعة	٢٤١	١٩.٥٤	٣.٠٣	٢.١٧	متوسطة	٢.٢٠	
	إجمالي العوامل النفسية	الثانية	٢٤٢	٦٧.٤٩	١٠.٩٥	٢.١١	متوسطة	-	٠.١٩
		الرابعة	٢٤١	٦٨.٧٥	١٠.٣٤	٢.١٥	متوسطة	١.٣٠	
	العوامل الاجتماعية	الثانية	٢٤٢	٢٠.٦٥	٤.٣٥	٢.٢٩	متوسطة	-	٠.٠٣
		الرابعة	٢٤١	٢١.٤٥	٣.٥٦	٢.٢٨	كبيرة	٢.٢١	
	إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي	الثانية	٢٤٢	١٦٣.٩٢	٢١.٨٨	٢.٢٥	متوسطة	-	٠.٤٧
		الرابعة	٢٤١	١٦٥.٢٧	١٨.٦١	٢.٢٦	متوسطة	٠.٧٣	

ويتضح من الجدول (٨) ما يلي:

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الثانية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يحكم تكيفهم القليل مع المناخ الجامعي فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن هذا المناخ بما يحويه من تأخر استلام

المذكرات الدراسية إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، وسوء طباعة بعض المذكرات الدراسية، وقلة الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المحفزة على الالتزام في حضور المحاضرات؛ قد ذلك يكون دافعا للطلاب على إرجاء المهام الأكاديمية وعدم أدائها أولا بأول.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بحكم طول عدد سنوات خبرتهم الجامعية، فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن عمل الطالب بجانب الدراسة، وإدمانه مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، والتويتتر... الخ، وغيابه المتكرر عن حضور المحاضرات؛ قد يدفعه ذلك إلى التأخير في إنجاز مهامه الأكاديمية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الثانية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بحكم احتكاكهم القليل بأعضاء هيئة التدريس وتخوفهم من التعامل معهم، فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن عضو هيئة التدريس قد يدفع الطالب إلى تأخير إنجاز مهامه الأكاديمية من خلال معاملته السيئة، أو عدم تمكنه من مادته العلمية، أو تغيبه عن بعض المحاضرات، أو استخفافه بقدرة الطالب على الفهم والانجاز.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن شعور الطالب بأن مستوى أدائه لبعض المهام الدراسية أقل من المستوى المرجو، وكذا شعوره بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، إضافة إلى ميله إلى الدقة العالية في الأداء؛ قد يدفع ذلك الطالب إلى التأخير في إنجاز واجباته الدراسية.

◀ وجود فروق في العوامل الاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب وهم على وشك التخرج فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن شعور الطالب بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، وفقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، والانضمام لجماعة أقران تؤمن بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان وكثرة الخلافات الأسرية؛ كل ذلك يدفع الطالب إلى التسويف في إنجاز واجباته الدراسية.

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المقررات الدراسية من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة).

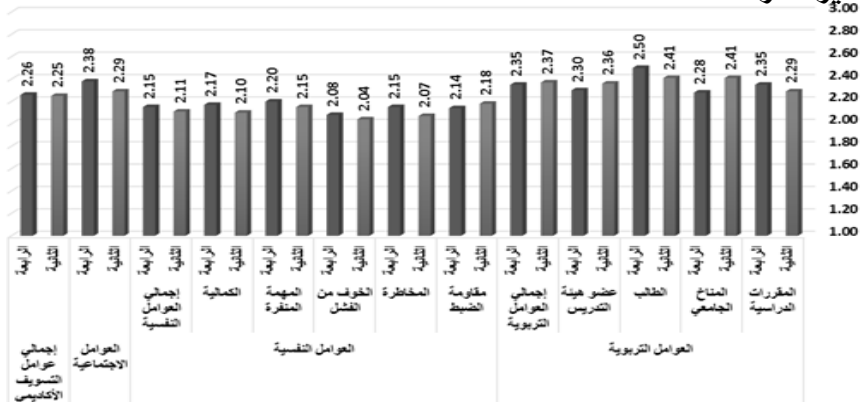
« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرق (ثانية/ رابعة).

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محاور: مقاومة الضبط، والمخاطرة، والخوف من الفشل، والمهمة المنفرة من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرق (ثانية/ رابعة).

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرق (ثانية/ رابعة).

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرق (ثانية/ رابعة). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أوزر، ديمر، وفيراري (Ozer, Demir& Ferrari, 2009) من عدم وجود فروق دالة إحصائية في أسباب التسويق الأكاديمي تعزي إلى المستوى الدراسي (الفرقة).

ويوضح الشكل (٧) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الفرق :



شكل (٧) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الفرق

• نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل التربوية والنفسية، والاجتماعية للتسويق الأكاديمي بين طلاب الشعب الأدبية والعلمية، والنوعية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب من الشعب الأدبية والعلمية والنوعية بالكلية، وتوضح نتائج ذلك الاختبار من الجدول (٩).

جدول (٩) دراسة الفروق في عوامل التسويق الأكاديمي بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)

العوامل	المحور	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	أدبية	١٧٠	١١.٨٥	٢.٢٦	٢.٢٧	كبيرة	٢.٨٣	٠.٠٦ غير داله
		علمية	١٧٣	١١.٢٨	٢.٣٩	٢.٢٦	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١١.٧٤	٢.٣٥	٢.٢٥	كبيرة		
	المنهج الجامعي	أدبية	١٧٠	١٤.٣١	٢.٦٥	٢.٢٨	كبيرة	١.٩٩	٠.١٤ غير داله
		علمية	١٧٣	١٤.١٧	٢.٣٨	٢.٢٦	كبيرة		
		نوعية	١٤٠	١٣.٧١	٣.١٦	٢.٢٨	متوسطة		
	الطالب	أدبية	١٧٠	١٧.٣٢	٣.٠٢	٢.٤٧	كبيرة	٣.٦٣	٠.٠٣ داله
		علمية	١٧٣	١٦.٦٤	٣.٧٠	٢.٣٨	كبيرة		
		نوعية	١٤٠	١٧.٦١	٣.٢١	٢.٥٢	كبيرة		
	عضو هيئة التدريس	أدبية	١٧٠	٣٢.٨٦	٤.٥٣	٢.٣٥	كبيرة	٤.١٦	٠.٠٢ داله
		علمية	١٧٣	٣١.٧٨	٤.٤٥	٢.٢٧	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٣٣.١٨	٤.٧٨	٢.٢٧	كبيرة		
العوامل النفسية	إجمالي العوامل التربوية	أدبية	١٧٠	٧٦.٣٣	٨.٧٣	٢.٣٩	كبيرة	٣.٨٦	٠.٠٢ داله
		علمية	١٧٣	٧٣.٨٦	٨.٩٩	٢.٣١	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٧٦.٢٤	٩.٩٩	٢.٢٨	كبيرة		
	مقاومة الضبط	أدبية	١٧٠	١٠.٦٢	٢.٣٦	٢.١٢	متوسطة	٠.٩٤	٠.٣٩ غير داله
		علمية	١٧٣	١٠.٨٣	٢.٢٩	٢.١٧	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٠.٩٨	٢.٢١	٢.٢٠	متوسطة		
	المخاطرة	أدبية	١٧٠	٨.٢٥	٢.٦٩	٢.٠٦	متوسطة	١.٨١	٠.١٧ غير داله
		علمية	١٧٣	٨.٣٣	٢.٨١	٢.٠٨	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٨.٨٠	٢.٥٥	٢.٢٠	متوسطة		
	الخوف من الفشل	أدبية	١٧٠	١٤.٥٨	٣.٩٠	٢.٠٨	متوسطة	٣.٣٢	٠.٠٤ داله
		علمية	١٧٣	١٣.٨٤	٤.١٣	١.٩٨	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٤.٩٨	٣.٩٢	٢.١٤	متوسطة		
العوامل الاجتماعية	المهمة المنفردة	أدبية	١٧٠	١٥.١١	٣.٤٥	٢.١٦	متوسطة	١.٩٨	٠.١٤ غير داله
		علمية	١٧٣	١٤.٩٧	٣.٣٢	٢.١٤	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٥.٦٩	٣.٠٦	٢.٢٤	متوسطة		
	الكمايلية	أدبية	١٧٠	١٩.١٥	٣.١٧	٢.١٣	متوسطة	١.٠٩	٠.٣٤ غير داله
		علمية	١٧٣	١٩.٠٣	٣.٠١	٢.١١	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٩.٥٤	٣.٢٦	٢.١٧	متوسطة		
	إجمالي العوامل النفسية	أدبية	١٧٠	٦٧.٧٢	١١.٣٣	٢.١٢	متوسطة	٣.٢٤	٠.٠٤ داله
		علمية	١٧٣	٦٧.٠١	١٠.٦٦	٢.٠٩	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٦٩.٩٩	٩.٦١	٢.١٩	متوسطة		
العوامل الاجتماعية	العوامل الاجتماعية	أدبية	١٧٠	٢١.٢٢	٣.٨٣	٢.٣٦	كبيرة	٥.٤١	٠.٠٠ داله
		علمية	١٧٣	٢٠.٣١	٤.٢٢	٢.٢٦	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	٢١.٧٦	٣.٧٥	٢.٤٢	كبيرة		
	إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي	أدبية	١٧٠	١٦٥.٢٧	٢٠.٧٣	٢.٢٦	متوسطة	٤.٥٥	٠.٠١ داله
		علمية	١٧٣	١٦١.١٨	٢٠.٥٧	٢.٢١	متوسطة		
		نوعية	١٤٠	١٦٧.٩٨	١٨.٩٠	٢.٣٠	متوسطة		

ويتضح من الجدول (٩) ما يلي:

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم من طلاب الشعب الأدبية والعلمية أن التحاق الطالب بتخصص لا يرغب فيه، وغيابه المتكرر عن حضور المحاضرات، وانشغاله بأعمال أخرى

بجانب الدراسة؛ كل ذلك يدفع الطالب إلى التأخير في إنجاز مهامه الأكاديمية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بما يمتازون به من تخصص مختلف عن طلاب الشعب الأدبية والعلمية؛ فإنهم يعتبرون أكثر من غيرهم أن عضو هيئة التدريس قد يدفع الطلاب إلى التسويق الأكاديمي من خلال معاملته السيئة لهم، وكذا من خلال إشعاره لهم دائماً بأن المقرر الذي يقوم بتدريسه في غاية الصعوبة والتعقيد، إضافة إلى استخفافه بقدرتهم على الفهم والانجاز....إلى غير ذلك من ممارسات سلبية يقوم بها عضو هيئة التدريس تجعل الطلاب ينفرون منه ومن مادته الدراسية واستنكارها أولاً بأول.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب الأدبية ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بما يمتازون به من كثرة عدد المقررات الدراسية، وكثرة عدد أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسها، وتكيفهم مع المناخ الجامعي باعتبار كثرة محاضراتهم وكثرة أيامها؛ فإنهم يرون أكثر من غيرهم من طلاب الشعب النوعية والعلمية أن العوامل التربوية مجتمعة - من مقررات، وطالب، وعضو هيئة تدريس، ومناخ جامعي - تسهم في التسويق الأكاديمي بدرجة كبيرة.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم من طلاب الشعب الأدبية والعلمية أن خوف الطالب من تقييم الآخرين له كالمعلمين، والآباء مثلاً، أو من تقييم ذاته أو خوفه من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز؛ قد يدفعه ذلك إلى أن يؤجل في أداء مهامه الأكاديمية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب بما يملكون من ظروف نفسية، ومجتمعية، فإنهم يرون أكثر من غيرهم أن العوامل النفسية

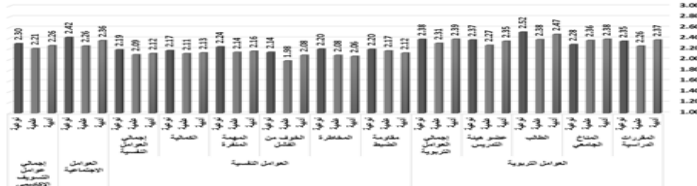
مجتمعة – من مهمة منفرة، ومخاطرة، وخوف من الفشل، وكمالية ومقاومة للضبط – ذات صلة وثيقة بالتسويق الدراسي للطالب، حيث إنها عوامل متداخلة ومتشابكة ويؤثر بعضها في الآخر.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن العوامل الاجتماعية من جماعة رفاق، وتنشئة اجتماعية، وخلافات أسرية... الخ عوامل تسهم في التسويق الأكاديمي بدرجة كبيرة، حيث إنها عوامل نابعة من بيئة الطالب ذاتها، أو من المجتمع ذاته.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن التسويق الأكاديمي لا يمكن إرجاعه فقط إلى عوامل تربوية منفردة أو عوامل نفسية منفردة، أو عوامل اجتماعية منفردة، وإنما يرجع إلى هذه العوامل جميعها، حيث إنها متداخلة ومتشابكة ويؤثر بعضها في الآخر.

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محاور: المقررات الدراسية، والمناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو غزال (٢٠١٢) من عدم وجود فروق في أسباب التسويق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير التخصص الأكاديمي.

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة في محاور: مقاومة الضبط، والمخاطرة، والمهمة المنفرة، والكمالية من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية).



شكل (٨) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة.

ويوضح الشكل (٨) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الشعبة :

• المقارنات البعدية بطريقة شافية :

فيما يلي نتائج اختبار شافية للتعرف على اتجاهات الفروق في المحاور التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار النسبة الفائية بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية / نوعية).

جدول (١٠) نتائج اختبار شافيه للفروق في المحاور بحسب متغير الشعبة (أدبية/ علمية / نوعية).

العوامل	المحاور	(I) الشعبة	(J) الشعبة	الفرق بين متوسطي الشعبتين (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
العوامل التربوية	الطالب	أدبية	علمية	٠.٦٨	٠.٣٦	٠.١٧
		علمية	نوعية	-٠.٣٠	٠.٣٨	٠.٧٤
	عضو هيئة التدريس	أدبية	علمية	-٠.٩٨	٠.٣٨	٠.٠٤
		علمية	نوعية	١.٠٨	٠.٤٩	٠.٠٩
	إجمالي العوامل التربوية	أدبية	علمية	-٠.٣٢	٠.٥٢	٠.٨٣
		علمية	نوعية	١.٤٠	٠.٥٢	٠.٠٣
		أدبية	علمية	٢.٤٧	٠.٩٩	٠.٠٥
		علمية	نوعية	٠.٠٩	١.٠٥	١.٠٠
العوامل النفسية	الخوف من الفشل	أدبية	علمية	-٠.٧٤	٠.٤٣	٠.٢٣
		علمية	نوعية	٠.٤٠	٠.٤٦	٠.٦٨
	إجمالي العوامل النفسية	أدبية	علمية	-١.١٣	٠.٤٥	٠.٠٤
		علمية	نوعية	٠.٧١	١.١٥	٠.٨٢
		أدبية	علمية	-٢.٢٧	١.٢١	٠.١٧
		علمية	نوعية	-٢.٩٨	١.٢١	٠.٠٥
		أدبية	علمية	-٠.٩١	٠.٤٣	٠.١٠
		علمية	نوعية	-٠.٥٣	٠.٤٥	٠.٥٠
العوامل الاجتماعية		أدبية	علمية	-١.٤٥	٠.٤٥	٠.٠١
		علمية	نوعية	٤.٠٩	٢.١٨	٠.١٧
	إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي	أدبية	علمية	-٢.٧١	٢.٣٠	٠.٥٠
		علمية	نوعية	-٦.٨٠	٢.٢٩	٠.٠١

ويتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور الطالب بين طلاب الشعب النوعية، والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية، والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية، والأدبية.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور عضو هيئة التدريس بين طلاب الشعب النوعية، والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية، والأدبية كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية، والأدبية.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في إجمالي العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي بين طلاب الشعب الأدبية، والعلمية لصالح الشعب الأدبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، أو النوعية والعلمية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور الخوف من الفشل بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في إجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في العوامل الاجتماعية بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي بين طلاب الشعب النوعية والعلمية لصالح الشعب النوعية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب النوعية والأدبية، كما لا توجد فروق بين طلاب الشعب العلمية والأدبية.

• نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

لا توجد فروق دالة إحصائية في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويق الأكاديمي بين الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، والطلاب الحاصلين على تقدير جيد جداً فأعلى. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار التاء t-test لتقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، والطلاب الحاصلين على تقدير جيد جداً فأعلى في السنة السابقة، وتوضح نتائج ذلك الاختبار من الجدول (١١).

ويتضح من الجدول (١١) ما يلي:

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المقررات الدراسية من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب ينظرون أكثر من غيرهم إلى المقررات الدراسية على أنها تمثل عبء معرفي ثقيل على الطالب قد يدفعه إلى أن يؤخر في استذكارها، أو أن يقوم ببعض التكاليف المرتبطة بها.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة

(جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن انشغال الطالب عن الدراسة بمواقع التواصل الاجتماعي، وكذا انشغاله بأعمال أخرى بجانب الدراسة، وغيابه المتكرر عن حضور المحاضرات، وضعف تقديره لقيمة الوقت وأهميته؛ قد يدفع ذلك الطالب إلى أن يؤخر في إنجاز مهامه الأكاديمية عن موعدها المحدد.

جدول (١١) دراسة الفروق في عوامل التسوييف الأكاديمي بحسب متغير التقدير في السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى).

العوامل	المحور	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	جيد فأقل	٢٥٢	١١.٨٩	٢.٢٠	٢.٣٨	كبيرة	٢.٧٨	٠.٠١
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١١.٣٠	٢.٤٦	٢.٢٦	متوسطة		
	المنهج الجامعي	جيد فأقل	٢٥٢	١٤.١٣	٢.٧٩	٢.٣٦	كبيرة	٠.٤١	٠.٦٩
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٤.٠٣	٢.٦٦	٢.٣٤	كبيرة		
	الطالب	جيد فأقل	٢٥٢	١٧.٦٢	٣.١٧	٢.٥٢	كبيرة	٣.١٥	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٦.٦٦	٣.٤٨	٢.٣٨	كبيرة		
	عضو هيئة التدريس	جيد فأقل	٢٥٢	٣٣.١٨	٤.٤٤	٢.٣٧	كبيرة	٣.١١	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٣١.٨٩	٤.٧٠	٢.٢٨	متوسطة		
	إجمالي العوامل التربوية	جيد فأقل	٢٥٢	٧٦.٨٢	٨.٩٤	٢.٤٠	كبيرة	٣.٥٢	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٧٣.٨٩	٩.٣٨	٢.٣١	متوسطة		
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	جيد فأقل	٢٥٢	١٠.٩٩	٢.٣٥	٢.٢٠	متوسطة	١.٩٤	٠.٠٥
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٠.٥٩	٢.٢٢	٢.١٢	متوسطة		
	المخاطرة	جيد فأقل	٢٥٢	٨.٨٤	٢.٥٤	٢.٢١	متوسطة	٣.٤٦	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٨.٠٠	٢.٨٠	٢.٠٠	متوسطة		
	الخوف من الفشل	جيد فأقل	٢٥٢	١٤.٧٨	٣.٩٩	٢.١١	متوسطة	٢.٠١	٠.٠٥
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٤.٠٥	٤.٠٠	٢.٠١	متوسطة		
	المهمة النفرة	جيد فأقل	٢٥٢	١٥.٦٢	٣.٣٢	٢.٢٣	متوسطة	٢.٧١	٠.٠١
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٤.٨١	٣.٢٣	٢.١٢	متوسطة		
	الكمالية	جيد فأقل	٢٥٢	١٩.٥٤	٣.٠٤	٢.١٧	متوسطة	٢.٣٤	٠.٠٢
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٨.٨٧	٣.٢٢	٢.١٠	متوسطة		
العوامل الاجتماعية	إجمالي العوامل النفسية	جيد فأقل	٢٥٢	٦٩.٧٧	١٠.٥٠	٢.١٨	متوسطة	٣.٦٠	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٦٦.٣٢	١٠.٥٧	٢.٠٧	متوسطة		
	العوامل الاجتماعية	جيد فأقل	٢٥٢	٢١.٧٧	٣.٨٤	٢.٤٢	كبيرة	٤.٢٢	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	٢٠.٢٦	٤.٠١	٢.٢٥	متوسطة		
	إجمالي عوامل التسوييف الأكاديمي	جيد فأقل	٢٥٢	١٦٨.٣٧	١٩.٨٧	٢.٣١	متوسطة	٤.٣٥	٠.٠٠
		جيد جدا فأعلى	٢٣١	١٦٠.٤٧	٢٠.٠١	٢.٢٠	متوسطة		

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسوييف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن عدم تحديد بعض أعضاء هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي، وأيضا

تكرار البعض منهم لأسئلة امتحاناتهم وسهولة التخمين لما يتوقع مجيئه منها، هذا بالإضافة إلى تلميح البعض الآخر في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقع مجيئها في الامتحان؛ قد يدفع ذلك الطلاب إلى التسويف الأكاديمي.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور مقاومة الضبط من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن الشعور بالاستياء من التكاليفات التي يفرضها أعضاء هيئة التدريس على الطلاب، والهروب من الشعور بالزامية الدراسة، وكذا الإلحاح المتزايد من قبل الوالدين على استذكار المحاضرات أولاً بأول؛ تدفع مثل هذه الأمور الطالب إلى التسويف في إنجاز مهامه الأكاديمية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المخاطرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن تعود الطالب على استذكار المحاضرات تحت ضغط قرب موعد بداية الامتحانات، والشعور بالسعادة عند إنجاز الواجبات الدراسية في اللحظات الأخيرة؛ يدفعه ذلك إلى التأخير في إنجاز واجباته الدراسية.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن شعور الطالب بالقلق من عدم تحقيق ما هو متوقع منه، وكذا شعوره بالقلق من حصوله على تقديرات متدنية في اختبارات بعض المقررات الدراسية، إضافة إلى تأثره السلبي بالتجارب السيئة للآخرين؛ يقوده ذلك إلى التسويف الدراسي.

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المهمة المنفرة من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جداً فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب

الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن الميل إلى تأجيل الأعمال التي تتطلب جهدا ووقتا مضاعفا، والمعاناة من ضعف الثقة في القدرة على انجاز المهام الصعبة وكذا الشعور بكراهية المحاضرات واستذكارها؛ يدفع ذلك الطالب إلى أن يؤخر في إنجاز واجباته الدراسية.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يعتبرون أن رغبة الطالب في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام، وثقته بنفسه وبقدراته العقلية والمعرفية، وشعوره بالشك أثناء انجاز واجباته الدراسية إضافة إلى استغراقه زمنا طويلا في انجاز تلك الواجبات؛ كل ذلك يدفعه إلى تأخير استذكار محاضراته إلى وقت قريب من بداية الامتحانات.

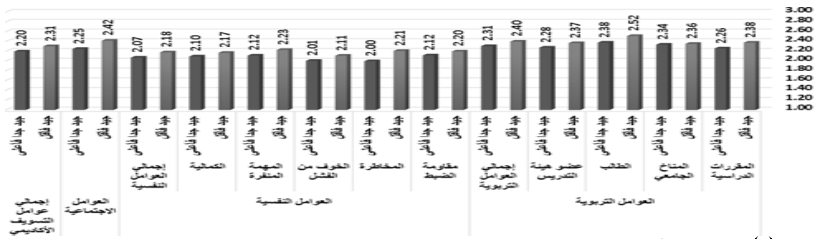
« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل، ويمكن تفسير هذه الفروق في ضوء أن هؤلاء الطلاب يرون أكثر من غيرهم أن فقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج والشعور بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، إضافة إلى أساليب المعاملة الوالدية غير الملائمة؛ كل ذلك يدفع الطلاب إلى التسويف الدراسي.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل / جيد جدا فأعلى).

ويوضح الشكل (٩) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التقدير في السنة السابقة.



شكل (٩) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التقدير في السنة السابقة.

• نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

لا توجد فروق دالة إحصائية في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويق الأكاديمي بين الطلاب القادمين من الريف، والطلاب القادمين من الحضر. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار التاء t-test للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب ذوي الخلفية الريفية والطلاب ذوي الخلفية الحضرية، وتوضح نتائج ذلك الاختبار من الجدول (١٢):

جدول (١٢) دراسة الفروق في عوامل التسويق الأكاديمي بحسب متغير الخلفية الثقافية (ريف/حضر).

العوامل	المحور	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	قيمة التاء	الدلالة الاحصائية
العوامل التربوية	المقررات الدراسية	ريف	٣٣٢	١١.٥٨	٢.٣٤	٢.٣٢	متوسطة	-	٠.٦٢
		حضر	١٥١	١١.٦٩	٢.٣٥	٢.٣٤	كبيرة	٠.٤٩	
	المناخ الجامعي	ريف	٣٣٢	١٣.٩٥	٢.٧٢	٢.٣٢	متوسطة	-	٠.١١
		حضر	١٥١	١٤.٣٨	٢.٧٢	٢.٤٠	كبيرة	١.٦١	
	الطالب	ريف	٣٣٢	١٧.١٠	٣.٢٠	٢.٤٤	كبيرة	-	٠.٥٤
		حضر	١٥١	١٧.٣٠	٣.٦٦	٢.٤٧	كبيرة	٠.٦١	
	عضو هيئة التدريس	ريف	٣٣٢	٣٢.٦٠	٤.٥٦	٢.٣٣	متوسطة	٠.٢٦	٠.٧٩
		حضر	١٥١	٣٢.٤٨	٤.٧٢	٢.٣٢	متوسطة		
	إجمالي العوامل التربوية	ريف	٣٣٢	٧٥.٢٢	٨.٨٨	٢.٣٥	كبيرة	-	٠.٤٩
		حضر	١٥١	٧٥.٨٥	١٠.٠٦	٢.٣٧	كبيرة	٠.٦٩	
العوامل النفسية	مقاومة الضبط	ريف	٣٣٢	١٠.٨٢	٢.٢٦	٢.١٦	متوسطة	٠.٢٤	٠.٨١
		حضر	١٥١	١٠.٧٦	٢.٣٨	٢.١٥	متوسطة		
	المخاطرة	ريف	٣٣٢	٨.٤٧	٢.٦٤	٢.١٢	متوسطة	٠.٣٤	٠.٧٤
		حضر	١٥١	٨.٣٨	٢.٨٤	٢.٠٩	متوسطة		
	الخوف من الفشل	ريف	٣٣٢	١٤.٤٨	٣.٩٦	٢.٠٧	متوسطة	٠.٣٥	٠.٧٣
		حضر	١٥١	١٤.٣٤	٤.١٢	٢.٠٥	متوسطة		
	المهمة المنفرة	ريف	٣٣٢	١٥.٣٣	٣.٢٣	٢.١٩	متوسطة	١.٠٢	٠.٣١
		حضر	١٥١	١٥.٠٠	٣.٤٤	٢.١٤	متوسطة		
	الكمالية	ريف	٣٣٢	١٩.١٥	٣.١٣	٢.١٣	متوسطة	-	٠.٤٨
		حضر	١٥١	١٩.٣٧	٣.١٨	٢.١٥	متوسطة	٠.٧٠	
	إجمالي العوامل النفسية	ريف	٣٣٢	٦٨.٢٤	١٠.٥٤	٢.١٣	متوسطة	٠.٣٨	٠.٧١
		حضر	١٥١	٦٧.٨٥	١٠.٩٥	٢.١٢	متوسطة		
العوامل الاجتماعية	العوامل الاجتماعية	ريف	٣٣٢	٢١.١٣	٣.٨٩	٢.٣٥	كبيرة	٠.٦٣	٠.٥٣
		حضر	١٥١	٢٠.٨٨	٤.٢٢	٢.٣٢	متوسطة		
	إجمالي عوامل التسويق الأكاديمي	ريف	٣٣٢	١٦٤.٦٠	١٩.٦٨	٢.٢٥	متوسطة	٠.٠١	٠.٩٩
		حضر	١٥١	١٦٤.٥٨	٢١.٦٩	٢.٢٥	متوسطة		

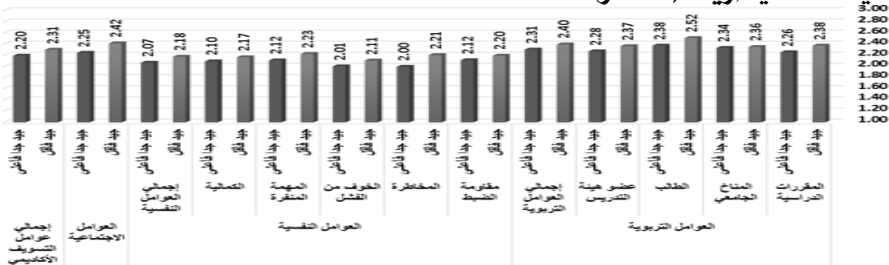
ويتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المقررات الدراسية من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المناخ الجامعي من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور عضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإجمالي العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور مقاومة الضبط من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المخاطرة من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور المهمة المنفرة من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للعوامل الاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإجمالي عوامل التسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

هذا ويمكن تفسير عدم وجود فرق دالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية، على أساس أن أفراد العينة (طلاب كلية التربية جامعة الأزهر) يشتركون في دراسة مقررات تربوية واحدة، ويتعرضون لمناخ جامعي واحد يتأثر به كلاهما.

ويوضح الشكل (١٠) الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).



شكل (١٠) يوضح الأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة بحسب متغير الخلفية الثقافية

• النتائج التفصيلية للعبارات:

• نتائج عبارات محور: المقررات الدراسية:

جدول (١٣) نتائج العبارات الخاصة بالمقررات الدراسية.

م	العبارات	الاستجابات			الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	كثرة عدد المقررات الدراسية وكثرة محتوياتها.	٢٨٠ %٥٨.٠	١٠٦ %٢١.٩	٩٧ %٢٠.١	٠.٨٠	٢.٣٨	كبيرة	١
٢	صعوبة أو سهولة بعض المقررات الدراسية	١٨٨ %٣٨.٩	٢٥٦ %٥٣.٠	٣٩ %٨.١	٠.٦١	٢.٣١	متوسطة	٣
٣	انفصال بعض المقررات الدراسية عن الواقع المعاش.	٢٢١ %٤٥.٨	١٧٠ %٣٥.٢	٩٢ %١٩.٠	٠.٧٦	٢.٢٧	متوسطة	٥
٤	تشابه محتوى بعض المقررات التربوية.	٢٤٦ %٥٠.٩	١٣٠ %٢٦.٩	١٠٧ %٢٢.٢	٠.٨١	٢.٢٩	متوسطة	٤
٥	اعتماد بعض المقررات الدراسية في جانب كبير منها على الحفظ والتذكر.	٢٥٨ %٥٣.٤	١٤٥ %٣٠.٠	٨٠ %١٦.٦	٠.٧٥	٢.٣٧	كبيرة	٢

يتضح من الجدول (١٣) أن عبارات محور المقررات الدراسية قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (٢.٢٧ – ٢.٣٨)، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- ◀ كثرة عدد المقررات الدراسية وكثرة محتوياتها، بوزن نسبي ٢.٣٨، وانحراف معياري ٠.٨٠
- ◀ اعتماد بعض المقررات الدراسية في جانب كبير منها على الحفظ والتذكر بوزن نسبي ٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٥
- ◀ صعوبة أو سهولة بعض المقررات الدراسية، بوزن نسبي ٢.٣١، وانحراف معياري ٠.٦١
- ◀ تشابه محتوى بعض المقررات التربوية، بوزن نسبي ٢.٢٩، وانحراف معياري ٠.٨١
- ◀ انفصال بعض المقررات الدراسية عن الواقع المعاش، بوزن نسبي ٢.٢٧، وانحراف معياري ٠.٧٦
- نتائج عبارات محور: المناخ الجامعي :

جدول (١٤) نتائج العبارات الخاصة بالمناخ الجامعي.

م	العبارات	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٦	كثرة عدد المحاضرات في اليوم الواحد وكثرة المحتوى التعليمي الذي يعطى فيها.	٢٦٨	١٥١	٦٤	٢.٤٢	٠.٧١	كبيرة	١
		%٥٥.٥٠	%٣١.٣٠	%١٣.٣٠				
٧	تأخر استلام المذكرات الدراسية إلى وقت قريب من بداية الامتحانات .	٢٨٥	١١٢	٨٦	٢.٤١	٠.٧٧	كبيرة	٢
		%٥٩.٠٠	%٢٣.٢٠	%١٧.٨٠				
٨	تأخر إجراءات استلام سكني بالمدينة الجامعية.	٢٣٨	١٨٤	٦١	٢.٣٧	٠.٧٠	كبيرة	٣
		%٤٩.٣٠	%٣٨.١٠	%١٢.٦٠				
٩	يشجعني المناخ الجامعي على التأخير في انجاز مهماتي الأكاديمية.	٢٧٠	١١٩	٩٤	٢.٣٦	٠.٧٩	كبيرة	٤
		%٥٥.٩٠	%٢٤.٦٠	%١٩.٥٠				
١٠	قلة توفير الجامعة للوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة التي تحفزني على الالتزام في حضور المحاضرات.	٢٠٥	١٦٧	١١١	٢.١٩	٠.٧٩	متوسطة	٦
		%٤٢.٤٠	%٣٤.٦٠	%٢٣.٠٠				
١١	سوء طباعة بعض المذكرات الدراسية يجعلني أنقر منها ومن استذكارها.	٢٥٧	١٢٥	١٠١	٢.٣٢	٠.٨٠	متوسطة	٥
		%٥٣.٢٠	%٢٥.٩٠	%٢٠.٩٠				

يتضح من الجدول (١٤) أن عبارات محور المناخ الجامعي قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (٢.١٩ – ٢.٤٢)، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- ◀ كثرة عدد المحاضرات في اليوم الواحد وكثرة المحتوى التعليمي الذي يعطى فيها، بوزن نسبي ٢.٤٢، وانحراف معياري ٠.٧١
- ◀ تأخر استلام المذكرات الدراسية إلى وقت قريب من بداية الامتحانات، بوزن نسبي ٢.٤١، وانحراف معياري ٠.٧٧
- ◀ تأخر إجراءات استلام سكني بالمدينة الجامعية، بوزن نسبي ٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٠

- ◀ يشجعني المناخ الجامعي على التأخير في انجاز مهماتي الأكاديمية، بوزن نسبي ٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٧٩
- ◀ سوء طباعة بعض المذكرات الدراسية يجعلني أنفر منها ومن استذكارها بوزن نسبي ٢.٣٢، وانحراف معياري ٠.٨٠
- ◀ قلة توفير الجامعة للوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة التي تحفزني على الالتزام في حضور المحاضرات، بوزن نسبي ٢.١٩، وانحراف معياري ٠.٧٩
- نتائج عبارات محور: الطالب :

جدول (١٥) نتائج العبارات الخاصة بالطالب.

م	العبرة	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٢	انشغالي بأعمال أخرى بجانب الدراسة.	ك	٢٨٧	١٣٢	٦٤	٠.٧٢	كبيرة	٧
		%	٥٩.٤	٢٧.٣	١٣.٣			
١٣	ضعف تقديري لقيمة الوقت وأهميته .	ك	٢٩٦	١١٤	٧٣	٠.٧٤	كبيرة	٤
		%	٦١.٣	٢٣.٦	١٥.١			
١٤	انشغالي عن الدراسة بمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والتويتر... الخ.	ك	٢٦١	١٤٩	٧٣	٠.٧٤	كبيرة	٣
		%	٥٤.٠	٣٠.٨	١٥.١			
١٥	شعوري بالضيق والملل والبعد عن الأهل والأقرباء والأصدقاء.	ك	٢٩٣	١٣٦	٥٤	٠.٦٩	كبيرة	٢
		%	٦٠.٧	٢٨.٢	١١.٢			
١٦	سوء تنظيم الوقت بين أمور الحياتية المختلفة، وأمور العائلة، والأصدقاء، والعمل.	ك	٢٧٣	١٤١	٦٩	٠.٧٣	كبيرة	٦
		%	٥٦.٥	٢٩.٢	١٤.٣			
١٧	غيابي المتكرر عن حضور المحاضرات.	ك	٣١٧	٥٧	١٠٩	٠.٨٤	كبيرة	٥
		%	٦٥.٦	١١.٨	٢٢.٦			
١٨	التحاقى بتخصص لا أرغب فيه.	ك	٣٣٠	٦٤	٨٩	٠.٧٩	كبيرة	١
		%	٦٨.٣	١٣.٣	١٨.٤			

يتضح من الجدول (١٥) أن عبارات محور الطالب قد جاءت درجة الموافقة عليها كبيرة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة (٢.٣٩ – ٢.٥٠) وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- ◀ التحاقى بتخصص لا أرغب فيه، بوزن نسبي ٢.٥٠، وانحراف معياري ٠.٧٩
- ◀ شعوري بالضيق والملل والبعد عن الأهل والأقرباء والأصدقاء، بوزن نسبي ٢.٤٩ وانحراف معياري ٠.٦٩
- ◀ انشغالي بأعمال أخرى بجانب الدراسة، بوزن نسبي ٢.٤٦، وانحراف معياري ٠.٧٢
- ◀ ضعف تقديري لقيمة الوقت وأهميته، بوزن نسبي ٢.٤٦، وانحراف معياري ٠.٧٤
- ◀ غيابي المتكرر عن حضور المحاضرات، بوزن نسبي ٢.٤٣، وانحراف معياري ٠.٨٤
- ◀ سوء تنظيم الوقت بين أمور الحياتية المختلفة، وأمور العائلة، والأصدقاء والعمل، بوزن نسبي ٢.٤٢، وانحراف معياري ٠.٧٣
- ◀ انشغالي عن الدراسة بمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والتويتر... الخ، بوزن نسبي ٢.٣٩، وانحراف معياري ٠.٧٤

• نتائج عبارات محور: عضو هيئة التدريس :

جدول (١٦) نتائج العبارات الخاصة بعضو هيئة التدريس.

م	العبارات	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٩	اعتماد الامتحانات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة.	ك	٢٧٩	١٣٠	٧٤	٢.٤٢	كبيرة	٢
		%	%٥٧.٨	%٢٦.٩	%١٥.٣			
٢٠	قلة توخي الدقة والموضوعية في إعطاء التقديرات المناسبة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.	ك	٢٥٧	١٥١	٧٥	٢.٣٨	كبيرة	٥
		%	%٥٣.٢	%٣١.٣	%١٥.٥			
٢١	عدم تحديد بعض أعضاء هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي.	ك	٢٦٧	١١٢	١٠٤	٢.٣٤	كبيرة	١١
		%	%٥٥.٣	%٢٣.٢	%٢١.٥			
٢٢	قلة التقويم المستمر من قبل أعضاء هيئة التدريس في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها.	ك	٢٦٢	١٣٩	٨٢	٢.٣٧	كبيرة	٦
		%	%٥٤.٢	%٢٨.٨	%١٧.٠			
٢٣	قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية جذابة ومشوقة.	ك	٢٦٢	١٣١	٩٠	٢.٣٦	كبيرة	٨
		%	%٥٤.٢	%٢٧.١	%١٨.٦			
٢٤	شغل بعض أعضاء هيئة التدريس لوقت المحاضرة بقصص وحكايات شخصية.	ك	١٥٤	١٨٨	١٤١	٢.٠٣	متوسطة	١٤
		%	%٣١.٩	%٣٨.٩	%٢٩.٢			
٢٥	عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من كتابة المحاضرات وراءهم التي هي بحاجة إلى كتابة.	ك	٢٥٠	١٤٧	٨٦	٢.٣٤	كبيرة	١٠
		%	%٥١.٨	%٣٠.٤	%١٧.٨			
٢٦	تلميح بعض أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقع مجيئها في الامتحان.	ك	٢٩١	١١٨	٧٤	٢.٤٥	كبيرة	١
		%	%٦٠.٢	%٢٤.٤	%١٥.٣			
٢٧	سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس تجعلني أنفر من المادة الدراسية ومن استذكارها.	ك	٢٣٦	١٥٦	٩١	٢.٣٠	متوسطة	١٢
		%	%٤٨.٩	%٣٢.٣	%١٨.٨			
٢٨	تكرار أعضاء هيئة التدريس لأسئلة امتحاناتهم وسهولة تخميني لما يتوقع مجيئها منها	ك	٢٦٦	١٤٣	٧٤	٢.٤٠	كبيرة	٣
		%	%٥٥.١	%٢٩.٦	%١٥.٣			
٢٩	استخفاف بعض أعضاء هيئة التدريس بقدرتي على الفهم والانجاز.	ك	١٨٧	١٤٣	١٥٣	٢.٠٧	متوسطة	١٣
		%	%٣٨.٧	%٢٩.٦	%٣١.٧			
٣٠	تخويف بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من الامتحان النهائي ومن الحصول على تقدير مناسب فيه.	ك	٢٨٥	١٠١	٩٧	٢.٣٩	كبيرة	٤
		%	%٥٩.٠	%٢٠.٩	%٢٠.١			
٣١	اعتماد الامتحانات على قياس الحفظ والتذكر بدرجة كبيرة.	ك	٢٠١	٢٥٣	٢٩	٢.٣٦	كبيرة	٩
		%	%٤١.٦	%٥٢.٤	%٦.٠			
٣٢	عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية.	ك	٢٠٦	٢٤٩	٢٨	٢.٣٧	كبيرة	٧
		%	%٤٢.٧	%٥١.٦	%٥.٨			

يتضح من الجدول (١٦) أن عبارات محور عضو هيئة التدريس قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية

للعبارات في الفترة من (٢٠٠٣ - ٢٠٤٥)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

« تلميح بعض أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقع مجيئها في الامتحان، بوزن نسبي ٢٠٤٥، وانحراف معياري ٠.٧٤

« اعتماد الامتحانات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة، بوزن نسبي ٢٠٤٢ وانحراف معياري ٠.٧٤

« تكرار أعضاء هيئة التدريس لأسئلة امتحاناتهم وسهولة تخميني لما يتوقع مجيئه منها، بوزن نسبي ٢٠٤٠، وانحراف معياري ٠.٧٤

« تخويف بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من الامتحان النهائي ومن الحصول على تقدير مناسب فيه، بوزن نسبي ٢٠٣٩، وانحراف معياري ٠.٨٠

« قلة توخي الدقة والموضوعية في إعطاء التقديرات المناسبة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس، بوزن نسبي ٢٠٣٨، وانحراف معياري ٠.٧٤

« قلة التقويم المستمر من قبل أعضاء هيئة التدريس في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها، بوزن نسبي ٢٠٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٦

« عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية، بوزن نسبي ٢٠٣٧ وانحراف معياري ٠.٥٩

« قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرائق تدريسية جذابة ومشوقة، بوزن نسبي ٢٠٣٦، وانحراف معياري ٠.٧٨

« اعتماد الامتحانات على قياس الحفظ والتذكر بدرجة كبيرة، بوزن نسبي ٢٠٣٦، وانحراف معياري ٠.٥٩

« عدم تمكين بعض أعضاء هيئة التدريس الطلاب من كتابة المحاضرات وراءهم التي هي بحاجة إلى كتابة، بوزن نسبي ٢٠٣٤، وانحراف معياري ٠.٧٦

« عدم تحديد بعض أعضاء هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي، بوزن نسبي ٢٠٣٤، وانحراف معياري ٠.٨١

« سوء معاملة بعض أعضاء هيئة التدريس تجعلني أنفر من المادة الدراسية ومن استذكارها، بوزن نسبي ٢٠٣٠، وانحراف معياري ٠.٧٧

« استخفاف بعض أعضاء هيئة التدريس بقدرتي على الفهم والانجاز، بوزن نسبي ٢٠٠٧، وانحراف معياري ٠.٨٤

« شغل بعض أعضاء هيئة التدريس لوقت المحاضرة بقصص وحكايات شخصية بوزن نسبي ٢٠٠٣، وانحراف معياري ٠.٧٨

• نتائج عبارات محور: مقاومة الضبط :

يتضح من الجدول (١٧) أن عبارات محور مقاومة الضبط قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١٠٦٩ - ٢٠٣٨)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- ◀ الإلحاح المتزايد من قبل الوالدين على استذكار المحاضرات أولاً بأول يسبب لي الملل والاستياء، بوزن نسبي ٢.٣٨، وانحراف معياري ٠.٧١
- ◀ الهروب من الشعور بالزامية الدراسة، بوزن نسبي ٢.٣٧، وانحراف معياري ٠.٧٠
- ◀ تمردي على والدي هو ما يدفعني إلى تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٢٠، وانحراف معياري ٠.٨١
- ◀ أشعر بالاستياء من التكاليف التي يفرضها علي أعضاء هيئة التدريس، لذا أقوم بتأجيلها، بوزن نسبي ٢.١٥، وانحراف معياري ٠.٦٦
- ◀ رغبة والدي بأن أحصل دائماً على تقديرات مرتفعة، بوزن نسبي ١.٦٩، وانحراف معياري ٠.٧٦

جدول (١٧) نتائج العبارات الخاصة بمقاومة الضبط

م	العبارة	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٣٣	الهروب من الشعور بالزامية الدراسة.	ك	٢٤٣	١٧٧	٦٣	٢.٣٧	٠.٧٠	٢
		%	٥٠.٣	٣٦.٦	١٣.٠			
٣٤	أشعر بالاستياء من التكاليف التي يفرضها علي أعضاء هيئة التدريس، لذا أقوم بتأجيلها.	ك	١٤٩	٢٥٩	٧٥	٢.١٥	٠.٦٦	٤
		%	٣٠.٨	٥٣.٦	١٥.٥			
٣٥	تمردي على والدي هو ما يدفعني إلى تأجيل إنجاز واجباتي الدراسية.	ك	٢١٨	١٤٤	١٢١	٢.٢٠	٠.٨١	٣
		%	٤٥.١	٢٩.٨	٢٥.١			
٣٦	الإلحاح المتزايد من قبل الوالدين على استذكار المحاضرات أولاً بأول يسبب لي الملل والاستياء.	ك	٢٥١	١٦٦	٦٦	٢.٣٨	٠.٧١	١
		%	٥٢.٠	٣٤.٤	١٣.٧			
٣٧	رغبة والدي بأن أحصل دائماً على تقديرات مرتفعة.	ك	٨٩	١٥٥	٢٣٩	١.٦٩	٠.٧٦	٥
		%	١٨.٤	٣٢.١	٤٩.٥			

• نتائج عبارات محور: المخاطرة :

جدول (١٨) نتائج العبارات الخاصة بالمخاطرة.

م	العبارة	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٣٨	أنجز أعمالاً كثيرة عندما لا يبقى لدي متسع من الوقت.	ك	٢٠١	١٤٣	١٣٩	٢.١٣	٠.٨٣	١
		%	٤١.٦	٢٩.٦	٢٨.٨			
٣٩	أحب أن أتحدى نفسي في إنجاز المهام الأكاديمية في اللحظات الأخيرة.	ك	٢٠٢	١١٩	١٦٢	٢.٠٨	٠.٨٧	٤
		%	٤١.٨	٢٤.٦	٣٣.٥			
٤٠	أشعر بالسعادة عند إنجاز واجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة.	ك	٢١٠	١٢١	١٥٢	٢.١٢	٠.٨٦	٢
		%	٤٣.٥	٢٥.١	٣١.٥			
٤١	تعودي على استذكار المحاضرات تحت ضغط قرب موعد بداية الامتحانات.	ك	٢١٠	١١٥	١٥٨	٢.١١	٠.٨٧	٣
		%	٤٣.٥	٢٣.٨	٣٢.٧			

يتضح من الجدول (١٨) أن عبارات محور المخاطرة قد جاءت درجة الموافقة عليها متوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (٢.٠٨ – ٢.١٣)، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- « أنجز أعمالاً كثيرة عندما لا يبقى لديّ متسع من الوقت، بوزن نسبي ٢.١٣ وانحراف معياري ٠.٨٣
- « أشعر بالسعادة عند انجاز واجباتي الدراسية في اللحظات الأخيرة، بوزن نسبي ٢.١٢، وانحراف معياري ٠.٨٦
- « تعودني على استذكار المحاضرات تحت ضغط قرب موعد بداية الامتحانات بوزن نسبي ٢.١١، وانحراف معياري ٠.٨٧
- « أحب أن أتحدي نفسي في إنجاز المهمات الأكاديمية في اللحظات الأخيرة بوزن نسبي ٢.٠٨، وانحراف معياري ٠.٨٧
- نتائج عبارات محور: الخوف من الفشل :

جدول (١٩) نتائج العبارات الخاصة بالخوف من الفشل.

م	العبرة	الاستجابات			الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٤٢	أتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي للفشل.	١٤٦ ٪٣٠.٢	١٥٠ ٪٣١.١	١٨٧ ٪٣٨.٧	٠.٨٣	١.٩٢	متوسطة	٦
٤٣	أشعر بالقلق من حصولي على تقديرات متدنية في اختبارات بعض المقررات الدراسية.	١٦٢ ٪٣٣.٥	١٥٠ ٪٣١.١	١٧١ ٪٣٥.٤	٠.٨٣	١.٩٨	متوسطة	٣
٤٤	أشعر بالخوف من الفشل أثناء استذكار المحاضرات.	١٤٥ ٪٣٠.٠	١٤٦ ٪٣٠.٢	١٩٢ ٪٣٩.٨	٠.٨٣	١.٩٠	متوسطة	٧
٤٥	أشعر بالقلق من عدم تحقيق ما هو متوقع مني.	١٤٩ ٪٣٠.٨	١٧٢ ٪٣٥.٦	١٦٢ ٪٣٣.٥	٠.٨٠	١.٩٧	متوسطة	٤
٤٦	أضع لنفسني توقعات عالية، لذا أنا قلق من قدرتي على تحقيقها.	١٥٩ ٪٣٢.٩	١٤٦ ٪٣٠.٢	١٧٨ ٪٣٦.٩	٠.٨٤	١.٩٦	متوسطة	٥
٤٧	أثأثر سلباً بالتجارب السيئة للآخرين.	٢٧٥ ٪٥٦.٩	١٠١ ٪٢٠.٩	١٠٧ ٪٢٢.٢	٠.٨٢	٢.٣٥	كبيرة	٢
٤٨	الخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز	٢٥٨ ٪٥٣.٤	١٣٧ ٪٢٨.٤	٨٨ ٪١٨.٢	٠.٧٧	٢.٣٥	كبيرة	١

يتضح من الجدول (١٩) أن عبارات محور الخوف من الفشل تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٩٠ – ٢.٣٥)، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- « الخوف من الإحباط الناجم عن الفشل في الانجاز، بوزن نسبي ٢.٣٥، وانحراف معياري ٠.٧٧
- « أثأثر سلباً بالتجارب السيئة للآخرين، بوزن نسبي ٢.٣٥، وانحراف معياري ٠.٨٢
- « أشعر بالقلق من حصولي على تقديرات متدنية في اختبارات بعض المقررات الدراسية، بوزن نسبي ١.٩٨، وانحراف معياري ٠.٨٣
- « أشعر بالقلق من عدم تحقيق ما هو متوقع مني، بوزن نسبي ١.٩٧، وانحراف معياري ٠.٨٠

- « أضع لنفسي توقعات عالية، لذا أنا قلق من قدرتي على تحقيقها، بوزن نسبي ١.٩٦، وانحراف معياري ٠.٨٤
- « أتجنب القيام بالمهام التي يحتمل أن تؤدي للفشل، بوزن نسبي ١.٩٢، وانحراف معياري ٠.٨٣
- « أشعر بالخوف من الفشل أثناء استذكار المحاضرات، بوزن نسبي ١.٩٠ وانحراف معياري ٠.٨٣
- نتائج عبارات محور: المهمة المنفردة :

جدول (٢٠) نتائج العبارات الخاصة بالمهمة المنفردة.

م	العبارة	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٤٩	أعتقد بأنني مهما ذاكرت المادة فإنني غير قادر على فهمها.	١٥٧	١٩٣	١٣٣	٢.٠٥	٠.٧٧	متوسطة	٤
		%٣٢.٥	%٤٠.٠	%٢٧.٥				
٥٠	أشعر بالملل أثناء إنجاز واجباتي الدراسية.	٢٩٣	١١٨	٧٢	٢.٤٦	٠.٧٤	كبيرة	١
		%٦٠.٧	%٢٤.٤	%١٤.٩				
٥١	أشعر بالكسل والخمول عند البدء في إنجاز واجباتي الدراسية.	٢٨٩	١٢٢	٧٢	٢.٤٥	٠.٧٤	كبيرة	٣
		%٥٩.٨	%٢٥.٣	%١٤.٩				
٥٢	أميل إلى تأجيل الأعمال التي تتطلب وقتاً وجهداً مضاعفاً.	٢٨٤	١٣٣	٦٦	٢.٤٥	٠.٧٢	كبيرة	٢
		%٥٨.٨	%٢٧.٥	%١٣.٧				
٥٣	أعاني من ضعف الثقة في القدرة على إنجاز المهام الصعبة.	١٣٨	١٩٨	١٤٧	١.٩٨	٠.٧٧	متوسطة	٦
		%٢٨.٦	%٤١.٠	%٣٠.٤				
٥٤	عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من إنجاز بعض المهام الصعبة.	١٣٦	١٣٣	٢١٤	١.٨٤	٠.٨٤	متوسطة	٧
		%٢٨.٢	%٢٧.٥	%٤٤.٣				
٥٥	أشعر بأنني أكره المحاضرات واستذكارها.	١٦٤	١٥٥	١٦٤	٢.٠٠	٠.٨٢	متوسطة	٥
		%٣٤.٠	%٣٢.١	%٣٤.٠				

يتضح من الجدول (٢٠) أن عبارات محور المهمة المنفردة قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٨٤ – ٢.٤٦)، وبترتيب العبارات تنازلياً بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- « أشعر بالملل أثناء إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٤٦، وانحراف معياري ٠.٧٤
- « أميل إلى تأجيل الأعمال التي تتطلب وقتاً وجهداً مضاعفاً، بوزن نسبي ٢.٤٥ وانحراف معياري ٠.٧٢
- « أشعر بالكسل والخمول عند البدء في إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٤٥، وانحراف معياري ٠.٧٤
- « أعتقد بأنني مهما ذاكرت المادة فإنني غير قادر على فهمها، بوزن نسبي ٢.٠٥ وانحراف معياري ٠.٧٧
- « أشعر بأنني أكره المحاضرات واستذكارها، بوزن نسبي ٢.٠٠، وانحراف معياري ٠.٨٢

« أعاني من ضعف الثقة في القدرة على انجاز المهام الصعبة، بوزن نسبي ١.٩٨ وانحراف معياري ٠.٧٧

« عدم كفاية المواعيد المحددة للانتهاء من انجاز بعض المهام الصعبة، بوزن نسبي ١.٨٤، وانحراف معياري ٠.٨٤

• نتائج عبارات محور: الكمالية :

جدول (٢١) نتائج العبارات الخاصة بالكمالية.

م	العبرة	الاستجابات			الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٥٦	الميل إلى الدقة العالية في الأداء.	ك ٢٢٤	١٩٢	٦٧	٠.٧١	٢.٣٣	٣
		%٤٦.٤	%٣٩.٨	%١٣.٩			
٥٧	الرغبة في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام.	ك ٢٠٦	٢١١	٦٦	٠.٦٩	٢.٢٩	٤
		%٤٢.٧	%٤٣.٧	%١٣.٧			
٥٨	أشعر بأن مستوى أدائي لبعض المهام الدراسية أقل من المستوى المرجو.	ك ١٥٠	٢١٦	١١٧	٠.٧٤	٢.٠٧	٧
		%٣١.١	%٤٤.٧	%٢٤.٢			
٥٩	أشعر بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز.	ك ١٦٩	٢١٠	١٠٤	٠.٧٤	٢.١٣	٦
		%٣٥.٠	%٤٣.٥	%٢١.٥			
٦٠	الرغبة في الحصول على أعلى التقديرات للأداء.	ك ٣٩	٢٧٨	١٦٦	٠.٦٠	١.٧٤	٩
		%٨.١	%٥٧.٦	%٣٤.٤			
٦١	أشعر بالشك أثناء إنجاز واجباتي الدراسية.	ك ٨٦	١٨٩	٢٠٨	٠.٧٤	١.٧٥	٨
		%١٧.٨	%٣٩.١	%٤٣.١			
٦٢	أستغرق زمنا طويلا في إنجاز واجباتي الدراسية.	ك ٢٥٩	١٣٩	٨٥	٠.٧٦	٢.٣٦	١
		%٥٣.٦	%٢٨.٨	%١٧.٦			
٦٣	قلة اهتمامي بمنافسة زملائي في إنجاز مهماتي الأكاديمية.	ك ٢١٩	٢٠٤	٦٠	٠.٦٩	٢.٣٣	٢
		%٤٥.٣	%٤٢.٢	%١٢.٤			
٦٤	ثقتي بنفسي وبقدراتي العقلية والمعرفية.	ك ١٩٣	٢٠٨	٨٢	٠.٧٢	٢.٢٣	٥
		%٤٠.٠	%٤٣.١	%١٧.٠			

يتضح من الجدول (٢١) أن عبارات محور الكمالية قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٧٤ - ٢.٣٦)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

« أستغرق زمنا طويلا في إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ٢.٣٦، وانحراف معياري ٠.٧٦

« قلة اهتمامي بمنافسة زملائي في إنجاز مهماتي الأكاديمية، بوزن نسبي ٢.٣٣ وانحراف معياري ٠.٦٩

« الميل إلى الدقة العالية في الأداء، بوزن نسبي ٢.٣٣، وانحراف معياري ٠.٧١

« الرغبة في تحقيق الإتقان التام لمختلف المهام، بوزن نسبي ٢.٢٩، وانحراف معياري ٠.٦٩

« ثقتي بنفسي وبقدراتي العقلية والمعرفية، بوزن نسبي ٢.٢٣، وانحراف معياري ٠.٧٢

« أشعر بالقلق من عدم القدرة على تحقيق المستوى المتميز، بوزن نسبي ٢.١٣ وانحراف معياري ٠.٧٤

- « أشعر بأن مستوى أدائي لبعض المهام الدراسية أقل من المستوى المرجو، بوزن نسبي ٠.٧٤، وانحراف معياري ٠.٧٤ »
 « أشعر بالشك أثناء إنجاز واجباتي الدراسية، بوزن نسبي ١.٧٥، وانحراف معياري ٠.٧٤ »
 « الرغبة في الحصول على أعلى التقديرات للأداء، بوزن نسبي ١.٧٤، وانحراف معياري ٠.٦٠ »
 • نتائج عبارات العوامل الاجتماعية :

جدول (٢٢) نتائج العبارات الخاصة بالعوامل الاجتماعية.

م	العبرة	الاستجابات			الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٦٥	أساليب المعاملة الوالدية غير الملائمة (كالحماية الزائدة، والقسوة الزائدة، والتذبذب في المعاملة.... الخ)	٣٣٦	٥٩	٨٨	٢.٥١	٠.٧٨	كبيرة	١
٦٦	انضمامي لجماعة رفاق تؤمن بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان.	٢٥٧	١٣٦	٩٠	٢.٣٥	٠.٧٧	كبيرة	٦
٦٧	بعد الجامعة عن محل إقامتي يجعلني أهدر كثيرا من وقتي في وسائل المواصلات.	٣٠٠	١٠٩	٧٤	٢.٤٧	٠.٧٥	كبيرة	٢
٦٨	شعوري بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الذي أعيش فيه.	٢٤٥	١٣٦	١٠٢	٢.٣٠	٠.٨٠	متوسطة	٨
٦٩	أكون محل سخريه من أصدقائي عند تنظيم وقتي للمذاكرة والاستعداد للامتحان.	٢٨٤	٦٩	١٣٠	٢.٣٢	٠.٨٧	متوسطة	٧
٧٠	أعتقد أن نجاحي في إنجاز مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها يزعج أصدقائي مني.	١٣٦	١٧٢	١٧٥	١.٩٢	٠.٨٠	متوسطة	٩
٧١	يضغط علي أصدقائي للقيام بأعمال أخرى بعيدا عن استذكار المحاضرات.	٢٩٠	١٠٧	٨٦	٢.٤٢	٠.٧٨	كبيرة	٣
٧٢	فقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج.	٢٧٧	١٢٥	٨١	٢.٤١	٠.٧٦	كبيرة	٤
٧٣	وجود خلافات بين أفراد الأسرة.	٢٩٧	٦٤	١٢٢	٢.٣٦	٠.٨٦	كبيرة	٥

يتضح من الجدول (٢٢) أن عبارات محور قد تراوحت درجة الموافقة عليها ما بين كبيرة ومتوسطة حيث تراوحت الأوزان النسبية للعبارات في الفترة من (١.٩٢ - ٢.٥١)، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب الوزن النسبي يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- « أساليب المعاملة الوالدية غير الملائمة (كالحماية الزائدة، والقسوة الزائدة والتذبذب في المعاملة.... الخ)، بوزن نسبي ٢.٥١، وانحراف معياري ٠.٧٨ »
 « بعد الجامعة عن محل إقامتي يجعلني أهدر كثيرا من وقتي في وسائل المواصلات، بوزن نسبي ٢.٤٧، وانحراف معياري ٠.٧٥ »

- ◀ يضغط عليّ أصدقائي للقيام بأعمال أخرى بعيدا عن استذكار المحاضرات بوزن نسبي ٢٠٤٢، وانحراف معياري ٠٧٨
- ◀ فقدان الأمل في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، بوزن نسبي ٢٠٤١ وانحراف معياري ٠٧٦
- ◀ وجود خلافات بين أفراد الأسرة، بوزن نسبي ٢٠٣٦، وانحراف معياري ٠٨٦
- ◀ انضمامي لجماعة رفاق تؤمن بأن المذاكرة قبل الامتحانات بوقت قليل تجنب النسيان، بوزن نسبي ٢٠٣٥، وانحراف معياري ٠٧٧
- ◀ أكون محل سخرية من أصدقائي عند تنظيم وقتي للمذاكرة والاستعداد للامتحان، بوزن نسبي ٢٠٣٢، وانحراف معياري ٠٨٧
- ◀ شعوري بضعف المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الذي أعيش فيه، بوزن نسبي ٢٠٣٠، وانحراف معياري ٠٨٠
- ◀ أعتقد أن نجاحي في انجاز مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها يزعج أصدقائي مني، بوزن نسبي ١٠٩٢، وانحراف معياري ٠٨٠

• استخلاصات:

- توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها ما يلي:
- ◀ تمثلت العوامل المسؤولة عن التسويف الأكاديمي من وجهة نظر طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محوري المناخ الجامعي، وعضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الفرقة (ثانية/ رابعة)، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الثانية.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الطالب من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الكمالية من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محوري الطالب وعضو هيئة التدريس من العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى متغير الشعبة (أدبية/ علمية/ نوعية)، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في إجمالي العوامل التربوية للتسويف الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب الأدبية.

- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محور الخوف من الفشل، وكذا في إجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح طلاب الشعب النوعية.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محاور المقررات الدراسية، والطلاب، وعضو هيئة التدريس، وكذا في إجمالي العوامل التربوية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير تقدير السنة السابقة (جيد فأقل/ جيد جدا فأعلى)، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في محاور مقاومة الضبط، والمخاطرة، والخوف من الفشل، والمهمة المنفرة، والكمالية، وكذا في إجمالي العوامل النفسية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل الاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى ذات المتغير، وهذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير جيد فأقل.
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في العوامل التربوية، والنفسية، والاجتماعية للتسويق الأكاديمي ترجع إلى متغير الخلفية الثقافية (ريف/ حضر).

• أهم المقترحات والتوصيات:

- في ضوء ما تم التوصل إليه من عوامل تربوية، ونفسية، واجتماعية للتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر توصي الدراسة بجملة من المتطلبات للتغلب على تلك الظاهرة أو التخفيف من حدتها، لعل من أهمها ما يلي:
- « استخدام عضو هيئة التدريس لطرائق تدريسية جذابة تثير انتباه الطلاب وتحفزهم على الالتزام في حضور المحاضرات.
- « توفير كلية التربية المذكرات الدراسية للطلاب من بداية العام الدراسي.
- « طباعة المذكرات الدراسية طباعة جيدة تشجع الطلاب على قراءتها واستذكارها أولا بأول.
- « تحديد عضو هيئة التدريس لموضوعات المقرر الدراسي تحديدا واضحا من بداية العام الدراسي.
- « تنظيم الوقت بين الأمور الحياتية المختلفة، وأمور العائلة، والأصدقاء والعمل.

- «التقويم المستمر للطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس في المقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها.
- «عدم تلميح بعض أعضاء هيئة التدريس في المحاضرات النهائية لبعض الموضوعات المهمة المتوقعة في الامتحان.
- «عدم تكرار أعضاء هيئة التدريس لأسئلة امتحاناتهم.
- «تمكين عضو هيئة التدريس من مادته العلمية.
- «معاملة عضو هيئة التدريس للطلاب معاملة لائقة.
- «توفير مناخ جامعي داعم لتعلم الطلاب ومحفز على الالتزام والمداومة على حضور المحاضرات ومذاكرتها أولاً بأول.
- «توفير الجامعة الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المحفزة للطلاب على الالتزام في حضور المحاضرات.
- «تنشئة الأبناء تنشئة اجتماعية سوية تحثهم على الالتزام في أمور الحياة بصفة عامة وأمور التعليم بصفة خاصة.
- «توجيه الطلاب نحو ضرورة الاستخدام المعتدل لمواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، والتويتر،.... الخ.
- «تركيز الامتحانات على الأسئلة الموضوعية التي تقيس المستويات العليا من التفكير (الفهم - التحليل - التطبيق - التركيب).
- «توخي الدقة والموضوعية من قبل عضو هيئة التدريس في إعطاء التقديرات الصحيحة الدالة على قدرات الطلاب.
- «توجيه الطلاب إلى حسن اختيار الأصدقاء.
- «التحاق الطلاب بالتخصصات التي يرغبون فيها.
- «غرس الأمل في نفوس الطلاب بهدف رفع درجة الكفاءة الذاتية لديهم.
- «تنمية التواصل الاجتماعي للطلاب كمحفز للإنجاز الأكاديمي.

• المراجع :

- أحمد محمد عبد الخالق، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١)، المقياس العربي للتسويق، إعداده وخصائصه السيكومترية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٣٠)، ص ٢٠٠ - ٢٢٤.
- جابر عبد الحميد (١٩٨٥). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة: دار النهضة العربية، ص ٣٣٣.
- حسن أحمد عمر علام (٢٠٠٨). "محددات التسويق الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة". المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، ص ٢٥٥ - ٣٠٦.
- سيد احمد أحمد البهاص (٢٠١٠). "التسويق الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٤٢، ص ١١٣ - ١٥٣.
- طارق عبد العالي السلمي (٢٠٠٩). "مستوى التسويق الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث في المملكة العربية السعودية" مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٦، العدد ٢، ص ٦٤٠ - ٦٦٣.

- عبد الرحمن مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤). "التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية"، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٢٦)، الجزء الأول، ص ص ٥٥ - ١٤٣.
- عطية عطية محمد سيد أحمد (٢٠٠٨): " التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد"، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، ص ص ١ - ٧٩. متاح على الموقع: www.gulfkids.com
- علي عبد الرحيم صالح، وزينة علي صالح (٢٠١٣). " التسوييف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الثامن والثلاثون، الجزء الثاني، ص ص ٢٤٣ - ٢٧١.
- فريح عويد العنزي، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠٠٣). " سلوك التسوييف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، الجزء الثاني، ص ص ١٠١ - ١٣٧.
- فيصل الربيع، وعمر شواشرة، وتغريد حجازي (٢٠١٤). " التسوييف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن"، مجلة المنارة للبحوث والدراسات جامعة اليرموك، المجلد ٢٠، العدد الأول - ب، ص ص ٣٥ - ٧٢.
- لطيفة حسين الكندري، وبدر محمد ملك (٢٠١٤). التسوييف (باكر- إن شاء الله)، سلسلة تربية الأبناء الخامسة (عبارات ودلالات)، مجلة صناع المستقبل، مكتب العلاقات العامة والإعلام، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.
- محمد ذياب مرجي السرحان، ومحمد أحمد صوالحة (٢٠١٧). " التسوييف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة آل البيت"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد ١٧، ص ص ١٦١ - ١٨٥.
- محمد هويدي، وسعيد اليماني (٢٠٠٧). " السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد الثامن العدد السابع، ص ص ٢٠ - ٥٥.
- مسعد عبدالعظيم محمد صالح (٢٠١٣). " دراسة لسلوك التسوييف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة" مجلة كلية التربية بأسوان، العدد (٢٧)، ص ص ٤٨٧ - ٥٣٤.
- معاوية أبو غزال (٢٠١٢). " التسوييف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد ٢، ص ص ١٣١ - ١٤٩.
- يوسف قطامي (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص ٢٣٦.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. UK: Macmillan.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). Self-efficacy in changing societies. USA: Cambridge university press.
- Basco, M. R. (2010). The procrastinator's guide to getting things done. USA: The Guilford Press.
- Bernstein, P. L., & Bernstein, P. L. (1996). Against the gods: The remarkable story of risk (pp1269-1275). New York: Wiley.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. Personality and Individual Differences, 22(6), 941-944.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2007). Procrastination: Why you do it, what to do about it now. UK: Hachette.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1665-1671.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. Psychological reports, 95(2), 581-582.
- Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. Alberta Journal of Educational Research, 57(2), 234-240.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of " active" procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of social psychology, 145(3), 245-264.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. Learning and Individual Differences, 32, 294-303.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. Journal of College Reading and Learning, 30(2), 120-134.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European Journal of Personality, 16(6), 469-489.

- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming Procrastination*. USA: Institute for relational living.
- Ellis, A., & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York. Rational living.
- Ellis, D. (2012). *Becoming a master student*. USA: Nelson Education.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt?. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167-184.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 185 - 196.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self regulation failure of performance: effects of cognitive load, self awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96.
- Ferrari, J. R., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: personality. *Journal of social Behavior and personality*, 7(3), 495-502.
- Ferrari, J.R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of coins? In W. McCown, Johnson & M. Shure (Eds). *The impulsive client: Theory, research and treatment*, pp.265-276, Washington. DC: American Psychological Association.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.

- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., &Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
- Jardat, A. K. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: measurement, correlates and treatment. (Doctoral Dissertation, Phillips – University of Marburg).
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., &Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive–compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125.
- Kim, K. H. (2002). The effect of a reality program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 474- 496.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., &Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed- Methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147.
- Knaus, W. D. (2010). End procrastination now! Get it done with a proven psychological approach. UK: McGraw Hill Professional,p.11.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 153 -166.
- Konovalova, L. (2007). Gender and age differences in academic procrastination, task aversiveness, and fear of failure. *Women*, 92(36), 72.
- Lawless, A. (2010). The impact of procrastination and Internet use on college students' academic performance. *Journal of Research Methods and Design II* (11), 95-101.
- Lay, C. H., &Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15.
- Liruo, P., Junfeng, Z., &Meilin, Y. (2012). Relationship between Academic Procrastination and Class Environments among Middle School Students. *China Journal of Health Psychology*, 9, 051.

- McCloskey, J. (2011). Finally my thesis on academic procrastination, (Doctoral Dissertation, University of Texas).
- Meyer, C. L. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 87-103.
- Mortazanajad, H., & Vahedi, S. (2009). Self-regulation and dimensions of parenting styles predict psychological procrastination of undergraduate students. *Iranian Journal of Psychiatry*, 4(4), 147-154.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5; SPI), 103-110.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? In *International Conference on Education Research and Innovation* (Vol. 18, pp. 34-37).
- Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of social psychology*, 149(2), 241-257.
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(01), 12-22.
- Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. *American Salesman*, 48(5), 27-29.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.

- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 118-127.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387-394.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12- 25.
- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 216 – 283.
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911.
- Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual differences*, 37(1), 115-128.
- Sokolowska, J. (2009). Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach. UK: Fordham University.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503 - 509.
- Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319-326.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-94.
- Steel, P. D. G. (2002). The measurement and nature of procrastination (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95-106.
- Tamiru, T. (2008). Academic Procrastination and Causal Perception of Tabor. *African Research Review*, 2(2), 34-55.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480.
- Valdes (2006). Math study skills: 12 steps to success in math. Available at: <http://www.rock.uwc.edu>.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and individual differences*, 35(6), 1401-1418.
- Van, W. & Edwin, A. (2011). Conference program. Abstracts and particip list program 7th Biennial Conference on Procrastination, 23
- Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. *MPS*, 457, 027.
- Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*. 4(1), 37-43.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179 -187.
- Wong, B. S. C. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. (Doctoral dissertation, University of Leicester).

- Yaakub, N. F. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for k-economy. The School of Languages and Scientific Thinking, Universiti Utara Malaysia.
- Yeşil, R. (2012). Validity and reliability studies on the scale of the reasons for academic procrastination. Education, 133(2), 259-274.
- Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university. American Journal of Scientific Research, 9, 62-71.
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 57-60.
- Zeenath, S., & Orcullo, D. J. C. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. International Proceedings of Economics Development & Research, 47(9), 42-46.

