



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 المائة وثمانية .. أبريل ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2018.org>

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.م.د/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م.د/ شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
أ.م.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/ أماني محمد عزت عبد الكريم (جامعة المنوفية) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدرييب المعلمين، كاتتاب بولندا
Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

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

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

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

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

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 & Technology. 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 / منية 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 / نعيم 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 للامتحانات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة 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 أبوسكينة - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسى أبولبن - 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 السمیع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عید 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 عید 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 الفتاح 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 القداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / 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 / سريته 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 القضاى - 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 علام - 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 الكسوة
 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 أبودنيا - 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 طريفة - 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 (١٠٨):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن إعداد: د/ غادة شومان الشحات أبراهيم.	٥٨ - ٢١
(٢)	التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) وأثره على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم..إعداد: أ.م.د/ حسناء عبد العاطي الطباخ، د/ آية طلعت أحمد إسماعيل	١٣٢ - ٥٩
(٣)	دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي وتقليل التطرف الفكري كما يدركه أعضاء هيئة التدريس والطالبات بكلية التربية بعفيف (دراسة استطلاعية) ..إعداد: د/ شاهيناز عبد الرحمن عثمان بشير	١٤٨ - ١٣٣
(٤)	الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي ويلانشرود .. إعداد: أ/ فاطمة بنت سالم عقيل عمر برهام باعمر	١٧٢ - ١٤٩
(٥)	تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم.. إعداد: د/ محمد بن جزاء الحري	١٩٤ - ١٧٣
(٦)	القيادة المؤرعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة.. إعداد: أ/ صالح بن غرم الله بن هندي الكناني الزهراني أ.د/ عبدالرحمن بن أحمد صائغ.	٢١١ - ١٩٥
(٧)	دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية.. إعداد : م/ طارق توفيق المصري، د/ علي فرح أحمد فرح	٢٤٦ - ٢١٣
(٨)	الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال التوحيدين بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.. إعداد : أ/ علي خليل بوزيد، د / خالد حسن الشريف.	٢٨١ - ٢٤٧
(٩)	القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين.. إعداد : أ / أمل عمر معتوق ال عوض	٣٠٦ - ٢٨٣
(١٠)	صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها..إعداد: أ / ندى محمد حمدان العمري د / علي محمد علي الوليدي	٣٦٤ - ٣٠٧
(١١)	واقع تقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي..إعداد: أ/ ابتسام هليل الشمري	٣٨٣ - ٣٦٥
(١٢)	الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة..إعداد: أ . د/ ثاني حسين خاجي الشمري، أ/ قيس سعيد الطائي، أ.م. د/ عبد الرزاق عيادة محمد	٤٠٢ - ٣٨٥

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 تكلفه 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 مستلأونسخة 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://aae2018.org>

• مقدمة العدد :

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

أولها بعنوان: " فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن... إعداد: د/غادة شومان الشحات أبراهيم..

وثانيها بعنوان :التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) وأثره على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم..إعداد: أ.م.د/ حسناء عبد العاطي الطباخ، د/ آية طلعت أحمد إسماعيل.

وثالثها بعنوان : دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي وتقليل التطرف الفكري كما يدركه أعضاء هيئة التدريس والطالبات بكلية التربية بعفيف (دراسة استطلاعية) .. إعداد: د/ شاهيناز عبد الرحمن عثمان بشير

ورابعها بعنوان : الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي وبلاشرد .. إعداد: أ/ فاطمة بنت سالم بنت عقيل عمر برهام باعمر

وخامسها بعنوان : تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم .. إعداد: د/ محمد بن جزاء الحربي

وسادسها بعنوان : القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية.. إعداد: أ/ صالح بن غرم الله بن هندي الكناني الزهراني ، أ.د/ عبدالرحمن بن أحمد صائغ..

وسابعها بعنوان : دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية.. إعداد : م/ طارق توفيق المصري، د/ علي فرح أحمد فرح

وثامنها بعنوان: الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال التوحدين بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.. إعداد : أ/ علي خليل بوزيد، د / خالد حسن الشريف.

وتاسعها بعنوان : القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين .. إعداد : أ / أمل عمر معتوق ال عوض.

وعاشرها بعنوان : صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها .. إعداد: أ / ندى محمد حمدان العمري، د / علي محمد علي الوليدي.

والحادى عشر بعنوان: واقع تقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي .. إعداد: أ / ابتسام هليل الشمري

والثانى عشر بعنوان: الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .. إعداد: أ . د / ثاني حسين خاجي الشمري، أ / قيس سعيد الطائي، أ.م. د / عبد الرزاق عيادة محمد

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 إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في
تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر
التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن**

المصادر :

د / غادة شومان الشحات ابراهيم
مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية البنات جامعة عين شمس

فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن

د / غادة شومان الشحات إبراهيم

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات كلية البنات جامعة عين شمس

• المستخلص:

يهدف هذا البحث الي التعرف علي فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن ، اعتمد البحث علي التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، بلغت مجموعة البحث (٣٤) طالبة معلمة للرياضيات بكلية البنات جامعة عين شمس ، واشتملت الأدوات علي اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد . وتوصلت نتائج البحث الي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة البحث لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل ، وأن الاستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح تتصف بفاعلية كبيرة في تنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى مجموعة البحث .

الكلمات المفتاحية : إستراتيجية . نظرية الذكاء الناجح . بقاء اثر التعلم . مهارات ما وراء المعرفة . التفكير الناقد . الطالبات معلم الرياضيات

The effectiveness of a suggested strategy based on successful intelligence theory to Teach curriculum course Among preservice math teachers in their retention of learning and developing metacognition skills and critical thinking

Dr:Ghada Shouman Elshahat Ibrahim

Abstract :

This research aims to investigate effectiveness of a suggested strategy based on successful intelligence theory to teach curriculum course among preservice math teachers in their retention of learning and developing metacognition skills and critical thinking. The researcher adopts the one group experimental design, The research group is 34 pre-service math teachers in women college – Ain shams university. The research instruments are Achievement test , metacognition skills scale and critical thinking test . The data analysis reveals that there is a statistically significant difference between the mean score of the research group in the pre and post application of Achievement test , metacognition skills scale and critical thinking test in favor of the post application. and the suggested strategy based on successful intelligence theory has the big effectiveness in developing each of retention of learning and developing metacognition skills and critical thinking.

keywords : a suggested strategy - successful intelligence theory - retention of learning - metacognition skills - critical thinking-preservice math teachers

• المقدمة :

يمتاز عصرنا الحالي بالتقدم المتزايد في شتي المجالات وتضخم التحديات الحالية والمستقبلية وانفجار ثورات معرفية وتكنولوجية غير مسبوقه مما فرض على المناهج المدرسية بصفة عامة ومناهج الرياضيات المدرسية بصفة خاصة تطويرا كميا وكيفيا لتكوين جيلا مفكرا غير نمطيا، جيلا متمكنا من قدرات عقلية، متقنا لمهارات تفكير أساسيه، ومؤهلا لمواجهة تحديات مستقبلية متزايدة في مجتمع سريع التطور. ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال معلمة جيدة ملمة بأسس بناء المنهج المدرسي ومكوناته وتنظيماته وآليات بنائه وتقويمه وأهداف تطويره ومدى انعكاس هذا التطوير على عناصر العملية التعليمية مما يساعدها على أن تكون واعية ومدركة بدورها الذي تغير من كونها ناقلة للمعرفة إلى المربية،القائدة، المناقذة، المفكرة والمبدعة .

فلم يعد الهدف إعداد المعلمة المزودة بالمعرفة فحسب ، بل إعداد معلمة مفكرة واعية بتفكيرها قادرة على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على وعي بالأفكار والعمليات العقلية الفوق معرفية وهذا يتأتى من خلال تنمية وعيا متناميا بعمليات التفكير ذاتها وأجرائها وخطوات ممارستها وذلك من خلال الاهتمام بأسلوب إعداد الطالبات معلمات الرياضيات والانتقال بهن من مرحلة المعرفة الى مرحلة ما وراء المعرفة والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق في فهمها وتفسيرها. (وليم عبيد ، ٢٠٠٠، ١٢)

حيث تعمل ما وراء المعرفة على إكساب الطالبات معلمات الرياضيات لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهن بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم وتسهل البناء النشط للمعرفة كما تشجع الطالبات المعلمات على أن يفكرن في عمليات تفكيرهن . (أحمد جابر السيد ، ٢٠٠٢، ١٥)

فالطالبة تلجأ الى استخدام ما وراء المعرفة عندما تواجه صعوبات في التعلم وبالتالي تستطيع أن تتحكم فيما تفعل وتراقب سلوكياتها الذهنية والأدائية ومن ثم تمارس أساليب الضبط الذاتي لما تبدله من الانتباه والتركيز ثم تقييم تقدمها أثناء التعلم سعيا الى تحقيق مستوى أفضل في استيعاب هذه المعلومات . (نجوى علي وأمل الشريدة ، ٢٠١٦، ٣٤٤)

ومن ثم فإن تمكن الطالبات معلمات الرياضيات من مهارات ما وراء المعرفة له دورا بارزا في تخطيط وتوجيه الجهد المستخدم للقيام بالمهام الصعبة مما يوفر فرصا عديدة لإكسابهن خبرات توسع مداركهن وتعودهن على مراجعة فهمهن ومراقبة تقدمهن وتحديد أخطائهن ومعالجتها .وأوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب الجامعيين بشكل عام وطلاب كليات التربية بشكل خاص مثل دراسة (فراس أحمد مصلح وأحمد ابو مخ ، ٢٠١١): (منى توكل السيد ، ٢٠١٢) (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠١٤) (لبنى بنت حسين راشد ، ٢٠١٦) (ميعاد جاسم السراي ، ٢٠١٧)

وتؤكد الاتجاهات الحديثة على أن تنمية وعي الطالبات بما يقومون به من أنشطته أثناء تعلمهن يتطلب أن يكون لديهن قدر من الوعي بأساليب والاستراتيجيات التي استخدمت لتحقيق قدر من الإدراك واكتساب المعارف ووعي بأساليب المعالجة والتجهيزات لهذه المعلومات وكيفية إدماج الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة والقيام بعمليات التنبؤ والاستنتاج والتفسير، والقدرة على حل ما يواجههم من مشكلات، واتخاذ أفضل الحلول والبدائل المقدمة إليهن؛ وهذا من شأنه العمل على تنمية التفكير لديهن بوجه عام والتفكير الناقد بوجه خاص، (نوال عبد الفتاح، ٢٠١٢، ٤٨)

ويعتبر التفكير الناقد أحد أشكال التفكير المهمة التي تساعد الطالبات معلمات الرياضيات من التجرد من الميول والتأثر بالانفعالات وتزويد الطالبات بألية التقويم لما يعرض عليهن من أفكار خاصة في ظل تعدد مصادر المعلومات وتنوع أساليبها وتمييز المقبول منها من غير المقبول، كما يساعد تطوير هذه المهارات على التمييز بين البدائل المختلفة واتخاذ القرارات ومجابهة المواقف الطارئة واستخدام المعرفة المتعلمة في حل المشكلات التي تواجههن مما يؤدي الي مراقبة الطالبات لتفكيرهن وضبطه مما يساهم في بناء شخصية فعالة . (يوسف محمود قطامي، ٢٠١٦، ٦١٩) (محمد هاشم ريان، ٢٠١١، ٨٤ - ٨٦)

وأشارت الأدبيات والدراسات التربوية الي تدني في التفكير الناقد لدي الطلاب المعلمين مثل دراسة (هناء محمد ذكي، ٢٠١٢) ودراسة (نوار محمد سعد، ٢٠١٣) ودراسة (صالح يحيى الغامدى، ٢٠١٥) ودراسة (ماهر صبري وآخرون، ٢٠١٦) ودراسة (عادل عبد الحليم، ٢٠١٧) ودراسة (ابتسام ناصر محمد والفت محمد فوده، ٢٠١٨)

وأوصت العديد من الدراسات بتبني مداخل واستراتيجيات ونظريات حديثة لتنمية التفكير الناقد مثل دراسة (أبو هاشم حبيب، ٢٠١٣) ودراسة (فاطمة أبو الحديد وآخرون، ٢٠١٤) ودراسة (صالح يحيى الغامدى، ٢٠١٥) ودراسة (Clark, T, K. & Paulsen, T, H. , 2016) دراسة (ماهر إسماعيل صبري وآخرون، ٢٠١٦) دراسة (Hu, W et al , 2016) ودراسة (Yoko, K , 2018)

ومن النظريات التربوية الحديثة نظرية الذكاء الناجح لها العديد من التطبيقات الفعالة في التعليم وذلك من خلال تدريب الطلاب علي استخدام قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية .

ويعرف (Sternberg , R & Grigorenko , E , 2002 , 265) الذكاء الناجح بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يعرفه الفرد ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي فالفرد الذي يتمتع بالذكاء يميز بين نقاط قوته للاستفادة منها ونقاط ضعفه لتصحيحها والتعويض عنها كما أنهم يتكيفون ويختارون البيئات من التوازن في استخدامهم القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وتشير الأدبيات التربوية الي أهمية استخدام نظرية الذكاء

الناجح في التعليم والتدريس حيث أن التعليم القائم علي نظرية الذكاء الناجح يسمح بـ : (علاء أيوب ، ٢٠١٦ ، ٢٨ - ٣٣) (عبد الواحد الكنعاني ، ٢٠١٦ ، ١١ ، ٨٠) (Sternberg ,R & Grigorenko, E , 2007)

« مساعدة الطلاب علي ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة بطريقة متقنة ومتعمقة .

« مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

« تعزيز الاحتفاظ بالمادة التعليمية وسهولة استرجاعها .

« التركيز علي نقاط القوة لدى الطلاب مع التصحيح والتعويض عن نقاط ضعفهم .

« تدعم استخدام أنشطة وطرق تدريسية تناسب جميع الفئات والأعمار .

« تحفز الطلبة علي التعلم بشكل أفضل مما ينعكس بشكل ايجابي وفاعل علي حياتهم المستقبلية .

• الشعور بمشكلة البحث :

بالرغم من أهمية مقرر المناهج الذي يدرس ضمن مقررات الإعداد التربوي للطلاب المعلمين في كليات التربية الا أن العديد من الدراسات أكدت أن الطلاب المعلمين يواجهون صعوبة في دراسته وأن هناك ضعف في تحصيل الطلاب للمفاهيم وفهم الترابط بين الأفكار المتضمنة به مما قد يؤثر علي فهمهم لأسس المناهج الدراسية وكيفية صياغتها مما قد يؤثر علي أدائهم التدريسي مثل دراسة (عوض حسين التودري ، ٢٠٠٩) (سميحة محمد سليمان ، ٢٠١١) (عبد المنعم القو وأخرون ، ٢٠١٣) (عزيزة مسعد الرويس ، ٢٠١٥) (مختار عبد الخالق عطية وآخرون ، ٢٠١٧)

من خلال الاطلاع علي درجات الطالبات معلمات الرياضيات بكلية البنات جامعة عين شمس علي الاختبارات التحصيلية في مقرر المناهج وجدت الباحثة أن هناك ضعف في تحصيل الطالبات معلمات الرياضيات لمحتوى مقرر المناهج .

وللوقوف علي سبب ضعف تحصيلهن في مقرر المناهج أجرت الباحثة مقابلة شخصية مع عدد (٤٠) طالبة من الطالبات معلمات الرياضيات واللائي سبق دراستهن للمقرر . حيث أشارت (٨٥ ٪) من طالبات العينة الاستطلاعية الى كثرة المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في محتوى المقرر ، بينما أوضحت (٩٠ ٪) من طالبات العينة الاستطلاعية على عدم قدرتهن على إيجاد علاقة بين هذه المفاهيم أو تنظيمها وكذلك عدم القدرة علي إيجاد العلاقة بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية المتضمنة في محتوى المقرر . واعتمدن علي التلقي السلبي للمعلومات المتضمنة في مقرر المناهج بدون محاولة مناقشتها أو تفسيرها أو استنتاج أو افتراض الحجج القائمة عليها وذلك لاعتماد المحاضر علي الطريقة التقليدية في تدريس محتوى المقرر . كما تعتمد طالبات العينة الاستطلاعية في الاستدكار علي الحفظ واسترجاع المعلومات وهي ادني المستويات المعرفية وعدم اهتمامهن بمراقبة مستوى تعلمهن المعرفي أو تقييمه .

وتنظر (٩٠ ٪) من طالبات العينة الاستطلاعية الي مقرر المناهج علي أنه احدي المقررات النظرية وليس له أي أهمية تطبيقية وأكدت (٧٥ ٪) منهن على عدم قدرتهن علي الربط بين ما يدرسونه في محتوى مقرر المناهج وبين محتوى الرياضيات المدرسية الذي يدرس في المراحل التعليمية المختلفة .

ومن خلال استبيان أعدته الباحثة للتعرف علي مدى استخدام الطالبات معلمات الرياضيات لمهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد في الدراسة ، تم تطبيق الاستبيان علي عدد (٨٠) طالبة من الطالبات معلمات الرياضيات . في كل من الفرق الثانية والثالثة والرابعة . حيث أظهرت استجابات الطالبات معلمات الرياضيات أن (٩٠ ٪) من طالبات العينة الاستطلاعية لا يضعن أهدافا معرفية يجب تحقيقها للموضوع الذي يقمن بدراسته وأن المهم بالنسبة لهن هو حفظ المادة المتعلمة أكثر من وضع خطة لتنظيم المعلومات المتضمنة بها ، كما أنهن لا يستخدمن التقييم الذاتي والمستمر للوقوف علي مدى تعلمهن ولكن يعتمدن علي مدى تقييم المعلم الجامعي لهن من خلال الاختبارات المعدة لذلك الغرض ومنه يحددن مدى نجاحهن ، كما أكدت (٨٥ ٪) من طالبات العينة الاستطلاعية علي أنهن يستذكرن المعلومات المقدمة لهن بدون تحليلها أو تفسيرها ، وأشارت (٩٥ ٪) من طالبات العينة الاستطلاعية أن نادرا ما يطلب منهن نقد المعلومات المعطاة أو وضع افتراضات والتأكد علي صحتها او عدم صحتها في ضوء حقائق معطاة .

من العرض السابق يتضح أن الطريقة التقليدية التقليدية في تدريس مقرر المناهج أدى الي تدني المستوى التحصيلي للطالبات معلمات الرياضيات وعدم تدريبيهن علي استخدام مهارات ما وراء المعرفة المختلفة من تخطيط أو مراقبة أو تقويم أو مهارات التفكير الناقد لما تدرسه الطالبات ، مما أدى الي تفكك المعلومات وعدم ترابطها أو توظيفها ، وقد يكون استخدام استراتيجيات تدريسية مقترحة لمقرر المناهج في ضوء نظرية الذكاء الناجح له الأثر علي استخدام الطالبة معلمة الرياضيات لقدراتها التحليلية والإبداعية والعملية مما يساعدها علي اكتساب المعرفة المتضمنة فيه والاحتفاظ بها والتفكير فيها بشكل تحليلي ناقد وإكسابها مهارات تخطيط ومراقبة وتقويم تعلمها .

• مشكلة البحث :

تحدد مشكلة البحث الحالي في :تدني المستوى التحصيلي للطالبات معلمات الرياضيات وعدم استخدامهن لمهارات ما وراء المعرفة المختلفة من تخطيط أو مراقبة أو تقويم أو التفكير في ما تدرسه الطالبات بشكل ناقد . وقد يرجع ذلك الي استخدام الطريقة التقليدية في تدريس مقرر المناهج . ومن هنا برزت الحاجة الي استخدام استراتيجيات تدريسية مقترحة لمقرر المناهج في ضوء نظرية الذكاء الناجح والتي قد يكون لها الأثر في اكساب الطالبات معلمات الرياضيات للمعرفة المتضمنة فيه والاحتفاظ بها والتفكير فيها بشكل تحليلي ناقد وإكسابهن مهارات ما وراء المعرفة.

لذا يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن ؟

وينبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

❖ ما أسس بناء إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن ؟

❖ ما صورة إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن ؟

❖ ما فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي :

✓ بقاء أثر التعلم

✓ تنمية مهارات ما وراء المعرفة

✓ تنمية التفكير الناقد

• منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ♣ ، وذلك للتحقق من فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن .

• مجموعة البحث :

تكونت مجموعة البحث من عدد (٣٤) طالبة معلمة الرياضيات بكلية البنات جامعة عين شمس .

• حدود البحث :

اقتصرت حدود البحث علي :

❖ مجموعة من الطالبات معلمات الرياضيات بالفرقة الرابعة بكلية البنات جامعة عين شمس .

❖ الوحدات (المنهج والخبرة . أسس بناء المنهج . منظومة المنهج تقويم المنهج) من مقرر المناهج للفرقة الرابعة وذلك لمناسبة فترة تدريس هذه الوحدات ومحتواهم لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لمجموعة البحث .

* وذلك مواكبة للاتجاه الحديث في الأبحاث التربوية حيث أثبتت الدراسات والبحوث التربوية السابقة عدم فاعلية الطريقة التقليدية في التدريس علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى الطلاب ، لذلك اقتصر البحث الحالي علي مجموعة تجريبية واحدة وقياس أثر المتغير المستقل علي تنمية المتغيرات التابعة لمجموعة البحث .

« الاقتصار على مستويات (التذكر . الفهم . التطبيق) للاختبار التحصيلي والتحصيلي المؤجل في مقرر المناهج » .

« الاقتصار على مهارات التفكير الناقد التالية : التعرف على الافتراضات والتفسير والاستنتاج والاستقراء وتقييم الحجج ، وذلك لمناسبتها لطبيعة المشكلات والقضايا المتعلقة بمحتوى مقرر المناهج .

• أدوات البحث :

أعدت الباحثة أدوات البحث والمتمثلة في :

• أدوات التجريب :

« قائمة بأسس بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح

« تحليل لمحتوى الوحدات المختارة من مقرر المناهج .

« أوراق عمل للطالبات المعلمات في الوحدات المختارة .

« دليل المعلم الجامعي المعد وفق الإستراتيجية المقترحة .

• أدوات القياس

« اختبار تحصيلي

« مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

« اختبار التفكير الناقد .

• فروض البحث :

سعى البحث الي التحقق من صحة الفروض التالية :

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي .

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل .

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس ما وراء المعرفة

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي

« تتصف الاستراتيجية المقترحة بفاعلية كبيرة لدي مجوعة البحث في تنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد .

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في :

« حيث يقاس كل من المستويات (التحليل والتركيب والتقويم) ضمنيا في اختبار التفكير الناقد ، فاي مشكلة أو عبارة معطاة للطالبة للحكم على مدى صحتها أو صدقها - في اختبار التفكير الناقد - تتطلب منها تحليل العبارة وإعادة تركيب أجزائها مرة أخرى والحكم عليها في ضوء معايير أو معلومات معطاة للتوصل الي القرار .

- « مواكبة الاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس من خلال الاهتمام بالتدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح لتنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية لدى الطالبات معلمات الرياضيات .
- « قد يوجه مخطط ومطوري مقررات إعداد المعلم الي إعادة النظر في أساليب صياغة وتقديم المحتوى العلمي للمقررات التربوية والخاصة بالإعداد المهني لمعلمي الرياضيات بحيث تعمل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد وتساعد الطالبات المعلمات علي استخدام ما تعلمته في التكيف مع المستجدات في البيئة التدريسية والعملية .
- « الإسهام في تطوير مجال طرق التدريس وذلك من خلال تقديم إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح .
- « يضيف البحث الحالي أدوات ثابتة وصادقة لقياس كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد
- « يفتح هذا البحث مجالاً للباحثين لإعداد بحوث أخرى حول نظرية الذكاء الناجح وتنمية التفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة

• إجراءات البحث :

- للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه تم إتباع الخطوات التالية :
- « الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة والمتعلقة بكل من : نظرية الذكاء الناجح واستخدامها في المجال التربوي ومهارات ما وراء المعرفة وطرق تنميتها والتفكير الناقد ومهاراته وطرق تنميه للاستفادة منه في كافة مراحل البحث
- « وضع قائمة أولية لأسس بناء الإستراتيجية المقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح وعرضها علي السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم للتوصل الي القائمة النهائية لأسس الإستراتيجية المقترحة.
- « تحليل محتوى الوحدات المختارة من مقرر المناهج لتحديد المفاهيم والأفكار الخاصة بكل وحدة وعرضها علي السادة المحكمين وإجراء التعديلات عليها في ضوء آرائهم .
- « وضع تصور مبدئي للإستراتيجية المقترحة القائمة علي الذكاء الناجح وعرضها علي السادة المحكمين لإبداء الرأي في مدى مناسبتها وصلاحياتها و التعديل في ضوء ملاحظاتهم والتوصل الي الصورة النهائية لها .
- « إعداد أوراق عمل الطالبات ودليل المعلم المعد وفق الاستراتيجية المقترحة وعرضها علي السادة المحكمين وإجراء التعديلات عليها في ضوء آرائهم .
- « إعداد أدوات القياس المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد وعرضها علي السادة المحكمين وإجراء التعديلات عليها في ضوء آرائهم
- « اختيار مجموعة البحث من الطالبات معلمات الرياضيات بكلية البنات جامعة عين شمس .
- « تطبيق أدوات القياس قبلها .

- ◀ تدريس مقرر المناهج وفق الإستراتيجية المقترحة
- ◀ تطبيق أدوات القياس بعديا ثم تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل بعد (٣ أسابيع) من التطبيق البعدي.
- ◀ رصد النتائج وتحليلها إحصائيا وتفسيرها .
- ◀ تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث
- **مصطلحات البحث:**

• **الاستراتيجية المقترحة** suggested strategy

تعرف إجرائيا بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم الجامعي لحث الطالبات معلمات الرياضيات علي استخدام قدراتهم التحليلية والعملية والإبداعية أثناء تدريس مقرر المناهج وذلك من خلال استخدام العديد من الأنشطة الصفية واللاصفية بحيث تكون محورا أساسيا في التعليم والتحصيل مما يؤدي الي بقاء اثر التعلم لدي الطالبات وزيادة وعيهم بعمليات التخطيط والمراقبة والتقييم التي يتبعنها أثناء ادائهن الأنشطة المطلوبة منهن وتنمية تفكيرهن الناقد وذلك من خلال تعزيز نقاط قوتهن وعلاج نقاط القصور لديهن .

• **نظرية الذكاء الناجح** successful intelligence theory

ويمكن تعريف نظرية الذكاء الناجح إجرائيا بأنها استخدام الطالبة معلمة الرياضيات لقدراتها التحليلية والإبداعية والعملية خلال تفاعلها مع الأنشطة التعليمية والإجراءات التدريسية المستخدمة لتدريس مقرر المناهج مما يساعدها علي اكتساب المعرفة المتضمنة فيه والاحتفاظ بها والتفكير فيها بشكل تحليلي ناقد واستخدامها بطريقة إبداعية عملية سواء داخل حجرة الدراسة أو لتحقيق أهدافهم الدراسية والمهنية وذلك من خلال تعزيز نقاط القوة لديها وعلاج نقاط ضعفها مما يساعدها علي اختيار أو تغيير أو التكيف مع البيئة التعليمية وذلك من خلال التوازن في استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

• **بقاء أثر التعلم** retention of learning :

ويعرف إجرائيا بأنه : قدرة الطالبة معلمة الرياضيات علي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى بما تعلمته من معلومات خاصة بمقرر المناهج رغم انقضاء فترة زمنية علي اكتسابها ويستدل علي ذلك من خلال درجة الطالبة معلمة الرياضيات في الاختبار التحصيلي المؤجل في مقرر المناهج .

• **مهارات ما وراء المعرفة** metacognition skills

تعرف إجرائيا بأنها : مجموعة الإجراءات العقلية الواعية المكتسبة التي تمكن الطالبة معلمة الرياضيات من استخدام قدراتها و المعارف الخاصة بمقرر المناهج بفاعلية من حيث تنظيم معارفها ووضع خطط لتحقيق أهدافها مع المراقبة والتقويم المستمر لها ، ويستدل عليها من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة معلمة الرياضيات في مقياس ما وراء المعرفة المعد لهذا الغرض..

• التفكير الناقد critical thinking

ويعرف إجرائيا بأنه عملية اتخاذ الطالبة معلمة الرياضيات لبعض القرارات عما يجب اعتقاده أو القيام به بناء على أسس موضوعية في ضوء قاعدة تدعمها باستخدام بعض الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير والاستنتاج والاستنباط والتعرف على الافتراضات وتقويم الحجج وتحري وجهات النظر المختلفة ودراستها. ويمكن تعريف مهارات التفكير الناقد إجرائيا كما يلي:

- « الاستنتاج: هو قدرة الطالبة معلمة الرياضيات على استخلاص نتيجة من حقائق معينة تم ملاحظتها أو افتراضها .
- « معرفة الافتراضات: هي قدرة الطالبة معلمة الرياضيات على فحص الوقائع والبيانات المتضمنة في موضوع ما، بحيث يمكنها ذلك من الحكم بأن افتراضا واردا أو غير وارد تبعا لفحصه للوقائع المعطاء.
- « التفسير: هو قدرة الطالبة معلمة الرياضيات على التمييز بين البيانات المبررة وغير المبررة والوصول إلى النتيجة المحتملة والمبررة .
- « تقويم الحجج : هي قدرة الطالبة معلمة الرياضيات على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي ليس لها صلة بالموضوع .
- « الاستنباط: هو قدرة الطالبة معلمة الرياضيات على استخلاص معرفة جديدة بالاعتماد على مقدمات موضوعية ومعلومات متوافرة .

ويستدل علي مدي مهارات التفكير الناقد لدى الطالبة معلمة الرياضيات من خلال الدرجة التي تحصل عليها في اختبار التفكير الناقد المعد لهذا الغرض .

• الإطار النظري للبحث:

• المحور الأول : الذكاء الناجح

تعتبر نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة في الذكاء الإنساني والتي لها العديد من التطبيقات الفعالة في التعليم وذلك من خلال تدريب الطلاب علي استخدام قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية .

يعرف (Sternberg , R & Grigorenko , E , 2002 , 265) الذكاء الناجح بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة من خلال استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية ضمن سياق الطالب الثقافي الاجتماعي فالطالب الذي يتمتع بالذكاء يميز بين نقاط قوته للاستفادة منها ونقاط ضعفه لتصحيحها والتعويض عنها كما أنه يتكيف ويختار بين البيئات .

وتعرفه شيماء بهيج متولي (٢٠٠٦ ، ١٧٠) بأنه قدرة الطالب علي تشكيل واختيار البيئة المناسبة له والتكيف معها من خلال إحداث التوازن في القدرات التحليلية والعملية والإبداعية . ويرى محمود أبو جادو (٢٠٠٦ ، ٣٠) الذكاء الناجح بأنه مجموعة من القدرات التي تستخدم لتحقيق أهداف الطالب في الحياة ضمن السياق الثقافي المجتمعي من خلال التكيف مع البيئة واختيارها وتشكيلها .

وتعرفه ايمان عليما (٢٠١١ ، ١٤) بأنه وسيلة لمساعدة الطالب في النجاح علي الصعيد الأكاديمي والمهني بإفتراض امتلاكه ثلاث قدرات موجه لدي كل طالب وهي القدرات التحليلية والإبداعية والعملية .

من خلال التعريفات السابقة للذكاء الناجح يمكن تحديد بعض المحكات الأساسية والتي تعتبر مهمة للذكاء الناجح وهي :

« يحدد النجاح في الحياة على مدى امتلاك الطالب القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وكيفية الدمج بينهم لمواجهة المشكلات والمواقف المختلفة »
« يحدد النجاح ضمن السياق الثقافي والاجتماعي والذي يختلف من مجتمع الي آخر .

« مدي استفادة الطالب من نقاط قوته ومدي التصحيح أو التعويض عن نقاط ضعفه .

« مدي تكييف الطالب للبيئة التي يعيش فيها وقدرته علي تشكيلها واختيارها .

ويمكن تعريف نظرية الذكاء الناجح اجرائيا بأنها استخدام الطالبة معلمة الرياضيات لقدراتها التحليلية والإبداعية والعملية خلال تفاعلها مع الأنشطة التعليمية والإجراءات التدريسية المستخدمة لتدريس مقرر المناهج مما يساعدها علي اكتساب المعرفة المتضمنة فيه والاحتفاظ بها والتفكير فيها بشكل تحليلي ناقد واستخدامها بطريقة إبداعية عملية سواء داخل حجرة الدراسة أو لتحقيق أهدافهم الدراسية والمهنية وذلك من خلال تعزيز نقاط القوة لديها وعلاج نقاط ضعفها مما يساعدها علي اختيار أو تغيير أو التكيف مع البيئة التعليمية وذلك من خلال التوازن في استخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

• بنية نظرية الذكاء الناجح:

تتكون نظرية الذكاء الناجح من ثلاث نظريات فرعية تتفاعل مع بعضها البعض واشتملت النظرية الأولى علي مكونات الذكاء الخاصة بالعالم الداخلي للطالب بينما اشتملت النظرية الثانية علي العالم الخارجي للطالب والمتضمنة في السياق أو البيئة المحيطة بالطالب بينما ترتبط النظرية الثالثة بخبرات المعرفة والتعلم المكتسبة وبذلك فهي تربط بين العالم الداخلي للطالب والعالم الخارجي له ، وفيما يلي عرض ذلك

• نظرية المكونات : Componential subtheory

اعتمدت نظرية ستيرنبرج على مفهوم المكونات component كعامل أولي للعمليات المعرفية والمكون هنا هي عملية عقلية من خلالها يتم ترجمة المدخل الحسي الي تمثيل عقلي او التمثيل العقلي الي تمثيل آخر أو التمثيل العقلي الي تمثيل حركي . (أسماء محمد ، ٢٠٠٤)

ويميز ستيرنبرج بين ثلاث أنواع من مكونات تجهيز المعلومات هي (أ) ما وراء المكونات : وهي عمليات تنفيذية هدفها هو توجيه مكونات الأداء ومكونات اكتساب المعرفة وتقوم بالتخطيط والمراقبة والتقييم للمهام للتأكد من

انجازها بالشكل الصحيح (ب) مكونات الأداء : وهي تبين تسلسل العمليات المستخدمة لحل مشكلة ما (ج) مكونات اكتساب المعرفة : وهي خاصة بالعمليات المعرفية المشاركة في عملية التعلم وتخزين العمليات الجديدة بالذاكرة . (فاطمة الجاسم ، ٢٠١٠ ، ٧٩ ، ٨١)

والثلاث مكونات سأل في تفاعل مستمر فالمكون الأول يفعل المكونين الآخرين الذين يزودان المكون الأول بالتغذية الراجعة بعد ذلك ، وعند القيام بحل المشكلات التي تتطلب التحليل والتقييم والمقارنة والتوضيح فالمكونات في هذه الحالة تعكس القدرات التحليلية ، وعند تطبيق المكونات على أنواع جديدة من المشكلات تستحضر القدرات الابداعية ، وعندما يواجه الطالب مشكلة والمطلوب منه التغيير من نفسه للتكيف مع البيئة أو يغير البيئة لتتلاءم معه أو يختار بيئة جديدة تسمح له تطبيق مهاراته فإنه يستحضر القدرات العملية .

• النظرية التجريبية : Experimental subtheory

تربط هذه النظرية بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الطالب حيث تشير الى أن معيار قياس الذكاء يعتمد على توفر إحدى المهارتين التاليتين أو كليهما (أ) الجودة : وهي القدرة على التعامل مع المهمات الجديدة ومتطلبات الموقف الجديد . (ب) الأتمتة : وهي القدرة على معالجة المعلومات ذاتيا سواء كانت المعلومات معقدة أو بسيطة (محمود أبو جادو ، ٢٠٠٦ ، ١٥)

• النظرية السياقية (البيئية) : Contextual subtheory

وتشير هذه النظرية الى استخدام الطالب مكونات معالجة المعلومات لديه للتكيف مع متطلبات بيئته لتعديل أو تشكيل البيئة أو اختيارها والتي تنسجم مع قدراته . (Fetsco, T & McClure, J, 2005)

• نظرية الذكاء الناجح والتعليم

تتضمن نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج أربعة أنواع من التعليم : (Palso,R & Maricuoioi , L , 2013 , 160)

« تعليم إعادة الإنتاج : ويقصد به إعادة إنتاج المعرفة أو صياغتها بعد تمثيلها جيدا حتي تتشكل القاعدة الأساسية للمعرفة حول موضوع ما والتي تتيح للطلبة القاعدة الأساسية لإجراء عمليات التحليل والإبداع والممارسة العملية »
« تعليم الذكاء التحليلي : ويقصد به تعليم القدرات التحليلية من خلال مجموعة من الأنشطة التي تركز على تحليل المعلومات وشرح طرق حدوث الأشياء ورسم المقارنات بين حالات محددة ، تحليل البدائل ، تجزئة الكليات الى جزئيات .

« تعليم الذكاء الابداعي : ويتضمن تنمية القدرات الابداعية لدى الطلاب من خلال وضع وتنفيذ أنشطة تعليمية تعتمد على الابتكار واكتشاف طرق جديدة لحل المشكلات وتخيل سنريوهات وإيجاد استخدامات جديدة للمعرفة المكتسبة .

« تعليم الذكاء العملي : ويقصد به تعليم القدرات العملية من خلال تشجيع الطلاب علي تطبيق المعلومات التي تعلموها في أنشطة حياتهم اليومية ، ويمكن للمعلم ان يستخدم الأوضاع العملية بمثابة نقطة بداية أو نهاية الحصة .

وقدم ستيرنبرج مجموعة من المبادئ التي يمكن توظيفها في عملية التعليم بما يتوافق مع نظرية الذكاء الناجح ومن ضمنها تشكيل الخبرات من خلال التنظيم الجديد والمرن ، استرجاع قاعدة معرفية بسهولة ، دمج مكونات الذكاء الناجح (التحليلية . الابداعية . العملية) في التعليم بدلا من الفصل بينهم ، التركيز علي التعليم والتقييم الموجه نحو الذاكرة ، مساعدة الطلاب على تحديد مواطن قوتهم للاستفادة منهم ومواطن ضعفهم لمعالجتها . ، أهمية استخدام خطوات ما وراء المشكلة في أوقات مختلفة ، أهمية تدريب الطلاب علي ترميز المعلومات والاستدلال والتخطيط والتطبيق ومقارنة البدائل ، كما ينبغي التركيز علي ثلاث مكونات أساسية لاكتساب المعرفة (وهي الترميز الانتقائي والمقارنة الانتقائية والتركيب الانتقائي) ، مراعاة الفروق الفردية في التمثيلات العقلية المفضلة لديهم كالتمثيلات اللفظية والكمية والشكلية بالإضافة الي المدخلات السمعية والبصرية والمخرجات الكتابية والشفوية (أحمد الزغبى ، ٢٠١٧ ، ٤٢٠)

ويجدر الإشارة الي ان التعلم الأمثل للطلاب كما يصفه ستيرنبرج هو التعلم الحديث نسبيا والذي يصبح أليا بعدما تتمثل الخبرات بشكل جيد وعلي التعلم أن يساعد الطلاب علي التكيف والتشكيل واختيار البيئات بشكل مناسب . (Sternberg ,R , 1998 , 67)

وتتعدد أدوار المعلم عند استخدامه لنظرية الذكاء الناجح في التدريس والتي منها (ايمان عليمات ، ٢٠١١ ، ٢٨) (Sternberg ,R , 1998 , 70-72) .

« التخطيط للتدريس بطريقة تعمل علي تزويد الطلاب بقاعدة معرفية منظمة ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة .

« التركيز أثناء التدريس علي تعليم الطلاب التفكير التحليلي والإبداعي والعملي بالإضافة الي التعليم الذي يعتمد على الذاكرة .

« تنويع إجراءات التدريس والتقييم الذي ينفذه المعلم بحيث يقود طلابه الي اكتشاف نقاط ضعفهم والسعي لإيجاد الطرق والبدائل المختلفة لتصحيحها وتعويضها .

« التنويع بين طرق وأساليب التقييم المختلفة لتناسب الفروق الفردية لدى الطلاب .

« يزود المعلم طلابه بأساليب التفكير المختلفة والتي تساعد طلابه علي التكيف مع بيئتهم أو العمل علي إعادة تشكيلها أو الطرق التي يمكن بها اختيار بيئتهم .

واهتمت العديد من الدراسات بدراسة العلاقة بين الذكاء الناجح وبين بعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة (ابتسام محمود عامر وحنان حسين محمود ، ٢٠١٧) ودراسة (Vimble and Sawhney, S , 2017) والتي درست العلاقة بين الذكاء الناجح وكل من فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية ، بينما دراسة (أحمد الزغبى ، ٢٠١٧) والتي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان في حين قدمت بعض الدراسات برامج قائمة على نظرية الذكاء الناجح مثل دراسة (محمود أبو جادو ووليد عاطف الصياد ، ٢٠١٧) والتي هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند الى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلاب المدارس الابتدائية بالدمام ، واستخدمت نظرية الذكاء الناجح في التدريس كما في دراسة (حنان رزق ، ٢٠١١) وذلك للتعرف على فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة ودراسة (Sternberg, R J et al , 2014) والتي اهتمت بالتعرف على اثر استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس كل من الرياضيات والعلوم واللفات والفنون لتلاميذ الصف الرابع ودراسة (Malekpour, M et al , 2016) والتي اهتمت بالتعرف على اثر استخدام نظرية الذكاء الناجح في التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية ودراسة (عبد الواحد الكنعاني ، ٢٠١٦) والتي اهتمت بالتعرف على أثر استخدام أنموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي من مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي . في حين اهتمت بعض الدراسات باقتراح بعض الاستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاء الناجح مثل دراسة (هدى مصطفى محمد وآخرون ، ٢٠١٧) لتدريس النصوص الأدبية علي التحصيل المعرفي لدي طلبة الثانوية الأزهرية ودراسة (مروان أحمد السمان ، ٢٠١٧) لتنمية مهارة الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المسلمين .

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة نجد أن هناك قلة في البحوث العربية والأجنبية التي تناولت أثر استخدام نظرية الذكاء الناجح في التدريس بشكل عام ولطلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية البحث عن أثر استخدام نظرية الذكاء الناجح في التدريس وخاصة لطلاب المرحلة الجامعية وذلك من خلال استراتيجية مقترحة ، وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التحقق من أثرها علي تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد .

• مهارات ما وراء المعرفة

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة Metacognition علي يد فلافل Flavell في سبعينات القرن العشرين وبظهوره فتح آفاق جديدة في دراسة التفكير وكيفية

فهم الطلاب لعمليات تفكيرهم وطبيعة العمليات المعرفية التي يستخدمونها في حل المشكلات .

يعرف فلافل ما وراء المعرفة على أنها وعي الطالب بعملياته الذهنية المعرفية الذاتية وما يرتبط بها من إنتاج معرفي . (Flavell , J .H . 1979 , 907) وقد وسع من نطاق مفهومه عام ١٩٨٥ فعرفها بأنها معرفة الطالب التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها من خصائص مثل خصائص البيانات أو المعلومات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه ، كما تشير ما وراء المعرفة الى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به ، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف محدد . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ٣٢٩)

ويعرفها حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣ ، ٣٠٥) : إنها التفكير في التفكير ذاته الذي يؤدي الى تصورات أو حلول معينة عن طريق استخدام القدرات او الموارد المعرفية للطلاب بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم . ويعرفها فتحي جروان (٢٠٠٧ ، ٤٤٨) بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة علي جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة واستخدام موارد المعرفة لدى الطالب بفاعلية لمواجهة متطلبات مهمة التفكير . في حين تعرف نهلة جاد الحق (٢٠١٤ ، ٦٩) مهارات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة الإجراءات العقلية الواعية المكتسبة التي يقوم بها الطالب المتحكم في استخدام معرفته وتنظيمها وتخطيطها وتصحيح أخطاء التعلم المستمر والنشط للوصول الي أفضل النتائج والأهداف المنشودة . وتعرفها نجور علي وأمل الشريدة (٢٠١٦ ، ٣٤٦) بأنها وعي الطالب لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة وتعديلها وابتكار خطط او استراتيجيات جديدة .

وتعرف اجرائيا بأنها : مجموعة الإجراءات العقلية الواعية المكتسبة التي تمكن الطالب من استخدام القدرات و الموارد المعرفية بفاعلية وتنظيمها وضع خطط لتحقيق أهدافه وقدرته علي مراجعة ذاته والتقويم المستمر لها .

• تصنيف مهارات ما وراء المعرفة :

توجد العديد من التصنيفات لمهارات ما وراء المعرفة وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات : فمن مهارات ما وراء المعرفة مهارة الوعي بالتفكير وبالعمليات المعرفية والتخطيط لها ومهارة توظيف التفكير والعمليات المعرفية ومهارة مراقبة التفكير والعمليات المعرفية ومهارة مراقبة التفكير والعمليات المعرفية ومهارة تقويم التفكير والعمليات المعرفية والتحكم بها (سامية الأنصاري وفهمي الفيل ، ٢٠٠٩ ، ٤٨) بينما صنف (Desoete , 2007 , 708) مهارات ما وراء المعرفة الي التنبؤ والتخطيط والمراقبة والتقويم .

وأورد أحمد القواسمة ومحمد أبو غزالة (٢٠١٣، ٢٤٦ - ٢٤٧) أن مهارات ما وراء المعرفة تشتمل علي ثلاث مهارات أساسية وهي مهارة التنظيم الذاتي والتي تشتمل علي الوعي بالقرار اللازم لانجاز المهمة والاتجاهات الايجابية لأداء المهمة بنجاح والوعي الدقيق بمتطلبات المهمة ، والمهارات المناسبة لأداء المهام الأكاديمية والتي تنقسم الي المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية ، ومهارة الضبط الذاتي للمعرفة ويستخدمها الطالب عندما يقوم الطالب بالتخطيط والمراقبة والتقويم عند القيام بالمهمة الموكلة اليه .

بينما صنف ستيرنبرج R , Sternberg مهارات ما وراء المعرفة الي ثلاث مهارات أساسية هي : التخطيط وتتمثل في امتلاك الطالب لهدف ما بحيث يكون الهدف موجه ذاتيا ويكون لدى الطالب خطة لتحقيق هذا الهدف وتشتمل هذه المهارة علي ثلاث مهارات فرعية هي تحديد الهدف المراد تحقيقه بدقة ، تفصيل الخطة اللازمة لتحقيق الهدف . توقع المشكلات والمعوقات المختلفة . المراقبة : وهي اختبار الطالب لذاته أثناء تحقيق أهدافه وتشتمل علي كل من متابعة ما تم انجازه من المهمة وإدراك تسلسل الخطوات لانجاز المهمة . التقييم : وهو تقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف المعرفية المحددة لها . (Sternberg , R , 2012 , 21) et al

وبعد اطلاع الباحثة على التصنيفات السابقة، قامت بتحديد مهارات ما وراء المعرفة في ضوء تصنيف "سترنبرج Sternberg" حيث إنها تعد مهارات أساسية لما وراء المعرفة ويمكن تنميتها من خلال تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات وهذه المهارات هي: التخطيط، المراقبة والتحكم، والتقييم.

• الأهمية التربوية لمهارات ما وراء المعرفة :

تشير العديد من الدراسات التربوية الى أهمية تدريب الطلاب علي استخدام مهارات ما وراء المعرفة مثل دراسة (فراس أحمد مصلح وأحمد ابو مخ ، ٢٠١١) التي تشير الي وجود علاقة طردية ودالة إحصائية بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي بينما دراسة (غازي خميس الحسني وباسم محمد جاسم ، ٢٠١١) توضح وجود علاقة موجبة قوية وذات دلالة إحصائية بين القوة الرياضية ومهارات ما وراء المعرفة في حين دراسة (أندي محمد حسن ، ٢٠١١) تشير الى أن تدريب الطلاب علي مهارات ما وراء المعرفة يؤدي الي تحسين القدرة علي الحل الإبداعي للمشكلات لديهم . وتوصلت نتائج دراسة (أحمد سليم عيد المسعودي ، ٢٠١٤) الى وجود فرق دال إحصائي بين طلاب الجامعة في مهارات ما وراء الجامعة متفاوتي التحصيل الدراسي في مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي والسعة العقلية . و دراسة (Saricam, H , Ogurlu, Ü & 2015) والتي تشير الي أن وعي الطلاب المتفوقين بعمليات ما وراء المعرفة أكبر من وعي الطلاب العاديين بعمليات ما وراء المعرفة مما يؤثر علي حلهم للمشكلات الرياضية ، بينما دراسة (Trinidad; G et al , 2016) توصلت الي أن هناك العلاقة بين الأداء المدرك والأداء الفعلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

في حل المشكلات الرياضية ووعيهم بعمليات ما وراء المعرفة ومهارات التنظيم الذاتي لديهم .

لذلك اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب مثل دراسة (منى توكل السيد ، ٢٠١٢) استخدمت مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة لدي طالبات الجامعة ، في حين دراسة (ماجدة إبراهيم ومحسن طاهر ، ٢٠١٣) اهتمت بالتعرف على أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ، بينما دراسة (نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق ، ٢٠١٤) قدمت برنامج تدريبي قائم على نظرية "تريز" الحل الإبداعي للمشكلات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية .

وقدمت دراسة (بسمة مصطفى بارود وآخرون ، ٢٠١٦) برنامج مقترح في ضوء التعلم القائم على المخ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة ، بينما دراسة (مروة زكي توفيق وآخرون ، ٢٠١٦) استخدمت برنامج تدريب نقال لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام بمدينة جدة في حين استخدمت دراسة (لبنى بنت حسين راشد ، ٢٠١٦) نموذج التعلم التوليدي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية ودراسة (نجوى حسن علي وأمل صالح الشريدة ، ٢٠١٦) قدمت برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات جامعة القصيم ، بينما دراسة (سهام رمضان عواد ، ٢٠١٦) قدمت برنامج قائم على إستراتيجية KWLH في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات جامعة القصيم ، ودراسة (Vula , E et al (2017) استقصت أثر استخدام بعض الاستراتيجيات الفوق معرفية علي حل المشكلات الكلامية لدى طلاب المرحلة الابتدائية .

من خلال استقراء الدراسات السابقة فإنها تنوعت بين دراسات اهتمت بالتعرف علي العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والعديد من المتغيرات الأخرى مثل التحصيل الدراسي والسعة العقلية والقوة الرياضية والحل الإبداعي للمشكلات والدراسات التي استخدمت التي اهتمت بتقديم البرامج والاستراتيجيات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث السابقة في أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي الطلاب ولكنها تختلف عنها في اعتماد الدراسة الحالية علي استراتيجية مقترحة لتدريس مقرر المناهج للطالبات الملمات قائمة علي نظرية الذكاء الناجح واختبار أثرها علي تنمية مهارات ما وراء المعرفة .

• المحور الثالث : التفكير الناقد

بالرغم من الاهتمام الكبير بالتفكير الناقد إلا إن هناك تباين بين الباحثين في مجال التربية وعلم النفس في الاتفاق على تعريف للتفكير الناقد وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والنظريات الثقافية . ويعرفه جون ديوى John Dewey بأنه اعتبار فاعل ومتثبت وحذر لا اعتقاد أو لافتراض نوع من أنواع المعرفة في ضوء قاعدة تدعمه أو استنتاج ينتج عنه ، في حين يعرفه روبرت اينس

Rebort Ennis بأنه تفكير منطقي تأملي يركز على اتخاذ قرار عما يجب اعتقاده او عمله (الك فيشر، ٢٠٠٩، ١٥- ١٧) ويعرفه وليم عبيد وعزو عفانة (٢٠٠٣، ٥٤) بأنه عملية تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والملاحظة التي يتم مناقشتها بأسلوب علمي بعيدا عن التميز او المؤثرات الخارجية التي تفسد الوقائع وتجنبها الدقة أو تعرضها الى تدخل محتمل للعوامل الذاتية .

بينما يعرفه صالح أبو جادو ومحمد نوفل (٢٠٠٧، ٢٣١) بأنه تفكير تأملي استدلالى تقييمي ذاتي يتضمن مجموعه من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كال تفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج بهدف تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين والمفاهيم والادعاءات التي يتم الاستناد اليها عند إصدار حكم ما أو حل مشكلة ما أو صنع قرار مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين . ويعرفه S . L . Barahal بأنه تفكير بارع يشمل التعليل ،التساؤل التقصي ،الملاحظة ،الوصف ،المقارنة ،الربط، إيجاد التركيبات المعقدة ويتحرى وجهات النظر ويدرسها . (Barahal , S . L, 2008 , 11)

ويعرف التفكير الناقد إجرائيا بأنه عملية اتخاذ الطالبة معلمة الرياضيات لبعض القرارات عما يجب اعتقاده او القيام به بناء على أسس موضوعية في ضوء قاعدة تدعّمها باستخدام بعض الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كال تفسير والاستنباط والاستنتاج والتعرف علي الافتراضات وتقويم الحجج وتحري وجهات النظر المختلفة ودراستها .

• مهارات التفكير الناقد

حدد كل من ادمز وهام Adams & Hamm مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات رئيسية وهى مهارة التركيز : وتتضمن وصف المفاهيم وإعادة ترتيب المشكلة ووضع الأهداف وجمع البيانات من خلال الملاحظة واستخلاص المعلومات وإيضاح نقاط الغموض في المشكلة ، بينما مهارة التذكر تتضمن استرجاع المعلومات والتبويب والتنظيم ومهارات الإنتاج وتتضمن ربط الأفكار الجديدة وتحديد المتشابهات والاختلافات وإضاعة معنى جديد للمعلومات ، ومهارة التكامل: تتمثل في حل وفهم تكوين الأساسيات ودمج المعلومات والتخطيط ،مهارة التقويم تتمثل في تقييم جودة الأفكار ووضع المعايير والتحقق من البيانات . (Adams & Hamm , 1999, 23-26)

بينما حدد اينس 1995 Ennis مهارات التفكير الناقد في فهم بعض العبارات ، معرفة اذا كانت العبارات واضحة ام غامضة ، معرفة ما اذا كانت العبارات متضاربة ، إدراك مدى صحة الخلاصات ، تقرير ما اذا كانت المعلومات دقيقة بشكل كافٍ ، معرفة ما اذا كانت العبارات تطبيقا فعليا لمبدأ معين ، معرفة ما اذا كانت الملاحظة يمكن الاعتماد عليها للحكم على ضمان صحة الخلاصة ، القدرة على تحديد المشكلة ، تقرير ما اذا كان الشئ فرضية ، تقرير

ما اذا كان التعريف كافيا ، تحديد مدى قبول خبر ما من مصدر معين .
(ابن سنام ناصر محمد والفت محمد ، ٢٠١٨ ، ٣٥٥)

ويشير فتحي جروان أن من مهارات التفكير النقدي : التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها ، تحديد مستوى دقة الرواية، تحقيق مصداقية مصادر المعلومات ، التعرف على الادعاءات والحجج ، التعرف على الافتراضات غير المصرح بها ، تحري التمييز ، التعرف على المغالطات المنطقية ، التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير ، تحديد قوة البرهان ، واتخاذ القرار والتنبؤ . (فتحي جروان ، ٢٠٠٧ ، ٧١)

بينما حددها Facione , P.A في ستة مهارات رئيسية يندرج تحتها مهارات فرعية وهي مهارات التفسير وتشمل التصنيف واستخلاص المغزى والأدلة وتوضيح المعنى، مهارة التحليل ويشتمل على فحص الأفكار وتحديد الحجج وتحليلها، مهارة التقويم وتشمل تقييم الادعاءات وتقييم الحجج ، مهارة الاستنتاج وتشمل إعلان النتائج وتبريرها وعرض الحجج ، ومهارة تنظيم الذات تشمل اختيار الذات وتصحيح الذات . (Facione , P.A , 2011 , 5 – 6)

ومن التصنيفات الشائعة لمهارات التفكير الناقد تصنيف واطسن وجلاسرو Watson & Glaser والتي قسمت الى : التعرف على الافتراضات و التفسير والاستنباط والاستنتاج وتقويم الحجج . (وليم عبيد وعزو عفانة ، ٢٠٠٣ ، ٥٥ - ٥٦)

ويتبنى البحث الحالي مهارات التفكير الناقد في ضوء تصنيف "واطسون وجلاسرو" لأنها تعد من المهارات الأساسية للتفكير الناقد ومناسبتها لطبيعة مقرر المناهج والطالبات معلمات الرياضيات،

• معايير التفكير الناقد :

هناك العديد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها عند معالجة ظاهرة أو موقف محدد باستخدام التفكير الناقد وهذه المعايير تعد موجّهات لكل من المعلم والطالب والتي منها: الوضوح : تتميز العبارات بالوضوح والفهم من الآخرين . الصحة : تكون العبارات علي درجة عالية من الموثوقية من حيث الأدلة والبراهين والأرقام المدعومة . الدقة : من حيث اعطاء موضوع التفكير حقه في المعالجة والجهد والتعبير عنه بدرجة عالية من التحديد والتفصيل . الربط : حيث تتميز عناصر المشكلة بالترابط . الاتساع : أن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي وواسع والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وطرقهم في التعامل مع المشكلة ، المنطق : من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي الى معاني واضحة ومحددة . الدلالة والأهمية : وذلك من خلال التعرف على أهمية المشكلة أو الموقف مقارنة بالمشكلات والمواقف الأخرى التي تواجه الطالب . (عندنان العتوم وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ٧١)

• دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد :

للمعلمين دورا أساسيا في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم فعلى المعلم ان يهيئ المواقف والمشكلات والى تساعد الطلاب علي التفسير واتخاذ القرارات وتقويم الحجج والبحث عن افتراضات مستخدما الاستراتيجيات والبرامج التدريسية المناسبة .

وتشير العديد من الدراسات التربوية مثل (عدنان العتوم وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ٨٢ - ٨٣) و (نادر خليل أبو شعبان ، ٢٠١٠ ، ١١٢ - ١١٥) (أشرف راشد ، ٢٠١٠ ، ١٣٥ ، ١٣٦) (فاطمة عبد السلام ، ٢٠١٢ ، ١٤٠ ، Mendenhall , A & Johnson , 265 , T,2010) (267 ، 1-3 ، 2018 ، R ، Booyesen) الي أهمية السلوك التعليمي والاجتماعي للمعلم داخل حجرة الصف والذي يساعده علي تنمية التفكير الناقد لدى طلابه مثل:

- « تقديم العديد من البدائل للطلاب وتشجيعهم على اختيار الأنسب مع تحديد الأسباب لذلك .
- « تخصيص زمن اكبر للمناقشات الصفية .
- « إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم .
- « تشجيع الطلاب على مقارنة وجهة نظرهم بوجهة نظر الآخرين .
- « توجيه الطلاب الي التمييز بين الحقيقة والرأي .
- « تدريب الطلاب علي اقتراح بعض الافتراضات المتوفرة في النص .
- « تهيئة بيئة صفية محفزة ومشجعة علي التعلم والتفكير والتساؤل وتشجيع المناقشة المفتوحة .
- « الاعتماد على أنشطة تدريسية متنوعة تتطلب تحري الأفكار المعروضة والسير وفق إستراتيجية استقرائية للتوصل الي الإجابة وكذلك طرح أسئلة لها أكثر من إجابة صحيحة مع تشجيع الطلاب علي استخدام أسلوب الإقناع في تقديم الحجج .
- « تشجيع الطلاب علي التوصل الي استجابات تأملية وتحليلية من خلال أنشطة تتحدى عقولهم
- « على المعلم أن يهتم بالمهارات العقلية والوجدانية معا في الموقف التعليمي الواحد مع تدريب الطلاب علي النقد في ضوء معايير محددة تتفق مع المنطق العقلي وليس العاطفة .

• الأهمية التربوية لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب

أشارت العديد من الأدبيات والدراسات التربوية مثل (فاطمة عبد السلام ، ٢٠١٢ ، ١٣٨ - ١٣٩) (محمد هاشم ريان ، ٢٠١١ ، ٨٤ - ٨٦) (نوار محمد سعد ، ٢٠١٣ ، ١١٨) (عدنان العتوم وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ٨١) الي الأهمية التربوية لتنمية مهارات التفكير الناقد عن الطلاب والتي منها

« تمكن الطالب من نقد المعلومات الناتجة من الانفجار المعرفي وذلك للتوصل الى المعلومات المفيدة والقيمة بما يخدم أهداف المجتمع ،

- ◀ يساعد الطلاب على تحليل الموضوعات تحليلًا دقيقًا للتوصل إلى استنتاج سليم .
- ◀ يشجع الطلاب على عدم التسليم بالأمور والوقائع دون التحري .
- ◀ يكسب الطلاب النظرة العقلانية الناقدة اللازمة للحياة في عصر تعددت فيها التيارات الفكرية والثقافية .
- ◀ يمكن التفكير الناقد الطلاب من تحليل وتقييم وتفسير وإعادة هيكلة تفكيرهم مما يقلل من خطر الاعتماد على الغير .
- ◀ يتصدي للأفكار الهدامة والتعصب والانقياد .
- ◀ يؤدي إلى فهم أعمق لدى الطالب للمحتوى المعرفي الذي تعلمه .
- ◀ يمكن الطالب من استخدام ما تعلمه في حل المشكلات التي تواجهه ، مما يؤدي إلى مراقبة الطالب لتفكيرهم وضبطه .
- ◀ يساعدهم في بناء شخصية موضوعية فعالة .

• أساليب تنمية التفكير الناقد

- يوجد ثلاث اتجاهات لتنمية مهارات التفكير الناقد باعتباره أحد أشكال التفكير وهي : (ناديا هایل السرور ، ٢٠٠٥ ، ٢٠٢) (عدنان العتوم وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ٨٤ . ٨٣)
- ◀ تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المنهج المدرسي (أسلوب الدمج) : وذلك من خلال دمج مهارات التفكير ضمن محتوى المواد والمقررات الدراسية من خلال المحاضرات والواجبات والمختبرات والتمارين وأوراق العمل .
- ◀ تعليم مهارات التفكير الناقد كمادة مستقلة (أسلوب التجسير) : وذلك بطريقة مباشرة بعيدا عن أي مادة دراسية .
- ◀ الدمج بين الاتجاهين السابقين : أي يتم التدريب على مهارات التفكير الناقد ضمن المنهج ومعززا ببرامج مستقلة تدرس خارج نطاق المواد الدراسية بحيث يحدث انصهار طبيعي للمعلومات مع مهارات التفكير مما يؤدي إلى استيعاب الدرس وإتقان مهارات التفكير الناقد .
- ◀ وتعددت الدراسات التربوية التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد للطلاب المعلمين من خلال برامج تدريسية مثل دراسة (نوار محمد سعد ، ٢٠١٣) والتي قدمت برنامج تدريسي قائم على مهارات التفكير بينما اعتمدت دراسة (هنا محمد ذكي ، ٢٠١٢) على برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في حين ان دراسة (مصطفى محمد الشيخ ، ٢٠١٣) اعتمدت على برنامج مقترح للأنشطة التعليمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة ، بينما دراسة (يوسف محمود القطامي وسعاد أحمد يونس ، ٢٠١٥) اعتمدت على برنامج تدريبي للتسريع المعرفي ودراسة (صالح يحيى الغامدي ، ٢٠١٥) التي استخدمت برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، بينما استخدمت دراسة (أحمد خليفة وآخرون ، ٢٠١٦) برنامج مقترح في الرياضيات قائم على النظرية البنائية لتنمية التفكير الناقد ، في حين اهتمت دراسة (ماهر إسماعيل صبري وآخرون ، ٢٠١٦) بالتعرف على فاعلية

برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد في حين أن دراسة Boonjeam, (W et al , 2017) قدمت برنامج لتنمية التفكير الناقد لمعلمي التعليم الابتدائي .

بينما اختبرت العديد من الدراسات التربوية أثر استخدام بعض الاستراتيجيات لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب مثل استراتيجية تدريس الأقران كما في دراسة (نادر خليل ابو شعبان ، ٢٠١٠) و التدريس التبادلي كما في دراسة دراسة (أشرف راشد ، ٢٠١٠) و استراتيجية قبعات التفكير الست كما في دراسة (أبو هاشم عبد العزيز سليم حبيب ، ٢٠١٣) واستراتيجية خرائط العقل دراسة كما في دراسة (ابراهيم محمد رشوان عشوش ، ٢٠١٥) ، وإستراتيجية الويب كويست كما في دراسة (عادل عبد الحليم ، ٢٠١٧) والتعلم التعاوني وأدوات الويب ٢ كما في دراسة دراسة (Carrington, S. R. , 2018) والتعلم النشط كما في دراسة (Yoko, K , 2018) والتعلم التنافسي والتعلم التقليدي عبر الانترنت كما في دراسة (Matthew , M et al , 2018)

وتختلف الدراسة الحالية عن البحوث والدراسات التربوية التي سبق عرضها حيث تعتمد الدراسة الحالية علي تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال أسلوب الدمج وذلك من خلال دمج مهارات التفكير الناقد ضمن محتوى مقرر المناهج الذي يقدم للطالبات المعلمات وذلك من خلال المحاضرات والأنشطة والمهام المتضمنة في أوراق العمل المقدمة للطالبات المعلمات وذلك عن طريق استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على إحدى النظريات التربوية الحديثة وهي نظرية الذكاء الناجح .

• الإطار التجريبي للبحث

• إعداد أدوات التجريب:

إعداد قائمة بأسس بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح : من خلال اطلاع الباحثة علي العديد من الأبحاث العربية والأجنبية التي اهتمت بتطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم وتنمية كل من مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد وفي ضوء طبيعة مقرر المناهج وخصائص واتجاهات وميول الطالبات معلمات الرياضيات تم إعداد قائمة لأسس بناء الإستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية :

- ◀ تحديد الهدف من إعداد القائمة : تحديد أسس بناء إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد وبقاء أثر التعلم للطالبات معلمات الرياضيات
- ◀ محاور القائمة : والتي اشتملت علي أربعة محاور أساسية هي صياغة الأهداف التعليمية - تنظيم المحتوى والأنشطة التعليمية - الإجراءات التدريسية و الوسائل التعليمية - أساليب التقويم وروعي الاتساق بين البنود الخاصة بالمحاور المختلفة ، كما روعي في صياغة البنود أن تكون واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق وان يحتوي كل بند علي فكرة واحدة فقط .

« صدق القائمة : تم عرض القائمة علي مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي ♣ ومناسبتها للهدف التي وضعت من أجله ومدى صياغة بنودها ودقتها وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية .

« إعداد الصورة النهائية للقائمة : تم إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية ♥ تتكون من عدد (١٩) أساس لصياغة الأهداف التعليمية و عدد (٣٧) أساس لتنظيم المحتوى والأنشطة التعليمية وعدد (٢٢) أساس للإجراءات التدريسية والوسائل التعليمية وعدد (١٥) أساس لأساليب التقويم .

تحليل محتوى وحدات مقرر المناهج : اختيرت وحدات (المنهج والخبرة . أسس بناء المنهج . منظومة المنهج . تقويم المنهج) من مقرر المناهج الذي يدرس في كلية البنات جامعة عين شمس للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة وذلك لأن هذه الوحدات تتضمن الموضوعات الرئيسية والمهمة في المقرر كما أن طبيعة المحتوى العلمي لهذه الوحدات مناسب لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد من خلاله ، كما أن الفترة الزمنية لتدريسهم مناسبة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد ، وتم إجراء التحليل وفق الخطوات التالية:

« تحديد الهدف من التحليل : هدف التحليل الي تحديد المفاهيم والعلاقات في محتوى الوحدات المختارة من مقرر المناهج .

« صدق التحليل : عرض التحليل علي مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في صحة التحليل والالتزام بالتعريفات الإجرائية لفئات التحليل وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات وتم إجراء التعديلات في ضوء آراءهم .

« ثبات التحليل : قامت الباحثة بإجراء التحليل وإعادة التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع وحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين ، ووجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠.٩٤) وهو معامل مقبول للثبات .

« الصورة النهائية للتحليل : في ضوء نتائج التحكيم ونتائج حساب الثبات ، تم التوصل للصورة النهائية لتحليل محتوى الوحدات المختارة وأصبح مناسباً للاستخدام * .

« وضع تصور مبدئي للإستراتيجية المقترحة القائمة علي الذكاء الناجح وذلك اعتماداً علي الأسس وعلي طبيعة المحتوى مقرر المناهج وصممت صورة مبدئية للإستراتيجية المقترحة وعرضت على السادة المحكمين لإبداء الرأي في مدى مناسبتها وصلاحياتها ثم التعديل في ضوء ملاحظاتهم والتوصل الي الصورة النهائية لها ♣ .

♣ انظر ملحق (١) : أسماء السادة المحكمين

♥ انظر ملحق (٢) : أسس بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح

* انظر ملحق (٣) : استمارة تحليل محتوى مقرر المناهج

♣ انظر ملحق (٤) : الخطوات التنفيذية للإستراتيجية المقترحة

« إعداد أوراق عمل الطالبات المعلمات في الوحدات المختارة من مقرر المناهج : صممت أوراق العمل بحيث اشتملت كل ورقة عمل على تحديد عنوان للموضوع والأهداف الإجرائية والأنشطة التعليمية وعرضت الصورة الأولية لأوراق العمل على السادة المحكمين مع صورة الإستراتيجية المقترحة واجمع السادة المحكمين على مناسبة تصميم أوراق عمل الطالبات المعلمات لمراحل الإستراتيجية المقترحة . »

« إعداد دليل المعلم الجامعي لتدريس الوحدات المختارة لمقرر المناهج وفق الإستراتيجية المقترحة : اشتمل الدليل على مقدمة وعرضا نظريا لكل من نظرية الذكاء الناجح ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد وشرح لخطوات ومراحل الإستراتيجية المقترحة وتوجيهات للمعلم الجامعي لتنفيذها وفق توزيع زمني محدد وتوضيح لخطة تدريس كل موضوع وقائمة المراجع والمصادر العلمية. وعرضت الصورة الأولية لدليل المعلم على السادة المحكمين واجمع السادة المحكمين على مناسبة تطبيقه في التعليم الجامعي ووضوح تطبيق خطوات الإستراتيجية المقترحة في تدريس الموضوعات مقرر المناهج . ♦

• إعداد أدوات القياس :

• إعداد الاختبار التحصيلي :

« الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات على تحصيلهن وبقاء أثر التعلم لديهن

« أبعاد الاختبار: تم تحديد أبعاد الاختبار في المستويات (التذكر والفهم والتطبيق) وقد صيغت مفردات الاختبار وفقا لنمط الاختيار من متعدد رياعي البدائل ، وروعي مناسبة المفردات لمستوى الطالبات معلمات الرياضيات ووضوحها وسهولة ألفاظها .

« صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للطالبات معلمات الرياضيات ودقة صياغتها، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية مثل إعادة صياغة بعض المفردات .

« التجربة الاستطلاعية للاختبار: طبق الاختبار في صورته الأولية على مجموعة استطلاعية من الطالبات معلمات الرياضيات . من غير المجموعة الأصلية . بلغ عددهن ٢٠ طالبة معلمة وذلك بغرض: حساب زمن الاختبار والذي تبين من خلال التجريب الاستطلاعي له أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطالبات معلمات الرياضيات من الإجابة عن مفرداته هو (٤٠) دقيقة.

♦ انظر ملحق (٥) : إعداد أوراق عمل الطالبات المعلمات في الوحدات المختارة من مقرر المناهج

♦ انظر ملحق (٦) : إعداد دليل المعلم الجامعي لتدريس الوحدات المختارة لمقرر المناهج

« حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، وقد وجد إن معامل الثبات (٠.٩١) مما يشير إلى أنه يتمتع بدرجة ثبات عالية.

« الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٥٠) مفردة وقد أعطى لكل مفردة تجيب عنها الطالبة معلمة الرياضيات إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٥٠) درجة والصغرى صفراً، ويوضح جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول (١) : الأوزان النسبية ومواصفات الاختبار التحصيلي

المجموع	مستويات بلوم			الوزن النسبي	المجموع	عدد التعميمات	عدد المفاهيم	الموضوع
	تطبيق	فهم	تذكر					
١٣	١٦ - ٢٢ - ٥٠ - ٢٣	١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢١	٢٠ - ٢٥ - ٢٤ - ٤٨	% ٢٦,٢٢	١٩	٩	١٠	المنهج والخبرة
١٧	١٤ - ١٥ - ٤١ - ٤٠ - ٤٧ - ٤٢	١٣ - ١١ - ٣٧ - ٣٨	١٠ - ١٢ - ٣٩ - ٤٤ - ٤٣ - ٤٥ - ٤٦	% ٣٤,٢٥	٢٥	١٢	١٣	أسس بناء المنهج
١٥	٣ - ٣٥ - ٣٦	١ - ٢ - ٥ - ٤ - ٣٣ - ٧ - ٣٤	٦ - ٨ - ٩ - ٢٨ - ٢٩	% ٣١,٥	٢٣	١٤	٩	منظومة المنهج
٥	_____	٢٦ - ٣٠ - ٣٢ - ٣١	٢٧	% ٨,٢١	٦	٤	٢	تقويم وتطوير المنهج
٥٠	١٣	٢٠	١٧	% ١٠٠	٧٣	٣٩	٣٤	المجموع

• إعداد مقياس مهارات ما وراء المعرفة:

« الهدف من المقياس : التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهن .

« أبعاد المقياس : تم تحديد أبعاد المقياس في مهارات (التخطيط - المراقبة - التقييم)، وقد صيغت مفردات المقياس في عدد من العبارات تدل على أداء للطالبات معلمات الرياضيات وممارستهن لمهارات ما وراء المعرفة، وقد راعت الباحثة أن تعبر كل عبارة عن فكرة واحدة وأن يحتوي المقياس على عبارات سالبة وأخرى موجبة، وقد درجت الإجابة عن عبارات المقياس تدريجاً خماسياً (دائماً . غالباً . أحياناً . نادراً . أبداً)، كما روعي وضع تعليمات للمقياس بصورة واضحة.

« صدق المقياس : تم عرض المقياس في صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين السابقة وذلك للحكم على مدى تمثيل العبارات للمهارات المكونة

* انظر ملحق (٧) : الاختبار التحصيلي

للمقياس، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات مثل حذف بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الآخر، وقد راعت الباحثة ذلك عند إعداد الصورة النهائية.

« التجربة الاستطلاعية للمقياس : طبق المقياس في صورته الأولية على مجموعة استطلاعية من الطالبات معلمات الرياضيات . من غير المجموعة الأصلية - بلغ عددهن ٢٠ طالبة معلمة وذلك بغرض حساب كل من زمن المقياس : وتبين أن الزمن المناسب لانتهاء جميع طالبات التجربة الاستطلاعية من الإجابة عن عبارات المقياس هو (٤٠) دقيقة. وحساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ووجد أن معامل الثبات (٠.٨٩) مما يدل عل أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

« الصورة النهائية للمقياس : بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠) عبارة ♣، وقد أعطيت العبارة الموجبة (دائما خمسة درجات ، غالبا أربعة درجات ، أحيانا ثلاثة درجات ، نادرا درجتان ، أبدا درجة واحدة فقط) ، وقد اتبع العكس في حالة العبارة السالبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٢٠٠) درجة والدرجة الصغرى (٤٠) درجة ويوضح جدول (٢) مواصفات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

جدول (٢) : مواصفات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

المهارة	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
التخطيط	١ - ٢ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ١٠ - ١١ - ١٤	٣ - ٨ - ٩ - ١٢ - ١٣ - ١٥	١٥
المراقبة	١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٥ - ٢٧	١٦ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٦	١٢
التقييم	٢٨ - ٢٩ - ٣١ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٩ - ٣٧	٣٠ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٨ - ٤٠	١٣
المجموع	٢٤	١٦	٤٠

• إعداد اختبار التفكير الناقد:

« الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي تنمية التفكير الناقد لديهن

« أبعاد الاختبار: تم تحديد أبعاد الاختبار في مهارات (الاستنتاج - معرفة الافتراضات . التفسير - تقويم الحجج - الاستنباط)، وروعي في صياغة مفردات الاختبار ، مناسبتها لمستوى الطالبات معلمات الرياضيات ووضوحها وسهولة ألفاظها.

« صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للطالبات معلمات الرياضيات ودقة صياغتها، وقد أبدى

♣ انظر ملحق (٨) : مقياس ما وراء المعرفة

السادة المحكمون بعض التعديلات التي أخذتها الباحثة في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية مثل إعادة صياغة بعض المفردات.

« التجربة الاستطلاعية : طبق الاختبار في صورته الأولية على مجموعة استطلاعية من الطالبات معلمات الرياضيات . من غير المجموعة الأصلية - بلغ عددهن ٢٠ طالبة معلمة وذلك بغرض : حساب زمن الاختبار: تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاه جميع الطالبات معلمات الرياضيات من الإجابة عن مفرداته هو (٩٠) دقيقة . حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، وقد وجد إن معامل الثبات (٠.٨٧) مما يشير إلى انه يتمتع بدرجة ثبات عالية.

« الصورة النهائية للاختبار :بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٩٤) مفردة • وقد أعطى لكل مفردة تجيب عنها الطالبة معلمة الرياضيات إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٩٤) درجة والصغرى صفراً، ويوضح جدول (٣) مواصفات اختبار التفكير الناقد.

جدول(٣) مواصفات اختبار التفكير الناقد

م	المهارات	أرقام الأسئلة		عدد الأسئلة	م	المهارات	أرقام الأسئلة		عدد الأسئلة
		من	إلى				من	إلى	
١	الاستنتاج	١	٢٢	٢٢	٤	تقويم الحجج	٥٩	٧٦	١٨
٢	معرفة الافتراضات	٢٣	٤٠	١٨	٥	الاستنباط	٧٧	٩٤	١٨
٣	التفسير	٤١	٥٨	١٨					

• التصميم التجريبي وإجراءات التجربة:

« منهج البحث : استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة وذلك بهدف التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس مقرر المناهج للطالبات معلمات الرياضيات علي بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لديهن

« متغيرات البحث :اشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات المستقلة المتمثلة في الإستراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح والمتغيرات التابعة المتمثلة في : التحصيل ويقاس باستخدام الاختبار التحصيلي وبقاء اثر التعلم ويقاس باستخدام الاختبار التحصيلي المؤجل ، ومهارات ما وراء المعرفة: وتقاس باستخدام مقياس مهارات ما وراء المعرفة و التفكير الناقد: ويقاس باستخدام اختبار التفكير الناقد .

« مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من الطالبات معلمات الرياضيات بالفرقة الرابعة شعبة الرياضيات تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس وبلغ عدد الطالبات مجموعة البحث (٣٤) طالبة معلمة .

« التطبيق القبلي لأدوات القياس : تم تطبيق أدوات القياس المتمثلة في (الاختبار تحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد) في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ على مجموعة البحث .

« تطبيق تجربة البحث: بدأ الاستخدام الفعلي للإستراتيجية المقترحة في تدريس الوحدات المختارة لمقرر المناهج في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ واستمر التطبيق لمدة (٩ أسابيع) ، وقد راعت الباحثة تهيئة الطالبات معلمات الرياضيات في بداية التجربة الي استخدام إستراتيجية تدريسية جديدة غير الطريقة التقليدية في تدريس مقرر المناهج مما أثار فضول الطالبات المعلمات لخطوات هذه الإستراتيجية والتي تم توضيحها لهن . وتم تقسيم الطالبات الي مجموعات عمل استعدادا للقيام بالأنشطة الموجودة في أوراق العمل . ولاحظت الباحثة أثناء تطبيق تجربة البحث (١) أن بعض الطالبات أبدت عدم الاهتمام بالأنشطة الإبداعية والتطبيقية في بداية التجربة والاكتفاء بالأنشطة التحليلية وتم التغلب علي هذا من خلال توضيح أهمية الأنشطة الإبداعية والتطبيقية لهن كمعلومات المستقبل . كما استخدمت المسابقات بين المجموعات لأفضل أفكار إبداعية وتطبيقية مما أثار حماس الطالبات المعلمات . (٢) ساعدت جلسات العصف الذهني علي تبادل الحوار والمناقشة بن الطالبات المعلمات داخل كل مجموعة مما ساعد الطالبات على تحليل المعلومات المقدمة لهن في منظم الخبرة المتقدم أو تحليل الصور والتفكير بها بشكل ناقد للتوصل الي أمثلة علي المفهوم أو تحديد أوجه الإختلاف بين المفاهيم المختلفة الموجودة في منظم الخبرة المتقدم . (٣) من خلال مناقشة كل مجموعة فيما قدمته من أمثلة تطبيقية علي المفاهيم والأفكار علي منهج الرياضيات ، ابدت الطالبات سعادتهن بتبادل الخبرات فيما بينهن مما سيكون له الأثر في علي اختيار أو تغيير أو التكيف مع البيئة التعليمية في المدارس في حياتهن المهنية .

« التطبيق البعدي لأدوات القياس: تم تطبيق أدوات القياس بعديا والمتمثلة (الاختبار تحصيلي ومقياس لمهارات ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد) على مجموعة البحث.

« تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل : تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل بعد ثلاث أسابيع من التطبيق البعدي لأدوات القياس على مجموعة البحث

« التصحيح وتحليل البيانات إحصائيا . وفيما يلي عرض ذلك .

• عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقيق من صحة فروضها.

• استخدام اختبار (ت) للتحقق من صحة الفروض الإحصائية الاستدلالية الخاصة بكل من الاختبار التحصيلي ومقياس ما وراء المعرفة واختبار التفكير الناقد +

بعد تطبيق أدوات القياس (قبليا وبعديا) وتصحيحهما استخدمت الباحثة الإصدار (١٨) لبرنامج SPSS لحساب كل من المتوسط والوسيط والانحراف

المعياري لدرجات مجموعة البحث في كل من التطبيقين لكل أداة ، ولما كان البحث يتبع المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، فيمكن استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين ، ويوضح الجدول (٤) نتائج تحليل البيانات:

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الاحصائية بين متوسطي درجات الطالبات . مجموعة البحث . في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس

الأداة	التطبيق	ن	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	اختبار (ت)			حجم التأثير
					درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	
الاختبار التحصيلي	القبلي	٣٤	٦,٠٢٩	٢,٩٩٩	٣٣	٣٩,٧٦٠	يوجد دلالة	١٣,٨٤
	البعدي	٣٤	٤٣,٧٣٥	٤,٤٨٨	٣٣	٣٧,٨٦٩	يوجد دلالة	١٣,١٨
مقياس ما وراء المعرفة	القبلي	٣٤	٩٨,٣٢٤	١١,٦٥٣	٣٣	٧٢,١١٣	يوجد دلالة	٢٥,١٠٦
	البعدي	٣٤	١٨٨,٤٧١	٦,٢٨٢	٣٣	١,٠٢٢	لا يوجد دلالة	—
اختبار التفكير الناقد	القبلي	٣٤	١١,٠٦٨	٥,١٧٨	٣٣	١,٠٢٢	لا يوجد دلالة	—
	البعدي	٣٤	٨٤,٣٨٢	٤,٨٩٣	٣٣	١,٠٢٢	لا يوجد دلالة	—
بقاء اثر التعلم	التحصيل البعدي	٣٤	٤٣,٧٣٥	٤,٤٨٨	٣٣	١,٠٢٢	لا يوجد دلالة	—
	البعدي المؤجل	٣٤	٤٢,٥٢٩	٧,٨٩٤	٣٣	١,٠٢٢	لا يوجد دلالة	—

يتضح من جدول (٤) أن :

« قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق الاختبار التحصيلي هي (٣٩,٧٦٠) درجة عند درجات حرية (٣٣) ومستوي الدلالة المحسوبة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠١) أي أنها دالة ، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي للقبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي . وبالتالي يثبت صحة الفرض الذي ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي الاختبار التحصيلي للطالبة معلمة الرياضيات لصالح التطبيق البعدي " . وأن مقدار حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة لتنمية تحصيل الطالبات في مقرر المناهج لدى مجموعة البحث هو (١٣, ٨٤) وهو كبير جدا . وبذلك يثبت صحة الفرض الذي ينص على أن " مقدار حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية التحصيل لدى مجموعة البحث كبير " .

« كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق مقياس ما وراء المعرفة هي (٣٧,٨٦٩) درجة عند درجات حرية (٣٣) ومستوي الدلالة محسوبة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠١) أي أنها دالة ، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث لمقياس ما وراء المعرفة في كلا من التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي وبالتالي يثبت صحة الفرض الذي ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ما وراء المعرفة

لصالح التطبيق البعدي " ، وأن مقدار حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى مجموعة البحث هو (١٣,١٨) وهو كبير جدا . وبذلك يثبت صحة الفرض الذي ينص على أن " مقدار حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى مجموعة البحث كبير ."

« وأن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق اختبار التفكير الناقد هي (٧٢,١١٣) درجة عند درجات حرية (٣٣) ومستوي الدلالة المحسوبة (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠١) أي أنها دالة ، ويعني ذلك وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في اختبار التفكير الناقد للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي ، وبالتالي يثبت صحة الفرض الذي ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد للطالبة معلمة الرياضيات لصالح التطبيق البعدي .، وأن مقدار حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة لتنمية التفكير الناقد لدى مجموعة البحث هو (٢٥, ١٠٦) وهو كبير جدا . وبذلك يثبت صحة الفرض الذي ينص على أن " مقدار حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية التفكير الناقد لدى مجموعة البحث كبير ."

« وأن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل هي (١,٠٢٢) درجة عند درجات حرية (٣٣) ومستوي الدلالة المحسوبة (٠,٣١٤) وهي أكبر من (٠,٠٥) أي أنها غير دالة ، ويعني ذلك عدم وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل ، مما يثبت أن الإستراتيجية المقترحة لها أثر علي بقاء أثر التعلم عند الطالبات مجموعة البحث . وبالتالي يثبت صحة الفرض الذي ينص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي للطالبة معلمة الرياضيات .

• فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى مجموعة البحث :-

من خلال استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك يمكن التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدي مجموعة البحث وجدول (٥) يوضح نتائج ذلك .

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل المحسوبة لتطبيق أدوات القياس

الأداة	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	النهاية العظمي للأداة	الكسب المعدل لبلاك
الاختبار التحصيلي	٦,٠٢٩	٤٣,٧٣٥	٥٠	١,٦١٢
مقياس ما وراء المعرفة	٩٨,٣٢٤	١٨٨,٤٧١	٢٠٠	١,٣٣٧
اختبار التفكير الناقد	١١,٠٦٨	٨٤,٣٨٢	٩٤	١,٧٧

من جدول (٥) يتضح أن:

« نسبة الكسب المعدل لبلاك المحسوبة الاختبار التحصيلي هي (١,٦١٢) وهي أكبر من (١,٢) وهذا يؤكد صحة الفرض القائل بأن " تتصف الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح بفاعلية في تنمية التحصيل لدى مجموعة البحث " .

« بينما نسبة الكسب المعدل لبلاك المحسوبة لمقياس ما وراء المعرفة هي (١,٣٣٧) وهي أكبر من (١,٢) وهذا يؤكد صحة الفرض القائل بأن " تتصف الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح بفاعلية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى مجموعة البحث " .

« و نسبة الكسب المعدل لبلاك المحسوبة اختبار التفكير الناقد هي (١,٧٧) وهي أكبر من (١,٢) وهذا يؤكد صحة الفرض القائل بأن " تتصف الإستراتيجية المقترحة القائمة علي نظرية الذكاء الناجح بفاعلية في تنمية التفكير الناقد لدى مجموعة البحث " .

• تفسير ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال تحليل النتائج السابقة بالجداول (٤) ، (٥) فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في تنمية بقاء أثر التعلم ومهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدي الطالبات معلمات الرياضيات وقد يرجع ذلك الي :اعتمدت الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاء الناجح علي نشاط الطالبات المعلمات في بيئة تعلم تعاونية مع تقديم العديد من الأنشطة التحليلية والإبداعية والتطبيقية والتي كانت تتم في جلسات العصف الذهني الذي تتبعه جلسة للنقاش الجماعي بين كل المجموعات تحت إشراف الباحثة مما أدي الي تناول المعلومات والأفكار المتضمنة في المقرر بأكثر من طريقة مما ساعد علي ثبات المعلومة وبقاء أثر التعلم ، في حين مارست الطالبات المعلمات للتخطيط والمراقبة من خلال مجموعة من الأنشطة الإبداعية والتطبيقية ومن خلال المناقشة استطاعت الطالبات المعلمات تقويم إجاباتهم والاقتراحات التي قدمتها زميلاتهم في المجموعات الأخرى وكما اشتملت الأنشطة علي بعض المهام التي كلفت باعداها الطالبات المعلمات والتي تحتاج الي الوقت في التخطيط والتنفيذ والتقويم من خلال مناقشة الطالبات خلال الساعات المكتبية مما نمي عندهن مهارات ما وراء المعرفة . كما مارست الطالبات مهارات التفكير الناقد من خلال الأنشطة التحليلية وذلك من خلال تحليل العبارات وتحديد ما وراء النص و التميز بين الحقائق التي يحتويها والافتراضات غير المصرح بها والادعاءات التي لا تعتمد على دليل ، ومدى قوة الادعاءات والحجج ، مما ساعدهن علي تبني قرارات وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع والملاحظة التي يتم مناقشتها بأسلوب علمي . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة في أن التدريس القائم علي الذكاء الناجح يؤدي الي تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم مثل دراسة التحصيل (حنان رزق ، ٢٠١١) (عبد الواحد الكنعاني ، ٢٠١٦) (هدى مصطفى محمد وآخرون ، ٢٠١٧)

(محمود أبو جادو ووليد عاطف الصياد ، ٢٠١٧) ، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة مثل دراسة (امجد فرحات الركيبات ويوسف محمود القطامي ، ٢٠١٦) ، وكذلك تنمية التفكير الناقد مثل دراسة (إيمان عليومات ، ٢٠١١) (يوسف محمود القطامي وسعاد أحمد يونس ، ٢٠١٥) .

• توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابقة وإجراءاته، تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في الوصول بنتائج البحث إلى التطبيق العملي ومنها:

- « إعادة صياغة بعض المقررات والتي تقدم للطالبات معلمات الرياضيات أثناء دراستهم الجامعية لإظهار الجانب التطبيقي للمعارف المقدمة لهن مما يؤدي إلى بقاء اثر التعلم وتنمية اتجاه ايجابي نحو ما يدرسونه .
- « عقد مجموعة من الدورات والندوات لتدريب المعلم الجامعي علي كيفية الاستفادة من نظرية الذكاء الناجح في التدريس .
- « تدريب معلمي الرياضيات علي استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الرياضيات المدرسية لطلابهم .
- « حث الطلاب في جميع المراحل التعليمية في التفكير في تفكيرهم وتوجيه عمليات تفكيرهم نحو تحقيق أهداف تعلمهم حتي يصبح التعلم ذي معني بالنسبة لهم .
- « عقد مجموعة من المحاضرات التفاعلية في طرق التدريس الحديثة لتعريف الطلاب المعلمين والمعلمين الرياضيات بالخدمة بأهم طرق التدريس التي يمكن استخدامها في تنمية التفكير الناقد لدي الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة .

• أبحاث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح بعض البحوث المستقبلية ومنها اختبار:

- « فاعلية الاستراتيجية المقترحة والقائمة علي نظرية الذكاء الناجح علي متغيرات أخرى مثل تنمية التفكير الرياضي و مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدي الطلاب المعلمين.
- « أثر تدريس مقرر مقترح قائم علي نظرية الذكاء الناجح للطلاب معلمي الرياضيات على كفاءتهم في تدريس الرياضيات .
- « أثر برنامج تدريبي قائم علي نظرية الذكاء الناجح لمعلمي الرياضيات على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى طلابهم.
- « اجراء العديد من الدراسات المشابهة في مراحل التعليم المختلفة .

• المراجع

- ابتسام محمود عامر وحنان حسين محمود (٢٠١٧) : الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدي عينة من طالبات الجامعة ، دراسات تربوية ونفسية ، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق ، ع (٩٤) ، ، يناير ، صص ١٩٩ - ٢٦٦ .

- ابتسام ناصر محمد والفت محمد فوده (٢٠١٨): اثر استخدام الويكي Wiki في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كليات التربية بجامعة الملك سعود ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (٩٧)، مايو، ص ص ٣٤١ - ٣٨٢
- ابراهيم محمد رشوان عشوش (٢٠١٥) : أثر استخدام استراتيجيات خرائط العقل في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات، مج (١٨)، ع (٦) ، يوليو، ص ص ٢٢٧ - ٢٨٥
- أبو هاشم عبد العزيز سليم حبيب (٢٠١٣) : فاعلية استخدام استراتيجيات قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل الهندسي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة تربويات الرياضيات، مج (١٦) ، ع (٤)، أكتوبر، ص ص ١٧٩ - ٢٢٧
- أحمد الزغبى (٢٠١٧) : العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، مج (١٣)، ع (٤)، ص ص ٤١٩ - ٤٣١ .
- أحمد القواسمة ومحمد أبو غزلة (٢٠١٣) : تنمية مهارات التعليم والتفكير والبحث ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- أحمد جابر السيد (٢٠٠٢) : تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (٧٧) ، ص ص ١٥ - ٥٧ .
- أحمد خليفة محمد وآخرون (٢٠١٦) : برنامج مقترح في الرياضيات قائم على النظرية البنائية لتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية ، مجلة تربويات الرياضيات، مج (١٩)، ع (١٠)، أكتوبر، ص ص ٢٤٠ - ٣١١
- أحمد سليم عبد المسعودي (٢٠١٤) : أثر تفاعل مستوى مهارات ما وراء المعرفة والأسلوب المعرفي والسعة العقلية على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية ، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (١٥)، ج (١)، ص ص ١٢٩ - ١٥١ .
- أسماء محمد (٢٠٠٤) : البناء العملي للذكاء طبقا لنظرية ستيرنبرج ثلاثية الأبعاد ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- اشرف راشد (٢٠١٠): اثر استخدام التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنميته مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة للمرحلة الاعداديه وبقاء اثر تعلمهم ، مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (١٥٤)، يناير، ص ص ١١١ - ١٧٣
- امجد فرحات الركيبات ويوسف محمود القطامي (٢٠١٦) : أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند الي نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس في الأردن ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مج (٤٣) ، ع (٢) ، ص ص ٦١٩ - ٦٣٥ .
- أندي محمد حسن (٢٠١١) : العلاقة بين ما وراء المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات وأهميتها التربوية ، إستراتيجية مقترحة في تعليم الأطفال ، مجلة الطفولة العربية ، مج (١٢)، ع (٤٧) ، يونيو، ص ص ٦٦ - ١٠٠ .
- إيمان عبد الله محمد مهدي (٢٠١٧) : فاعلية استخدام استراتيجيات سوم Swom في تدريس الرياضيات في تنمية بعض عادات بعض عادات العقل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج (٢٠)، ع (٢)، يناير ، ص ص ١٨٩ - ٢٣٧ .
- إيمان عليمات (٢٠١١) : أثر برنامج تعليمي قائم علي نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .
- براهيمى براهيم وفارس علي (٢٠١٤) : العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية ، ع (٥) ، جوان ، ص ص ١٩١ - ٢١٠ .
- بسمة مصطفى بارود وآخرون (٢٠١٦) : برنامج مقترح في ضوء التعلم القائم على المخ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة ، مجلة البحث العلمي في التربية ، ع (١٧) ، ج (٤) ، ص ص ١٩٥ - ٢٢٢ .

- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : التدريس والتعلم الأسس النظرية ، الاستراتيجيات والفاعلية ، دار الفكر العربي .
- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية .
- حنان رزق (٢٠١١) : فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة ، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين " رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل " ، الأردن ، ج (١) ، يوليو ، ص ص ٢٧١ - ٢٤٧ .
- سامية الأنصاري وحلمي الفيصل (٢٠٠٩) : ما وراء معرفة الذكاء الوجداني ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- سميحة محمد سليمان (٢٠١١) : فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر أسس المناهج وتنظيماتها لدى طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، مج (٢٧) ، ع (١) ، يناير ، ص ص ٢١١ - ٢٤٧ .
- سهام رمضان عواد (٢٠١٦) : أثر برنامج قائم على إستراتيجية KWLH في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم ، مجلة العلوم التربوية ، مج (٢٤) ، ع (٣) ، يوليو ، ص ص ٧٥ - ١١٠ .
- شهيناز عبد الرحمن بشير (٢٠١٧) : تصور مقترح لمقرر تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية وفقاً لأسس المنهج التكاملي ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، مج (٦) ، ع (٢) ، شباط ، ص ص ٣٦ - ٤٧ .
- شيماء بهيج متولي (٢٠١٦) : فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام نموذج التسريع المعرفي على تنمية الذكاء الناجح وإدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة العلوم التربوية ، ع (٤) ، ج (٢) ، أكتوبر ، ص ص ١٥٦ - ٢١٧ .
- صالح ابو جادو و محمد نوفل (٢٠٠٧) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، دار الميسرة .
- صالح يحيى الغامدي (٢٠١٥) : أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز ، مجلة البحث العلمي في التربية ، ع (٦١) ، ج (٥) ، ص ص ٣٧٣ - ٣٩٤ .
- عادل عبد الحليم (٢٠١٧) : فاعلية إستراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب معهد القاهرة العالي للعلوم الإدارية ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج (٢٠) ، ع (٨) ، أكتوبر ، ص ص ٥٧ - ٩٦ .
- عبد المنعم القو وأخرون (٢٠١٣) : فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة لتصويب التصورات الخطأ في المفاهيم المرتبطة بمقرر المناهج لطالبات كليات التربية بالدمام ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع (٤٠) ، ج (٣) ، أغسطس ، ص ص ١٢ - ٥١ .
- عبد الواحد الكنعاني (٢٠١٦) : أنموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي من مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج (١٩) ، ع (٩) ، يوليو ، ص ص ٦ - ٥٢ .
- عدنان العتوم وأخرون (٢٠٠٩) : تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط (٢) ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان
- عزيزة مسعد الرويس (٢٠١٥) : فاعلية استخدام إستراتيجية (K.W.L) في تحصيل طلبة كليات التربية في مقرر المناهج العامة ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، س (١٠) ، ع (٢) ، أغسطس ، ص ص ٢٢٣ - ٢٣٤ .
- علاء أيوب (٢٠١٦) : نظرية الذكاء الناجح التوافق بين التدريس والتقويم ، عالم الكتب
- عوض حسين التودري (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام تقنية المواقع التعليمية عبر الشبكة العالمية (الانترنت) في تحصيل طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية في مقرر المناهج وأدوارهم وفق تلك التقنية ، المؤتمر العلمي التاسع " المستحدثات التكنولوجية وتطوير

- تدريس الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، أغسطس ، ص ص ١٤٥ - ١٨٨ .
- غازي خميس الحسني وباسم محمد جاسم (٢٠١١) : القوة الرياضية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لطلبة المرحلة الثانية ، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية ، ع (٢) ، حزيران ، ص ص ١٧٠ - ١٨٢ .
- فاطمة الجاسم (٢٠١٠) : الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية ، دار ديونو للنشر والتوزيع .
- فاطمة عبد السلام ابو حديد (٢٠١٢) : استراتيجيه مقترحه لتنمية التفكير الناقد فى الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى تلميذات المرحلة المتوسطة ، مجله دراسات عربيه في التربية وعلم النفس ، ع (٢٩) ، ج (٣) ، سبتمبر ، ص ص ١١٥ - ١٧٢ .
- فاطمة عبد السلام أبو الحديد وآخرون (٢٠١٤) : فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الرياضيات واختزال القلق نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج (١٧) ، ع (٣) ، أبريل ، ص ص ٩٣ - ١٤٢ .
- فتحي جروان (٢٠٠٧) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- فراس أحمد مصلح وأحمد أبو مخ (٢٠١١) : مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية ، مج (٢٥) ، ع (٦) ، ص ص ١٤٦٣ - ١٤٨٨ .
- الك فيشر (٢٠٠٩) : التفكير الناقد ترجمة ياسر العيني ، دار السيد للنشر .
- لبنى بنت حسين راشد (٢٠١٦) : فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية فهم المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك خالد ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، مج (٥) ، ع (٩) ، أيلول ، ص ص ٢٨٤ - ٢٩٩ .
- ماجدة إبراهيم ومحسن طاهر. (٢٠١٣) : أثر إستراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى طلبة قسم الفيزياء المصدر: مجلة العلوم الإنسانية ، كلية التربية صفي الدين الحلي جامعة بابل ، ع (١٩) ، ص ص ١٢٧ - ١٤٩ .
- ماهر إسماعيل صبري وآخرون (٢٠١٦) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها ، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية ، ع (٣)، يوليو، ص ص ١٢٣ - ١٥٠ .
- محمد سليمان خريسات (٢٠١٦) : مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي المصدر: مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، ع (١٦٨) ، ج (٣) ، أبريل ، ص ص ٢٠٣ - ٢٣٢ .
- محمد هاشم ريان (٢٠١١) : التفكير الناقد والتفكير الابتكاري و تعليمها وتعلمهما ، مكتبة للنشر والتوزيع .،
- محمود أبو جادو (٢٠٠٦) : أثر برنامج تعليمي مستند الي نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدي الطلبة المتفوقين عقليا ، رسالة دكتوراة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .
- محمود أبو جادو ووليد عاطف الصياد (٢٠١٧) : فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند الي نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلاب المدارس الابتدائية بالدمام ، دراسات العلوم التربوية ، مج (٤٤) ، ع (١) ، ص ص ١٥٩ - ١٧٤ .
- محمود عكاشة وإيمان ضحا (٢٠١١) : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدي عينة من طلاب الصف الأول الثانوي ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، ع (٥) ، مج (٣) ، ص ص ١٠٨ - ١٥٠ .
- مختار عبد الخالق عطية وآخرون (٢٠١٧) : اثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها في تنمية التحصيل والوعي بمشكلات المناهج التعليمية لدى الطلاب المعلمين بالملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية ، الكويت ، مج (٣١) ، ع (١٢٣) ، يونيو ، ص ص ١٨٧ - ٢٢٨ .

- مروان أحمد السمان (٢٠١٧) : استراتيجية تدريسية قائمة علي الذكاء الناجح لتنمية مهارة الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المسلمين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع (٢٢١) ، ص ص ١٦ - ٦٧ .
- مروة زكي توفيق وآخرون (٢٠١٦) : فاعلية برنامج تدريب نقال في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى معلّمي التعليم العام بمدينة جدة ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، ع (١٦٩) ، ج (٤) ، يوليو ، ص ص ٢٣٤ - ٢٧٢ .
- مصطفى محمد الشيخ (٢٠١٣) : فاعلية برنامج مقترح للأنشطة التعليمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي منخفضي التحصيل ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع (٣٤) ، ج (٤) ، فبراير ، ص ص ١٣ - ٨١ .
- منى توكل السيد (٢٠١٢) : فاعلية مقرر تنمية مهارات التفكير في اكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة علي التفكير الإبداعي لدي طالبات الجامعة ، المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة " ادراة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، مج (٢) ، ابريل ، ص ص ٦٥١ - ٦٨٢ .
- ميعاد جاسم السراي (٢٠١٧) : واقع مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة التربية العملية في قسم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وتدريبها ، المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب " مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي " ، جامعة ٦ أكتوبر ، ابريل ، ص ص ١٤١٥ - ١٤٣٢ .
- نادر خليل ابو شعبان (٢٠١٠): اثر استخدام استراتيجيه تدريس الأقران على تنميته التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادى عشر قسم العلوم الانسانيه (ادبى) بغزه ، رسالة دكتوراه، الجامعة الاسلاميه ،غزه .
- ناديا هائل السرور (٢٠٠٥) : تعليم التفكير فى المنهج المدرس ، دار وائل للنشر .
- نجوى علي وأمل الشريدة (٢٠١٦) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثره علي التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، مج (٥) ، ع (١٠) ، صص ٣٤٣ - ٣٦٠ .
- نهلة عبد المعطي الصادق جاد الحق (٢٠١٤) : برنامج تدريبي قائم على نظرية "تريز" الحل الإبداعي للمشكلات لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلة التربية العلمية ، مج (١٧) ، ع (٢) ، مارس ، ص ص ٥٥ - ٨٤ .
- نوار محمد سعد (٢٠١٢): اثر تدريس عادة مهارات التفكير فى اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة ام القرى ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع (٢٥) ، ج (١) ، مايو ، ص ص ٤١ - ٨٠ .
- نوار محمد سعد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريس قائم على مهارات التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة ام القرى ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع (٤١) ، ج (٤) ، سبتمبر ، ص ص ١١٣ - ١٤٨٠ .
- نوال عبد الفتاح (٢٠١٢): اثر استخدام قيعات التفكير الست ل دي بونو في تنمية التفكير الناقد و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم ، مجلة التربية العلمية ، مج (١٥) ، ع (٤) ، اكتوبر ، ص ص ٤٧ - ٨٤ .
- هدى مصطفى محمد وآخرون (٢٠١٧) : أثر استراتيجية مقترحة قائمة علي نظرية الذكاء الناجح في تدريس النصوص الأدبية علي التحصيل المعرفي لدي طلبة الثانوية الأزهرية ، مجلة الثقافة والتنمية ، س (١٧) ، ع (١١٦) ، مايو ، ص ص ٣٣٣ - ٣٨٠ .
- هناء محمد ذكي (٢٠١٢): فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب أجامعة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع (٢٩) ، ج (٢٢) ، سبتمبر ، ص ص ٤٩ - ٧٩ .
- وليم عبید (٢٠٠٠) : ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع (٣)

- وليم عبید وعزو عفانہ (٢٠٠٣): التفكير والمنهج المدرسي، مكتبة الفلاح .
- يوسف محمود قطامي (٢٠١٦) : أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن ، دراسات، العلوم التربوية، مج (٤٣) ، ع (٢) ، صص ٦١٩.٦٣٥
- يوسف محمود القطامي وسعاد أحمد يونس (٢٠١٥) : فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مج (٤٢) ، ع (٣) ، ص ص ٨٩١- ٩٠٨ .
- Adams D.,& Hamm, M., (1999):. *Cooperative Learning: Critical Thinking and Collaboration across the Curriculum, second edition.* USA, Charles Thomas.
- Barahal , S . L (2008). thinking about thinking . PHI delta kappa , (90), 289 – 302
- Boonjeam, W et al (2017) :. Program Development for Primary School Teachers' Critical Thinking . *International Education Studies*, 10 (2) , 131-138.
- Booysen , R (2018) . The role of cooperative learning in the development of critical thinking , IACESA, January 17 , URL : <http://www.iacesa.co.za/the-role-of-cooperative-learning-in-the-development-of-critical-thinking/>
- Carrington, S. R. (2018) . Cooperative Learning and Web 2.0: A Social Perspective on Critical Thinking . *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(2) , 193-208
- Clark, T, K. & Paulsen, T, H. (2016) . Analyzing Student Teacher Critical Thinking through Blogs in an Electronic Community of Practice. *Journal of Agricultural Education*, 57(2) , 75-92
- Desoete , A (2007) . Evaluation and improving the mathematics teaching – learning process through meta cognition . *Electric journal of research in education psychology* , 5 (13) , 705 – 730 .
- Facione ,P ,A (2011) . Critical thinking , what it is and why it counts , measured reasons , 1-28.
- Fetsco , T & McClure ,J (2005) . *Educational psychology : An integrated approach to classroom decision* . Bosten , USA : Pearson education , Inc .
- Flavell , J . H(1979) . meta cognition and cognition mentoring : Anew area of cognition , developmental inquiry . *American Psychology* , 34 (10) , 906-911
- Hu, W et al (2016). Effects of a Critical Thinking Skills Program on the Learning Motivation of Primary School Students . *Roeper Review*, 38 (2) ,70-83
- Malekpour, M et al (2016) . Examination of the Effectiveness of Sternberg's Successful Intelligence Program on Executive Functions of Sharp-Witted Primary School Level Students . *Modern Applied Science*,10 (8) , 75-83
- Matthew , M et al (2018) . An Evaluation of Critical Thinking in Competency-Based and Traditional Online Learning Environments . *Online Learning* , 22 (2) , 77-89 .

- Mendenhall ,A & Johnson , T (2010) . developing of critical thinking skills and teaching comprehension of undergraduates using web 2 tool coupled with a learning system. *Interactive learning environments* , 18 (3) , 263- 276
- Palso , R & Maricuoiu , L (2013) . testing for successful intelligence questionnaire (TSI – Q) A new instrument developed for assessing teaching style . *Journal of educational science and psychology* , 159 – 178 .
- Saricam, H & Ogurlu, Ü (2015). Metacognitive awareness and math anxiety in gifted students, Cypriot .*Journal of Educational Science* , 10(4), 338-348 .
- Sternberg , R & Grigorenko , E (2002) . School based tests of the triarchic theory of intelligence , three settings , three samples , three syllabi . *contemporary educational psychology* , (27) , 167 – 208 .
- Sternberg , R & Grigorenko , E (2004). successful intelligence in the classroom . *Journal theory into practice* , 43 (4) , 274-280 .
- Sternberg , R & Grigorenko , E (2007) . *teaching for successful intelligence* , 2nd Edition . **Corw in press** .
- Sternberg , R (1998) . principles for teaching for successful intelligence . *educational psychologist* , 55(2/3), 65-72 .
- Sternberg, R et al (2014) . Testing the Theory of Successful Intelligence in Teaching Grade 4 Language Arts, Mathematics, and Science. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3) , 881-899 .
- Stremberg , R et al(2012) . *Cognitive Psychology* , 6th edition . **USA** .
- Trinidad; G et al (2016) . Elementary Students' Metacognitive Processes and Post-Performance Calibration on Mathematical Problem-Solving Tasks .*Metacognition and Learning*, 11 (2) , 139-170
- Vimple and Sawhney, S (2017) . Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents , *Educational Quest. An Int. J. of Education and Applied Social Science* , 8 (3) , 799-805
- Vula , E et al (2017) . The impact of metacognitive strategies and self-regulating processes of solving math word problems. *International electronic journal of elementary education* , 10 (1) , 49-59
- Yoko, K (2018). Enhancing Critical Thinking through Active Learning . *Language Learning in Higher Education*, 8 (1) , 45-63

البحث الثاني :

التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكتيفى / تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية / مؤجلة) وأثره على تنمية مهارات البرمجة والانخراط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

المصادر :

أ.م.د/ حسناء عبد العاطى الطباخ
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة طنطا
د/ آية طلعت أحمد إسماعيل
مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة طنطا

التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) وأثره على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

أ.م.د/ حسناء عبد العاطى الطباخ

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة طنطا

د/ آية طلعت أحمد إسماعيل

مدرس تكنولوجيا التعليم كلية التربية النوعية جامعة طنطا

• المستخلص:

يهدف البحث الحالى إلى تنمية مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ والإنخراط الطلابى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال قياس أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، وتم تطبيق التجربة الأساسية على عينة تكونت من (١٠٠) طالب من طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠١٨ بكلية التربية النوعية جامعة طنطا، وتم تقسيم طلاب البحث عشوائيا إلى أربعة مجموعات تجريبية وضمت كل مجموعة (٢٥) طالب، حيث قام طلاب المجموعة التجريبية الأولى بالدراسة من خلال (نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفي/ نوع التغذية الراجعة الفورية)، طلاب المجموعة التجريبية الثانية قاموا بالدراسة من خلال (نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركي/ نوع التغذية الراجعة المؤجلة)، طلاب المجموعة التجريبية الثالثة قاموا بالدراسة من خلال (نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركي/ نوع التغذية الراجعة الفورية)، وطلاب المجموعة التجريبية الرابعة قاموا بالدراسة من خلال (نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركي/ نوع التغذية الراجعة المؤجلة)، وبعد تنفيذ التجربة تم حساب درجات الطلاب ومعالجة النتائج الإحصائية، والتي كشفت عن تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التى درست (نمط محفزات الألعاب التشاركية/ التغذية الراجعة الفورية) فى كل من الإختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطتين بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك، بينما تفوقت المجموعة التجريبية الأولى التى درس طلابها من خلال (نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفي/ نوع التغذية الراجعة الفورية) فى مقياس مهارات الإنخراط الطلابي.

الكلمات المفتاحية: نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفي، نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركي، التغذية الراجعة الفورية، التغذية الراجعة المؤجلة، مهارات البرمجة، الإنخراط الطلابي.

Interaction between Gamification Model (Adaptive/ Collaborative and Feedback Type (Instant/ Deferred) and its Effect on Programming and Engagement Skills for Educational Technology Students

Dr. Hasnaa Abdelaty Altabakh Dr. Aya Talaat Ahmed Ismail

Abstract :

The Current Research aims to develop programming skills by Visual Basic 2015 and engagement for educational technology students through measuring the effect of the interaction between gamification model (adaptive/ collaborative) and type of feedback (instant/ deferred). The

participants of the research were (100) students in the first semester of the academic year 2018/2019m at the Faculty of Specific Education Tanta University. The students were randomly divided into four experimental groups and each group included 25 students, the first experimental group studied by (adaptive gamification model/ instant feedback), the second experimental group studied by (adaptive gamification model/ deferred feedback), the third experimental group studied by (collaborative gamification model/ instant feedback) and the fourth experimental group studied by (collaborative gamification model/ deferred feedback), after the implementation of the experiment the students' grades were calculated and the statistical results were processed. The results revealed the superiority of the third experimental group who studied by (collaborative gamification model/ instant feedback) on the achievement test and the list of performance observation associated by Visual Basic programming skills, while the the results revealed the superiority of the first experimental group who studied by (adaptive gamification model/ instant feedback) on the engagement scale.

Keywords: AdaptiveGamification Model, Collaborative Gamification Model, Instant Feedback, Deferred Feedback, Programming Skills, Engagement Skills.

• مقدمة:

شهدت نظم التعلم فى السنوات الأخيرة تطورات سريعة ومتعاقبة وظهرت عديد من المستجدات التكنولوجية التى كان لها عظيم الأثر فى بيئات التعلم وأنماط تقديم المحتوى التعليمى، وتعد محفزات الألعاب التعليمية منحنى تعليمى يتناسب مع احتياجات ومتطلبات المتعلم، حيث أنها تعتمد على تقنيات تحفيزية تساعد على إنشاء بيئات تعلم ديناميكية وتفاعلية وأكثر تشويقاً، تحفز المتعلمين على التعلم بطريقة بسيطة مما يحقق أهداف التعلم فى سياق العملية التعليمية ويؤدى إلى ارتفاع مستوى مهاراتهم ونواتج التعلم لديهم.

وفى ذلك السياق، عرف يوراه وزملاؤه (Urh et al., (2015, 391) محفزات الألعاب الرقمية بأنها " اتجاه تعليمى يعمل على استخدام عناصر الألعاب فى سياقات بيئات التعلم لا علاقة لها باللعب لجذب اهتمام المتعلمين وتحفيزهم للتركيز على المهام التعليمية وأخذ المبادرة فى عملية التعلم"، وكذلك أكد سيلر وزملاؤه (Sailer et al., (2017, 373) على أنها تطبيق ميكانيكية الألعاب وتقنيات تصميم الألعاب لإشراك وتحفيز المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم".

وتتكون بيئة محفزات الألعاب الرقمية من عناصر تصميم الألعاب التى يتم نقلها واستخدامها وتسخير قدرتها التحفيزية فى سياقات غير الألعاب، والتى تشمل الصور الرمزية لتمثيل المتعلمين، السياق السردى، سيناريو الأحداث،

^١ اتبعت الباحثان نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية "APA" American Psychology Association Style، الإصدار السادس The 6th Edition (APA Ver 6.0)، حيث تم كتابة (اسم العائلة، سنة النشر، أرقام الصفحات) فى الدراسات الأجنبية، بينما فى الدراسات العربية يتم كتابة (اسم المؤلف، اللقب، سنة النشر، أرقام الصفحات) فى المتن، على أن يكتب توثيق المرجع وبياناته كاملة فى قائمة المراجع.

المستويات، التغذية الراجعة، ردود الأفعال، قوائم المتصدرين، النقاط، محددات زمنية، شرائط التقدم، الشارات، والشهادات (2, Wojcik, 2015).

كذلك أوضح جاكسون (2, 2016) Jackson أهمية استخدام محفزات الألعاب الرقمية في العملية التعليمية وإشراك المتعلمين وتحفيزهم على المبادرة في التعلم، حيث أن هناك تدخل واضح وتشابه بين بيئة محفزات الألعاب الرقمية القائمة على عناصر الألعاب والفصل الدراسي، ففى كليهما يعمل المتعلمين على أداء أهداف محددة وتحقيقها، كما أن المتعلم في بيئة محفزات الألعاب الرقمية بعد الفوز ينتقل إلى مستوى أعلى وكذلك يقوم المتعلم بإجتياز المقررات في الفصل الدراسي والنجاح فيها للانتقال إلى مستوى أكاديمي أعلى.

كما اتفق شرابي (2, 2013) Schrape ومونكادا وتوماس Moncada and Thomas (4, 2014)، على أن محفزات الألعاب الرقمية تعمل على إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، حيث أنها تعمل على دمج عناصر الألعاب التعليمية بطريقة مشوقة ومثيرة للإهتمام، فإذا ما تحول المحتوى التعليمي المعقد إلى مهام ومستويات بها تحديات وكثير من المحفزات وعوامل الجذب يحصل الطالب بعد إجتيازها على مكافآت وشارات؛ سوف تختلف طريقة تعلم الطلاب وتقبلهم للمواد التعليمية التي كانت تشكل عقبة وعبئا كبيرا عليهم.

وكذلك أشار فاسليسكو (2, 2014) Vasilescو وجيسيك (2, 2015) Wojcik أن محفزات الألعاب الرقمية تعمل على استخدام العناصر الميكانيكية والجمالية وأسلوب التفكير باللعب للتأثير على سلوك المتعلمين وتحفيزهم وإثارة النشاط في نفوسهم لتشجيعهم على التعلم، بهدف رفع المستويات المعرفية لديهم، وتطوير مهاراتهم التي هم بحاجة إليها وتجويد عملهم؛ حيث أنها تتواكب مع جيل اليوم الرقمي ففى الحياة الحقيقية لا يشعر المتعلمون أنهم على نفس جودة الأداء وعند مواجهة العقبات ربما يشعرون بالإكتئاب والإحباط وهى مشاعر لا يشعرون بها فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية التي توفر لهم التقدير البديل من خلال التعزيز والمكافآت باستخدام النقاط والشارات.

وفى ذلك الإطار أشار جاكسون (2016) Jackson لدراسة المعهد القومى لتكنولوجيا التعليم والتي هدفت لتحديد مدى فعالية محفزات الألعاب الرقمية فى التعليم من خلال تحليل النتائج التي حصلوا عليها من دراسات الحالة التي قام بتحليلها وتجميعها الباحثون، وظهرت النتائج إيجابية عن استخدام محفزات الألعاب الرقمية بصفة عامة، حيث أكدت النتائج على الحضور المتزايد والمشاركة الفعالة للطلاب، التأثير الإيجابي على قدر إسهامات الطلاب وإجاباتهم بدون نقص فى الجودة الخاصة بالمحتوى، النسبة المئوية المتزايدة لنجاح الطلاب والمشاركة فى الأنشطة التطوعية والواجبات المنزلية كتحدى، وتقليل الفجوة بين الدرجات العالية والأقل.

كما ظهرت عديد من الدراسات التى أكدت على أهمية استخدام محفزات الألعاب الرقمية فى العملية التعليمية، ومنها دراسة أحمد سيد حسن (٢٠١٧) والتى هدفت للتعرف على فاعلية بيئة محفزات الألعاب الرقمية فى تنمية كل من التحصيل المعرفى وكفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية، وظهرت النتائج لصالح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى كل من التحصيل المعرفى وكفاءة التعلم؛ وكذلك دراسة تسبيح أحمد حسن (٢٠١٧) والتى هدفت للتعرف على فاعلية بيئة محفزات الألعاب الرقمية فى تنمية كل من التحصيل المعرفى، مهارات حل المشكلات وبعض نواتج التعلم فى مادة العلوم لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى كل من التحصيل المعرفى وكفاءة التعلم.

وكذلك أكدت عديد من الدراسات على ظهور عديد من الأنماط لمحفزات الألعاب الرقمية منها التكيفية والتشاركية، وفى ذلك السياق أكد مونتييريت وزملاؤه (Monterrat et al., 2014, 105) على أهمية نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية حيث أن التكيف أصبح من المحاور الأساسية فى بيئات التعلم فى الآونة الأخيرة، كما أنها تستند إلى تحديد وتشخيص إحتياجات المتعلم وتوجيهه وإرشاده وتحفيزه للإستمرار والإنجاز فى مستويات بيئة محفزات الألعاب الرقمية؛ بالإضافة إلى أنها تعمل على متابعة إحتياجات المتعلم وإعطائه خيارات تتناسب مع دافعيته للتعلم، خبرته، وقدرته العقلية، حيث أنها تعمل على توجيهه إلى المهام والمستويات التالية التى تتناسب معه.

كما أشار مونتييريت وزملاؤه (Monterrat et al., 2015, 119) إلى أن بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية تضع بعين الإعتبار إختلاف أساليب التعلم فمن خلالها تكون بيئة محفزات الألعاب الرقمية قادرة على التكيف وفقاً لأنماط المتعلمين المختلفة، فتعتبر بيئة التعلم نظام تعلم شخصى يدعم تفاعل تكيفى للمتعلم ويعرض له سياق سيناريو تكيفى قائم على عناصر الألعاب ومراقبة نشاطات اللاعبين وتفسيرها وفقاً لنموذج المجال الخاص بكل متعلم لاعب.

وكذلك أوضح جاجيست وزملاؤه (Jagust et al., 2018, 446) إلى أن مهمة تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية تواجهها كثير من التحديات عند تصميمها فهناك صعوبة فى التكيف مع توقعات وأنماط المتعلمين اللاعبين داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية، وهناك عديد من المخاطر من التحميل الزائد على واجهة المستخدم، ولذلك يلجأ المصممون والمطورون إلى تكييف واجهة المستخدم من خلال خيارات مستوى الصعوبة والتى تتيح خيارات وسيناريوهات سردية مختلفة تهدف إلى زيادة قبول المتعلمين لإستخدام عناصر ودinاميكيات اللعبة بما يتلائم مع مستواهم داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية.

بينما اتفق تشالكو وزملاؤه (Chalco et al., 2015, 554); وعزمى وزملاؤه (Azmi et al., 2015, 18093) على أن بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية تعمل على إتاحة بيئة عمل جماعى تشاركى تعمل على تقسيم المهام الرئيسية داخل مستويات بيئة التعلم إلى مهام فرعية يقوم كل متعلم (لاعب) بأداء مهمة محددة داخل المستوى لتحقيق هدف المستوى وإنهاء المهمة، وقد تختلف أدوار المتعلمين بين المستويات، حيث يعتبر التشارك وسيلة لتقاسم عبء المهام وصعوبة المستويات.

كذلك أشار ستيجاليتز وزملاؤه (Stieglitz et al., 2016, 102) أن بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية قائمة على تفاعل المتعلمين وتشاركتهم فى أداء المهام، مما يجعل التعلم عملية إجتماعية تعمل توضيح معانى المفاهيم معالجة المشكلة من خلال جهد جماعى منسق وتطوير الثقة والتماسك والفعالية والإدراك المشترك بين المتعلمين؛ مما يساهم بشكل فعال فى كفاءة الطلاب ونواتج التعلم، بالإضافة إلى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والاتجاهات لدى المتعلمين.

وتعد التغذية الراجعة عنصرا هاما وضروريا لتزويد المتعلمين حول استجاباتهم، وتظهر بنوعين (الفورية / المؤجلة) وهما حجر الزاوية داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية / التشاركية)، حيث تسمى التغذية الراجعة الفورية بالتعزيز والتي توفر قدرا من المعلومات الذى يصل إلى المتعلمين اللاعبين بصورة فورية فى لحظة احتياجهم لها والتي توضح لهم إلى أى مدى يسبرون فى الإتجاه الصحيح، بينما تسمى التغذية الراجعة المؤجلة بالمكافأة والتي توفر معلومات نتيجة تحليل عمليات تقويم الطلاب وتظهر بعد أدائهم المهمة المطلوبة، وكذلك تظهر التغذية الراجعة بكلا النوعين (الفورية/ المؤجلة) فى صورة نقاط (Points) أو فى صورة شارات (Badges) يمكن إعطاؤها للطلاب اللاعبين خلال أدائهم المستويات أو بعد إتمامها (Scharp, 2017, 14 ; Yelsky, 2018, 52).

وكذلك فإن التغذية الراجعة الفورية فى بيئتي محفزات الألعاب الرقمية التكيفية والتشاركية تعطى أولا بأول داخل المستوى أو المهمة؛ مما يعمل على تثبيت المعانى والعلاقات وتصحيح الأخطاء وتهذيب الفهم الخاطئ، كما تزيد ثقة المتعلم بنتائجه التعليمية، وتدفعه إلى تركيز جهوده وانتباهه على المهمة التعليمية وتجعل التعلم أفضل، حيث يستطيع المتعلم عن طريقها معرفة أدائه، ويمكنه من معرفة ماذا يجب أن يفعل بعد ذلك، كما أنها تعد نوعا من الباعث، فهى عامل أساسى فى زيادة دافعية المتعلم نحو استكشاف الاستجابات الصحيحة وانتقائها (Bockle, et al., 2017, 5; Yelsky, 2018, 55).

بينما التغذية الراجعة المؤجلة داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية التكيفية والتشاركية تعطى بعد إنتهاء المتعلمين اللاعبين من إنجاز المهمة أو

المستوى والتي تخبرهم بنجاحهم وصعودهم إلى مستوى أعلى أو إخفاقهم؛ وفي حالة إخفاق المتعلمين تعمل على مساعدتهم في التعامل مع الفشل في إنجاز مستوى كجزء من عملية التعلم، حيث يمكن أن يكون التعلم جزءاً من الفشل والسماح للمتعلمين بالتجربة عند تعلم موضوع حيث يتم تنفيذ هذا النشاط من أجل المتعة وإتاحة الفرصة لاستكشاف الدوافع الذاتية للتعلم، والسماح للمتعلمين بأداء أدوار جديدة في بيئة محفزات الألعاب التشاركية أو الحصول على بدائل أخرى في بيئة محفزات الألعاب التكيفية مما يزيد من دافعية المتعلمين للإنجاز والإنخراط في أداء المهام (Bostock, 2018, 20; Lavoue, et al., 2018, 47).

كما أكد ستيجاليتز وزملاؤه Stieglitz, et al., (2016, 105) وجاجيست وزملاؤه Jagust, et al., (2018, 450) على أن نمطى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) مدعمن بنظرية التعزيز والتي أكدت على أن المثيرات والمحفزات الخارجية تحفز الفرد وتعزز تعديل سلوكه، وأن تعديل سلوك الفرد يمكن تعديله من خلال تحفيزه بالمكاسب لينتقل من موقف إلى آخر، ووفقاً لذلك فإن بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية / التشاركية) من خلال ما توفره من تصميم قائم على عناصر الألعاب تعمل كمحفزات خارجية للطلاب لتعديل سلوك تعلمهم والتغلب على الصعاب التي تواجههم وتقدم لهم التعزيز من خلال التغذية الراجعة بنوعيتها (الفورية / المؤجلة) وكذلك يتم تحفيز المتعلمين ببعض المكاسب المعنوية مثل المكافآت والنقاط والشارات عند انتقالهم من مستوى إلى مستوى أعلى وعند إنهاء جميع المستويات.

وفي ذلك الإطار ظهرت عديد من الدراسات التي توضح أثر نوعى التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية)، والتي تتضح كالتالى: دراسة أولدنهاف وزملاؤه Oldenhav et al., (2013) والتي هدفت للتعرف على فعالية التغذية الراجعة الفورية داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية، حيث درس ٤٧ طالب من جامعة رادبود نيميجن بهولندا في بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية، وكشفت النتائج عن ارتفاع مستوى التحصيل المعرفى والدافعية للإنجاز.

وكذلك دراسة كونتاس وزملاؤه Kuntas (2014) والتي هدفت للتعرف على فعالية التغذية الراجعة الفورية داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية، حيث درس ٢٤٩ طالب لمدة ١٤ أسبوع مادة البرمجة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية وتم تقديم التغذية الراجعة بشكل فوري ومتزامن من مهام الطلاب، وأكدت النتائج على ارتفاع مستوى التحصيل المعرفى لدى الطلاب والدافعية للإنجاز.

بالإضافة إلى دراسة كونتاس وزملاؤه Kuntas (2016) والتي هدفت للتعرف على أثر التغذية الراجعة المؤجلة داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية)

التكيفية/التشاركية)، والتي تم إجراؤها على ٣٤ طالب بجامعة ميلانو بإيطاليا تم تقسيمهم عشوائيا حيث درس ١٧ طالب بكل مجموعة وظهرت النتائج لصالح المجموعة التجريبية الثانية التى درست بنوع التغذية الراجعة المؤجلة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية. وفى نفس الإطار ظهرت دراسة لافويى وزملاؤه (Lavoue et al., 2018) والتي هدفت للتعرف على أثر نوع التغذية الراجعة الفورية على سبعة أنواع من المتعلمين داخل بيئة محفزات الألعاب التكيفية وهم: (الباحث. الناجى. المتهور. المنظم. المهاجم. الإجتماعى. المنجز)، وتم إجراء التجربة على ٢٦٦ طالب بجامعة جان مولين بليون فى فرنسا تم تقسيمهم وفقا لمقياس لأنواع المتعلمين السبعة، حيث ظهر تقسيم المتعلمين كالتالى: (٣٢ باحث. ٤٤ ناجى. ٣٠ متهور. ٤٦ منظم. ٣٨ مهاجم. ٣٦ إجتماعى. ٤٠ منجز) وكشفت النتائج عن تفوق مجموعتى المتعلمين الباحثين والمنجزين على باقى مجموعات الطلاب فى التحصيل المعرفى والدافعية للإنجاز.

وكذلك اتفق كل من الشيخ وباتجريت (Elshiekh & Butgerit 2017)، وأورتيز وزملاؤه (Ortiz et al., 2017, 11) على أن مهارات البرمجة تتضمن عدة خصائص من أهمها أنها تتضمن عدد كبير من المعلومات والمهارات المعقدة والمستويات التعليمية التى تحتاج إلى التدريب والممارسة والدقة فى أدائها واتقانها للوصول إلى البرامج والمشروعات المطلوب تصميمها بصورة خالية من الأخطاء، ولذلك فإن بيئة محفزات الألعاب الرقمية من أنسب بيئات التعلم لتعليم البرمجة للمتعلمين حيث أنها تعتمد على تبسيط المعلومات وتجزئتها إلى مستويات ومهارات فرعية فى تسلسل منطقى ومتناسق لكى يستطيع المتعلم استيعابها وفهمها وأداء مهاراتها بطريقة صحيحة؛ وكذلك فإنه فى البحث الحالى تم استخدام نمطين من أنماط محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) بالتفاعل مع نوعين من التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) لإختيار أنسب نمط وبيئة تعلم لتنمية التحصيل المعرفى والأداء المهارى المرتبط بمهارات البرمجة بالفيديوال بيسيك لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

وفى ذلك الإطار أشارت عديد من الدراسات نسرين معوض (٢٠١٣)، مروة الحممدى (٢٠١٦)، شيماء أحمد (٢٠١٧)، عاطف يوسف (٢٠١٨)، محمود دغيدى (٢٠١٨) إلى أهمية تنمية مهارات البرمجة باستخدام برنامج الفيديوال بيسيك لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وذلك لأهميتها فى تطوير بيئات متكاملة موجهة بالأحداث والكائنات والتى تساعد الطلاب على برمجة وإنتاج مشروعات لإيجاد حلول لمشكلات تواجه العملية التعليمية.

كما أكدت دراسة الشيخ وباتجريت (Elshiekh & Butgerit 2017) حيث قامت الباحثان بعمل دراسة تحليلية لستة عشر دراسة تجريبية تم إجراؤها فى عديد من البلدان المختلفة (أسبانيا . ماليزيا. كرواتيا . الولايات المتحدة الأمريكية . الهند . السودان) والتي تم إجراؤها فى الفترة ما بين ٢٠١٢. ٢٠١٤، حيث قامت جميع هذه الدراسات بالمقارنة بين بيئة محفزات الألعاب الرقمية وبيئة

التعلم التقليدية في مقررات مختلفة للبرمجة (البرمجة بالفيجوال بيسيك . البرمجة بلغة C- البرمجة الهندسية . برمجة برامج الحاسوب . برمجة قواعد البيانات ، برمجة الألعاب)، وأظهرت نتائج جميع هذه الدراسات تفوق مجموعة الطلاب الذين درسوا ببيئة محفزات الألعاب الرقمية على بيئة التعلم التقليدية بنسبة في التحصيل المعرفي والأداء المهارى لمهارات البرمجة.

وعند الحديث عن مهارات الإنخراط في بيئة محفزات الألعاب الرقمية، فقد اتفق بيسرا وزملاؤه (5, 2016) Pesare et al., وأورتيز وزملاؤه Ortiz et al., (11, 2017) على أهمية تنمية مهارات الإنخراط لدى الطلاب وعن دور بيئة محفزات الألعاب الرقمية في تنمية تلك المهارات من خلال ما توفره من تصميم قائم على عناصر الألعاب يوفر للطلاب التفاعل مع المحتوى التعليمي في شكل مهام مما يشعرهم بالحماس والدافعية بالإضافة إلى التركيز والانتباه لتحقيق أهداف تعلمهم، وكذلك تحفزهم على المثابرة وقضاء الوقت داخل بيئة التعلم من خلال تقسيم مهام التعلم إلى مستويات تتدرج في الصعوبة حتى ينتهي الطالب من أداء مهامه والحصول على مكافآته من نقاط وشارات. وفي إطار متغيرات البحث، ظهرت عديد من الدراسات حول فاعلية نمطى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) ودور نوعى التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) في تنمية مهارات الإنخراط لدى الطلاب، والتي تتضح على النحو التالى:

دراسة جيدونيني وزملاؤه (2016) Gudoniene et al., والتي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية، حيث تم إجراء التجربة على ١٩٠ طالب من معهد الرياضيات والمعلومات بجامعة فيلينوس، حيث تم تقسيم الطلاب عشوائيا إلى مجموعتين، وضمت كل مجموعة (٩٥) طالب، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية الأولى بنوع التغذية الراجعة الفورية، ودرس طلاب المجموعة التجريبية الثانية بنوع التغذية الراجعة المؤجلة، وظهرت النتائج لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل المعرفي والإنخراط الطلابي.

وكذلك ظهرت دراسة بوكل وزملاؤه (2017) Bockle et al., والتي هدفت للتعرف على أثر اختلاف نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية، حيث سمى تقديم التغذية الراجعة الفورية داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية بنمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية الكلى وسمى تقديم التغذية الراجعة المؤجلة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية بنمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية الجزئى، وتم إجراء التجربة على ٤٤ طالب بجامعة العلوم التطبيقية في شترالسوند بألمانيا تم تقسيمهم الى مجموعتين، حيث ضمت كل مجموعة ٢٢ طالب، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المعرفي والأداء المهارى والإنخراط في بيئة التعلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى التى درست من خلال نوع التغذية الراجعة الفورية.

كما يتضح من الدراسات السابقة تفوق نوع التغذية الراجعة الفورية على نوع التغذية الراجعة المؤجلة فى بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية / التشاركية) فى التحصيل المعرفى والأداء المهارى ومهارات الإنخراط، ونظرا لأهمية مهارات البرمجة التى تتضمن مهارات فرعية كثيرة مما يجعلها تحتاج إلى جهد ومثابرة وتركيز للوصول إلى حلول برمجية لمشكلات البرامج و تصحيح الأكواد للوصول إلى إنتاج المشروعات النهائية، مما يجعل مهارات البرمجة ترتبط بمهارات الإنخراط وتحتاج إليها .

وفى ذلك الإطار ظهرت دراسة أورتيز وزملاؤه (2017) Ortiz et al., التى هدفت لتنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى الطلاب، و التى تم إجراؤها فى جامعة غينت ببلجيكا على عينة تكونت من ١٠٠ طالب تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعة، وشملت كل مجموعة (٥٠) طالب درسوا مهارات البرمجة، حيث درست المجموعة التجريبية من خلال بيئة محفزات الألعاب الرقمية، والمجموعة الضابطة درسوا من خلال بيئة التعلم التقليدية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل المعرفى والأداء المهارى فى البرمجة ومهارات الإنخراط فى بيئة التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

ويأتى هذا البحث ليفحص أثر التفاعل بين نمطى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) ونوع التغذية الراجعة (الفورية / المؤجلة) على تنمية مهارات البرمجة باستخدام برنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥ والإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؛ ليكشف عن التصميم الأكثر ملائمة لتنمية تلك المهارات لدى الطلاب.

• الإحساس بمشكلة البحث:

نوع الإحساس بمشكلة البحث بوجود قصور فى مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال إستقراء درجات طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم فى الجانب التطبيقى لمقرر البرمجة حيث اتضح أن هناك إنخفاض واضح فيها، وهذا ما أكدته أيضا نتائج الدراسة الإستطلاعية التى تم إجراؤها على ٢٥ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا خارج العينة الأساسية للبحث والتى أسفرت نتائجها على أن:

٩٢% من الطلاب لديهم قصور فى مهارات البرمجة المتمثلة فى مهارات التعامل مع المشروع فى الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع الخصائص العامة للأدوات داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع المتغيرات داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع المصفوفات داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع المعددات داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع تمرير البرامترات داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع الحلقات التكرارية داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع البنية الشرطية

داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع الدوال داخل الفيجوال بيسيك . مهارات التعامل مع معالجة الإستثناءات داخل الفيجوال بيسيك).
 ٩٦٪ من الطلاب يفضلون الدراسة من بيئات التعلم القائمة على تقنيات وعناصر الألعاب.
 ٩٦٪ من الطلاب يستطيعون الإنهماك والإنغماس فى بيئات التعلم القائمة على تقنيات الالعب.

ولذلك تتضح ضرورة توفير بيئة وبرامج للتدريب الإلكتروني تلبى الإحتياجات التكنولوجية وتهتم بتحسين وتطوير أداء الطلاب؛ ومن هنا نبعت فكرة البحث الحالى فى توظيف محفزات الألعاب الرقمية لتنمية مهارات البرمجة والتغلب على مشكلات بيئة التعلم التقليدية المتمثلة فى نقص الإمكانيات المادية والتي تحول دون توفير العدد اللائم من الأجهزة الكافى لتدريب الطلاب بالإضافة إلى كثرة الأعطال بالأجهزة المتوفرة، كما أن الفترة الزمنية المحددة للتدريب على تلك المهارات غير كافية لإتقانها، وغيرها من المشكلات التى تحول دون نجاح عملية التعلم بالطريقة التقليدية.

وحيث أن مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك تعتمد على مهارات التعامل مع الأوامر والتعليمات البرمجية والكائنات الموجهة والأكواد للوصول إلى برنامج متكامل؛ مما يتطلب عملية تبسيط لخطوات إنشاء البرامج وتصميمها وتنفيذها، وحيث أن بيئة محفزات الألعاب الرقمية تعمل على تقديم المحتوى بطريقة مبسطة لإحداث نوع من التغيير فى سلوك المتعلم وزيادة دافعيته وتفاعله من خلال عملية التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية فى بيئة ديناميكية تستخدم عناصر اللعبة فى سياق تعليمى ولذلك فهى مناسبة لتقديم المهام المرتبطة بالبرمجة، ولأن مهارات البرمجة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية تحتاج إلى الجهد والمثابرة والتحدى فإنها تنمى مهارات الإنخراط لدى الطلاب؛ كما أنه يمكن تقديم محفزات الألعاب الرقمية من خلال نمطين (تكيفى / تشاركى) وبنوعين للتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)؛ مما دعا الباحثان إلى التفكير فى توظيف هذان النمطان لمحفزات الألعاب الرقمية بالتفاعل مع نوعى التغذية الراجعة ومحاولة تحديد أنسب نمط منهم وتأثيره على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم.

وكذلك أكدت عديد من توصيات المؤتمرات منها مؤتمر محفزات الألعاب الرقمية والإنخراط فى أوروبا (GWC) الذى تم إنعقاده فى برايتون بالمملكة المتحدة فى الفترة من ٢٩.٢٨ نوفمبر ٢٠١٧ على أهمية محفزات الألعاب الرقمية فى العملية التعليمية وارتباطها الوثيق بتنمية مهارات الإنخراط لدى الطلاب، وكذلك المؤتمر الدولى العشرون لمحفزات الألعاب الرقمية والتعلم القائم على الألعاب (ICGGBL) الذى تم عقده بلندن فى المملكة المتحدة فى الفترة من ١٥.١٤ مايو ٢٠١٨ والذى أوضح فعالية بيئات محفزات الألعاب الرقمية بأنماطها

المختلفة وبيئات التعلم القائمة على عناصر الألعاب فى التغلب على كثير من الصعوبات التى تواجه المتعلمين فى بيئات التعلم التقليدية.

كما اتضح للباحثين ندرة الدراسات العربية التى تناولت استخدام نمطى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) ومعرفة علاقتهما بنوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) على نواتج التعلم المشار إليها سابقا، ولا شك أن ذلك يبين ضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول تلك الأنماط؛ ولذلك يعمل البحث الحالى على تقديم أربع بيئات تعلم من خلال تفاعل متغيرات البحث المستقلة لمعرفة أى بيئة الأكثر ملائمة لتعلم الطلاب والذى يعد أحد توجهات البحث العلمى، وهو ما حاولت الباحثتان تقديمه فى البحث الحالى.

• مشكلة البحث:

أمكن صياغة مشكلة البحث كما يلى: تتمثل مشكلة البحث فى وجود قصور فى مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسييك ٢٠١٥ لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بالإضافة إلى مهارات الإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم؛ ولذلك ظهرت الحاجة إلى استخدام التفاعل بين نمطى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) ونوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) لمعرفة بيئة التعلم الأكثر ملائمة لتنمية مهارات الطلاب.

• أسئلة البحث:

سعى البحث الحالى للإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمطى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية / مؤجلة) على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسييك ٢٠١٥ المطلوب تنميتها لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؟
- « ما الأسس والمعايير اللازمة لتصميم بيئى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) لتنمية مهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسييك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟
- « ما التصور المقترح لتصميم بيئى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) لتنمية مهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسييك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

- « ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمطى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/تشاركية) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟
- « ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمطى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/تشاركية) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟
- « ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمطى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/تشاركية) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية مهارات الإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟
- « ما العلاقة الإرتباطية بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى الإختبار التحصيلى المعرفى، بطاقة ملاحظة الأداء المهارى، ومقياس مهارات الإنخراط الطلابى لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

• أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالى التوصل إلى:
- « قائمة مهارات البرمجة باستخدام برنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥ والتي يحتاج إليها طلاب الفرقة الثانية بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ليتمكنوا من تصميم وإنتاج المشروعات البرمجية.
- « قائمة معايير تصميم بيئى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية / التشاركية).
- « التصميم التعليمى لبيئى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية / التشاركية).
- « التعرف على أثر العلاقة التفاعلية بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام برنامج الفيجوال بيسيك لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.
- « الكشف عن أثر العلاقة التفاعلية بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام برنامج الفيجوال بيسيك لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.
- « التعرف عن أثر العلاقة التفاعلية بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية

بمهارات الإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

« الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في الإختبار التحصيلي المعرفي، بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، ومقياس مهارات الإنخراط الطلابي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

• أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي كالتالي:

« تزويد مصممي ومطوري البيئات التعليمية بالمعايير والأسس العلمية اللازمة لتصميم بيئات محفزات الألعاب الرقمية.

« تبنى المؤسسات التعليمية أنماط جديدة لتصميم بيئات محفزات الألعاب الرقمية للارتقاء بمستوى الطلاب.

« توجيه الطلاب نحو أنماط محفزات الألعاب الرقمية التي قد تساعد في تنمية مهاراتهم التطبيقية.

« توعية أخصائي تكنولوجيا التعليم بأنماط محفزات الألعاب الرقمية وأنواع التغذية الراجعة التي قد تساهم في تحسين تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم التطبيقية في البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥.

« تطوير مهارات الإنخراط لدى الطلاب من خلال استخدام بيئتين لمحفزات الألعاب الرقمية مدعمتين بنوعين للتغذية الراجعة.

• حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

« نمط محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية).

« نوع التغذية الراجعة (الفورية / المؤجلة).

« طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية تخصص تكنولوجيا التعليم.

« الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

« مهارات البرمجة باستخدام برنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥.

• مصطلحات البحث:

• محفزات الألعاب الرقمية التكيفية Adaptive Gamification:

عرفها مونتريريت وزملاؤه (Monterrat et al., 2015, 117) بأنها " بيئة تعلم توفر نظام تعلم تفاعلي تكيفي قائم على استخدام عناصر الألعاب في بيئات تعليمية لسد احتياجات المتعلم الشخصية وإعطائه خيارات تتناسب مع قدراته الفردية".

وكذلك أوضح جاجيست وزملاؤه (Jagust et al., 2018, 444) " إتجاه تعليمي قائم دمج تقنيات الألعاب في بيئة تكيفية قادرة على التكيف مع أنماط المتعلمين وتوفير خيارات تعمل على زيادة تحفيز وتركيز المتعلمين في العملية التعليمية".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها " بيئة تعلم قائمة على عناصر الألعاب ويتم تصميم المستويات لتناسب جميع المتعلمين وفى نفس الوقت تقدم وكأنها موجه لكل متعلم على حدة، حيث يتم تقديم بدائل فى حالة إخفاق المتعلم فى إحدى المستويات، ويختلف التعزيز والمكافآت وفقا لكل مستوى كل متعلم على حده".

• محفزات الألعاب الرقمية التشاركية Collaborative Gamification:

عرفها تشالكو وزملاؤه (Challco et al., 2015, 552) بأنها "بيئة تعلم قائمة على ميكانيكية الألعاب الجماعية والتي تعتمد على توفير بيئة عمل جماعية تشاركية يتم من خلالها تقسيم المهام والأدوار على المتعلمين لتقسيم أعباء المهام الدراسية وللوصول إلى أفضل أداء جماعى".

وكذلك أكد ستيجاليتز وزملاؤه (Stieglitz et al., 2016, 100) على أنها "بيئة تعلم قائمة على توظيف عناصر الألعاب فى سياق بيئة تشاركية من أجل توفير بيئة تعليمية تفاعلية للمتعلمين وعملية تعلم إجتماعية قائمة على تشارك المهام وتوزيعها على المتعلمين داخل مستويات لتطوير الإدراك والأداء المشترك بين المتعلمين".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها " بيئة تعلم قائمة على تقنيات تصميم الألعاب الجماعية، حيث يعمل المتعلمون معا فى فريق جماعى يقومون بإنجاز مهمة كل مستوى معا، ويكون لكل متعلم دوره فى كل مستوى وقد تختلف أدوار المتعلمين فى كل مستوى عن الآخر، ويكون التعزيز والمكافآت من خلال النقاط والشارات ناتج المجهود الجماعى لفريق المتعلمين".

• التغذية الراجعة الفورية Instant Feedback:

عرفها بوك و زملاؤه (Bockle, et al., 2017, 4) بأنها "إعطاء المتعلمين المعلومات باستمرار داخل مستويات المهام فى بيئات محفزات الألعاب الرقمية لتصحيح الأخطاء وتحسين الأداء".

وكذلك أشار يسكلى (Yelsky 2018, 55) إلى أنها " تغذية راجعة تقويمية تعطى للمتعلمين أولا بأول داخل المهام فى بيئات محفزات الألعاب الرقمية".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها " تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل مباشر ومنظم ومستمر وبطريقة تقويمية عن مهامه فى مهارات البرمجة داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) من أجل مساعدته فى تعديل الإستجابات التى تكون بحاجة إلى التعديل وثبتت الإستجابات الصحيحة ويمكن تسميتها بالتعزيز".

• التغذية الراجعة المؤجلة Deferred Feedback:

عرفها بوستوك (Bostock 2018, 23) بأنها " تغذية راجعة ختامية تظهر للمتعلمين داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية بعد الإنتهاء من إكمال كل مستوى لإخبارهم بالنجاح أو الإخفاق".

كما أضاف لافيو وزملاؤه (Lavoue, et al., 2018, 47) أنها "معلومات تظهر للمتعلمين بعد إكمال مستوى المهمة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية للصعود إلى مستوى أعلى أو إعادة المستوى مرة أخرى".

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها "تزويد المتعلم بمعلومات بعد استكمال مهامه عن مهارات البرمجة داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) حيث توضح له الأخطاء التي وقع فيها ومقدار تقدمه والزمن الذي قضاه في أدائه مهامه، ومقدار ما تعلمه ومدى ملائمة أدائه للهدف الذي ينبغي الوصول إليه ويمكن تسميتها بالمكافأة".

• مهارات البرمجة Programming Skills:

عرفها الشيخ وبتجريت (Elshiekh & Butgerit 2017, 5) بأنها "مهارات إنشاء وتنفيذ المشروعات بدقة وخالية من الأخطاء من خلال قواعد خاصة في بيئة تطويرية".

وكذلك أشار أورتيث وزملاؤه (Ortiz et al., 2017, 25) إلى أنها "عملية كتابة تعليمات وتوجيه أوامر للحاسوب لتنفيذ مشروعات بطريقة صحيحة من خلال بيئة برمجية متكاملة".

يمكن تعريفها إجرائيا بأنها "مهارات البرمجة باستخدام برنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥ وهو برنامج يوفر بيئة تطوير متكاملة موجهة بالكائنات يقوم من خلالها المتعلم بإنشاء برامج باستخدام الأدوات والأكواد وكتابة الأوامر والتعليمات المناسبة بطريقة بسيطة ليقوم الحاسوب بقراءتها وتنفيذها".

• مهارات الإنخراط Engagement Skills:

عرفه جيدونيني وزملاؤه (Gudoniene et al., 2016, 1009) بأنه "مقدار الوقت والجهد الذي يبذله الطالب في اجتياز مستويات مهام الأنشطة في بيئة محفزات الألعاب الرقمية بنجاح".

وكذلك أشار السوير (Alsawaier 2018, 57) إلى أنه "الإنهماك النشاط للمتعلمين في أنشطة بيئة محفزات الألعاب الرقمية والإستمرار في الصعود إلى مستويات أعلى وصولاً إلى استكمال المستوى الأخير بنجاح".

يمكن تعريفها إجرائيا بأنها "هي قدرة المتعلم على القيام بعمليات سلوكية ومعرفية تدفعه لبدء نشاط التعلم والإستمرار فيه والإستجابة لموقف التحدي والإصرار على المثابرة والتفكير في حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه للصعود إلى مستويات أعلى في بيئة محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية)".

• أدوات البحث:

تم إعداد أدوات البحث التالية:

• أدوات جمع البيانات:

- « استبيان لطلاب الدراسة الإستكشافية حول مهاراتهم فى البرمجة باستخدام برنامج الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ والإنخراط فى التعلم ومدى استخدامهم لبيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية).
 - « قائمة معايير تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية).
 - « قائمة المهارات المرتبطة بمقرر البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥.
 - « قائمة الأهداف المرتبطة بمقرر البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥.
- أدوات المعالجات التجريبية:

- الموقع التعليمى والذي يشتمل على أربعة أدوات للمعالجات التجريبية، وهى كالتالى:
- « أداة المعالجة التجريبية الأولى: بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية مع نوع التغذية الراجعة الفورية.
 - « أداة المعالجة التجريبية الثانية: بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية مع نوع التغذية الراجعة المؤجلة.
 - « أداة المعالجة التجريبية الثالثة: بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية مع نوع التغذية الراجعة الفورية.
 - « أداة المعالجة التجريبية الرابعة: بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية مع نوع التغذية الراجعة المؤجلة.

• أدوات القياس:

- « الإختبار التحصيلى المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥.
- « بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥.
- « مقياس مهارات الإنخراط الطلابى داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية، إعداد بيسرا وزملاؤه (٢٠١٦) (Pesare, E., et al., ترجمة الباحثان).

• منهج البحث:

- تم استخدام منهجين للبحث، يتضحان كالتالى:
- « المنهج الوصفى التحليلى: فى إعداد واستعراض الأدبيات المرتبطة بمشكلة البحث ومتغيراته، ووضع تصور مقترح للأسس والمعايير المرتبطة ببيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) بالإضافة إلى التوصل إلى قائمة المهارات المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥.
 - « المنهج شبه التجريبى: لقياس أثر التفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث وهما نمطى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية المتغيرات التابعة للبحث وهى مهارات البرمجة والإنخراط.

• متغيرات البحث:

تتضح متغيرات البحث كالتالى:

• المتغيران المستقلان:

يشتمل هذا البحث على متغيرين مستقلين، وكل متغير منهما ذو مستويان، وهما:

« المتغير المستقل الأول: بيئة محفزات الألعاب الرقمية، وتظهر فى مستويين: (التكيفية / التشاركية).

« المتغير المستقل الثانى: نوع التغذية الراجعة، وتظهر فى مستويين: (الفورية/ المؤجلة).

• المتغيرات التابعة:

يتضمن ثلاثة متغيرات تابعة، وهى:

« جانب التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام برنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥.

« معدل الأداء المهارى المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام برنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥.

« مهارات الإنخراط الطلابى.

• التصميم التجريبي للبحث:

يوضح الجدول التالى التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلى للمتغيرات التابعة	المعالجات	القياس البعدى للمتغيرات التابعة
تجريبية (١) (محفزات الألعاب الرقمية التكيفية/ تغذية راجعة فورية)	• الاختبار التحصيلى المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات البرمجة.	بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية باستخدام تغذية راجعة فورية.	• الإختبار التحصيلى المرتبط بالجانب المعرفى لمهارات البرمجة.
تجريبية (٢) (محفزات الألعاب الرقمية التكيفية / تغذية راجعة مؤجلة)	• الأداء المهارى لمهارات البرمجة.	بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية باستخدام تغذية راجعة مؤجلة.	• بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لمهارات البرمجة.
تجريبية (٣) (محفزات الألعاب الرقمية التشاركية / تغذية راجعة فورية)	• مقياس الإنخراط الطلابى.	بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية باستخدام تغذية راجعة فورية.	• بطاقة ملاحظة الإنخراط الطلابى.
تجريبية (٤) (محفزات الألعاب الرقمية التكيفية / تغذية راجعة مؤجلة)		بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية باستخدام تغذية راجعة مؤجلة.	

• فروض البحث:

فى ضوء مشكلة البحث وأسئلته، سعى البحث للتحقق من الفروض التالية:

« لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة يرجع

- إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات الإنخراط الطلابي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).
- « لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية على الاختبار التحصيلي المعرفي، ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات البرمجة، ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري للبحث الدراسات والأدبيات والمراجع المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي وتضمن أربعة محاور، المحور الأول: نمط محفزات الألعاب الرقمية (التكيفي/ التشاركي)، المحور الثاني: نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة)، المحور الثالث: مهارات البرمجة، والمحور الرابع: الإنخراط الطلابي، المحور الخامس: العلاقة بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) القائم على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) وأثرها على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط الطلابي، والمحور السادس: تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

• نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي):

يتناول المحور الأول مفهوم نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي)، الأسس النظرية القائمين عليها، وخصائصهما، وأهميتهما، ومكونات تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية)، ويتضح ذلك فيما يلي:

• مفهوم نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي):

تعددت التعريفات حول مصطلح محفزات الألعاب الرقمية التكيفية، فعرفها كابن (2015, 1) Kappen على إنها "بيئة تعلم قائمة على تطبيقات عناصر الألعاب وتهيئة الظروف للمتعلم وتكيفها للتأثير على سلوكه وتحسين دوافعه نحو التعلم من خلال مراعاة مستوى الصعوبة وفقاً لقدرته الفردية وتعزيز السلوكيات المرغوبة".

وكذلك أشار كاتري (2017, 2) Kaattari "استخدام عناصر تصميم اللعبة في سياقات غير اللعبة لتوفير نظام تعلم تكيفي محفز للمتعلمين قائم على تحكم المتعلم في تعلمه وفقاً لقدرته العقلية يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم".

وفى نفس الإطار أكد لافيو وزملاؤه (Lavoue et al., 2019, 4)، أنها "تصميم تعليمي قائم على استخدام ميكانيكية الألعاب فى بيئة تعليمية تكيفية لسد احتياجات المتعلم الفردية ومراعاة مستوى الصعوبة الملائم له وتقديره بديل فى حالة إخفاق المتعلم ليمسر عملية فهم المحتوى التعليمي وزيادة دافعية المتعلمين نحو العملية التعليمية".

وكذلك ظهرت عديد من الآراء حول مفهوم محفزات الألعاب الرقمية التشاركية، حيث عرفها كيروز وسبيتز (Queiroz & Spitz, 2016, 2) بأنها "سلسلة من مبادئ التصميم والعمليات والنظم القائمة على استخدام عناصر الألعاب وتطبيقها فى الأنشطة التشاركية الجماعية التى يتم من خلالها تقسيم أدوار المتعلمين لتحسين نواتج التعلم".

كما أوضح هالولوا وفياس (Halloluwa & Vyas, 2018, 393) بأنها "استخدام أسلوب التفكير باللعب فى سياق بيئة تعلم تشاركية يتم من خلالها تشارك المتعلمين لمهام أنشطة التعلم وزيادة دافعيتهم للتوصل إلى ناتج جماعي وتحقيق أهداف التعلم".

وكذلك أشار ساجا وزملاؤه (Saggah et al., 2018, 2411)، إلى إنها "تطبيق آليات وتقنيات اللعبة من مبادئ وأفكار لتحفيز المتعلمين والتأثير على سلوكهم للمشاركة فى مهام التعلم والمشاركة فى تحمل أعباء الأنشطة الدراسية ومسئولية التعلم لتحقيق النتائج التعليمية المطلوبة".

• الأسس النظرية القائم عليها نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/تشاركي):

أكدت عديد من الدراسات بارنيفا وزملاؤه (Barneva et al., 2017, 11)، ماجورى وزملاؤه (Majuri et al., 2018, 21)، وسانتوس وزملاؤه (Santos et al., 2018, 20) على ظهور عديد من نظريات التعلم والتعليم التى تمثل الأسس النظرية لنمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي)، والتى تتضح كالتالى:

« النظرية السلوكية Behavioral Theory: ظهرت مبادئ النظرية السلوكية عند عديد من علماء علم النفس السلوكي منهم ثورنديك وبافلوف وسكنر، حيث أكدوا على أن التعلم يحدث نتيجة مشير خارجي، وأنه يحدث تغيير داخل العقل وفى سلوك المتعلمين بالإضافة إلى أهمية تكرار المتعلم والتدرب على السلوك المطلوب لبقاء أثره، ويظهر تدعيم النظرية السلوكية لنمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركية) حيث يعتمد على تحفيز المتعلمين من خلال تصميم بيئتي التعلم قائمتين على استخدام عناصر الألعاب وتتيح للمتعلم إمكانية تكرار النشاط أكثر من مرة لتغيير سلوك المتعلم نحو تحقيق الهدف المنشود.

« النظرية البنائية Constructional Theory: تعتمد مبادئ النظرية البنائية التى أسسها "جان بياجيه" على أن التعلم عملية بنائية يبنى من خلالها المتعلم معارفه عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقية، وتدعم تلك النظرية

نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) قائمة على عناصر الألعاب والتي تتضمن وضع مهام الأنشطة في مستويات تتدرج في الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب وتنطوي على التحدي الذي يواجهه المتعلم لإنجاز مهمة التعلم.

« نظرية التعزيز Reinforcement Theory: تعتمد مبادئ نظرية التعزيز أنه كلما تم تعزيز سلوك المتعلم بالإيجابى بالمكافآت المعنوية كلما ازدادت دافعية المتعلم للانتقال إلى موقف تعليمي آخر، وأيضا يجب منع المكافآت في حالة قيام المتعلم بسلوك سلبي، وبذلك فإن هذه النظرية تدعم نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) من خلال ما تقدمه من مستويات يقوم المتعلم بالانتقال من مستوى (موقف تعليمي) إلى مستوى أعلى (موقف تعليمي آخر) وتقدم للمتعلمين التغذية الراجعة المناسبة (إيجابية او سلبية) وفقا للموقف التعليمي.

« نظرية مالون ولبيير للألعاب التعليمية الرقمية Malone and Labir's Theory of Digital Educational Games: تشير تلك النظرية إلى وضع نظرية شاملة لتصميم الألعاب الرقمية التعليمية قائمة على ثلاثة محاور وهى (التحدى، الخيال، والفضول) والتي تعتبر محكات يمكن الرجوع إليها عند تصميم بيئات قائمة على عناصر الألعاب الرقمية، ومنها بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية)، حيث تعتبر تلك المحاور السابق ذكرها هى العناصر الأساسية للمتعة والتسلية والتي تعمل على زيادة دافعية المتعلم نحو العملية التعليمية.

« نظرية الدافع لبرينسكى Prensky's Motivation Theory: تشير تلك النظرية إلى أن التعلم يتطلب الجهد، ونادرا ما يبذل المتعلم هذا الجهد دون دافع، وهذه النظرية تمثل الفكرة الرئيسية لنمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) حيث أنهما قائمتان على استخدام ميكانيكية الألعاب وعناصرها التي تعمل على زيادة الدافعية نحو التعلم لدى المتعلمين.

« نظرية النشاط Activity Theory: التي قام بوضعها فيجوتسكى ولونتينف والتي تعمل على توضيح كيفية العمل الجماعى التشاركى من خلال سبعة عناصر، والتي تتضمن:

- ✓ الموضوع Subject: والذي يمثل موضوع مهمة النشاط التشاركى.
- ✓ الأدوات Tools: الأدوات المستخدمة فى النشاط التشاركى.
- ✓ الهدف Objective: تحديد الهدف من النشاط التشاركى.
- ✓ المجتمع Community: المجتمع التشاركى للمتعلمين الذين سوف يقومون بإجراء النشاط.
- ✓ القواعد Rules: القواعد التى تحدد كيفية السير فى النشاط التشاركى.
- ✓ تقسيم المهام Division of Labor: تقسيم المهام داخل النشاط التشاركى ليصبح لكل عضو مهمته ودوره فى إنجاز النشاط.

✓ الناتج Outcome: ناتج عملية التشارك والذي يظهر فى صورة منتج تعليمى جماعى.

ومن خلال هذه النظرية يمكن تدعيم بيئات محفزات الألعاب الرقمية التشاركية والتي تعتمد على تقسيم المهام وتوزيعها على أدوار المتعلمين فى كل مستوى من مستويات مهام الأنشطة.

• خصائص نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/تشاركى):

- اتفق هالولوا وفياس (Halloluwa & Vyas (2018, 395)، و لوبيز وتيكير (Lopez & Tucker (2018, 12)، على وجود عدة خصائص مشتركة لنمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى)، والتي تتضح فيما يلى:
- «التحدى Challenge: تتضمن قدرا من التحدى الملائم لمستوى المتعلمين الذى يثير دافعيتهم نحو التعلم فى حدود قدراتهم الممكنة.
- «الخيال Imagination: استخدام تقنيات الألعاب التخيلية التى تظهر فى الشخصيات التى تمثل المتعلمين وفى الخلفيات.
- «الترفيه Entertainment: حيث أن عناصر الألعاب المستخدمة تسبب الترفيه والترويح والمتعة فى بيئة التعلم للمتعلمين، ولا بد من مراعاة التوازن بينها وبين المحتوى التعليمى.

وكذلك أوضح لافيو وزملاؤه (Lavoue et al., (2019, 4 على وجود عدة خصائص إضافية لنمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية، والتي تتضح فيما يلى:

- «التكيف Adaptation: التكيف مع مستوى المتعلم من خلال وضع بدائل مختلفة فى الصعوبة داخل مستويات مهام الأنشطة.
- «تحكم المستخدم User Control: يظهر تحكم المتعلم فى بيئة التعلم التكيفية فى أنها تسير معه وفقا لقدراته ومستواه العقلى لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وفى نفس الإطار أكد ساجا وزملاؤه (Saggah et al., (2018, 2413 أنه يوجد خصائص إضافية لنمط محفزات الألعاب التشاركية، تتضح كالتالى:

- «القيادة الموزعة Distributed Leadership: عدم وجود قائد لفريق العمل التشاركى، حيث أن القيادة موزعة على جميع أعضاء الفريق بالتساوى داخل كل مهمة فى كل مستوى من المستويات.
- «التكافؤ Parity: يحدث التكافؤ نتيجة المساهمة المتساوية من جميع أعضاء الفريق التشاركى، حيث أنه يحدث تكافؤ فى توزيع المهام على أدوار المتعلمين المشاركين فى مهام كل نشاط تعليمى.
- «تشارك القدرة Sharing Ability: يقوم المتعلمون بأداء مهام وأنشطة التعلم معا ليتوصلوا إلى ناتج جماعى نهائى، مما يجعلهم يتشاركون قدراتهم وخبراتهم ومهاراتهم.

« تشارك المسؤولية Sharing Responsibility: حيث يقوم جميع المتعلمين فى الفريق التشاركى باتخاذ جميع القرارات معا، وتتنوع المهام عليهم بالتساوى مما يجعلهم جميعا متشاركون فى المسؤولية.

« تشارك المساءلة Sharing Accountability: تكون المساءلة جماعية لجميع أعضاء الفريق التشاركى، فجميعهم على قدم المساواة فى اتخاذ القرارات ولا يجتازون مهمة كل مستوى من مهام الأنشطة إلا كفريق جماعى.

• أهمية نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/تشاركى):

اتفق كيروز وسبيتز (2016, 5) Queiroz & Spitz، بارنيفا وزملاؤه Barneva (2017, 13)، et al.، وفاضل (2017, 410) Fadhil، على أن أهمية نمط محفزات

الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) تتضح فيما يلى:

« زيادة دافعية المتعلمين نحو المشاركة فى الأنشطة التعليمية من خلال النقاط والمكافآت ولوحة المتصدرين.

« تبسيط المعلومات ووضوحها وتقسيمها إلى مراحل فرعية من خلال توزيعها على مستويات تعليمية تتدرج من الأسهل للأصعب.

« توفير الدعم التعليمى والتغذية الراجعة لمساعدة المتعلمين على حل مشاكلهم التعليمية.

« تمكين المتعلمين من تحقيق ذواتهم الكاملة والسعى للتعلم.

« إعطاء فرص للمتعلمين للتعبير عن إستقلالهم من خلال تمييز أنفسهم بإمتلاكهم شخصيات متفردة تساعد المتعلمين على خلق هويتهم الخاصة.

« مساعدة المتعلمين على التعامل مع الفشل كجزء من عملية التعلم، مع إعطاؤه فرصة للمحاولة والتكرار أكثر من مرة.

« السماح للمتعلمين بأداء أدوار جديدة واتخاذ قرارات من وجهة نظرهم وإستكشاف جوانب جديدة عن أنفسهم.

« تعلم المتعلمين الصبر والمثابرة للتوصل إلى النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

« دمج التعلم باللعب وإدخال أسلوب التعلم بالتفكير داخل العملية التعليمية يشعر المتعلم بالمتعة أثناء عملية التعلم.

• مكونات تصميم بيئى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/تشاركية):

اتفق ريانو وزملاؤه (2016, 24) Ruano et al.، سو (2017, 2283) Su، وهالولوا وفياس (2018, 393) Halloluwa & Vyas، على وجود مجموعة من العناصر الأساسية لتصميم بيئى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية)، والتي تتضح كالتالى:

« سيناريو اللعبة Game Script: يقصد بسيناريو اللعبة وضع المحتوى والمهام التعليمية فى شكل وسياق يشبه اللعبة التعليمية لإثارة انتباه المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم.

« المستويات Levels: والتي تمثل المحتوى التعليمى والأنشطة والتكليفات التى تصمم لتحقيق أهداف المحتوى التعليمى، وتتدرج عمن الأسهل إلى الأصعب

فى تسلسل منطقى لا يستطيع المتعلم أن ينتقل إلى مستوى أعلى إلا بعد الإنتهاء من المستوى الحالى.

« القواعد Rules: تشير إلى القوانين والتعليمات التى يجب أن يسير عليها المتعلم ويلتزم بها لضمان إتمام المهام المطلوبة منه.

« المحددات الزمنية Time Limits: المحددات الزمنية تتضمن توقيت تنفيذ كل مهمة من مهام التعلم فى كل مستوى تعليمى، ولا بد من تحديد توقيت زمنى مناسب لمهام التعلم.

« النقاط Points: تمثل النقاط درجات الطلاب التى يجمعها فى كل مستوى من مستويات مهام الأنشطة، والتى يكون لها حد أدنى للنجاح وحد أقصى.

« الشارات Badges: ترتبط الشارات بالمكافآت داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية والتى تكون عبارة عن تمثيلات بصرية أو أشكال تمثل نجاح المتعلمين عند حصولهم على عدد معين من النقاط أو عند إتمام مهمة معينة.

« التغذية الراجعة Feedback: والتى توضح للمتعلم إذا كان على صواب أم خطأ فى طريق تحقيق هدفه، أم عليه أن يعدل خطواته لتحقيق هدفه.

« قوائم المتصدرين Leaderboard: وهى قوائم تقوم بعرض المتعلمين بالترتيب وفقا لعدد النقاط الحاصلين عليها فى مهمة نشاط كل مستوى، وهى تخلق نوع من الدافعية لدى المتعلمين.

« شريط التقدم Progress Bar: وهو عبارة عن شريط يتواجد بشكل مستمر أمام المتعلم ليظهر له مدى تقدمه فى مهمة النشاط فى كل مستوى تعليمى، مما يحفز المتعلمين على أداء المهام المطلوبة منهم.

تبين للباحثين من المحور الأول التعرف على الآراء المختلفة حول مفهوم نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) حيث أن كلا النمطين قائمين على دمج تقنيات الألعاب فى بيئة تعلم تتم فيها الأنشطة بطريقتين تكيفية وتشاركية، وكذلك تم عرض الاسس النظرية القائم عليها كلا النمطين للتعلم ومن أهمها: النظرية السلوكية، النظرية البنائية، نظرية التعزيز؛ بالإضافة إلى عرض مجموعة من الخصائص المشتركة بين كلا النمطين والخصائص التى ينفرد بها كل نمط، وكذلك تم استعراض أهمية كلا النمطين، وأهم مكوناتهما والتى تشمل المستويات، القواعد، والمحددات الزمنية.

- نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة): يتناول المحور الثانى مفهوم نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) وأهميتهما، ويتضح ذلك فيما يلى:
- مفهوم نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة): ظهرت كثير من التعريفات حول مفهوم التغذية الراجعة الفورية فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية، حيث عرفها ريست وزملاؤه (Rust et al., 2014, 36)،

بأنها " شكل من أشكال التصحيح والإرشاد الفوري للمتعلم داخل مستويات المهام فى بيئات محفزات الألعاب الرقمية والتي تعمل على تحسين نواتج التعلم".

وكذلك أوضح بانيرى وزملاؤه (9, 2017) Banuri et al., بأنها " إجراء تصحيحى قائم على مبدأ توضيح الرؤيا للمتعلمين وتظهر عقب كل أداء من أداءات المتعلمين داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية" كما بين رزفان Rezvan (18, 2017) بأنها "مجموعة من المعلومات التى تظهر للمتعلمين اول باول لتصحيح أداءهم داخل مهام الأنشطة فى بيئات محفزات الألعاب الرقمية".

كما تعددت الآراء حول مفهوم التغذية الراجعة المؤجلة فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية، حيث عرفها مازاركيس (4, 2015) Mazarakis بأنها " شكل من أشكال التقويم الختامى يخبر المتعلم بمدى صحة إجاباته بعد إنتهاء مهام نشاط كل مستوى من المستويات داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية".

كذلك أكد جرجيتيس (6, 2017) Grigutis بأنها " دعامة من دعامات التصميم التعليمى تظهر أثر سلوك المتعلم ونتائجه بعد الإنتهاء من حل كل مهمة نشاط داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية". وفى نفس الإطار أشار أجرو وزملاؤه (7, 2018) Agro et al., بأنها " إجراء تصحيحى نهائى يظهر مدى نجاح أو إخفاق المتعلم فى كل مهمة من مهام الأنشطة داخل مستويات بيئات محفزات الألعاب الرقميةلى يقوم المتعلم بالصعود إلى مستوى أعلى أو تكرار نفس المستوى مرة أخرى".

• أهمية نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة):

اتفق بانيرى وزملاؤه (9, 2017) Banuri et al., ويسكى (Yelsky 2018, 57) على أهمية نوع التغذية الراجعة الفورية داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية، والتي تتضح فيما يلى:

- « تحفيز المتعلمين لمزيد من العطاء والإنتاج.
- « تتصف بالمداومة والإستمرارية، حيث أنها تقدم دعم فوري آنى داخل مهام الأنشطة.
- « تقدم توجيه منتظم للمتعلمين عن أدائهم فى كل خطوة من خطوات النشاط.
- « تزيد من ثقة المتعلم أثناء أدائه لكل خطوة من خطوات مهمته.
- « تعتبر بمثابة إشارات عن سلوك المتعلم داخل مهمة النشاط تظهر له أول بأول.
- « تعمل على تنظيم وضبط سلوك المتعلم داخل أنشطة التعلم.
- « تعتبر تعزيز لأداء المتعلم فى كل خطوة من خطوات النشاط التعليمى.

وكذلك أكد أجرو وزملاؤه (7, 2018) Agro et al., ولافيو وزملاؤه (50, 2018) et al., على مدى أهمية نوع التغذية المؤجلة داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية، فيما يلى:

« إعلام المتعلم بصحة أو خطأ استجاباته بعد إنتهاء وإكمال مستوى مهمة النشاط.

- « تعتبر كتقييم نهائى لأداء المتعلم بعد إكمال المهمة التعليمية.
- « تتصف بالشمولية لأنها تتضمن تقييم كلى لكل أجزاء المهمة التعليمية.
- « تعتبر بمثابة تقرير ختامى عن أداء المتعلم بعد إنتهاء مهمته التعليمية.
- « توضح سلوك المتعلم ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية المرجوة.
- « توضح مدى فعالية بيئة التعلم وتأثيرها على النواتج النهائية للتعلم.
- « تعتبر كمكافأة للمتعلم وإجراء تصحيحى عقب الإنتهاء من أداء جميع أجزاء مهمته ككل.

اتضح للباحثين من المحور الثانى التعرف على عديد من التعريفات حول مفهوم نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، حيث أن التغذية الراجعة الفورية تغذية فورية آنية تقدم للمتعلم أول بأول عقب أداء كل خطوة من خطوات مهمة النشاط، بينما التغذية الراجعة المؤجلة هى تغذية راجعة ختامية تظهر عقب انتهاء المتعلم من أداء مهمة المستوى ككل، وكذلك تناولت الباحثان أهمية كلا النوعين من التغذية الراجعة فى بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية).

• مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك:

يتضمن المحور الثالث مفهوم مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك، خصائصها، أهميتها، والعلاقة بينها ونمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) القائم على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، والتي تتضح فيما يلى:

• مفهوم مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك:

ظهرت عديد من المفاهيم لمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك منها تعريف مكاتر (2016, 35) Makaan بأنها "مهارات برمجة تعتمد على عديد من الأوامر التى تستخدم لتنفيذ مهمة معينة والتى تعتبر كلغة تخاطب بين الإنسان والآلة وكوسيلة اتصال لنقل المعلومات من الإنسان إلى الحاسوب، فمن خلال تلك الأوامر يستطيع الحاسوب تنفيذ الأمر من خلال عملية بسيطة".

كذلك أشار جيتمان وروى (2017, 27) Gettman & Rowe بأنها "مهارات لغة برمجة عالية المستوى برامج تحقق للمستخدم أن ينشئ برامج بنفسه من خلال سلسلة تعليمات وشروط وقيود يستطيع الحاسوب ترجمتها"

وفى نفس الإطار أكد ماكون (2018, 22) Mckeown على أنها "مهارات تشمل تعلم مجموعة من الأوامر التى تكتب بطريقة محددة وفق قواعد وأسس وتتم بمجموعة من المراحل لكى تنفذ من خلال الحاسوب".

- **خصائص مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك:**
 اتفق كل من الشيخ وباتجريت (2017, 12) Elshiekh & Butgerit وماكون (2018, 36) Mckeown على أن لغة البرمجة بالفيجوال بيسيك تتميز بعدد من الخصائص، والتي تتضح فيما يلي:
 « لغة برمجة عالية المستوى للأغراض العامة.
 « سهولة الاستخدام ذات واجهة رسومية ولغة برمجة مرئية.
 « توفر للمبرمج بيئة برمجة تطويرية شيئية موجهة بالكائنات.
 « سهولة تعامل المبرمج معها من حيث كتابة الأوامر والشروط بجمل قليلة وبسيطة.
 « إتاحة تتبع الأخطاء وتصحيحها بسهولة.
 « التوافق في التشغيل على أنواع عديدة من أجهزة الحاسوب.
 « لا تحتاج إلى مفسرات أو ترجمات إضافية لكي يفهمها جهاز الحاسوب.
 « تنتمي إلى فئة البرامج مولدات التطبيقات.
 « إمكانية تعاملها مع قواعد البيانات.
 « إتاحة إضافة أدوات تحكم خارجية داخل البرمجيات.
- **أهمية مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك:**
 أشار جيثمان وروى (2017, 40) Gettman & Rowe وأورتيز وزملاؤه Ortiz et al., (2017, 32) إلى أن أهمية تعلم مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك تتضح كالتالي:
 « تساعد المتعلمين على بناء مفاهيم علمية عالية المستوى.
 « تنمي مهارات المتعلمين في إنشاء برامج تعليمية.
 « تزيد من قدرة المتعلمين على التركيز في تتبع الخطوات وفهمها.
 « تنمية مهارات معالجة المعلومات والتفكير في التعلم لدى المتعلمين.
 « تشجيع المتعلمين على الإكتشاف وحب المعرفة.
 « تنمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين وتزيد ثقتهم بأنفسهم وتحمل مسؤولية تعلمهم.
 « تساعد المتعلمين على التدرب على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.
 « تنمية مهارات المتعلمين في التعامل مع المشكلات وحلها بطريقة مبتكرة.
- وقد استفادت الباحثتان من المحور الثالث التعرف على عديد من الآراء حول مفهوم مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك حيث أنها لغة برمجة عالية المستوى توفر بيئة تطويرية متكاملة موجهة بالكائنات تتكون من مجموعة من الأوامر والتعليمات والقواعد والأسس، وكذلك اتضحت أهم خصائصها في أنها سهلة التشغيل على فئة واسعة من أجهزة الحاسوب وسهولة تصحيح الأخطاء بداخلها، بالإضافة إلى ذلك تتبين أهميتها في تنمية مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات لدى المتعلمين.

• **الإنخراط الطلابي:**

يشتمل المحور الرابع مفهوم الإنخراط الطلابي في بيئة محفزات الألعاب الرقمية، أبعاده، شروط الإنخراط الطلابي الفعال، ويتضح ذلك كالتالي:

• **مفهوم الإنخراط الطلابي في بيئة محفزات الألعاب الرقمية:**

ظهرت عديد من الآراء حول مفهوم الإنخراط الطلابي في بيئة محفزات الألعاب الرقمية ومنها تعريف كهياني (2016, 2) Cahyani بأنه "عملية نفسية تشير بشكل محدد إلى إنتباه المتعلمين وبذل الجهد في أداء مهام الأنشطة في بيئة محفزات الألعاب الرقمية للنجاح في أداء جميع المستويات والحصول على أعلى النقاط والشارات".

وكذلك أشارا يكلبوم (2016, 5) Eikelboom إلى أنه "الإنهماك النشاط للمتعلمين في بيئة محفزات الألعاب الرقمية وعزل كافة أنماط السلوك للإستمرار في عملية التعلم للوصول إلى أعلى المستويات والنجاح فيها".

كما أضاف هيتشن وتولوش (2018) Hitchen & Tulloch إلى أنه "مقدار الجهد المبذول من المتعلمين في المشاركة في المهام وأنشطة التعلم وإجتياز الصعوبات والتحديات في جميع المستويات ببيئة محفزات الألعاب الرقمية".

• **أبعاد الإنخراط الطلابي في بيئة محفزات الألعاب الرقمية:**

أشار ريفرز (2016, 45) Rivers إلى أن الإنخراط الطلابي في بيئة محفزات الألعاب الرقمية يتضمن الأبعاد التالية:

« البعد سلوكي: يشمل المشاركة في المهام والأنشطة التعليمية المختلفة.
« البعد الإنفعالي: يشمل المشاعر والاتجاهات نحو بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

« البعد المعرفي: ويشمل الشعور بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد لإنهاء مستويات المهام في بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

كما اتفق جيدونيني وزملاؤه (2016, 1012) Gudoniene et al., وإيكلبوم (2016, 10) Eikelboom على تصنيف أبعاد الإنخراط الطلابي في بيئة محفزات الألعاب الرقمية إلى أربعة أبعاد، وهي كالتالي:

« البعد الأكاديمي: مثل الإنخراط في مستوى التحصيل، الأنشطة، مستويات المهام، ووقت المهام.

« البعد السلوكي: التزام المتعلم بالمشاركة في مستويات المهام، والقيام بجميع الأداءات المختلفة.

« البعد المعرفي: الإلتزام بتحقيق أهداف جميع مهام الأنشطة المطلوب إنجازها.

« البعد الإنفعالي: المشاعر والاتجاهات والإصرار على التحدى لإجتياز الصعوبات وانهاء مستويات مهام الأنشطة.

• **شروط الإنخراط الطلابي الفعال في بيئة محفزات الألعاب الرقمية:**

أكد بيسرا وزملاؤه (Pesare et al., 2016, 5), والسوير (Alsawaier, 2018) (62) على أن إنخراط المتعلم في عملية التعلم لابد أن يكون فعالا لكي يستفيد الطالب منه وتتطور نواتج العملية التعليمية، ولكي يكون الإنخراط فعالا يجب أن يقوم المتعلم بتوظيف طاقاته المختلفة في العملية التعليمية، ولذلك لابد أن تتوفر عدة شروط، والتي تتضح فيما يلي:

- « الدافعية: والتي تعنى القوة التي تدفع المتعلم للقيام بسلوك محدد، والتي تؤثر فيها مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية وتتضمن القوة الدافعة الداخلية للتعلم وأنماط التعلم واستراتيجيات التدريس.
- « الإنغماس: انغماس المتعلم في النشاط التعليمي المستهدف محاولا التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهه، ودون النظر إلى المشتتات التي تحيط بالعملية التعليمية.
- « الفهم والإستيعاب: أن توفر بيئة التعلم للمتعلمين التيسير والسهولة في فهم واستيعاب المادة التعليمية
- « معاينة أمثلة عملية: لكي يتمكن المتعلم من إجراء المهارة لابد من توفير خطوات واضحة للمهارة العملية من خلال المادة التعليمية التي يوفرها المعلم.
- « التغذية الراجعة: توفير الإستجابة للطلاب سواء تغذية راجعة تقويمية أو نهائية لإبراز مدى نجاحهم في مستويات مهام الأنشطة.
- « اعطاء بديل في حالة الإخفاق: في حالة إخفاق المتعلمين في مستويات الأنشطة، لابد من إعطاء بديل مثل محاولة تكرار المستوى، أو مستويات بديلة.

وتستخلص الباحثان من المحور الرابع التعرف على مفهوم الإنخراط الطلابي في بيئات محفزات الألعاب الرقمية الذي يتمحور حول إنهماك المتعلم في المشاركة في مهام التعلم واجتياز الصعوبات والتحديات، وكذلك تم شرح أبعاد الإنخراط الطلابي والتي تتضمن عدة أبعاد وهى: الأكاديمي، السلوكي، المعرفي، الإنفعالي؛ بالإضافة إلى شرح شروط الإنخراط الطلابي الفعال ومنها الدافعية للإنجاز والإنغماس داخل بيئة التعلم.

• **المحور الخامس: العلاقة بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) القائم على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) وأثرها على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط الطلابي:**

تتضح العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، حيث أن نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) تقدمان بيئتي تعلم قائمتان على عناصر وتقنيات الألعاب التي تعمل على تحفيز المتعلمين على تعلم المحتوى التعليمي وإجراء الأنشطة، حيث أكد ريانو وزملاؤه (Ruano et al., 2016, 24), وسو (Su, 2017) (2283) أن عناصر الألعاب التي يمكن استخدامها من أهمها المستويات، القواعد،

النقاط، والشارات؛ وفي نفس الإطار اتفق أورتيز وزملاؤه (Ortiz et al., 2017)، و ماكون (Mckeown 2018, 36) على أن مهارات البرمجة تتضمن عديد من المفاهيم والمعلومات والأداءات العملية التي تتطلب التجزئة إلى معلومات ومهارات فرعية يقوم المتعلم بإتقانها، ويمكن لنمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) توفير بيئة تعلم تعملان على تقسيم مهام تعلم البرمجة إلى مستويات تتدرج من الأسهل للأصعب لتشجيع المتعلم على التركيز والانتباه في العملية التعليمية مع الشعور بالحماس والمتعة؛ مما يؤدي إلى تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى المتعلمين.

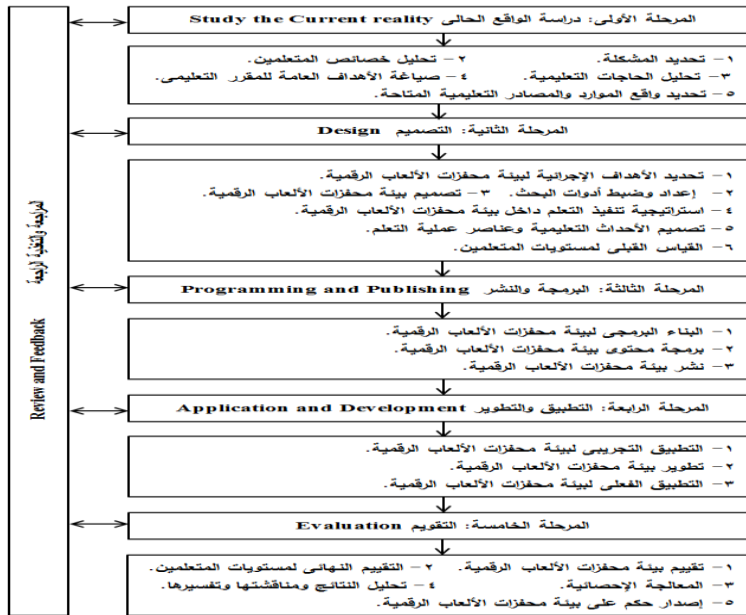
وفي نفس الإطار فإن توفير نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) هام داخل نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي)، حيث أكد هالولوا وفياس (Halloluwa & Vyas 2018, 393) على أن التغذية الراجعة من أهم مكونات نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) وفي نفس الإطار أشار بيسرا وزملاؤه (Pesare et al., 2016, 5) على أن تقديم التغذية الراجعة من أهم شروط تحقيق الإنخراط الفعال لدى المتعلمين، حيث تقدم التغذية الراجعة معلومات للمتعلمين باستمرار وبصفة آنية في حالة الفورية وبصورة ختامية في حالة المؤجلة وفي كلا الحالتين تقدم معلومات لتصحيح أخطاء المتعلمين وتثبيت المعاني والمفاهيم الصحيحة؛ بالإضافة إلى ذلك اتفق جيدونيني وزملاؤه (Gudoniene et al., 2016, 3) وبوكل وزملاؤه (Bockle et al., 2017, 8) على أن نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) القائم على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) تعمل على تحفيز المتعلمين لبذل الجهد والوقت ومواجهة التحديات والصعوبات داخل أنشطة التعلم مما يؤدي إلى تنمية مهارات الإنخراط الطلابي لدى المتعلمين.

• تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية:

قامت الباحثتان بالإطلاع على عديد من نماذج التصميم التعليمي الملائمة لبيئة محفزات الألعاب الرقمية، وهم: نموذج التصميم العام (ADDIE Model) بالإضافة إلى نموذج (عبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٢)، نموذج (محمد خميس، ٢٠٠٣)، نموذج آشور (ASSURE Model, 2008)، ونموذج سامر (SAMR Model, 2014)، وتم استخلاص نموذج مقترح لتصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية ليلائم البحث الحالي، ويتضمن المراحل الموضحة بالشكل (١):

• إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء عرض إجراءات تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) لتنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم، حيث تتضح إجراءات التصميم ومعاييرها وكيفية إعداد أدوات البحث فيما يلي :



شكل (١) نموذج مقترح لتصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية

• إعداد قائمة معايير تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة):
تطلب إعداد قائمة المعايير الخطوات التالية:

• تحديد الهدف من قائمة المعايير:

استهدفت القائمة تحديد الأسس والمعايير الرئيسية ومؤشرات الفرعية اللازمة توافرها عند تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) لتنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية تكنولوجيا التعليم.

• تحديد مصادر إعداد قائمة المعايير وصياغة مؤشراتها:

اشتملت مصادر إعداد قائمة المعايير آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بالإضافة إلى المراجع والدراسات السابقة، وفي ضوء ذلك تكونت قائمة المعايير في صورتها المبدئية من (١٠) معايير رئيسية يندرج تحتها (٨٠) مؤشر فرعي.

• نظام تقدير قائمة المعايير:

قامت الباحثتان بوضع مقياس متدرج لتقدير درجة تحقق مؤشرات المعيار، وتندرج الإستجابة على هذا المقياس من (٣ : ٠) وهي بالترتيب (٠-١-٢-٣) لتوافق نفس ترتيب (مرتفعة متوسطة ضعيفة غير متوفرة)، ويتضح ذلك من خلال الجدول (٢):

جدول (٢) نظام تقدير الدرجات لقائمة معايير تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)

درجة تحقق مؤشرات المعيار			
مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة
٣	٢	١	٠

• التحقق من صدق قائمة المعايير:

للتأكد من صدق قائمة المعايير اتبعت الباحثتان طريقة صدق المحكمين وذلك بعرض الصورة المبدئية للقائمة على مجموعة من أساتذة وخبراء تكنولوجيا التعليم (ملحق ٢) للتحقق من مدى ملائمة كل عبارة مؤشر للمعيار الذي تنتمي إليه، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية لعبارات القائمة، مدى أهمية كل معيار، حذف أو إضافة بعض المؤشرات المكررة أو غير الواضحة، ومدى صلاحية الموقع للتطبيق.

وبذلك تكونت القائمة في صورتها النهائية من (١٠) معايير و(٨٠) مؤشر فرعي (ملحق ٣)، ويتضح ذلك كما في الجدول (٣):

جدول (٣) توزيع المؤشرات على المعايير في قائمة معايير تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)

المعايير	عدد المؤشرات	ترقيم المؤشرات
المعيار (١) المعلومات التعريفية لموقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	٩	٩-١
المعيار (٢) الخصائص التربوية لأهداف المحتوى التعليمي لموقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	١٠	١٩-١٠
المعيار (٣) الخصائص التربوية لتنظيم وعرض المحتوى التعليمي لموقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	١١	٣-٢٠
المعيار (٤) الخصائص الفنية لتصميم صفحات موقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	١٠	٤-٣١
المعيار (٥) الخصائص الفنية لتصميم النصوص داخل صفحات موقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	٧	٤٧-٤١
المعيار (٦) الخصائص الفنية لتصميم الوسائط المتعددة داخل صفحات موقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	٧	٥٤-٤٨
المعيار (٧) خصائص مهام الأنشطة داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	١٠	٦٤-٥٥
المعيار (٨) تصميم التغذية الراجعة داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	٦	٧-٦٥
المعيار (٩) أساليب التقويم داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	٧	٧٧-٧١
المعيار (١٠) الوثوقية والأمان داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية.	٣	٨-٧٨
المجموع الكلي	٨٠	٨٠

• حساب صدق الإتساق الداخلي لقائمة المعايير:

يقصد بالإتساق الداخلي لعبارات قائمة المعايير قوة الارتباط بين درجات كل معيار والدرجات الكلية للقائمة، ولحساب صدق الإتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مؤشر والدرجة الكلية للمعيار الذي ينتمي إليه وتراوح معامل الارتباط بين ٠.٧٩٢ و ٠.٩١٦، وقد اتضح أن جميع المؤشرات دالة عند مستوى (٠.٠١) و(٠.٠٥)، مما يدل على أن قائمة المعايير تتمتع بدرجة إتساق داخلي مرتفعة.

• حساب الثبات لقائمة المعايير:

يقصد بثبات القائمة أن تعطى نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة بهدف الوصول من صورتها المبدئية إلى صورتها النهائية (ملحق ٣)، ولقياس معامل ثبات قائمة المعايير تم عرضها على محكمي البحث (ملحق ٢)، ثم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ من خلال برنامج SPSS لحساب معامل التمييز لكل عبارة مع حذف العبارة ذات القيمة السالبة أو الموجبة الضعيفة (التي تقل عن ٠.١٩) للحصول على معامل ثبات قوى، ويشير إرتفاع معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (٠.٩٨) إلى أن مفردات قائمة المعايير تعبر عن مضمون واحد كما يعطى دلالة واضحة على أن عبارات قائمة المعايير متجانسة.

• إعداد قائمة مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥:

تطلب إعداد قائمة المعايير الخطوات التالية:

- ◀ تحديد الهدف من قائمة المهارات: استهدفت قائمة المهارات تحديد مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ المطلوب تلميتها لدى طلاب عينة البحث الحالي وهم طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم.
- ◀ تحديد مصادر إعداد قائمة المهارات: اشتملت مصادر إعداد قائمة مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ من خلال آراء خبراء المتخصصين في المجال، حضور دورات تدريبية، ممارسة هذه المهارات وإنتاج مشروعات بها، الإطار النظري من مراجع ودراسات وكتب، وفي ضوء ذلك تكونت قائمة المهارات في صورتها المبدئية من (١٠) مهارات رئيسية و(٦٠) مهارة فرعية.

• نظام تقدير قائمة المهارات:

قامت الباحثتان بوضع مقياس متدرج لقياس مدى أهمية مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ التي يجب توافرها لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، ويتدرج هذا المقياس من (١: ٣) ويعبر عنها بالعبارات (مهمة جداً . مهمة . غير مهمة)، وتتضح كما في الجدول (٤):

جدول (٤) نظام تقدير قائمة مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥

مهمة جداً	مهمة	غير مهمة
٣	٢	١

• التحقق من صدق قائمة المهارات:

للتحقق من صدق قائمة المهارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة وخبراء تكنولوجيا التعليم (ملحق ٢)، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى أهمية المهارات وانتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسية، مدى صحة تسلسل خطوات المهارة، مدى السلامة اللغوية لعبارة المهارة، وإجراءات الحذف والتعديل لعبارة المهارات، وبذلك تكونت قائمة المهارات في صورتها النهائية من (١٠) مهارات رئيسية و(٦٠) مهارة فرعية (ملحق ٤)، ويتضح ذلك كما في الجدول (٥):

جدول (٥) توزيع المهارات الفرعية على المهارات الرئيسية فى قائمة مهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥

٢	المهارة الرئيسية	عدد المهارات الفرعية	ترقيم المهارات الفرعية
(١)	مهارات التعامل مع المشروع داخل الفيجوال بيسيك.	٨	٨- ١
(٢)	مهارات التعامل مع الخصائص العامة للأدوات داخل الفيجوال بيسيك.	٦	١٤- ٩
(٣)	مهارات التعامل مع المتغيرات داخل الفيجوال بيسيك.	٧	٢١- ١٥
(٤)	مهارات التعامل مع المصفوفات داخل الفيجوال بيسيك.	٨	٢٩- ٢٢
(٥)	مهارات التعامل مع العدادات داخل الفيجوال بيسيك.	١	٣٠
(٦)	مهارات التعامل مع ترتيب البرامترات داخل الفيجوال بيسيك.	٢	٣٢- ٣١
(٧)	مهارات التعامل مع الحلقات التكرارية داخل الفيجوال بيسيك.	٧	٣٩- ٣٣
(٨)	مهارات التعامل مع البنية الشرطية داخل الفيجوال بيسيك.	٣	٤٢- ٤٠
(٩)	مهارات التعامل مع الدوال داخل الفيجوال بيسيك.	١٦	٥٨- ٤٣
(١٠)	مهارات التعامل مع معالجة الإستثناءات داخل الفيجوال بيسيك.	٢	٦٠- ٥٩
	المجموع الكلى	٦٠	٦٠

• حساب صدق الإتساق الداخلى لقائمة المهارات:

يقصد بالإتساق الداخلى لعبارات قائمة المهارات قوة الإرتباط بين درجات كل مهارة والدرجات الكلية للقائمة، وللحساب صدق الإتساق الداخلى تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسية التى تنتمى إليها وتراوح معامل الإرتباط بين ٠.٧٨٢ و ٠.٨٥٦، وقد اتضح أن جميع المؤشرات دالة عند مستوى (٠.٠١) و (٠.٠٥)، مما يدل على أن قائمة المعايير تتمتع بدرجة اتساق داخلى مرتفعة.

• حساب الثبات لقائمة المهارات:

يقصد بثبات القائمة أن تعطى نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة بهدف الوصول من صورتها المبدئية إلى صورتها النهائية (ملحق ٤)، ولقياس معامل ثبات قائمة المعايير تم عرضها على محكمى البحث (ملحق ٢)، ثم استخدام معادلة كوبر للإتساق لحساب معامل الثبات والذى ظهر بقيمة (٠.٩٧) والتى تدل على درجة عالية من الثبات لقائمة المهارات.

• التصميم التعليمى لبيئتى محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمتين على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة):

• المرحلة الأولى: دراسة الواقع الحالى:

تستهدف تلك المرحلة دراسة وتحليل كافة العوامل المحيطة ببيئتى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) قبل الشروع فى بنائها، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

١١ تحديد المشكلة: اتضحت مشكلة البحث من خلال دراسة الواقع الحالى لمقررات طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا، وقد تبين للباحثان وجود قصور لدى الطلاب فى مهارات

البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥، حيث أنها مهارات تتضمن عديد من المفاهيم والمهارات العملية التي تحتاج إلى تجزأ إلى مهارات فرعية ومستويات متعددة لتعلمها واتقانها، ويركز البحث الحالي على معالجة قصور مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى الطلاب من خلال تحديد نمط محفزات الألعاب الرقمية القائم على نوع التغذية الراجعة الأكثر مناسبة للطلاب والذي ينمى مهارات الإنخراط لديهم، وذلك من خلال المعالجات التجريبية الأربعة نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائم على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، حيث أنه يتم تحويل يتم عرض الدروس التعليمية فى صورة نصوص وفيديوهات وتتم الأنشطة فى صورة مستويات تعليمية قائمة على عناصر اللعب ليظهر المقرر التعليمي وأنشطته فى صورة (١٠) مستويات.

« تحليل خصائص المتعلمين: تم تحديد خصائص المتعلمين وهم طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا وعددهم (١٠٠) طالب تم توزيعهم عشوائيا على أربعة مجموعات من الطلاب، ويتميزون بقدرتهم على التعامل مع الحاسوب وشبكة الإنترنت، كما يوجد بينهم تجانس عقلى ومهارى، اتضح من خلال التقارب الملحوظ فى تقديراتهم فى العام السابق.

« تحليل الحاجات التعليمية: للوصول إلى أهم الإحتياجات التعليمية لطلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم فيما يتعلق بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥، قامت الباحثتان بمايلى:

- ✓ استطلاع رأى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم والمتخصصين فى المجال للوقوف على أوجه القصور فى المهارات المطلوب تنميتها.
- ✓ الإطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥ وكيفية صياغتها وتحليل مهاراتها وخطوات أدائها.
- ✓ تم استخدام اسلوب تحليل المهام Task Analysis وذلك بهدف تقديم وصف لكل خطوة من خطوات المهارات، حيث تم تقسيم المهارات إلى مهارات رئيسية يندرج تحتها مهارات فرعية، وهذا يساعد فى عملية تحديد الأهداف التعليمية، وعملية إختيار المحتوى التعليمي لمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥.

وقد تم تحديد المهارات الرئيسية، فيما يلى:

- « مهارات التعامل مع المشروع داخل الفيجوال بيسيك.
- « مهارات التعامل مع الخصائص العامة للأدوات داخل الفيجوال بيسيك.
- « مهارات التعامل مع المتغيرات داخل الفيجوال بيسيك.
- « مهارات التعامل مع المصفوفات داخل الفيجوال بيسيك.
- « مهارات التعامل مع المعدادات داخل الفيجوال بيسيك.
- « مهارات التعامل مع تمرير البرامترات داخل الفيجوال بيسيك.
- « مهارات التعامل مع الحلقات التكرارية داخل الفيجوال بيسيك.

- ◀ مهارات التعامل مع البنية الشرطية داخل الفيچوال بيسيك.
- ◀ مهارات التعامل مع الدوال داخل الفيچوال بيسيك.
- ◀ مهارات التعامل مع معالجة الإستثناءات داخل الفيچوال بيسيك.

ولكل مهارة من المهارات السابقة مجموعة من المهارات الفرعية، وقامت الباحثان بإعداد قائمة المهارات لتتضمن المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية وعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين (ملحق ٢)، مدى مناسبة تحليل المهارات الرئيسية إلى مهارات فرعية ومدى ارتباطهما وأهميتهما ومدى السلامة اللغوية لعبارة قائمة المهارات، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تظهر قائمة المهارات في صورتها النهائية (ملحق ٤).

وفي ضوء ذلك تمثلت حاجة طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم إلى تنمية مهارات البرمجة باستخدام الفيچوال بيسيك ٢٠١٥، ومساعدة الطلاب على التعامل مع هذه المهارات العملية المختلفة من خلال نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) القائم على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).

• صياغة الأهداف العامة للمقرر التعليمي:

تم تحديد الأهداف العامة للمقرر التعليمي البرمجة بالفيچوال بيسيك ٢٠١٥، من خلال الخطوات التالية:

◀ الإطلاع على الدراسات والبحوث الأدبية المرتبطة بمهارات البرمجة بالفيچوال بيسيك ٢٠١٥، وذلك للتعرف على مهارات البرمجة بالفيچوال بيسيك ٢٠١٥.

◀ اعتمدت الباحثتان على المهارات التي اتفق المحكمون على أنها (مهمة جدا ومهمة) في اشتقاق الأهداف العامة للمحتوى المقترح، حيث تعتبر كل مهارة من تلك المهارات بمثابة هدف من أهداف التعلم، وعلى ذلك يمكن القول بأن الهدف العام المقترح يتمثل في تنمية مهارات البرمجة بالفيچوال بيسيك ٢٠١٥، ويمكن صياغة الأهداف العامة المقترحة بصورة أكثر تحديدا كالتالي:

- ✓ التعرف على مهارات المشروع داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ الإلمام بمهارات الخصائص العامة للأدوات داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ التعامل مع المتغيرات داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ الكشف عن مهارات المصفوفات داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ التعرف على مهارات المعدادات داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ الإلمام بمهارات تمرير البرامترات داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ الكشف عن مهارات الحلقات التكرارية داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ التعرف على مهارات البنية الشرطية داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ التعامل مع الدوال داخل الفيچوال بيسيك.
- ✓ الإلمام بمهارات معالجة الإستثناءات داخل الفيچوال بيسيك.

• تحديد واقع الموارد والمصادر التعليمية المتاحة:

حيث تم تحليل خصائص بيئة التعلم من خلال ملاحظة وسرد الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة بالكلية وهى توافر اجهزة حاسب آلى متصلة بالانترنت لدخول الطلاب على موقع محفزات الألعاب الرقمية، ليقوم طلاب كل مجموعة من المجموعات التجريبية بالدخول إلى الموقع بيسر وسهولة، حيث تحتوى الكلية على معلمين حاسب آلى، يضم المعلم (٣٠) جهاز حاسوب، المعامل مجهزة من حيث مصادر الكهرباء والإضاءة والمقاعد الملائمة، بالإضافة إلى توافر متطلبات تشغيل الموقع (نظام التشغيل ويندوز٧، متصفحات الويب، وبرنامج فيجوال بيسيك ٢٠١٥).

• المرحلة الثانية: التصميم:

« تحديد الأهداف الإجرائية لبيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية للبحث الحالى ليتم تنمية مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥ لطلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم للفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٩، والتى تضمنت قائمة أهداف معرفية ومهارية فى مستويات بلوم الرقمية (تذكر- فهم - تطبيق)، وتطلب إعداد تلك القائمة الخطوات التالية:

✓ تحديد الهدف: استهدفت القائمة تحديد الأهداف الإجرائية التى يجب أن يتم تنميتها لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم من خلال بيئى محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).

✓ تحديد مصادر إعداد القائمة: وهى آراء الخبراء والمتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم، والدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة والمرتبطة بالبحث الحالى.

✓ التحقق من صدق المحتوى: تم عرض القائمة فى صورتها الأولية على السادة المحكمين (ملحق ٢) وذلك للتعرف على آرائهم من حيث التسلسل المنطقى للأهداف، مدى ارتباط الأهداف الإجرائية السلوكية بالأهداف العامة، مدى صحة مستوى الهدف التعليمى، والسلامة اللغوية لعبارة الهدف، وتم إجراء التعديلات التى اتفق عليها السادة المحكمين لتظهر قائمة الأهداف فى صورتها النهائية (ملحق ٥).

✓ الثبات: لقياس معامل ثبات القائمة تم استخدام معامل ثبات الفا كرونباخ من خلال برنامج SPSS، وقد بلغ قيمته (٠.٩٦٥) وهو معامل ثبات مرتفع.

« إعداد وضبط أدوات البحث: قامت الباحثتان بتصميم أدوات قياس أهداف ومتغيرات البحث، وهم: الإختبار التحصيلى المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥، وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥، بالإضافة إلى مقياس مهارات الانخراط الطلابى فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

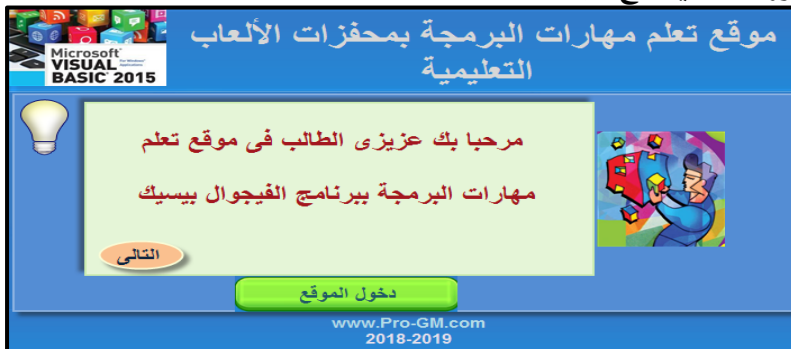
« تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية: يمكن توضيح الخطوات الرئيسية المتعلقة بالتصميم من خلال الشكل (٢):



شكل (٢) الخطوات الرئيسية لتصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية)

وتم تصميم بيئة محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) طبقاً للخطوات التالية:

« تصميم الواجهة الرئيسية لبيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم الواجهة الرئيسية لبيئات محفزات الألعاب الرقمية، حيث تم تصميم الشاشة الإفتتاحية من خلال الترحيب بالطلاب وزر الدخول للموقع، لتظهر شاشة اختيار المجموعة التجريبية من بين أربعة مجموعات، وبعد إختيار المجموعة التجريبية تظهر للمتعلم شاشة الدخول من خلال اسم المستخدم وكلمة المرور، كما يتضح في الشكل (٣):



شكل (٣) الشاشة الإفتتاحية لبيئات محفزات الألعاب الرقمية

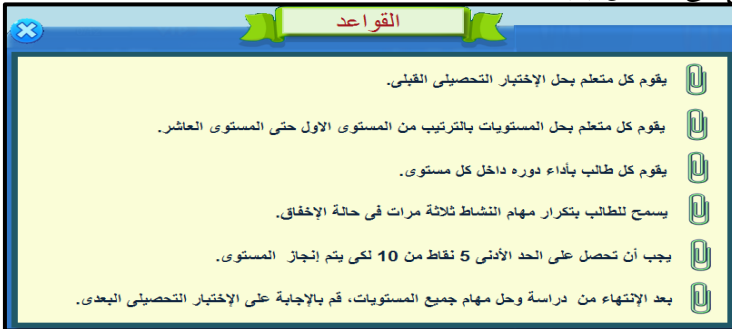


شكل (٤) شاشة اختيار المجموعة التجريبية داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية



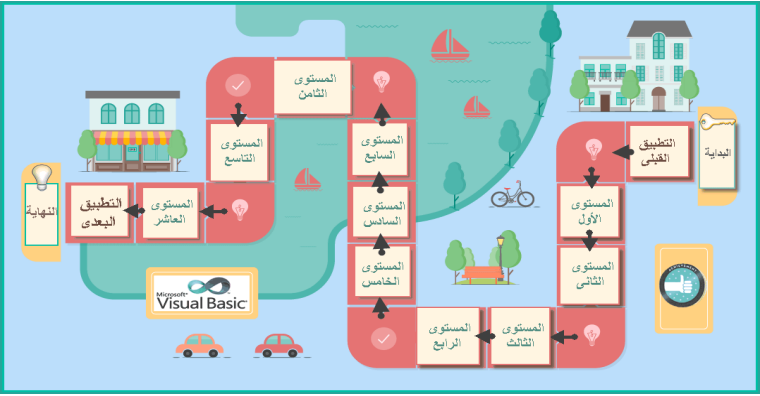
شكل (٥) شاشة إدخال اسم المستخدم وكلمة المرور داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم القواعد داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم القواعد المناسبة لكل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربعة، حيث تمثل القواعد التعليمات التي توضح للمتعلم كيفية سير عمله داخل البيئة التعليمية، والتي تتضح في الشكل (٦):



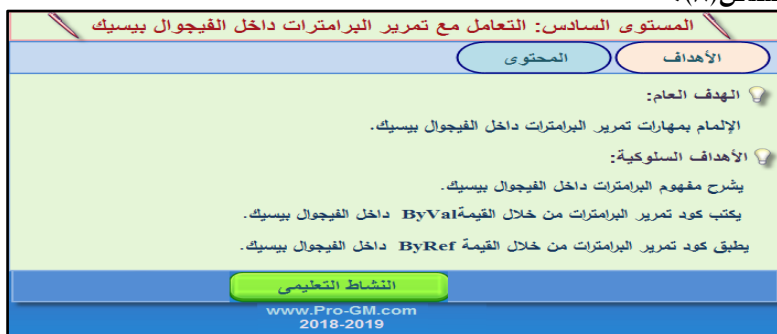
شكل (٦) القواعد داخل إحدى بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم المستويات داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية تم تصميم المستويات التعليمية للمجموعات التجريبية الأربعة لتتضمن عشرة مستويات وقبل بداية المستويات التطبيق القبلي للإختبار التحصيلي المعرفي، وبعد الإنتهاء من المستويات التعليمية يتم التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي المعرفي، ويتم تنشيط كل مستوى تعليمي وفقا للجدول الزمني لعملية التعلم، وكذلك تتدرج المستويات التعليمية في الأسهل للأصعب وكل مستوى تعليمي يتضمن محتوى وأنشطة وحدة تعليمية، ويتضح ذلك كما في الشكل (٧)



شكل (٧) المستويات داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم الدروس التعليمية داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم الدرس التعليمي ليشمل أهداف التعلم لكل درس بما فيها الهدف العام للمستوى التعليمي والأهداف الإجرائية للدرس التعليمي ثم عرض محتوى الدرس التعليمي، وفي النهاية زر الانتقال إلى النشاط التعليمي، ويتضح ذلك بالشكل (٨):

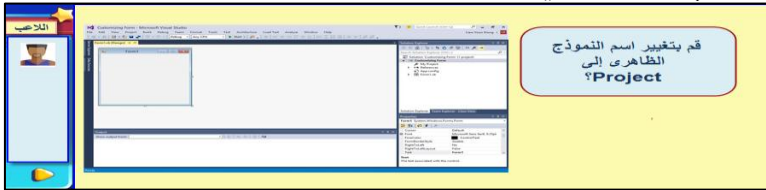


شكل (٨) تبويب الأهداف داخل المستوى السادس في بيئات محفزات الألعاب الرقمية

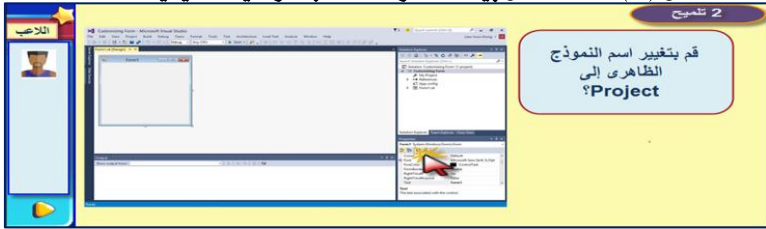


شكل (٩) تبويب المحتوى داخل المستوى السادس في بيئات محفزات الألعاب الرقمية

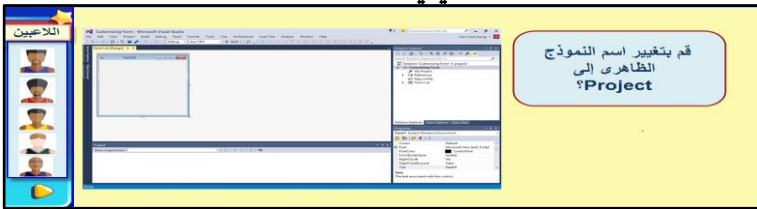
« تصميم الأنشطة داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم الأنشطة التعليمية لتظهر في نمطين نمط تكيفي يقوم المتعلم بمفرده بعملية بمهمة النشاط التعليمي وفي حالة الإخفاق في المستوى ٣ مرات يتم ظهور خيار المستوى البديل المعالج والذي تظهر به التلميحات لمساعدة المتعلم على الإجابة على النشاط من خلال زر تلميح عند الضغط عليه يظهر تلميح أو إشارة لمكان الإجابة والذي يمكن استخدامه لثلاثة تلميحات كحد أقصى داخل النشاط لتقليل صعوبة المستوى ليتكيف مع مستوى المتعلم، بينما في النمط التشاركي يقوم المتعلمون في مجموعات مكونة من خمسة متعلمين في المجموعة الواحدة ليكون لكل متعلم دوره داخل نشاط كل مستوى ويتضح ذلك بالأشكال الآتية:



شكل (١٠) نشاط داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية

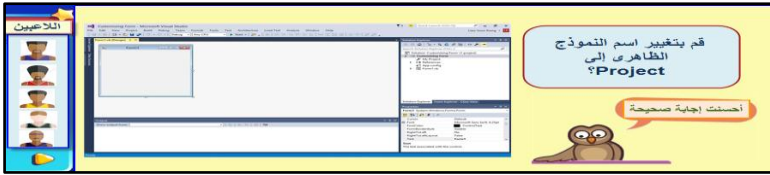


شكل (١١) نشاط المستوى البديل المعالج وتظهر به التلميحات داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية

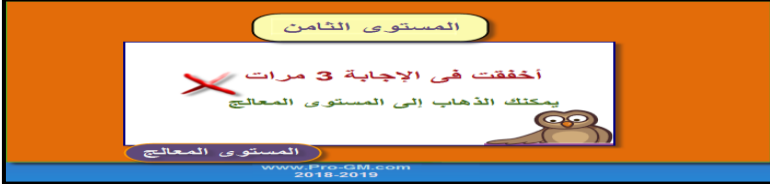


شكل (١٢) نشاط داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية

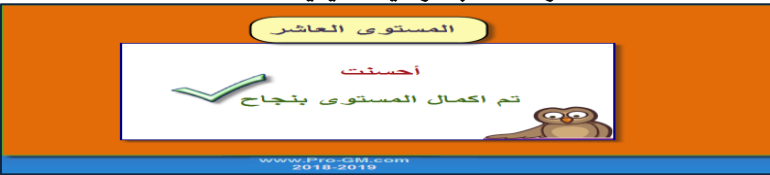
« تصميم التغذية الراجعة داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم التغذية الراجعة لتظهر في نوعين نوع التغذية الراجعة الفورية كتغذية راجعة تصحيحية مباشرة داخل المستوى عقب كل أداء للمتعليم في النمط التكيفي ولكل متعلم في النمط التشاركي، بينما تظهر التغذية الراجعة المؤجلة لإفادة المتعلمين بنجاحهم أو إخفاقهم في استكمال مهمة النشاط، ويتضح ذلك فيما يلي:



شكل (١٣) تغذية راجعة فورية داخل إحدى بيئات محفزات الألعاب الرقمية



شكل (١٤) تغذية راجعة مؤجلة تفيد بإخفاق الطالب وإمكانية ذهابه للمستوى البديل في بيئات محفزات الألعاب الرقمية التكيفية



شكل (١٥) تغذية راجعة مؤجلة تفيد بنجاح الطالب في بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم المحددات الزمنية داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم المحددات الزمنية التوقيت لتنفيذ كل مهمة من مهام التعلم في كل مستوى تعليمي من المستويات العشرة ليكون مناسب لإنجاز المهمة والذي يصل إلى (١٥) دقيقة، والتي تتضح كما يلي:



شكل (١٦) المحددات الزمنية داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم الشارات داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم الشارات كنوع من المكافآت في بيئات محفزات الألعاب الرقمية عند إتمام المتعلمين كل مستوى من مستويات التعلم، وذلك لتحفيز المتعلمين وتعزيز تعلمهم بشكل إيجابي، والتي تتضح فيما يلي:



شكل (١٧) الشارات داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية

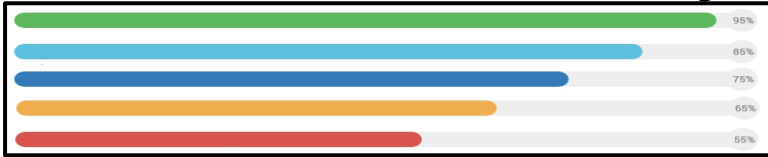
« تصميم النقاط داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم النقاط لتكون (١٠) نقاط لكل مستوى من المستويات التعليمية ويكون مجموع

النقاط لكل المستويات (١٠٠) نقطة، يحصل الطالب على (١٠) نقاط كدرجة عظمى للمستوى (٠) كدرجة صغرى، ولايقوم بإجتياز المستوى إلا بالحصول على (٥) نقاط أى ٥٠% من درجة المستوى، وفى حالة الإخفاق يمكنه تكرار المستوى لثلاثة مرات مرة أخرى.



شكل (١٨) النقاط داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم شريط التقدم داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم شريط التقدم لينبؤ كل متعلم بمستواه ومدى تقدمه وليحفزه على إنجاز المهام المطلوبة منه، وليختلف لونه كلما تقدم المتعلم فى مهمة التعلم، والتي تتضح كالتالى:



شكل (١٩) شريط التقدم داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« تصميم قائمة المتصدرين داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية: تم تصميم قائمة المتصدرين لتظهر أسماء المتعلمين بالترتيب وفقا لعدد نقاطهم فى مهمة كل مستوى داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية، والتي تتضح كالتالى:

قائمة المتصدرين				
ترتيب الطلاب				
10	أحمد عبد الفتى	100%	1	
9	آلاء سيد محمد	100%	2	
9	محمد عبد المنعم	100%	3	
8	أبراهيم السيد	100%	4	
8	شروق محمد	100%	5	

شكل (٢٠) قائمة المتصدرين داخل احدى بيئات محفزات الألعاب الرقمية

« استراتيجية تنفيذ التعلم داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية: تتضح استراتيجية تنفيذ التعلم داخل بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمتين على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، كالتالى:

- ✓ يقوم المتعلم بتسجيل الدخول من خلال اسم المستخدم وكلمة المرور للدخول إلى المجموعة الخاصة به.
- ✓ يقوم كل متعلم بقراءة القواعد الخاصة بالبيئة التعليمية الخاصة به من المجموعات الأربعة.
- ✓ يقوم كل متعلم بإجراء التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيک ٢٠١٥.

- ✓ يدخل المتعلم المستوى الأول للتعلم فيظهر له أهداف الدرس التعليمي والدرس التعليمي.
- ✓ بعد الإنتهاء من دراسة الدرس التعليمي يقوم كل متعلم بأداء مهام النشاط وفقا لنمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة لكل بيئة تعلم.
- ✓ يسمح للمتعلم بتكرار مهمة النشاط لمدة ٣ مرات في حالة الإخفاق.
- ✓ يفتح كل مستوى تعليمي في المدة الزمنية المحددة للدراسة من خلال المعلم.
- ✓ يقوم المتعلم بدراسة كل مستويات التعلم حتى ينهي المستوى العاشر للتعلم.
- ✓ يقوم المتعلم بالتطبيق البعدي للإختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسي ٢٠١٥.
- ◀ تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم: تم تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم لبيئات محفزات الألعاب الرقمية الأربعة، وفقا للجدول (٦):

جدول (٦) تصميم عناصر التعلم لبيئات محفزات الألعاب الرقمية للمجموعات التجريبية الأربعة

٢	الحدث التعليمي	المجموعة التجريبية		
		الأولى	الثانية	الثالثة
١	نمط محفزات الألعاب الرقمية	تكيفي	تكيفي	تشاركي
٢	نوع التغذية الراجعة	فورية	مؤجلة	فورية
٣	عدد المستويات التعليمية	عشرة مستويات		
٤	الدروس التعليمية	يظهر الدرس التعليمي داخل كل مستوى، فيتم عرض أهداف الدرس ثم عرض محتوى الدرس التعليمي.		
٥	الأنشطة التعليمية	يظهر النشاط التعليمي بعد عرض الدرس التعليمي في كل مستوى تعليمي.		
٦	المحددات الزمنية لنشاط كل مستوى	١٥ دقيقة		
٧	دور المتعلم	يقوم المتعلم بدراسة مستويات التعلم وحل الأنشطة بمفرده، وفي حالة الإخفاق ثلاث مرات يظهر له خيار الذهاب إلى مستوى بديل لمعالجة مستواه والذي تظهر به التلميحات لمساعدة المتعلم على الإجابة على النشاط متاح للمتعلم لحله (مرة واحدة فقط) قبل الذهاب إلى المستوى التالي.	يقوم المتعلم بدراسة مستويات التعلم وحل الأنشطة بمفرده، حيث أنه يقوم مع ٤ متعلمين آخرين ليصبح عددهم الكلي (٥ متعلمين) يحل النشاط حيث يختار كل متعلم دوره داخل النشاط، وفي حالة الإخفاق أكثر من ثلاث مرات ينتظرون حتى يتم فتح المستوى التالي في موعده.	يقوم المتعلم بدراسة مستويات التعلم بمفرده وحل الأنشطة بطريقة تشاركية حيث أنه يقوم مع ٤ متعلمين آخرين ليصبح عددهم الكلي (٥ متعلمين) يحل النشاط حيث يختار كل متعلم دوره داخل النشاط، وفي حالة الإخفاق أكثر من ثلاث مرات ينتظرون حتى يتم فتح المستوى التالي في موعده.
٨	قياس أداء المتعلم	تم تحديد (١٠) نقاط والتي تمثل درجات المتعلم بمفرده داخل بيئة محفزات الألعاب التكميلية، وكذلك عدد النقاط لكل متعلم في نشاط كل مستوى (١٠) نقاط في بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية، حيث تظهر درجة الطالب من دوره داخل النشاط التشاركي في حالة اجتياز الفريق بالكامل مهمة النشاط بنجاح، وفي حالة نجاح المتعلم في أداء دوره فقط ولم ينجح باقي أعضاء الفريق لا يجتاز هذا المتعلم مهمة النشاط ولا يتم احتساب درجاته.		
		تم قياس أداء المتعلمين القبلي من خلال اختبار التحصيل المعرفي القبلي قبل دراسة مستويات التعلم، وتم قياس أداء المتعلمين البعدي من خلال اختبار التحصيل المعرفي البعدي.		

◀ القياس القبلي لمستويات المتعلمين: تم القياس القبلي لطلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم فى الجانب المعرفى والأداء المهارى لمهارات البرمجة بالفيجوال بيسيک ٢٠١٥، من خلال إختبار التحصيل المعرفى وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى، بالإضافة إلى مهارات الإنخراط من خلال مقياس الإنخراط الطلابى فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

• المرحلة الثالثة: البرمجة والنشر:

تعد هذه المرحلة من أكثر المراحل أهمية حيث تمت ترجمة تصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) وإنتاجها عمليا، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

◀ البناء البرمجي لبيئة محفزات الألعاب الرقمية: حيث تم بناء العناصر البرمجية لبيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية)، وتم بناء واجهة التفاعل والدروس التعليمية ومستويات الأنشطة والشارات وقوائم المتصدرين والتغذية الراجعة بنوعيتها (فورية/ مؤجلة) من خلال استخدام النصوص والوسائط المتعددة وغيرهم من عناصر ومتطلبات البناء البرمجي ويتضح ذلك فى السيناريو التعليمي (ملحق ١٠).

◀ برمجة محتوى بيئة محفزات الألعاب الرقمية: وفى تلك المرحلة تم برمجة وإعداد الأكواد البرمجية لتشغيل موقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، وتجهيز استخدامه لطلاب كل مجموعة من المجموعات التجريبية الأربعة.

◀ نشر بيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم إختيار السيرفر Server وحجز مساحة عليه لمدة زمنية ستة أشهر لرفع موقع بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية)، وتم تحديد عنوان (URL) خاص بالموقع وهو: www.Pro-Gm.com، والذي تتضح شاشاته (ملحق ١١).

• المرحلة الرابعة: التطبيق والتطوير:

ترتبط هذه المرحلة بالتطبيق التجريبي لبيئات تعلم محفزات الألعاب الرقمية وتطويرها والتطبيق الفعلى لها، ويتضح ذلك فيما يلى:

◀ التطبيق التجريبي لبيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم التطبيق التجريبي للتجربة فى معمل (٢) للحاسب الآلى بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا على عينة تكونت من (٢٥) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا خارج العينة الأساسية للبحث، وذلك بهدف معرفة الصعوبات التى يمكن أن تواجه التطبيق الفعلى لبيئات محفزات الألعاب الرقمية، والتأكد من تحميل بيئات التعلم ووضوح تصميمها ومدى تقبل المتعلمين لها.

◀ تطوير بيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم فى هذه المرحلة معالجة الصعوبات التى واجهت طلاب التجربة الإستطلاعية فى تحميل بيئة التعلم، ومشاكل

وضوح التصميم والتغذية الراجعة داخل بيئات محفزات الألعاب الرقمية لتصبح في صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق الفعلي.

« التطبيق الفعلي لبيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم في هذه المرحلة التطبيق الفعلي لبيئات محفزات الألعاب الرقمية على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠١٨/٢٠١٩) واستغرق التطبيق العملي (١٢) أسبوع، وقد لاحظت الباحثان تقبل الطلاب لبيئات التعلم ووضوحها بالنسبة إليهم وعدم وجود مشكلات في التصميم.

• المرحلة الخامسة: التقويم:

تضمنت هذه المرحلة تقييم بيئة محفزات الألعاب الرقمية، التقييم النهائي لمستويات المتعلمين، المعالجة الإحصائية، تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وإصدار حكم على بيئة محفزات الألعاب الرقمية، ويتضح ذلك كالتالي:

« تقييم بيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم تقييم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/التشاركية) القائمتين على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) من خلال عرضها على السادة المحكمين من أساتذة التخصص (ملحق ٢)، حيث تم عرض قائمة معايير تصميم موقع كلتا البيئتين لتظهر في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات في (ملحق ٩).

« التقييم النهائي لمستويات المتعلمين: بعد تطبيق بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/التشاركية) القائمتين على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) على المتعلمين (العينة الأساسية للبحث الحالي) وعددها (١٠٠) طالب في الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، تم تطبيق الإختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطتين بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسي ك ٢٠١٥، وكذلك مهارات الإنخراط الطلابي.

« المعالجة الإحصائية: تم الإستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS V.22) لمعالجة البيانات الكمية لأدوات البحث، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

✓ أسلوب تحليل التباين ثنائي الإتجاه Two Way Anova لحساب دلالة التفاعل.

✓ اختبار LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق.

✓ عامل ارتباط بيرسون (r) لحساب العلاقة الإرتباطية بين المتغيرات التابعة للبحث.

« تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها: تم تحليل نتائج البحث الخاصة بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمتين على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) وتفسيرها، وسوف يتم توضيح ذلك في الجزء الخاص بنتائج البحث.

« إصدار حكم على بيئة محفزات الألعاب الرقمية: تم فى هذه الخطوة إصدار حكم على بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) القائمتين على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) من خلال استقراء نتائج التفاعل للمجموعات التجريبية الأربعة وإظهار المجموعة الأكثر تفوقاً فى كل التطبيق البعدى لكل أداة من أدوات البحث من خلال اختبار المقارنات المتعددة للمجموعات التجريبية الأربعة، بالإضافة إلى حساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التابعة للبحث.

وتتم مرحلة المراجعة والتغذية الراجعة باستمرار أثناء كل مرحلة من مراحل التصميم التعليمى وبعد الإنتهاء منها، سواء من خلال المحكمين المختصين أو من انطباعات الطلاب وردود أفعالهم ومن خلال الباحثان، للتوصل إلى نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

• إعداد أدوات البحث وضبطها:

قامت الباحثتان بإعداد أدوات البحث والمتمثلة فى:

• الإختبار التحصيلى المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥

تم إعداد إختبار التحصيل المعرفى وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من الإختبار التحصيلى المعرفى: تمثل الهدف من الإختبار التحصيلى المعرفى فى قياس الجوانب المعرفية للموضوعات المحددة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ لطلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم، وذلك وفقاً لثلاثة مستويات من مستويات تصنيف بلوم الرقمية (تذكر. فهم. تطبيق).

« إعداد الصورة المبدئية للإختبار التحصيلى المعرفى: تم إعداد مفردات الإختبار التحصيلى المعرفى والتي بلغ عددها (٧٦) مفردة فى صورتها الأولية وعرضها على السادة المحكمين من المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم (ملحق ٢) والتي تم وضعها فى صورة (٣٥ سؤال اختيار من متعدد ٢٥ سؤال صواب وخطأ ٦ مزاجية ١٠ إجابة قصيرة)، وروعى فى توزيع المفردات تغطية الموضوعات التى تم تحديدها وتحقيقها للأهداف التعليمية.

« تقدير درجات التصحيح لأسئلة الإختبار التحصيلى المعرفى: تم تقدير درجات التصحيح لأسئلة الإختبار التحصيلى، فالإجابة الصحيحة لكل سؤال تم تقديرها بدرجة واحدة فقط، وبالتالي أصبحت الدرجة الكلية للإختبار التحصيلى (٧٦) درجة.

« إعداد مفتاح الإجابة للإختبار التحصيلى المعرفى: تم إعداد نموذج تصحيح الإجابة الذى يظهر من خلاله مفتاح تصحيح الإختبار التحصيلى المعرفى (ملحق ٧).

« صدق الإختبار التحصيلى المعرفى: صدق الإختبار أن يكون صحيحاً لقياس ما وضع من أجله ولتقدير صدق الإختبار تم استخدام طريقة صدق المحكمين من خلال عرضه على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين

فى مجال تكنولوجيا التعليم (ملحق ٢)، لإستطلاع رأيهم حول مدى دقة الصياغة اللغوية للأسئلة وعن مدى ارتباطها وتحقيقها للأهداف التعليمية المرتبطة بها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة يظهر الإختبار التحصيلى المعرفى فى صورته النهائية (ملحق ٦).

❖ الإنتاج الإلكتروني للإختبار التحصيلى المعرفى: تم تصميم الإختبار التحصيلى المعرفى وإنتاجه إلكترونياً باستخدام موقع (www.OnlineQuizCreator.com) ليتعامل معه جميع طلاب المجموعة التجريبية، والذي يتم من خلاله الإحتفاظ ببيانات ودرجات الطلاب حيث أنه مصمم كنظام إدارة تعلم، ويمكن كل طالب من الدخول إلى مجموعته والتعامل معها.

❖ جدول المواصفات والأوزان النسبية للإختبار التحصيلى المعرفى: فى ضوء تحليل محتوى موضوعات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥، تم اشتقاق الأهداف السلوكية والتي تم استخدامها فى إعداد جدول المواصفات والأوزان النسبية للإختبار التحصيلى المعرفى، والذي يتضح كما فى الجدول (٧):

جدول (٧) المواصفات والأوزان النسبية للإختبار التحصيلى المعرفى

م	الموضوعات التعليمية	عدد الأسئلة المناسبة لمستويات الأهداف وفقاً لتصنيف بلوم			النسبة المئوية
		تذكر	فهم	تطبيق	
١.	مهارات التعامل مع المشروع داخل الفيجوال بيسيك.	٢	١	٨	٢.٦٣٪
				١ فهم	١.٣٢٪
				٨ تطبيق	١.٠٥٢٪
٢.	مهارات التعامل مع الخصائص العامة للأدوات داخل الفيجوال بيسيك.		١	٦	١.٣٢٪
				٦ تطبيق	٧.٨٩٪
٣.	مهارات التعامل مع المتغيرات داخل الفيجوال بيسيك.	١	١	٧	١.٣٢٪
				١ فهم	١.٣٢٪
				٧ تطبيق	٩.٢١٪
٤.	مهارات التعامل مع المصفوفات داخل الفيجوال بيسيك.	١	١	٨	١.٣٢٪
				١ فهم	١.٣٢٪
				٨ تطبيق	١.٠٥٣٪
٥.	مهارات التعامل مع المعدادات داخل الفيجوال بيسيك.	١		١	١.٣٢٪
				١ تطبيق	١.٣٢٪
٦.	مهارات التعامل مع تمرير البرامترات داخل الفيجوال بيسيك.		١	٢	١.٣٢٪
				٢ تطبيق	٢.٦٣٪
٧.	مهارات التعامل مع الحلقات التكرارية داخل الفيجوال بيسيك.		١	٧	١.٣٢٪
				٧ تطبيق	٩.٢١٪
٨.	مهارات التعامل مع البنية الشرطية داخل الفيجوال بيسيك.	١		٣	١.٣٢٪
				٣ تطبيق	٣.٩٥٪
				١ فهم	١.٣٢٪
				١٦ تطبيق	١.٣٢٪
١٠.	مهارات التعامل مع معالجة الإستثناءات داخل الفيجوال بيسيك.		٢	٢	٢.٦٣٪
				٢ تطبيق	٢.٦٣٪
	المجموع الكلى	٧	٩	٦٠	١٠٠٪
	النسبة المئوية	٩.٢١٪	١١.٨٤٪	٨.٩٥٪	

• حساب صدق الإتساق الداخلى للإختبار التحصيلى المعرفى:

تم التطبيق على عينة قوامها (٢٥) من طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة طنطا فى التجربة الإستطلاعية، وبعد التطبيق تم حساب صدق المفردات بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha لحساب صدق الإتساق الداخلى المؤسس على معدل الارتباط البينى بين المفردات والإختبار ككل، فظهر معامل الثبات الكلى وصدق المفردات يساوى (٠.٨٤٥) وهو معامل ثبات مرتفع.

• حساب ثبات للإختبار التحصيلى المعرفى:

تم حساب ثبات الإختبار باستخدام التجزئة النصفية Split-Half حيث تتمثل هذه الطريقة فى تطبيق الإختبار مرة واحدة ثم يجرأ إلى نصفين متكافئين، ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين وبعد ذلك يتم التنبؤ بمعامل ثبات الإختبار، وقد بلغ معامل الثبات الكلى للإختبار بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/ براون تساوى (٠.٨٤٦)، فضلا عن أن معامل الثبات الكلى للإختبار بطريقة التجزئة النصفية لجوتمان تساوى (٠.٨٥٧) مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات الكلى للإختبار ككل.

• حساب زمن الإختبار التحصيلى المعرفى:

تم تقدير زمن الإختبار فى ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الطلاب فى التجربة الإستطلاعية بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الأزمنة لكل الطلاب على عدد الطلاب، وقد بلغ زمن الإختبار (٦٠) دقيقة.

• حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الإختبار التحصيلى المعرفى:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للإختبار ووجد أنها تراوحت ما بين (٠.٢٠) و (٠.٨٠) وتفسر بأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة، وبالتالي ظل الإختبار بمفرداته كما هو (٧٦) مفردة (ملحق ٦).

حساب معاملات التمييز لمفردات الإختبار التحصيلى المعرفى: تم حساب معاملات التمييز للإختبار وتراوحت ما بين (٠.١٩) و (٠.٨٢) وبذلك تعتبر مفردات الإختبار ذات قدرة مناسبة للتمييز.

• بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥:

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهارى وفقا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من بطاقة ملاحظة الأداء المهارى: تمثل الهدف من بطاقة ملاحظة الأداء المهارى فى قياس جوانب الأداء المهارى للموضوعات المحددة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ لطلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم.

تحديد مصادر إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهارى: اشتملت مصادر إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥ من خلال آراء خبراء المتخصصين فى المجال، مراجع ودراسات وكتب فى مجال البرمجة بالفيجوال بيسيك ٢٠١٥، وفى ضوء ذلك تكونت

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري فى صورتها المبدئية من (١٠) مهارات رئيسية و(٦٠) مهارة فرعية.

نظام تقدير مستوى الأداء فى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري: تم صياغة عبارات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري فى صورة عبارات سلوكية لإجرائية، وتم تحديد أسلوب ونظام تقدير مستويات الطلاب فى أداء كل مهارة بصورة موضوعية، وتم تقسيم مستويات درجات أداء الطلاب، حيث يحصل كل الطالب فى كل عبارة على:

- ✓ أداء الطالب صحيح بدون أخطاء (مرتفع) = درجتان.
- ✓ أداء الطالب صحيح مع حدود خطأ لم يقم باكتشافه (متوسط) = درجة واحدة.
- ✓ لم يؤد الطالب المهارة = صفر.

جدول (٨) نظام تقدير الدرجات لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥

مستوى أداء المهارة		
مرتفع	متوسط	لم يؤد
٢	١	٠

وكذلك تم وضع معيار التصحيح فأصبحت الدرجة العظمى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري (١٢٠) والدرجة الصغرى.

• صدق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

بعد الإنتهاء من إعداد الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات استخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين فى المجال (ملحق ٢) لحساب صدق البطاقة، وذلك من خلال تحديد مدى تسلسل مهارات البطاقة وارتباطها بالمهارات الرئيسية، ومدى دقة الصياغة اللغوية لتظهر البطاقة فى صورتها النهائية (ملحق ٨).

• حساب ثبات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري باستخدام التجزئة النصفية Split-Half حيث تتمثل هذه الطريقة فى تطبيق البطاقة مرة واحدة ثم يجرأ إلى نصفين متكافئين، ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين وبعد ذلك يتم التنبؤ بمعامل ثبات البطاقة، وبلغ معامل الثبات الكلى للبطاقة بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براون يساوى (٠.٨٦٥) فضلاً عن أن معامل الثبات الكلى للبطاقة بطريقة التجزئة النصفية لجوتمان فيساوى (٠.٨٦٤)، مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات الكلى للبطاقة.

• حساب زمن بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

تم تقدير زمن بطاقة ملاحظة الأداء المهاري فى ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الطلاب فى التجربة الإستطلاعية بحساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الأزمنة لكل الطلاب على عدد الطلاب، وقد بلغ زمن الإختبار (٥٠) دقيقة.

• حساب معاملات السهولة والصعوبة لفردات بطاقة ملاحظة الأداء المهارى:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للبطاقة ووجد أنها تراوحت ما بين (٠.٢١) و (٠.٨٠)، وتفسر بأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة، وبالتالي ظلت البطاقة بمفرداتها كما هي (٦٠ مفردة)، والتي تظهر فى صورتها النهائية (ملحق ٨).

• حساب معاملات التمييز لفردات بطاقة ملاحظة الأداء المهارى:

تم حساب معاملات التمييز لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى والتي تراوحت ما بين (٠.٢٢) و (٠.٨٣) وبذلك تعتبر مفردات البطاقة ذات قدرة مناسبة للتمييز.

• مقياس الإنخراط الطلابى:

تم إعداد مقياس الإنخراط الطلابى وفقا للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من مقياس الإنخراط الطلابى: هدف هذا المقياس إلى تحديد مهارات الإنخراط الطلابى فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية لدى طلاب البحث الحالى.

« اختيار مقياس الإنخراط الطلابى بعد إطلاع الباحثان على عديد من مقاييس الإنخراط الطلابى، قامتا باختيار مقياس الإنخراط الطلابى فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية الذى قام بوضعه بيسرا وزملاؤه (٢٠١٦) (Pesare, E., et al., (2016)، قام بترجمته الباحثان، ويتكون من (٢٥) مفردة.

« تقدير درجات مقياس الإنخراط الطلابى: تتدرج مستويات تقييم الطلاب على مقياس الإنخراط الطلابى طبقا لدرج ليكارت الخماسى (٥: ١)، ويتضح كما فى الجدول (٩):

جدول (٩) تقدير الدرجات لمقياس الإنخراط الطلابى فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية
Pesare, E., et al., (2016, 15)

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبًا	دائما
١	٢	٣	٤	٥

ويتضح تقدير الدرجات داخل المقياس، كما يلى:

« الحد الأدنى للدرجات = ٢٥ درجة.

« الحد الأعلى للدرجات = ١٢٥ درجة.

« إذا كانت النتيجة الإجمالية مساوية أو أكثر من ٧٥ درجة، فإن الطالب لديه مهارات الإنخراط الطلابى داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

« إذا كانت النتيجة الإجمالية مساوية لأقل من ٧٥ درجة، فإن الطالب ليس لديه مهارات الإنخراط الطلابى داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية.

• التحقق من صدق مقياس الإنخراط الطلابى:

للتأكد من صدق المقياس، تم عرضه فى صورته الأولية على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين (ملحق ٢) لإستطلاع رأيهم حول مدى ارتباط العبارات بالإنخراط داخل بيئة محفزات الألعاب الرقمية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وبعد إجراء التعديلات يظهر المقياس فى صورته النهائية (ملحق ٩).

• التحقق من ثبات مقياس الإنخراط الطلابي:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام طريقة إعادة الإختبار، وقد قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة التجربة الإستطلاعية وقوامها (٢٥) من طلاب تكنولوجيا التعليم، ثم أعيد الإختبار مرة أخرى بعد فاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وقد استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية (SPSS V.21) لحساب معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع، ومن ثم يمكن الوثوق بالنتائج التي يزودنا بها المقياس، كما يمكن الإعتماد عليه كأداة بحثية.

• التحقق من حساب صدق الإتساق الداخلي لمقياس الإنخراط الطلابي:

تعتمد هذه الطريقة على الإتساق في أداء الطلاب على مكونات المقياس، وعندما يكون متجانسا فإن كل مكون فيه تقيس نفس المكونات التي يقيسها المقياس (ككل)، ويتم حسابه بطريقة معاملات الارتباط بين درجة كل مكون فرعى والدرجة الكلية للمقياس (ككل) وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات والمقياس ككل

المفردة	معامل ارتباط بيرسون	المفردة	معامل ارتباط بيرسون	المفردة	معامل ارتباط بيرسون
١.	٠.٨٥٤	١٠.	٠.٨٥٦	١٩.	٠.٨٤٢
٢.	٠.٨٥٤	١١.	٠.٨٣٣	٢٠.	٠.٨٤٠
٣.	٠.٨٤٣	١٢.	٠.٨٤٠	٢١.	٠.٨٨١
٤.	٠.٨٤٢	١٣.	٠.٨٦١	٢٢.	٠.٧٩٤
٥.	٠.٨٢١	١٤.	٠.٨٨٤	٢٣.	٠.٨٦٤
٦.	٠.٧٨٤	١٥.	٠.٨٦٤	٢٤.	٠.٨٦٣
٧.	٠.٧٦٤	١٦.	٠.٨٢٥	٢٥.	٠.٨٩٥
٨.	٠.٧٩٤	١٧.	٠.٨٠٦		
٩.	٠.٨٣٤	١٨.	٠.٨٠٩		

باستقراء الجدول (١٠) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والمقياس ككل هي معاملات ارتباط طردية قوية، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتأسيسا على ما سبق فإن هذه النتائج تدل على أن المفردات الفردية تتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي للمقياس.

• حساب زمن مقياس الإنخراط الطلابي:

قامت الباحثة بتقدير زمن مقياس الإنخراط الطلابي في ضوء الملاحظات، ومراقبة أداء الطلاب في التجربة الإستطلاعية من خلال حساب متوسط الأزمنة الكلية من خلال مجموع الأزمنة لكل الطلاب على عدد الطلاب، وقد بلغ زمن الإجابة على مفردات المقياس (١٥) دقيقة.

• حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات مقياس الإنخراط الطلابي:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للمقياس ووجد أنها تراوحت ما بين (٠.٢٣) و (٠.٨٤) وتفسر بأنها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة.

• حساب معاملات التمييز لمفردات مقياس الإنخراط الطلابي:

تم حساب معاملات التمييز للمقياس ووجد أنها تراوحت ما بين (٠.٢٢) و (٠.٨٢) وبذلك تعتبر مفردات المقياس ذات قدرة مناسبة للتمييز.

• نتائج البحث وتفسيرها:

بعد عرض إجراءات البحث، سوف يتناول هذا الجزء الإجابة على أسئلة البحث، وعرض نتائج البحث الخاصة بالمجموعات التجريبية الأربعة وتفسيرها وذلك لتحديد أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) ونوع التغذية الراجعة (الفورية/ المؤجلة) على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

وقد اعتمدت الباحثتان على أسلوب الإحصاء البارامترى (Parametric Statistic) لمعالجة البيانات الكمية لأدوات البحث، وكذلك تمت عمليات التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS V.22)، وتم استخدام عديد من الأساليب الإحصائية للتوصل إلى نتائج البحث الحالي، وهم: أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two Way Anova لحساب دلالة التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) في التطبيق البعدي لكل من (اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيوجوال بيسيك ٢٠١٥ - بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيوجوال بيسيك ٢٠١٥ - مهارات الإنخراط)، وكذلك اختبار LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (r) لحساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرات التابعة للبحث.

• الإجابة على أسئلة البحث الفرعية:

قامت الباحثتان بالإجابة على أسئلة البحث الفرعية، كما يلي:

• الإجابة عن السؤال الفرعى الأول:

للإجابة عن السؤال الفرعى الأول الذى ينص على " ما مهارات البرمجة باستخدام الفيوجوال بيسيك ٢٠١٥ المطلوب تنميتها لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم؟"، قامت الباحثتان بالإطلاع على الدراسات والمراجع التى تناولت مهارات البرمجة باستخدام الفيوجوال بيسيك ٢٠١٥، والتى يمكن تنميتها لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم (عينة البحث الحالي)، وتوصلت الباحثتان إلى قائمة المهارات المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيوجوال بيسيك ٢٠١٥ (Visual Basic 2015)، ثم قامت بعرض تلك القائمة المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين فى مجال التخصص، ثم تم تعديل تلك القائمة فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم، حتى تم التوصل إلى قائمة المهارات فى صورتها النهائية (ملحق ٤).

• الإجابة عن السؤال الفرعى الثانى:

للإجابة على السؤال الفرعى الثانى الذى ينص على " ما الأسس والمعايير اللازمة لتصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) لتنمية مهارات البرمجة

باستخدام فيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟"، قامت الباحثتان بالإطلاع على الدراسات والمراجع وتوصلتا إلى قائمة المعايير المرتبطة بتصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) ثم قامتا بعرض تلك القائمة المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين فى مجال التخصص، ثم تم تعديل تلك القائمة وفقا لأرائهم، حتى تم التوصل إلى قائمة المعايير فى صورتها النهائية (ملحق ٣).

• الإجابة عن السؤال الفرعى الثالث:

للإجابة على السؤال الفرعى الثالث الذى ينص على " ما التصور المقترح لتصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) لتنمية مهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟"، قامت الباحثتان بالإطلاع على نماذج التصميم التعليمى لبيئات التعلم الإلكترونية الرقمية وكذلك نماذج التصميم التعليمى التى قامت الدراسات السابقة باستخدامها فى بيئات محفزات الألعاب الرقمية، وفى ضوء ما سبق قامتا الباحثتان بوضع نموذج مقترح لتصميم بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) قائمتان على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) والذى تم عرضه فى إجراءات البحث فى صورته النهائية، بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والأساتذة فى مجال تكنولوجيا التعليم، وإجراء التعديلات المقترحة؛ ول يظهر وفقا لذلك النموذج السيناريو التعليمى لبيئتي التعلم للمجموعات التجريبية الأربعة فى صورته النهائية (ملحق ١٠)، وشاشات الموقع التعليمى (ملحق ١١).

• الإجابة عن السؤال الفرعى الرابع:

للإجابة على السؤال الفرعى الرابع الذى ينص على "ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟"، تتطلب الإجابة على هذا السؤال إختبار صحة الفرض الأول " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)"، وذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه "Two Way Anova"، وكذلك اختبار LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة فى إختبار التحصيل المعرفى.

• الإجابة عن السؤال الفرعى الخامس:

للإجابة على السؤال الفرعى الخامس الذى ينص على "ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية / تشاركية) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام فيجوال بيسيك ٢٠١٥ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟"، تتطلب الإجابة على هذا السؤال إختبار صحة الفرض الثانى " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)"، وذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه "Two Way Anova"، وكذلك اختبار LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى.

• الإجابة عن السؤال الفرعى السادس:

للإجابة على السؤال الفرعى السادس الذى ينص على "ما تأثير العلاقة التفاعلية بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية / تشاركية) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) على تنمية مهارات الإنخراط لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟"، تتطلب الإجابة على هذا السؤال إختبار صحة الفرض الثالث " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى مقياس مهارات الإنخراط الطلابى يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)"، وذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائى الاتجاه "Two Way Anova"، وكذلك اختبار LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة فى مقياس الإنخراط الطلابى.

• الإجابة عن السؤال الفرعى السابع:

للإجابة عن السؤال الفرعى السابع الذى ينص على " ما العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى الإختبار التحصيلى المعرفى، بطاقة ملاحظة الأداء المهارى، ومقياس مهارات الإنخراط الطلابى لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟"، تتطلب الإجابة على هذا السؤال إختبار صحة الفرض الرابع " لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية على الإختبار التحصيلى المعرفى، ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات البرمجة، ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابى"، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (r) بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة على أدوات البحث.

• قياس مدى تجانس مجموعات البحث:

لكي نتحقق الباحثان من تجانس المجموعات قبلها، تم تطبيق اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two Way Anova" في حساب التجانس لمجموعات البحث، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات في التطبيق القبلي لإختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة، ومقياس الإنخراط الطلاب.

حيث قامت الباحثان بتحليل نتائج التطبيق القبلي لإختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥، وذلك بهدف التعرف على مدى تجانس المجموعات التجريبية الأربعة الخاصة بالبحث، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two Way Anova" لدراسة الفروق بين متوسطات مجموعات البحث في التطبيق القبلي لإختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة

الإختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل المعرفي	محفزات الألعاب الرقمية (متغير أ)	٠.١٦٠	١	٠.١٦٠	٠.٠٣٧	٠.٨٤٨
	التغذية الراجعة (متغير ب)	٠.١٦٠	١	٠.١٦٠	٠.٠٣٧	٠.٨٤٨
	التفاعل (أ×ب)	٩.٠٠٠	١	٩.٠٠٠	٢.٠٦٨	٠.١٥٤
	خطأ التباين	٤١٧.٨٤٠	٩٦	٤.٣٥٣		
	التباين الكلي	٤٧٢.١٦٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعات البحث التجريبية في التطبيق القبلي لإختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥، وبالتالي يمكن التنبؤ بتكافؤ المجموعات قبلها في الإختبار التحصيلي المعرفي، مما يشير إلى أن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات في متغيرات البحث المستقلة وليس إلى أى اختلافات موجودة بالفعل بين الطلاب قبل إجراء المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث.

وكذلك قامت الباحثان بتحليل نتائج التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥، وذلك بهدف التعرف على مدى تجانس المجموعات التجريبية الأربعة الخاصة بالبحث، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two Way Anova" لدراسة الفروق بين متوسطات مجموعات البحث في التطبيق القبلي لبطاقة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة

البطاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" الدلالة	مستوى الدلالة
بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	محفزات الألعاب الرقمية (متغير أ)	٢١.١٦٠	١	٢١.١٦٠	٣.٣٧٨	٠.٠٦٩
	التغذية الراجعة (متغير ب)	٠.٦٤٠	١	٠.٦٤٠	٠.١٠٢	٠.٧٥٠
	التفاعل (أ×ب)	٤.٨٤٠	١	٤.٨٤٠	٠.٧٧٣	٠.٣٨٢
	خطأ التباين	٦٠١.٣٦٠	٩٦	٦.٢٦٤		
	التباين الكلي	٦٢٨.٠٠٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعات البحث التجريبية فى التطبيق القبلى لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة باستخدام الفيجوال بيسيك ٢٠١٥، وبالتالي يمكن التنبؤ بتكافؤ المجموعات قبلها فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى، مما يشير إلى أن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات فى متغيرات البحث المستقلة وليس إلى أى اختلافات موجودة بالفعل بين الطلاب قبل إجراء المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث.

بالإضافة إلى ذلك قامت الباحثتان بتحليل نتائج التطبيق القبلى لمقياس الإنخراط الطلابى، وذلك بهدف التعرف على مدى تجانس المجموعات التجريبية الأربعة الخاصة بالبحث، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج:

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين ثنائى الاتجاه "Two Way Anova" لدراسة الفروق بين متوسطات مجموعات البحث فى التطبيق القبلى لمقياس الإنخراط الطلابى

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإنخراط الطلابى	محفزات الألعاب الرقمية (متغير أ)	١٩٣.٢١٠	١	١٩٣.٢١٠	١.٦٤٠	٠.٢٠٣
	التغذية الراجعة (متغير ب)	٤٤.٨٩٠	١	٤٤.٨٩٠	٠.٣٨١	٠.٥٣٩
	التفاعل (أ×ب)	١٦.٨١٠	١	١٦.٨١٠	٠.١٤٣	٠.٧٠٦
	خطأ التباين	١١٣١١.٦٨٠	٩٦	١١٧.٨٣٠		
	التباين الكلى	١١٥٦٦.٥٩٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات مجموعات البحث التجريبية فى التطبيق القبلى لمقياس مهارات الإنخراط الطلابى، وبالتالي يمكن التنبؤ بتكافؤ المجموعات قبلها فى مقياس مهارات الإنخراط الطلابى، مما يشير إلى أن أية فروق تظهر بعد التجربة ترجع إلى الاختلافات فى متغيرات البحث المستقلة وليس إلى أى اختلافات موجودة بالفعل بين الطلاب قبل إجراء المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث.

• اختبار صحة فروض البحث ومناقشة نتائجها:

يتضح إختبار صحة فروض البحث ومناقشة نتائجها، كما يلي:

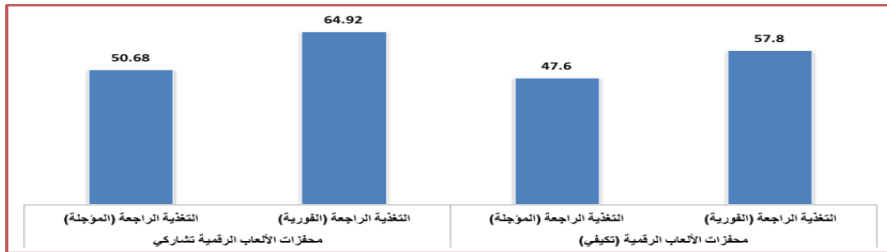
• اختبار صحة الفرض الأول ومناقشة نتائجه:

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذى ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)"، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى التحصيل المعرفى، كما هو موضح بالجدول (١٤)

جدول (١٤) الإحصاء الوصفي لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى إختبار التحصيل المعرفى وفقا لنمط محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة

محفزات الألعاب الرقمية	التغذية الراجعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التكيفي	فورية	٢٥	٥٧.٨٠	٧.٠٣
	مؤجلة	٢٥	٤٧.٦٠	٢.٨٤
	الكلى	٥٠	٥٢.٧٠	٧.٤٠
التشاركي	فورية	٢٥	٦٤.٩٢	٢.٤٨
	مؤجلة	٢٥	٥٠.٦٨	٦.١٢
	الكلى	٥٠	٥٧.٨٠	٨.٥٥
ككل	فورية	٥٠	٦١.٣٦	٦.٣٤
	مؤجلة	٥٠	٤٩.١٤	٤.٩٧
	الكلى	١٠٠	٥٥.٢٥	٨.٣٦

تشير نتائج الجدول (١٤) إلى تباين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى إختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة، كما هو مبين بالشكل البياني:



شكل (٢١) مقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى إختبار التحصيل المعرفى وفقا لنمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة

وتم تطبيق أسلوب تحليل التباين ثنائى الإتجاه "Two Way Anova" لحساب دلالة التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) فى التطبيق البعدي لإختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة والجدول التالى يلخص هذه النتائج.

جدول (١٥) تحليل التباين ثنائى الإتجاه "Two Way Anova" بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لمجموعات البحث فى الإختبار التحصيلي المعرفى

ملاحظات	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
لصالح التشاركي	٠.٠٠٠	٢٥.٧١٨	٦٥٠.٢٥٠	١	٦٥٠.٢٥٠	محفزات الألعاب الرقمية (متغير أ)
لصالح الفورية	٠.٠٠٠	١٤٧.٦٥٠	٣٧٣٣.٢١٠	١	٣٧٣٣.٢١٠	التغذية الراجعة (متغير ب)
لصالح تشاركي فورية	٠.٠٣٧	٤.٠٣٥	١٠٢٠.١٠	١	١٠٢٠.١٠	التفاعل (أ×ب)
			٢٥.٢٨٤	٩٦	٢٤٢٧.٢٨٠	خطا التباين
				٩٩	٦٩١٢.٧٥٠	التباين الكلى

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ ٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى إختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات

البرمجة يرجع للتأثير الأساسى لإختلاف نمط محفزات الألعاب الرقمية - لصالح النمط التشاركى.

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى إختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة يرجع للتأثير الأساسى لإختلاف نوع التغذية الراجعة - لصالح الفورية.

« يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى إختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة. لصالح التشاركى الفورى.

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية، قامت الباحثان بتطبيق اختبار LSD (للمقارنات المتعددة) كما هو موضح بالجدول.

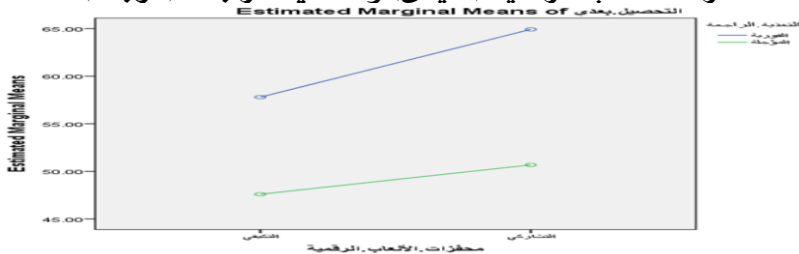
جدول (١٦) الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى إختبار التحصيل المعرفى

التكفيى فورى (١)م=٥٧.٨٠	التكفيى مؤجل (٢)م=٤٧.٦٠	التشاركى فورى (٣)م=٦٤.٩٢	التشاركى مؤجل (٤)م=٥٠.٦٨
١٠.٢٠	٧.١٢	٧.١٢	٧.١٢
		١٧.٢٢	٣.٠٨
			١٤.٢٤

يتضح من النتائج التى يلخصها الجدول السابق أن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى اختبار التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) والتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).

ويمكن ترتيب المجموعات وفقا لمتوسطات التطبيق البعدى كما يلى:

- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تشاركى) والتغذية الراجعة (الفورية).
- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى) والتغذية الراجعة (فورية).
- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تشاركى) والتغذية الراجعة (مؤجلة).
- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى) والتغذية الراجعة (مؤجلة).



شكل (٢٢) متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى إختبار التحصيل المعرفى يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) والتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)

وتأسيسا على ما سبق يمكن رفض الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على : لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، وقبول الفرض البديل والذي ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).

• مناقشة نتائج الفرض الأول:

تظهر نتائج الفرض الأول تفوق نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركية على نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة، حيث اتفق كل من هالولوا وفياس Halloluwa & Vyas (2018, 393) وساجا وزملاؤه (Saggah et al., 2018, 2411) على أنها بيئة تعلم قائمة على عناصر وتقنيات الألعاب الرقمية التي تعمل على تحفيز المتعلمين والتأثير على سلوكهم في بيئة توفر مشاركة المتعلمين لمهام وأعباء الأنشطة وفي ذلك السياق أكد بارنيفا وزملاؤه Barneva et al., (2017, 11) أن عملية التعلم وإجراء الأنشطة تحدث في ضوء عديد من نظريات التعلم ومنها نظريتي التعزيز والنشاط مما يجعل المتعلمون يتقاسمون المعارف والمفاهيم والخبرات ومسئولية نتائج التعلم في مقابل نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية التي توفر للمتعليم بيئة تعلم فردية يقوم فيها بأداء جميع أجزاء النشاط بمفرده وفقا لقدرته ومستواه الفردي (Monterrat et al., 2015, 117). كما يتضح تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درس طلابها من خلال نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركية مع نوع التغذية الراجعة الفورية على باقى المجموعات التجريبية الثلاثة الأخرى في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة، حيث أكد بانيري وزملاؤه Banuri et al., (2017, 9) نوع التغذية الراجعة الفورية توفر للمتعليم تغذية راجعة تقييمية أولا بأول مما يعمل على توجيههم لكل خطوة من خطوات الأداء، وتزيد من ثقتهم في تعلمهم وتصحيح معلوماتهم ومفاهيمهم باستمرار مما اتضح في تفوق هذه المجموعة في الإختبار التحصيلي المعرفي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي كونتاس وزملاؤه (Kuntas 2014) وجيدونيوني وزملاؤه (Gudoniene et al., 2016).

• اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشة نتائجه:

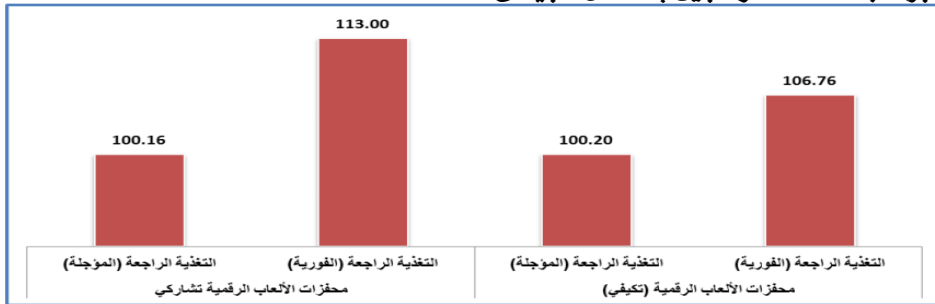
للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/

تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، كما هو موضح بالجدول (١٧):

جدول (١٧) الإحصاء الوصفي لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري وفقا لنمط محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة

محفزات الألعاب الرقمية	التغذية الراجعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التكفي	فورية	٢٥	١٠٦.٦٦	٦.١٣
	مؤجلة	٢٥	١٠٠.٢٠	٥.٨٧
	الكلية	٥٠	١٠٣.٤٨	٦.٨٠
التشاركي	فورية	٢٥	١١٣.٠٠	٤.٢٨
	مؤجلة	٢٥	١٠٠.١٦	١٠.٣٣
	الكلية	٥٠	١٠٦.٥٨	١٠.١٦
ككل	فورية	٥٠	١٠٩.٨٨	٦.١١
	مؤجلة	٥٠	١٠٠.١٨	٨.٣٢
	الكلية	١٠٠	١٠٥.٠٣	٨.٧٤

تشير نتائج الجدول السابق (١٧) إلى تباين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة، كما هو مبين بالشكل البياني:



شكل (٢٣) مقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري وفقا لنمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة

وتم تطبيق أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two Way Anova" لحساب دلالة التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبطة بمهارات البرمجة والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١٨) تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two Way Anova" بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لمجموعات البحث في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري

ملاحظات	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
لصالح التشاركي	٠.٠٣٠	٤.٨٧٦	٢٤٠.٢٥٠	١	٢٤٠.٢٥٠	محفزات الألعاب الرقمية (متغير أ)
لصالح الفورية	٠.٠٠٠	٤٧.٧٤٢	٢٣٥٢.٢٥٠	١	٢٣٥٢.٢٥٠	التغذية الراجعة (متغير ب)
لصالح تشاركي فورية	٠.٠٢٨	٥.٠٠٣	٢٤٦.٤٩٠	١	٢٤٦.٤٩٠	التفاعل (أ×ب)
			٤٩.٢٧٠	٩٦	٤٧٢٩.٩٢٠	خطأ التباين
				٩٩	٧٥٦٨.٩١٠	التباين الكلي

يتضح من الجدول (١٨) ما يلي:

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع للتأثير الأساسى لإختلاف نمط محفزات الألعاب الرقمية - لصالح النمط التشاركى.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع للتأثير الأساسى لإختلاف نوع التغذية الراجعة - لصالح الفورية.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة. لصالح التشاركى الفورى.

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية، قامت الباحثتان بتطبيق اختبار LSD (للمقارنات المتعددة) كما هو موضح بالجدول.

جدول (١٩) الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى

التشاركى مؤجل ١٠٠.١٦=م(٤)	التشاركى فورى ١١٣.٠٠=م(٣)	التكيفى مؤجل ١٠٠.٢٠=م(٢)	التكيفى فورى ١٠٦.٧٦=م(١)	
٦.٦٠	٦.٢٤	٦.٥٦		التكيفى فورى(١)
٥.٠٤	١٢.٨٠			التكيفى مؤجل(٢)
١٢.٨٤				التشاركى فورى(٣)
				التشاركى مؤجل(٤)

يتضح من النتائج التى يلخصها الجدول (١٩) هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) والتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).

ويمكن ترتيب المجموعات وفقاً لمتوسطات التطبيق البعدى كما يلى:

« نمط محفزات الألعاب الرقمية (تشاركى) والتغذية الراجعة (الفورية).

« نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى) والتغذية الراجعة (فورية).

« نمط محفزات الألعاب الرقمية (تشاركى) والتغذية الراجعة (مؤجلة).

« نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى) والتغذية الراجعة (مؤجلة).

وتأسيساً على ما سبق يمكن رفض الفرض الثانى من فروض البحث والذى ينص على : لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، وقبول الفرض

البديل والذي ينص على : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى / تشاركى) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).



شكل (٢٤) متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى / تشاركى) والتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)

• مناقشة نتائج الفرض الثانى:

تبين نتائج الفرض الثانى تفوق نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركية على نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة، حيث أكد ستيجاليتز وزملاؤه Stieglitz et al., (2016, 100)، بارنيفا وزملاؤه Barneva et al., (2017, 11)، وساجا وزملاؤه Saggah et al., (2018, 2411) على أنها بيئة تعلم قائمة على آليات وعناصر الألعاب ويتم تقسيم مهام الأنشطة والتي تتضح وفقا لنظرية النشاط على المتعلمين فيحدث بينهم التكافؤ وتبادل المهارات والقدرات نتيجة إجراء مهارات الأنشطة بشكل جماعى، بينما فى بيئة محفزات الألعاب الرقمية التكيفية يقوم المتعلم بإجراء الأنشطة والمهارات بشكل فردى فيعتمد على تعلمه الذاتى وقدرته ومستواه الفردى (Jagust et al., 2018, 444).

وكذلك يظهر تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التى درس طلابها من خلال نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركية مع نوع التغذية الراجعة الفورية على باقى المجموعات التجريبية الثلاثة الأخرى فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى المرتبطة بمهارات البرمجة، حيث أشار يسكلى Yelsky (2018, 57) على أن التغذية الراجعة الفورية توفر للمتعلمين تغذية راجعة آنية مستمر تظهر عقب كل خطوة من خطوات النشاط فتعمل على تصحيح وتقويم مهارات التعلم الأدائية أثناء مهام النشاط، وظهر ذلك فى تفوق هذه المجموعة فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع مجموعة نتائج دراستى جيدونينى وزملاؤه Gudoniene et al., (2016)، وشارب (Scharp 2017).

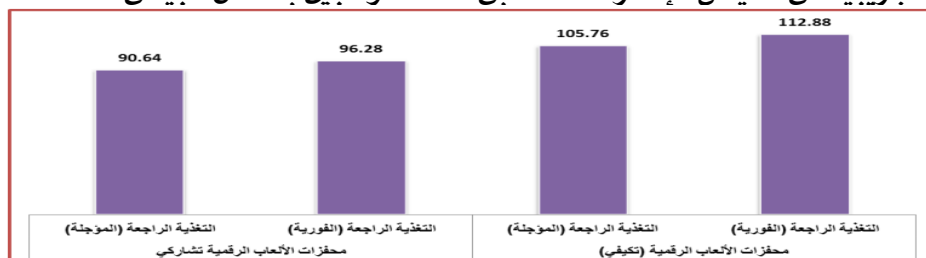
• اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشة نتائجه:

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات الإنخراط الطلابي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)"، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الإنخراط الطلابي، كما هو موضح بالجدول (٢٠):

جدول (٢٠) الإحصاء الوصفي لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الإنخراط الطلابي وفقاً لنمط محفزات الألعاب الرقمية والتغذية الراجعة

محفزات الألعاب الرقمية	التغذية الراجعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التكيفي	فورية	٢٥	١١٢.٨٨	٥.٧٥
	مؤجلة	٢٥	١٠٥.٧٦	١٠.٠٧
	الكل	٥٠	١٠٩.٣٢	٨.٨٨
التشاركي	فورية	٢٥	٩٦.٢٨	١٢.٩٨
	مؤجلة	٢٥	٩٠.٦٤	٩.٤٤
	الكل	٥٠	٩٣.٤٦	١١.٥٩
ككل	فورية	٥٠	١٠٤.٥٨	١٣.٠٠
	مؤجلة	٥٠	٩٨.٢٠	١٢.٣١
	الكل	١٠٠	١٠١.٣٩	١٣.٠٠

تشير نتائج الجدول (٢٠) إلى تباين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الإنخراط الطلابي، كما هو مبين بالشكل البياني:



شكل (٢٥) مقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في مقياس الإنخراط الطلابي وفقاً لنمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة

وتم تطبيق أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه "Two Way Anova" لحساب دلالة التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) في التطبيق البعدي لمقياس الإنخراط الطلابي والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

يتضح من الجدول (٢١) ما يلي:

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس الإنخراط الطلابي يرجع للتأثير الأساسي لإختلاف نمط محفزات الألعاب الرقمية . لصالح النمط التكيفي .

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.01) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى مقياس الإنخراط الطلابى يرجع للتأثير الأساسى لإختلاف نوع التغذية الراجعة – لصالح الفورية.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى مقياس الإنخراط الطلابى يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية ونوع التغذية الراجعة – لصالح التكيفى الفورى.

جدول (٢١) تحليل التباين ثنائى الاتجاه "Two Way Anova" بين متوسطات درجات التطبيق البعدى لمجموعات البحث فى مقياس الإنخراط الطلابى

ملاحظات	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
نصائح التكيفى	٠.٠٠٠	٦٤.١٥٥	٦٢٨٨.٤٩٠	١	٦٢٨٨.٤٩٠	محفزات الألعاب الرقمية (متغير أ)
نصائح الفورية	٠.٠٠٢	١٠.٣٨٢	١٠١٧.٦١٠	١	١٠١٧.٦١٠	التغذية الراجعة (متغير ب)
نصائح تكيفى فورية	٠.٠٤٩	٠.١٤٠	١٣.٦٩٠	١	١٣.٦٩٠	التفاعل (أ×ب)
			٩٨.٠٢١	٩٦	٩٤١٠.٠٠٠	خطأ التباين
				٩٩	١٦٧٢٩.٧٩٠	التباين الكلى

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التجريبية، قامت الباحثان بتطبيق اختبار LSD (للمقارنات المتعددة) كما هو موضح بالجدول.

جدول (٢٢) الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة بين درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى مقياس الإنخراط الطلابى

التفاضلى مؤجل	التفاضلى فوري	التكيفى مؤجل	التكيفى فوري	
٩٠.٦٤=م(٤)	٩٦.٢٨=م(٣)	١٠٥.٧٦=م(٢)	١١٢.٨٨=م(١)	التكيفى فوري (١)
٢٢.٢٤	١٦.٦٠	٧.١٢		التكيفى مؤجل (٢)
١٥.١٢	٩.٤٨			التفاضلى فوري (٣)
٥.٦٤				التفاضلى مؤجل (٤)

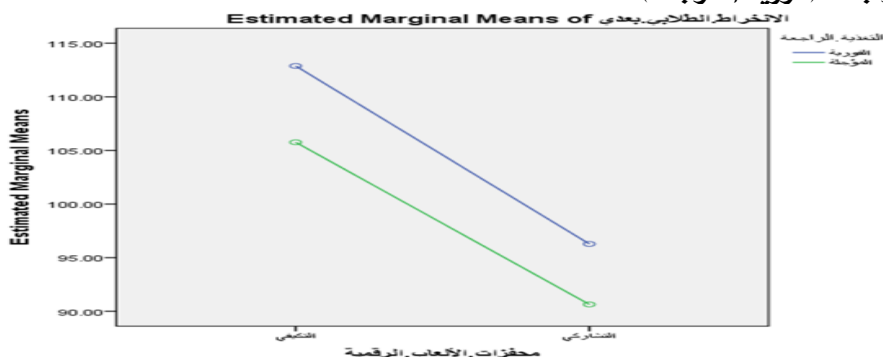
يتضح من النتائج التى يلخصها الجدول (٢٢) أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة فى مقياس الإنخراط الطلابى يرجع إلى أثر التفاعل بين محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) والتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).

ويمكن ترتيب المجموعات وفقاً لمتوسطات التطبيق البعدى كما يلى:

- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى) والتغذية الراجعة (الفورية).
- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى) والتغذية الراجعة (مؤجلة).
- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تشاركى) والتغذية الراجعة (فورية).
- « نمط محفزات الألعاب الرقمية (تشاركى) والتغذية الراجعة (مؤجلة).

وتأسيساً على ما سبق يمكن رفض الفرض الثالث من فروض البحث والذى ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية فى مقياس مهارات الإنخراط الطلابى يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفى/ تشاركى) ونوع

التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)، وقبول الفرض البديل والذي ينص على : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (≥ 0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس مهارات الإنخراط الطلابي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) ونوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة).



شكل (٢٦) متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في مقياس الإنخراط الطلابي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفي/ تشاركي) والتغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة)

• مناقشة نتائج الفرض الثالث:

تظهر نتائج الفرض الثالث تفوق نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية على نمط محفزات الألعاب الرقمية التشاركية في مقياس الإنخراط الطلابي، حيث أكد جاجيست وزملاؤه (Jagust et al., 2018, 446)، ولافيو وزملاؤه (Lavoue et al., 2019, 4) على أن بيئة محفزات الألعاب التكيفية توفر للمتعلم التكيف مع مستواه العقلي وتسمح له بالتحكم في تعلمه وفقاً لسرعته الذاتية مع تقديم بدائل علاجية له، ويقوم كل متعلم بكل خطوة من خطوات النشاط بذاته مما يتطلب منه جهد ووقت يسمح له بالإنغماس في بيئة التعلم والتكيف لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجهه؛ بينما في بيئة محفزات الألعاب الرقمية التشاركية أشار ستيجاليتز وزملاؤه (Stieglitz et al., 2016, 100)، وساجا وزملاؤه (Saggah et al., 2018, 2411) أنها توفر للمتعلمين التشارك في أعباء وتحديات مهام الأنشطة مما يجعل المتعلم أقل تعرضاً للجهد وقضاء وقت أطول في أداء المهام من بيئات التعلم الفردية.

كما يظهر تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درس طلابها من خلال نمط محفزات الألعاب الرقمية التكيفية مع نوع التغذية الراجعة الفورية على باقي المجموعات التجريبية الثلاثة الأخرى في مقياس مهارات الإنخراط الطلابي، حيث أشار يسكل (Yelsky 2018, 57)، ووزفان (Rezvan 2017, 18) على أن التغذية الراجعة الفورية تظهر للمتعلمين معلومات أول بأول لتصحيح وتقويم أدائهم في كل خطوة من خطوات النشاط، وفي نفس الإطار أكد السوير (Alsawaier 2018, 62) على أن التغذية الراجعة التقويمية من أهم

شروط الإنخراط الفعال، ولذلك تفوقت هذه المجموعة وتتنفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراستي بوكلي وزملاؤه (Bockle et al., 2017)، ولافويي وزملاؤه (Lavoue et al., 2018).

• اختبار صحة الفرض الرابع ومناقشة نتائجه:

للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية على الإختبار التحصيلي المعرفي، ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات البرمجة، ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي".

وتم التحقق من صحة هذا الفرض من خلال:

حساب معامل ارتباط بيرسون "ر" بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية على الإختبار التحصيلي المعرفي، ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي، كما هو موضح بالجدول (٢٣):

جدول (٢٣) قيمة "ر" ودلالاتها الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث

المتغيرات	التحصيل المعرفي	الأداء المهاري	الإنخراط الطلابي
التحصيل المعرفي		٠.٤٩٨	٠.٨٣٠
الأداء المهاري			٠.٦٤٢
الإنخراط الطلابي			

تشير نتائج الجدول (٢٣) إلى:

- ◀ وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (≥ 0.05) بين درجات اختبار التحصيل المعرفي ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، حيث بلغت قيمة "ر" = (0.498) وهى دالة عند مستوى 0.001 .
- ◀ وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (≥ 0.05) بين درجات اختبار التحصيل المعرفي ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي، حيث بلغت قيمة "ر" = (0.830) وهى دالة عند مستوى 0.001 .
- ◀ وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى (≥ 0.05) بين درجات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي، حيث بلغت قيمة "ر" = (0.642) وهى دالة عند مستوى 0.001 .

وتأسيسا على ما سبق يمكن رفض الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على: "لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية على الإختبار التحصيلي المعرفي، ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات البرمجة، ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية بين درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية على الإختبار التحصيلي المعرفي، ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات البرمجة، ودرجاتهم على مقياس الإنخراط الطلابي".

• مناقشة نتائج الفرض الرابع:

تظهر وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات الطلاب فى المجموعات التجريبية الأربعة التى درست فى بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) القائمة على التفاعل مع نوع التغذية الراجعة (فورية/ مؤجلة) فى كل من التحصيل المعرفى والأداء المهارى المرتبطين بمهارات البرمجة بالفيديو بيسيك ٢٠١٥ ومهارات الإنخراط الطلابى، حيث اتفق كل من فاسليسكو (2014, 2) Vasilesco، وجاكسون (2016, 2) Jackson على أن بيئتي محفزات الألعاب الرقمية قائمة على دمج العناصر الميكانيكية والتقنية للألعاب فى سياق بعيد عن الألعاب للتأثير على سلوك المتعلمين وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم للتعلم مما يؤدي إلى ارتفاع المستويات المعرفية والأدائية والإنخراط فى التعلم لديهم. وكذلك أشار مونكادا وتوماس (2014, 4) Moncada and Thomas، ومونتيريت وزملاؤه (2015, 119) Monterrat et al., على بيئتي محفزات الألعاب الرقمية (التكيفية/ التشاركية) تعملان على عوامل الجذب لتوفير بيئة تعلم تعمل على تقبل المتعلمين للمادة التعليمية فيرتفع مستوى التحصيل المعرفى والأداء المهارى لديهم ومن خلال إلتزام المتعلمين بتحقيق جميع مهام التعلم والتغلب على الصعوبات والتحديات التى تواجههم وحصولهم على التغذية الراجعة بأنواعها وأشكالها المختلفة فينغمس المتعلم فى بيئة التعلم وبالتالي تنمى مهارات الإنخراط؛ وبذلك نجد أن هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل المعرفى والأداء المهارى ومهارات الإنخراط لدى المتعلمين، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراستى فقد اتفق بيسرا وزملاؤه (2016, 5) Pesare et al., وأورتيز وزملاؤه (2017, 11) Ortiz et al.,.

• توصيات البحث:

- فى ضوء نتائج البحث الحالى، يمكن إقتراح التوصيات التالية:
- « ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف أنماط محفزات الألعاب الرقمية فى عملية التعلم.
- « استخدام وإتاحة بيئات محفزات الألعاب الرقمية فى تدريس المقررات الإلكترونية.
- « مراعاة استخدام أنماط محفزات الألعاب الرقمية المختلفة لمواجهة الفروق الفردية وأساليب التعلم عند الطلاب.
- « إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول محفزات الألعاب الرقمية.
- « تشجيع الطلاب على تنمية مهارات البرمجة لديهم من خلال بيئات تعلم رقمية حديثة.

• مقترحات البحث:

- تقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:
- « دراسة أثر تفاعل أنماط مختلفة من محفزات الألعاب الرقمية (التنافسية/ التعاونية) مع نوع التغذية الراجعة التغذية الراجعة على تنمية التحصيل المعرفى والأداء المهارى لمهارات البرمجة.

- « المقارنة بين أثر اختلاف أنماط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية/ تنافسية/ تعاونية) على تنمية نواتج تعلم أخرى مثل (التحصيل المعرفي – الأداء المهارى لمواد تعليمية أخرى).
- « دراسة أثر تفاعل نمط محفزات الألعاب الرقمية (تكيفية/ تشاركية) مع أساليب تعلم مختلفة للطلاب.
- « دراسة فعالية كل نمط من أنماط محفزات الألعاب الرقمية المختلفة على تنمية مهارات التفكير العليا والرضا الطلابي.
- « توظيف أنماط محفزات الألعاب الرقمية داخل بيئات تعلم أخرى مثل بيئات التعلم المدمج بأنواعها المختلفة.

• المراجع العربية:

- أحمد سيد حسن (٢٠١٧). فاعلية محتوى إلكترونى فى مادة الحاسوب قائم على استراتيجية الألعاب التنافسية الرقمية فى تنمية التحصيل وكفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني.
- تسبيح أحمد حسن (٢٠١٧). تصميم بيئة تعلم قائمة على محفزات الألعاب الرقمية لتنمية مهارات حل المشكلات وبعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة.
- حسن عوض الجندى (٢٠١٤). الإحصاء والحاسب الآلى: تطبيقات IBM SPSS Statistics V21، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.
- شيماء جمال زغلول أحمد (٢٠١٧). أثر استخدام التعلم المعكوس (Flipped Learning) فى تنمية مهارات لغة الفيديوجوال بيزيك دوت نت (Visual Basic.Net) لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنى سويف، قسم المناهج وطرق التدريس.
- عاطف جودة محمدى يوسف (٢٠١٨). أثر اختلاف نمط تعدد الوكلاء الأذكاء فى بيئات التعلم الإلكترونية على تنمية مهارات البرمجة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المندفعين والمتروين، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، قسم تكنولوجيا التعليم.
- محمود محمد محمود دغيدى (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أساليب الإبحار التكيفى وأسلوب التعلم (حسى/ حدسى) فى تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة بنها.
- مروة محمد جمال الدين المهدى (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقا لأساليب التعلم فى مقرر الحاسب وأثرها فى تنمية مهارات البرمجة والقابلية للإستخدام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة.
- نسرين عزت زكى معوض (٢٠١٣). فاعلية مقرر إلكترونى فى البرمجة فى تنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة.

• المراجع الأجنبية:

- Agro, Favini, Lanzetta, McGongal(2018). Empowerment Feedback Gamification: Once upon A Time in Retail. USA, San Francisco .

- Alsawaier (2018). The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. *The International Journal of information and Learning Technology*, 35(1), 56-79, Retrieved from: <http://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>.
- Azmi; Iahad & Ahmed (2015). Gamification in Online Collaborative learning for Programming Courses: A Literature Review, *ARNP. Journal of Engineering and Applied Sciences*, 10(23), 18087-18105.
- Barneva, kaney, Kapralos, Jenkin & Brimkov (2017). Integrating Technology-Enhanced Collaborative Surfaces and Gamification for the next Generation Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(3), 1-35.
- Banuri, Dankova & Keefer(2017). It's Not All Fun and Games: Feedback Task, Motivation and Effort, *Centre for Behavioural and Experimental Social Science*, 1-33.
- Bockle; Novak and Bick (2017). Towards Adaptive Gamification: A Sybthesis of Current Developments, *Association for Information Systems, Proceedings ECIS*.
- Bostock (2018). Duke Online Learning Collaborative - Engage Your Learners with Gamification, Retrieved form: <https://dukeahead.duke.edu/events-announcements/events/duke-online-learning-collaborative-engage-your-learners-gamification>, 11/9/ 2018.
- Cahyani (2016). Gamification Approach to Enhance Students Engagement in Studying Language Course, *Matec Web of Conferences*, Vol.58, PP.1-6.
- Chalco; Mizoguchi; Bittencourt & Isotani (2015). Steps Towards the Gamification of Collaborative Learning Scenarios Supported by Ontologies, *International Conference on Artificial Intelligence in Education*, Springer International Publishing Swizerland, 554-557.
- Eikelboom (2016). Engagement, Gamification and Workplace Satisfacton: A Convergent Study of User Indicators, *University of Southern Maine*,
- Elshiekh & Butgerit (2017). Using Gammification to Teach Studemts Programming Concepts, *Open Access Library journal*, Vol.(4), PP.1-8.
- Fadhil (2017). An Adaptive Learning with Gamification & Conversational, *25th Conference on User Modeling Adaption and Personalization*, 408-412.
- Kaattari, T., (2017, 2). Using Adaptive Gamification in Developing Curriculum, Retrived from: <https://e-channel.ca/>.
- Kappen (2015). Adaptive Engagement of Older Adults' Fitness through Gamification, *Canada, Toronto, Humber College of Technology & Advanced Learning*, PP.1-4.

- Knutas; Ikonen; Nikula & Porras (2014). Increasing Collaborative Communications in a Programming Course with Gamification: A Case Study, International Conference on Computer Systems and Technologies-(CompSysTech).
- Knutas; Ikonen; Maggiorini; Ripamonti& Porras (2016). Creating Student Interaction Profiles for Adaptive Collaboration Gamification Design. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP)*, 7(3), 47-62.
- Gettman & Rowe (2017). Sams Teach Yourself: Visual basic in 24 Hours, USA, Library of Congress, 1-528.
- Grigutis (2017).Investigation into Aspects of Feedback and Gamification in Computer – Assisted Musical Instrument Tutoring, University of Hudders Field, 1-81.
- Gudoniene; Bartkute; Rutkauskiene & Blazauskas (2016). Technological Aspects of the Gamification Model for e-Learning Participant's Engagement, Baltic, J.. *Modern Computing*, 4(4), 1008-1015.
- Hitchens & Tulloch (2018). A Gamification Design for the Classroom, *Interactive Technology and Smart Education*, 15(1), 28-45
- Jackson (2016).Gamification Elements to Use for Learning, Enspire, 1-14 Available on: https://trainingindustry.com/content/uploads/2017/07/enspire_cs_gamification_2016.pdf
- Jagust; Boticki & So (2018).Examining Competitive, Collaborative and Adaptive Gamification in young Learners' math Learning, *Computers & Education*, 125, 444-457.
- Halloluwa & Vyas (2018). Gamification for Development: A Case of Collaborative Learning in Sri Lankan Primary Schools, *Personal and Ubiquitous Computing Journal*, 22(2), 391-407.
- Lavoue; Monerrat; Desmarais, & George (2018). Adaptive Gamification for Learning Environments, *Proceedings IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1-13.
- Lavoue, Monerrat, Desmarais & George (2019).Adaptive Gamification for Learning Environments, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1, 1-25.
- Lopez & Tucker (2018).Towards Personalized Adaptive Gamification: A Machine Learning Model for Predicting Performance, *IEEE Transactions on Games*, 1-25.
- Saggah, Campion & Stanier (2018).A Collaborative Gamification Design Framework in an Educational Context, *Proceedings 11th Annual International Conference of Education Research and Innovation(ICERI)*, 11-14 November, Seville, Spain, 2410-2414.
- Sailer; Hense; Mayr & Mandl (2017).How Gamification Motivates : An Experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction, *Computers in Human Behavior*,.69, 371-380.

- Santos, Bittencow & Vassileva (2018). Gamification Design to Tailor Gamified Educational Systems Based on Gamer Types, Proceedings of SBGames, Brazil, October 29th – November 1st, 1-25.
- Scharp(2017). Gamification: A Bottom- up Approach, Erasmus University Rotterdam, Center of Excellence for Positive Organizational Psychology, Master Thesis, 1-50.
- Schraep (2013). Gamification as Simulatization of the Real, Leuphana University, Center of Digital Cultures, 1-23.
- Su(2017). Designing and Developing a Novel Hybrid Adaptive Learning Path Recommendation System (ALPRS) for Gamification Mathematics Geometry, *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2275-2298.
- Stieglitz; Lattermann; Bissantz; Zarnekow & Brockmann(2016). Social Collaboration and Gamification, Germany, Berlin, Department of Computer Science, 93- 115.
- Majuri, Koivisto & Hamori(2018). Gamification of Education and Learning: A Review of Empirical Literature, GamiFIN Conference, Pori, Finland, May 21-23.
- Mazarakis (2015). Using Gamification for Technology Enhanced Learning: The Case of Feedback Mechanisms, *IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 17(4), 1-25.
- Mckeown (2018). Programming in Visual Basic 2015 for Beginner's, Dakota State University, Cambridge University Press, PP.1-713.
- Mkaater (2016). VB.NET Programming, PP.1-260, Retrieved from: <http://www.Computer-Pdf.com>.
- Moncada and Thomas (2014). Gamification of Learning in Accounting Education, *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol.14(3), PP.1-11.
- Monterrat; Lavoue; George(2014). Motivation for Learning – Adaptive Gamification for Web-Based Learning Environments, International Conference on Computer Supported Education, 100-117.
- Monterrat; Lavoue; George (2015). Towards an Adaptive Gamification System for Learning Environments, International Conference on Computer Supported Education, 115-129.
- Oldenhave; Hoppenbrouwers; Weide & Lagarda(2013). Gamification to Support the Run Time Planning Process in Adaptive Case Management, *Springer –Verlag Berlin Heidelberg (LNBIP)*, 147, 385-394.
- Ortiz; Chiliza & Valcke (2017). Gamification in Computer Programming: Effects on Learning, Engagement and Intrinsic Motivation, Austria, Graz, 11th European Conference on Games Based Learning, 5-6 October.
- Proceeding Gamification and Engagement in Europe, UK, Brighton, 28-29 November 2017.

- Proceeding 20th International Conference on Gamification and Game-Based Learning, UK, London, 14-15 May 2018.
- Pesera; Roselli; Corriero & Rossa(2016).Game-based learning and Gamification to Promote Engagement and Motivation in medical Learning Contexts, *Smart Learning Environments*, 3(5), 1-20.
- Queiroz & Spitz (2016). Position Paper: Collaborative Gamification Design for Scientific Software, Brazil, Rio de Janeiro, Technical Department, 1-7.
- Rivers (2016).The Impact of Gamification on Employee Engagement in a Dvertising Agencies in South Africa, University of Pretoria, Gordon Institute of Business Science, 1-82.
- Rezvan (2017).Gamification Elements in Tracking Applications, University of Tampere, Faculty of Nature Sciences, 1-69.
- Ruano, Jurado, Rodriguez, Atrio & Sacha (2016). An Approach to gamify an Adaptive Environment, IEEE Global Engineering, 1-32.
- Rust, Hillenmann & Albert(2014). Gamification and Smart Feedback: Experiences with a Primary School Level Math App. *International Journal of Game-Based Learning*, 4(8), 35-46.
- Urh; Vukovic; Jereb & Pintar(2015).The Model for Introduction of Gamification into E-Learning in Higher Education, 7th World Conference on Educational Sciences, 05-07 February, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece. *Social and Behavioral Sciences*, 197,388-397.
- Wojcik(2015). Motivation for Students: Gamification in E-Learning, Rzeszow,University of Information Technology and Management, PP.1-13, Avaliable on: https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/_content/uploads/10_J.Wojcik_Motivation_for_students....pdf.
- Vasilescu(2014). Human Aspects, Gamification, and Social Media in Collaborative Software Engineering, Eindhoven University of Technology, Department of Mathematics and Computer Science, 1-4.
- Yelsky(2018). The Best Gamification for Knowledge Management IsCollaborative,Retrievedform:<https://uplandsoftware.com/righttanswers/resources/blog/best-gamification-knowledge-management-collaorative/>, 21/8/2018.



البحث الثالث :

**دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي وتقليل
التطرف الفكري كما يدركه أعضاء هيئة التدريس والطالبات بكنية
التربية بعفيف (دراسة استطلاعية)**

المصادر :

د/ شاهيناز عبد الرحمن عثمان بشير
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
بجامعة شفاء بالملكة العربية السعودية

دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي وتقليل التطرف الفكري كما يدركه أعضاء هيئة التدريس والطالبات بكلية التربية بعفيف (دراسة استطلاعية)

د/ شاهيناز عبد الرحمن عثمان بشير

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص:

البحث الحالي يمثل دراسة استطلاعية تهدف الى استطلاع رأي كل من أعضاء هيئة التدريس و الطالبات بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي و تقليل التطرف الفكري، تكونت عينة الدراسة من ٨٠ عضو هيئة تدريس من الذكور و الاناث ، و ١٠٠ طالبة من كلية التربية بعفيف ، و توصلت الدراسة الى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية دالة في آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرفي - سلوكي - دافعي). توجد علاقة ارتباطية دالة في آراء طالبات بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرفي - سلوكي - دافعي). توجد علاقة ارتباطية دالة بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في الحد من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرفي - وجداني - سلوكي). توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في التقليل من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرفي - وجداني - سلوكي) تعزى للنوع لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في التقليل من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرفي - وجداني - سلوكي) تعزى للدرجة العلمية .

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثقافي . التطرف الفكري . شبكات التواصل الاجتماعي . الدراسة المسحية

The role of social networks on developing cultural intelligence and reducing intellectual extremism.

Dr.Shahinaz Abdelrahman Osman Bashir

Abstract

The current research aims at investigating the points of views of the faculty members beside the students who represents the community of the college of Education in Afif about the role of social networks in developing cultural intelligence and reducing intellectual extremism. The study participants consisted of (80) faculty members male and female. The study findings reveal that :there is a significant correlation between the opinions of the Faculty members about the role of social networks in the development of cultural intelligence in its various dimensions (knowledge - behavioral - motivation).There is a significant correlation between the opinions of the students about the role of social networks in the development of cultural intelligence in its various dimensions (knowledge -behavioral - motivation).There is a significant correlation between the opinions of the faculty members on the role of social networks in reducing intellectual

extremism of various types (cognitive - emotional- behavioral). There are no statistically significant differences between the opinions of the faculty members about the role of social networks in reducing the intellectual extremism of its various types (cognitive - emotional - behavioral) attributed to gender. There are no statistically significant differences between the opinions of the faculty members about the role of social networks in reducing intellectual extremism in its various types (cognitive, emotional, behavioral) attributed to the degree of academic rank.

Keywords: Cultural intelligence, Social networks, Extremism, Survey

• المقدمة

إن العنف والعدوان طابع يظهر في سلوكيات البشر ويرجع إلى عوامل ودوافع تحركه، وقد عرف السلوك العدواني والعنف في كل العصور، وكانت أول صور العنف بين ابني آدم . عليه السلام . عندما تقبل الله من أحدهما ولم يتقبل من الآخر فقتل الخاسر أخاه الرابع حسدا وظلما، والسلوك العدواني هو ما يقوم فيه المعتدي بإيذاء غيره أو نفسه وغيره معا ، ولفترات التنشئة الأولى في الصغر دور كبير في إكساب وتعليم هذا السلوك، وقد يصبح مميزا لبعضهم في مرحلة الشباب.

إن شبكات التواصل الاجتماعي تحظى بانتشار كبير على الصعيد العالمي، بل وقد بات بعضها من أكثر المواقع زيارة في العالم، حتى إنها أصبحت تغطي على ما كان يعرف في علم الاجتماع بـ (المكان الثالث) أي المكان الذي يلجأ إليه الإنسان بعد مكانه الأول (البيت) ومكانه الثاني (العمل أو المدرسة أو الجامعة) لقد أصبح واضحا أن المكان الثالث أصبح مكانا إلكترونيا بامتياز (بن رحومة، ٢٠٠٢).

وقد أدت هذه الخدمة في السنوات الأخيرة إلى نوع من التواصل الاجتماعي بين البشر في فضاء إلكتروني افتراضي، قرب المسافات بين الشعوب وألغى الحدود وزاوج بين الثقافات، وسمي هذا النوع من التواصل بين الناس (شبكات التواصل الاجتماعي)، وتعددت هذه الشبكات واستأثرت بجمهور واسع من المتلقين، ولعبت الأحداث السياسية والطبيعية في العالم دورا بارزا في التعريف بهذه الشبكات، وتعرف شبكات التواصل الاجتماعي، بأنها خدمات يتم إنشاؤها وبرمجتها من قبل شركات كبرى لجمع أكبر عدد من المستخدمين والأصدقاء ومشاركة الأنشطة والاهتمامات، وللبحث عن تكوين صداقات والبحث عن اهتمامات وأنشطة لدى أشخاص آخرين يتشاركون معهم بإحدى الاشتراكات الفكرية أو غيرها ، وتوفر هذه الخدمات ميزات مثل المحادثة الفورية والتواصل العام والخاص ومشاركة الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديو والملفات، وقد استقطبت هذه الخدمات ملايين المستخدمين من شتى بلاد العالم (الحسيني، ٢٠١٢). وتعتبر شبكات التواصل الاجتماعي مثل "فيس بوك" و"تويتر" و"جوجل +" و"ماي سبيس" و"هاي فايف" و"لايف بوون" و"لينكد إن"

وغيرها من أشهر المواقع التي تقدم خدمات للمستخدمين (عبد الجليل، ٢٠١١)، وقد أوضح (Peterson ، ٢٠٠٤)، أن المقصود بالذكاء الثقافى المقدرة على ممارسة عدد من الأنماط السلوكية التي تتطلب استخدام مهارات معينة مثل (المهارات اللغوية والاجتماعية) بالإضافة الى مجموعة خصائص أخرى تتمثل في المرونة في التعامل مع الأفراد بمختلف ثقافتهم بطريقة توافقية.

إن الدور الكبير الذي تلعبه شبكات التواصل الاجتماعي في خلق معايير فكرية وثقافية جديدة تفرض نفسها على مستخدمي هذه الشبكات يجعل من الضرورة أن نفكر في كيفية استغلالها لمنع بعض الظواهر السلبية ومنها التطرف الفكري الذي يبدو جلياً مدى الانتشار الذي تدعمه كثير من المنظمات والمؤسسات في كثير من الأوساط وتدعيم بعض السلوكيات الإيجابية وأنماط السلوك مثل الذكاء الثقافى في الفترة التي تميزت بالانفتاح الثقافى وعالمية الفكر والممارسة.

وجاء هذا البحث ليلقي الضوء على دور هذه الشبكات في التقليل من التطرف الفكري وتنمية الذكاء الثقافى وذلك كما يدركه أعضاء هيئة التدريس والطالبات بكلية التربية بـ بـ بـ .

• مشكلة البحث :

يمثل التطرف الفكري والديني التعصب لرأى معين دون غيره من الآراء الأخرى ويبعد هذا الرأي في هذه الحالة عن الاعتدال بل المغالاة في التشبث بهذا الرأي والإصرار عليه أو الأفكار أو المعتقدات الدينية حتى لو كانت خاطئة أو نتيجة عدم فهم أو وعى حقيقي بالمضمون الروحي والاجتماعي لتلك المعتقدات الدينية وطالما أن هذا الفكر المتطرف لم يأخذ أو يخرج كنمط فكري إلى حيز الفعل أو السلوك العنيف فلا يقع تحت طائلة القانون الجنائي وهذا يعنى انه لم يأخذ شكل الإكراه أو استخدام القوة في نشر وفرض هذه الأفكار وإشاعة الذعر والرعب والإضرار بمصالح الوطن. وهنا تبدو صعوبة التعامل مع هذا النوع من الأفكار وتتضح أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الوعي المضاد عن طريق مواقع اتسمت بالانتشار والعالمية خاصة أن الإحصاءات العالمية أثبتت أن عدد مستخدمي هذه المواقع في آخر العام ٢٠١٤ وصل إلى ١.٦١ مليار مستخدم (الجزيرة . نت) وبما يعادل ٢٠٪ من سكان العالم .

تتعلق مشكلة البحث بالتساولين الرئيسين التاليين :

- « ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في تقليل التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرّف . وجداني . سلوكي) من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس كلية التربية بـ بـ بـ .
- « ما دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافى بأبعاده المختلفة (معرّف . سلوكي . دافعي) من وجهة نظر كل من طالبات وأعضاء هيئة التدريس كلية التربية بـ بـ بـ .

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في أنه يهتم بجانب مهم ويعد موضوعه أحد ثورات العلم الحديث وهو مرتكز على التطبيقات الحديثة للشبكة العنكبوتية ومواقع أحدثت الكثير من التساؤلات حول سلبياتها وإيجابياتها ، وهي تشهد نقاشات غنية في شتى المجالات التي تهتم بالشأن العام والذكاء الثقافي الذي يعد أحد السلوكيات المهمة وأحد مهارات القرن الحادي والعشرين ، حيث شغلت أذهان المفكرين التربويين وغيرهم من المجالات الأخرى ووجدوا فيه مكان خصبا للبحث وتبادل آرائهم ، وقد مثلت مواقع التواصل مكانا يستهوي الكثير حيث أصبح مركزا للالتقاء والتقارب و بث الأفكار المستحسنة والمستهجنة ، ويزود البحث بفكرة واضحة عن الإيجابيات التي يمكن أن تلعبها هذه المواقع في الإصلاح الفكري والتغلب على بعض مشكلات المجتمع وتنمية النماذج السلوكية المستحبة.

• أهداف البحث :

يهدف البحث إلى :

« التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس و طالبات كلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في تقليل التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرّف . وجداني . سلوكي) .

« التعرف على الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في تقليل التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرّف . وجداني . سلوكي) والتي تعزى إلى النوع والدرجة العلمية .

« التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس و الطالبات بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرّف . سلوكي . دافعي) .

• فروض البحث:

« توجد علاقة ارتباطية دالة في آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرّف . سلوكي . دافعي) .

« توجد علاقة ارتباطية دالة في آراء طالبات بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرّف . سلوكي . دافعي) .

« توجد علاقة ارتباطية دالة بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في الحد من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرّف . وجداني . سلوكي) .

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في تقليل التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرّف . وجداني . سلوكي) تعزى للنوع .

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في التقليل من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معريفي. وجداني. سلوكي) تعزى للدرجة العلمية .

• مصطلحات البحث:

• التطرف:

الجنوح فكرياً وسلوكياً ، وهو ينشأ من التناقض في المصالح أو القيم بين أطراف تكون على وعي وإدراك لما يصدر منه ، مع توافر الرغبة لدى ك منهما للاستحواذ على موضع لا يتوافق بل وربما يتصادم مع رغبات الآخرين مما يؤدي إلى استخدام العنف لتحقيق الهدف المنشود (أمينة الجندي ، ١٩٩٣ ، ٦٤) .

والتطرف انحراف سلوكي تدميري فيه أقصى قدر من محو الآخر دون وجود خطة واقعية بديلة لتغيير ناجح لما أراد تغييره (طارق الحبيب ، ٢٠٠٣ ، ٣) .

• شبكات التواصل الاجتماعي:

أورد (محمد المنصور ، ٢٠١٢) في دراسته عددا من التعريفات لشبكات التواصل الاجتماعي نذكر منها :تعريف محمد عواد "تركيبة اجتماعية إلكترونية تتم صناعتها من أفراد أو جماعات أو مؤسسات، وتتم تسمية الجزء التكويني الأساسي (مثلا لفرد الواحد) باسم (العقدة . Node)، بحيث يتم إيصال هذه العقد بأنواع مختلفة من العلاقات كتشجيع فريق معيناً و الانتماء لشركة ما أو حمل جنسية لبلد ما في هذا العالم . وقد تصل هذه العلاقات لدرجات أكثر عمقا كطبيعة الوضع الاجتماعي أو المعتقدات أو الطبقة التي ينتمي إليها الشخص" .

وتعرفها هبة محمد خليفة بأنها "الشبكات الاجتماعية هي شبكة مواقع فعالة جدا في تسهيل الحياة الاجتماعية بين مجموعة من المعارف والأصدقاء ، كما تمكن الأصدقاء القدامى من الاتصال بعضهم البعض و بعد طول سنوات، و تمكنهم أيضا من التواصل المرئي والصوتي و تبادل الصور وغيرها من الإمكانيات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم" . وعرفها محمد المنصور إجرائيا بأنها: "شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون و في أي مكان من العالم، ظهرت على شبكة الإنترنت منذ سنوات قليلة و غيرت في مفهوم التواصل والتقارب بين الشعوب، واكتسبت أسمها الاجتماعي كونها تعزز العلاقات بين بني البشر، وتعدت في الآونة الأخيرة وظيفتها الاجتماعية لتصبح وسيلة تعبيرية واحتجاجية، و أبرز شبكات التواصل الاجتماعي هي (الفيسبوك، تويتر، واليوتيوب) .

• الذكاء الثقافي:

يرى ستيرنبرج و جريجورنكو (Grigorenko and Sternberg) الذكاء الثقافي على أنه: مركب متعدد الأبعاد يتم استهدافه في المواقف التي تتضمن التفاعل بين الثقافات والتي تنشأ عن الفروق في السلالة و الأصل العرقي والجنسية.

كما عرفه أنغ Ang وآخرون (٢٠٠٧) بأنه مركب متعدد الأبعاد وله صفات متميزة، فهو مركب يتضمن كافة العناصر المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية.

كما عرفه DAVID LIVERMORE (٢٠١١) بأنه القدرة على العمل بفعالية عبر مجموعات متنوعة من نواحي و سياقات متعددة مثل الاختلاف الثقافي، والعنقي واختلافات الأجيال و الثقافات التنظيمية.

• إجراءات الدراسة :

« منهج الدراسة : اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك بالمسح الشامل لمجتمع الدراسة وتحليل البيانات وتفسيرها ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه يستخدم في: "البحوث التي تستهدف وصف سمات أو آراء أو اتجاهات أو سلوكيات عينات من الأفراد ممثلة لمجتمع ما، بما يسمح بتعميم نتيجة المسح على المجتمع الذي سحبت منه العينة، ولكن على الرغم من أن منهج الوصف يلعب دورا وصفيا، إلا أنه يمكن أن يلعب دورا تفسيريا بشرح الأحداث أو الظواهر التي تدرس. (الجمال ص ١٤٣. ١٤٤).

« عينة الدراسة : تتمثل عينة الدراسة في المجتمع الكامل لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بضعيف . البنين و البنات . و البالغ عددهم ثمانون عضوا، و(٧٠٪) من طالبات كلية التربية بضعيف البالغ عددهن ١٠٠ طالبة من الأقسام المختلفة (علمي أدبي).

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وعددها

م	الدرجة العلمية	عدد الذكور	عدد الإناث
١	محاضر	٥	٢٠
٢	أستاذ مساعد	٢٧	٢٤
٣	أستاذ مشارك	١	٣
٤	العدد الكلي	٣٣	٤٧
٥	المجموع	٨٠ عضو هيئة تدريس	

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة من الطالبات

م	التخصص	عدد العينة
١	علمي	٥٠
٢	أدبي	٥٠
٣	العدد الكلي	١٠٠

• أدوات الدراسة :

« تمثلت في استبانه لاستطلاع الرأي بشأن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي والحد من التطرف الفكري من تصميم الباحثة، ولقياس صدق الاستبيان فقد تم استخدام الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وتكنولوجيا التعليم والإعلام و علم الاجتماع الذين ادخلوا بعض التعديلات والتمت بها الباحثة ليصبح الاستبيان صالح للتطبيق النهائي .

« أما ثبات الاستبيان فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية جزئية مقدارها ٢٥ عضو هيئة تدريس و ٢٥ طالبة و حساب معامل كرونباخ ألفا لفقراته جميعا ولكل مجال على حدة والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣) قيم ألفا لمجالات المختلفة .

المجالات	كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
التطرف المعرفي	٠.٨٣	٤
التطرف الوجداني	٠.٨٣	٤
التطرف السلوكي	٠.٧٦	٤
الذكاء الثقافي المعرفي	٠.٧٩	4
الذكاء الثقافي السلوكي	٠.٨٤	4
الذكاء الثقافي الدافعي	٠.٩١	4
المجالات كافة	٠.٨٣	24

يتضح من الجدول (٣) ارتفعت معامل ألفا كرونباخ للحد الذي يجعل استخدام الاستبانة مقبولا .

• مناقشة وتحليل النتائج :

• عرض و مناقشة نتيجة الفرض الأول :

توجد علاقة ارتباطية دالة في آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بضعف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرفي . سلوكي . دافعي) .

يتضح من الجدول (٤) المتوسط العالي لأكثرية عبارات المقياس مما يوضح نسبة الاتفاق العالية بين أعضاء هيئة التدريس حول جدوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية كثير من الممارسات التي تصب في مصلحة الذكاء الثقافي و تأخذ الممارسة (القدرة على تفهم و تقدير الاختلافات الثقافية) المتوسط الأعلى و هذا متوقع لأن وسائل التواصل الاجتماعي تنقل و تندمج الكثير من المفاهيم الثقافية المتبينة من كل الجوانب مثل الزي الثقافة الأغنيات المأكولات الشعبية و أساليب التعامل و غير ذلك بينما جاء أقلها (اتخاذ السلوكيات و المواقف الملائمة مع الثقافات المغايرة) و تعزي الباحثة ذلك الى أن السلوك هو مرحلة من الممارسة تعتمد على منظومة قيمية متكاملة تظهر فيها مؤثرات أخرى كالمجتمع القبيلة جماعة الأقران و كذلك هي مرحلة أعلى من مراحل الهرم الاجتماعي و تختلف أساليب و معايير تحديد السلوك السوي أو غير السوي . كما ترتبت الأبعاد المختلفة للذكاء الثقافي حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بحيث أخذ البعد الأول أعلى متوسط وهو الذكاء الثقافي المعرفي ثم يليه البعد الثقافي السلوكي ثم الدافعي بنسب متوسطات عالية تبين ارتفاع معدل اتفاق أعضاء هيئة التدريس حول جدوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي في أبعاده المدروسة

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعياري لأراء أعضاء هيئة التدريس حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة.

رقم العبارة في الاستبانة	الممارسة المتعلقة بأبعاد الذكاء الثقافي	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط
البعد الأول : الذكاء الثقافي المعرفي				
١	القدرة على تفهم و تقدير الاختلافات الثقافية	٤.٢ ٧	٠.٩٢	١
٢	القدرة على الحكم على السياقات و السلوكيات الثقافية المختلفة	٤.٠ ٦	١.٢٤	٢
٣	القدرة على صناعة و اتخاذ القرار المتعلق بالثقافات المغايرة.	٤.٠ ٦	٠.٩٧	٣
٤	القدرة على التخطيط قبل التفاعل مع الثقافات المغايرة	٣.٩ ٤	٠.٩٦	٦
المتوسط الكلي		٤.٠٨		
البعد الثاني: الذكاء الثقافي الدافعي				
٥	الرغبة في التعرف على ما يتعلق بالثقافات المغايرة	٣.٨ ٤	٠.٩٦	٧
٦	الاحساس بالثقة عند التعامل مع الثقافات المغايرة	٣.٦ ٤	١.١١	٨
٧	التوافق مع أشخاص من ثقافات مغايرة	٣.٦	١.٠٧	٩
٨	القابلية للتعرف على أشخاص من ثقافات مغايرة	٣.٥ ٣	١.١٢	١٠
المتوسط الكلي		٣.٦٥		
البعد الثالث : الذكاء الثقافي السلوكي				
٩	القدرة على التواصل اللفظي و غير اللفظي مع الثقافات المغايرة	٣.٥ ٢	١.١٩	١١
١٠	اتخاذ السلوكيات و المواقف الملائمة مع الثقافات المغايرة	٣.٥ ٠	١.٢١	١٢
١١	التزام آداب السلوك اللفظية و السلوكية مع الثقافات المغايرة	٣.٨ ١	٠.٩٤	٥
١٢	تقبل الرأي الآخر المخالف من أشخاص ذوي ثقافات مغايرة	٣.٩ ٦	٠.٩٧	٤
المتوسط الكلي		٣.٦٩		

• عرض و مناقشة نتيجة الفرض الثاني :

توجد علاقة ارتباطية دالة في آراء طالبات بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة (معرفي . سلوكي . دافعي) .

يتضح من الجدول (٥) كذلك المتوسط العالي لأكثرية عبارات المقياس مما يوضح نسبة الاتفاق العالية بين الطالبات حول جدوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية كثير من الممارسات التي تصب في مصلحة الذكاء الثقافي كما أخذت كذلك الممارسة (القدرة على تفهم و تقدير الاختلافات الثقافية) المتوسط الأعلى بينما جاء أقلها (اتخاذ السلوكيات و المواقف الملائمة مع الثقافات المغايرة) و تعزي الباحثة ذلك الى نفس الأسباب السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما ترتبت الأبعاد المختلفة للذكاء الثقافي حسب وجهة نظر الطالبات بحيث أخذ البعد الأول أعلى متوسط وهو الذكاء الثقافي المعرفي ثم يليه البعد الثقافي السلوكي ثم الدافعي بنسب متوسطات عالية تبين ارتفاع معدل اتفاق أعضاء هيئة التدريس حول جدوى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي في أبعاده المدروسة .

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري لأراء الطالبات حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة.

رقم العبارة في الاستبانة	الممارسة المتعلقة بأبعاد الذكاء الثقافي	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط
البعد الأول : الذكاء الثقافي المعرفي				
١	القدرة على تفهم و تقدير الاختلافات الثقافية	٤.٦٥	٠.٩٦	١
٢	القدرة على الحكم على السياقات و السلوكيات الثقافية المختلفة	٤.١٢	١.٢٠	٢
٣	القدرة على صناعة و اتخاذ القرار المتعلق بالثقافات المغايرة.	٣.٩٦	٠.٨٥	٥
٤	القدرة على التخطيط قبل التفاعل مع الثقافات المغايرة	٣.٨٥	٠.٩١	٩
المتوسط الكلي		٤.١٥		
البعد الثاني: الذكاء الثقافي الدافعي				
٥	الرغبة في التعرف على ما يتعلق بالثقافات المغايرة	٣.٨١	٠.٩٠	١٠
٦	الاحساس بالثقة عند التعامل مع الثقافات المغايرة	٤.٠٢	٠.٩٦	٤
٧	التوافق مع أشخاص من ثقافات مغايرة	٣.٩٦	١.١١	٦
٨	القابلية للتعرف على أشخاص من ثقافات مغايرة	٣.٦٨	٠.٩٧	١١
المتوسط الكلي		٣.٨٧		
البعد الثالث : الذكاء الثقافي السلوكي				
٩	القدرة على التواصل اللفظي و غير اللفظي مع الثقافات المغايرة	٣.٩٤	١.٣٢	٧
١٠	اتخاذ السلوكيات و المواقف الملائمة مع الثقافات المغايرة	٣.٦٨	٠.٩١	١٢
١١	التزام آداب السلوك اللفظية و السلوكية مع الثقافات المغايرة	٣.٩١	٠.٩٤	٨
١٢	تقبل الرأي الاخر المخالف من أشخاص ذوي ثقافات مغايرة	٤.٠٨	٠.٩٥	٣
المتوسط الكلي		٣.٩		

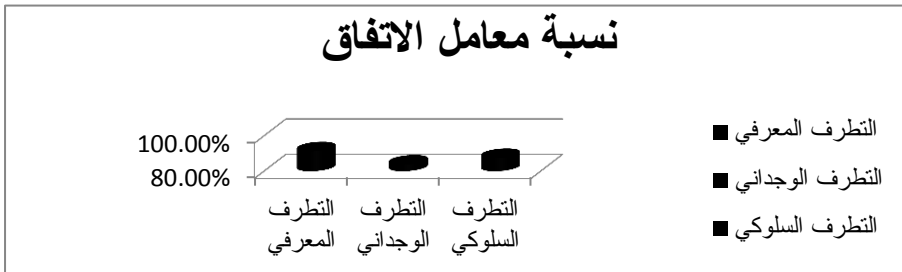
• عرض و مناقشة نتيجة الفرض الثالث :

توجد علاقة ارتباطية دالة بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في الحد من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرفي . وجداني . سلوكي) .

جدول (٦) نتيجة الفروق في معاملات الاتفاق والاختلاف بين آراء عينة الدراسة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في الحد من التطرف الفكري .

عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة معامل الاتفاق	نسبة معامل الاختلاف
٨٠	4.55	.65	%٩١.٣	%٨.٧
٨٠	4.42	.75	%٨٣.٨	%١٦.٢
٨٠	4.37	.70	%٨٧.٥	%١٢.٥

يتضح من نسبة معامل الاتفاق أن آراء عينة البحث اتفقت بصورة كبيرة و واسعة على الدور الذي تلعبه شبكات التواصل الاجتماعي في الحد من التطرف الفكري بجوانبه المختلفة المعرفي و الوجداني و السلوكي كذلك يتضح ذلك من قيمة الوسط الحسابي التي تعتبر فوق المتوسط العام و ذلك حسب التقسيم الخماسي لليكرت ، و تعزي الباحثان ذلك إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي باتت عنصرا مهما و فعالا في نشر الأفكار بجميع أنواعها سياسية اجتماعية ثقافية دينية و غيرها و أن ذلك يتم من خلال أهم فئة في المجتمع و هي فئة الشباب و يعد عضو هيئة التدريس بالجامعات من أكثر الفئات التعليمية و التربوية احتكاكا بهذه الفئة و تعرفا على مشكلاتهم و ما يحيط بهم من ضغوطات نفسية و مجتمعية و يمثل عضو هيئة التدريس الفئة الأكثر تأثرا على فئة الشباب و لذا نجد بينهم نسبة اتفاق عالية على خطورة شبكات التواصل الاجتماعي و مدى أهمية دورها في الحد من التطرف الفكري بجميع أنواعه ، و هذا يدعو إلى ضرورة اهتمام اساتذة الجامعات بالشباب لكي لا يتحولون إلى أهداف سهلة من قبل جهات إرهابية محلية و دولية، وإن هذا الأمر أصبح هاجسا و هما دوليا تعاني منه أغلب دول العالم، و أن هذا يدفعنا إلى تعزيز الأمن الفكري إذ إن الفكر لا يواجه إلا بفكر فيتم مواجهة الإرهاب الفكري بالوقاية قبل العلاج ، و يمكن وصف معامل الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس في المخطط التالي :



شكل (٧) نسبة معامل الاتفاق حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في التقليل من التطرف الفكري

حيث كان أكبر معامل اتفاق بين الأعضاء لصالح دور الشبكات في الحد من التطرف المعرفي و يأتي بعده معامل الاتفاق لصالح دور الشبكات في الحد من التطرف السلوكي و أخيرا يأتي معامل اتفاق لصالح دور الشبكات في الحد من التطرف الوجداني ، و ترى الباحثان أن التطرف المعرفي من أكثر أنواع التطرف شيوعا و ظهورا للمتعامل مع الشبكة لذلك نجد أنه الأغلب في التعرف عليه بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس و كذلك أن معظم المعلومات المنقولة عبر الشبكات تكسب الفرد معارف نستطيع تحديد المتطرف منها و المتوازن فكريا ، أما التطرف الوجداني فتفسيره أكثر صعوبة لأن صاحبه قد يميل في بعض الأحيان الى عدم الكشف عن نفسه و يتخذ الاحتياطات التي تعمل على تغطية ميوله التطرفية لذلك من الصعب اكتشافهم بسرعة حتى عبر شبكات التواصل الاجتماعي وبالرغم من ذلك فهو . بطبيعة الشخص الذي يميل الى السلوك المتطرف - سرعان ما يستثار لفظا أو سلوكا فيظهر ميوله فنجد حسب نتيجة الاستطلاع أن التطرف وجداني كان ذو أقل معامل اتفاق و لكنه يظل ضمن المقبول بنسبة معامل اتفاق ٨٣.٨ % .

• عرض و مناقشة نتيجة الفرض الرابع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في التقبل من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرفي . وجداني . سلوكي) تعزى للنوع .

جدول (٧) نتيجة (ت) للفروق بين آراء عينة الدراسة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في الحد من التطرف الفكري و التي تعزى للنوع.

جوانب و مجالات التطرف الفكري	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطرف المعرفي	ذكر	٣٣	٤.٣٦	٠.٦٩	-	٠.٠٦٥
	أنثى	٤٧	٤.٣٦	٠.٥٩	٢.١٨٦	
التطرف الوجداني	ذكر	٣٣	٤.٣٩	٠.٧٨	-	٠.٦١٧
	أنثى	٤٧	٤.٤٤	٠.٧٨	٠.٣٠٥	
التطرف السلوكي	ذكر	٣٣	٤.٣٦	٠.٧٤	-	٠.٠٩٤
	أنثى	٤٧	٤.٣٨	٠.٦٤	٠.١٢١	

يبدووا جلياً من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق تعزى للنوع لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في الحد من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرفي . وجداني . سلوكي) ، و يتفق ذلك مع دراسة كل من السيد المولى (٢٠١٤) و نيرمين خضر (٢٠١٣) ، و هو أمر كما ترى الباحثان - يؤيده الكثير من الناس برغم اختلاف أنواعهم و أجناسهم و معتقداتهم و ذلك في ظل التغيرات الحادثة في العالم من حولنا و التي أصبح فيها التطرف الفكري ظاهرة تستوجب النظر و الدراسة .

• عرض و مناقشة نتيجة الفرض الخامس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بعفيف حول دور شبكات التواصل في التقليل من التطرف الفكري بأنواعه المختلفة (معرّفي . وجداني . سلوكي) تعزى للدرجة العلمية .

جدول (٨) قيمة (ف) لنتيجة تحليل أنوفا للفروق بين آراء عينة الدراسة حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في الحد من التطرف الفكري والتي تعزى للدرجة العلمية.

جوانب مجالات التطرف الفكري التطرف المعرفي	الدرجة العلمية	العدد	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التطرف المعرفي	محاضر	٢٥	1.722	٠.١٨٦
	أستاذ مساعد	٥١		
	أستاذ مشارك	٤		
التطرف الوجداني	محاضر	٢٥	2.912	٠.٠٠٦
	أستاذ مساعد	٥١		
	أستاذ مشارك	٤		
التطرف السلوكي	محاضر	٢٥	.257	٠.٧٧٤
	أستاذ مساعد	٥١		
	أستاذ مشارك	٤		

يتضح من الجدول (٨) أن مستوى دلالة الفروق في قيمة (ف) عند اجراء اختبار أنوفا بين أعضاء هيئة التدريس بدرجاتهم العلمية المختلفة (محاضر – استاذ مساعد – استاذ مشارك) حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في الحد من التطرف الفكري غير دال ، مما يؤكد وجود فروق تعزى للدرجة العلمية

• التوصيات والمقترحات :

توصي الباحثة بما يلي :

« الاهتمام بتقنين و متابعة استخدام المتعلمين و خصوصا القصر منهم لوسائل و شبكات التواصل الاجتماعي بأنواعها المختلفة.

« تدريب كل من المعلمين و المشرفين الأكاديميين على ملاحظة أعراض التطرف الفكري و سبل المعالجة المبكرة لها .

« تدريب المتعلمين على الأساليب الفعالة في اختيار الأصدقاء و طرق حظر الأشخاص الذين يسبب وجودهم نشر الفكر الضال و التطرف الفكري بأنواعه .

« ادماج استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العمل الأكاديمي و ملاحظة تطور الذكاء الثقافي و تبني برامج علاج سلوكي تعتمد عليها .
كما تقترح الباحثة :

« ضرورة اجراء أبحاث مستقبلية حول أكثر الطرق التي يستخدمها المتطرفون لجذب الانتباه و الكشف عن دوافعهم .

« البحث عن كيفية تحديث البرامج التي تدعم شبكات التواصل الاجتماعي بحيث تزود بميزة اضافية تقوم باجراء المنع التلقائي لمقاطع الفيديو التي تنشر مواقف عنيفة أو متطرفة.

« إجراء المزيد من الدراسات التي تربط بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأنواع أخرى من الذكاء بالإضافة الى بعض الظواهر المجتمعية الأخرى.

• المصادر والمراجع:

- أمينة الجندي (١٩٩٣) : "التطرف بين الشباب : كيف يفكر طلاب الجامعات المصرية ، دراسة ميدانية ، المنار ، السنة الخامسة ، سلسلة المواجهة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ٦٤ - ٦٥ .
- أنس رمضان المصري (٢٠١٧) : مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج "موهبة الصيفي الاثرائي" : في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، مجلة التربوية والنفسية ، جامعة غزة .
- السيد عبد المولى السيد أبو خطوة ، أحمد نصحي أنيس الشرييني الباز (٢٠١٤) : شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد السابع العدد الخامس عشر
- <https://www.ust.edu/uaqe/count/2014/1/8.pdf>
- طارق علي الحبيب (٢٠٠٣) : سمات الشخصية المتطرفة : ندوة التي نظمها مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني في الفترة من ٣١/٢٧ - ١٢ - ٢٠٠٣ ، الرياض .
- حمود فهد القشعان (٢٠٠٤) : أسباب التعصب الفكري والسلوكي وعلاقة ذلك باضطرابات الشخصية ، مؤتمر الوسطية منهج حياة ، الكويت
- علي ميلاد بن رحومة (٢٠٠٢) علم الاجتماع الآلي ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والاداب والفنون ، الكويت .
- عصام نصر سليم ، حدود حرية الرأي في ساحات الحوار العربي عبر الإنترنت ، دراسة منشورة في موقع البوابة العربية لعلوم الإعلام والاتصال ورابطها :
http://www.arabmediastudies.net/index.php?option=com_content&task=view&id=158&Itemid=101
- عبد الرحمن الحسيني : خدمات شبكات التواصل الاجتماعي . تاريخ آخر زيارة ٢٠١٨/٢/٩
www.almustagbal.com/node/78110
- علاء البشبيشي ، دراسة: صور طفلك على "فيسبوك" تُعرضه للخطر، موقع الإسلام اليوم، الأربعاء ٢٧ أكتوبر ٢٠١٠. متاح (On Line).
- <http://islamtoday.net/nawafeth/artshow-50-141107.htm>
- محمود المراغي (٢٠٠٤) : حرب الجلاب والصاروخ وثائق الخارجية الأمريكية حول الإرهاب ، دار الشروع ، القاهرة

- السند عبدالرحمن (٢٠٠٤) وسائل الإرهاب الالكتروني حكمها في الإسلام وطرق مكافحتها . اللجنة العلمية للمؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب . جامعة الإمام محمد بن سعود .
- موسى آدم عبد الجليل (٢٠١١) كيف ساهمت وسائل التواصل الاجتماعي في اضعاف العادات والتقاليد وتقليص العلاقات الاجتماعية، مؤتمر الدوحة التاسع لحوار الاديان ٢٤٥ - ٢٦ أكتوبر، الدوحة، قطر
- نجوى عبدالسلام فهمي (٢٠٠١): التفاعلية في المواقع الإخبارية على شبكة الإنترنت - دراسة تحليلية، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام ، العدد الرابع ، القاهرة ، ت ٢ / ك ١ / ٢٠٠١، ص ٢٣.
- موقع أخبار الساعة، دور الإعلام الاجتماعي في تفعيل الثورات العربية ، في ٢٠١١ / ٠٩ / ١٥ . متاح (On Line).
- <http://www.alsaanews.com/2011/09/%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A9-%D8%A3%D9%85%D8%B1%D9%8A%D9%83%D9%8A%D8%A9->
- Livermore, D. (2011): The Cultural Intelligence Difference Master the One Skill You Can't Do Without in Today's Global Economy, Ph.D.
- <http://davidlivermore.com/blog/wp-content/uploads/2011/03/CQ-Difference-Chapter-1.pdf> last viewed 24/12/18



البحث الرابع :

الأنماط القيادية لمدري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي وبلاشرد

المصادر :

أ / فاطمة بنت سالم بن عقيل عمر برهام باعمر
ماجستير في الإدارة التربوية من جامعة ظفار بسلطنة عمان

الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين في ضوء نظرية هيرسي وبلانشارد

أ / فاطمة بنت سالم بن عقيل عمر برهام باعمر
ماجستير في الإدارة التربوية من جامعة ظفار بسلطنة عمان

• المستخلص:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع الأنماط القيادية في ضوء نظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين بالحلقة الثانية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار، وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) معلما ومعلمة، وتم استخدام استبانة مكونة من (84) فقرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط الموجه جاء في الرتبة الأولى، وفي الرتبة الأخيرة النمط المفوض، بالإضافة إلى أن دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت في مستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى تحقيق الأهداف، وفي الرتبة الأخيرة القدرة على مواجهة المشكلات، في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات المعلمين في مجال الأنماط القيادية وفقا لمتغيرات (النوع، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، بينما لا توجد فروق في مجال دافعية الإنجاز في كافة المحاور ماعدا محور تحقيق التميز والتفوق، وكانت فروق لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى (0.05) بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز، وكان من أهم توصيات الدراسة إعداد دورات تكوينية لمديرات المدارس توضح أهمية الأنماط القيادية في ضوء نظرية هيرسي وبلانشارد وأساليب تطبيقها، وإعادة النظر في المعايير المرتبطة بتكريم القيادات المتميزة على مستوى محافظة ظفار بحيث تشمل جميع الجوانب مع التأكيد على الجانب السلوكي والعلاقات الإنسانية، وإعطاء المعلمين فرص أكبر للمشاركة في إعداد الخطط المدرسية وتحمل المسؤولية، وتفويض جزء من الصلاحيات المناسبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية . مديري مدارس التعليم الأساسي . دافعية الإنجاز للمعلمين

Leadership styles for school principals in Dhofar governorate and its relationship with achievement motivation Among teachers in light of the theory of Hersey and Blanchard

Dr. Fatima Salim Barham Ba Omar

Abstract :

The study aimed to identify the reality of leadership styles in light of Hersey and Blanchard theory from the point of view of circle two teachers of basic education schools in the Governorate of Dhofar, and their relationship to achievement motivation, In addition to clarifying the extent of divergent views of teachers depending on the variables (gender, age, educational qualification, years of experience). The participants of the study consisted of 199 teachers. The questionnaire used composed of two dimensions (leadership styles, achievement motivation), it consisted of 123 items, and the study used the descriptive analytical method. One of the main results of the study was that the leadership styles among school administrators in circle one of basic education in Dhofar governorate were high from the

point of view of teachers. Came in the first rank-oriented style, and in recent rank Commissioner style, and the level of job satisfaction was also high among teachers, it came in the first rank in achieving happiness, In last rank came salaries and incentives, in addition to that achievement motivation of teachers it was in high level. The first rank was achieving goals and in second rank the ability to face problems. While there were no statistically significant differences at the level (0.05) in teachers' estimates in the area of leadership styles according to the variables (gender, age, educational qualification, years of experience), Results did not show differences in job satisfaction depending on the variable type in all axes except for nature of work, where the differences was in favor of males. And the axis of salaries and incentives in favor of females, while there are no differences in achievement motivation in all axes except for achieving excellence, and the differences in favor of females. One of the main recommendations of the preparation training sessions for school administrators study demonstrates the importance of leadership styles in light of Hersey and Blanchard theory and methods of their application And provide principals with necessary skills, and to review the associated leadership at the level of the Governorate of Dhofar standards to include all aspects with emphasis on the behavioral side of human relations, and to give teachers greater opportunities to participate in the preparation of school plans and take responsibility.

Keywords: Leadership styles, Hersey and Blanchard theory, achievement motivation

• مقدمة:

تمثل القيادة جانباً مهماً من جوانب العملية الإدارية، وأينما وجدت الجماعات فإنها تتطلع إلى وجود قائد، له سمات وخصائص ومهارات تميزه عن غيره في التأثير على من حوله، حيث يوجد في كل منظمة مستويات إدارية متعددة ضمن هياكلها التنظيمية؛ ترجع إلى اختلاف وتنوع الأساليب المتبعة في إدارة الأفراد، وهنا تبرز أهمية وجود القائد من خلال التأثير والتغيير في سلوك وأفعال الأفراد (عسيري، ٢٠١٤).

ويؤكد قرقماز (Korkmaz, 2007) على أن مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يطور الرؤية لأهداف تنظيمية معتمدة ومشتركة من قبل جميع الموظفين في أي موقف، وتظهر كفاءة المديرين من خلال وضعهم لتوقعات واضحة تداربها المدرسة، وأيضاً خلق بيئة منضبطة بدقة ومعايير عالية.

وأشار رايح (٢٠١٠) بأن الدافعية للإنجاز لدى المعلمين تتأثر بنوعية النمط القيادي المتبع من طرف المدير، فاختلاف وتنوع الأنماط تتفاوت درجة ارتفاع وانخفاض دافعية الإنجاز لدى المعلمين، فمثلاً: أن الدافعية للإنجاز في المؤسسات التربوية التي يطبق مديرها النمط الديمقراطي تكون مختلفة على التي تتبع النمط الديكتاتوري أو التسبيبي. ويعتبر أسلوب قيادة المدير للمدرسة مفتاح لعدة نجاحات، فالاستمرار وزيادة فعالية المدرسة ما هو إلا نتيجة لما يقوم به

القائد من توجيه وإرشاد وقيادة وإدارة لتحقيق الأهداف المرسومة، لذلك نرى أن سر نجاح بعض المؤسسات الإدارية يرجع إلى نجاح قادتها في التأثير على مرؤوسيهم وحفزهم على تقديم أقصى طاقات لديهم وتوحيد جهود العاملين، حيث إن الرضا الوظيفي للعاملين ودفعهم للإنجاز هما هدفان منشودان في جميع المؤسسات بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة.

• مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يستخدم مدير المدرسة نمط قيادي يؤثر تأثيراً كبيراً على المعلمين سواء كان إيجابياً أو سلبياً، فالنمط القيادي المتبع من قبل المدير قد يجعل المعلمين أكثر رضا ودافعية وإنتاجية وإنجاز، كما يمكن أن يكون عامل تثبيط لاهتمامهم ودافعيتهم وإنتاجيتهم (Hamadat, 2006). وركزت بعض الدراسات الحديثة على دراسة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلم أو تحصيل التلاميذ أو الروح المعنوية للمعلمين أو الإبداع الإداري، بينما لوحظ أن هناك نقصاً في البحوث التي تناولت الأنماط القيادية لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 1988) وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى المعلمين على حد علم الباحثون.

- من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:
- « ما الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار في ضوء نظرية هيرسي وبلانشارد من وجهة نظر المعلمين؟ »
 - « ما مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ »
 - « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، المؤهل، الخبرة)؟ »
 - « هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار ودافعية الإنجاز للمعلمين؟ »

• حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:
- « الحدود الجغرافية: مدارس التعليم الأساسي الحكومية حلقة ثانية (٥ - ١٠) بمحافظة ظفار. »
 - « الحدود البشرية: معلمي مدارس التعليم الأساسي الحكومية حلقة ثانية (١٠.٥) بمحافظة ظفار. »
 - « الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال العام الأكاديمي (٢٠١٦). »
 - « الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على الأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلانشارد بأبعادها الأربعة (الامر، الموجه، المشارك، المفوض) وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين. »

• مصطلحات الدراسة:

• النمط القيادي:

يعرف النمط القيادي إجرائياً على أنه مجموعة من السلوكيات والصفات القيادية التي يتميز بها مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار منذ ولادتهم أو قد يكون اكتسبوها من البيئة المحيطة بهم، وتصبح جزءاً كبيراً من شخصيتهم، ويكون لها تأثير في سلوك المعلمين بتلك المدارس.

• نظرية هيرسي وبلانشرد:

اعتمد كل من هيرسي وبلانشرد في نظريتهم الموقفية الأنماط القيادية في ضوء تباين مستويات النضج إلى أربعة أنماط تتمثل في (الأمر، الموجه، المشارك، المفوض) (Hersey & Blanchard, 1988)، (الصليبي والسعود، ٢٠٠٤):

« النمط الأمر: 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.

« النمط الموجه: النمط الذي يركز على العمل والإنتاج وكذلك الاهتمام ببناء علاقات إنسانية واجتماعية للعاملين، غير أن محور الاختلاف هو أن القائد يعرض على العاملين الأفكار بقصد التبني على الرغم من أنها تكون قيد التنفيذ في العقل الباطن للقائد.

« النمط المشارك: النمط الذي يمارسه القائد عندما يكون مستوى النضج الوظيفي بين المتوسط والعالي، ويهتم القائد هنا ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع العاملين ويشاركهم الأداء في الشؤون المتعلقة بالعمل والإنتاج.

« النمط المفوض: النمط الذي يمارسه القائد مع العاملين عندما يكون مستوى النضج الوظيفي عالياً، وهنا يترك القائد الشأن فيما يتعلق بالعمل وشؤون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

• دافعية الإنجاز:

تعرف دافعية الإنجاز إجرائياً على أنها مجموعة ظروف تحيط برغبة المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار على التميز والنجاح والقيام بعمل جيد والاستمتاع به، وأيضاً الوصول إلى نتيجة مرضية تكون كاملة قدر الإمكان.

• أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الآتي:

« الكشف عن طبيعة الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

« بيان أهمية دور الأنماط القيادية على دافعية الإنجاز للمعلمين.

« تحديد مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

« تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز.

• **أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

« إضافة علمية تساعد الباحثين في الحقل التربوي على التعرف على النمط القيادي الملائم والمؤثر على المعلمين ودفعهم للإنجاز وبالتالي زيادة كفاءتهم.

« تكمن أهمية الدراسة في طبيعة الموضوع المتناول وما له من أهمية بالنسبة للمعلمين والمنظومة التربوية بشكل عام والتي تختص بالصعوبات التي يتعرض لها المعلمين من خلال النمط القيادي المتبع وتأثيره على دافعيته للإنجاز.

« مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية التابعة لها في التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس والوقوف على مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين من أجل التعزيز الإيجابي منها ومعالجة السلبي منها بالتدريب والتأهيل.

« الإسهام في تزويد المديرين بالتغذية الراجعة لعملية التقويم الذاتي لنوع نمطهم القيادي الإداري في تعاملهم مع المعلمين من خلال نتائج الدراسة.

• **الإطار النظري للدراسة**

يتناول الإطار النظري الأنماط القيادية، ودافعية الإنجاز، ثم الدراسات السابقة التي اهتمت بالأنماط القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

• **الأنماط القيادية**

تحتاج المنظمات على اختلاف أحجامها وطبيعة نشاطها إلى قيادات تتحمل المسؤولية الرئيسية في تحقيق أهداف هذه المنظمات وإنجاز أعمالها بكفاءة وفعالية، وبدون تلك القيادات الواعية والمسئولة يتعذر عليها ممارسة نشاطاتها المرغوبة فيها، بل وقد تتخبط في سعيها نحو تحقيق أهدافها وطموحاتها (الشحري، ٢٠١٢).

• **مفهوم القيادة:**

منذ بداية القرن العشرين، والباحثون يسعون لتحليل وتحديد مفهوم القيادة، فظهرت العديد من التعريفات المختلفة للقيادة (Adedoyin & Ogunyinka, 2013)، حيث وُصفت القيادة على أنها عملية يتم بموجبها تأثير الفرد على مجموعه من الأفراد لتحقيق هدف مشترك (Northouse, 2007)، بينما عرفت مددين (٢٠١٣) بأنها فن التعامل مع الآخرين على اختلاف أجناسهم وثقافتهم ودياناتهم وأنماط سلوكهم، والقدرة على كسب احترامهم، وطاعتهم، وثقتهم، وتعاونهم.

ويرى التويجري (٢٠١٣) أن تعريف القيادة القابلة للتطبيق مع مؤسساتنا العربية هي القيادة بالقلب والعقل، بالقلب لأنه الوسيلة للتأثير في سلوك

الآخرين ودليل على القرب منهم والعمل من أجلهم، وبالعقل لأنه وسيلة التخطيط والتفكير والإنتاج وصنع القرارات السليمة. ويلخص عسكر (٢٠١٢) أهمية القيادة بقوله "أن أهمية القيادة في المؤسسة التربوية هي منطلق نجاحها واستمراريتها وهي محور ارتكازها، ومؤشر واضح على مدى النجاح الذي تحققه من رفع لمعنويات العاملين، وزيادة دافعيتهم للعمل، واكتشاف طاقاتهم وإبداعاتهم في تحقيق الرؤية المستقبلية، وتمكنها من حل مشكلاتها بطرق إبداعية".

• نظريات القيادة:

تعددت تقسيمات الباحثين في الإدارة حول نظريات القيادة، وأكثر التقسيمات شيوعاً ما اتفقت عليه العديد من الدراسات كدراسة آل زبران (٢٠١٣) وعسكر (٢٠١٢) والعرايب (٢٠١٠) والسبيعي (٢٠٠٩) وغيرها، وتم تصنيفها وفق ثلاث مداخل رئيسية كالتالي:

« مدخل السمات (النظريات التقليدية): تقوم النظرية التقليدية على تفسيرها للقيادة على مفهوم أساسي مؤداه أن الفاعلية في القيادة تتوقف على سمات وخصائص معينة تتسم بها شخصية القائد عن غيره، كما أن توافر هذه السمات في شخص ما يجعل منه قائداً فعالاً، وقد وجدت أن القادة يتميزون عادة بأنهم أطول قامته من غيرهم، وأضخم حجماً، وأصح جسماً، وأحسن مظهرًا، وأذكى عقلاً، كما أنهم يتميزون بثقة أكبر بالنفس وانغماس أكثر بالنشاط، كما أنهم أقدر على المثابرة والمبادأة وأكثر طموحاً وسيطرة ومرحاً، وأحسن توافقاً من غيرهم (قنديل، ٢٠١٠).

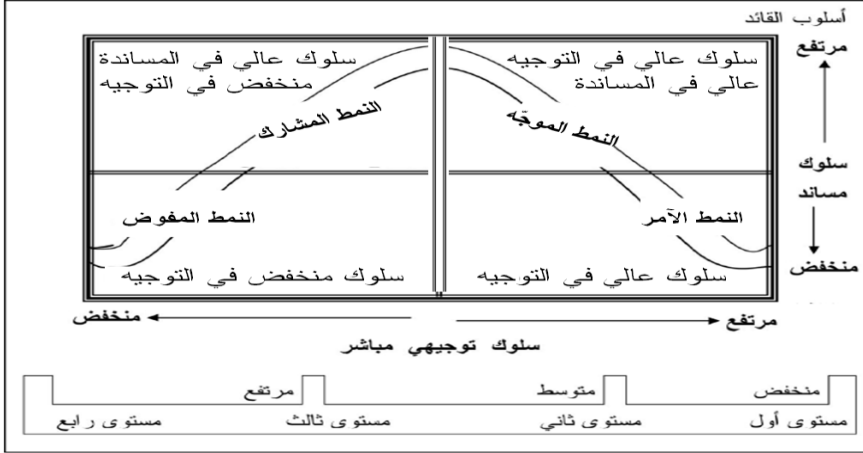
« المدخل السلوكي: أدى عدم الحصول على نتائج منتظمة من دراسات لنظرية السمات إلى محاولة استكشاف عوامل أخرى تفسر القيادة، فبدأت دراسات سلوكيات القائد من منتصف الخمسينيات إلى منتصف الستينيات وكان التركيز على دراسة سلوك القائد، ماذا وكيف يعمل؟ (حريم، ٢٠٠٦).

« ومن أشهر النظريات الموقفية نظرية هيرسي وبلانشارد حيث ذكر السبيعي (٢٠٠٩) أنه قام بتطوير نظرية هيرسي وبلانشارد (Hersay & Blanchard)، حيث تقوم هذه النظرية على افتراض أن السلوك القيادي المناسب يختلف باختلاف درجة النضج الوظيفي للمرؤوسين، وبناء على ذلك فإن فاعلية القيادة تتوقف على قدرتها على تحديد مستوى نضج المرؤوسين، كما تفترض النظرية أن هناك أربع مراحل لنضج الموظفين، وكل مرحلة من هذه المراحل تتطلب من القائد اتباع السلوك المناسب لكل مرحلة، حيث يتغير أسلوب القيادة تبعاً لمرحلة النضج. كما يطلق على النظرية أيضاً أسماء متعددة منها " نظرية الجاهزية الوظيفية للعاملين"، "نظرية النضج الوظيفي للعاملين"، نموذج "دورة الحياة للقيادة".

• أساليب القيادة الإدارية تبعاً لنظرية نضج الرؤوسين:

يضيف بعض الكتاب والمفكرين والباحثين إلى أنه يمكن استنباط أربعة أساليب قيادية من نظرية نضج المرؤوسين (النمط الأمر، النمط الوجه، النمط

المشارك، النمط المفوض)، مثال على ذلك فقد عبّر جراي (١٩٨٨) عن نظرية هيرسي وبلانشارد في الشكل (١) كما يلي:



شكل (١) نموذج هيرسي وبلانشارد - المصدر (جراي، ١٩٨٨، ٤٣٦)

وتبرز أهمية نظرية هيرسي وبلانشارد في الاهتمام بنضج العاملين في العمل ونضج العاملين النفسي، وتم وضع توصيات عدة للقيام بدراسات وبحوث تهتم أكثر بهذه النظرية وذلك للكشف عن إيجابياتها ومدى ملائمتها للمجتمع المحلي مثل دراسة حفيظ (٢٠١٣)، بالإضافة إلى توصية الحراشة (٢٠٠٨) لإجراء دراسات مقارنة بين المدارس العامة والمدارس الخاصة عن طبيعة العلاقة بين النمط القيادي ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وايضا الاستمرار في إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول دور مدير المدرسة كقائد تربوي، للتعرف على الأنماط القيادية التي يجب ان تسود في المدارس. ومن هنا أستخدمت الباحثون النظرية لمعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس والرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز للمعلمين.

• دافعية الإنجاز

يُعد الدافع للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية، لأنه يميز الإنسان عن الحيوان، فهو تكوين فرضي إلى عدد من المظاهر السلوكية مثل: السعي لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف، بالإضافة إلى التخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام (وسطاني، ٢٠١٠). ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي وكذلك المهتمون بعلم النفس المهني ودوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي، بل يمكن النظر لدافع الإنجاز كأحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر وذلك لأهميته وإسهامه في النمو الاقتصادي وازدهاره (وسطاني، ٢٠١٠).

• أهمية الدافعية للإنجاز:

يعد الإنجاز أحد الدوافع المهمة في تحريك الفرد، وتوجيهه نحو أهداف محددة، كما أنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدرته على تناول الأفكار، والأشياء بطريقة منظمة، وموضوعية، وباستقلالية، إلا أنه يعكس قدرة المتعلم في التغلب على ما يواجهه من عقبات، وبلوغه مستوى عال في مجالات الحياة، مع إزدياد تقديره لذاته، ومنافسته للآخرين، والتفوق عليهم (شاهين، ٢٠١٣).

كما أن له أهمية في تحقيق التوازن النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلاً لذاته، وأشد سعيًا نحو تحقيقها، كما ينعكس إنجازاته على جماعته التي يتعامل معها، مما يحقق له توافقًا اجتماعيًا سويًا، وهناك علاقة عضوية بين الفرد المنجز، ومجتمعه، فهو من يصنع المجد لمجتمعه، كما أن المجتمع المنفوق يجني ثمار أفراد المنجزين، وتحقيق الإنجاز يعتبر مصدراً مستمراً للإبداع، والابتكار، وتحقيق الراحة النفسية (جبران، ٢٠١٠).

• الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (الشوكانى، ٢٠٠٥) موضوع "العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هيرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز بمدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة"، استهدفت الدراسة التعرف على الأنماط القيادية السائدة في إدارة مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة وفق نموذج هيرسي وبلانشارد وتعزيز الإيجابي منها. والتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة والكشف عن مدى العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي ودافعية معلميه للإنجاز. وتم استخدام استبانة لقياس دافعية الإنجاز من قبل الباحث. وكانت العينة مكونة من جميع مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ومعلميهم ولكبر حجم مجتمع المعلمين تم اختيار عينه ممثلة لهم بطريقة عشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى أن نمط المشاركة كان أكثر الأنماط شيوعاً بين مديري المدارس يليه نمط التسويق وأقلها شيوعاً نمط التفويض، وأن دافعية الإنجاز للمعلمين أعلى في المدارس التي يكون نمط مديريها القيادي هو نمط التفويض وأقلها لدى المعلمين الذين يتسم مديريهم بالنمط الأمر، وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها تعزيز الأنماط القيادية التي تتميز بالمشاركة والتسويق وذلك من خلال الدورات التربوية وورش العمل حيث اتضح أنها تؤثر بشكل إيجابي على دافعية المعلمين للعمل. والاهتمام بتنمية دافعية الإنجاز في سن مبكرة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة والكليات والجامعات والعناية بمقاييس دافعية الإنجاز وتطويرها. وتناولت دراسة (أريج، ٢٠١٠) موضوع "النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية"، واستهدفت الدراسة محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية الثلاث (الديمقراطي،

السلطوي، التسبيبي) ودافعية الإنجاز لدى المعلمين. وأقيمت الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي لولاية المسيلة، حيث بلغ حجم العينة (٣٩٥) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة للدراس، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك توافر للأنماط لقيادية الثلاث، إلا أن النمط القيادي الديمقراطي هو السائد بكل المدارس.

« هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز، في حين وجود علاقة سالبة بين نمطي القيادة الديكتاتوري والتسبيبي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين المعلمين لكل من متغيري سنوات التدريس والمستوي التعليمي.

وتناولت دراسة الفهد وآخرون (Alfahad, et.al., 2013) موضوع " العلاقة بين الأنماط القيادية ودافعية الإنجاز للمعلمين "، واستهدفت هذه الدراسة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) مدير ومديرة من الإدارات التعليمية تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس المختارة عشوائيا. وتم استخدام استبانته لجمع البيانات. وكشفت النتائج على أن نمط القيادة التحويلية كان سائدا بين مديري المدارس، ودافعية الإنجاز للمعلمين عالية، وأوصت الدراسة أنه لا يوجد نمط واحد أفضل من الآخر؛ وإنما يجب على المدير أن يبحث على النمط المناسب لتعزيز دافعية الإنجاز للمعلمين.

واستفاد الباحثون من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الأكثر ملائمة وهو المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد واحد من المناهج العلمية الأكثر شيوعا واستخداما، ود إثراء الجانب النظري، وتصميم أداء الدراسة، وذلك بالاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة مع التعديل والأضاف فيها، مثل دراسة: (محافظة وحداد، ٢٠١٠)، (الفهيد، ٢٠٠٩)، (الروقي، ٢٠١٢)، (دحلان، ٢٠١٣)، (رابع، ٢٠١٠)، (مسغوني، ٢٠١٤).

• منهجية الدراسة وإجراءاتها:

« تم استخدام المنهج المسحي، وهو أحد أنواع المناهج الوصفية، حيث يعد هذا المنهج أفضل مناهج البحث العلمي ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات، وكذلك تماشيا مع الدراسات التي تناولت مفهوم الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين بشكل خاص، والتي استخدمت منهج البحث الوصفي، ولأنه يعد من أفضل المناهج ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة.

« تكون مجتمع الدراسة من المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) من الصف الخامس إلى الصف العاشر بالمدارس الحكومية بمحافظة

ظفار بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (١٠٠٤) معلم ومعلمة، وبعد الإطلاع والتعرف على حجم مجتمع الدراسة من خلال استخدام السجلات الخاصة بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، تم تحديد العينة بالاعتماد على أعداد المعلمين للعام ٢٠١٤م، ومن ثم تم اختيار العينة العشوائية لتحقيقها أهداف وغرض الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (١٩٩) معلما ومعلمة من مدارس محافظة ظفار، بنسبة بلغت (٢٠٪) تقريبا، ويوضح الجدول رقم (٣) وصفا لعينة الدراسة:

• أداة الدراسة :

- تم اعداد استبانة للتعرف وذلك وفقاً للخطوات التالية:
- « دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالأنماط القيادية حسب نظرية هيرسي وبلاشارد، ودافعية الإنجاز، لتكوين الإطار النظري للدراسة والتعرف على الأسس النظرية والفكرية المتعلقة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري وأداة الدراسة.
 - « إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من (٩٠) فقرة، وتم التعديل عليها من قبل المحكمين وأصبح عدد الفقرات (٨٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الأنماط القيادية، دافعية الإنجاز، ويقابل كل فقره من فقرات كل مجال قائمة تحمل البدائل: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، مع إعطاء كل عبارة درجة على الترتيب (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) لتتم معالجتها إحصائيا.
 - « تم التحقق من صدق الاستبانة، بعرضها على (١٢) من المحكمين لإبداء آرائهم في مدى وضوح مدلول الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، والتوجيه بتعديل صياغة ما يروونه من الفقرات أو حذف بعضها، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات المتعلقة بتعديل صياغة بعض الفقرات ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر، وتم إجراء التعديلات الموصى بها، ثم تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٧٣) وتعد هذه القيمة لمعامل الثبات مقبولة في الأبحاث التربوية والنفسية.
 - « إعداد الاستبانة في صورتها النهائية: بعد التحقق من صدق الاستبانة تم وضعها في صورتها النهائية، وقد تضمنت مجالين هما الأنماط القيادية، ودافعية الإنجاز، وجميع الفقرات مصممة باستخدام مقياس (ليكرت) الخماسي، المكون من خمسة مستويات متدرجة من (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

• الأساليب الإحصائية :

بعد تجميع الاستبانات من العينة المختارة قامت الباحثون بمراجعتها، والتأكد من الاستبانات المكتملة وحصر الاستبانات الصحيحة، والتأكد من أنها مناسبة للدراسة التي هي بصدد إجرائها، وتم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء عملية التحليل الإحصائي، وتم استخدام الأساليب

الإحصائية التالية بناءً على طبيعة البيانات لقياس العلاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة للوصول إلى نتائج الدراسة وهي كالتالي:

« مقياس ليكرت الخماسي لتحويل الإجابات إلى أرقام يتم تحليلها إحصائياً .
« معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha Coefficient) للتأكد من أن المقياس يعد صالحاً لو أعيد استخدامه مرة أو مرات أخرى ويعطي نفس النتائج.

« التكررات والنسب المئوية.
« المتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) .
« الأوساط المرجحة (weighted mean) لقياس قوة الفقرات.
« اختبار (ت) T-test لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الجنس.
« اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة ترجع (للنوع والعمر والمؤهل وسنوات الخبرة).

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على " ما الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار في ضوء نظرية هيرسي وبلاشرد من وجهة نظر المعلمين؟ "

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحااور الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار (الحلقة الثانية) من وجهة نظر المعلمين، وترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطها الحسابي والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) لمحااور الأنماط القيادية مرتبة تنازلياً لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢	النمط الموجّه	٤.٠٤	٠.٥٤	١	مرتفع
٣	النمط المشارك	٣.٩٥	٠.٥٩	٢	مرتفع
١	النمط الأمر	٣.٨٩	٠.٤٧	٣	مرتفع
٤	النمط المفوض	٣.٧٨	٠.٦٥	٤	مرتفع
	الدرجة الكلية	٣.٩٢	٠.٤٨		مرتفع

يلاحظ من الجدول (١) أن الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار حلقة ثانية (١٠-٥) من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٩٢) وانحراف معياري (٠.٤٨)، وجاءت محااور الأنماط القيادية في مستوى مرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٠٤ - ٣.٧٨)، ولم يحصل أي محور على تقدير مرتفع جداً أو متوسط أو منخفض أو منخفض جداً، وجاء في الرتبة الأولى النمط الموجّه، بمتوسط حسابي (٤.٠٤)، وفي الرتبة الثانية جاء النمط المشارك بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وفي الرتبة الثالثة جاء النمط الأمر بمتوسط حسابي (٣.٨٩)، وجاء في الرتبة الأخيرة النمط المفوض بمتوسط حسابي (٣.٧٨).

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يجدون أن المدير الموجه مركز بشكل أكبر على الإنتاج والعمل وأيضا مهتم ببناء علاقات إنسانية واجتماعية بينه وبين المعلمين، وقد يعود تعامل المدير بهذا النمط إلى أن مستوى النضج المعلمين بين المنخفض والمتوسط.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على " ما مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ "**
للإجابة على السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور دافعية الإنجاز لدى معلمين مدارس التعليم الأساسي حلقة ثانية (١٠٥) بمحافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما يلي: المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار (الحلقة الثانية) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطها الحسابي والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢) محاور دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	تحقيق الأهداف	٤.٢٥	٠.٦٤	١	مرتفع جدا
٤	تحقيق التميز والتفوق	٤.١١	٠.٥٣	٢	مرتفع
١	العلاقة مع الآخرين	٣.٨٩	٠.٧٨	٣	مرتفع
٢	القدرة على مواجهة المشكلات	٣.٨١	٠.٥٧	٤	مرتفع
	الدرجة الكلية	٤.٠١	٠.٤٦		مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار حلقة ثانية (١٠٥) من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.٠١) وانحراف معياري (٠.٤٦)، وجاءت محاور دافعية الإنجاز في مستوى مرتفع جدا ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.١١، ٤.٢٥)، ولم يحصل أي محور على تقدير متوسط أو منخفض أو منخفض جدا، وجاء في الرتبة الأولى تحقيق الأهداف بمتوسط حسابي (٤.٢٥)، وفي الرتبة الثانية جاء تحقيق التميز والتفوق بمتوسط حسابي (٤.١١)، وفي الرتبة الثالثة العلاقة مع الآخرين بمتوسط حسابي (٣.٨٩)، وفي الرتبة الأخيرة القدرة على مواجهة المشكلات بمتوسط حسابي (٣.٨١). ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يعملون بجهد لإيصال المعلومة للطلاب وانهم يضعون لأنفسهم هدفا تلو آخر ويستفيدون من خبراتهم مع الطلاب ويخططون مسبقا للدرس قبل شرحه وقد ترجع هذه الأمور إلى اهتمام المعلم بعمله ومستقبله.

- **ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار تعزى لمتغيرات (النوع، العمر، المؤهل، الخبرة)؟ "**

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

• متغير النوع:

الجدول رقم (٣) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لمعرفة الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً لمتغير للنوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
النمط الأمر	ذكر	١٠٣	٣.٩٠	٠.٠٤	٠.٣٣٧	٠.١٢٢
	أنثى	٩٦	٣.٨٨	٠.٠٥	٠.٣٣٦	٠.١٢٢
النمط الموجّه	ذكر	١٠٣	٣.٩٧	٠.٠٥	١.٩٤٢	٠.٠٩٠٧
	أنثى	٩٦	٤.١٢	٠.٠٥	١.٩٣٩	٠.٠٩٠٧
النمط المشارك	ذكر	١٠٣	٣.٩٠	٠.٠٦	١.٤٢٤	٠.٢٥٠
	أنثى	٩٦	٤.٠٣	٠.٠٥	١.١٤٣	٠.٢٥٠
النمط المفوض	ذكر	١٠٣	٣.٧٣	٠.٠٥	١.١٥٠	٠.٠٩٧٥
	أنثى	٩٦	٣.٨٤	٠.٠٧	١.١٤٤	٠.٠٩٧٥
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	ذكر	١٠٣	٣.٨٨	٠.٤٧	١.٢٩٩	٠.٠٩٠٥
	أنثى	٩٦	٣.٩٧	٠.٤٩	١.٢٩٧	٠.٠٩٠٥

تشير النتائج في الجدول رقم (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد الدراسة على مقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وفقاً لمتغير للنوع، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، وقد بلغت (١.٢٢٩)، وبمستوى دلالة (٠.٠٩٠٥) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد الدراسة على جميع محاور الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً لمتغير النوع، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائية. ويمكن تفسير ذلك من خلال أفراد عينة الدراسة أن المديرين والمديرات في مدارس التعليم الأساسي في الأنماط القيادية المختلفة يختلفون في درجة ممارستهم للأنماط القيادية ولكن المدير أو المديرية في النمط الأمر يمارسون نفس الأساليب في التعامل مع المعلمين والمعلمات، وهذا ينطبق على المديرين والمديرات في النمط الموجّه والنمط المشارك والنمط المفوض في التعامل مع المعلمين والمعلمات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراس (مريم وكريمة، ٢٠١٢)، التي أشارت إلى نتيجة عدم وجود فروق في متوسطات الاجابات تعزى لمتغير الجنس.

• العمر:

الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي طوقية الفروق في تقديرات المعلمين على مجال الأنماط القيادية وفقاً لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمط الأمر	بين المجموعات	١.١٢٤	٣	٠.٣٧٥	١.٦٩١	٠.١٧٠
	داخل المجموعات	٤٣.٢٠١	١٩٥	٠.٢٢٢		
	المجموع	٤٤.٣٢٥	١٩٨			
النمط الموجّه	بين المجموعات	١.١٢٤	٣	٠.٣٧٥	١.٣٦٧	٠.٢٨٧
	داخل المجموعات	٥٧.٦٧٤	١٩٥	٠.٢٩٦		
	المجموع	٥٨.٧٩٨	١٩٨			
النمط المشارك	بين المجموعات	٠.٩٦٠	٣	٠.٣٢٠	٠.٨٧١	٠.٤٥٧
	داخل المجموعات	٧١.٦٤٧	١٩٥	٠.٣٦٧		
	المجموع	٧٢.٦٠٧	١٩٨			
النمط المفوض	بين المجموعات	٠.٨٦٦	٣	٠.٢٨٩	٠.٦٩٣	٠.٥٥٧
	داخل المجموعات	٨١.١٢٨	١٩٥	٠.٤١٦		
	المجموع	٨١.٩٩٤	١٩٨			
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	بين المجموعات	٠.٨٨٩	٣	٠.٢٩٦	١.٢٤١	٠.٢٩٦
	داخل المجموعات	٤٦.٥٥٢	١٩٥	٠.٢٣٩		
	المجموع	٤٧.٤٤٠	١٩٨			

تشير النتائج في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغت (ف) المحسوبة (١.٢٤١)، وبمستوى دلالة (٠.٢٩٦) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير العمر في نمط (الأمر والموجه والمشارك والمفوض). حيث بلغت قيمة (ف) (١.٦٩١، ١.٢٦٧، ٠.٨٧١، ٠.٦٩٣) على الترتيب وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

• المؤهل العلمي:

الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لطبقية الفروق في تقديرات المعلمين على مجال الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمط الأمر	بين المجموعات	٠.٧٢٧	٢	٠.٣٦٣	١.٦٣٣	٠.١٩٨
	داخل المجموعات	٤٣.٥٩٨	١٩٦	٠.٢٢٢		
	المجموع	٤٤.٣٢٥	١٩٨			
النمط الموجه	بين المجموعات	١.٥٢٦	٢	٠.٧٦٣	٢.٦١٢	٠.٠٧٦
	داخل المجموعات	٥٧.٢٧٢	١٩٦	٠.٢٩٢		
	المجموع	٥٨.٧٩٨	١٩٨			
النمط المشارك	بين المجموعات	٠.٦٩٢	٢	٠.٣٤٦	٠.٩٤٣	٠.٣٩١
	داخل المجموعات	٧١.٩١٥	١٩٦	٠.٣٦٧		
	المجموع	٧٢.٦٠٧	١٩٨			
النمط المفوض	بين المجموعات	١.٧٩٠	٢	٠.٨٩٥	٢.١٨٧	٠.١١٥
	داخل المجموعات	٨٠.٢٠٤	١٩٦	٠.٤٠٩		
	المجموع	٨١.٩٩٤	١٩٨			
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	بين المجموعات	١.٠٩٢	٢	٠.٥٤٦	٢.٣٠٩	٠.١٠٢
	داخل المجموعات	٤٦.٣٤٩	١٩٦	٠.٢٣٦		
	المجموع	٤٧.٤٤٠	١٩٨			

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بمحافظه ظفار وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت (ف) المحسوبة (٢.٣٠٩)، وبمستوى دلالة (٠.١٠٢) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في نمط (الأمر والموجه والمشارك والمفوض). حيث بلغت قيمة (ف) (١.٦٣٣، ٢.٦١٢، ٠.٩٤٣، ٢.١٨٧) على الترتيب وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05). وتشير النتائج في الجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت (ف) المحسوبة (١.٧٦٠)، وبمستوى دلالة (٠.١٥٦) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في

إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في نمط (الأمر والموجه والمشارك والمفوض). حيث بلغت قيمة (ف) (٢٠١٦، ١.٤٣١، ١.٣٤٦، ١.٢٨٥) على الترتيب وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05).

• سنوات الخبرة:

الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لطبقية الفروق في تقديرات المعلمين على مجال الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمط الأمر	بين المجموعات	١.٣٣٣	٣	٠.٤٤٤	٢.٠١٦	٠.١١٣
	داخل المجموعات	٤٢.٩٩١	١٩٥	٠.٢٢٠		
	المجموع	٤٤.٣٢٥	١٩٨			
النمط الموجه	بين المجموعات	١.٢٦٧	٣	٠.٤٢٢	١.٤٣١	٠.٢٣٥
	داخل المجموعات	٥٧.٥٣٢	١٩٥	٠.٢٩٥		
	المجموع	٥٨.٧٩٨	١٩٨			
النمط المشارك	بين المجموعات	١.٤٧٣	٣	٠.٤٩١	١.٣٤٦	٠.٢٦١
	داخل المجموعات	٧١.١٣٤	١٩٥	٠.٣٦٧		
	المجموع	٧٢.٦٠٧	١٩٨			
النمط المفوض	بين المجموعات	١.٥٨٩	٣	٠.٥٣٠	١.٢٨٥	٠.٢٨١
	داخل المجموعات	٨٠.٤٠٤	١٩٥	٠.٤١٢		
	المجموع	٨١.٩٩٤	١٩٨			
الدرجة الكلية لأنماط القيادة	بين المجموعات	١.٢٥١	٣	٠.٤١٧	١.٧٦٠	٠.١٥٦
	داخل المجموعات	٤٦.١٩٠	١٩٥	٠.٢٣٧		
	المجموع	٤٧.٤٤٠	١٩٨			

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن، الذي ينص على "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الأنماط القيادية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثامن تم احتساب معامل الارتباط بين الأنماط القيادية ومستوى دافعية الإنجاز في المدارس الأساسية بمحافظة ظفار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (٧) يبين هذه النتائج.

الجدول (٧) معامل الارتباط بين الأنماط القيادية ومستوى دافعية الإنجاز في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المجال	العلاقة مع الآخرين	القدرة على مواجهة المشكلات	تحقيق الأهداف	تحقيق التميز والتفوق	الدرجة الكلية لمستوى دافعية الإنجاز
النمط الأمر	معامل الارتباط	٠.٣٧٨***	٠.٣٢٢***	٠.٢٠٣***	٠.٤٢٥***
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٤	٠.٠٠٠
النمط الموجه	معامل الارتباط	٠.٣٨٠***	٠.٢٤٨***	٠.١٨٥***	٠.٣٧٨***
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٩	٠.٠٠٠
النمط المشارك	معامل الارتباط	٠.٣٥٣***	٠.٢٨١***	٠.١٨١***	٠.٣٨٣***
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠١١	٠.٠٠٠
النمط المفوض	معامل الارتباط	٠.٣٢١***	٠.٢٦٩***	٠.١٠٦***	٠.٣٢٨***
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.١٣٥	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية للأنماط القيادية	معامل الارتباط	٠.٤١٣***	٠.٣٢٢***	٠.١٩١***	٠.٤٣٤***
	مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٧	٠.٠٠٠

دال إحصائية عند مستوى (0.01)

يظهر من الجدول رقم (٧) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى (0.05) بين مستوى الأنماط القيادية وبين مستوى دافعية الإنجاز، اذ بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية لأنماط القيادة (٠.٤٣٤) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، و(٠.٤١٢) للعلاقة مع الآخرين، (٠.٣٢٢) للقدرة على مواجهة المشكلات، (٠.١٩١) لتحقيق الأهداف، (٠.٣١٩) لتحقيق التميز والتفوق.

كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين كافة الأنماط ومستوى دافعية الإنجاز وان هذه العلاقات كانت موجبة، اذ بلغ معامل الارتباط بين النمط الأمر والدرجة الكلية لمستوى دافعية الإنجاز (٠.٤٢٥) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٠)، و(٠.٣٧٨) للعلاقة مع الآخرين، (٠.٣٢٢) للقدرة على مواجهة المشكلات، (٠.٢٠٣) لتحقيق الأهداف، (٠.٣٢٦) لتحقيق التميز والتفوق. ويمكن تفسير ذلك من خلال ان الأنماط القيادية ومستوى دافعية الإنجاز للمعلمين لهما دور كبير في التأثير على العملية التربوية، واي ان النمط المناسب للقيادة يمكنه ان يدفع المعلمين لعمل وتوجيه جهودهم نحو الإنجاز وتشجيع روح المبادره بينهم لتحقيق أهداف المدرسة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (وسطاني، ٢٠١٠) ودراسة (وسطاني وجاجة، ٢٠١٢) التي اظهرت نتائجها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى (0.05) بين مستوى الأنماط القيادية وبين مستوى دافعية الإنجاز.

• التوصيات:

« بما أن نتيجة التحليل الإحصائي للأنماط القيادية أثبتت أن النمط القيادي الموجه هو الأكثر انتشارا فمن الضروري إعطاء الأهمية لهذا النمط وذلك بإجراء دورات تكوينية لمدرء المدارس وتبيين أهمية هذا النمط وأساليب تطبيقه، وكذا توضيح سلبيات هذا النمط وسلبيات الأنماط القيادية الأخرى لتجنبها.

« ضرورة إعداد دورات تدريبية خاصة بتهيئة مديري المدارس قبل مزاولة العمل كمديري مدارس ترمي إلى تبصيرهم بأبعاد عملهم (الإداري الإنساني والوظيفي) وذلك بالتعاون مع مديرية التربية والتعليم وقطاع التأهيل والتدريب في وزارة التربية.

« ضرورة الاهتمام بترشيح مديري المدارس تربوياً وإدارياً، وفقاً لمعايير علمية مقننة وواضحة تقوم على أساس الكفاءة والعدالة في الاختيار والترشيح، وليس على حساب المجاملة والمصالح الشخصية.

« إعطاء المعلمين فرص أكبر للمشاركة في إعداد الخطط المدرسية وتحمل المسؤولية، وتفويض جزء من الصلاحيات المناسبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، لما له أثر إيجابي على الرضا الوظيفي.

« تحسين قدرة المعلمين على حل المشكلات وكيفية تحقيق التميز والتفوق في العمل والتي تساهم في الرفع من دافعية الإنجاز لديهم.

- « ضرورة العمل على عقد الورش التدريبية لمديري المدارس من أجل التدريب على طرق تحسين دافعية الإنجاز للمعلمين.
- « إطلاع المديرين على نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات المعنية لبحث المشاكل في الميدان التربوي ومناقشتهم في نتائجها وأخذ التغذية الراجعة للإفادة منها في التخطيط المستقبلي.
- المراجع العربية:

- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢). الإدارة بالحوافز أساليب التحفيز الوظيفي الفعال. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو نداء، سامية خميس (٢٠٠٧). تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- آل زبران، فاطمة ناصر (٢٠١٣). الأنماط القيادية الإدارية النسوية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لموظفات جامعة الأميره نوره بنت عبدالرحمن للبنات. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الإسلامية.
- آل ياسين، ملاذ محمد (٢٠١٠). علاقة القيم الإدارية بأنماط السلوك القياد للمدير الصيني في المنشآت الصناعية الصغيرة. رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.
- البدراني، بدر (٢٠٠٧). قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بو علي، نورالدين (٢٠٠٧). اثر الفروق الفردية في تصميم العمل. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة سطيف الجزائر.
- تطور التعليم في سلطنة عمان (٢٠١٢). [http://sskh1.blogspot.com/p/blog-](http://sskh1.blogspot.com/p/blog-page_825.html) page_825.html ٢٠١٥/٢/٢٧.
- جبران، علي (٢٠١٠). القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي. مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي، (٤ - ٥) يونيو، عمان.
- جرينبرج، جيرالد وبارون (٢٠٠٤). إدارة السلوك في المنظمات. (ترجمة محمد رفاعي وعلي اسماعيل)، الرياض: دار المريخ للنشر.
- جيلاني، بو حمامة وأنور، وعبدالرحيم وشحومي، عبدالله (٢٠٠٦). علم النفس التعليم والتعلم. الكويت: الاهلية لنشر والتوزيع.
- الحارثي، عبدالله عوض (٢٠٠٩). المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحربي، قاسم عائل (٢٠٠٨). القيادة التربوية الحديثة. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة (٢٠١٠). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. عمان: دار الثقافة.
- حريري، موفق محمد عبد الرحمن (٢٠٠٤). نمط السلوك القيادي وفق نظرية هيرسي وبلاشند وعلاقته بنضج التابعين من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حريم، حسين (٢٠٠٦). مبادئ الإدارة الحديثة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حسان، حسن والعجمي، محمد (٢٠١٠). الإدارة التربوية. ط (٢)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- حمدات، محمد (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الخيري، حسن حسين (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة الليث والقنفذة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ديري، زاهد محمد (٢٠١١). السلوك التنظيمي. عمّان: دار المسيرة.
- رابع، شرقي (٢٠١٠). النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسطينة بالجزائر.
- راشد، محمد يوسف (٢٠١٠). أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لمؤسسيهم. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦). المدير المعلمي الناجح. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- رسمي، محمد حسن (٢٠٠٤) أساسيات الإدارة التربوية. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الروقي، عبدالله عايض (٢٠١٢). الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزعبي، مروان (٢٠١١). الرضا الوظيفي. عمّان: دار المسيرة.
- السبيعي، عبيد عبدالله (٢٠٠٩). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- السعود، راتب سلامة (٢٠١٢). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق. عمّان: دار صفاء.
- شاهين، نرمين (٢٠١٣). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- شاويش، مصطفى نجيب (٢٠١١). إدارة الموارد البشرية. عمّان: دار الشروق.
- الشحري، خالد سعيد (٢٠١٢). الأنماط القيادية في القطاعين العام والخاص دراسة مقارنة من وجهة نظر العاملين في محافظة ظفار. كلية التجاره والعلوم الإدارية، جامعة ظفار، سلطنة عمان.
- الشرايدة، سالم (٢٠١٠). الرضا الوظيفي اطر نظرية وتطبيقات عملية. عمّان: الدار الجامعية.
- الشمري، سالم عواد (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لدى العاملين وآثاره على اداء الوظيفي. جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- شواشرة، عاطف (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الارشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي. الأردن: المكتبة الالكترونية.
- شوشان، عمار (٢٠٠٩). النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى الاساتذة. كلية الاداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
- الشوكاني، عبدالله (٢٠٠٥). العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسلي وبلاشرد وبين دافعية المعلمين للإنجاز. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشيخ، سند حسين (٢٠١٣). الأنماط القيادية وعلاقتها بفاعلية الرقابة الإدارية. كلية التجاره والعلوم الإدارية، جامعة ظفار، سلطنة عمان.
- صالح، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٦). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي. ط (٤)، عمّان: دار وائل للنشر.

- الصباب، أحمد ودياب، عبد الحميد وميمني، خالد وحبيب، شكيل (٢٠١٠). أساسيات الإدارة الحديثة. ط (٣)، جدة : دار خوارزم العلمية.
- صفحي، موسى عبدالله (٢٠١١). الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي بالمنظمات الخاصة. الرياض.
- الصليبي، محمود عبدالمسلم (٢٠٠٨). الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفق نظرية هيرسي وبلاشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم وإدارتهم. عمان: دار الحامد للنشر.
- الصليبي، محمود والسعود، راتب (٢٠٠٤). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية هيرسي وبلاشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم. دراسات العلوم التربوية، ٣٧، (٢)، ٤٨.
- الطيب، أحمد، والبشتي، جمعة (٢٠٠٤). القيادة الإبداعية وإدارة التغيير والتطوير. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر العربي السنوي الخامس للإدارة والتجديد، (٢٧- ٢٩) نوفمبر، مصر. المؤسسة العربية للتنمية الإدارية.
- عباس، انس عبدالباسط (٢٠١١). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال العلوم السلوكية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد المالك، مكفس (٢٠٠٨). نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. قسم علم النفس، جامعة الحاج، الجزائر.
- العبيدي، محمد جاسم (٢٠٠٩). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، نواف سفر (٢٠٠٨). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العرابيد، نبيل أحمد (٢٠١٠). دور القيادة التشاركية بمديرية التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- عسكر، عبدالعزيز محمد (٢٠١٢). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العميان، محمود سليمان (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط (٣)، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الغامدي، عبدالله عبدالواحد (٢٠١٣). القيادة الإدارية. ط (٢)، الدمام : دار الكفاح للنشر والتوزيع.
- الفقي، إبراهيم (٢٠١١). قوة التحفيز كيف تحفز الآخرين وتحصل على أفضل ما لديهم. القاهرة: مؤسسة ثمرات للنشر والتوزيع.
- فليه، فاروق وعبدالمجيد، محمد (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة.
- الفهيد، عبدالله عبده (٢٠٠٩). أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- القحطاني، سالم بن سعيد (٢٠٠٨). القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي. ط (٢)، الرياض: العبيكان.

- قواريه، احمد (٢٠٠٧). فن القيادة المرتكزة على منظور النفسي والاجتماعي والثقافي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- مددين، سحر خلف (٢٠١٣). درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مساد، عمر حسن (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مسغوني، ابراهيم (٢٠١٤). الأنماط القيادية لمدراء المدارس الابتدائية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى المعلمين. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بالجزائر.
- المشعل، نورة حمد (٢٠٠٦). الأنماط القيادية لدى المديرات في المرحله الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- مقابلة، محمد قاسم (٢٠١١). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الموسوي، محمود (٢٠٠٧). الدافعية ماهيتها أهميتها وأنواعها، مجلة الابتسامة الإلكترونية، موقع: http://www.ibtesamh.com/showthread-t_9998.html تاريخ الدخول للموقع: ٢٠١٥/٦/٢٠.
- وسطاني، عفاف (٢٠١٠). دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية. كلية الآداب وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

• المراجع الأجنبية:

- Adedoyin, R. & Ogonyinka, E. (2013). Leadership Styles and Work Effectiveness of School Principals in Ekiti State, Developing Country Studies.
- Alfahad, H. m Alhajri, S. & Alqahtani, A. (2013). The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation. Proceedings of 3rd Asia Pacific Business Research Conference 25 - 26 February 2013, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Amin, M. & Shah, S. (2013). Impact of Principals/Directors' Leadership Styles on Job Satisfaction of the Faculty Members. *Journal of Research and Reflections in Education*, 7 (2), 7-112.
- Aydin, A. ,Sarier, Y. & Uysal, S. (2013). The Effect Of School principal's leadership style on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (2), 806-811.
- Baig, R. , Nazir, S. , Bilal, H. & Maqsood, S. (2013). Manager's leadership styles and employee's job satisfaction. *Human and social science research*, (2), 139-144.

- Hamadat, M. (2006). Educational Leadership in the New Century. Amman: Dar Alhamed.
- Honari, H. , Goudarzi, M. , Heidari, A. & Darbani, H. (2011). The relationship between school principals' leadership styles and physical education teachers' efficiency. *Business administration and management*, 1 (4), 132-136.
- Jack, C. & Dale, J. (2012). The correlation of the perceived leadership style of middle school principals to teacher job satisfaction and efficacy. Liberty University, Virginia, United States.
- Kipkemboi, K. & Sirma, J. (2014). Relationship between Principals' Leadership Styles and Secondary School Teachers' Job Satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 3 (2), 493-509.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-61.
- Murphy, J. , Elliott, S.N. , Goldring, E. & Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27 (2), 179-201.
- Mwangi, J. (2013). Effects of leadership styles on teachers' job performance and satisfaction. Kenyatta University, Kenya.
- Nadarasa, T. & Thuraisingam, R. (2014). The influence of principals' leadership styles on school teachers' job satisfaction. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4 (1), 1-7.
- Ngui, K. , Voon, M. , Lo, M. , & Ayob, N. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 24-32.
- Northouse, G. (2007). *Leadership theory and practice*. (3rd ed), Sage Publication, Inc.
- Ololube, N. P. (2004). An Institutional Approach to Teachers' Job Effectiveness in Nigerian Schools. Paper Presented at the Seventh International LL in E-Conference, September 23-25.

- Pavlovic, N. & Josanov, I. (2014). Relationship between the school principal leadership style and teachers' job satisfaction in Serbia. *Montenegrin journal of economics*, 10 (1), 43-57.
- Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation Theory Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia.
- Rambo, C. & Odundo, P (2013). Influence of leadership styles adopted by public secondary school principals on teachers' motivation. *International Journal of Disaster Management and Risk Reduction*, 5(1), 97-120.
- Sauer, S. (2011). The effects of new leaders' status and leadership style on team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96, 574-587.
- Subramaniam, P. A. B. (2011). The influence of leadership style on organizational commitment. University Utara, Malaysia.
- Yones, M. (2007). Psychology of motivation and emotions. Amman: Dar AlMasira



البحث الخامس :

**تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية
لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
من وجهة نظرهم**

المصادر :

د/ محمد بن جزاء الحربي
أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك بالجامعة الإسلامية
المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم

د/ محمد بن جزاء الحربي

أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك بالجامعة الإسلامية

• المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم ويتوقع الباحث أن تسفر نتائج البحث عن الكشف عن وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي حول تشكيل اتجاهات الطلاب نحو ما ذكر وقد تسهم الدراسة في أن يقوم المسؤولين في الجامعة على إيجاد الحلول المناسبة لهذا التأثير . والارتقاء به نحو الأفضل. وتوصل البحث إلى أن نسبة (٣١.٥%) من عينة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يوافقون على وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل اتجاهاتهم الفكرية، ويرى (٣٤.٦%) من الطلاب أن التأثير درجته متوسطة، بينما يرى (٣٣.٩%) من الطلاب أن التأثير عليهم كان ضعيفا، وقد بلغ متوسط استجابات الطلاب على الاستبانة ككل (2.95)، وكون التأثير جاء بدرجة متوسطة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية : تأثير وسائل التواصل . اتجاهات فكرية . الجامعة الإسلامية بالطلاب .

The Effect of Social Media on Constructing the Intellectual Attitudes among Students at the Islamic University in Madinah from their point of view

Dr.Mohammed Bin Jazzaa Al-Harbi

Abstract

The research aims to identify the effect of social media on constructing of intellectual attitudes among the students of the Islamic University from their point of view. The researcher expected that the results of the research will reveal the existence of the impact of the means of social communication on the formation of students' Officials at the university to find appropriate solutions to this effect. And raise it for the better. (31.5%) of the sample of the students of the Islamic University in Madinah agree that there is an influence on the means of social communication to shape their intellectual orientations. 34.6% of the students believe that the effect is medium, while 33.9% Was weak. The average responses of students to the questionnaire as a whole were 2.95 and the effect was generally medium.

Keywords: Influence of Communication, Intellectual Attitudes, Islamic University, Students

• المقدمة:

يعد التعليم في كل أمة ومجتمع أداة النهوض بالأفراد والجماعات وأساسا في حفظ كيان الأمة وبنائها الحضاري، إذ أنه يرتبط ارتباطا وثيقا في حياة الأفراد والأمة، وتحقيق الاحتياجات الدنيوية والأخروية، بل إن التربية والتعليم يعتبر

الميدان الواسع والشامل لاستثمار القوى البشرية وإعدادها ولا يمكن تحقيق أهداف المجتمعات إلا من خلال التعليم. والعالم اليوم يعيش بداية عصر جديد يطلق عليه عصر المعلومات ، حيث تحولت المجتمعات الحديثة من مجرد الاهتمام بإنتاج السلع والخدمات إلى توجيه اهتمام متزايد إلى قطاع المعلومات ، وظهرت صناعة جديدة تسمى صناعة المعلومات Information Industry ، وقد صاحب ثورة المعلومات ثورة أخرى وهى ثورة الاتصالات ، وأصبحت البطولة الرئيسية للحاسبات الإلكترونية

ويشكل الفضاء الافتراضي أهم إنجازات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي شهدتها العالم، فالتطور المذهل لشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وانتشار التقنيات الحديثة للاتصال، وتزايد تطبيقاتها في مجال الإعلام والاتصال، ساهم في ظهور نوع جديد من الإعلام، وهو الإعلام الإلكتروني الذي يعتبر ظاهرة إعلامية جديدة يتميز بسرعة الانتشار والوصول إلى أكبر عدد من الجمهور وبأقصر وقت ممكن وأقل تكلفة، ومع تنامي اعتماد الأفراد على الإنترنت وتطور المواقع تعددت الاستخدامات من التصفح للبريد الإلكتروني ثم المنتديات وغرف الدردشة والرسائل النصية والصور والمعلومات حتى ظهرت المواقع الاجتماعية كمصطلح أطلق على مجموعة المواقع الإلكترونية التي ظهرت مع الجيل الثاني للويب ، وأتاحت التواصل مع مجتمع افتراضي ، ولعل أشهرها Face Book . MySpace . Twitter . youtube-whatsapp . Xing . وغيرها ، وادي ذلك لأن وصل نسبة مستخدمي الإنترنت من الشباب أكثر من ٤٢٪. حيث وفرت للمستخدمين بيئة تفاعلية افتراضية Virtual Interactive Environment احتلت مساحة واضحة من وقت وفكر واهتمام ووجدان وعقول الشباب وخاصة بعد نجاحها في جذب واستقطاب العديد من الفئات العمرية دونما اعتبار للفوارق الجغرافية والدينية والعرقية والجنسية والسياسية والاقتصادية ، ليمتزج الاتصال الذاتي والشخصي والجماعي والجماهيري في بيئة واحدة أعادت تشكيل الحياة الاجتماعية والاتصالية للفرد ، وساهمت في التأثير على منظومة القيم والأخلاق التي تكون سلوك الفرد .

وتعد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إحدى مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية فهي مؤسسة تعليمية سعودية التبعية عالمية الرسالة كما نص على ذلك المرسوم الملكي عند إنشائها. وتقوم هذه الجامعة العملاقة عن طريق كلياتها بتعليم أبناء المسلمين من شتى بقاع المعمورة العلوم النافعة لهم في المجالات الشرعية واللغوية وغيرها حتى يعودوا إلى بلدانهم وهم مزودين بالعقيدة الصافية والعلوم النافعة فيكونوا دعاة خير لنشر رسالة الإسلام الخالدة في شتى بقاع الأرض. كما تقوم هذه المؤسسة التعليمية بوظائف التعليم العالي والجامعي المتمثلة في التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع. من أجل تحقيق الجامعة للأهداف المرجوة منها. ولاشك أن الطلاب في هذه الجامعة يواكبون مثل غيرهم من أفراد المجتمع ما يحدث من انفجار معرفي ومعلوماتي

وما يحدث في وسائل التواصل الاجتماعي من أمور مختلفة قد تؤدي إلى بناء اتجاه فكري معين وما يحدث تبعاً لذلك من مشكلات متعددة في جوانب فكرية واجتماعية مختلفة خاصة وأن عامل البعد الثقافي والمعرفي بين هؤلاء الطلاب يكون واضحاً لاجتماعهم من بلدان مختلفة ومتفرقة وبيئات تختلف في العادات والتقاليد والأنماط الثقافية والمعرفية. وتعمل المملكة العربية السعودية ممثلة في الجامعة الإسلامية جاهدة على تذليل كافة الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلاب وتبذل لهم العناية والرعاية في شتى المجالات المختلفة فكرياً واجتماعياً وتعليمياً وأخلاقياً وغيرها من الجوانب الأخرى ولاشك أن الجوانب الأمنية في النواحي الفكرية والاجتماعية لها دور كبير في إعداد هؤلاء الطلاب . ليتم تخريجهم دعاة خير لأبناء المسلمين ومعلمين فاعلين في مجتمعاتهم ينشرون عقيدة السلف الصالح وفق المنهج الوسطي الصحيح في أرجاء المعمورة. وقد رصد الباحث في دراسة سابقة إسهام الجامعة الإسلامية في تنمية قيم الأمن الفكري والاجتماعي لدى الطلاب من وجهة نظرهم حيث كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن وجود بعض مواطن القصور في إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تحقيق الأمن الفكري والاجتماعي لدى الطلاب حيث أن المتوسط الحسابي الموزون لاستجابات أفراد العينة نحو إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية قيم الأمن الفكري والاجتماعي لدى طلابها بلغ (3,22)، وهو يقع في مجال استجابة (تتحقق بدرجة متوسطة)، ومن هنا تولدت لدى الباحث فكرة هذا البحث لمعرفة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم من خلال مايرد فيها من معلومات وما يطلعون عليه فيها في ضوء نتائج الدراسة السابقة بالإضافة إلى توصيات عدد من الدراسات والندوات حول دراسة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في جوانب مختلفة ومن ذلك ندوة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في القيم الأسرية ، التي عقدها مركز الخليج للدراسات في جامعة الإمارات العربية المتحدة.(جامعة الإمارات ٢٠١٨ ندوة الخليج تدعو إلى دراسات علمية تقيس استخدامات وسائل التواصل)

https://www.ua.edu/2018/social_media_forum.shtm eu.ac.ae/ar/news

• مشكلة البحث وأسئلتها:

تعد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إحدى مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية فهي مؤسسة تعليمية سعودية التبعية عالمية الرسالة كما نص على ذلك المرسوم الملكي عند إنشائها. وتقوم هذه الجامعة العملاقة عن طريق كلياتها بتعليم أبناء المسلمين من شتى بقاع المعمورة العلوم النافعة لهم في المجالات الشرعية واللغوية وغيرها حتى يعودوا إلى بلدانهم وهم مزودين بالعقيدة الصافية والعلوم النافعة فيكونوا دعاة خير لنشر رسالة الإسلام الخالدة في شتى بقاع الأرض. ويلتحق الطلاب بهذه الجامعة من مجتمعات وثقافات مختلفة وبأعمار متفاوتة ومدارك وشخصيات متباينة. ويمكن أن تلعب متغيرات

الشخصية دورا في التوجه الفكري والسياسي الذي يظهر لدى الطلاب كما تلعب العوامل الاجتماعية دورا في ذلك، ويبدو أن المؤثرات التي يتعرض لها الطلاب متنوعة منها: الاقتصادية، الدراسية، الاجتماعية، البيئية، وأن مدى تأثير هذه العوامل على الأفراد يعتمد على عدد من المتغيرات منها: الشخصية، والاستقرار العاطفي، والتوافق مع المتغيرات الجديدة المحيطة

ونظرا لما تشهده المجتمعات الحديثة من ظاهرة تنامي استخدام تقنيات الاتصال الالكتروني فقد ظهر جيل جديد لم يعد يتفاعل مع الإعلام التقليدي بقدر ما يتفاعل مع الإعلام الالكتروني يسمى بالجيل الشبكي أو جيل الانترنت، وأصبحت هناك شبكات تواصل اجتماعي مثل تويتر، الفيسبوك تتسم بعناصر الفورية Immediacy، والتفاعلية Interactivity، وتعدد الوسائط Multimedia، والتحديث Updating.

أشرف، جلال حسن (٢٠٠٩)، أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالإنترنت ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر "الإعلام والأسرة وتحديات العصر"، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ومن هنا تتحدد المشكلة البحثية حيث تسعى الدراسة الراهنة للتعرف على حدود وطبيعة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى عينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وفق الأسئلة التالية:

« ما علاقة طلاب الجامعة الإسلامية بوسائل الإعلام الحديثة في الوقت الراهن؟

« ما مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية فكريا؟

« ما طبيعة تعامل طلاب الجامعة الإسلامية مع الواقع الافتراضي الذي تقدمه وسائل الإعلام الجديد خاصة شبكة الانترنت؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة بفعل متغيراتها (العمر، المرحلة الدراسية، المستوى الدراسي)؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

« رصد وتوصيف علاقة طلاب الجامعة الإسلامية بوسائل الإعلام الحديثة في الوقت الراهن

« التعرف على مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على اتجاهات الطلاب فكريا

« الكشف عن طبيعة تعامل طلاب الجامعة الإسلامية مع الواقع الافتراضي الذي تقدمه وسائل الإعلام الجديد خاصة شبكة الانترنت.

« معرفة جوانب القصور لتلافيها وجوانب الإيجاب لتعزيزها .

« استخلاص نتائج علمية من واقع الطلاب لتكون المنطلق الذي يبنى على أساسها الاستراتيجيات لتقديم ما يتطلب تقديمه لتنمية هذه الجوانب عند الطلاب

« الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة بفعل متغيرات الدراسة.

« تقديم توصيات ومقترحات إجرائية للمسئولين في وزارة التعليم والجامعة الإسلامية للاستفادة منها في علاج التأثيرات السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي

• أهمية البحث:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من جوانب متعددة أبرزها ما يلي :
« أهمية ومكانة الجامعة الإسلامية سواء لأبناء العالم الإسلامي قاطبة أو لأبناء المملكة العربية خاصة فهي الوعاء العلمي والمعرفي الذي يحتضنهم لتزويدهم بتعاليم الدين الإسلامي وإعدادهم ليصبحوا أعضاء نافعين في مجتمعاتهم.

« أهمية تحصين الجوانب الفكرية لدى أفراد المجتمع عامة ولدى الطلاب خاصة الذين يمثلون ركيزة أساسية لبناء الفكر المستقبلي في بلدان العالم الإسلامي

« يستمد هذا البحث أهميته . كذلك . من أهمية طلاب المنح في الجامعة الإسلامية إذ تستقطب الجامعة في كل عام آلاف الطلاب من شتى أنحاء العالم و تقوم بتعليمهم العلوم الشرعية و علوم اللغة العربية وتعمل جاهدة على تذليل الصعاب للطلاب من أجل حصول التكامل التربوي بين عناصر العملية التعليمية ولتحصين الفكري الهادف

« الحاجة إلى البعد عن الطرح النظري البحث ، و محاولة ربط ذلك بالواقع الذي يعايشه الطلاب بالجامعة.

« معرفة مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على طلاب الجامعة الإسلامية في الجوانب الفكرية والسياسية والعمل على تثقيفهم وتوعيتهم نحو ذلك.

« أهمية وسائل التواصل الاجتماعي وخطورة دورها في الوقت الراهن.

« ارتفاع معدلات استخدام أدوات الاتصال الجديد (مواقع الشبكات الاجتماعية) عبر الانترنت خاصة بين فئة الشباب في الدول العربية.

« أهمية خريجي الجامعة الإسلامية في العالم الإسلامي كونهم هم بناة الفكر في مجتمعاتهم ، وضرورة دراسة أي متغيرات قد تؤثر عليهم سواء سلبا أو إيجاباً، وإخضاعها للملاحظة البحثية المستمرة.

• مصطلحات البحث:

• التأثير:

هو عبارة عن غريزة إنسانية تُخلق مع الإنسان منذ الولادة، فالإنسان يحاول أن يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم منذ الشهور الأولى من حياته وهو غاية ووسيلة تلازمنا مدى الحياة.

• وسائل التواصل الاجتماعي:

تُعرّف وسائل التواصل الاجتماعي أنّها: مواقع إلكترونية مبنية على أسس مُعيّنة؛ تُمكن الناس من التعبير عن أنفسهم، والتعرّف على أشخاص آخرين يُشاركونهم الاهتمامات نفسها، وهي عبارة عن مجتمعات افتراضية تُمكن مستخدميها من مشاركة الأفكار والاهتمامات، بالإضافة إلى تكوين صداقات جديدة الدويكات ، سناء (٢٠١٧) / <https://mawdoo3.com/>

• الاتجاه الفكري:

هو الموقف الفكري الذي يتبناه الفرد حيال شيء، أو شخص، أو جماعة، أو موضوع معين ويُعبّر عنه بكلمة أحب أو أكره، وهو امر مكتسب يكتسبه الفرد من مؤسسات ووسائل مختلفة.

• حدود الدراسة:

- ◀ الحد الموضوعي: تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم
- ◀ الحد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب الجامعة الإسلامية دون غيرها من مؤسسات التعليم
- ◀ الحد الزمني: . الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

• الإطار النظري للبحث

• وسائل التواصل الاجتماعي:

تُعرّف شبكات التواصل الاجتماعيّ (Social Networks) على أنّها مواقع إلكترونية مبنية على أسس مُعيّنة؛ تُمكن الناس من التعبير عن أنفسهم، والتعرّف على أشخاص آخرين يُشاركونهم الاهتمامات نفسها، ويُمكن القول بأنّ شبكات التواصل الاجتماعيّ هي عبارة عن مجتمعات افتراضية تُمكن مستخدميها من مشاركة الأفكار والاهتمامات، بالإضافة إلى تكوين صداقات جديدة. الدويكات ، سناء (٢٠١٧) / <https://mawdoo3.com/>

وجاء أيضاً في تعريفها بأنّها عبارة عن تطبيقات تكنولوجية حديثة تعتمد على الويب من أجل التواصل والتفاعل بين البشر عن طريق الرسائل الصوتية المسموعة، والرسائل المكتوبة، والرسائل المرئية، وتعمل هذه الوسائل على بناء وتفعيل المجتمعات الحيّة في بقاع العالم، إذ يقوم البشر بمشاركة اهتماماتهم وأنشطتهم بواسطة هذه التطبيقات. خليف، سميحة ناصر (٢٠١٨) <https://mawdoo3.com/>

وتُعدّ مواقع الفيسبوك (Facebook)، وتويتر (Twitter)، وإنستغرام (Instagram) من أشهر شبكات التواصل الاجتماعيّ المعروفة حالياً، والهدف من استخدام هذه المواقع وغيرها من شبكات التواصل الاجتماعيّ هو ربط الناس ببعضهم بعضاً؛ خصوصاً من يرغبون في البقاء على اتصال مع أصدقائهم وأقاربهم بسهولة، ومتابعة آخر الأخبار والأنشطة المتعلّقة بهم. وتأتي شبكات التواصل الاجتماعيّ بعدّة أشكال، مثل: المنتديات، والمدونات، وغير ذلك، وقد

كانت بداية شبكات التواصل الاجتماعي في عام ١٩٧١م؛ حيث أرسلت فيه أولى الرسائل عبر البريد الإلكتروني بين جهازين حاسوبيين كانا موضوعين بمحادثة بعضهما، أما أول مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، فقد أنشئ عام ١٩٩٤م باسم جيوسيتيز (Geocities)، وقد أتاح للمستخدمين فرصة إنشاء مواقعهم الخاصة وتصميمها، وفي عام ١٩٩٧م، أنشئت أولى وسائل التراسل الفوري تحت اسم إيه أو إل (AOL)، وهي تُشبه إلى حد كبير مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة، لأنها أتاحت مشاركة المستخدمين لمعلوماتهم الشخصية. الدويكات ، سناء (٢٠١٧) <https://mawdoo3.com/>

• مجالات شبكات التواصل الاجتماعي:

دخلت شبكات التواصل الاجتماعي في مجالات عديدة من حياة الإنسان؛ فأصبحت تُشكّل جزءاً كبيراً من حياته، مثل: التعليم، وتُستخدم مواقع التواصل الاجتماعي في مجال الأعمال لأهداف عدّة، منها: توفير فرص عمل، والاستفادة من آراء مستخدمي هذه المواقع حول منتجات شركة معينة؛ حيث يمكن لمستخدمي هذه المنتجات أن يُعبّروا عن آرائهم حول المنتج عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، وبهذا تستطيع الشركات المصنّعة لهذه المنتجات أن تستغل هذه الآراء في تحسين منتجاتها. الدويكات ، سناء (٢٠١٧) <https://mawdoo3.com/>

• إيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي:

- ومن هذه الإيجابيات ما يلي:
- « إتاحة شبكات التواصل الاجتماعي إمكانية الاتصال بين الناس أينما كانوا؛ حيث أتاحت اجتماع الناس الذين يحملون الأفكار المشتركة، كما أتاحت إمكانية إيجاد فرص عمل.
- « إمكانية إيجاد أشخاص ذوي اهتمامات مشتركة، والتعرّف عليهم، والتواصل معهم.
- « سرعة نشر الأخبار.
- « إتاحة الفرص لأصحاب الشركات لتنمية مشاريعهم؛ عن طريق استغلال سهولة وسرعة إيجاد الأشخاص الذين يشتركون باهتمامات معينة، وهذا يُسهّل نشر الإعلانات.
- « شبكات التواصل الاجتماعي مصدر مُتعة لبعض الناس، ويتمّ ذلك بتتبّع آخر التلقينات الإخبارية.

• سلبيات شبكات التواصل الاجتماعي:

- ومن هذه السلبيات ما يلي:
- « مبالغة بعض الأشخاص في إعطاء أهمية لردود أفعال المستخدمين من تفاعلات، وتعليقات، وتقييمات؛ لقياس مكانتهم في المجتمع؛ فقد يُصاب بعض الناس بالإحباط في حال لم تتلق منشوراتهم تفاعلاً إيجابياً من المتابعين أو الأصدقاء، وقد يشعر بعض الناس بالسعادة والرضى عند تلقيهم

تفاعلات إيجابية في مواقع التواصل الاجتماعي، ومعرفة أن لهم مكانة عالية في المجتمع، رغم أن ذلك قد يكون بعيداً عن الصحة في الواقع.

« التنمر والتبعية؛ إذ يميل بعض مستخدمي هذه المواقع إلى تتبع مستخدمي آخرين؛ بهدف إيذائهم، أو لمجرد وجود اهتمام عاطفي تجاههم، وقد يلجأ بعض المستخدمين الآخرين إلى حيل تقنية لإخفاء هوياتهم، فيتيح لهم ذلك حرية التنمر على الآخرين باستخدام هذه المواقع، ومن أكثر الناس عرضة لهذا التنمر هم الأطفال، حيث وصل الحال ببعضهم إلى الانتحار؛ نتيجة لهذه التنمرات.

« التأثير سلباً على جودة النوم؛ وذلك نظراً للاستخدام المطول للأجهزة الإلكترونية ذات الشاشات المضيئة.

« وسيلة للإلهاء، وقد يتعرض المستخدم للخطر، خصوصاً عند استخدام هذه المواقع أثناء قيادة السيارة.

« زيادة فرص التعرض للاحتيال والقرصنة؛ وذلك نتيجة لكون المعلومات الشخصية للمستخدمين معرضة لأن تنتقل إلى أيادي اللصوص والمحترلين.

« مشاكل تتعلق بخصوصية الأفراد؛ وذلك نظراً لوجود الكثير من المعلومات الشخصية على هذه المواقع.

« قد تكون مصدراً للإزعاج، وخصوصاً عند تلقي المستخدم الكثير من الأخبار التي قد لا تكون مهمة بالنسبة له.

« مضیعة للوقت في حال لم تُستغل بالشكل الصحيح؛ فقد أثبتت إحصائية بأن ٢٨٪ من الوقت المضي في استخدام شبكة الإنترنت يكون على مواقع التواصل الاجتماعي. الدويكات، سناء (٢٠١٧) / <https://mawdoo3.com/>.

• تكوين الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها:

هناك العديد من المؤسسات التي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد، وتعمل على التأثير في تشكيل اتجاهاته وبشكل خاص الاتجاهات السياسية والفكرية ومن هذه المؤسسات: (شتيات : ازدهار يوسف (٢٠١٣):

• مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

المؤسسة الأسرية: وهي الأساس في تربية الفرد منذ صغره، إذ تعمل الأسرة على تعليم الفرد على العادات والتقاليد، والأخلاق، واللغة وحماية التراث الثقافي وهي تؤثر على تشكيل الاتجاهات السياسية والفكرية للفرد ولكن يكون تأثيرها ضعيفاً نوعاً ما.

• المؤسسات التعليمية:

• المدرسة:

وهي تأتي بعد الأسرة في حياة الفرد، وهذه المؤسسة تعمل على تربية الفرد خلقياً، وتساعد على ترسيخ ما تعلمه الفرد من أسرته، وهذه المؤسسة تعمل على تعليم الفرد وتنقيفه، وتعلمه العقائد ليحافظ عليها، وهي تساعد الفرد على تشكيل جميع الاتجاهات لديه وبشكل أكبر من الأسرة وتؤثر على تشكيل الاتجاهات السياسية والفكرية لدى الفرد بشكل أكبر من الأسرة ويكون

ملحوظا، ولكن ليس بشكل كبير جدا، والمدرسة تحل مكان الأسرة إذا غابت، والفرد يقضي في المدرسة معظم وقته.

• الجامعة:

وهي تؤثر في الفرد كالمدرسة تماما، ولكن بشكل أكبر بكثير وملحوظ جدا أكثر من ذي قبل، وتعمل الجامعة على تشكيل اتجاهات الفرد بشكل كبير ومنها الاتجاهات السياسية والفكرية، ولكنه يتأثر بدرجات متفاوتة بحسب اهتماماته وميوله السياسية والفكرية، وتصبح مدارك الفرد أعمق وأوسع في المرحلة الجامعية، ويتأثر بشكل أكبر سياسيا وفكريا عن طريق الرفاق وغيرهم

• المؤسسات الدينية:

كالمساجد مثلا حيث تُعقد فيها حلقات للتعليم، والمناقشة في أمور الدين ولكن بعض المتطرفين دينيا يؤثرون وبشكل كبير جدا في الاتجاهات السياسية للأفراد مستغلين المساجد لمأربهم وهذا يعمل على خلق بعض المشاكل والفهم الخاطئ للدين، وبالتالي قد يؤدي لخلق جيل يتأثر بما يسمع مما يؤدي إلى خلق اتجاهات سياسية وفكرية منحرفة

• المؤسسات الإعلامية:

للإعلام تأثير كبير على الشعوب والأفراد وبخاصة الشباب منهم. لأن الكلمة المقروءة أكثر تأثيراً من المسموعة؛ فهي تتيح للقارئ فرصة لاستيعاب معناها، ومدلولها، والعودة لها متى ما أراد، فالإعلام سلاح خطير في التأثير على تشكيل الآراء والاتجاهات ومنها الاتجاهات السياسية والفكرية لدى الأفراد ولدى فئة الشباب بشكل خاص. فالصحف مثلا تقود الرأي العام عن طريق (الخبر، والعمود الصحفي، والتعليق، والتحقيقات، والأحاديث، وغيرها، كما تُستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتعبير عن الرأي العام وهي تلعب دورا مهما في تشكيل الاتجاهات السياسية والفكرية لدى الفرد في عصرنا الحاضر. لوجود ثورة الاتصالات والإنترنت ولأن الأفراد يستخدمون المواقع الاجتماعية كموقع تويتر، والفيسبوك، والواتساب وغيرها للتواصل والتباحث في الأمور السياسية والفكرية فيما بينهم. شتيا: ازدهار يوسف (٢٠١٣).

• الإجراءات المنهجية للبحث :

• منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي، لأنه يتناسب مع أهدافه، حيث يهدف إلى التعرف على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية والسياسية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، واستقصاء دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغيرات: العمر، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات .

• مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المنتظمين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩. في المستويات السادس والسابع والثامن في مرحلة البكالوريوس، ومرحلة الدراسات العليا

• عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من الطلاب المنتظمين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حسب ما ذكر في مجتمع الدراسة وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٢٧٤) طالبا، كما هو موضح بالجدول (١)

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمر	٢٠ - ٢٤ سنة	٦٨	24.7
	٢٥ - ٢٩ سنة	132	48.2
	٣٠ - ٣٤ سنة	52	19.0
	٣٥ - ٤٠ سنة	18	6.6
	٤٠ سنة فما فوق	4	1.5
	المجموع	274	100
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	138	50.4
	دراسات عليا	136	49.6
	المجموع	274	100
المستوى الدراسي	المستوى السادس	106	38.7
	المستوى السابع	١٨	٦.٦
	المستوى الثامن	14	5.1
	دبلوم	24	8.8
	ماجستير	80	29.2
	دكتوراه	32	11.6
	المجموع	274	100

يمثل الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من ٢٥ إلى ٢٩ سنة أعلى فئة بحسب العمر، حيث بلغ عددهم (١٣٢) طالبا، بنسبة (48.2%) من مجموع أفراد العينة، وكانت أقل نسبة لدى الطلاب الذي تبلغ أعمارهم ٤٠ سنة فما فوق، حيث بلغ عددهم (٤) طالب، بنسبة (1.5%).

ويمثل طلاب البكالوريوس أعلى فئة بحسب المرحلة الدراسية، حيث بلغ عددهم (١٣٨) طالبا، بنسبة (50.4%) من مجموع أفراد العينة، فيما جاء طلاب الدراسات العليا كأقل فئة، حيث بلغ عددهم (١٣٦) طالباً، بنسبة (49.6%).

أما بالنسبة للمستوى الدراسي، فقد جاء طلاب المستوى السادس كأعلى فئة، حيث بلغ عددهم (106) طالبا، بنسبة (38.7%) من مجموع أفراد العينة، فيما جاء طلاب المستوى الثامن كأقل فئة، حيث بلغ عددهم (١٤) طالباً، بنسبة (5.1%).

• أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة للوقوف على مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية والسياسية لدى طلاب الجامعة الإسلامية

بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم. وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (١٨) عبارة.

• **صدق الأداة:**

تمّ التأكد من صدق الاستبانة من خلال اتباع الطرق التالية:

« صدق المحتوى : تم عرض الاستبانة على المحكمين تبين أنها حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٨٠٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبيان المستخدم.

« الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبا، وحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو مبين بالجدول (٢).

جدول (٢): عاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة ودرجاتها الكلية

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.698**	10	.660**
2	.806**	11	.558**
3	.669**	١٢	.787**
4	.693**	13	.625**
5	.652**	14	.834**
6	.531**	15	.772**
7	.540**	16	.644**
8	.657**	17	.736**
9	.643**	18	.732**

♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أنّ قيم معامل ارتباط عبارات الاستبانة بدرجاتها الكلية تراوحت بين (0.531, 0.834)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما أنها تعكس مستوى مرض من الاتساق الداخلي، خاصة وأنّ نسبة الارتباطات قد تجاوزت القيمة (0,400). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي وأنها تقيس ما أعدت من أجله.

• **ثبات الأداة:**

تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ في ضوء استجابات مقياس ليكرت، كما هو موضح بالجدول (٣).

ويتضح من الجدول (٣) أنّ الاستبانة يتمتع بقدر مرتفع جداً من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للاستبانة ككل (0.930)، وتراوحت في كل عبارة من عباراتها بين (0.923 - 0.930). وباستعراض قيم ثبات الاستبانة في حال حذف كل مفردة من مفرداتها، يتضح انخفاض قيمة الثبات لكل عبارة مقارنة بقيمة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل، مما يستوجب الإبقاء على كل العبارات؛ وبالتالي أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (١٨) عبارة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

جدول (٣) الثبات لعبارات الاستبانة والاستبانة ككل بعد حذف المفردة

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة			
معامل الثبات	العبارة	معامل الثبات	العبارة
0.927	10	0.926	1
0.930	11	0.923	2
0.924	12	0.927	3
0.928	13	0.926	4
0.923	14	0.927	5
0.924	15	0.930	6
0.927	16	0.930	7
0.925	17	0.927	8
0.925	18	0.928	9
0.930		معامل الثبات للاستبانة ككل	

• **الأداة في صورتها النهائية:**

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (١٨) عبارة، وهي المرقمة من (١ - ١٨)، وتكون الإجابة عن العبارات عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمسة بدائل موجودة أمام كل عبارة، والتي تقيس مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتتمثل هذه البدائل في ما يلي: (كبيرة جداً) تأخذ خمس درجات، (كبيرة) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (ضعيفة) تأخذ درجتين، (ضعيفة جداً) تأخذ درجة واحدة.

• **أساليب المعالجة الإحصائية:**

تم تحليل البيانات وفقاً لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- « معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الأداة.
- « معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب ثبات الأداة.
- « المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- « اختبار (ت) (Independent Samples Test)
- « اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (one way ANOVA).

• **نتائج البحث: معيار الحكم:**

تم استخدام المعيار التالي للحكم على مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس متدرج خماسي، وحساب المدى (٥ - ١)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤ ÷ ٠.٨ = ٥)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات الموزونة المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (٤) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ٤.٢٠ إلى ٥	كبيرة جدا
من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	كبيرة
من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	متوسطة
من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	ضعيفة
من ١ إلى أقل من ١.٨٠	ضعيفة جدا

• الإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، والترتيب، كما هو موضح بالجدول (٥):

ويتضح من الجدول (٥) أن نسبة (٣١.٥%) من عينة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يوافقون على وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل اتجاهاتهم الفكرية، منهم (١٤%) وافقوا على وجود التأثير عليهم بدرجة كبيرة جدا، ويرى (٣٤.٦%) من الطلاب أن التأثير كان درجته متوسطة، بينما يرى (٣٣.٩%) من الطلاب أن التأثير عليهم كان ضعيفا، منهم (١٦.٣%) من الطلاب لم يتأثروا إلا بدرجة ضعيفة جدا، وقد بلغ متوسط استجابات الطلاب على الاستبانة ككل (2.95)، وهو يقع في مجال استجابة (متوسطة). وقد يعود ذلك إلى تباين ميول الطلاب وثقافتهم، واهتماماتهم، واتجاهاتهم نحو استخدام الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، وأهدافهم من ذلك، ودرجة وعيهم بإيجابياتها وسلبياتها، وربما تكون المشاكل السياسية في الدول العربية والإسلامية، وكذلك قد يمثل ما يواجهه بلد منشأ الطالب من حروب وتقلبات وأحداث اجتماعية واقتصادية وسياسية دافعا مهما لدى العديد من الطلاب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لمتابعة الأحداث والأخبار ومناقشة القضايا المرتبطة في الملتقيات والمنتديات الافتراضية. ولهذا يشكل هذا التباين في ميول الطلاب وأهدافهم واستخدامهم للانترنت عاملا مباشرا يؤدي إلى اختلاف درجة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في اتجاهاتهم الفكرية. وجاءت جميع العبارات متحققة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة بين (2.64) و(3.24). وتتمثل أبرز جوانب تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل

الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة فيما يلي:

« جاءت العبارة رقم (٧): (اهتم بقراءة ما يطرح في وسائل التواصل الاجتماعي بحكم نوع تخصصي الجامعي) في المرتبة الأولى، حيث وافق (٤١.٦%) من الطلاب على تحققها بدرجات متراوحة بين كبيرة وكبيرة جدا، ويرى (32.1%) من الطلاب تحققها بدرجة متوسطة، بينما يرى (٢٦.٣%) من الطلاب تحققها بدرجات متراوحة بين ضعيفة وضعيفة جدا، وبلغ متوسطها

جدول (٥) استجابات أفراد العينة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

رقم	المسألة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	ع	درجة الموافقة	ترتيب
٧	أهمت بقراءة ما يطرح في وسائل التواصل الاجتماعي بحكم نوع تخصصي الجامعي.	21.2 %	20.4 %	32.1 %	13.9 %	12.4 %	3.24	1.278	١
١٧	أعتقد أن المواضيع المعاصرة التي تطرحها معظم وسائل التواصل الاجتماعي تهمني كطالب جامعي.	20.4 %	19.0 %	35.8 %	13.1 %	11.7 %	3.23	1.248	٢
١١	أؤمن الشفافية المرتقبة لبعض الكتاب عند طرحهم للمقالات والآراء الفكرية والسياسية في وسائل التواصل الاجتماعي	13.1 %	17.5 %	42.3 %	16.8 %	10.2 %	3.07	1.130	٣
١٦	أهمل بالرضا عندما تناقش مواقع وسائل التواصل الاجتماعي المشكلات السياسية التي تواجهني كطالب جامعي.	19.7 %	20.4 %	28.5 %	8.8 %	22.6 %	3.06	1.410	٤
٨	تشتكي قضايا الشباب الجامعي الفكرية والسياسية التي تطرحها وسائل التواصل الاجتماعي.	10.2 %	23.4 %	37.2 %	19.0 %	10.2 %	3.04	1.115	٥
٩	يجبني مراعاة وسائل التواصل الاجتماعي جميع الأعمار المختلفة للشباب عند طرحها للتوجهات الفكرية والسياسية.	16.8 %	14.6 %	37.2 %	18.2 %	13.1 %	3.04	1.237	٦
١٨	أقدر الحلول التي يقدمها بعض مواقع وسائل التواصل الاجتماعي من خلال المقالات الفكرية والسياسية حول الأوضاع السياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع الإسلامي.	13.9 %	19.7 %	38.0 %	13.9 %	14.6 %	3.04	1.216	٧
٢	تؤثر المقالات المكتوبة في وسائل التواصل الاجتماعي في سلوكي الفكري والسياسي.	14.6 %	21.9 %	29.9 %	19.0 %	14.6 %	3.03	1.258	٨
٦	يجبني سقف الحرية المرتفع عند كتابة المقالات الفكرية والسياسية في بعض وسائل التواصل الاجتماعي.	18.2 %	15.3 %	33.6 %	16.8 %	16.1 %	3.03	1.303	٩
١	تؤثر وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل معتقداتي الفكرية والسياسية.	13.9 %	21.9 %	28.5 %	15.3 %	20.4 %	2.93	1.322	١٠
١٢	توجهني وسائل التواصل الاجتماعي نحو تصويب بعض اتجاهاتي الفكرية السياسية.	12.4 %	17.5 %	35.0 %	19.7 %	15.3 %	2.92	1.217	١١
٤	تعمل الكتابات في وسائل التواصل الاجتماعي على تعديل افكاري وآرائي السياسية.	11.7 %	22.6 %	26.3 %	21.2 %	18.2 %	2.88	1.276	١٢
٥	أقدر اهتمام كتاب معينين في وسائل التواصل الاجتماعي بالاتجاهات الفكرية والسياسية في المجتمع والعالم.	8.8 %	18.2 %	36.5 %	21.2 %	15.3 %	2.84	1.156	١٣

١٣	تتطابق آرائه الفكرية والسياسية في مرآت عديدة مع ما تطرحه وسائل التواصل الاجتماعي	13.1 %	9.5 %	43.1 %	16.8 %	17.5 %	2.84	1.212	متوسطة	١٤
١٥	يلبّي بعض كتاب وسائل التواصل الاجتماعي احتياجاته الفكرية والسياسية.	13.9 %	11.7 %	33.6 %	21.9 %	19.0 %	2.80	1.270	متوسطة	١٥
٣	أهتم بالاتجاهات الفكرية والسياسية حول القضايا التي يطرحها كتاب معينين في حساباتهم في وسائل التواصل الاجتماعي	8.8 %	18.3 %	35.0 %	18.2 %	19.7 %	2.78	1.209	متوسطة	١٦
١٠	تؤثر أفكار بعض الكتاب في منظومتهم الفكرية والسياسية.	11.7 %	14.6 %	33.6 %	19.0 %	21.2 %	2.77	1.265	متوسطة	١٧
١٤	أقدر الصدق الكبير للمقالات الفكرية والسياسية التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي	10.2 %	8.8 %	36.5 %	24.1 %	20.4 %	2.64	1.197	متوسطة	١٨
-	الاستبانة ككل	14.0 %	17.5 %	34.6 %	17.6 %	16.3 %	2.95	.86	متوسطة	-

الحسابي(٣.٢٤). وقد يرجع ذلك إلى وجود العديد من المنتديات العلمية المتخصصة في مجالات المعرفة المختلفة، والتي يمكن للطلاب من خلالها التعرف على المستجدات والمسائل والقضايا المختلفة المتعلقة بمجال تخصصاتهم العلمية، وقد يعود مجيئها بدرجة متوسطة إلى كونها لا تلبّي تطلعات الطالب الجامعي في ما يتعلق بالتأصيل العلمي في مجال تخصصه، بسبب صعوبة تناولها جميع القضايا والمسائل والموضوعات المتعلقة به بشكل متكامل ومتسلسل، وشامل لجميع جوانبه، إلى جانب ما قد يجده الطالب من صعوبات في فهم واستيعاب المصطلحات والمضامين والمسائل المستجدة، الأمر الذي يجعل العديد منهم يجعل من هذه المواقع مصدراً ثانوياً للتعليم

﴿ جاءت العبارة رقم(١٧): (أعتقد أن المواضيع المعاصرة التي تطرحها معظم وسائل التواصل الاجتماعي تهمني كطالب جامعي) في المرتبة الثانية، حيث وافق (٣٩.٤%) من الطلاب على تحقيقها بدرجات متراوحة بين كبيرة وكبيرة جداً، ويرى (٣٥.٨%) من الطلاب تحقيقها بدرجة متوسطة، بينما يرى (٢٤.٨%) من الطلاب تحقيقها بدرجات متراوحة بين ضعيفة وضعيفة جداً، وبلغ متوسطها الحسابي(٣.٢٣). وهذا الأمر يرجع إلى طبيعة الموضوعات التي يتم تناولها في تلك المواقع، فبعضها قد يرتبط ارتباطاً مباشراً بمجال تخصص الطالب فينجذب إليها، وبعضها قد يتناول مسائل ثقافية عامة، أو تتناول قضايا اجتماعية وسياسية واقتصادية لها ارتباط مباشر ببلد الطالب أو تكون ضمن هواياته واهتماماته. ولهذا فإن درجة ارتباط الموضوعات والقضايا المطروحة بوسائل التواصل الاجتماعي بميول الطالب واهتماماته تحدد مدى أهميتها بالنسبة إليه.

﴿ جاءت العبارة رقم(١١): (أثمن الشفافية المرتفعة لبعض الكتاب عند طرحهم للمقالات والآراء الفكرية والسياسية في وسائل التواصل الاجتماعي) في المرتبة الثالثة، حيث وافق (٣٠.٦%) من الطلاب على تحقيقها بدرجات متراوحة بين كبيرة وكبيرة جداً، ويرى (42.3%) من الطلاب تحقيقها بدرجة

متوسطة، بينما يرى (٢٩٪) من الطلاب تحققها بدرجات متراوحة بين ضعيفة وضعيفة جداً، وبلغ متوسطها الحسابي (٣٠.٧). وقد يرجع ذلك إلى إدراك العديد من الطلاب أن المقالات والآراء الفكرية والسياسية المطروحة في مواقع التواصل الاجتماعي تعبر عن آراء أصحابها، وتوضح اتجاهات الكتاب وانتماءاتهم الفكرية والسياسية، وكون عدد من تلك الأفكار يتسم عادة بالشفافية والوضوح لديهم، وغالباً ما يراعي طالب الجامعة الإسلامية بالمدينة نقد تلك الأفكار المطروحة في ضوء ميزان الشريعة، ولا يتبنّاها إن خالفته.

بينما تتمثل أقل الجوانب التي يبرز فيها تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة فيما يلي:

« جاءت العبارة رقم (٣): (أهتم بالاتجاهات الفكرية والسياسية حول القضايا التي يطرحها كتاب معينين في حساباتهم في وسائل التواصل الاجتماعي) في المرتبة السادسة عشر، حيث وافق (27.1٪) من الطلاب على تحققها بدرجات متراوحة بين كبيرة وكبيرة جداً، ويرى (35٪) من الطلاب تحققها بدرجة متوسطة، بينما يرى (37.9٪) من الطلاب تحققها بدرجات متراوحة بين ضعيفة وضعيفة جداً، وبلغ متوسطها الحسابي (2.78).

« وجاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: (تؤثر أفكار بعض الكتاب في منظومتي الفكرية والسياسية) في المرتبة قبل الأخيرة، حيث وافق (26.3٪) من الطلاب على تحققها بدرجات متراوحة بين كبيرة وكبيرة جداً، ويرى (33.6٪) من الطلاب تحققها بدرجة متوسطة، بينما يرى (30.2٪) من الطلاب تحققها بدرجات متراوحة بين ضعيفة وضعيفة جداً، وبلغ متوسطها الحسابي (2.77). وقد ترجع النتائج السابقة إلى كون طالب الجامعة الإسلامية بالنظر إلى تكوينه الشرعي يتأثر ببعض الشخصيات الإسلامية أو السياسية المشهورة في مواقع التواصل الاجتماعي، فيحرص على متابعتها، ويتأثر بآرائها الفكرية، كما أن الطالب يراعي توافق الاتجاهات الفكرية المطروحة بمواقع التواصل الاجتماعي مع ميوله ومعتقداته الدينية، حيث يصعب تقبله لأفكار واتجاهات تخالفه العقيدة والمذهب، كما أنهم لا يميلون إلى متابعة الكتاب الذين يخالفونهم المعتقد، ويحرصون على انتقادهم وعدم التأثر بهم.

« وجاءت العبارة رقم (١٤): (أقدر الصديق الكبير للمقالات الفكرية والسياسية التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي) في المرتبة الأخيرة، حيث وافق (١٩٪) من الطلاب على تحققها بدرجات متراوحة بين كبيرة وكبيرة جداً، ويرى (36.5٪) من الطلاب تحققها بدرجة متوسطة، بينما يرى (٤٤.٥٪) من الطلاب تحققها بدرجات متراوحة بين ضعيفة وضعيفة جداً، وبلغ متوسطها الحسابي (2.64). وربما يعود ذلك إلى إدراك طالب الجامعة الإسلامية لانتشار المقالات والتقارير غير الموثقة، وكذلك اتباع الكثير من الكتاب بمواقع التواصل الاجتماعي لميولهم وأهوائهم ومذاهبهم ومعتقداتهم عند

تناول القضايا الفكرية المختلفة، وما يتبع ذلك من إخفاثهم الحقائق وبث الافتراءات والأكاذيب حول المخالفين لهم، الأمر الذي يفقد العديد من تلك المقالات للمصداقية اللازمة.

• **الإجابة عن السؤال الثاني:**

هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم تعزى إلى متغيرات (العمر، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي) ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة لطبيعة كل متغير من متغيرات البحث وذلك على النحو التالي:

• **الفروق وفق متغير العمر:**

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم، التي تعزى لاختلاف العمر. والجدول (٦) يوضح ذلك: يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في الاستبانة ككل، تعزى لاختلاف العمر، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أكبر من قيمة مستوى المعنوية (٠.٠٥)، مما يشير إلى تقارب استجابات طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم، ولا أثر لاختلاف أعمارهم على وجهات نظرهم.

جدول (٦) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم وفق متغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى الطلاب	بين المجموعات	232.648	4	58.162	.238	.917 غير دالة
	داخل المجموعات	65664.228	269	244.105		
	الإجمالي	65896.876	273			

• **الفروق وفق متغير المرحلة الدراسية:**

تم استخدام اختبار (Independent Samples Test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم، التي تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية. والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) (Independent Samples Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى الطلاب وفق المرحلة الدراسية

المحور	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى الطلاب	يكاوريوس	138	2.91	0.660	270	.510 غير دالة
	دراسات عليا	136	2.98			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في الاستبانة ككل، تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) أكبر من قيمة مستوى المعنوية (٠.٠٥)، مما يشير إلى تقارب استجابات طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم، ولا أثر لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرسون بها على وجهات نظرهم.

• الفروق وفق متغير المستوى الدراسي:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم، التي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي. والجدول يوضح ذلك:

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم وفق المستوى الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى الطلاب	بين المجموعات	1408.762	5	281.752	1.171 غير دالة	.324
	داخل المجموعات	64488.114	268	240.627		
	الإجمالي	65896.876	273			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث في الاستبانة ككل، تعزى لاختلاف المستوى الدراسي، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أكبر من قيمة مستوى المعنوية (٠.٠٥)، مما يشير إلى تقارب استجابات طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم، ولا أثر لاختلاف مستوياتهم الدراسية على وجهات نظرهم.

• ملخص النتائج:

كشفت الدراسة في جانبها الميداني عن النتائج التالية:

« أن نسبة (٣١.٥٪) من العينة يوافقون على وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل اتجاهاتهم الفكرية، ويرى (٣٤.٦٪) من الطلاب أن التأثير درجته متوسطة، بينما يرى (٣٣.٩٪) من الطلاب أن التأثير عليهم كان ضعيفا، وقد بلغ متوسط استجابات الطلاب على الاستبانة ككل (2.95)، وكون التأثير جاء بدرجة متوسطة بشكل عام.

« تمثلت أبرز جوانب تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل اتجاهات الطلاب الفكرية في اهتمامهم بقراءة ما يطرح في وسائل التواصل الاجتماعي بحكم نوع تخصصاتهم الجامعية، واعتقادهم أن المواضيع المعاصرة التي تطرحها معظم وسائل التواصل الاجتماعي تهمهم كطلاب جامعيين، وتثمينهم الشفافية لبعض الكتاب عند طرحهم للمقالات والآراء الفكرية والسياسية في وسائل التواصل الاجتماعي. بينما تمثلت أقل جوانب التأثير في تأثير أفكار بعض الكتاب في منظومة الطلاب الفكرية والسياسية، وتقدير الطلاب الصدق الكبير للمقالات الفكرية والسياسية التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي.

« عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لديهم تعزى إلى متغيرات العمر، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي.

• التوصيات:

- يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يلي:
- « توعية الطلاب بإيجابيات وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي في تناولها للقضايا الفكرية
- « تدريب الطلاب على كيفية تحليل ونقد الأفكار والاتجاهات الفكرية والسياسية في مواقع التواصل الاجتماعي.
- « توجيه الطلاب إلى مواقع التواصل الاجتماعي التي تتسم بالمصداقية والموثوقية في طرحها للقضايا والمشكلات الفكرية التي تهم الطالب.
- « تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة والواعية في المنتديات التعليمية والثقافية الالكترونية بما ينمي ميولهم واتجاهاتهم الايجابية في التفكير.
- « إنشاء أعضاء هيئة التدريس للمنتديات العلمية والثقافية الالكترونية، وتشجيع الطلاب للمشاركة فيها.

• قائمة المصادر والمراجع:

- أشرف، جلال حسن، (٢٠٠٩) أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالانترنت ووسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر "الإعلام والأسرة وتحديات العصر"، كلية الإعلام، جامعة القاهرة،
- جامعة الإمارات (٢٠١٨) ندوة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في القيم الأسرية، مركز الخليج للدراسات. https://www.uaeu.ac.ae/ar/news/ed/2018/social_media_foru_m.sh
- الجمال: رباب رأفت، (٢٠١٤) أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي علي تشكيل النسق القيمي الأخلاقي للشباب السعودي - دراسة ميدانية، بحث مقدم إلى كرسي

- <http://dalya6848.blogspot.Com/> / [2014/04/3.html](http://dalya6848.blogspot.Com/2014/04/3.html) .
 - الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية .
 - خضر : حلمي ، تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية ، http://kholoud-elearning.blogspot.com/2015/04/blog-post_86.html
 - خليف ، سميحة ناصر (٢٠١٨) ماهي وسائل التواصل الاجتماعي <https://mawdoo3.com/>
 - الخلفي : محمد ، تأثير الإنترنت في المجتمع ، http://kholoud-elearning.blogspot.com/2015/04/blog-post_86.html
 - الدويكات ، سناء (٢٠١٧) تعريف شبكات التواصل الاجتماعي <https://mawdoo3.com/>
 - شتيات : ازدهار يوسف ، تأثير صحافة الرأي على تشكيل الاتجاهات السياسية لدى الشباب الجامعي في جامعتي الشرق الأوسط واليرموك ، رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط ، الأردن ، ٢٠١٣م
 - الشهري : حنان ، أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية "الفيس بوك وتويتر نموذجا" http://kholoud-elearning.blogspot.com/2015/04/blog-post_86.html
 - Ashraf: Jalal Hassan, (2009) Impact of networks of interactive social relations on the Internet and satellite messages on the social and communication relations of the Egyptian and Qatari families, the 15th annual scientific conference "Media, the Family and the Challenges of the Age".
 - UAE University (2018) Seminar on the impact of social media in family values, Gulf Center for Studies https://www.uaeu.ac.ae/en/news/ed/2018/social_media_forum.sh.
 - Beauty: Rabab Raafat, (2014) The impact of the use of social networks on the formation of the moral value of the Saudi youth - a field study, a research presented to Prince Nayef bin Abdulaziz's chair of ethical values. <http://dalya6848.blogspot.com/2014/04/3.html>
 - Khader: My Dream, The Impact of Online Communication in Social Relations, http://kholoud-elearning.blogspot.com/2015/04/blog-post_86.html
 - Khalif, Samiha Nasser (2018) What are the means of social communication <https://mawdoo3.com/>
 - Al-Khulaifi: Muhammad, The Influence of the Internet in Society, http://kholoud-elearning.blogspot.com/2015/04/blog-post_86.html
 - Dwikat, Sana (2017) definition_contact_contact_ social networks <https://mawdoo3.com/>
 - Shitayat: Yazidat Yusuf, (2013). The Influence of the Press on the Formation of Political Trends among University Youth at the Universities of the Middle East and Yarmouk, MA, Middle East University, Jordan.
 - Monthly: Hanan, impact of the use of electronic networks on social relations "Facebook and Twitter model" http://kholoud-elearning.blogspot.com/2015/04/blog-post_86.html



البحث السادس :

القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة

المصادر :

١/ صالح بن غرم الله بن هندي الكناني الزهراني
مرشد طلابي بتعليم محافظة القويعة بالملكة العربية السعودية

أ.د/ عبدالرحمن بن أحمد صائغ
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط الاستراتيجي واقتصاديات التعليم بكلية
الشرق العربي للدراسات العليا بالملكة العربية السعودية

القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة

أ/ صالح بن غرم الله بن هندي الكناني الزهراني
مرشد طلابي بتعليم محافظة القويعة بالمملكة العربية السعودية

أ.د/ عبدالرحمن بن أحمد صائغ
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط الاستراتيجي واقتصاديات التعليم بكلية
الشرق العربي للدراسات العليا

• المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم الحكومي لأبعاد القيادة الموزعة بمحافظة القويعة، ودرجة توفر الثقة التنظيمية لدى المعلمين وقادة المدارس، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيادة الموزعة ودرجة توفر الثقة التنظيمية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصل البحث إلى أن ممارسة القيادة الموزعة وأبعادها لدى قادة المدارس كان بدرجة منخفضة، كما تبين أن توافر الثقة التنظيمية وأبعادها بدرجة منخفضة، وتبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين القيادة الموزعة والثقة التنظيمية. وأوصى البحث بنشر ثقافة القيادة الموزعة في المدارس، وتفعيل دور القيادات المدرسية، لممارسة القيادة الموزعة، وتقديم الدعم المعنوي والمعرفي لهم، والعمل على تدريب قادة المدارس والمعلمين على ممارسة القيادة الموزعة من خلال المحاكاة وتبادل الأدوار.

الكلمات المفتاحية: القيادة الموزعة، الثقة التنظيمية.

Distributed Leadership for School Leaders and its Relationship with Organizational Confidence: A Field Study on Governmental Educational Schools in Quwaia Governorate

Saleh Bin Ghurmullah Bin Hindi al-Kinania – Zahrani

Prof.Abdul-Rahman Bin Ahmed Sayegh

Abstract

The research aimed at identifying practice degree of the leaders of the public education schools of the dimensions of the distributed leadership in Qawaiya governorate, identifying the degree of availability of organizational trust in teachers and school leaders, revealing the relationship between the distributed leadership and the degree of availability of organizational trust, the research used the correlative descriptive approach. The research indicated that the distributed leadership practice and its dimensions among the school leaders were low, the organizational trust and its dimensions were low, and the correlative relationship was statistically significant at level (0.01) between distributed leadership and organizational trust. The research recommended publishing the culture of distributed leadership in schools, activating school leaders role for distributed leadership practice, providing moral and cognitive support to school leaders and training them on distributed leadership practice through simulation and role sharing.

Keywords: Distributed Leadership, Organizational Confidence.

• مقدمة:

إذا كانت المنظمات التربوية ومؤسساتها التعليمية المختلفة تعدّ أهم العناصر الأساسية في بناء الإنسان، فالإدارة التربوية ممثلة بالقيادات التربوية تعدّ عنصراً بارزاً ومميزاً يؤثر في كفاءة العملية التربوية، وتحسين مردودها، وتحقيق الأهداف التي تسعى لترجمتها؛ لذا فإن تحقيق المؤسسات التربوية لأهدافها يتوقف إلى حد كبير على كفاءة قادتها (حسين، 2014، 9).

وعلى مستوى الإدارة المدرسية يؤكد حمود (2002، 166) أنّ السلوك القيادي لقائد المدرسة، هو المحرك الرئيس لسلوك الطلاب والعاملين بالمدرسة على حد سواء، ويظهر دوره في توفير مناخ مدرسي إيجابي وفعال، تسوده الثقة في التفاعل، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتعاون بين جميع أفراد المجتمع المدرسي. حيث ظهر مصطلح القيادة الموزعة حديثاً، وهي واحدة من الأساليب القيادية الجماعية الفاعلة في المؤسسات التعليمية، ومن بينها المدارس، وقد أثبتت نتائج الدراسات الحديثة نجاحها في التأثير على العاملين وتطوير الأداء، حيث يذكر كل من Harris, Muijs (2006, 112) أن ظهور القيادة الموزعة مفهوماً ونظرية قوية يمثل تحولاً مهماً في التفكير بشأن القيادات، فهي لا تتحدى أسطورة القيادة الفردية فقط، ولكنها تُنادي بالقيادة للمعلمين ولغيرهم من الموظفين بالمدرسة.

وقد ذكر Woods, Bennett, Harvey, and Wise (2004, 441) أنّ أهم ما يميز القيادة الموزعة مصطلح "العمل الجماعي" أو الموزع ويعني الطاقة الإضافية التي تنتج عن النشاط المشترك، ويتضمن ذلك ما أشار له Philip (2007, 366) من توزيع المسؤوليات الداخلية للمدرسة على المعلمين، وتكوين مجموعة من الأفكار والمعايير الثقافية التي تحث المعلمين على القيام بالمبادرات وتنمية علاقات اجتماعية بين عناصر المجتمع المدرسي.

ويؤكد Silins, Silja, & mulford (2002, 25) أن المعلمين بالقيادة الموزعة يكتسبون مهارات الاتصال والقيادة، ويبتكرون ممارسات جديدة، وذلك في إطار من الثقة والتعاون، وفي حال غيابها فإنه يتعذر على المؤسسات العمل بفاعلية، لذا من الضروري في ظل القيادة الموزعة أن تتغير أنماط السلوك بحيث يصبح هناك نوع من الاندماج والتعاون والتفاعل، وإمكانية التأثير بالأقران والتأثير فيهم، بخلاف ما يحدث في أنماط القيادة التقليدية التي تسير من أعلى لأسفل، وهذا يحتاج بالتأكيد إلى توفر الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي بوصفها شرطاً لحدوث هذا التعاون، وبالتالي نجاح ممارسة القيادة الموزعة داخل المدرسة؛ فالثقة تؤدي دوراً حيوياً في تشكيل العلاقات داخل المدرسة وتحديد مدى التعاون بين أعضائها.

وبالرغم من وجود دراسات كثيرة أشار لها نجودا Ngoda (2008, 85)، أكدت وجود علاقة للقيادة التشاركية والتحويلية بالثقة التنظيمية، إلا أن قلة من الدراسات التي تناولت علاقتها بالقيادة الموزعة، بالرغم مما أكد عليه الشريفي

(2011) بأن طبيعة العمل بأبعاد القيادة الموزعة تعتمد مقدار الثقة المتبادلة المتمثلة في ثقة المعلم بقائده، وبزملائه، وبطلبته، وبأولياء الأمور.

وبناءً على ما سبق، فإن هذا البحث يسعى للكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة لقادة مدارس التعليم الحكومي وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر القادة والمعلمين بمحافظة القويعية.

• مشكلة البحث:

اتجه اهتمام المسؤولين في المملكة العربية السعودية منذ بدايات مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم الذي انطلق عام (2007) إلى تطوير القيادات المدرسية وتبني استراتيجيات وأنماط قيادية تساهم في تحويل المدرسة من النمط القيادي التقليدي، إلى أنماط قيادية حديثة، حيث بدأت وزارة التعليم بالشروع في تنفيذ مشروع "أنموذج تطوير" للمدارس المطورة ضمن مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام الذي يهدف إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس متعلمة عام ١٤٤٠هـ (أنموذج تطوير المدارس، ٢٠١٧، ٨٢ - ٨٤). كما تؤكد الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ في الهدف الاستراتيجي الثالث "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار من خلال الارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ والعمل على ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة وتنمية المهارات القيادية وحسن الاستفادة منها" حيث ورد أن متوسط عدد ساعات التطوير المهني في القيادة (٥) ساعات وحدد الهدف الاستراتيجي المطلوب رفعه إلى (٢٠) ساعة عام (2030) (برنامج التحول الوطني رؤية 2030، 2016، 62).

ورغم الجهود السابقة إلا أن مؤشرات الواقع في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية ومعطياته تشير إلى الكثير من أوجه الخلل والقصور في الأنماط القيادية المتبعة لدى قادة المدارس، كدراسة الروقي (2012) والعتيبي (2008) والراشدي (2011) حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود أنماط قيادية أوتوقراطية أو ممارسات قيادية دون الحد المأمول. كما أشارت أيضاً نتائج بعض الدراسات التي تناولت درجة ممارسة القيادة الموزعة إلى مستوى دون الحد المأمول في تطبيقها كدراسة عجوة (2012) والشهراني (2010) والشثري (2010) ودرادكة وضايفري (2014) واليعقوبية (2015). كما كشفت دراسة الشبيتي (2015، 27) بأن القيادة الموزعة جاءت بالمرتبة الأولى من التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في القيادة التربوية حسب اتفاق الخبراء بمتوسط حسابي (5) وانحراف معيار صفر مما يؤكد إجماعهم على أن القيادة الموزعة تمثل أفضل التوجهات المستقبلية للقيادة التربوية.

ورغم قلة دراسة الثقة التنظيمية بمدارس التعليم الحكومي أيضاً، فقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتفاع مستويات الثقة التنظيمية بين قادة ومعلمي المدارس مع متغيرات غير متغير الدراسة الحالية منها دراسة الزبيدي (2013) والزهراي (2012) ونوح (2013) بينما وجدت دراسة قموة (2008) ولوكاشة (2011) والبكار (2012) أبو أسنينة (2016) الغويري (2016) بدرجة توفر متوسطة. ورغم

هذه النتائج التي من المفترض أن تسهم في تحسين المناخ المدرسي، إلا أن واقعها ربما يدل على غير ذلك، وربما لوجود تأثير متغيرات أخرى ومنها النمط القيادي.

حيث أكدت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت حول أنماط القيادة أنها أحد العوامل المحددة لتحقيق الأهداف المؤسسية؛ حيث أشار الصيدلاني (2001، 37) أن غالبية نتائج الأبحاث اتفقت على تأثر الأنماط القيادية الإيجابية للقيادات التربوية تأثيراً إيجابياً بمتغيرات النفسية للمعلم كالروح المعنوية، والرضا الوظيفي، وانخفاض مستوى الضغوط، وقلة الشعور بالاحترق النفسي، والاستغراق الوظيفي، ودافعية الإنجاز، كما أنها تؤثر على المتغيرات التنظيمية الأخرى بالمدرسة كالعادلة التنظيمية، والالتزام الوظيفي، والولاء الوظيفي، والثقة التنظيمية.

وبناءً على ما سبق فإن الباحث يسعى لمحاولة استقصاء تحديد درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة، ودرجة توافر الثقة التنظيمية لقادة المدارس ومعلميها، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما من خلال السؤال التالي: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة لقادة مدارس التعليم الحكومي وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر القادة والمعلمين بمحافظة القويعة؟

• أسئلة البحث

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة لقادة مدارس التعليم الحكومي وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر القادة والمعلمين بمحافظة القويعة؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية هي:

- « ما درجة ممارسة قادة مدارس التعليم الحكومي لأبعاد القيادة الموزعة؟
- « ما درجة توافر الثقة التنظيمية لقادة ومعلمي مدارس التعليم الحكومي؟
- « ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القادة لأبعاد القيادة الموزعة ودرجة توافر الثقة التنظيمية لدى القادة والمعلمين؟

• أهداف البحث:

- يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:
- « تحديد درجة ممارسة قادة مدارس التعليم الحكومي (الابتدائي - المتوسط الثانوي) لأبعاد القيادة الموزعة.
- « تعرّف درجة توافر الثقة التنظيمية لقادة مدارس التعليم الحكومي ومعلميها.
- « الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القادة لأبعاد القيادة الموزعة ودرجة توافر الثقة التنظيمية لدى القادة والمعلمين

• أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

« يتناول موضوع أبعاد القيادة الموزعة التي تُعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في القيادة، والتي تبين تأثيرها في معالجة الكثير من المشكلات المتعلقة بتنمية دافعية الإنجاز للقيادات المدرسية وللمعلمين.

« كونه يتناول مفهوم الثقة التنظيمية الذي يعد أحد أشكال السلوك التنظيمي الإيجابي والمهم في بيئة العمل وأحد المقاصد المهمة للتعليم.

« قد يعطي هذا البحث إضافة علمية كونها تكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة الموزعة والثقة التنظيمية.

« قد تساعد نتائج البحث الحالي في نشر ثقافة الثقة التنظيمية في البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بها عند استخدام نمط القيادة الموزعة.

« قد يستفيد من نتائج هذا البحث المسؤولون وأصحاب القرار في وزارة التعليم وإدارات التعليم ومكاتب التعليم ومشرفو القيادة المدرسية وقادة المدارس، ويتناولون التغذية الراجعة المفيدة لهم.

• مصطلحات البحث:

• القيادة الموزعة: Distributed leadership :

تُعرّف القيادة الموزعة بأنها عملية مشتركة لتعزيز القدرات الفردية والجماعية للعاملين لإنجاز العمل على نحو فعال؛ حيث يتم توزيع الأعمال والوظائف القيادية بين جميع أفراد فريق العمل في المؤسسة (عجوة، 2012، 3).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: قيادة المدرسة قيادة جماعية تقوم على منح قائد المدرسة أدواراً قيادية للمعلمين، وذلك من خلال إشراكهم في عملية صنع القرار واتخاذها لتحقيق أهداف المدرسة وتطويرها، وهذا ما يميزها عن القيادة التشاركية.

• الثقة التنظيمية:

عرفتها القحطاني (2013، 8) بأنها " قدرة مدير المدرسة على إعطاء العاملين الثقة التامة من خلال ترك قنوات الاتصال مفتوحة".

ويعرف الباحث الثقة التنظيمية لدى قادة ومعلمي المدارس إجرائياً بأنها: رضا المعلمين عن التعامل مع قائد المدرسة وزملاء العمل والطلبة وأولياء الأمور، واعتماد الصدق وشفافية المعلومات المتبادلة لإنجاح العمل.

• الإطار النظري للبحث

• القيادة الموزعة Distributed leadership ومفهومها:

يعرفها زانج وفيرمان Zhang & Faerman (2007, 480) على أنها "تلك التأثيرات المباشرة أو المفوضة بالوكالة والتي تعزى اختياريًا إلى فرد معين أو أفراد منفصلين أو مجموعة من الأفراد في التعاون فيما بينهم أو إلى وحدات تنظيمية من خلال أعضاء داخل تلك المنظمات". كما عرفت بأنها "شكل للقيادة الجماعية التي تعتمد أنشطة وجهود العديد من الأفراد في المدرسة الذين يعملون على حشد وتوجيه المعلمين في عمليات قيادة المدرسة" (Harris, 2004, 13).

وتعرف القيادة الموزعة أيضاً "بأنها قدرة قائد المدرسة على ترك قنوات الاتصال مفتوحة تماماً مع العاملين، ومنحهم الثقة التامة، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتشجيعهم على إبداء الرأي بما يخدم ويفيد الجماعة" (القحطاني، 2008، 81).

بينما يرى فلية، والزكي (2004، 193) بأنها "القدرة على التأثير في الآخرين من أجل تحقيق أهداف وأغراض محددة"، ويتضح من استعراض التعريفات السابقة أن القيادة الموزعة بالمدارس تعدّ فكرة حديثة تقوم على التفاعل بين القائد والمعلمين في شبكة عمل تفاعلية على مستوى المدرسة، وتعتبر عن نمط إداري مفتوح يتفاعل الجميع من خلاله لتحقيق الرؤية المشتركة للمدرسة.

• أهمية القيادة الموزعة:

تهتم القيادة الموزعة عموماً بفكرة المشاركة في القيادة داخل المؤسسة، ويمكن النظر إليها بوصفها إيماناً بفكرة الفريق القيادي، والاعتقاد بأن السلطة أو القيادة ينبغي ألا تتركز في يد شخص واحد، بل تصبح متاحة للجميع، كما تقوم فكرة القيادة الموزعة على حاجة المؤسسات التربوية إلى المزيد من القادة عن ذي قبل؛ لأنها أصبحت أماكن أكثر تعقيداً في إدارتها وقيادتها، بما يدعو إلى نبذ أساليب القيادة التقليدية التي تركز على فكرة القائد الأوحده، وتبني أساليب قيادية أكثر ديمقراطية (NCSL, 2007, 399).

وتشير هاريس Harris (2003, 317) أن القيادة الموزعة رغم أنها تتطلب الحد من مركزية القائد حتى يعطي الفرصة للآخرين ليقوموا بممارسات قيادية داخل المدرسة، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أن يكون كل شخص قائداً؛ فالفكرة في القيادة الموزعة هي أنها تفتح الباب فقط أمام إمكانية وجود صيغة قيادية تتسم بقدر أكبر من الديمقراطية والجماعية.

وتركز أيضاً على إعطاء العاملين في المنظمة التعليمية سمة المبادرة لتطوير السياسات والممارسات في المدرسة وخلق ثقافة تفاعلية بين القائد والمعلمين قائمة على القيم والأفكار تساعد على تحديد الإطار الذي يتم من خلاله التغيير والمناقشة (Wallach, 2010, 58).

وبناء عليه فإن الباحث يستخلص مما سبق بأن القيادة في السابق كانت تركز بشكل عام على القائد الأوحده ممن يشغل مناصب قيادية تخوله بالسلطة المطلقة في اتخاذ القرار وتسيير أمور العملية التعليمية، لتأتي القيادة الموزعة بالفكر الحديث الذي يقوم على إشراك المعلمين في عملية صنع القرار واتخاذها، ومنحهم أدواراً قيادية تمكنهم من ممارسة مهامهم المدرسية.

• مبررات تطبيق القيادة الموزعة:

حظي مفهوم القيادة الموزعة بدرجة عالية من الاهتمام من قبل الباحثين في السنوات القليلة الماضية، ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب والمبررات، منها أنه لم يعد مقبولاً الاعتماد فقط على شخصية القائد البطل القادر على القيام

بكل شيء الذي يمسك بجميع الخيوط في يده، ويعتمد عليه في نجاح العملية الإدارية، ويرجع أيضاً إلى تنامي الدعوات إلى الاستفادة بالأفكار والمهارات والقدرات الإبداعية والإمكانات المتاحة التي تمتلكها مجموعة العمل ككل، وليس القائد وحده بما يعود بالنفع على المؤسسة، وبما يؤدي إلى التغيير والتطوير والتحسين المنشود، كما أن أسلوب القيادة الموزعة يتناسب مع المقدار الهائل من المعلومات والبيانات والمعارف التي تولدت في المجتمعات الحديثة، حيث تمكن من الاستفادة من تلك المعلومات والمعارف أقصى استفادة ممكنة، وتستطيع أن تضعها موضع التنفيذ، وباختصار فإن القيادة الموزعة تستفيد على حد تعبير وودز وزملائه (woods et al 2004,450) من "الكثير من العيون والأذان والعقول الموجودة في المنظمة وليس القليل منها".

وفي ضوء ما سبق ، فإن الباحث يستخلص أهم مبررات تطبيق القيادة الموزعة في السعودية فيم يلي:

« تزيد من فاعلية المدرسة بإشراك المعلمين في وضع رؤية مشتركة ينطلقون منها.

« الاستفادة من الخبرات المتراكمة للمعلمين الذين لديهم قدرات وأفكار إبداعية تحسّن من العملية الإدارية والتعليمية داخل المدرسة.

« اكتشاف قيادات غير رسميين من المعلمين يستفاد منهم في مناصب قيادية رسمية.

« الإيمان بقدرات المعلمين والرفع من معنوياتهم وانعكاسها الايجابي على عملهم داخل المدرسة.

« إشراك المعلمين في تحمّل المسؤولية ونشر ثقافة القيادة الموزعة ، وعدم الاعتماد الكلي على القائد الرسمي الوحيد.

• الثقة التنظيمية ومفهومها:

عرّفت بأنها درجة إيمان وتقبل الفرد للقرارات والسياسات التي تضعها إدارة المؤسسة التربوية، والتي تقوم بتنفيذها وإدارتها بشكل عادل لجميع الأطراف وبنفس الاتجاه (الشكرجي، 2008، 58).

وعرّفها الطائي (٢٠٠٧، ٦١) بأنها "إيمان الفرد بالأهداف والقرارات والسياسات التنظيمية والقائد التنظيمي وبجميع الأفراد العاملين معه في المؤسسة بما يعكس رضا والتزام الفرد تجاهها".

كما عرفت بأنها "تمثل درجة الإقناع الإيجابي عند الفرد في المؤسسة بأن بقية الأعضاء -رؤساء ومروّسين- لن يكونوا انتهازيين؛ لا في القول ولا في السلوك، ولا في القرارات بما يحفز على الأداء التنظيمي الفاعل" (الحري، ٢٠١١، ٩).

وقد عرفتها قموة (2008، ١٨) بأنها "إيمان كل طرف بقدرات الطرف الآخر، واستعداده لتنفيذ العقد النفسي؛ حيث تشمل على توقعات سلوكية تتصل

بأخلاقيات الوظيفة، والدوافع، والرغبة في العمل بأمانة وإخلاص؛ للقيام بالعمل حسب المتطلبات الفنية، والحكم على الأمور بمنطق، وموضوعية".

في حين عرفها الطراونة والمعشر (٢٠١٢، ٢٢٠) بأنها "تمثل توقعات الأفراد والجماعات بأن المنظمة التي يعملون بها يمكن الاعتماد عليها في تحقيق نتائج مفضلة للأفراد والجماعات بسبب كفاءة النظام الإداري فيها، والرؤساء، ونظام المعلومات والعلاقات التنظيمية بين الأفراد، وعدم المبالغة في عرض الحقائق".

وتعرفها فرج (٢٠١٣، ١١) بأنها توقعات المرؤوسين بأن المؤسسة التي يعملون بها يمكن الاعتماد عليها في تحقيق نتائج مفضلة لهم، لارتباطهم بها بعلاقات إيجابية في القول والعمل مما يزيد شعورهم بالألفة والمحبة، والالتزام بالعمل، وذلك من خلال ثقتهم بقائدهم، وزملائهم، وإدارة المؤسسة.

بينما عرفها متعب والعطوي (٢٠٠٨، ٣١٠) بأنها "محافظة أعضاء المنظمة على الإيمان والثقة المتبادلة بين بعضهم البعض من ناحية النية والسلوك". ومن خلال التعريفات السابقة يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها "رضا المعلمين وإحساسهم بالارتياح في التعامل مع قائد المدرسة وزملاء العمل والطلبة وأولياء الأمور وحسن الظن بهم، والاعتماد على صدق وشفافية المعلومات المتبادلة لإنجاح العمل".

• أهداف الثقة التنظيمية:

تتعدد أهداف الثقة التنظيمية وآلياتها التي تستخدمها المنظمة، ويشير (السعودي، ٢٠٠٥، ٢٢٦) إلى أن للثقة التنظيمية ثلاثة أهداف رئيسية؛ وهي:

الثقة المتعلقة باتباع اللوائح والقوانين: ويكون التركيز طبقاً لهذا البعد على الموظف للوائح والقوانين التي تنظم سير العمل بالمنظمة.

«الثقة المتعلقة بالفاعلية: ولا يقتصر دور الموظف فيها على اتباع اللوائح والأنظمة والقوانين فحسب، بل يمتد ليشمل وضع سياسات وأنماط إدارية تشمل التخطيط والتنسيق الذي يساعده على أداء مهام وظيفته بنجاح بوصفها جزء من الفاعلية الكلية للمنظمة التي يعمل لديها.

«الثقة المتعلقة بالبرامج ويمتد هذا الهدف ليشمل مساءلة الموظف، فلا تقتصر المساءلة على مستوى واحد من المستويات المنظمة؛ بل تمتد لتشمل جميع المستويات العليا والوسطى والدنيا في المنظمة، نظراً لتفاعل أدوار هذه المستويات الثلاثة في تحقيق أهداف المنظمة.

• أهمية الثقة التنظيمية:

إن تكوين الثقة في المنظمة يعد شرطاً أساسياً لضمان التفاعل والتبادل المشترك بين جميع الأطراف؛ لإنجاز المهام والفاعليات المختلفة للمنظمة بما يسهم في نجاحها وتقدمها، وكما ذكرت الطائي (٢٠٠٧، ٣٣) أن بناء الثقة التنظيمية له تأثير كبير على مخرجات العمل، وأنه كلما زادت الثقة داخل المنظمة كلما قل دوران العمل والغياب، وقلت الصراعات. وكذلك أشار العزي

والساعدي (٢٠٠٤، ٢٤) أن الثقة تعد الجزء الأكبر أهمية من مكونات رأس مال المنظمة سواء كانت الثقة بين العاملين أو ثقة العاملين بالإدارة، وأن المنظمات التي تسود علاقتها وأنشطتها ثقة عالية تكون أكثر نجاحاً وإبداعاً من المنظمات التي تقل فيها الثقة، وقد بينت عدة دراسات وبحوث أن الثقة تعد عاملاً مهماً في البقاء التنظيمي لكل المؤسسات، كما أن لها الدور الكبير في بقائها على المدى الطويل، وكما ذكر رشيد (٢٠٠٣، ٤٥٠) أن هناك عدة فوائد من الإدارة بالثقة؛ منها ما يلي:

- ◀ الثقة التنظيمية تجعل العمل في المنظمة أكثر تماسكاً، وتزيد من الإنتاجية
- ◀ أن الثقة تؤثر إيجاباً في مستوى الولاء التنظيمي، والحد من دوران العمل.
- ◀ التفاعل والتعامل الصادق المبني على الصدق والصراحة.
- ◀ تبادل الآراء ووجهات النظر بحرية وموضوعية.
- ◀ وضوح الأهداف والمهام، والاتفاق عليها مع الالتزام بها.
- ◀ ارتفاع الروح المعنوية والرضا في العمل.
- ◀ الدافع للعمل، والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية.
- ◀ المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات في نشاطات المنظمة المعتمدة.
- ◀ تقبل التجديد والتطوير بدون خوف أو معارضة.
- ◀ تشجع على المناقشات المفتوحة، وتقلل من حدة الصراع.

• أبعاد الثقة التنظيمية:

◀ الثقة بالقيادة: تتمثل بتلك التوقعات الإيجابية الواثقة للمرؤوسين تجاه قادتهم في العمل وفقاً للعلاقات المتبادلة بين الطرفين، والثقة هي سمة رئيسة مرتبطة بالقيادة، إذ إن الأمانة والاستقامة هما سمتان أساسيتان وخصائصتان للقيادة، فعندما يثق الأفراد بالقائد فإنهم يرغبون أن يكونوا تحت طوع أو أمره؛ لأنهم على ثقة بأن حقوقهم ومصالحهم لن يساء لها، إذ إنه من غير المحتمل أن يتبع الأفراد من يرونه غير أمين، أو يعمل على استغلالهم (الزائدي، ٢٠١٥، ١٨٨)

◀ الثقة بزملاء العمل (المعلمين): المقصود بها تلك العلاقات التعاونية المتبادلة، والميل الموقفي الإيجابي بين المعلمين من حيث الاعتماد المتبادل والشراكة في تبادل الأفكار والمعلومات والاتصالات المفتوحة بين جميع الأطراف، وذلك بما يساهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة، وقد أصبحت الثقة بين المعلمين مسألة مهمة في المدارس، وهي تعتمد بشكل كبير على مجموعات أو فرق العمل التي تتمتع بمهارات تكاملية، وهم ملتزمون بالتساؤل بغرض هدف مشترك، فالثقة تؤثر في أداء الفريق نحو الوصول إلى الأهداف المطلوبة (البلوي، ٢٠٠٨، ١٤٤؛ الزبيدي، ٢٠١٣، ١٩)

◀ الثقة بإدارة المدرسة: إن المعضلة الأساسية ذات التكاليف الباهظة التي تواجه المدارس والتي ربما تؤدي بحياتها هي فقدان الثقة بإدارة المدرسة من قبل العاملين، فالتقنية بمفردها لا يمكنها إدارة أمور المدرسة وسيبقى المعلمون الأهمية الكبرى في العمل والتطوير والابتكار، وإذا ما أريد للمدارس النجاح

في تحقيق أهدافها، وإدارتها بكفاءة ومعنوية عالية لا بد من وجود الثقة المتبادلة، فنقص الثقة يجعل المعلمين بلا قيمة، كما أن انعدام الثقة يجعل المعلمين يفضلون مصالحهم الشخصية على مصالح المنظمة، ومن ثم انخفاض ولائهم (الزائدي، ٢٠١٥، ١٨٩).

• نتائج البحث:

• **الإجابة عن السؤال الأول " ما درجة ممارسة قادة مدارس التعليم لأبعاد القيادة الموزعة؟ "**
وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول في الاستبانة التي تقيس القيادة الموزعة لدى قادة مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة من وجهة نظر المعلمين والقادة، وقد تم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بُعد، ويبين ذلك الجدول (١):

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين وقادة المدارس لأبعاد المحور الأول بالاستبانة (القيادة الموزعة)

رقمالبعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
3	رؤية المدرسة	1.92	0.54	1	منخفضة
4	تنظيم المدرسة	1.89	0.51	2	منخفضة
2	قيادة المعلم	1.95	0.56	3	منخفضة
1	المسؤولية المشتركة	2.62	0.55	4	متوسطة
	الممارسات الكلية للقيادة الموزعة	1.93	0.45	-	منخفضة

ويتضح من الجدول (١) أن درجة ممارسة قادة المدارس بالتعليم بمحافظة القويعة للقيادة الموزعة من وجهة نظر استجابات عينة الدراسة جاءت بدرجة ممارسة (منخفضة) في جميع أبعاد القيادة الموزعة، حيث جاء بُعد (المسؤولية المشتركة) بالترتيب الأول، وبُعد (قيادة المعلم) في الترتيب الثاني، ويليه بُعد (رؤية المدرسة) في الترتيب الثالث، وجاء بُعد (تنظيم المدرسة) في الترتيب الأخير.

• **الإجابة عن السؤال الثاني " ما درجة توفر الثقة التنظيمية لقادة مدارس التعليم ومعلميها؟ "**
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الثاني في الاستبانة الذي يقيس الثقة التنظيمية لدى المعلمين، من وجهة نظرهم ونظر قادة المدارس بمحافظة القويعة، وقد تم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بُعد، ويبين ذلك الجدول (٢):

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين وقادة المدارس لأبعاد المحور الثاني بالاستبانة (الثقة التنظيمية)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوفر
3	الثقة بالقائد	1.96	0.64	1	منخفضة
1	الثقة بالمعلمين	2.17	0.59	2	منخفضة
2	الثقة بالطلاب وأولياء أمورهم	2.06	0.51	3	منخفضة
	الدرجة الكلية لتوفر الثقة التنظيمية	2.08	0.48	-	منخفضة

ويتضح من الجدول (٢) أن استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر الثقة التنظيمية، حيث جاءت بدرجة (منخفضة) في جميع الأبعاد الثلاثة، وجاء بُعد الثقة بالمعلمين بالمرتبة الأولى وبعد الثقة بالطلاب وأولياء أمورهم، بالمرتبة الثانية بينما جاء بُعد الثقة بالقائد بالمرتبة الأخيرة.

• **الإجابة عن السؤال الثالث "ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القادة لأبعاد القيادة الموزعة ودرجة توافر الثقة التنظيمية لدى القادة والمعلمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجات ممارسة القيادة الموزعة، ودرجات تقدير الثقة التنظيمية، وجاءت النتائج كما بالجدول (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين ممارسة القيادة الموزعة والثقة التنظيمية لقادة ومعلمي مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة

البعد	الثقة بالقائد	الثقة بالمعلمين	الثقة بالطلاب وأولياء أمورهم	الثقة التنظيمية
رؤية المدرسة	0.314**	0.272**	0.425**	0.411**
تنظيم المدرسة	0.587**	0.491**	0.479**	0.617**
قيادة المعلم	0.608**	0.429**	0.508**	0.617**
المسؤولية المشتركة	0.545**	0.389**	0.539**	0.593**
الدرجة الكلية للقيادة الموزعة	0.616**	0.476**	0.578**	0.669**

دال إحصائيًا عند (0,01)

ويتضح من الجدول أن استجابات عينة الدراسة حول جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الداخلية لكل من (القيادة الموزعة) وأبعاد (الثقة التنظيمية) هي معاملات ارتباط (موجبة) ومتوسطة القيمة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (10,0). حيث بلغت قيمة الارتباط بينهما (669,0) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة الموزعة والثقة بالقائد من (314,0-608,0) وكانت الأعلى بين تنظيم المدرسة وقيادة المعلم مع الثقة التنظيمية، كما يُلاحظ أن رؤية المدرسة كانت أقل أبعاد القيادة الموزعة ارتباطًا بأبعاد الثقة التنظيمية وبالدرجة الكلية.

• **توصيات البحث:**

- يوصي البحث الحالي بالعديد من التوصيات أهمها ما يلي:
- « نشر ثقافة القيادة الموزعة في المدارس وتفعيل دور القيادات المدرسية، لممارستها، ورفع درجة توفر الثقة التنظيمية، وتقديم الدعم المعنوي والمعرفي لهم.
- « العمل على إعداد حقيبة تدريبية وتدريب قادة المدارس والمعلمين على ممارسة القيادة الموزعة من خلال المحاكاة وتبادل الأدوار، وتعريفهم بماهيتها، وأهدافها، ومبادئها، ودورها الإيجابي في تحقيق أهداف العملية التعليمية عبر إيجاد بيئة تربوية قائمة على التعاون والمشاركة مما يسهم في زيادة مستوى الثقة التنظيمية.

« ضرورة ممارسة المعلمين والقادة للمظاهر الدالة على الثقة التنظيمية؛ حيث كشفت النتائج عن توفرها بدرجة منخفضة.

« العمل على تدعيم القيادة الموزعة لدى قادة المدارس، وحث القادة التربويين ومشرفي القيادة على اعتبارها عنصراً أساسياً في تقييم القادة.

• قائمة المراجع:

• المراجع العربية :

- أبو أسنينة، عونية طالب (٢٠١٦) مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - فلسطين ،٤: (١٤) ٦٣ - ٩٤.
- برنامج التحول الوطني رؤية ٢٠٣٠ (٢٠١٦) الفصل الثاني: الأهداف والمستهدفات للجهات المشاركة، وزارة التعليم، ص٦٢ - ٦٤
- البكار، أماني يوسف (٢٠١٢) مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة .) جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- البلوي، منصور مفلح منصور القويعاني (٢٠٠٨) علاقة النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية الثانوية بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة تبوك التعليمية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
- الثبتي، خالد بن عواض عبدالله (٢٠١٥) التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية، مجلة رسالة الخليج العربي، ١٥ (١٣٩) ص ١٥ - ٣٦.
- الحربي، نيفين الصاعدي (٢٠١١). الإدارة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين. (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠١٤) الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حمود، خضير كاظم (٢٠١٢). السلوك الإداري .عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- درادكة، أمجد محمود محمد، ظفاري، محمد على جابر (٢٠١٤) درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية - مصر، ٤ (١٥) ص ٣٩٩ - ٤٢٦.
- الراشدي، مازن ساعد بن عطا الله (٢٠١١). الأنماط القيادية لقادة المدارس الابتدائية بمكة المكرمة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- رشيد، مازن فارس (٢٠٠٣) الثقة التنظيمية في الأجهزة الحكومية بالملكة العربية السعودية: بعض المحددات والآثار. مجلة الإدارة العامة، ٤٣ (٣)، ٤٣٧ - ٤٧٩.
- الروقي، عبد الله عايض خزام (٢٠١٢). الأنماط القيادية لقادة المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزاودي، أحمد بن محمد (٢٠١٥) سلوك القيادة التحويلية لدى مديري مكاتب التعليم بمحافظة جدة وعلاقته بالثقة التنظيمية لدى المشرفين التربويين ".مجلة كلية التربية بأسبوط -مصر ، ٣١، (٥) ص ١٦٩ - ٢٤٢.

- الزبيدي، محمد (٢٠١٣). درجة الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية بمحافظة القنفذة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة.
- الزهراني، أحمد (٢٠١٢). الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف وعلاقتها بالسلوك الإداري الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- السعودي، موسى أحمد (٢٠٠٥) العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الاردنية (دراسة ميدانية) مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣١(١) ٢٢٠ - ٢٣٣.
- الشثري، عبدالعزيز بن ناصر بن عبدالعزيز (٢٠١٠) واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة. التربية - مصر (٢٨) ١٣ ص: ١٣ - ٥٦.
- الشريفي، عباس عبد مهدي (٢٠١١) سلوك الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة ونوع المدرسة. المجلة التربوية - الكويت ٢٥(١٠٠) ص: ١١٧ - ١٤٦.
- الشكرجي، أسماء (٢٠٠٨). أثر العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية في الاحتراق النفسي للعاملين، دراسة تطبيقية لأراء عينة من العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.
- الشهراني، ندي بنت ظافر. (٢٠١٠). تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة - تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك خالد: أبها.
- الصيدلاني، خالد بن صالح أحمد (٢٠٠١). المناخ التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري في اتخاذ القرار، جامعة نايف للعلوم العربية، الرياض.
- الطائي، رنا ناصر صبر (٢٠٠٧) الأنماط القيادية والثقة التنظيمية وأثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي، دراسة تشخيصية تحليلية لأراء عينة من المديرين في شركات القطاع الصناعي المختلط، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- الطراونة، مجدولين عصري، والمعشر، زياد يوسف (٢٠١٢) أثر الموضوعية لنظام تقييم الأداء في الثقة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات في مديرات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الأردن. مجلة دراسات الجامعة الاردنية، ٢٣(٣) ص ٢١٩ - ٢٥٥.
- عبيدات، زهاء الدين (٢٠١٢م) القيادة والإدارة التربوية في الإسلام، عمان: دار البيارق.
- العتيبي، نواف سفر (٢٠٠٨). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لقادة المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية (دراسة ميدانية تحليلية) المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عجوة، أحمد محمد فتحي أحمد (٢٠١٢). القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية. المجلة المصرية للدراسات التجارية - مصر (١) ٣٦ ص: ١ - ٣٠.
- العزي، سعد علي، والساعدي، مؤيد يوسف نعمة (٢٠٠٤) الثقة بين الإطار الشخصي لها والمفهوم التنظيمي الحديث، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، كربلاء (٥) ص ٢٣ - ٣٣.
- الغويري، صفاء أحمد محمود (٢٠١٦) درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء للقيادة التحولية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء،

- فرج، شدى إبراهيم حسين (٢٠١٣) العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة منطقة مكة المكرمة" .. رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- فلية، فياروق، والزكي، أحمد (٢٠٠٤) معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- القحطاني، سالم بن سعيد (٢٠٠٨) القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الثانية، الرياض.
- القحطاني، عيبر (٢٠١٣). مستوى الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية في مدينة أبها ومحافظة خميس مشيط. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- قموة، سحر (٢٠٠٨). الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى معلميه. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- لوكاشه، باسمه محمد سعد الدين (٢٠١١) مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والفعالية التعليمية الذاتية للمعلمين (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.
- متعب، حاتم كاظم والعطوي، عامر علي (٢٠٠٨) دور الثقة التنظيمية في تحسين مستوى مخرجات العمل الموقفية والسلوكية، دراسة تطبيقية في معمل نسيج الديوانية، مجلة جامعة القادسية - كلية الإدارة والاقتصاد، ٢٦ (٢) ص ٣٠١ - ٣٤٤.
- نوح، هوازن محمد عبد الوهاب. (٢٠١٣). الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- وزارة التعليم، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. (٢٠١٧) . أنموذج تطوير المدارس. الرياض.
- اليعقوبية، سوسن بنت سعود (٢٠١٥) درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. الإداري (سلطنة عمان) (١٤١) ٣٧. ص ١٥٧ - ١٧١.

• المراجع الأجنبية:

- Arrowsmith, Trevor (2007). Distributed Leadership in Secondary Schools in England: The Impact on the Role of The Headteachers and Other Issues. *management in Education*, 21(2), 21- 27.
- Christy, K. (2008). *A Comparison of Distributed Leadership Readiness in Elementary and Middle Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, USA.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management* 3(23) 313-324

- Harris, A. (2008) Distributed Leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- NCSL (2007) Distributed Leadership ,Available at: http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/distributedleadership_web/textonly/introduction.htm NO.5, 399-416.
- Ngoda, O.E. (2008). Procedural justice and trust: The link in the transformational leadership – organizational outcomes relationship. *Journal of Leadership studies*, 4(1), 82-100.
- Ron Ritchie and Philip a.wood,(2007) .degree of distribution towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *school leadership and management* ,4(27), 365-366.
- Silins, Halia and Zarins, Silja, Mulford Bill (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? , *International Education Journal* ,1(3), 24-32.
- Wallach, C. (2010). *Distributed Leadership and Decision Making In High School Conversions*,. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, USA
- Woods, Philip A.; Bennett, Nigel; Harvey, Janet A. and Wise, Christine (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4) ,pp. 439–457
- Zhang, J. and Faerman, S. (2007). Distributed leadership in the development of knowledge sharing system. *European Journal of Information Systems*, 160, 479-493.



البحث السابع :

دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل
بالمملكة العربية السعودية

المصادر :

م . طارق توفيق المصري
محاضر بعمادة التطوير وضمان الجودة
جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية
د. علي فرح أحمد فرح
أستاذ دكتور بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

دافعية الانجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

م / طارق توفيق المصري

محاضر بعمادة التطوير وضمان الجودة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية
السعودية

د / علي فرح أحمد فرح

أستاذ دكتور بكلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

• المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن أثر متغير (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي) على كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٤) طالبا وطالبة يدرسون في مختلف المستويات الدراسية للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨)، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى بناء مقياس دافعية الإنجاز الذي تكون من (٤٠) فقرة، كما جرى استخدام مقياس ستيرنبرغ وواغنر (Sternberg & Wagner, 1991) لأساليب التفكير الذي عربيه أبو هاشم (٢٠٠٦)، وقد تم التحقق من صدق مقاييس الدراسة وثباتها. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز وأساليب التفكير كانت مرتفعة لدى طلبة جامعة الملك فيصل، وأن أساليب التفكير السائدة لديهم هي: التشريعي والملكي والهرمي والتنفيذي والأقلي والمتحرر والقضائي والداخلي والمحلي، والمحافظ والعالمي والخارجي والفوضوي على الترتيب، ووجود علاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير. ووجود أثر للنوع الاجتماعي في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ووجود أثر للمستوى الدراسي في دافعية الإنجاز لصالح المستوى السادس، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود أثر للنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي في أساليب التفكير، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث أعضاء هيئة التدريس بتبني أساليب تدريس تعزز دافعية الإنجاز وتنوع أساليب التفكير لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للإنجاز، أساليب التفكير.

Achievement Motivation and its Relationship with Thinking Styles among Students at King Faisal University in Saudi Arabia

DR.Ali Farah Ahmed Farah & Tareq Tawfiq ALmasri

Abstract :

This study aimed to discover the level of achievement motivation and its relationship with thinking styles among students from King Faisal University in Saudi Arabia and explore the effect of variables (gender and study level) on achievement motivation and thinking styles. The study participants consisted of (684) students studying at different levels for the academic year (2017/2018). To achieve the objectives of the study the researcher prepared achievement motivation scale, which consists of (40) items, and used (Sternberg & Wagner, 1991) of thinking stules which translated by Abu Hashim (2006), the researcher guaranteed the scales validity and reliability. The results of the study revealed that the level of achievement motivation

and thinking styles were high among the students of King Faisal University, and that the prevailing thinking styles are: legislative, royal, hierarchical, executive, majority, liberal, judicial, internal, local, conservative, global, external and anarchist respectively, there is a weak inverse correlation between achievement motivation and thinking styles, there is an effect of gender and study level on the achievement motivation in favor to females and sixth level, there are no effect of gender and the level of study on the thinking styles. In light of the results of the study, the researcher recommended faculty members to adopt of teaching methods that promote motivation achievement and develop the thinking styles.

Keywords: Achievement Motivation, Thinking Methods.

• مقدمة:

تعمل الدول جاهدة على تطوير قدرات أبنائها، من خلال المدارس والجامعات، التي تعتبر الأداة المتخصصة في تقديم هذه الخدمة، ويختلف الطلبة في قدراتهم على الانجاز لعدة عوامل منها عوامل ذاتية، ومنها عوامل خارجية، ويعد الذكاء وأسلوب التفكير، من أهم هذه العوامل.

ويختلف الأفراد في طرق تفكيرهم فلكل فرد طرق مفضلة في التفكير تعرف بأساليب التفكير، وهي توضح كيفية استثمار الفرد لقدراته، في حل القضايا المختلفة، وقد ظهرت نماذج كثيرة في تصنيف أساليب التفكير منها أنموذج ستيرنبرغ (Sternberg) الذي شبه الإنسان بالمدينة؛ من حيث حاجتها إلى التنظيم والضبط، فعندما يواجه الفرد المشكلات كما يحدث في المدن يحتاج إلى وضع أولويات، وتحديد مصادر كما تفعل الحكومات، وهذه الأساليب كما يراها ستيرنبرغ (Sternberg) مقسمة إلى خمسة مجالات هي: من حيث الوظيفة وتشمل الأسلوب التشريعي، والقضائي، والتنفيذي، أما من حيث شكل السلطة فتشمل الأسلوب الملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، ومن حيث مستويات السلطة فهما أسلوبان: الأسلوب الشمولي (العالمي)، والأسلوب المحلي، ويكون المجال الرابع من حيث مدى السلطة ويشمل الأسلوب الداخلي، والأسلوب الخارجي، وآخر المجالات الخمسة من حيث النزهة إلى السلطة ويشمل: الأسلوب المتحرر، والأسلوب المحافظ. ليصبح مجموع هذه الأساليب وفق نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) ثلاثة عشر أسلوباً (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

يختلف الأفراد في تعاملهم مع المشكلات، كما يختلفون نظرتهن للأفراد، في المواقف المختلفة، بغض النظر عن تساوي هؤلاء الأفراد، أحيانا في القدرات، فيقوم الفرد بإصدار أحكاما تختلف عن فرد آخر، حول التعامل مع شخص ما، فيقول أنه شخص محبوب، ومن الممتع التعامل معه، في حين يكون رأي الشخص الآخر بأنه شخص بغيض، فما سبب الاختلاف في إصدار الأحكام، وما السبب في اختلاف نظرتهن نحو الأشخاص؟ قد يكون الأفراد متساوون في قدراتهم، لكنهم يستخدمون أساليب تفكير مختلفة، والأشخاص الذين تنسجم أساليب

تفكيرهم، مع المواقف الحياتية بنجاح، عادة ما نحكم عليهم أنهم يمتلكون موهبة، أو قدرة عالية، وهذا الحكم لا يعني بالضرورة أن هؤلاء الأشخاص يمتلكون هذه الموهبة، والقدرات فعلا، فقد يتفوق طالب، ويظهر نجاحا، وتميزا، في مادة ما، بسبب توافق أسلوبه مع المدرس، بالرغم من عدم تفوقه، بدرجة كبيرة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

إن محاولة فهم التفكير صعبة، لأننا نستخدم التفكير كعملية في محاولة تفسيره، ومن هنا كان التركيز في غالبه، على الجوانب التي من الممكن قياسها، من جوانب سلوك الفرد، ولفظ التفكير يمكن أن يستخدم بمعاني كثيرة، فهو يصف نشاطا عقليا، سواء كان واعي ومقصود، مثل الذي نستخدمه في حل المشكلات، أو نعيه وعيا غير تام، مثل ما يحدث عند التصرفات الروتينية (جابر، ٢٠١٠). وقد نشعر في الوقت الحاضر باهتمام الأمم التي تسعى إلى تطوير مجتمعاتها إلى الاهتمام بالتفكير ووسائله تنميتها، لاستثمار الإنسان كثرة بشرية من خلال توفير التعليم المناسب له، والذي يلبي احتياجاته ويراعي ميوله، وهذا التعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى حصول الفرد على الرضا وإشباع حاجاته، التي تولد أساسا مع الفرد ويسعى دائما إلى إشباعها، فتعتبر الدوافع محركا لسلوكه، ومن هنا ظهر الاهتمام بالدافعية (أبو رياش وزملاؤه، ٢٠٠٩).

يرى علماء النفس أن السلوك البشري يحدث نتيجة دوافع لدى الفرد، وهذه الدوافع إما أن تكون داخلية مثل الجوع الذي يحرك سلوك البحث عن الطعام ويوجه هذا السلوك حتى يتم إشباع الحاجة، وقد يكون خارجيا مثل نيل المكافآت المادية والمعنوية (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، ٢٠٠٦)، وتلعب الدافعية دورا كبيرا في عملية التعلم، وهي من المفاهيم التي تبرر سبب حدوث السلوك، ولا يمكننا ملاحظتها بشكل مباشر لكن يمكننا الاستدلال عليها من المؤشرات السلوكية المتمثلة بالألفاظ والممارسات نحو تحقيق هدف ما (السلطي، ٢٠٠٩).

ويشارك الباحثون في مجال الدافعية والتعليم، في وجهة نظرهم حول دور الدافعية للإنجاز في التحصيل، حيث يرون أن التحصيل ينتج من تفاعل المتغيرات المحيطية، والأهداف الذاتية المحفزة للتحصيل، وأنه يمكن التنبؤ بالسلوك من خلال دافعين مباشرين، أحدهما ضمني يتمثل في البواعث الداخلية للفعل، وهي أيضا معروفة كفاعلية الأداء، وهي تعمل من خلال الحافز طيلة المهمة، والدافع الآخر ظاهر يعبر عنه من خلال خيارات مدروسة، ومقصودة، وأكثر تحفيزا لأسباب ظاهرة. والأشخاص الذين يمتلكون دوافع داخلية قوية، يحتاجون تحقيق أهداف، وحاجات داخلية ذات معايير مرتفعة، وفي الوقت نفسه ينزع الآخرون للتمسك بمعايير المجتمع، إن هذين النوعين من الدوافع يعملان معا، لتقرر سلوك الفرد من خلال توجيهه وإثارته وتوفر إمكانات النجاح والإنجاز والقدرة على التحدي (Brunstein & Maier, 2005).

ولدافعية الإنجاز أهمية كبيرة في عملية التعليم، ولتحقق دافعية الإنجاز لأهدافها تربوياً يجب أن تراعى بعض المبادئ التي تتعلق بها خاصة في غرفة الصف هي: تزداد دافعية إنجاز الطلبة عندما يؤمنون أن أفعالهم تؤدي إلى النجاح في المهمات التي يكون فيها نوعاً من التحدي، وتزداد دافعية إنجاز الطلبة عندما يرتبط التعلم بحاجاتهم، واهتماماتهم، وميولهم، كما أن وجود أهداف قصيرة المدى ذات أهمية خاصة بالطلبة تزيد من دافعية الإنجاز لديهم، إضافة إلى ذلك فإن تنوع طرائق التدريس ودرجة تشويقها ومدى احتوائها على وسائل تعليمية تجذب انتباه الطلبة (نوفل وأبو عواد، ٢٠١١): ويرى كوهين (Cohen) أن دافعية الإنجاز تتكون من أربعة مكونات هي: الإنجاز والطموح، والحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف المنشودة أي المثابرة، في حين أظهر أنموذج ديمبو (Dembo) ثلاثة أبعاد لدافعية الإنجاز هي: القيمة وتتضمن أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية العمل، وبعد التوقع الذي يتضمن معتقدات الطلبة حول قدراتهم على القيام بالعمل، والبعد الثالث هو المكون الانفعالي: الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالي نحو العمل (أبو جادو، ٢٠١١).

ومن هنا رأى الباحث أهمية البحث في هذا الموضوع الذي يربط بين عوامل مهمة جداً في مستقبل الطالب الجامعي، لاقترب وصوله إلى مرحلة العمل والإنتاج، وخدمة مجتمعه، وقد لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير ودافعية الإنجاز خاصة في مجال التعليم الجامعي.

• مشكلة الدراسة

يتهيأ طلبة الجامعة للعمل وأخذ أدوارهم في المجتمع، لذلك تهتم الجامعات بتخريج جيل متفتح يمتلك أساليب تفكير تتماشى مع التطورات التكنولوجية السريعة، يؤهلهم للإستجابة بمرونة للمتغيرات المستقبلية، ويمتلكون أساليب تفكير تكسبهم القدرة على المشاركة الإيجابية في تطوير مجتمعهم، وقد انبثق الإحساس بمشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله محاضر بجامعة الملك فيصل، وشعوره بنمطية التفكير المكتسب من خلال مراحل دراسية اعتمدت أساليب التدريس التقليدية، كما تعززت المشكلة لدى الباحث من خلال اطلاعه على بعض الدراسات التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لأساليب التفكير على الدافعية للإنجاز والتحصيل، كدراسة كل من (محمد، ٢٠٠٨؛ الشلوي، ٢٠١٠؛ السلواط، ٢٠١٢)، مما ولد لدى الباحث الرغبة في الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير خصوصاً لطلبة الجامعة، إذ قد يؤدي الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات إلى إحداث تغييرات جوهرية في برامج التدريب الميداني وحتى تصميم المقررات الدراسية، بما يحقق أهداف الكليات في جامعة الملك فيصل بفاعلية. وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- « ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
- « ما أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
- « هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\alpha \leq$) بين متوسطات دراجات الطلبة في جامعة الملك فيصل في مستوى الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية)؟

• أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوعات التي تتناولها في حياة الطلبة الجامعيين، وسعيها للكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير، ويمكن تمثيل أهمية الدراسة كما يأتي:

• الأهمية النظرية:

توفير الدراسة أدباً تربوياً نظرياً عن الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير يرفد المكتبة العربية بما هو جديد حول هذه المواضيع، وترسم علاقة واضحة بينها، وتعطي تصور ذهني واضح للباحثين حولها هذه المفاهيم التربوية، كما تنبثق أهمية الدراسة من تناولها لأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين.

• الأهمية العملية:

قد تفيد هذه الدراسة الباحثين من خلال توفير مقاييس محكمة لدافعية الإنجاز وأساليب التفكير يمكن استخدامها لقياس مستوى هذه المتغيرات لدى الطلبة، كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مصممي المناهج، وبرامج التدريب الميداني، وذلك بمعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات وكيفية تحسين مستوى كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسين جودة المخرجات التعليمية بالجامعات.

• أهداف الدراسة

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- « التعرف على مستوى كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- « الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- « الكشف عن أثر بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي) في كل من الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

• مصطلحات الدراسة:

• دافعية الإنجاز:

عرّفها الوديان (٢٠٠٠: ٧٤) بأنها " الإحساس بالراحة والرضا عند إنجاز شيء ما أو إيجاد شيء لم يكن موجوداً".

ويعرفها الباحث إجرائياً في دراسته بأنها رغبة طلبة جامعة الملك فيصل في التدريس أثناء التدريب الميداني وشعورهم بأهمية ما يقومون به والسعادة والراحة عند تحقيق أهدافهم التي خططوا لها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك فيصل على مقياس دافعية الإنجاز الذي بناه الباحث في هذه الدراسة.

• أساليب التفكير:

هي طريقة الفرد التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات والخبرة، والتي يرتب وينظم بها في مخزونه المعرفي، ويسترجمها بالطريقة التي سيمثل من خلالها هذه المعرفة، والخبرة: أي الطريقة التي يستخدمها في التعبير عنها، إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه حسية، أو بطريقة رمزية عن طريق (حروف أو كلمات وأرقام) (قطامي، ٢٠١٠).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه أسلوب التفكير الذي يستخدمه طلبة جامعة الملك فيصل من بين ثلاثة عشر أسلوباً - التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والأقلي، والفضوي، والعالمي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والمحافظ، والمتحرر - التي وضعها كل من ستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991)، وطورها للبيئة السعودية السيد أبو هاشم (٢٠٠٦). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة جامعة الملك فيصل على مقياس أساليب التفكير الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة.

• حدود الدراسة

◀ الحدود البشرية: جرى تطبيق هذه الدراسة على (٦٨٤) طالب وطالبة جامعية.

◀ من طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.

◀ الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩.

◀ الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.

◀ الحدود الموضوعية: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدوات الدراسة، واستجابة طلبة جامعة الملك فيصل لفقرات الاستبانة.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وقد جرى تناولها كما يأتي:

• أساليب التفكير

يعزو ستيرنبرغ نجاح الطلبة، أو فشلهم إلى توافق أسلوب تفكيرهم مع أسلوب المعلم، في التدريس، أكثر من قدرات الطلبة، وهو بذلك يحمل المدرس المسؤولية، من حيث اختيار الأسلوب التدريسي، الذي يتوافق مع أسلوب تفكير الطالب، وقد كان تورانس أول من استخدم مفهوم أساليب التفكير، وهو يرجح فكرة أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في تفكيره، وهذا ما يجعل لكل فرد أسلوبه الخاص، في التفضيل والتفكير، ومن الصعب التنبؤ بهذا الأسلوب، وتفضيلات الفرد تشمل التفضيلات اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل، والتعامل مع الآخرين (العتوم والجراح وبشاره، ٢٠١١).

إن فهمنا لأساليب التفكير عند الأفراد، يزيل الكثير من سوء الفهم، الذي يحدث أحيانا بين أي طرفين، بينهما موقف مشترك مثل الطالب، والمعلم وبين الزوجة، والزوج والرئيس، والمرؤوس (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

وقبل أن نقوم بتعريف أساليب التفكير سنقوم بعرض أهم التعريفات لمفهوم التفكير حيث انه جزء من المفهوم الأساسي لهذه الدراسة وهي أساليب التفكير والذي يتكون من كلمتين، التفكير والأساليب.

يعرف التفكير "بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية، التي يقوم بها دماغ الفرد، عندما يتعرض لمثير ما، يتم استقباله عن طريق الحواس الخمسة (علي، ٢٠١١: ٣٥).

كما عرفته قطامي (٢٠١٠: ١٣٥) "بأنه مفهوم مجرد، افتراضي يشير إلى عملية داخلية، تعزى إلى نشاط ذهني، معرفي، تفاعلي، انتقائي، قصدي، موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى، أو إجابة عن سؤال ما، أو اختراع أسلوب تكيف جديد، لم يكن من قبل" (قطامي، ٢٠١٠).

وعرفه سعادة (٢٠٠٣) بأنه عبارة عن عملية عقلية، يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى، من خلال الخبرة التي يمر بها.

- ومما سبق من التعريفات، نستطيع أن نلخص مكونات مفهوم التفكير ب:
- ❖ التفكير عملية عقلية أو أكثر تحدث في الدماغ.
- ❖ من خلال التفكير يتم معالجة مثيرات، تم استقبالها من خلال الحواس.
- ❖ التفكير عملية، مؤسسية، وهادفة، وموجهة نحو هدف ما.
- ❖ التفكير يعتمد على الخبرات السابقة للفرد.

وقد عرف كل من هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson 1982) أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق، والاستراتيجيات الفكرية، التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات المتاحة لديه، عن ذاته، أو بيئته، بشكل متكرر، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات (نصر الله، ٢٠٠٨).

وعرفها قطاعي وآخرون (٢٠١٠) بأنها مجموعة من الأداءات، المتميزة الخاصة بالمتعلم، وهي تعتبر دليلاً على طريقة تعلم المتعلم، وتوضح استقبال الفرد للمعلومات، التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف. أما ستيرنبرغ Sternberg (2002) فيعرفها بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات، والطرق المفضلة، لدى كل فرد في التفكير، ومواجهة مشكلاته التعليمية والشخصية، وتوضح كيفية استخدام أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها (مثل المعرفة)، وهي القاسم المشترك، بين الشخصية والذكاء.

يتبين للباحث أن أساليب التفكير هي طرائق واستراتيجيات ذهنية يستغلها الفرد في مواجهة المشكلات، بحيث يختار أسلوب التفكير المناسب لكل موقف يواجهه.

• تصنيف أساليب التفكير:

حدد ستيرنبرغ Sternberg ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير، تندرج تحت خمسة مجالات هي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧):

• الأساليب من حيث الوظيفة :

« الأسلوب التشريعي: أصحاب هذا الأسلوب من الأفراد، يميلون للقيام بالأعمال بطريقتهم الخاصة، وهم لا يتلقون أوامر من أحد، بل يفعلون ما يريدون، وفق القوانين التي يضعونها بأنفسهم، وهذا الأسلوب يتميز به المبدعون، فيميلون إلى الاستمتاع بابتكار، وصوغ الحلول للمسائل، التي يقومون بحلها، ولا يميلون إلى المسائل التي لها حلول مسبقة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)

« الأسلوب التنفيذي: يفضل أصحاب الأسلوب التنفيذي المهمات المحددة المهام، ويلتزمون بالقواعد، والقوانين المحددة، ويتركون التفكير في التخطيط للعمل للآخرين، فهم مجرد متلقين للأوامر، يقومون بتنفيذ ما يطلب منهم، وفق ما هو محدد، فهم لا يبدؤون العمل إلا بعد أن يعرف، متى؟ وماذا، وأين؟ زمن؟.... فإذا حصل على هذه الإجابات، كان قادراً على بدء العمل. فهو غير مستعد للاجتهاد، ويبرع في حل المشكلات، من خلال تطبيق القاعدة، أو القانون المحدد (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

« الأسلوب القضائي: يهتم أصحاب الأسلوب القضائي، بتقييم مراحل العمل ونتائجه، وكذلك تقييم النشاطات، والأفعال التي يقوم بها أناس آخرون، فهم غالباً ما يطرحون أسئلة مثل: لماذا؟ - ما هو سبب؟ ماذا يفترض من قبل (جهة)؟، ويهتمون بالمقارنة والتحليل، والتقييم، وإخضاع الأمور للنقد، وكذلك يميلون إلى كتابة النقد، وتقييم البرامج، والإرشاد والتوجيه (أبو هاشم، ٢٠٠٦).

• الأساليب من حيث الشكل

« الأسلوب الملكي: يتميز صاحب هذا الأسلوب بأن تفكيره جزئي، ومحدد، ولديه هدف واحد يشغل باله دائماً، ويركز من أجل تحقيق هذا الهدف بأية

طريقة كانت، ويصبح أسيرا لمشكلته، بحيث تأخذ كل اهتمامه، ولا يسمح لأي شخص أن يقف في طريقه، والمدير ملكي الأسلوب يحب الانجاز، ولا يقبل أي عذر لعدم إنجاز العمل، أما الطفل ذو الأسلوب الملكي يواجه في المدرسة مشكلة وذلك بسبب اهتمامه بموضوع ما في ذهنه، يجعله يبدو شاردا أو غير منته، وهنا يأتي دور المعلم حيث يتوجب عليه تقديم المواد التعليمية من خلال اهتمامات الطفل وما يحب، ويمكن تلخيص "خصائص الأسلوب الملكي بما يأتي: (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

- ❖ الأسلوب الهرمي: ويشير هذا الأسلوب إلى الهرمية، والترتيب حسب الأولوية، فالأفراد الهرميين، يميلون نحو ترتيب الأولويات حسب حاجاتهم، للقيام بأكبر عدد ممكن من الأعمال (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠؛ العتوم وآخرون، ٢٠١١)
- ❖ الأسلوب الأقلّي: يتميز أصحاب الأسلوب الأقلّي بأنهم متعددي الأهداف، وكل هذه الأهداف متساوية في الأهمية بالنسبة لهم، وهذا ما يسبب لهم مشكلة كبيرة، فهم يحتارون بمن سيبدؤون أولا فالحل مهم بالنسبة لهم، فهم يحتاجون إلى موازنة هذه الأهداف كل بحسب قيمته، وأهميته، وأصحاب الأسلوب الأقلّي يشبهون أصحاب الأسلوب الهرمي حيث يميلون إلى أداء أكثر من عمل، في نفس الوقت مدفوعين بجملّة من الأهداف المتعددة، التي يعتقدون أنها بنفس المستوى من الأهمية (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)
- ❖ الأسلوب الفوضوي: يميل الأفراد الذين يتمتعون بهذا الأسلوب من التفكير، إلى العشوائية، والفوضوية، في ترتيب الأولويات، وهم يرفضون الأنظمة، خاصة الأنظمة الصارمة، ويظهرون مقاومة للنظام، حيث أنه يقيد حركتهم، وهذه مشكلة تظهر عند طلبة المدارس، ممن لديهم هذا الأسلوب (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)

• الأساليب من حيث المستوى:

- ❖ الأسلوب العالمي: يفضل الأفراد ذوو الأسلوب العالمي، التعامل مع العموميات، والتجريدات، في التعامل مع الأحداث اليومية (العتوم وآخرون، ٢٠١١)، ولا يحبون التفاصيل، ويميلون إلى الإدراك الكلي، أي الكل ثم الجزء، وهذا يشير إلى سيطرة الجانب الأيمن من الدماغ (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).
- ❖ الأسلوب المحلي: يتعامل الأفراد هذا الأسلوب من التفكير مع التفاصيل، ينظرون إلى الواقع. ويدركون المواقف ككل مع عدم التركيز على مكونات الموقف. ويصفهم ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) بالموضوعيين نظرا لأنهم يضعون حسابا لكل شيء، ولا يدعون شيئا للمصادفة، أو الحظ، فهم غالبا مايتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتفاصيل، إنهم يعيشون على أرض الواقع (الفاعوري، ٢٠١٠).

• الأساليب من حيث النزعة:

- ❖ الأسلوب التحرري: يسعى أصحاب هذا الأسلوب، إلى تحدي السلطات، والخروج عن المألوف، وعمل الأشياء بطرق جديدة (العتوم وآخرون، ٢٠١١)، ويتصف أصحاب هذا الأسلوب، بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل

إلى الغموض، والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن، فهم يسعون من خلال المهام التي يقومون بها، إلى تجاوز القوانين الموضوعية، بهدف إحداث أكبر تغيير ممكن (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠).

◀ الأسلوب المحافظ: يتميز المحافظون بالتمسك بالقوانين، والأوضاع السائدة، ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧)، ويتبع هؤلاء الأفراد طريقة المحاولة والخطأ في أداء المهام، يتبعون القواعد والإجراءات الموجودة مسبقاً، ويميلون إلى محاكاة نماذج معروفة بالنسبة إليهم (العتوم وآخرون، ٢٠١١).

◀ الأساليب من حيث المجال:

◀ الأسلوب الداخلي: يتوجه أصحاب هذا الأسلوب للعمل بشكل منفرد، ومنطو ومنعزل، بحيث يمارسون هذا العمل بشكل مستقل عن الآخرين، وتوجههم الاجتماعي قليل، ويركزون كل ذكائهم على المهمة التي يعملون عليها (العتوم وآخرون، ٢٠١١).

◀ الأسلوب الخارجي: يميلون إلى التوجه نحو الآخرين، والتعامل معهم وتكوين علاقات اجتماعية معهم (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠)، يميلون إلى حل المشكلات، التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين، أو التي تسمح لهم بمساعدة الآخرين (العتوم وآخرون، ٢٠١١).

وقد اعتمد الباحث عشرة أساليب للتفكير، وهي: التشريعي والملكي والهرمي والتنفيذي والأقلي والمتحرر

• دافعية الإنجاز

تعد الدافعية محركاً ذاتياً يحرك السلوك نحو تحقيق الهدف مدفوعاً بدوافع داخلية أو خارجية وهي تحافظ على استمرار الطالب بالسلوك حتى تحقيق الهدف كاملاً.

وللدافعية ثلاث وظائف أساسية هي: استثارة السلوك، وتوجيه السلوك نحو الهدف، واستمرار الدافعية حتى تحقيق الهدف (قطامي وآخرون، ٢٠١٠: ٢٨٧)، كما أنها تساعد الطالب على التكيف وتعمل على تحسين أدائه (أبو رياش وزملاؤه، ٢٠٠٦: ١٦).

وتعد دافعية الإنجاز مفهوم افتراضي، يرتبط بشعور الفرد بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وهذا الشعور يظهر مكونين أساسيين عند الفرد هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال قيام الفرد ببذل أقصى جهده من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين (McClelland, 1985).

وتعرف دافعية الإنجاز بأنها "عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبيث الثقة والطمأنينة في نفسه،

بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة" (عطية، ٢٠٠٢: ٣١).

كما عرفها الفحل (٢٠٠٠: ٧) بأنها التركيز على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار وسرعة الأداء، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز ومناقشة الآخرين والتفوق عليه" ومن النظريات التي ظهرت في تفسير دافعية الانجاز، نظرية اتكنسون وهي تربط بين توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، وتعتبرها علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الانجاز، وان الأفراد ذوي الدافعية العالية للانجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات (Atkinson, 1960)، وهي تؤكد على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، يمكن تعلمه، وهو يتفاوت بين الأفراد، ويختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدوافع تتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة هي الدافع للوصول إلى النجاح، واحتمال النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح (Petri and govern, 2004). كما أن دافعية الانجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل (Ball, 1977).

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للانجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية في تصوراتهم للمشكلات التي يواجهونها، والتي تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (بوحمامة وعبد الرحيم والشحومي، ٢٠٠٦).

تعمل دافعية الانجاز ذات المستوى العالي على تحفيز أفرادها لمواجهة المشكلات والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. ويكون الأفراد ذوي دافعية الانجاز مسرورين عند أداء المهمات المعتدلة الصعوبة، ويسعون بهمة عالية نحو العمل، على نقيض الأفراد منخفضي دافعية الانجاز الذين يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب، وهي تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز - كما تقاس حاليا - وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (علاونة، ٢٠٠٤)

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات

أفضل في اختبار السرعة في إنجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrock, 2003).

وهناك فروق بين ذوي الدافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها أكثر من التحدي، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءً على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبني فيها المكافآت على الانجاز الفردي ولا يرغبون في مهمات تتساوى فيها المكافآت (علاوة، ٢٠٠٤).

• الدراسات السابقة

استطاع الباحث الوصول إلى بعض الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز وأساليب التفكير، وجرى تناولها كما يأتي:

• الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف إلى أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات وطلاب جامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩٦) طالباً، وطالبة من كليات التربية، والدعوة، والعلوم، واستخدم الباحث قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة التي أعدها ستيرنبرغ وواغنر (تعريب الدردير، ٢٠٠٤)، وتوصلت الدراسة إلى تميز طالبات كلية التربية، في أساليب التفكير (التشريعي التنفيذي، القضائي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلّي، الفوضوي الخارجي)، وتميز طلبة كلية التربية عن طلبة كلية الدعوة، في أسلوب التفكير القضائي، كما أظهرت الدراسة إلى تميز طلبة المستويات الأولية عن طلبة المستويات النهائية، في أساليب التفكير التالية (التشريعي، المحلي، المحافظ، الملكي، الأقلّي، الفوضوي)، وأن الأسلوب الأكثر انتشاراً بين أساليب التفكير هو الأسلوب الهرمي.

وفي دراسة ويكيا وزانج (Weiqiao & Zhang, 2008) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، والدافعية إلى الانجاز، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالباً وطالبة من جامعة شنغهاي، واستخدمت الدراسة قائمة أساليب التفكير المراجعة من إعداد ستيرنبرغ وواغنر وزانج (٢٠٠٣)، ومقياس دافعية الانجاز، وقد أظهرت النتائج أن أساليب التفكير (التشريعي، القضائي، الهرمي، المتحرر، العالمي) ترتبط بشكل إيجابي مع الدافعية الناجحة للإنجاز،

فيما ارتبطت الأساليب (التنفيذي، المحافظ، الملكي، المحلي) بشكل سالب مع الدافعية لتفادي الإخفاق. وكذلك ارتبطت الأساليب الثانوية (الفوضوي، الأقلّي، الداخلي، الخارجي) بشكل سالب مع الدافعية إلى الانجاز فيما كانت ترتبط ارتباطاً ايجابياً مع الدافعية لتفادي الإخفاق.

وفي دراسة أجراها سحلول (٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير، التي تميز الطلبة ذوي الانجاز المرتفعة والمتدنية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالباً وطالبة من طلبة جامعة صنعاء، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث، قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواغنر "تعريب الدريدور والطيب سنة ٢٠٠٤" ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وأشارت النتائج إلى تميز الطلبة ذوي انجازات الإتقان المرتفع، في استراتيجيات التعلم (المعرفية، إدارة المصادر، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الأقلّي)، وتميز الطلبة ذوي توجهات الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم (المعرفية، ما وراء المعرفة، إدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الأقلّي، المحافظ، المتحرر).

وفي دراسة وقاد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى دراسة أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، والعلاقة بين كل من أساليب التفكير، وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، وأظهرت النتائج وجود اختلافات بين الطالبات، في أساليب التفكير المفضلة مع سيطرة الأسلوب العالمي، وأظهرت وجود فروق في أساليب التفكير (القضائي، الأقلّي، الهرمي، المحلي) وأساليب التعلم (التمثيلي، التقاربي، التكيفي) وتوجهات الهدف (الإتقان، الإقدام) لصالح التخصصات العلمية. وتميز الطلبة من التخصصات الأدبية في أساليب التفكير (الملكّي، المحافظ)، كما أشارت إلى وجود فروق في أسلوب التفكير الأقلّي، وأسلوب التعلم التباعدي والتكيفي، وتوجهات (الإتقان/ الإحجام) تبعاً للعمر.

وفي دراسة الشلوي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم وأساليب التفكير السائد، ونوع العلاقة بينهما، وعلاقتها بالتحصيل، في ضوء التخصص، والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس أساليب التعلم، كما استخدم قائمة أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرغ وواجنر تعريب أبو هاشم (٢٠٠٦)، أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة لأسلوب التعلم العميق، كما أظهرت النتائج تفضيل أفراد العينة للأساليب (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلّي، الفوضوي، الداخلي، والخارجي)، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل يعزى لأسلوبي التعلم، وأبعاد أساليب التفكير الرئيسية، ووجود فروق في أسلوبي التعلم تعزى للتخصص والمستوى، ومن النتائج أيضاً أن هنالك فروق دالة إحصائية في أبعاد أساليب التفكير تعزى لمتغيري التخصص والمستوى. وفي دراسة (السراج، ٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة، وأساليب التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في

الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٨) طالباً، وطالبة، استخدمت الدراسة أداتين، الأولى: قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (النسخة القصيرة)، المبنية على نظرية الحكومة العقلية، والثانية: أداة مسح الذكاءات المتعددة لماكنزي لمسح الذكاءات المتعددة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين على خمسة ذكاءات لصالح الموهوبين وهي (البصري المكاني، والمنطقي الرياضي، واللغوي اللفظي، والموسيقي). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية، بين الطلبة الموهوبين، وغير الموهوبين، على خمسة أساليب تفكير لصالح الموهوبين وهي: (التشريعي، القضائي، الشمولي، الفوضوي، الملكي)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على خمسة أساليب تفكير لصالح غير الموهوبين وهي (التنفيذي، المحلي، المحافظ، الداخلي، الهرمي) بينما لم تكن الفروق دالة إحصائية، بين أساليب التفكير الخارجي، والتحرري، والأقلية.

• الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز:

دراسة محمد (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة المنيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلبة السنة الثالثة في كلية التربية في مصر، استخدمت الباحثة مقياس أنماط التعلم والتفكير ومقياس دافعية الإنجاز واختبار تحصيلي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائي بين التحصيل ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التحصيل والنمط المتكامل، وعدم وجود ارتباط دال إحصائي بين التحصيل والنمط الأيسر، ووجود ارتباط دال إحصائي سالب بين التحصيل والنمط الأيمن، كما يوجد ارتباط موجب دال إحصائي بين التحصيل الدراسي وأساليب التعلم (البصري، والسمعي، والنشط، والتأملي، والاستنتاجي، والفردي) وعدم وجود ارتباط دال إحصائي بين التحصيل وأسلوب التعلم الاستقرائي والتعلم الاجتماعي.

وفي دراسة الغامدي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة، استخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الإنجاز لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج انتشار التفكير العقلاني بين الطلبة المتفوقين وانتشار التفكير غير العقلاني عند الطلبة العاديين، توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني ومفهوم الذات لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين، كما توجد علاقة ارتباطية بين التفكير العقلاني ودافعية الإنجاز لدى

المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين. كما توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين.

وفي دراسة (القبالي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذهنية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٣٢) طالبا من الصف الثالث المتوسط بمدارس المملكة موزعين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (١٦) طالبا، والمجموعة الثانية ضابطة، وتكونت من (١٦) طالبا. واستخدمت لجمع البيانات أداتان: الأداة الأولى، مقياس مهارات حل المشكلات، والأداة الثانية، مقياس الدافعية للإنجاز، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج إثرائي مستند إلى النظرية المعرفية، مكون من (٢٠) جلسة تدريبية، طبق على أفراد العينة التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية

وفي دراسة السلوط (٢٠١٢) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلم المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) طالبا وطالبة من المدارس المهنية التابعة لمديرية تربية عجلون في الأردن، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس دافعية الإنجاز كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإبداعي لدى العينة متوسطا، ووجود فروق دالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف لصالح الصف الثاني ثانوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في قدرات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، وأن النمط الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة هو نمط التعلم الأيمن العلوي، كما أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة كان متوسطا، ووجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الصف لصالح الصف الثاني ثانوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين قدرات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز.

• التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن وضع تحليل موجز للدراسات السابقة للموازنة بينها وبين هذه الدراسة وبيان كيفية الاستفادة منها. تفقت هذه الدراسة من حيث مكان تطبيق الدراسة (المملكة العربية السعودية)، الفئة العمرية لأفراد العينة مع دراسة كل من

(٢٠٠٩؛ الغامدي، ٢٠٠٩؛ القبالي، ٢٠٠٩) من حيث المكان فقط مع اختلاف الفئة العمرية لأفراد العينة. جميع الدراسات التي تناولت موضوع أساليب التفكير اتفقت مع هذه الدراسة من حيث استخدام المنهج الوصفي، أما الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز فمنها ما استخدم المنهج شبه التجريبي، مثل دراسة (القبالي، ٢٠٠٩؛ السلواط، ٢٠١٢) والتي تناولت دافعية الإنجاز كمتغير تابع، واستخدمت غالبية الدراسات الوصفية التي تم تناولت أساليب التفكير الاستبانية كأداة لجمع البيانات أما الدراسات التي تناولن دافعية الإنجاز فقد استخدمت مقاييس لدافعية الإنجاز كما في هذه الدراسة.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعة.

• منهج وإجراءات البحث

في هذا الفصل جرى وصف المنهج الذي اعتمدته الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة، وجرى أيضاً عرض الإجراءات التي اتبعتها الدراسة الحالية، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

• منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ لوصف العلاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

• مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة جامعة الملك فيصل بالأحساء بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، وقد بلغ عددهم (٣٧٦٥٣) طالبا وطالبة. حيث جرى توزيع استبانة على الطلبة باستخدام البريد الإلكتروني الخاص بالجامعة، وبعد (١٤) يوما تم جمع الاستبانات الإلكترونية، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة (٦٩٢) استبانة، وجرى استبعاد (٨) استبانات لعدم اكتمالها، وبذلك فقد بلغت عينة الدراسة (٦٨٤) طالبا وطالبة، ويبين الجدول (١) توزيع الطلبة في عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	٣٥٠	٥١.١٧
	إناث	٣٣٤	٤٨.٨٣
	المجموع	٦٨٤	١٠٠
المستوى الدراسي	الأول	٩٩	١٤.٤٧
	الثاني	٣٨	٥.٥٦
	الثالث	٩٦	١٤.٠٤
	الرابع	٥٨	٨.٤٨
	الخامس	١٢٣	١٧.٩٨
	السادس	٥١	٧.٤٦
	السابع	٨٦	١٢.٥٧
	الثامن	٧٧	١١.٢٦
	دراسات عليا	٥٦	٨.١٩
	المجموع	٦٨٤	١٠٠

يتبين من الجدول (١) أن عدد الطلبة في عينة الدراسة قد بلغ (٣٥٠) بنسبة (٥١.١٧) من العدد الكلي لعينة الدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات في عينة الدراسة (٣٣٤) بنسبة (٤٨.٨٧) من العدد الكلي لعينة الدراسة. كما توزعت عينة الدراسة على تسعة مستويات دراسية، وبلغت أعداد الطلبة من المستوى الأول إلى مستوى دراسات عليا كما يأتي: (٩٩، ٣٨، ٩٦، ٥٨، ١٢٣، ٥١، ٨٦، ٧٧، ٥٦) وبنسب بلغت (١٤.٤٧٪، ٥.٥٦٪، ١٤.٠٤٪، ٨.٤٨٪، ١٧.٩٨٪، ٧.٤٦٪، ١٢.٥٧٪، ١١.٢٦٪، ٨.١٩٪) على التوالي.

• أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة، جرى الأداتين الآتيتين:

« مقياس الدافعية للإنجاز: جرى إعداد اختبار مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً للخطوات التالية: الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بدافعية الإنجاز، ثم البحث في الأدب التربوي المتعلق بمجالات دافعية الإنجاز للتعرف على كيفية قياسها وصياغة الفقرات بصورتها الأولية.

« الاطلاع على دراسات سعت لقياس دافعية الإنجاز، كدراسة السلوط (٢٠١٢) و(القبالي، ٢٠٠٩)، وتحديد بعض الفقرات المناسبة لعينة هذه الدراسة، واختيار بعض الفقرات مع إعادة صياغتها بما يتناسب مع أهداف الدراسة وطبيعة عينتها المكونة من طلبة جامعيين.

« إعداد المقياس بصورته الأولية، حيث تضمن معلومات شخصية كالنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي، كما جرى إعداد المقياس بحيث يقابل كل فقرة فيه تدريب خماسي (likert)، ويستطيع الطالب اختيار ما يناسبه منها، وتضمن التدرج ما يأتي: (دائماً = ٥، غالباً = ٤، أحياناً = ٣، نادراً = ٢، أبداً = ١). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٤٠) فقرة.

• صدق مقياس دافعية الإنجاز:

جرى عرض مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس، لإبداء آرائهم حول فقرات المقياس، وذلك من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وشموليتها لقياس دافعية الإنجاز، وتمثيل الفقرات لدافعية الإنجاز، مع إمكانية التعديل أو الحذف أو الإضافة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرج المقياس مكوناً من (٤٠) فقرة بصورته النهائية، وقد تراوحت درجات المقياس من (٤٠. ٢٠٠) درجة.

• ثبات مقياس دافعية الإنجاز:

جرى التحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وقد جرى اختيار العينة الاستطلاعية عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة، وإعادة التطبيق عليها بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٧)، كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز باستخدام

معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ (٠.٩٣)، وتراوح معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له ما بين (٠.٩٧-٠.٧٣).

- وللحكم على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل؛ جرى إعادة توزيع فئات المقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات كما يأتي:
- ◀ (٢.٣٣-١.٠٠) درجة قليلة.
 - ◀ (٣.٦٧-٢.٣٤) درجة متوسطة.
 - ◀ (٥.٠٠-٣.٦٨) درجة مرتفع.

• مقياس أساليب التفكير:

جرى اعتماد مقياس أساليب التفكير الذي قام السيد أبو هاشم (٢٠٠٦) بترجمته لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991) إلى اللغة العربية في هذه الدراسة، لما يتمتع به هذا المقياس من خصائص تناسب أغراض الدراسة، فقد ترجمه أبو هاشم (٢٠٠٦) وطبقه على عينة من البيئة السعودية مكونة من (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود بالرياض لتقنينها على البيئة العربية. ويتكون المقياس من (٦٥) فقرة تقيس (١٣) ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وهي: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والملكي، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والعالمي، والمحلي، والداخلي، والخارجي، والمحافظ، والمتحرر. بواقع خمس فقرات لكل أسلوب من أساليب التفكير، بحيث يقرر الطالب ذاتياً عن طريقة التفكير التي يستخدمها في أداء المهمات في الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس تقدير سباعي الاستجابة: (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً)، وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) وليس للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده.

كما يتمتع المقياس بصورته العربية بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، فقد استخدم أبو هاشم (٢٠٠٦) التحليل العامل التوكيدي للتأكد من بنية أساليب التفكير، وذلك عن طريق اختبار نموذج العوامل الخمسة الكامنة لدى عينة البحث، وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي تم افتراض أن جميع الأساليب تنظم حول خمسة عوامل كامنة، وباستخدام مؤشرات حسن المطابقة فقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج، حيث حققت مؤشرات حسن مطابقة مقبولة إلى درجة كبيرة.

وقام أبو هاشم (٢٠٠٦) بالتحقق من ثبات كل أسلوب من أساليب التفكير على حدة باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتَي سبيرمان - براون، وجتمان، وقد اتضح أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التفكير مقبولة، فقد انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠.٥٠٣) للأسلوب الملكي، (٠.٧٣٠) للأسلوب المتحرر، وباستخدام معادلة سبيرمان - براون كانت قيم الثبات بين (٠.٤٨٦) للأسلوب الملكي، و(٠.٦٨٤)، للأسلوب الهرمي،

وباستخدام معادلة جتمان كانت بين (٠,٥٠٧) للأسلوب الملكي، و(٠,٧٠٣) للأسلوب الخارجي.

• صدق مقياس أساليب التفكير:

بالرغم من تمتع مقياس أساليب التفكير لأبو هاشم (٢٠٠٦) بمعاملات صدق وثبات مناسبين، فقد قام الباحث بالتأكد من مدى ملائمة المقياس لعينة الدراسة؛ من خلال ما يأتي:

« صدق المحتوى: وذلك بعرض مقياس أساليب التفكير على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس (ملحق ٣)، لإبداء آرائهم حول فقرات المقياس، من حيث الصياغة اللغوية، وتمثيل الفقرات لأساليب التفكير، وشمولية فقرات المقياس لأساليب التفكير، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً. وقد أجريت التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، فقد اقترح المحكمون تغيير طريقة عرض مقياس أساليب التفكير، وتعديل مستويات الاستجابة من سبعة مستويات "لا تنطبق عليك إطلاقاً. لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة. لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة. لا تستطيع أن تحدد. تنطبق عليك بدرجة صغيرة. تنطبق عليك بدرجة كبيرة. تنطبق عليك تماماً" إلى خمسة مستويات هي: (تنطبق دائماً = ٥)، (تنطبق غالباً = ٤)، (لا أستطيع التحديد، ٣)، (تنطبق قليلاً = ٢)، (لا تنطبق أبداً = ١)، كما جرى حذف بعض الفقرات، فخرج المقياس مكوناً من (٥٣) فقرة بصورته النهائية ملحق (٦)، وقد تراوحت درجات المقياس من (٢٦٥.٥٣) درجة.

« الصدق البيئي: من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وحساب معاملات ارتباط كل أسلوب من أساليب التفكير بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين أساليب التفكير والدرجة الكلية لأساليب التفكير (٧٨٠.٤٨).

• ثبات مقياس أساليب التفكير:

بعد عرض مقياس أساليب التفكير على المحكمين، وتعديل تدريجه من تدريج سباعي إلى تدريج خماسي، وتعديل بعض فقراته، وحذف (١٢) فقرة ليصبح عدد فقراته (٥٣)، جرى التحقق من ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة في جامعة الملك فيصل من غير عينة الدراسة، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٩)، كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد بلغ (٠.٩٥)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية له ما بين (٠.٦٧-٠.٩٨) وللحكم على مستوى امتلاك طلبة في جامعة الملك فيصل لأساليب التفكير؛ جرى إعادة توزيع فئات المقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات كما يأتي:

« (٢.٣٣-١.٠٠) درجة قليلة.

◀◀ (٣,٦٧,٢,٣٤) درجة متوسطة.

◀◀ (٥,٠٠,٣,٦٨) درجة مرتفع.

• إجراءات الدراسة:

أُتبعت الخطوات الآتية لتحقيق أهداف هذه الدراسة:

◀◀ الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإنجاز وأساليب التفكير.

◀◀ بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

◀◀ أخذ الأذن بتطبيق الدراسة من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

◀◀ الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة الملك فيصل لتسهيل تطبيق هذه الدراسة.

◀◀ تحديد عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية بالطريقة الطبقيّة العشوائية.

◀◀ تطبيق مقاييس الدراسة على طلبة جامعة الملك فيصل بمساعدة أعضاء هيئة التدريس.

◀◀ جمع المقاييس وتفرغ النتائج على جدول (Excel)، وتنظيمها.

◀◀ إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، ومعالجة البيانات.

◀◀ تنظيم النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

• الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة ومعالجة البيانات التي تم جمعها باستخدام مقاييس الدراسة، تم إجراء الأساليب الإحصائية الآتية:

◀◀ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) للتحقق من ثبات المقاييس عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest).

◀◀ معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach Alfa) للتحقق من ثبات المقاييس عن طريق حساب الاتساق الداخلي.

◀◀ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

◀◀ اختبار (Test One Sample T) للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

◀◀ تحليل التباين الأحادي (Way ANOVA One) للكشف عن أثر المستوى الدراسي في كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل.

• متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

◀◀ المتغيرات المستقلة: النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، انثى).

◀◀ المستوى الدراسي وله تسعة مستويات (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن ودراسات عليا).

« المتغيرات التابعة: وهي: دافعية الإنجاز وأساليب التفكير.

• عرض ومناقشة النتائج:

جرى عرض النتائج ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها كما يأتي:

• نتائج السؤال الأول: نص السؤال الأول على: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، كما هي موضحة في الجدول (٢). ويتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز قد بلغ (٤.١٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٤٤) بدرجة مرتفع، كما يتبين من الجدول (٢) أن غالبية الفقرات قد جاءت بدرجة مرتفع، وأن الفقرة رقم (١٥) "أشعر بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٧٨) وانحراف معياري مقداره (٠.٥٦) وبدرجة مرتفع، تليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٨) "أتخيل نفسي ناجحاً" بمتوسط حسابي (٤.٥٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٥) وبدرجة مرتفع.

ويتبين من الجدول (٢) أن الفقرتين رقم (٢٦، ١٩) "أشعر أن دراستي الحالية أقل من مستوى أمنيّاتي الأكاديمية" و"لا أؤجل عمل اليوم للغد" قد جاءت في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٥) وانحراف معياري مقداره (١.٣١) و(١.٠٣) على التوالي وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل هم من الفئة التي غادرت مرحلة المراهقة واتجهت لمرحلة الرشد، وقد اجتازت مراحل الدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وحققت منجزات على الصعيد الدراسي، وانتسبت للجامعة، لذلك لديهم شعور بالإنجاز على مستوى الدراسة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل يشعرون بتأثير دافعية الإنجاز على أدائهم، فلدافعية الإنجاز تأثير كبير وعلاقة مباشرة بسلوكهم، وبما حققوه من إنجازات أوصلتهم للمستوى الجامعي، وهي التي توجه سلوكهم نحو الهدف، وتدفعهم للاستمرار في النشاط، مما يشعروهم بالفخر والاعتزاز (Ormrod, 2004).

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز يمكن أن تنمى من خلال الربط بين المواد الدراسية وبحاجات الطلبة وميولهم، فمعظم الطلبة سيجهون للتدريس، وسيحتاجون للمعرفة وكيفية توظيفها ميدانياً، ويشير العثوم وعلاونة وجراح وأبو غزال (٢٠١١) إلى أن أهم ما ينمي دافعية الإنجاز لدى الطلبة هو ربط التعلم بحاجاتهم.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة من خلال نظرية اكنسون التي تربط بين توقع الطالب لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها، فالطالب مريء

سنوات دراسية كثيرة واجتازها، ووصل للمرحلة الجامعية، وتوقعاته نحو إنجازاته ونجاحه في الجامعة إيجابي أيضا (Atkinson, 1960).

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز

الترتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٥	أشعر بالسعادة عندما أنهى مهمة بنجاح	4.78	0.56	مرتفع
٢	٨	أتخيل نفسي ناجحا	4.59	0.75	مرتفع
٣	١٤	أكافح للوصول إلى هدفي	4.53	0.72	مرتفع
٤	٥	أتحمل مسؤولية أعمالي	4.52	0.76	مرتفع
٤	٣٢	أسعى لتحقيق أهداف مستقبلية	4.52	0.79	مرتفع
٥	١٨	أهتم بإتقان عملي	4.43	0.81	مرتفع
٦	١٣	أستطيع أن أشجع نفسي لتحقيق أهدافي	4.38	0.84	مرتفع
٧	٢١	عملي ناتج عن رغباتي وليس عن رغبات الآخرين	4.35	0.91	مرتفع
٧	٣٩	أمتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق	4.35	0.82	مرتفع
٨	٤	أرفض الاستسلام بسهولة	4.33	0.88	مرتفع
٩	٢٢	أعتقد أن الناجحون هم صناء الحياة	4.30	0.99	مرتفع
١٠	٣١	أعتقد أن العقبة التي لا تفسر ظهري تقويني	4.26	0.92	مرتفع
١١	٢٠	أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي	4.24	0.90	مرتفع
١٢	٢٥	أشعر بالقلق والازعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي	4.24	0.97	مرتفع
١٣	٣٠	أعتقد أنني مثابر	4.22	0.93	مرتفع
١٤	٢	أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي	4.21	0.9	مرتفع
١٥	٣٤	أحب أن أستمع لقصص النجاح	4.21	0.99	مرتفع
١٦	٣٧	أستمتع بطلب العلم والإنجاز	4.21	0.89	مرتفع
١٧	٢٣	ألتزم بالتنظيم ليسهل التنفيذ	4.19	0.96	مرتفع
١٨	٢٩	أستطيع القيام بأعمال مميزة	4.15	0.88	مرتفع
١٩	١	أحاول التفوق على زملائي	4.14	0.95	مرتفع
٢٠	٩	عندما أبدا بعمل لا أتوقف حتى أنهيه	4.13	0.91	مرتفع
٢١	١٢	تشجعني المكافآت المادية على الإنجاز	4.13	1.08	مرتفع
٢٢	١١	أستمتع بالتنافس مع الآخرين في إنجاز المهام	4.12	1.00	مرتفع
٢٣	٣	أضع خططا لمستقبلي الأكاديمي باستمرار	4.10	0.99	مرتفع
٢٤	١٠	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	4.08	0.99	مرتفع
٢٥	٢٧	أحاول حل مشكلاتي دون طلب المساعدة	4.07	0.92	مرتفع
٢٦	٣٦	العلم الذي ألتقاه في الجامعة مفيد جدا لي	4.04	0.98	مرتفع
٢٧	٣٨	أنا راضى عن إنجازاتي	3.96	1.13	مرتفع
٢٨	١٧	عدم نجاحي في مهمة يحفزني للمحاولة	3.92	0.98	مرتفع
٢٩	٤٠	الدراسة في الجامعة ممتعة بالنسبة لي	3.89	1.12	مرتفع
٣٠	٢٨	أنفوس في عملي دون الاهتمام بالمرودود المادي	3.86	0.99	مرتفع
٣١	٦	أتمتع باستقلال كاف منذ صغري	3.85	1.04	مرتفع
٣٢	٣٣	أميل للعمل أكثر مما أميل للراحة	3.79	1.08	مرتفع
٣٣	٧	أنجز الأعمال التي تصعب على الآخرين بسهولة	3.77	0.90	مرتفع
٣٤	٣٥	أهتم بما أنجزه أكثر من اهتمامي بالدرجات	3.74	1.13	مرتفع
٣٥	٢٤	أستغل وقتي في التعلم	3.62	1.84	متوسطة
٣٦	١٦	أنتاوجز العقبات بسهولة	3.6	0.89	متوسطة
٣٧	١٩	أشعر أن دراستي الحالية أقل من مستوى أمنياتي الأكاديمية	3.55	1.31	متوسطة
٣٨	٢٦	لا أؤجل عمل اليوم للغد	3.55	1.03	متوسطة
		الدرجة الكلية (دافعية الإنجاز)	4.12	0.44	مرتفع

كما أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر مكتسب، يمكن تعلمه، فالطالب الذي نجح في جميع المراحل السابقة قد تعلم النجاح (Petri and govern, 2004).

وتتشابه نتائج هذا السؤال جزئياً مع نتائج دراسة السلوط (٢٠١٢) التي أظهرت أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة كان متوسطاً.

• نتائج السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: ما أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير، كما هي موضحة في الجدول (٣).

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير

الترتبة	الرقم	أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١	تشريعي	4.25	0.61	مرتفع
٢	٨	ملكي	4.24	0.60	مرتفع
٣	٧	هرمي	4.22	0.64	مرتفع
٤	٢	تنفيذي	4.19	0.65	مرتفع
٥	٩	الأقلى	4.13	0.69	مرتفع
٦	٦	متحرر	4.11	0.73	مرتفع
٧	٣	قضائي	4.06	0.67	مرتفع
٨	١١	داخلي	4.04	0.67	مرتفع
٩	٥	محلي	4.02	0.64	مرتفع
١٠	١٣	محافظ	3.96	0.76	مرتفع
١١	٤	عالي	3.94	0.66	مرتفع
١٢	١٢	خارجي	3.92	0.81	مرتفع
١٣	١٠	فوضوي	3.84	0.81	مرتفع
الدرجة الكلية (أساليب التفكير)			4.07	0.52	مرتفع

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأساليب التفكير قد بلغ (٤.٠٧) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٢) بدرجة مرتفع، كما يتبين من الجدول (٣) أن جميع فقرات مقياس أساليب التفكير قد جاءت بدرجة مرتفع، وأن أسلوب التفكير التشريعي قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٦١)، وجاء أسلوب التفكير الملكي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٢٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٠)، أما أسلوب التفكير الهرمي فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤.٣٣) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٤)، في حين جاء أسلوب التفكير التنفيذي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٩) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٥)، أما أسلوب التفكير الأقلى فقد جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٤.١٣) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٩)، في حين جاء أسلوب التفكير المتحرر في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (٤.١١) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٣). ويتبين من الجدول (٣) أن أسلوب التفكير القضائي قد جاء في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٤.٠٦)

وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧)، وجاء أسلوب التفكير الداخلي في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٧)، أما أسلوب التفكير المحلي فقد جاء في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي مقداره (٤.٠٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٤)، في حين جاء أسلوب التفكير المحافظ في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٦) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٦)، أما أسلوب التفكير العالمي فقد جاء في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٦٦)، في حين جاء أسلوب التفكير الخارجي في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٢) وانحراف معياري مقداره (٠.٨١)، وأخيرا جاء التفكير الفوضوي في المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٨٤) وانحراف معياري مقداره (٠.٨١).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل يدرسون مساقات مختلفة، تتناول مواضيع متعددة، وتتطلب المرونة والتنوع في أساليب التفكير بحيث يوظف الطالب أسلوب التفكير المناسب لكل موقف تربوي وموضوع دراسي، ويؤكد العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١) أن نجاح الطلبة، أو فشلهم يمكن أن يعزى إلى توافق أسلوب تفكيرهم مع أسلوب التدريس، فالتنوع في أساليب التفكير يعتمد على التنوع في أساليب التدريس.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن طالب الجامعة لم يصل للمرحلة الجامعية إلا بعد أن درس مواد علمية ورياضية وأدبية ودينية، وغيرها، ولديهم ميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في التفكير، فهم عندما اختاروا الدراسة الجامعية، اختاروا تخصصات تتناسب مع نصف الدماغ المناسب لهم، ومع أساليب التفكير المناسبة لهم، فالتفضيلات لدى الطلبة قد تشمل التفضيلات اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل، والتعامل مع الآخرين (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١١).

إن الطلبة الجامعيين يدركون مهامهم المستقبلية، وكيف سيواجهون مشاكل متعلقة بالتدريس، فهم بحاجة إلى فهم أساليب التفكير عند الأطفال، لأنهم سيقومون بالتدريس مستقبلا، وذلك لإزالة سوء الفهم، الذي يحدث أحيانا بين المعلم والطالب (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧)، وفهمهم لأساليب التفكير وكيفية قياسها ينمي لديهم أساليب التفكير الممارسة في الواقع. كما أن التعرف إلى أسلوب التفكير السائد لدى الطلبة، يساعد المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للطالب، ويساعده في اختيار نوع النشاط الذي ينسجم مع أسلوب التفكير (العتوم وآخرون، ٢٠١١). وقد تعزى نتيجة مجيء أسلوب التفكير التشريعي في المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة الملك فيصل إلى أن المستوى المعرفي لدى طلبة جامعة فيصل يؤهلهم لحل المشكلات بطرقهم الخاصة، ويسمح لهم بتجريب بعض الأفكار الخاصة ومراقبة نتائجها، كما أن مستواهم الدراسي يعينهم على ربط المعارف وتحليلها وإنتاج معارف جديدة. وقد تعزى نتيجة مجيء الأسلوب الفوضوي في المرتبة الأخيرة من أساليب

التفكير التي جرى قياسها، رغم أن مستواه مرتفع أيضاً إلى أن الطلبة في جامعة الملك فيصل يبذلون وقتاً أطول في أداء مهامهم الدراسية من الوقت الذي كان يبذل في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، كما يمكنهم التنقل بين المهام بسهولة لاختلاف الموضوعات الجامعية التي يتناولونها، إلا أنهم يمارسون أساليب تفكير أخرى غير الأسلوب الفوضوي، بما ينسجم مع متطلبات الدراسة الجامعية. وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي أظهرت امتلاك الطلبة لأساليب التفكير التي تناولتها الدراسة كالتفكير التشريعي والتفكير التنفيذي والتفكير المحلي (ألخ) كدراسة كل من (الشهري، ٢٠٠٦؛ السراج، ٢٠١١؛ Weiqlao & Zhang، 2008؛ الشلوي، ٢٠١٠).

• نتائج السؤال الثالث: نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، كما في الجدول (٤)

الجدول (٤) معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى الطلبة في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

المتغير / معامل ارتباط بيرسون (Pearson)	الدافعية للإنجاز	أساليب التفكير
دافعية الإنجاز	1	-0.025
الدلالة الإحصائية (Sig)	0.00	0.509
أساليب التفكير	-0.025	1
الدلالة الإحصائية (Sig)	0.509	0.00

يتبين من الجدول (٤) أن العلاقة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير علاقة عكسية وضعيفة وغير دالة إحصائياً، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (-0.025). وقد تعزى نتيجة وجود علاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير إلى أن دافعية الإنجاز المرتفعة قد تجعل الطلبة ينظرون أحياناً إلى النتائج لا إلى أساليب التفكير التي أدت لتلك النتائج، فعندما يصف الطالب نجاحه يركز على ممارساته ومثابرته أكثر من وصف أساليب التفكير التي أدت إلى النجاح. كما قد تعزى نتيجة العلاقة العكسية الضعيفة بين دافعية الإنجاز وأساليب التفكير إلى أن الوعي بأساليب التفكير يتطلب التفكير والتأمل في المعرفة وأساليب التفكير (التفكير فوق المعرفي)، في حين نجد أن الدافعية للإنجاز تعزز المثابرة نحو تحقيق الطالب لهدفه، أكثر من تأمله في أساليب التفكير التي جعلته يحقق هدفه.

• نتائج السؤال الرابع: نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلبة في جامعة الملك فيصل في مستوى الدافعية للإنجاز وأساليب التفكير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم دراسة أثر المتغيرات الآتية (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي) على كل من دافعية الإنجاز وأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل كما يأتي:

• دافعية الإنجاز:

جرى استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T-test)، للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٥).

الجدول (٥) اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	النتيجة
النوع الاجتماعي	ذكر	321	4.09	0.44	0.036	يوجد أثر
	أنثى	363	4.16	0.44		

يتبين من الجدول (٥) وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير النوع الاجتماعي (٢٠١٥) بمستوى دلالة (٠.٠٣٦) وهي دالة إحصائياً، وتميل الفروق لصالح فئة الإناث.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	99	4.17	0.411
الثاني	38	4.10	0.432
الثالث	96	4.06	0.44
الرابع	58	4.08	0.49
الخامس	123	4.08	0.44
السادس	51	4.25	0.34
السابع	86	4.04	0.51
الثامن	77	4.23	0.42
الدراسات العليا	56	4.18	0.47
المجموع	684	4.12	0.44

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى العلمي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والدراسات العليا (٤.١٧، ٤.١٠، ٤.٠٦، ٤.٠٨، ٤.٠٨، ٤.٢٥، ٤.٠٤، ٤.٢٣، ٤.١٨) على التوالي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA) كما في الجدول (٧).

الجدول (٧) تحليل التباين (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	النتيجة
بين المجموعات	3.303	8	0.413	2.121	0.032	يوجد أثر
داخل المجموعات	131.374	675	0.195			
الكل	134.677	683				

تشير النتائج في الجدول (٧) أن قيمة (ف) قد بلغت (٢.١٢١) بمستوى دلالة (٠.٠٣٢) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى للمستوى الدراسي.

وللكشف عن الفئة التي تتجه الفروق لصالحها في مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى الدراسي تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe test) لإجراء المقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨) اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز وفقاً للمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	دراسات عليا
الأول	- -	0.07	0.11	- 0.09	-0.09	0.08	-0.13	0.06	0.01
الثاني	0.07	- -	0.03	- 0.02	-0.01	0.15	-0.06	0.13	0.08
الثالث	0.11	0.03	- -	0.01	0.02	0.18	-0.02	0.16	0.12
الرابع	0.09	0.02	- -	- 0.01	0.00	0.17	-0.04	0.15	0.10
الخامس	0.09	0.01	- 0.02	0.00	- -	0.16	-0.04	0.15	0.10
السادس	-0.08	0.15	- 0.18	- 0.17	-0.16	- -	-0.21	- 0.02	-0.07
السابع	0.13	0.06	0.02	0.04	0.04	0.21	- -	0.19	0.14
الثامن	-0.06	- 0.13	- 0.16	- 0.15	-0.15	0.02	-0.19	- -	-0.05
الدراسات العليا	-0.01	0.08	0.12	- 0.10	-0.10	0.07	-0.14	0.05	- -

يتبين من الجدول (٨) أن الفروق تتجه لفئة المستوى الدراسي "السادس" مقارنة مع بقية المستويات.

قد تعزى هذه النتيجة إلى شعور الطالبات بأنهن حققن إنجازات تفوق إنجازات الذكور، فوصول الطالبة للمستوى الجامعي في المجتمع السعودي لا يتم دون أن تواجه الطالبة تحديات تفوق التحديات التي تواجه الطلبة الذكور، وهذا ما يجعلها تشعر بأن النجاح الذي حققته هو وليد دافعية الإنجاز لديها بشكل أساسي.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتطلبات التي تقع على عاتق الطالبات تفوق المتطلبات التي تقع على عاتق الطلبة الذكور، فالطالبة قد تكون ربة بيت، وقد تقوم بأعمال بيتية أخرى غير الدراسة، ومع ذلك فهي مستعدة للاختبارات، وتنجز واجباتها، وتحقق متطلبات الدراسة، الأمر الذي يشعرها بالفخر بإنجازاتها رغم وجود معيقات تفوق المعوقات التي تواجه الطلبة الذكور.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة خلال دراستهم الجامعية يشعرون بنتائج دافعتهم للإنجاز كلما انتقلوا من مستوى دراسي لآخر، ويتحققهم للمتطلبات الجامعية الأساسية لتحسن شعورهم بدافعية الإنجاز، وحين بلوغ الطلبة إلى المستوى الدراسي السادس يكونوا قد امتلكوا معرفة أساسية كافية بتخصصهم، أما بعد هذا المستوى فإن الطلبة يتخصصوا بشكل أعمق بانين معارفهم الجديدة على المعارف الساسية التي اكتسبوها في المستوى الدراسي السادس. كما أن دافعية الإنجاز تتحسن كلما شعر الطلبة بالتقدم في الدراسة، ويزيد من شعورهم بالإنجاز تغير معدلاتهم التركمية، إلا أن ثبات المعدل التركمي بتقدم الدراسة قد يقلل من شعور الطلبة بالإنجاز. قد تعزى هذه النتيجة إلى أعضاء هيئة التدريس هم أكثر معرفة بمفهوم الدافعية للإنجاز وتأثيرها على أداء الطلبة، لذلك فقد يهتم أعضاء هيئة التدريس باستخدام أساليب ومعززات معنوية تحسن من مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبتهم.

• أساليب التفكير:

جرى استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test)، للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

الجدول (٩) اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Samples T-test) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والكلية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	النتيجة
النوع الاجتماعي	ذكر	321	4.09	0.50	0.765	لا يوجد اثر
	أنثى	363	4.06	0.53		
الكلية	اقتصادية	448	4.12	0.49	3.508	يوجد اثر
	علمية	236	4.00	0.55		

يتبين من الجدول (٩) عدم وجود أثر لمتغير النوع الاجتماعي على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير النوع الاجتماعي (٠.٧٦٥) بمستوى دلالة (٠.٤٤٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. كما يتبين من الجدول (٩) وجود أثر لمتغير الكلية على مستوى استجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير، فقد بلغت قيمة (ت) لمتغير الكلية (٣.٥٠٨) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً. كما جرى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المستوى الدراسي
0.55	4.07	99	الأول
0.42	4.25	38	الثاني
0.46	4.15	96	الثالث
0.44	3.91	58	الرابع
0.61	4.07	123	الخامس
0.46	4.08	51	السادس
0.50	4.07	86	السابع
0.49	4.04	77	الثامن
0.54	4.04	56	الدراسات العليا
0.52	4.07	684	المجموع

يتبين من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقاً للمستوى العلمي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والدراسات العليا (٤.٠٧، ٤.٢٥، ٤.١٥، ٣.٩١، ٤.٠٧، ٤.٠٨، ٤.٠٧، ٤.٠٤، ٤.٠٤) على التوالي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق جرى استخدام تحليل التباين (One-Way ANOVA) كما في الجدول (١١).

الجدول (١١) تحليل التباين (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير وفقاً للمستوى العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي للمربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.441	8	0.430	1.626	0.114
داخل المجموعات	178.567	675	0.65		
الكلي	182.008	683			

تشير النتائج في الجدول (١١) أن قيمة (ف) قد بلغت (١.٦٢٦) بمستوى دلالة (٠.١١٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة على مقياس أساليب التفكير تعزى للمستوى الدراسي. قد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الملك فيصل ذكورا وإناثا قد مروا بالمراحل الدراسية نفسها، واستخدموا أساليب تفكير متعددة خلال دراستهم في المرحلة الجامعية وما قبلها، كما أنهم ذكورا وإناثا درسوا الموضوعات الدراسية نفسها، واكتسبوا معارف ومفاهيم متقاربة، واستخدموا أساليب تفكير متقاربة تتناسب مع معارفهم المكتسبة. قد تعزى هذه النتيجة إلى أن أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل لا تعتمد على المستوى الدراسي بقدر ما تعتمد على طبيعة المادة الدراسية التي يتناولها الطلبة، وعلى اختيار عضو هيئة التدريس للنشاط التدريسي، لذلك فقد يختار طلبة المستوى الأول مباحث من المستوى الثاني، وقد يختار طلبة المستوى السابع مباحث من المستوى الخامس أو الثامن. وتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشهري (٢٠٠٦) التي أظهرت تميز طلبة كليات التربية في بعض أساليب التفكير عن غيرها من الكليات، ودراسة وقاد (٢٠٠٩) التي كشفت عن وجود أثر للكلية في مستوى أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة ولكنه لصالح الكليات العلمية. وتختلف نتائج هذا

السؤال مع نتائج دراسة الشلوي (٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود أثر للمستوى العلمي على أساليب التفكير.

• التوصيات:

- في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
- « تبني أعضاء هيئة التدريس لأساليب تدريس تعزز دافعية الإنجاز وتنمي أساليب التفكير لدى الطلبة.
- « اعتماد أساليب البحث العلمي لدى طلبة جامعة الملك فيصل في التوصل للمعرفة.
- « تبني استراتيجيات تدريسية مناسبة لأساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة الملك فيصل.
- « تعزيز الدافعية لإنجاز من خلال توفير تغذية راجعة مباشرة للطلبة حول إنجازاتهم.

• المراجع:

- القرآن الكريم
- أبو جادو، صالح (٢٠١١). علم النفس التربوي. ط (٨)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٠). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو رياش، حسين والصايغ، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم (٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر، عمان، الأردن.
- أبو رياش، حسين وشريف، سليم والصايغ، عبد الحكيم (٢٠٠٩). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو هاشم، السيد (٢٠٠٦). الخصائص السيكمترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.
- بو حمامة، جيلالي وعبد الرحيم، أنور والشحومي، عبد الله (٢٠٠٦). علم نفس التعلم والتعليم. الكويت: الأهلية للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته دليل للتدريس والتعلم والبحث، ط ٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سحلول، محمد عبد الله (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- السراج، عبد المحسن (٢٠١١). الفروق في الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- سعادة، جودت (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان، دار الشروق
- السلطي، نادية (٢٠٠٩). التعلم المستند إلى الدماغ. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- السلوط، خالد (٢٠١٢). أنماط التعلم المستتنة إلى نظرية الدماغ الكلي ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس المهنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشلوي، علي (٢٠١٠). أساليب التعلم وأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في ضوء تخصص الطالب ومستواه الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، أربد، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الشهري، حاسن رافع (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلاب وطالبات المستويات الأولية والنهاية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد (٢)، المجلد (١٩)، ص ص ٨٣٣ - ٨٨٦.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير، ط٢، عمان، دار الفكر.
- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط (٣)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية (٢٠١١). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط (٢)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عطية، عمر (٢٠٠٢). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- علي، لطف (٢٠١١). التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- علاونة، شفيق (٢٠٠٤). الدافعية (محرر)، علم النفس العام. تحرير محمد الريماوي، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغامدي، غرم الله (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- الفاعوري، أيهم (٢٠١٠). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الفحل، نبيل (٢٠٠٠). دراسة تقدير الذات وواقعه الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية (دراسة مقارنة). مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٧: (٥) ٢٠٧.
- القبالي، يحيى (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٢٥: (٤) ١ - ٢٥.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة وشريم، رغدة وغرايبة، عايش والزعبي، رفعة ومطر، جيهان وظاظا، حيدر (٢٠١٠). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
- قطامي، نايفة (٢٠١٠). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، غادة (٢٠٠٨). التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط التعلم والتفكير وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- نصر الله، نوال (٢٠٠٨). أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفافل والتشاؤم لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة بمحافظة جنين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
- نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (٢٠١١). علم النفس التربوي. الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الوديان، حسن (٢٠٠٠). تحليل دوافع الطلبة نحو تعلم السباحة طبقاً لنموذج (SMS). دراسة ميدانية في جامعة اليرموك. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥ (٢): ٢٥ - ٦٢.

• المراجع باللغة الإنجليزية:

- Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 53-63.
- Ball, S. (1977). *Motivation in Education*. New York: Academic Press.
- Beceren, B; Ozdemir, A.A. (2010). The Comparison of Prospective Preschool Teachers Thinking Styles and Intelligence types. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, V (2), 2131-2136.
- Brunstein, J. & Maier, G. (2005). Implicit and self – attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, (89), 205- 222.
- McClelland, D. (1985). *Human Motivation*. Glenview. Illinois Scott Forwsman.
- Ormord, J. (2004). *Educational Psychology – Developing Learners*. New Jersey: Donnelley and Sons Company.
- Petri, H, and Govern, J (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Thomson-Wadsworth, Australia.
- Santrock, J. (2003). *Psychology*. McGraw Hill, Boston.
- Sternberg, R.J . (2002) . *Thinking styles* , Reprinted Edition, UKA, Cambridge University Press
- Sternberg, R. & Wagner, K. (1991). MSG thinking Style Inventory Manual. Amazon, at www.amazon.co.uk/Msg-Thinking-Styles-Inventory-Manual/dp/B001A2X0KO
- Weiqiao, F ., Zhang, L. F. (2008). Are achievement motivation and thinking style related? A visit a among Chinese university student. *Learning and Individual Difference*, 19, 299-303.



البحث الثامن :

الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال التوحديين بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

المحاضر :

أ/ علي خليل بوزيد
ماجستير توجيه و إرشاد نفسي . إدارة التعليم بمحافظة الأحساء

د/ خالد حسن الشريف
الأستاذ المشارك بكلية التربية بجامعة الملك فيصل
المملكة العربية السعودية

الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال التوحديين بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

أ/ علي خليل بوزيد

ماجستير توجيه و إرشاد نفسي . إدارة التعليم بمحافظة الاحساء

د/ خالد حسن الشريف

الأستاذ المشارك بكلية التربية بجامعة الملك فيصل

• المستخلص

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستويات الضغوط النفسية التي يعانيها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة الأحساء، كما هدفت إلى معرفة إن كان هناك فروقا دالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية، وهي: العمر الزمني، المستوى التعليمي، مستوى الدخل و عدد الأولاد لدى والد الطفل التوحدي. و شملت عينة الدراسة (٧٠) من آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدرجين في برامج التوحد الابتدائية و المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء في شرق المملكة العربية السعودية. استخدم الباحثان مقياس الضغوط النفسية لأولياء أمور المعاقين لزيدان السرطاوي و عبد العزيز الشخص (١٩٩٨). و قد أظهرت النتائج أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الأحساء، يعانون من ضغوط نفسية منخفضة، و تتوزع تلك الضغوط على عدد من الأبعاد و تختلف درجة كل بعد عن الآخر. كما انتهت هذه الدراسة إلى أنه لا تختلف الضغوط النفسية لدى والد الطفل ذي اضطراب طيف التوحد اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف العوامل الديمغرافية محل الدراسة وهي (العمر الزمني، المستوى التعليمي، مستوى الدخل و عدد الأولاد) وبناءً على نتائج هذه الدراسة حول الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، يوصي الباحثان بتقديم مزيد من البرامج الوقائية والإرشادية لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والعمل في سبيل تطوير قدرات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والآباء على حد سواء، وإجراء المزيد من الدراسات حول مشكلة الضغوط والتكيف لدى الآباء والأسرة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: آباء، التوحد، الضغوط.

Psychological Stress among Fathers of Autistic Children in Al Ahsa in light of some Demographic Variables

Dr. Khaled Hassan Elsherif, Ali Khaleel Bozaid

Abstract:

This study aims to investigate the levels of psychological stress among fathers of autistic children in Al Ahsa in light of some demographic variables (father age, level of education, economic level and sons' number). The participants of the study consisted of (70) of fathers for autistic children in autism programs in Al Hassa education management eastern province of Kingdom of Saudi Arabia. The study used psychological stresses scale for parents of disabled (Sartawi & Al Shaks, 1998) to measure levels of Stresses for fathers of autistic children. The results showed that the fathers of children with autism spectrum disorder in Al-Ahsa, have a low degree of psychological stresses, and these stresses were distributed on the

dimensions. This study also revealed that psychological stresses among the fathers of a child with autism are not affected by a number of factors such as: (age, educational level, economic level and family size), where there were no statistically significant differences indicate to the impact of these factors in the increase of stress levels among fathers of children with autism spectrum disorder. Given the result of this study among psychological stress for the fathers of autistic children, the researchers recommend to provide more preventive and extension programs for fathers of autistic children and work to develop their children and fathers in the same time. Also, researchers recommend further studies about psychological stress and adapting for fathers and families.

Keywords; Autism- Pscghological Stress.

• مقدمة:

يعيش الإنسان حياة يسعى من خلالها لتحقيق أهدافه وطموحاته ، بادلاً في ذلك كل السبل التي تكفل له الوصول لغاياته ، مالم يتعرض لأي أمر قد يؤخر هذا التقدم الذي يسعى إليه .

ولا شك أن الضغوط النفسية من الأمور التي قد تُوقف الإنسان عن تقدمه في مسيرته العلمية والعملية والاجتماعية والأسرية . ولا شك أن حجم الضغوط يختلف من موقف إلى آخر ، ومن بين هذه الضغوط أن يُرزق الإنسان بطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ، ولا سيما وإن كان هذا الطفل يحتاج إلى رعاية مضاعفة من قبل الأسرة ، مما يجعلها في حالة من الضغوط النفسية والقلق حيال هذا الطفل ومستقبله .

إن اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات التي تصيب الأطفال وتظهر على الطفل خلال الأعوام الثلاثة الأولى من مرحلة الطفولة ، وتستمر طوال عمر الشخص المصاب (بيرانجلو و جوليانى ، ٢٠١٣ ، ٣٣) .

و يخلق وجود الطفل التوحدي داخل الأسرة ضغوطاً كبيرة على العائلات بسبب عدد من العوامل منها غموض و ضبابية التعرف على هذا الاضطراب ، والاتجاهات السلبية من المحيطين ، والشعور برفض الأبناء للأباء ، والمعاناة والإجهاد التي يعانيها الوالدان . (الإمام والجوالدة ، ٢٠١١ ، ٢٣ - ٢٤) .

إن وجود طفل توحدي داخل الأسرة قد يكون له الأثر الكبير في إحداث تغيير في تكيف الأسرة ووجود خلل في التنظيم النفسي والاجتماعي لأفرادها بغض النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل (يحيى ، ٢٠١٣ ، ٣٤) .

ولا شك بأن هناك اختلافاً بين أسرة وأخرى في طريقة التعامل مع الطفل التوحدي وبالتالي زيادة أو انخفاض الضغوط النفسية ، فليست كل الضغوط منشأها الطفل ذي اضطراب طيف التوحد حيث تؤكد (البيلايوي ، ١٩٨٨) بأن الخصائص الشخصية للأبناء ليست وحدها التي تسهم في زيادة الضغوط المرتبطة بالرعاية الوالدية لدى الأب والأم ، بل هنالك أيضاً خصائص قد

ترتبط بكليهما أو بأحدهما ، قد تكون مصدراً و عاملاً هاماً في زيادة هذه الضغوط لديهما .

و يواجه آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضغوطاً نفسية تتجاوز ما يمكن أن يتعرض له غيرهم من الآباء الآخرين الذين لديهم أطفال ذوي احتياجات خاصة (Schieve et al,2007) (محمد ، ٢٠١٤ ، ٣٥٩). كل ذلك دفع الكثير من الباحثين للبحث عن المصادر التي تسبب الضغوط التي يحدثها أطفال اضطراب طيف التوحد لأبائهم ، أو المشاكل التي تجعل أسرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد تتميز عن غيرها من الأسر بكونها أكثر تقييداً ؛ حيث يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خصائص اجتماعية تعوقهم عن المشاركة الفعالة في المجتمع إضافة لظهور سلوكيات غير توافقية و نقص في القدرات المعرفية و الحسية (الزراع ، ٢٠١٠ ، ٦٠) .

إن كل تلك الخصائص تسهم بقدر في زيادة الضغوط على الآباء ؛ بحيث قد تؤثر على أنماط حياتهم ، وخططهم المستقبلية ، وكذلك على مستويات الرعاية التي يقدمها الآباء لأخوة هذا الطفل التوحدي (حراشه ، ٢٠٠٣) . لا سيما وإن بقيت هذه الأسر دون توجيه ، أو حتى تدريب على التعامل الأمثل مع هذا الطفل ، مما قد يخلق ضغوطاً نفسية للأسر و خاصة الآباء .

وحيث أن الأسرة هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع ، فإنه من المهم دراسة ما يطرأ على هذه الأسرة من تغييرات أو مشاكل ؛ نتيجة وجود طفل توحدي فيها ، حيث إن عدم التعامل بشكل صحيح مع ما تواجهه الأسرة من ضغوط قد يؤثر بشكل كبير على مستوى التوافق الأسري بكل ما فيه من توافق بين الزوجين كما أشارت لذلك دراسة هاربر وآخرون (Harper et al,2013) . وكذلك مشكلات في تكيف إخوة الطفل معه داخل الأسرة كما أشارت لذلك دراسة (حراشه ، ٢٠٠٣) . بل قد يشمل ذلك أنماط سلوكية تظهر على أخوة الطفل التوحدي ؛ نتيجة ما قد يشاهدونه من مستوى العلاقة بين الأبوين نتيجة تلك الضغوط النفسية. حيث إن العلاقة القائمة بين الأم والأب التي تتسم بالدفع والاهتمام والاحترام المتبادل مع بعضهما وبينهما وبين أبنائهما تجعل الفرد يشعر بالأمن والاستقرار ، وتساعد على التوافق النفسي السليم (حسين ، ٢٠٠٨ ، ١٢٩) . وبالتالي فمن الواضح أن الأسرة لا تقتصر مشاكلها في إطار استيعاب طفلها التوحدي فقط ، بل إن هذه المشكلات قد يصل تأثيرها إلى عدد من العوامل التي من شأنها أن تهدد توافق الأسرة .

• مشكلة الدراسة

يعاني آباء أطفال اضطراب طيف التوحد من ضغوط نفسية ؛ يسببها لهم وجود هؤلاء الأطفال ، بل و من الممكن أن يسبب مشاكل نفسية عدة للوالدين وللإخوة (أبو السعود ، ١٩٩٧) ؛ نتيجة عدة عوامل ترتبط بمستقبل أطفالهم ، ورعايتهم وما يتبع ذلك من أعباء مالية ، وكذلك النقص في المعلومات لديهم ، إضافة لخصائص هؤلاء الأطفال ، و مشاكل التشخيص والاتجاهات

الاجتماعية تجاه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Pisula,2013). وبالتالي فقد يؤثر ذلك على مستوى التوافق الأسري لوالد الطفل التوحدي؛ نتيجة لارتفاع مستوى الضغوط النفسية لديه ولأسرته وتغييره في مستوى التكيف جراء وجوده بينهم (Shaffer,2012) (عبد الرحمن، ٢٠١٤). ولعل من أهم المشاكل والضغوط التي من الممكن أن يسببها الطفل ذي اضطراب طيف التوحد لوالده: الأزمات الزوجية، وزيادة العدوانية، والاكتئاب، والشعور بالذنب، والقلق، والتوتر، والصعوبات المادية، والعزلة عن الناس (يحيى، ٢٠١٣، ٣٥). حيث إن معظم أسر ذوي الاحتياجات الخاصة تتعرض لضغوط نفسية شديدة، مقارنة بأسر الأطفال العاديين، كما أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد معرضين للإصابة بالضغوط النفسية، والأعباء، بشكل أكثر خطورة من آباء الأطفال المصابين بأي اضطراب آخر (Olsson and Hwang,2001)، (Nagaraju and Wilson,2013). وتعد العوامل المالية من أكثر الأمور الباعثة على الضغوط النفسية حيث إن الأسر في المستويات الاقتصادية المتدنية أكثر شعورا بالضغوط من أسر ذوي المستويات الاقتصادية المرتفعة (العثمان و البيلالي، ٢٠١٢، ٧٦٩). ويعاني آباء الأطفال التوحديين من انخفاض الرضا الوظيفي العام مما قد يؤثر سلبا على مستوى دخل الأسرة (Watt and Wagner, 2013). إن طبقة الفئات الاجتماعية الفقيرة تكون أكثر عرضة من غيرها للضغوط، والمعاناة، وأقل مقاومة للمشكلات الإضافية التي تطرحها ولادة طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة (قنطار، ١٩٩٢، ١٦٩). كما قد لوحظ من خلال عدد من الدراسات تفوق أصحاب المؤهلات الجامعية على غيرهم في مستوى الضغوط النفسية لوالدي الطفل التوحدي (أحمد، ٢٠١٢). ويشكل الوقت الذي يقضيه الآباء في تعليم أبنائهم التوحديين مصدرا من مصادر الضغوط النفسية لهم، ولذلك لا بد من توفير مساعدات متخصصة، وخدمات مناسبة لتمكينهم من خفض مصادر الضغوط النفسية، وتقوية وتحسين جودة الحياة (الزريقات، ٢٠٠٤، ٣٤٣) كما يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات في هذا المجال الاهتمام بجانب الأم وقللة الدراسات والأبحاث بالنسبة للآباء وبقية أفراد الأسرة (الوابلي، ٢٠٠٦، ٤٢)، على الرغم من أن الآباء معرضين لضغوط نفسية قد تتجاوز ما تتعرض له الأمهات في بعض الأحيان (السرطاوي، ١٩٩١)؛ حيث إن السلوكيات التكيفية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لها علاقة وثيقة بالضغوط النفسية لدى ذويهم (Hall, 2008)؛ مما قد يسهم في زيادة فرص تعرض الوالدين للاكتئاب، والعزلة الاجتماعية، ومشاكل العلاقة الزوجية (Dunn et al, 2001).

• أسئلة الدراسة:

« نظرا لندرة الأبحاث العربية عامة والمحلية خاصة، وذلك في حدود علم الباحثين في دراسة الضغوط النفسية للآباء فإن الباحثين يلخصان المشكلة بالأسئلة الرئيسية التالية: ما هي مستويات الضغوط النفسية التي يعاني منها آباء أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الأحساء؟

- « هل تختلف متوسطات درجات الآباء ذوي اضطراب طيف التوحد في مقياس الضغوط النفسية باختلاف عمر الأب؟
- « هل تختلف متوسطات درجات الآباء ذوي اضطراب طيف التوحد في مقياس الضغوط النفسية باختلاف المستوى التعليمي للأب؟
- « هل تختلف متوسطات درجات الآباء ذوي اضطراب طيف التوحد في مقياس الضغوط النفسية باختلاف مستوى الدخل للأب؟
- « هل تختلف متوسطات درجات الآباء ذوي اضطراب طيف التوحد في مقياس الضغوط النفسية باختلاف عدد الأولاد؟

• أهداف الدراسة :

- من خلال الأسئلة التي سبقت فإنه يمكن ذكر أهداف هذه الدراسة في النقاط الآتية :
- « التعرف على مستويات الضغوط النفسية لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .
- « فحص دلالة الفروق لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لمتغيرات : العمر ، المستوى التعليمي ، مستوى الدخل و عدد الأولاد .
- « تفسير الاختلافات بين متوسطات درجات الآباء في الضغوط النفسية تبعاً لتأثير عدد من العوامل . أهمية الدراسة :

• الأهمية النظرية :

وجد الباحثان - بحد علمهما- قلة في البحوث المقدمة في هذا المجال ، بل إن كثيراً من الأبحاث في هذا المجال اهتمت بالإعاقات المختلفة دون اضطراب طيف التوحد مثل دراسة (عبد الله ، ٢٠٠٧) التي اهتمت بدراسة أسر الأطفال المعاقين عقلياً والأطفال المعاقين سمعياً ، ودراسة (سعدان ، ١٩٩٣) التي اهتمت بدراسة أسر المعاقين بصرياً ، إضافة لدراسة (عربيّات و الزيودي ، ٢٠٠٨) التي اهتمت بدراسة الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع ، وغيرها من الدراسات . بل إن حتى من درس هذه العلاقة اهتم بجانب الأم وترك جانب الأب ومنها : (العثمان و البيلالوي ، ٢٠١٢) (عصفور ، ٢٠١٢) . و حتى مع وجود دراسات تهتم بالأب والإخوة إلا أنها لا تزال دون الحد المطلوب (الوابلي ، ٢٠٠٦ ، ١٣) .

وإن البرامج الإرشادية من الأمور المهمة للأسرة " خاصة الوالدين " في رعاية الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، وذلك عن طريق خلق جسور من الثقة والألفة بينهم، وتنمية قدراتهم على التواصل مع بعضهم البعض، ومع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة (عبد الله ، ٢٠٠٧ ، ٤١) . كما أكدت (العسكر ، ٢٠١١) على أهمية دراسة الضغوط النفسية ، ومواجهة اضطراب الطفل ، والتوسع في البحث العلمي المنظم في دراسة مدى فاعلية إشراك الأسرة في تحسين أعراض اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال . كذلك أكدت (الدعدي ، ٢٠٠٩) على أهمية دراسة الضغوط النفسية لدى والدي الطفل ذي الاحتياجات الخاصة .

• الأهمية التطبيقية :

إن دراسة مثل هذه المشكلة كفيلة بأن تسهم في معرفة حجم الضغوط النفسية التي تعاني منها الأسرة التي بها طفل توحدي بغرض مساعدتهما في التعرف على المشكلة التي تشغلهم ، ويساعدهم في حل تلك المشكلة ، وكذلك تخفيف الضغوط النفسية التي يمر بها الآباء ؛ حيث إن توعية الآباء مهمة في زيادة قدرات الطفل وتحسن حالته ، حيث تذكر الدراسات : أن الآباء الذين تم تقديم الخدمات النفسية والتدريبية لهم ؛ أكثر قدرة على تدريب أطفالهم على تنمية الانتباه المشترك لدى هؤلاء الأطفال . (Reichow and Volkmar,2011) وتشير (كاشف ، ٢٠٠٧) في دراستها التي تناولت حقوق أسرة ذوي الاحتياجات الخاصة : على أن شراكة الآباء لها مميزات عدة كزيادة نشاط الآباء وإدراكهم لقدراتهم وخبراتهم وأهميتها في تنفيذ القرارات وتلبية احتياجات الطفل ، وكذلك الاشتراك في المسؤولية بين الوالدين والمرشد يخلق نوعاً من الشعور بالمسؤولية من جانب الطرفين .

• حدود الدراسة :

« الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة في محافظة الاحساء ، بالمملكة العربية السعودية ، على آباء أطفال اضطراب طيف التوحد ، ببرامج التوحد التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الاحساء .

« الحدود الزمانية : تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من العام ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ الموافق ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م .

• مصطلحات الدراسة :

• الضغوط النفسية :

اصطلاحاً : الضغوط النفسية هي عبارة عن ما يحدث للفرد عندما يتعرض لمواقف تتضمن مؤثرات يصعب عليه مواجهة متطلباتها ، وبالتالي يتعرض لردود أفعال انفعالية ، وعضوية ، وعقلية ، تتضمن مشاعر سلبية ، وأعراض فيسيولوجية تدل على التعرض للضغوط . ولا شك في أن وجود الطفل التوحدي (بما يحمل من خصائص غير مرغوبة) يعد مصدراً دائماً للضغوط ؛ حيث تتطلب رعايته جهداً ينوء بكاهل الوالدين ، ويصعب عليهم تحمل مسؤولية رعايته ، فيتعرضون لتلك المشاعر السلبية ، وكذلك المشاكل الأسرية . (السرطاوي والشخص ، ١٩٩٨ : ١٥) .

اجرائياً : هي الدرجة التي يحصل عليها والد الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على مقياس الضغوط النفسية المستخدم بالدراسة .

• اضطراب طيف التوحد :

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5 الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية American Psychiatric Association اضطراب طيف التوحد بأنه : اضطراب نمائي شامل يؤدي إلى انحراف في النمو العادي

لدى الطفل ؛ حيث يظهر في عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي ، ويقتصر على سلوكيات وأنشطة متكررة ، ويُعد فئة فرعية من المجموعة الكلية المتمثلة بالاضطرابات النمائية الشاملة (PDD) التي تتضمن اضطراب طيف التوحد ، ومتلازمة اسبيرجر ، واضطراب الانتكاس الطفولي ، و الاضطراب النمائي الشامل الغير محدد (American Psychiatric Association, 2013,809)

• المتغيرات الديمغرافية :

وهي كل ما له علاقة بالعينة و خصائصها وتشمل في حدود هذه الدراسة كل من عمر الأب ، المستوى التعليمي للأب ، مستوى الدخل وعدد الأولاد .

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

على الرغم من التعريفات الكثيرة للضغوط النفسية من جانب المهتمين بالصحة النفسية ؛ إلا أن كلمة الضغوط لا تعني الشيء نفسه لهم جميعا ، ومع ذلك يمكن القول بأن العامل المشترك في أغلب التعريفات بأن الضغوط هي : "الجمل الذي يقع على كاهل الكائن الحي (Organism) وما يتبعه من استجابات من جانبه ليتوافق مع التغير الذي يواجهه" ، وتكمن المشكلة الرئيسية في إيجاد تعريف محدد للمفهوم بأنه تكوين فرضي ليس من السهل قياسه وغالبا ما يستدل على وجود الضغوط من خلال استجابات سلوكية معينة كما هو الحال في التعرف على الذكاء أو غيره من التكوينات الفرضية . (عسكر ، ٢٠٠٩ ، ١٧) . كما أن ليس كل الضغوط شيئا سيئا ، أو ضارا ، أو حالة مرضية وغير سوية . بل قد تكون حالة صحية دافعة للسلوك الجيد ، وللنجاح ، والتفوق وحافزا على الإنجاز ، وتحقيق الذات . وتجعل الفرد يشعر بالبهجة ، والتفاؤل والإقبال على الحياة ، والرغبة فيها ، والاستمتاع بها . كما أن هناك تباين في استجابات الأفراد حيال المواقف والأحداث الضاغطة التي يواجهونها ، وتجاه الحدث الواحد ، فالحدث الذي يثير الشعور بالفرحة والسرور لدى أحد الأفراد ؛ قد يثير الشعور بالضغوط لدى فرد آخر (حسين وحسين ، ٢٠٠٦ ، ١٥) .

• مصادر الضغوط النفسية

تتنوع مصادر الضغوط النفسية على كل فرد بتغير مكانه و المهام الموكلة إليه ، وتكاد لا تتطابق مصادر الضغوط على فردين من ذات المجتمع . و أما مصادر هذه الضغوط فهي تتنوع ما بين مصادر بيئية كالحالة الاقتصادية والاتجاهات الاجتماعية ، إضافة إلى المصادر التنظيمية مثل عدم وجود سياسة محددة و واضحة لمواجهة الضغوط ، كما تعتبر المصادر الفردية كالعبء الزائد و قلة الرقابة من تلکم المصادر الخالقة للضغوط . و يعد العمل مصدرا آخر من مصادر الضغوط النفسية بما فيها من خلافات و اختلاف مصالح . إلا أن ما يهم هنا هو الإعاقة و كيف تصبح مصدرا من مصادر الضغوط النفسية (يونس ، ١٩٩٣ ، ٣٤٤) .

• الإعاقة كمصدر من مصادر الضغوط النفسية :

إن وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأسرة كفيل بأن يغير نظام تلك الأسرة ، ذلك أن الطفل ذا الاحتياجات الخاصة له متطلبات تفوق أقرانه

من الأطفال. و تتنوع هذه المتطلبات ما بين مواعيد طبية و دراسية و مصاريف مالية تنهك الأسرة. و يضيف (السرطاوي و الشخص ، ١٩٩٨ ، ١٥) إن وجود الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بما يحمل من خصائص غير مرغوبة ، يعد مصدرا دائما للضغوط ، حيث تتطلب رعايته جهدا ينوء بكاهل الوالدين و يصعب عليهم تحمل المسؤولية في رعايته فيتعرضون لعدد من المشاعر السلبية إضافة لمشاكل أسرية .

• اضطراب طيف التوحد :

تعد الضغوط النفسية عاملاً مشتركاً لدى جميع الآباء ، وذلك إدراكاً منهم لحجم المسؤولية الملقاة عليهم . و تتضاعف هذه الضغوط النفسية عند وجود طفل يعاني من اضطراب نفسي أو عقلي أو نمائي ، و إن من أهم هذه الاضطرابات اضطراب طيف التوحد .

• نبذة تاريخية حول التوحد :

في الفترة التي سبقت اكتشاف التوحد كان الأفراد التوحديون يقعون تحت تصنيفات أخرى كالاضطراب العقلي و الفصام (Chaplin et al, 2013) . وفي العام ١٩٤٣ قام ليو كانر باكتشاف هؤلاء الأطفال من بين الأطفال المعاقين عقليا ، و أطلق عليهم مصطلح التوحد الطفولي ، و ذلك بعد أن قام بنشر بحثا يصف فيه هذا الاضطراب الجديد (Whaitman, 2004, 16) . و في الوقت نفسه تقريبا تعرف هانز اسبرجر Hans Asperger على بعض المراهقين الذين يتواجد لديهم بعض السلوكيات الغير عادية أطلق عليها التوحد العقلي مشيرا إلى شذوذ تلك الفئة إلى أن أطلق عليه متلازمة اسبرجر Asperger Syndrome (Aarons and Gittens , 2002 , 6) . إلا أن التشخيص الرسمي للشخص التوحدي لم ينطلق قبل العام ١٩٨٠م (1, Volkmar et al, 2009) .

• انتشار التوحد

من الأمور التي تدعو جميع المهتمين بالطفولة و بالأسرة التزايد الكبير في أعداد الأطفال التوحديين . ففي حين كان أعداد الأطفال التوحديين لا يزيد عن معدل طفل واحد مقابل ألفي إلى ألفي وخمسمائة مولود في العام ١٩٧٠ م (Organization for Autism Research, 2004) ، فقد تصاعد العدد تدريجيا عبر مراحل زمنية مختلفة ليصل إلى أكثر من عشرة أضعاف هذا الرقم .

ففي دراسة لمحاولة كشف عدد الأطفال التوحديين ، كشف مركز السيطرة على الأمراض و التحكم فيها في الولايات المتحدة الأمريكية Center for Disease Control and Prevention (CDC) في العام ٢٠١٠ عن عدد الأطفال المصابين بالتوحد ، مبينا أن العدد قد وصل إلى طفل واحد مقابل ثمان و ستين طفلا سليما ، مما يعني زيادة عما وجد في العام ٢٠٠٨ بنسبة ٣٠٪ ؛ حيث بلغ معدل الأطفال التوحديين في ذلك العام طفل واحد مقابل ثمانين و ثمانين طفلا ، و بزيادة عن العام ٢٠٠٦ بنسبة ٦٠٪ حيث بلغ معدل الأطفال في ذلك العام طفل توحدي واحد مقابل مئة و عشرة أطفال سليمين ، و كذلك بزيادة

مقدارها ١٢٠٪ عما وجد في عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٢ حيث بلغ المعدل طفل توحدي واحد مقابل مئة وخمسين طفلاً سليماً (Center for Disease Control and Prevention, 2014).

ويظهر اضطراب التوحد لدى الأطفال بغض النظر عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي للأسرة ، وأنه يحدث عند الإناث أقل من الذكور بنسبة ٤:١ (إبراهيم ، ٢٠١١ ، ٣٠) (Brown and Rogers , 2003, 209) ، ويشير هاردمان وآخرون لبعض الإحصائيات التي تذكر أن الإناث أقل إصابة بالتوحد بنسبة ٨:١ (Hardman et al , 2008 , 351) . ويذكر فولكمار وآخرون (Volkmar et al , 2009 , 1) أن الأنثى إذا ما كانت تعاني من التوحد فإنها عادة ما تكون قدراتها العقلية أكثر من الذكر . و برغم هذه الزيادة ونموها السريع والمتنامي ؛ إلا أن القائمين على تلك المنظمات والهيئات الإحصائية يجهلون ما هو السبب وراء تلك الزيادة بالدقة . حيث يرجعون ذلك إلى عدة احتمالات منها : التشخيص وزيادة الوعي بالتوحد لدى المجتمع . (Organization for Autism Research, 2004) (Sharpe and Baker , 2013) ، 276 . كما يشير (المغلوث ، ٢٠٠٦ ، ٣١) إلى أن التوحد يعد الاضطراب الرابع الأكثر شيوعاً للإعاقات المختلفة والتي تتمثل في الاضطرابات العقلية . الصرع . الشلل المخي .

أما بالنسبة للوطن العربي فلا توجد دراسات توضح نسب انتشار التوحد بدقة . وفي المملكة العربية السعودية يشير الصالحي وآخرون (Al-Salehi et al , 2009) إلى أعداد تقريبية قد يصل فيها عدد الأطفال التوحديين لما يزيد عن ٤٢٠٠ مصاب بالتوحد وذلك في العام ٢٠٠٢ . إلا أنه يمكن القول بأنه لا توجد إحصائيات دقيقة بالمملكة العربية السعودية لانتشار اضطراب طيف التوحد وحالتها في ذلك كسائر الدول العربية ويرجع ذلك لعدة أسباب أولها صعوبة الكشف المبكر عن هذا النوع من الاضطرابات التطورية ، وأيضاً عدم توافر المؤسسات والهيئات المتخصصة التي تدرس هذه الفئة منفصلة مثل الهيئات الموجودة في الدول المتقدمة ، وذلك لأن مثل هذا العمل يتطلب مجهودات كبيرة وكوادر علمية متخصصة في هذا المجال ، بجانب ضعف الموارد المالية التي تتكفلها هذه المؤسسات لعمل هذه النوعية من المسوح طويلة الأجل (المغلوث ، ٢٠٠٦ ، ٣٢) .

• خصائص الطفل التوحدي:

إن للطفل التوحدي خصائص تميزه عن غيره من الأطفال منها:

• خصائص في المجال الاجتماعي :

يشكل البعد الاجتماعي أحد الجوانب ذات الأهمية الخاصة في نمو الأطفال أصحاب التوحد (جوردون و بيول ، ٢٠٠٧ ، ١٩) ، حيث يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من صعوبات في بدء العلاقات الاجتماعية ، والمحافظة عليها مع أقرانهم ، حيث أنهم لا يعرفون في كثير من الأحيان كيف يفعلون

ذلك . و يعد القصور الاجتماعي أهم مشكلة تظهر على حالات التوحد ، ومن أكثر المشاكل شيوعا و تتجلى مظاهر القصور الاجتماعي في مختلف مراحل العمر و خاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل ، و يواجه التوحيديون عددا من المشكلات في التفاعل الاجتماعي تحد من قدرتهم على التعلم الفعال . (عرب ، ٢٠١٣ ، ٣٨) . و تضيف (الشامي ، ٢٠٠٤ ، ٥٠) أن القصور في المجال الاجتماعي يعد أهم مشكلة تظهر على حالات اضطراب طيف التوحد .

• خصائص في المجال التواصلية :

حيث تعد المشكلات المتعلقة بالتواصل لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد من الدلائل المهمة التي تميز الأفراد ذوي اضطراب التوحد ، والتي تتمثل في : عدم تطور الكلام بشكل كلي ، أو تطور اللغة بشكل غير طبيعي ، واقتصارها على بعض الكلمات النمطية ، أو تطور اللغة بشكل طبيعي مع حدوث مشكلات تتعلق بالاستخدامات العملية للغة سواء كانت لفظية أم غير لفظية . و تعد اللغة أو الكلام بشكل خاص من أهم عوامل التشخيص في مجال التوحد (Fernandes et al, 2013, 3) . و تشير (قواسمه ، ٢٠١٢ ، ٣٧) إلى أن ٥٠% من التوحيديين لا يستطيعون التواصل باستخدام اللغة المنطوقة ، بل إن الأطفال الذين يعانون من التوحد لديهم صعوبة في عناصر اللغة الأساسية و التي تشمل على الشكل ، و المحتوى ، و استخدام اللغة ، و هذا مؤشر على خلل في الكلام ، أو تأخر في الكلام الوظيفي.

• خصائص في مجال السلوك :

حيث إن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سن الثانية يظهرون سلوكيات و اهتمامات غير طبيعية ، تتصف بال تكرار و النمطية و التحديد ، إذ تعد من المؤشرات الرئيسية التي يمكن أن تدل على تطور حالة التوحد لديهم .

• خصائص في مجال التخيل و اللعب و التقليد :

يفتقد لعب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى التخيل أو التظاهر باللعب ، فهم عادة يلعبون بطريقة غير هادفة و غير مقصودة و غير عادية . و يتسم لعب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعدم القدرة على الابتكار فهو يلعب بالطريقة نفسها التي تعلم بها دون أن يسعى إلى تطويرها . و كذلك يتسم هؤلاء الأطفال بعدم القدرة على تطوير أنشطتهم لعجزهم عن ممارسة الخيال و التصور وبالتالي يلاحظ عليهم التكرار في الأنشطة و هي محدودة جداً (إبراهيم ، ٢٠١١ ، ٣٠).

• الخصائص في المجال الحسي :

وتظهر هذه الخصائص في عدد من الأمور سواء كان على مستوى المثيرات البصرية أو على مستوى المثيرات السمعية أو المثيرات الشمية أو المثيرات اللمسية فنجد بعض الأطفال التوحيديين قد يستجيبون إلى الإحساسات السمعية و اللمسية و البصرية بطريقة غريبة و شاذة . فإما أن يكونوا شديدي الحساسية ، أو لديهم قصور في الاستجابة الحسية ، و هذا يسبب مشكلات في معالجة المدخلات الحسية لدى الأطفال التوحيديين . (الزريقات ، ٢٠٠٤ ، ٤٠) .

• خصائص في المجال المعرفي :

حيث يبدي معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من أوجه القصور المعرفية التي تشبه ما يبديه أقرانهم ذوو الاضطراب الفكري . ويشير (محمد ، ٢٠١٤ ، ٢٦٥) إلى أن طبيعة اضطراب التوحد في واقعها تتضمن الاضطراب الفكري وعادة ما تتراوح درجة ذكاء الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد ما بين الاضطراب الفكري البسيط أو المتوسط .

• أسباب التوحد :

ينبغي الإشارة إلى أنه وحتى يومنا هذا لا يوجد سبب مؤكد للقول بأنه المسؤول عن هذا الاضطراب ، (بيرانجلو و جوليانى ، ٢٠١٣ ، ٢٩) . حيث إن ماتوصل له العلم من أسباب يدخل في مجال الاحتمالات .

وتناولت بعض الآراء الأم بأنها السبب وراء إصابة الطفل باضطراب طيف التوحد واتهامها بأنها باردة عاطفياً تجاه ولدها ، و عديمة الإحساس ، وهذا بحد ذاته خطأ في العلاقة أرجع إليه سبب التوحد (السعد ، ٢٠٠٠ ، ٢٦٣) . وهذا التفسير ألحق بأمهات هؤلاء الأطفال أعباء نفسية أكثر مما يحتملن .

و يُعتقد أن التوحد لا يحدث نتيجة سبب واحد فقط ؛ لأنه يمكن أن تكون هناك عوامل حيوية تسهم في حدوثه ، جنباً إلى جنب مع العوامل النفسية (المغلوث ، ٢٠٠٦ : ٥٣) ، (Center for Disease Control and Prevention, 2014) ، أما حول العوامل الوالدية المؤثرة في إنجاب طفل مصاب بالتوحد توصلت دراسة (Kolevzon et al, 2007) إلى أن عمر الأم والأب عامل مهم في إصابة الطفل بالتوحد . كما أن مخاطر الإصابة بالتوحد لدى الأطفال تكون أكثر إذا كان عمر الأم أكبر من ٣٥ سنة (Maimburg and Vaeth , 2006) . في حين نفت دراسة (Larsson et al, 2005) وجود علاقة بين عمر الأم وإصابة الطفل بالتوحد وربطت خطر الإصابة بالأمراض النفسية التي تعانيها الأم أثناء فترة الحمل كما أن خطر إصابة الجنين بالتوحد تكبر إذا ما كانت الأم تعاني من الاكتئاب أثناء فترة الحمل (becker et al , 2016) و (McDonagh et al, 2014) .

• الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال التوحديين :

لقد حظيت الضغوط الناتجة عن الإصابة بالإعاقة اهتمام العديد من الباحثين ، لأنه غالباً ما تمتد الإعاقة إلى أبعد من إصابة الفرد لتشمل أفراد الأسرة والأقارب وحتى الجيران ، خاصة إذا كان مصاباً باضطراب التوحد لأنها من أعقد الاضطرابات وأصعبها ولما تتسم به من الانغلاق والنمطية ، ولما تتطلبه من رعاية خاصة . (محمد ، ٢٠١٤ ، ٣٦٠) ، (أبو العطا ، ٢٠١٥ ، ٢٧٤) . والأسرة هي الركن الأساسي في رعاية الطفل التوحدي ، وهي المسؤولة عن تقديم كل ما يجب القيام به من أجل هذا الطفل ، وتكمن أهمية الأسرة في حياة الطفل التوحدي في نقطتين الأولى أن الطفل عضو في الأسرة والثانية أن الأسرة تؤثر بقوة على نمو الطفل (كليتي ، ٢٠١٢ ، ٧٩) .

والتوحد اضطراب ينفرد بكونه يؤثر في أغلب جوانب النمو، كالجانب المعرفي والاجتماعي، دون سواه من الإعاقات العقلية الأخرى (محمد، ٢٠١١، ١١٤)، (كاشف، ٢٠١٢، ٢٦) . وبالتالي فإن آباء الأطفال التوحديين يعانون من ضغوط أعلى بمراحل من تلك الضغوط التي يعانيها آباء الأطفال ذوي الاضطرابات الأخرى (Bogdashina, 2005, 178) (Mancil and Boyd, 2009) (523 , 87) (Pisula, 2013, 87) (Nagaraju and Wilson, 2013, 53) (Harper et al) (2013 , 523) (McStay et al , 2014) .

ويشير (البليشة، ٢٠٠٦) إلى أن وجود طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام يؤثر بشكل كبير على تغير الأهداف، والتعامل مع التوقعات بطريقة واقعية، مما ينتج عنه النظر إلى الأولويات والاحتياجات من منطلق توفير الرعاية والخدمات لهذا الطفل بشكل مختلف .

إن إصابة طفل في الأسرة بالتوحد هي بمثابة ضغوط نفسية بالنسبة لأفراد الأسرة وعليها مواجهة هذه المطالب، وتحمل تبعات إصابة الطفل بهذا الاضطراب والذي قيمته الأسرة على أنه أزمة مستمرة تهدد استقرار حياتها لذلك يفرض إصابة هذا الطفل بالتوحد على الأسرة ضغوطاً نفسية واجتماعية شديدة . (جاد الله، ٢٠١٠، ١٠١٧) . إن وجود الطفل التوحدي وزيادة مشاكله السلوكية ترتبط مع زيادة الضغوط النفسية للآباء، وأن الأطفال التوحديين لديهم مشكلات سلوكية تفوق غيرهم من ذوي الاضطرابات النمائية وكذلك فإن آباء الأطفال التوحديين لديهم ضغوط نفسية تفوق ما لدى غيرهم من الآباء (Clifford and Minnes , 2013 , 1662) ، (Hayes , 2013 , 1662) (and Watson) .

وعن الدور الذي من الممكن أن تقوم به الأسرة تجاه طفلها التوحدي فإن الوالدين يلعبان دوراً حيوياً وكبيراً في علاج طفلها التوحدي، وكذلك بقية أفراد الأسرة كالأخوة والأخوات والأجداد ولكن بنسب أقل من الوالدين (Ried and Fitch, 2011, 515) .

• ردود فعل الأسرة تجاه وجود الطفل التوحدي

يصنف وايتمان (Whitman, 2004, 242-244) ردود فعل الأسرة منذ لحظة إدراك وجود الاضطراب حتى مرحلة التقبل وذلك من خلال خمس مراحل أساسية هي :

«**الصدمة** : حيث تبدأ الصدمة عندما يبدأ الأهل بالشك بوجود خلل ما في نمو طفلهم، وتعمق عند حصول الأهل على تشخيص لحالة طفلهم .

«**النكران** : و تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة الصدمة، لأنها ضرورية للتخفيف من وطأ الصدمة، والسماح للأسرة بالوقت الكافي لتقبل الواقع بدرجات تستطيع التعامل معها . ويظهر النكران بأشكال متعددة، فقد يبدأ الأهل بالتنقل بين الأطباء أو أفراد فريق التأهيل بحثاً عن تشخيص آخر أو أفضل لطفلهم أو قد يحاولون إيجاد مؤسسات لإيواء الطفل، أو إقناع أنفسهم بأن

المشكلة ليست بدرجة الشدة التي قدمت لهم ، وقد يصل الإنكار إلى التأمل بأن طفلهم سيشفى بمعجزة ما . ولا بد أن تصل الأسرة في نهاية هذه المرحلة لتوازن معقول بين الأمل والواقع الحقيقي لطفلهم .

« **الآلام النفسية** : و تتمثل هذه المرحلة بعدد من المشاعر منها الغضب ، وتأنيب الضمير ، والشعور بالذنب والحزن . وقد يكون هذا الغضب موجهاً لأحد أفراد الأسرة ، أو للمستشفى ، أو المجتمع أو حتى للطفل التوحدي نفسه الذي أحدث و سيحدث تغييرات جذرية في حياة الأسرة . وقد يلوم أفراد الأسرة بعضهم بعضاً أو أنفسهم لحدوث الاضطراب عند الطفل .

« **التوجه للخارج** : تتمثل هذه المرحلة ببداية تطلع الأسرة لما حولها من بدائل وإمكانيات لمعالجة الطفل ورعايته . في هذه المرحلة تصبح الأسرة أكثر تقبلاً للواقع وبذلك تكون بوضع أفضل مما كانت عليه سابقاً لاستيعاب المعلومات ، و الحقائق المتعلقة بوضع الطفل والخدمات التي قد تساعد . وهذه المرحلة تعطي مؤشرات عما إذا كانت الأزمة ستحل بشكل إيجابي أم أن هناك احتمالات لظهور ضغوط نفسية عالية ؛ قد تؤدي إلى مشاكل في التكيف أو حتى إلى ظهور المرض النفسي لدى بعض أفراد الأسرة .

« **احتواء الأزمة** : تتمثل هذه المرحلة بتقبل الأسرة للطفل باضطرابه ، وشعور الأسرة بأنه على الرغم من الصعوبات والمشاكل التي ستواجه الطفل والأسرة إلا أنها قادرة على البقاء والتحدي . وتتسم هذه المرحلة بدرجة من النضج والتفهم لدى تأثير الاضطراب على حياة الطفل والأسرة ككل ، وللتطور المنطقي المتوقع لحالة الطفل ، يأتي هذا التفهم بشكل تدريجي مقرونا بوصول أفراد الأسرة إلى تقبل ذواتهم والتخلص من المشاعر السلبية الناتجة عن الشعور بالذنب وتأنيب الضمير .

• عوامل اختلاف استجابة الآباء تجاه اضطراب الطفل :

تختلف استجابات الآباء بحسب عوامل متعددة تؤثر في مساعدتهم على مواجهة الضغوط الناجمة عن اضطراب الطفل من بينها :

- « طبيعة اضطراب الطفل ودرجته .
- « نوع جنس الطفل وترتيبه الميلادى وعمره الزمني .
- « إدراكات الوالدين للموقف وتفسيره .
- « تدين الأسرة ، و قوة إيمانها بقضاء الله وقدره .
- « التوافق والرضا الزوجي ، الترابط الأسري .
- « المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة .
- « اتجاهات الأقارب والجيران والمتخصصين نحو الطفل ومساندتهم .
- « معلومات الوالدين عن الاضطراب .
- « مدى توفر التسهيلات ومصادر الخدمة المجتمعية المتاحة لرعاية الطفل صحيا واجتماعيا وتعليميا وتأهليا .
- « ردود فعل الأطباء والأخصائيين والمعلمين . (القريطي، ٢٠١٣، ١٢٨) .

وبحث دراسة دن وآخرون (Dunn et al , 2001) العلاقة بين كل من الضغوط النفسية التي يعانيها آباء وأمهات أطفال طيف التوحد وبين النتائج السلبية لهذه الضغوط والتي حددها في : الاكتئاب ، العزلة الاجتماعية ، ومشاكل العلاقة الزوجية . وكانت الدراسة مقتصرة على ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية على عينة من (٣٩) أما و (١٩) أبا في الفئة العمرية ما بين ٢٥-٦٧ سنة . حيث كشفت الدراسة أن الضغوط النفسية التي يسببها الطفل التوحد لها علاقة دالة في زيادة الاكتئاب والعزلة الاجتماعية ومشاكل العلاقة الزوجية .

وهدفت دراسة (قرايش ، ٢٠٠٦) إلى تحديد ما يمكن أن يحدثه وجود طفل يعاني من اضطراب التوحد من ضغوط نفسية لدى والديه، بالإضافة إلى التعرف على احتياجات أولياء أمور أولئك الأطفال ، التي تمثل متطلبات أساسية تساعدهم على مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن اضطراب أبنائهم، وعلاقته بمستويات الضغوط النفسية . وهدفت الدراسة كذلك إلى التعرف على علاقة كل من الضغوط النفسية والاحتياجات ببعض المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور المتمثلة بالجنس، والعمر الزمني، ومستوى التعليم، والدخل الشهري، أو الخاصة بالأطفال والمتمثلة بدرجة التوحد لديهم، والجنس، والعمر الزمني. اشتملت عينة الدراسة على (٥١٤) من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منهم (٢٣٧) من أولياء أمور أطفال التوحد ممن يسجل أطفالهم في برامج التوحد المتواجدة في مراكز التربية الفكرية في مناطق المملكة المختلفة، و (٢٧٧) من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال العقلي، والأطفال ذوي الاحتياجات في المجال السمعي، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال البصري. تم استخدام مقياسي الضغوط النفسية واحتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهما من إعداد وتقنين كل من زيدان السرطاوي وعبدالعزیز الشخص (١٩٩٨). توصلت الدراسة إلى النتائج التالية أولاً : ارتفع مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد العينة الكلية . ثانياً : الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد أعلى وبدرجة أكبر مقارنة بمستوى الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال الإعاقات الأخرى . ثالثاً : جاءت الحاجة إلى الدعم المادي في المرتبة الأولى، في حين جاءت الحاجة إلى المعرفة في المرتبة الثانية، وجاءت الحاجة إلى الدعم المجتمعي في المرتبة الثالثة، أما الحاجة إلى الدعم الاجتماعي فقد جاءت في المرتبة الرابعة . رابعاً : اختلفت احتياجات أولياء أمور أطفال التوحد إلى الدعم المادي، والدعم المجتمعي، والدعم الاجتماعي باختلاف مستوى الضغوط النفسية لديهم، في حين لم تختلف حاجتهم للمعرفة باختلاف مستوى الضغوط النفسية لديهم .

في حين هدفت دراسة (حافظ ، ٢٠٠٦) إلى التعرف على بعض مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وعلاقتها بالضغوط النفسية للآباء . وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من آباء وأمهات الأطفال يتراوح أعمارهم (٦٠٤)

سنوات مقسمة إلى (٩٠) أب (٩٠) أم . وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات الآتية: ١- مقياس مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إعداد الباحثة . ٢- مقياس الضغوط النفسية لأباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إعداد الباحثة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أولاً : عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس المشكلات بأبعاده الفرعية ومقياس الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية . ثانياً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال التوحيدين والأطفال المعاقين عقلياً ، والأطفال المتلعثمين على مقياس مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأبعاده الفرعية . ثالثاً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية بين أباء الأطفال التوحيدين وأباء الأطفال المعاقين عقلياً وأباء الأطفال المتلعثمين . رابعاً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية بين أمهات الأطفال التوحيدين وأمهات الأطفال المعاقين عقلياً وأمهات الأطفال المتلعثمين . خامساً : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أباء ومتوسطات درجات أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية .

أما دراسة هال (Hall , 2008) فقد هدفت للكشف عن السلوكيات التكيفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، والضغوط النفسية للوالدين وأسلوب مواجهة الآباء لهذه المشكلات والعلاقات بين هذه المتغيرات . حيث أجريت الدراسة بطريقة وصفية مع ٧٥ من أباء أطفال اضطراب طيف التوحد ومقدمي الرعاية الأولية لهؤلاء الأطفال ، كما وُجد أن هناك علاقة وثيقة بين السلوكيات التكيفية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والضغوط النفسية وكشفت عن الحاجة إلى برامج الدعم للأسر التي تزيد السلوكيات التكيفية لأطفالها من الضغوط النفسية عند الوالدين .

و هدفت دراسة دابروسكا و بيسولا (Dabrowska and Pisula, 2010) للكشف عن الضغوط النفسية لدى أمهات وأباء الأطفال المصابين بالتوحد في سن ما قبل المدرسة وكذلك أباء وأمهات أطفال متلازمة داون و الأطفال ذوي الأداء النمطي ، حيث هدفت إلى تقييم الارتباط بين الوالدية ، والتوتر وأسلوب التكيف . وكانت العينة مكونة من ١٦٢ أما وأبا ، وتم استخدام استبيان مصادر الضغوط النفسية للأسر ، و مقياس التكيف للمواقف الضاغطة . وكانت النتائج تشير إلى ارتفاع مستوى الضغوط لدى والدي الطفل التوحيدي إضافة إلى ذلك تم الكشف عن أثر التفاعل بين مجموعة تشخيص الطفل وجنس الوالدين في أداتي القياس في الضغوط الوالدية في نقطتين هما : درجة الإتكالية و الإدارة والفرص الحالية المحدودة . حيث كشفت أن الأمهات يعانين أكثر من الآباء ، ولم تسجل أي اختلافات بين الأمهات في فئات الدراسة الثلاث سواء التوحد أو الداون أو ذوي الأداء النمطي . كما وجد من خلال هذه الدراسة

أن والدي الطفل التوحدي يختلفون عن والدي الأطفال ذوي الأداء النمطي في التأقلم الاجتماعي . وكانت أكثر الأمور المسببة للضغط بالنسبة لأباء الأطفال التوحديين هي عاطفتهم نحو طفلهم ويشترك معهم في ذلك والدي طفل متلازمة داون ، بينما الأطفال ذوي الأداء النمطي فقد كانت مصدر الضغط الأولى هي مهمة التكيف في وضع الطفل الحالي .

وهدف دراسة (جاد الله ، ٢٠١٠) لتحديد العوامل المؤثرة في معاناة الأسرة من الضغوط النفسية و الاجتماعية التي تعانيها أسرة الأطفال التوحديين ، وذلك بالنظر إلى مستوى تعليم الأب و مستوى دخل الأسرة و عدد أفرادها . استخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية و الاجتماعية من إعداد نفس الباحث . وكانت عينة البحث مكونة من (٣٢) أسرة تم تقسيمها لجماعتين تجريبيية وضابطة ، حيث تم تطبيق المقياس على والدي الطفل التوحدي . و توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم الأب و شدة معاناة الأسرة من الضغوط النفسية و الاجتماعية لصالح الأب الأعلى تعليماً . وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد أفراد الأسرة و شدة معاناة الأسرة من الضغوط النفسية لصالح الأسرة كبيرة العدد . وأخيراً وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دخل الأسرة و شدة معاناة الأسرة من الضغوط النفسية لصالح الأسرة قليلة الدخل .

أما (الخميسي ، ٢٠١١) فقد هدفت دراسته إلى الكشف عن أشكال الضغوط التي تتعرض لها أسر الأشخاص التوحديين ، وكذلك الفروق في هذه الضغوط بين أسر الأطفال والمراهقين التوحديين ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٤) أب و أم لعدد (٤٩) من الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس ومراكز التوحد و التربية الخاصة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية . واستخدم مقياس الضغوط الأسرية كما يدررها الوالدان من إعداده . حيث أظهرت نتائج الدراسة أن كلا من الضغوط المتعلقة بنقص المعلومات والضغوط الناتجة عن خصائص الإبن هي أكثر الضغوط التي تعاني منها أسر الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد ، في حين أن أسر المراهقين يعانون أكثر من أسر الأطفال في كل من الضغوط الاجتماعية والضغوط النفسية والضغوط المنزلية والضغوط المتعلقة بخصائص الطفل . في حين لم توجد فروق بين المجموعتين في الضغوط المتعلقة بنقص المعلومات والضغوط المالية .

وهدف دراسة (بني مصطفى ، ٢٠١١) إلى التعرف على مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة مع مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأطفال العاديين في ضوء بعض المتغيرات . ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق نسخة مطورة من مقياس الضغوط الوالدية على عينة مكونة من (٢٢٢) أباً وأماً لأطفال معاقين وأطفال عاديين . حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الضغوط الوالدية لوالدي الأطفال المعاقين ووالدي الأطفال العاديين . كما

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى والدي الأطفال المعاقين تبعاً لعمر الوالدين وجنسهم ومستواهم التعليمي. أما بالنسبة لمتغير نوع اضطراب الطفل، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الضغوط الوالدية لوالدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تبعاً لنوع اضطراب الطفل حيث أظهر والدي الأطفال المعاقين مستويات متوسطة من الضغوط، بلغت أشدها لدى والدي المضطربين فكرياً، يليها والدي ذوي الاحتياجات الخاصة حركياً يليها والدي ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال البصري يليها والدي ذوي الاحتياجات الخاصة في المجال السمعي .

كما هدفت دراسة (أحمد ، ٢٠١٢) إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحيديين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية (المستوى التعليمي . المستوى الاقتصادي . المهنة) وبلغ حجم العينة ٦٠ أباً وأماً من آباء وأمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد (٣٠ أباً، ٣٠ أما) بولاية الخرطوم، وطبق على العينة مقياس الضغوط النفسية المعدل من قبل الباحثة، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج حيث يتسم مستوى الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحيديين بالارتفاع . كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحيديين تعزى لمتغير التعليم . كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحيديين تعزى لمتغير المهنة . كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحيديين تعزى للمستوى الاقتصادي لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع . وهدفت دراسة (عبد الرحمن ٢٠١٤) للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية التي تعاني منها أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والاتجاهات الوالدية نحو الطفل ذي اضطراب التوحد ، مع دراسة اختلاف الاتجاهات الوالدية تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات مثل (جنس الطفل ، عمر الطفل ، عمر الوالدين ، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، المستوى التعليمي للوالدين ، مستوى الاضطراب) . شملت عينة الدراسة على (٣٠) أسرة لديها طفل ذوي اضطراب توحّد . واستُخدم مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسر المصرية لعبد العزيز الشخص ، ومقياس الطفل التوحيدي لعادل عبد الله ، ومقياس الضغوط النفسية لأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لزيدان السرطاوي و عبد العزيز الشخص ، بالإضافة إلى مقياس الاتجاهات الوالدية نحو الطفل ذوي اضطراب التوحد من إعداد الباحثة . وتوصلت إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل ملحوظ ، وكذلك وجود فروق جوهرية بين آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في بُعد التقبل لصالح الآباء وبُعد الحماية الزائدة لصالح الأمهات ، بينما لا توجد فروق في باقي الأبعاد . أما دراسة ريفارد وآخرون (Rivard et al , 2014) فكانت حول الضغوط الوالدية لدى عينة مكونة من (١١٨) من الآباء و (١١٨) من الأمهات في بداية برنامج تدخل سلوكي مكثف لأبنائهم. وكان الهدف من هذه الدراسة هو مقارنة

وتحليل الضغوط لكلا الوالدين وتحديد العوامل التي قد تتنبأ بالضغوط التي يعانيان منها. و استخدم مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) من اعداد أريك شوبلر وآخرون (Schopler et al.1988) لقياس شدة التوحد لدى الأطفال و لقياس درجة الذكاء لدى الأطفال تم استخدام مقياس وكسلر لقياس الذكاء في سن قبل المدرسة (Wechsler,2002) ، و لقياس السلوكيات التكيفية تم استخدام نظام تقييم السلوك التكيفي الثاني لهاريسون وأوكلاند (Harrison and Oakland, 2003) إضافة إلى مؤشر الضغوط الوالدية القصير. وأشارت النتائج إلى أن الآباء يعانون من مستويات أعلى في الضغوط من الأمهات. وأشارت كذلك إلى أنه هناك ارتباطات بين مستوى الضغوط النفسية لكلا الوالدين مع زيادة العمر للطفل وقدراته العقلية و شدة الأعراض والسلوكيات التكيفية للطفل ، و تساوت النتائج من حيث جنس الطفل فلم تظهر دلالة إحصائية لصالح أحدهما .

• منهجية وإجراءات الدراسة

• منهج الدراسة :

اعتمد الباحثان في دراستهما الحالية على المنهج الوصفي ، للكشف عن الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال التوحدين ، و الكشف إن كان هناك فروقا في الضغوط النفسية تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية ، وشملت هذه المتغيرات كل من : العمر الزمني ، المستوى التعليمي ، مستوى الدخل و عدد الأبناء لدى والد الطفل التوحدي . وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، فالمنهج الوصفي يتناسب مع أهداف الدراسة و يحقق الإجابة على افتراضاتها .

• مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدرجين في قوائم إدارة التعليم بمحافظة الاحساء ، في كافة برامج التوحد الابتدائية و المتوسطة في المحافظة ، سواء في برامج التوحد أو في برامج الدمج وقد تمت الدراسة على عينة مكونة من (٨٣) آباء لأطفال اضطراب طيف التوحد ، و ذلك بتطبيق أداة الدراسة ، تم استبعاد الاستبانة غير الصالحة وهي تلك التي لم تستكمل الاستجابة فيها ، أو التي يوجد في بياناتها نقص . وبناء عليه اعتمد الباحثان على العدد النهائي لعينة الدراسة و مجموعها (٧٠) آباء للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمحافظة .

• أداة الدراسة :

استخدم الباحثان مقياس الضغوط النفسية ، من إعداد زيدان السرطاوي و عبد العزيز الشخص (١٩٩٨) ، و يهدف هذا المقياس إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد . يحتوي المقياس على (٨٠) فقرة موزعة على سبعة أبعاد أو عوامل . و تم حساب ثبات المقياس عن طريق (السرطاوي و الشخص، ١٩٩٨) بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت ٩٣,٠٠ للدرجة الكلية ، في حين تراوحت ما بين (٠.٦٤٠.٩١) لأبعاد المقياس السبعة .

جدول (١) توزيع العينة على المتغيرات الديمغرافية للدراسة

المتغير	التوزيع	العدد	المتغير	التوزيع	العدد
عمر الأب	٢٠ - ٣٠	٦	المستوى التعليمي	أقل من ابتدائي	٣
	٣١ - ٤٠	٢٢		ابتدائي	٦
	٤١ - ٥٠	٣٠		متوسط	١٥
	٥١ - ٦٠	٩		ثانوي	١٦
	٦١ فأكثر	٣		دبلوم	٢
مستوى الدخل	١٠٠٠ - ٥٠٠٠	١٦	عدد الأبناء	بكالوريوس	٢٥
	٥٠٠١ - ١٠٠٠٠	٢٢		دراسات عليا	٣
	١٠٠٠١ - ١٥٠٠٠	٢١		١ - ٣	٢٢
	١٥٠٠١ - ٢٠٠٠٠	٦		٤ - ٦	٢٣
	٢٠٠٠١ - ٢٥٠٠٠	٢		٧ - ٩	١٧
	٢٥٠٠٠ فأكثر	٣		١٠ - ١٢	٨
المجموع		٧٠			

و أما الصديق فقد تم عن طريق الصديق العاملي ؛ حيث تم التوصل إلى تحديد سبعة عوامل تشبعت بها درجات جميع الفقرات ، إذ بلغت تشبعاتها ٠.٣٠ أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها . إضافة إلى الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط لفقرت المقياس مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها ، حيث بينت أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠.٠١ . و لغرض التأكد من مدى ملائمة المقياس للبحث الحالي قام الباحثان بحساب صدق وثبات الأداة على النحو التالي:

• الصدق :

بغرض التأكد من صدق الاختبار ، و مدى ملائمته للبحث الحالي ، تم حساب صدق الاختبار وذلك باللجوء إلى المحك الخارجي . و كان المحك الخارجي مقياس عمليات تحمل الضغوط لـ (إبراهيم ، بدون تاريخ) . المقياس يتكون من (٤٢) عبارة موزعة على (١١) عاملاً أو بعداً . ويتضمن المقياس (٤) خيارات يختار المفحوص واحدة منها وهي (موافق تماماً ، موافق بصفة عامة ، موافق إلى حد ما ، غير موافق) ، و يُعطى الفرد أربع درجات عندما تكون إجابته (موافق دائماً) ، و يُعطى ثلاث درجات إذا كانت إجابته (موافق بصفة عامة) ، و درجتين إذا كانت إجابته (موافق إلى حد ما) و درجة واحدة إذا كانت إجابته (غير موافق) . والدرجة الكلية هي مجموع درجات الفرد على العمليات المتضمنة في المقياس .

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة المقياس ودرجة المحك

مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	العينة	أداة الدراسة
٠.٠١	٠.٧٨	٤٢	المحك
		٤٢	

يتضح من خلال الجدول (٢) قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الأداتين بقيمة ٠.٧٨ و هو دال عند مستوى ٠.٠١ و هو معامل صدق مرتفع .

• الثبات :

قام الباحثان بتطبيق المقياس و استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ بالاستعانة ببرنامج (SPSS) ، و كانت قيمة معامل ثبات

ألفا الكلي هو (٠.٩٦٩) وأن معامل ثبات الفقرات تراوحت بين (٠.٩٦٩ - ٠.٩٦٨) ،
و هو معامل ثبات عالي.

• **الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة :**

تم تطبيق الدراسة باختيار المتوسط الحسابي لحساب دلالة الفرض الأول .
كما تم استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه لحساب دلالة الفرض الثاني
والثالث والرابع والخامس .

• **عرض نتائج الدراسة و مناقشتها:**

• **نتيجة الفرض الأول :**

يتسم آباء الأطفال التوحيدين بمستويات مرتفعة من الضغوط النفسية
لحساب نتيجة الفرض الأول تم حساب المتوسط الافتراضي لكل بعد من أبعاد
المقياس و مقارنته بمتوسط أفراد العينة إضافة لاستخراج الانحراف المعياري
والنسبة المئوية لكل بعد من الأبعاد و ترتيب كل بعد .

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة العينة في مقياس الضغوط النفسية موزعة
على الأبعاد

ن = ٧٠						
م	البعد	عدد البند	المتوسط الافتراضي	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	الأعراض النفسية والعضوية	٢٠	٦٠	٤٣.٨	١٥.٧٤	%٤٣.٨
٢	مصادر اليأس والإحباط	١٤	٤٢	٢٨.٨٣	١٣.٥	%٤١.٢
٣	المشكلات المعرفية والنفسية للطفل	١٢	٣٦	٣٨.٠٣	١١.٦٤	%٦٣.٤
٤	المشكلات الأسرية والاجتماعية	٦	١٨	١٥.٠٤	٦.٣٦	%٥٠.١٣
٥	القلق على مستقبل الطفل	١٣	٣٩	٤٦.٧	١٢.٣	%٧١.٨٤
٦	مشكلات الأداء الاستقلالي للطفل	٨	٢٤	١٩.٣	٧.٧٨	%٤٨.٢٥
٧	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	٧	٢١	٢٠.٤١	٧.٣١	%٥٨.٣
المجموع		٨٠	٢٤٠	٢١٢.١١	٦٠.٦٢	

من خلال الجدول (٣) يتضح انخفاض في متوسط درجة الضغوط النفسية
بشكل مجمل لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، حيث بلغ متوسط
درجة الآباء (٢١٢.١١) ، وبانحراف معياري بلغ (٦٠.٦٢) في حين أن المتوسط
الافتراضي هو (٢٤٠) . ومن خلال نفس الجدول يلاحظ اختلاف متوسطات
درجات الآباء باختلاف أبعاد المقياس ، حيث كان بعد القلق على مستقبل
الطفل في المرتبة الأولى في مستوى الضغوط النفسية لآباء الأطفال ذوي
اضطراب طيف التوحد ؛ حيث بلغ متوسطه (٤٦.٧) ، وبانحراف معياري (١٢.٣)
في حين أن متوسطه الافتراضي (٣٩) . وهو بالتالي يشير إلى ارتفاع في
مستويات الضغوط النفسية يعانها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ،
وهذا الارتفاع متوقع نتيجة اعتماد الطفل التوحدي على غيره في تلبية
احتياجاته الأساسية و خوف الآباء على الطفل في حالة تركه بدون معيل .

في المرتبة الثانية جاء بعد المشكلات المعرفية والنفسية للطفل بمتوسط
مقدراه (٣٨.٠٣) ، وبانحراف معياري (١١.٦٤) ، في حين أن متوسطه الافتراضي

(٣٦) ، وهو ما يشير إلى ارتفاع درجة الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في هذا البعد .

في المرتبة الثالثة جاء بعد عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل بمتوسط مقداره (٢٠.٤١) ، وبانحراف معياري وقدره (٧.٣١) ، في حين أن متوسطه الافتراضي (٢١) . وهذا بدوره يشير إلى زيادة بسيطة في مستوى الضغوط النفسية بسبب زيادة الأعباء الخاصة بالطفل ، ويمكن تعليل ذلك إلى حاجة الطفل لكثير من الخدمات كالنطق والعلاج الطبيعي في بعض الأحيان بخلاف الأمور التعليمية .

وفي المرتبة الرابعة حل بعد المشكلات الأسرية والاجتماعية بمتوسط مقداره (١٥.٠٤) ، وبانحراف معياري وقدره (٦.٣٦) ، في حين أن متوسطه الافتراضي (١٨) . وهو يشير إلى انخفاض في مستوى الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في هذا البعد . ي المرتبة الخامسة حل بعد مشكلات الأداء الاستقلالي للطفل بمتوسط وقدره (١٩.٣) ، بانحراف معياري (٧.٧٨) ، في حين أن متوسطه الافتراضي (٢٤) وهو يشير إلى انخفاض في مستوى الضغوط النفسية في هذا البعد . وقد يعود ذلك إلى كون عينة البحث شملت طر في الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء ذوي الأداء العالي أو المنخفض وفي المرتبة السادسة جاء بعد الأعراض النفسية والعضوية بمتوسط مقداره (٤٣.٨) ، بانحراف معياري (١٥.٧٤) ، في حين أن متوسطه الافتراضي (٦٠) وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى الضغوط النفسية في هذا البعد لدى الآباء . ويعود هذا إلى أن الآباء لا يميلون عادة للتعبير الجسدي عن معاناتهم كما تعبر عنه الأمهات (عبد الغني ، ٢٠٠٩ : ٥٠٧) .

في المرتبة السابعة جاء بعد مشاعر اليأس والإحباط بمتوسط درجات مقداره (٢٨.٨٣) ، وبانحراف معياري مقداره (١٣.٥) ، في حين أن متوسطه الافتراضي (٤٢) ما يشير إلى انخفاض الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في هذا البعد ، وقد يفسر هذا بارتفاع مستوى الإيمان بالله سبحانه وتعالى وبالقضاء والقدر ، حيث لاحظ الباحثان في كثير من العينات أن هذا الطفل محل ابتلاء من الله وهم بذلك راضين .

ويتبين من النتائج السابقة انخفاضاً في مستوى الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الاحساء . و وفقاً للنتائج الواردة في الجدول (٤) فإن نتيجة هذا الفرض تتفق مع كل من : (حافظ ، ٢٠٠٦) و (بني مصطفى ، ٢٠١١) في أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون انخفاضاً في مستوى الضغوط النفسية . كما تختلف مع (قراقيش ، ٢٠٠٦) ، (Dabrowska and Pisula, 2010) ، (أحمد ، ٢٠١٢) (عبد الرحمن ، ٢٠١٤) (Rivard et al , 2014) في أن آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون من ارتفاع في مستوى الضغوط نفسية .

و بالتالي لم يتحقق الفرض الأول للبحث الذي ينص على أنه يتسم آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمستويات ضغوط نفسية مرتفعة . ويرجح الباحثان انخفاض الضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لعدد من الأمور منها: أن عينة البحث شملت ذوي الأداء العالي والمنخفض على حد سواء، إضافة لحجم الدعم الحكومي الذي يتلقاه أطفال اضطراب طيف التوحد، سواء من النواحي التعليمية أو الصحية، مما يعمل على منع ارتفاع مستويات الضغوط النفسية لدى الآباء وذلك بحمايتهم من دفع أجور عالية للخدمات التعليمية والصحية الخاصة، كما أن عامل الإيمان بالقضاء و القدر ظهر واضحاً على عينة البحث أثناء تطبيق أداة الدراسة عليهم، حيث يسلم كثير من الآباء ذلك للقدر و بالتالي تقل درجة الضغوط النفسية لديهم.

• نتيجة الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف العمر الزمني للأب لاختبار الفرض الثاني تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA ، للتعرف على دلالة الفروق بين الضغوط النفسية والعمر و الزمني لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد . و تم التحقق من شروط استخدام أسلوب تحليل التباين . حيث اتضح مدى تجانس التباين لعينة البحث في عامل العمر الزمني حيث استقر معامل ليفين على (٠.٩٠١) و درجة الحرية الأولى مقدارها (٤) ، ودرجة الحرية الثانية مقدارها (٦٥) ، و بمستوى دلالة (٠.٤٦٩) أي أنها غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أن الفروق بين أفراد العينة في العمر الزمني ليست دالة إحصائياً مما يؤكد شرط التجانس في العمر الزمني .

جدول (٤) نتيجة اختبار تحليل التباين لعينة البحث في عامل العمر الزمني :

العمر الزمني		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	ملاحظات
بين المجموعات	داخل المجموعات	٢٣٩٠٤.٥١٤	٤	٥٩٧٦.١٢٨	١.٦٩١	٠.١٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٩٦٨٦.٠٥٨	٦٥	٣٥٣٣.٦٣٢			
	المجموع	٢٥٣٥٩٠.٥٧١	٦٩				

تم إجراء تحليل تباين أحادي الاتجاه بين المجموعات لكشف دلالة الفروق في العمر الزمني على مستويات الضغوط النفسية التي يعانيها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، والتي تم قياسها بواسطة مقياس الضغوط النفسية . ويتضح من الجدول (٤) قيمة (ف) المحسوبة (١.٦٩) بمستوى دلالة (٠.١٦٣) أي أنها غير دالة إحصائياً (> ٠.٠٥) وهذا يشير إلى أن الفروق بين الآباء في العمر الزمني ليس ذات دلالة على درجة الضغوط النفسية الناتجة عن وجود طفل توحدي . وبناء على هذه النتيجة تُقبل فرضية البحث . وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه (بني مصطفى ، ٢٠١١) وتختلف في ذات المجال مع دراسة (Rivard et al , 2014) .

• نتيجة الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحيديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف المستوى التعليمي للأب. لاختبار الفرض الثالث تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، للتعرف على دلالة الفروق بين الضغوط النفسية و المستوى التعليمي لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. و تم التحقق من شروط استخدام أسلوب تحليل بحيث اتضح مدى تجانس التباين لعينة البحث في عامل المستوى التعليمي، حيث استقر معامل ليفين على (١.٢٣٢) وهي قيمة غير دالة إحصائية، أي أن الفروق في المستوى التعليمي غير جوهرية بين أفراد العينة.

جدول (٥) نتيجة اختبار تحليل التباين لعينة البحث في عامل المستوى التعليمي :

المستوى التعليمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	ملاحظات
بين المجموعات	١٠٤٤٧.٧٣٤	٦	١٧٤١.٢٩	٠.٤٥١	٠.٨٤١	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٣١٤٢.٨٣٨	٦٣	٣٨٥٩.٤١			
المجموع	٢٥٣٥٩٠.٥٧١	٦٩				

تم إجراء تحليل تباين أحادي الاتجاه بين المجموعات ؛ لكشف فروق المستوى التعليمي على مستويات الضغوط النفسية التي يعانيها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، والتي تم قياسها بواسطة مقياس الضغوط النفسية . ويتضح من الجدول (٥) قيمة (ف) المحسوبة (٠.٤٥١) بمستوى دلالة (٠.٨٤١) أي أنها غير دالة إحصائية (< ٠.٠٥) وهذا يشير إلى أن الفروق بين الآباء في المستوى التعليمي ليس ذات دلالة على مقياس الضغوط النفسية وبالتالي قبول الفرض الثالث ، وإجمالاً تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه (بني مصطفى ، ٢٠١١) ، وتختلف مع كل من (جاد الله ، ٢٠١٠) و (أحمد ، ٢٠١٢) .

• نتيجة الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحيديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف مستوى الدخل لاختبار الفرض الرابع تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين الضغوط النفسية و مستوى الدخل لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد . و تم التحقق من شروط استخدام أسلوب تحليل التباين وذلك باستخدام معامل التجانس "ولش" Welch وهو أحد الاختبارات المفضلة عند مخالفة افتراض تجانس التباين (بالانت ، ٢٠١٥) . حيث اتضح مدى تجانس التباين لعينة البحث في عامل مستوى الدخل ، حيث استقر معامل ولش على (٠.٥٨٥) و درجة الحرية الأولى مقدارها (٥) و درجة الحرية الثانية مقدارها (٨.٧١٢) وبدلالة قدرها (٠.٧١٢) . ومن خلال هذه النتائج يتضح أن العينة متجانسة في عامل مستوى الدخل .

جدول (٦) نتيجة اختبار تحليل التباين لعينة البحث في عامل مستوى الدخل:						
ملاحظات	الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مستوى الدخل
غير دالة	٠.٨٦١	٠.٣٨	١٤٦١	٥	٧٣٠٥.٠٠٦	بين المجموعات
			٣٨٤٨.٢١٢	٦٤	٢٤٦٢٨٥.٥٦٥	داخل المجموعات
				٦٩	٢٥٣٥٩٠.٥٧١	المجموع

تم إجراء تحليل تباين أحادي الاتجاه بين المجموعات ؛ لكشف دلالة الفروق في مستويات الدخل على الضغوط النفسية التي يعانيها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، و التي تم قياسها بواسطة مقياس الضغوط النفسية. ويتضح من الجدول (٦) قيمة (ف) المحتسبة (٠.٣٨) بمستوى دلالة (٠.٨٦١) أي أنها غير دالة إحصائياً (< ٠.٠٥) وهذا يشير إلى أن الفروق بين الآباء في مستوى الدخل ليس ذات دلالة في درجة الضغوط النفسية الناتجة عن وجود طفل توحدي . ومن خلال هذه النتيجة يمكن قبول فرض البحث . و تختلف نتيجة هذا الفرض مع كل من : (جاد الله ، ٢٠١٠) و (أحمد ، ٢٠١٢) .

• نتيجة الفرض الخامس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحيديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف عدد الأولاد. لا اختبار الفرض الخامس تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، للتعرف على دلالة الفروق بين الضغوط النفسية و عدد الأولاد لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم التحقق من شروط استخدام أسلوب تحليل التباين بحيث اتضح في عامل عدد الأولاد لآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، حيث استقر معامل ليفين على (١.١٥٨) و درجة الحرية الأولى مقدارها (٣) ، و درجة الحرية الثانية مقدارها (٦٦) ، و بمستوى دلالة (٠.٣٣٣) أي أنها غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أن الفروق بين أفراد العينة في عامل عدد الأولاد ليست دالة إحصائياً مما يؤكد شرط التجانس في هذا العامل .

جدول (٧) نتيجة اختبار تحليل التباين لعينة البحث في عامل عدد الأولاد :						
ملاحظات	الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	عدد الأولاد
غير دالة	٠.٣٥١	١.١١	٤٠٦٥.٦٤	٣	١٢١٩٦.٩٣٢	بين المجموعات
			٣٦٥٧.٤٨	٦٦	٢٤١٣٩٣.٦٤٠	داخل المجموعات
				٦٩	٢٥٣٥٩٠.٥٧١	المجموع

و يتضح من الجدول (١٢) قيمة (ف) المحتسبة (١.١١) بمستوى دلالة (٠.٣٥١) أي أنها غير دالة إحصائياً (< ٠.٠٥) وهذا يشير إلى أن الفروق بين الآباء في عامل عدد الأبناء ليس ذات دلالة على درجة الضغوط النفسية الناتجة عن وجود طفل توحدي . وبناء على هذه النتيجة تقبل فرضية البحث . وهكذا فإن نتيجة هذا الفرض تختلف مع ما توصل إليه (جاد الله ، ٢٠١٠) في أن عدد الأبناء عامل في زيادة مستويات الضغوط النفسية على آباء الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد .

• مناقشة نتائج الدراسة :

ينص الفرض الأول على أن آباء الأطفال التوحدين يتسمون بمستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، وتوصلت نتيجة دراسة هذا الفرض إلى أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ضغوط نفسية منخفضة، وبالتالي لم يتحقق هذا الفرض. ويعود هذا من وجهة نظر الباحثين لعدد من الأمور منها: ارتفاع نسبة الإيمان بالقضاء والقدر بين الآباء، وقد اتضح ذلك للباحثين أثناء تطبيق أداة الدراسة. كما قد يرجع ذلك إلى قلة مستوى الوعي لدى بعض آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث إن بعضاً منهم متمسك بأمل الشفاء الكامل للطفل. كذلك فإن تكفل الدولة بمصاريف الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكذلك الرعاية الصحية التي تقدمها المستشفيات الحكومية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ساهمت في انخفاض الضغوط النفسية لدى الآباء. كما يمكن القول بأن مستوى إدراك المجتمع باضطراب التوحد قد يساعد الآباء في قضية مشاركة الطفل للحياة الطبيعية للأسرة دون مزيد من الإحراج. وفي التعليم ساعد نظام الدمج الذي تتبعه إدارة تعليم الأحساء في زيادة التواصل لدى هؤلاء الأطفال مع أقرانهم سواء من ذوي الاحتياجات الخاصة أو حتى من خلال الأطفال العاديين. كما يمكن أن تلعب وسائل التواصل الحديثة في زيادة التواصل بين الآباء وتبادلهم للخبرات ومشاركة مشاكل الآخرين وحلولهم، وزيادة الخبرات الوالدية في سبل رعاية الطفل التوحدي. وفي موضوع وسائل التواصل لا يمكن إغفال سهولة الوصول للمعلومة الصحيحة والشفافية التي يتبعها ذوي الطفل التوحدي في سبيل تطوير قدرات الطفل، والإجابة على كثير من الاستفسارات الخاصة بهم. أخيراً يمكن للبرامج التعليمية والتدريبية التي تقدم للآباء بين الحين والآخر حول التوحد والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أن تلعب دوراً بارزاً في إخفاء الضغوط النفسية لدى الآباء.

وبالنسبة للفرض الثاني الذي ينص على أنه لا تختلف متوسطات درجات آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مقياس الضغوط النفسية اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف العمر الزمني لوالد الطفل ذي اضطراب طيف التوحد. وتوصلت نتيجة هذا الفرض لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الضغوط النفسية مع العمر الزمني لوالد الطفل، وهو ما يتفق مع فرص الدراسة. ويرجع الباحثان ذلك لكون أن الأب تنمو لديه موارد مادية أكثر مع تقدمه في العمر، مما يساعد الأب على تأمين مستوى اقتصادي أفضل للطفل لاستمرار الرعاية التي يتلقاها، وبالتالي القدرة على تأمين حياة كريمة للطفل التوحدي في حال توقع الوفاة. كما أن زيادة الخبرة لدى الآباء الأكبر سناً تجعلهم أكثر قدرة على التعامل وفق المعطيات، وأكثر إدارة للضغوط النفسية التي يعانون منها، إضافة للخدمات الحكومية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد سواء في الخدمات التعليمية أو الصحية وحتى الاجتماعية.

كما أن آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ذوي العمر الأقل أكثر تفاعلاً بمستقبل الطفل و مدى تحسن مستواه.

أما الفرض الثالث فينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف المستوى التعليمي للأب. و خلصت نتيجة هذا الفرض لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الضغوط النفسية مع المستوى التعليمي لوالد الطفل ، حيث إن فعالية المستوى التعليمي لم تظهر بالشكل الواضح لقلة الدور الذي يتطلبه المستوى التعليمي في إدارة الضغوط النفسية ، فالمعلومات التي يمتلكها أصحاب الدراسات العليا قد تفوق ما يمتلكه أصحاب الشهادة الثانوية فأقل ، إلا أن تلك المعلومات ربما لم توظف بالشكل الصحيح ، إضافة إلى أن نتيجة الضغوط لدى عينة البحث كانت متوسطة و بالتالي لم يمكن ملاحظة لماذا ارتفعت هذه النتيجة لدى فئة دون أخرى ، فالغالب قد حصل على درجة متوسطة رغم اختلاف المستويات التعليمية. و في فرض الدراسة الرابع فينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف مستوى الدخل. وتوصلت نتيجة هذا الفرض لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الضغوط النفسية مع مستوى الدخل لوالد الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد . و يعود ذلك من وجهة نظر الباحثين بسبب أن عينة الدراسة مكونة من بيئة واحدة و هي البيئة السعودية، و بالتالي فإن مصادر تمويل البرامج التي تقوم على أطفال اضطرابات طيف التوحد هي واحدة ، حيث تتكفل الدولة ممثلة في وزارة التعليم في شؤون تعليم الأطفال و وزارة الصحة في رعاية الأطفال ، و كل هذه الخدمات تقدم دون مقابل مادي .

و بالنسبة للفرض الخامس فينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آباء الأطفال التوحديين على مقياس الضغوط النفسية ترجع إلى اختلاف عدد الأولاد. و خلصت نتيجة دراسة هذا الفرض لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الضغوط النفسية مع اختلاف عدد الأولاد لدى والد الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد . و يرجع الباحثان ذلك لطبيعة عينة البحث ، حيث إن أغلب أفراد العينة لديهم من طفلين إلى ستة أطفال و هو عدد غير كبير نسبياً . هذا بالإضافة لما سبق ذكره من أن تكاليف الرعاية الصحية و التعليمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تقوم بها الدولة دون أن يتحمل الأب أي تكاليف إضافية أو رسوم بمقابل تلك الخدمات، و كذلك بقية الأبناء من غير ذوي التوحد أو من غير ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، حيث إن التعليم في المملكة العربية السعودية ميسر للجميع و بدون مقابل، مما يمنع من زيادة مستويات الضغوط النفسية لدى الأب. كما يمكن أن يكون زيادة عدد الأبناء عاملاً إيجابياً في نظر الآباء، لكون الطفل في المستقبل سوف يلقي رعاية من قبل إخوته، إذا لم يستطع

الوالدان القيام بذلك ، سواء كان للعجز أو الوفاة ، مما يقلل من حجم الضغوط النفسية ولا سيما في عامل القلق على مستقبل الطفل .

• توصيات الدراسة :

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، وعلى ضوء مشكلة الدراسة وأهميتها والإطار النظري لها ، يقدم الباحثان عددا من التوصيات لأباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وكافة من له علاقة بالطفل التوحدي ، سواء دوائر حكومية أو مؤسسات خاصة أو حتى أفراد المجتمع ، وذلك حتى تساعد في خفض مستويات الضغوط النفسية لدى الآباء وفهم أكثر احترافية لحالة الطفل وإدراك المسؤولية الاجتماعية .

و يوصي الباحثان بما يلي:

« الإرشاد النفسي للوالدين بشكل عام ولأب بشكل خاص ، حيث إن إرشاد الوالدين له نتائج حاسمة في تخفيف حدة الآثار النفسية التي تعانيها الأسرة بسبب إصابة الطفل باضطراب طيف التوحد .

« تفعيل دور الإرشاد النفسي المدرسي للقيام بأدواره تجاه الآباء أسوة بالطلاب ، حيث إن إرشاد الآباء يؤدي بالضرورة إلى زيادة تقبل الأب لوضع طفله التوحدي، وزيادة الإيجابية الوالدية نحو الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد .

« تدريب المرشدين في المدارس على تقديم إرشاد يلامس احتياجات الآباء وتراعى فيه كافة الظروف التي يعانيها آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

« تفعيل الجمعيات العمومية في المدارس ، وتكوين جمعيات تُعنى بآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، حيث يمكن لتلك الجمعيات أن تسهم في تخفيف الأعباء النفسية للآباء .

« تشجيع الآباء على زيادة الفاعلية الذاتية ، وزيادة الثقة بالنفس وفهم القدرات الكاملة لهم، ليتمكنوا من إدراك كامل لحالة الطفل والمساهمة في تربيته بالصورة الملائمة .

« الاهتمام بتوفير المعلومات حول الخدمات المتاحة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجتمع ، وتوفير الوسائل والأجهزة المعينة التي تساعد آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تحقيق أكبر قدر ممكن من الرضا .

« ضرورة توفير طاقم إرشادي مُدرّب على أحدث العمليات الإرشادية ، وذوي خبرة في مجال التوحد ، بحيث تتم مساعدة الآباء في فهم مشكلاتهم والإسهام في حلها .

« زيادة وعي المجتمع بالتوحد وحجم المعاناة التي تقع على عاتق الآباء ، وذلك من خلال عمل ندوات علمية ومحاضرات ثقافية وورش عمل ، ومشاركات داخل المجموعات التجارية .

• المراجع:

- إبراهيم ، علا عبد الباقي . (٢٠١١). اضطراب التوحد (الأوتيزم) أعراضه - أسبابه وطرق علاجه . القاهرة : عالم الكتب.
- إبراهيم ، لطفي عبد الباسط . (بدون تاريخ) . مقياس عمليات تحمل الضغوط . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو السعود ، نادية إبراهيم . (١٩٩٧). الاضطراب التوحدي لدى الأطفال وعلاقته بضغط الوالدية . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة عين شمس . جمهورية مصر العربية .
- أبو العطا ، غادة صابر . (٢٠١٥). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أمهات الأطفال الذاتية " دراسة كLINيكية " . مجلة التربية الخاصة و التأهيل ، ٨(٢)، ٣٧٢ - ٤٥٤ .
- أحمد ، توحيدة سيد . (٢٠١٢). الضغوط النفسية على أولياء الأمور الأطفال المصابين بمرض التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية بولاية الخرطوم . (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية . جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا . السودان .
- الإمام ، محمد صالح و الجوالدة ، فؤاد عيد . (٢٠١١). التوحد ، رؤية الأهل والأخصائيين . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بالانت ، جولي . (٢٠١٥). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS . الجيزة: دار الفاروق .
- البلشنة ، أيمن محمد . (٢٠٠٦). تفعيل دور الآباء (الوالدين) في البرامج السلوكية والتربوية للأطفال التوحديين (من النظرية إلى التطبيق) . رعاية و تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي (الحاضر - المستقبل) . القاهرة .
- بني مصطفى ، منار . (٢٠١١). الضغوط الوالدية كما يدركها والدو الأطفال المعاقين و العاديين في ضوء بعض من المتغيرات : دراسة مقارنة . مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة الشارقة ، ٨(٣)، ٤١ - ٦١ .
- بيرانجلو ، روجير ، و جوليان جوج . (٢٠١٣). تدريس التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (ترجمة : إبراهيم العثمان) . الرياض: الناشر الدولي للنشر و التوزيع .
- البيلاوي ، فيولا . (١٩٨٨). مقياس ضغوط الوالدية . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- جاد الله ، السيد حسن البساطي . (٢٠١٠). العلاقة بين التدخل المهني ببرنامج للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية و حجم الضغوط النفسية و الاجتماعية التي تتعرض لها أسر الأطفال التوحديين . مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية ، ٢٩(٣)، ١٠١١ - ١٠٤١ .
- جوردون ، ريتا ، و بيول ، ستيفارت . (٢٠٠٧). الأطفال التوحديون : جوانب النمو و طرائق التدريس . (ترجمة : رفعت محمود بهجت) القاهرة: عالم الكتب .
- حافظ ، إيمان حسني . (٢٠٠٦). بعض مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية للآباء . (رسالة دكتوراه غير منشورة) . جامعة عين شمس . جمهورية مصر العربية .
- حراحشه ، أحمد حسن . (٢٠٠٣). الضغوط النفسية و استراتيجيات التوافق لدى أخوة المعاقين في الأردن . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة اليرموك . اربد . الأردن .
- حسين ، طه ، و حسين سلامة . (٢٠٠٦). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية و النفسية . عمان : دار الفكر .
- حسين ، طه . (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي : النظرية التطبيق التكنولوجيا . عمان : دار الفكر .
- الخميسي ، السيد سعد . (٢٠١١). الضغوط الأسرية كما يدركها آباء و أمهات الأطفال والمراهقين التوحديين . مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ، ٧٦(١)، ٣ - ٤١ .

- الدعدي ، غزلان شمسي . (٢٠٠٩). الضغوط النفسية والتوافق الأسري و الزوجي لدى عينة من آباء و أمهات الأطفال المعاقين تبعاً لتتوع و درجة الإعاقة و بعض المتغيرات الديمغرافية و الاجتماعية . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة أم القرى . مكة المكرمة . المملكة العربية السعودية .
- الزراع ، نايف بن عابد . (٢٠١٠). المدخل الى اضطراب التوحد : المفاهيم الاساسية و طرق التدخل. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.
- الزريقات ، ابراهيم عبد الله فرج . (٢٠٠٤). التوحد ، الخصائص و العلاج . عمان : دار وائل للطباعة و النشر .
- السرطاوي ، زيدان . (١٩٩١). أثر الإعاقة السمعية على الوالدين و علاقة ذلك ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، (١٣)، ٣٠٥ - ٣٣٥.
- السرطاوي ، زيدان أحمد ، و الشخص ، عبد العزيز السيد . (١٩٩٨). بطارية قياس الضغوط النفسية و أساليب المواجهة و الاحتياجات لأولياء أمور المعوقين . العين : دار الكتاب الجامعي .
- السعد ، سميرة عبد اللطيف . (٢٠٠٠). قضايا و مشكلات التعريف و التشخيص و التدخل المبكر مع أطفال التوحد. ندوة الإعاقات النمائية - قضاياها النظرية و مشكلاتها العملية - جامعة الخليج العربي، (٢٦٢ - ٢٧٤). المنامة.
- سعدان ، عبد الصبور إبراهيم . (١٩٩٣). العلاقة بين ممارسة العلاج الأسري في خدمة الفرد و تعديل الاتجاهات الوالدي السالبة نحو كف بصر طفلهما. المؤتمر العلمي السنوي السابع للخدمة الاجتماعية (١٠٥ - ١٤٥) . جامعة حلوان.
- الشامى ، وفاء علي . (٢٠٠٤). خفايا التوحد : أشكاله و أسبابه و تشخيصه. جدة: الجمعية الفصائلية النسوية الخيرية.
- عبد الرحمن ، دنيا سليم . (٢٠١٤). الضغوط النفسية لدى أسر أطفال التوحديين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل التوحدي (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة قناس السويس . الإسماعيلية . جمهورية مصر العربية.
- عبد الغني ، خالد محمد . (٢٠٠٩). الضغوط و أساليب مواجهتها لدى آباء و أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة دراسات نفسية، (٣)، ٤٩٥ - ٥١٧.
- عبد الله ، سهير محمود . (٢٠٠٧). فعالية برنامج إرشادي في تحسين الأداء الوظيفي الوالدي لدى مجموعتين من أسر أطفال المعاقين عقلياً و سمعياً. المؤتمر السنوي الرابع عشر. جامعة عين شمس.
- العثمان ، إبراهيم عبد الله ، و البيلالي إيهاب عبد العزيز. (٢٠١٢). المساندة الاجتماعية و التوافق الزوجي و علاقتهما بالضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، (١)، ٧٣٩ - ٧٧٨.
- عرب ، خالد عبد الرحمن . (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحديين في مدينة الرياض. دراسات عربية في التربية و علم النفس، (١)، ٣٣ - ٤٩.
- عربيات ، أحمد ، و الزيودي ، محمد . (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر أطفال ضعاف السمع و أثره في تكيف أطفالهم. مجلة جامعة دمشق، (١)، ٢٤ - ٢٠١.
- عسكر ، علي . (٢٠٠٩). ضغوط الحياة .. و أساليب مواجهتها : الصحة النفسية و البدنية في عصر التوتر و القلق . القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العسكر ، عهد بشير . (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لأسر أطفال التوحد البسيط في مدينة الرياض . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . الرياض . المملكة العربية السعودية.

- عصفور، غدي عمر. (٢٠١٢). الضغوط النفسية لدى أمهات المراهقين التوحدين . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة عمان . عمان .الأردن .
- قراقيش، صفاء موسى . (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور أطفال التوحد واحتياجات مواجهتها . (رسالة دكتوراه غير منشورة) . جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا . الخرطوم . السودان.
- القريطي، عبد المطلب أمين . (٢٠١٣). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهـم . القاهرة : عالم الكتب.
- قنطار، فايز . (١٩٩٢). الأمومة، نمو العلاقة بين الطفل والأم . الكويت : عالم المعرفة.
- قواسمه، كوثر عبد ربه . (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر لتنمية مهارات التواصل والانتباه لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن. مجلة كلية التربية بنينا، ٩١(٣)، ٦٤- ٢٩.
- كاشف، إيمان فؤاد. (٢٠٠٧). حق أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على خدمات إرشادية . المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية بكلية التربية (١١٤ - ١٨٩). جامعة بنها .
- كاشف، إيمان فؤاد . (٢٠١٢). نحو فهم أكثر عمقاً لاضطراب التوحد. مجلة التربية الخاصة (كلية التربية بالزقازيق)، (١)، (٣٥- ٢٢)
- كلتي، بوني . (٢٠١٢). التدخل المبكر دليل الأسر والمهنيين . (ترجمة : أحمد عبد العزيز التميمي) الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- محمد، عادل عبد الله . (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبد الله . (٢٠١٤). مدخل الى اضطراب التوحد . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- المغلوث، فهد حمد . (٢٠٠٦). التوحد كيف نفهمه ونتعامل معه . الرياض : مؤسسة الملك خالد الخيرية .
- الوابلي، عبد الله محمد . (٢٠٠٦). أثر الإعاقة على التوافق الأسري. المجلة العربية للتربية الخاصة، ٨، ١٣- ٧١.
- يحيى، خولة أحمد . (٢٠١٣). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر العربي.
- يونس، انتصار. (١٩٩٣). السلوك الإنساني. الإسكندرية: دار المعارف
- Aarons, M., and Gittens, T. (2002). *Handbook of Autism* . New York: Routledge.
- AL-Salehi, S. M., AL-Hifthy, E. H., and Ghaziuddin, M. (2009, June). Autism in Saudi Arabia: Presentation, Clinical Correlates and Comorbidity. *Transcultural Psychiatry*, 46(2), 340-347.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagonstic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed)*. Washungton , DC: American Psychiatric Publishing.
- Becker, M., Weinberger, T., Chandy, A., and Schmuker, S. (2016). Depression During Pregnancy and Postpartum. *Current Psychiatry Reports*, 18(3), 18- 32.
- Bogdashina, O. (2005). *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, J. R., and Rogers, S. J. (2003). Cultural Issues in Autism. In s. Ozonoff, S. J. Rogers, and R. L. Hendren, *Autism Spectrum*

- disorders (209-226). Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Centers for Disease Control and Prevention CDC. (2014). CDC. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(2), 1-21.
 - Chaplin, E., Hardy, S., and Underwood, L. (2013). *Autism Spectrum Conditions : A Guide* . London: Pavilion Publishing.
 - Clifford, T., and Minnes, P. (2013). Logging On: Evaluating an Online Support Group for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1662-1675.
 - Dabrowska, A., and Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(3), 266-280.
 - Dunn, M., Burbine, T., Bowers, C., and Dunn, S. (2001). Moderators of Stress in Parents of Children with Autism. *Community Mental Health Journal*, 37(1), 39-52.
 - Fernandes, F. D., Amato, C. A., and Molini-Avejonas, D. R. (2013). Language Assessment in Autism. In M.-R. Mohammadi, *A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders* (3-22). Rijeka: Intech Open.
 - Hall, H. (2008). *The Relationships Among Adaptive Behaviors of Children with Autism Spectrum Disorders , Their Family Support Networks , Parental Stress , and Parental Coping*. (Unpublished Ph.D. Thesis), University of Tennessee: United States.
 - Hardman, M. L., drew , C. J., and Egan, M. W. (2008). *Human Exceptionality*. New York: Houghton Mifflin Company.
 - Harper, A., Dyches, T. T., Harper, J., Roper, S. O., and South, M. (2013). Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2604–2616.
 - Hayes, S. A., and Watson, S. L. (2013). The Impact of Parenting Stress: A Meta-analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Deveopmental Disorders*, 43, 629-642.
 - Kolevzon, A., Gross , R., and Reichenberg, A. (2007). Prenatal and perinatal risk factors for autism: a review and integration of findings. *Archives of Pediatrics and adolescent Medicine*, 161(4), 326-333.

- Larsson , H., Eaton, w., Madsen , K., Vestergaard , M., Olesen , A., Agerbo , E., Mortensen, P. (2005). Risk Factors for Autism : Perinatal Factors , Parental Psychiatric History and Socioeconomic. *American Journal os Epidemiology*, 161(10), 916-925.
- Maimburg, R., and Vaeth, M. (2006). Perinatal Risk Factors and Infantile autism. *Acta Psychiatrica scandinavica*, 114(4), 257-264.
- Mancil, G. R., and Boyd, B. A. (2009). Parental Stress and Autism:Are There Useful Coping Strategies? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 523-537.
- McDonagh , M., matthews, A., Phillipi, C., Romm, J., Peterson, K., Takurta, S., and Guise, J. (2014). Depression drug treatment outcomes in pregnancy and the postpartum period: a systematic review and meta-analysis. *Obstetrics and Gynecology*, 124(3), 526-534.
- McStay, R., Dissanayake , C., Scheeren, A., Koot, H., and Begeer, S. (2014). Parenting stress and autism: the role of age, autism severity, quality of life and problem behaviour of children and adolescents with autism. *The International Journal of research and practice*, 18(5), 502-510.
- Nagaraju, K., and Wilson, J. (2013). Burden And Stress Perceived by Mothers Having Autistic Children. *International Journal Of Multidisciplinary Research in Social and Mangement sciences*, 1(4), 53-57.
- Olsson , B. M., and Hwang , C , P, P. C. (2001). Depression in Mothers and fathers of Children with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability research*, 45(6), 535-543.
- Organization for Autism Research. (2004). *Life Journey Through Autism:An Educator's Guide*. Virginia : author.
- Pisula, E. (2013). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Children with Autism Spectrum Disorders. In M.-R. Mohammadi, *A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders* (87-106). Rijeka: Intech Open.
- Pisula , E., and Kossakowska, Z. (2010). Sense of Coherence and Coping with Stress Among Mothers and Fathers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1485-1494.
- Reichow , B., and Volkmar, F. R. (2011). Evidence-Based Practices in Autism: Where We Started. In B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, and F. R. Volkmar, *Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism* (3-24). New York: Springer.
- Ried, D. H., and Fitch, W. H. (2011). Treaining Staff and Parents : Evidence - Based Approaches. In J. L. Mston , and P. Sturmey ,

- International Handbook of Autism And pervasive Developmental Disorders* (509-519). New York: Springer.
- Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., and Mercier, C. (2014). Determinants of Stress in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Deveopmental Disorders*, 44, 1609-1620.
 - Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, S. N., and Boyle, C. (2007). The Relationship Between Autism and Parenting Stress. *Pediatrics Journal*, 119(1), 114-121.
 - Shaffer, C. M. (2012). *Parenting Stress in Mothers of preschool Children Recently Diagnosed with Autism spectrum disorder*. (Unpublished Ph.D. Thesis), University of New Jersey : United Stats.
 - Sharpe, D. L., and Baker, D. L. (2013). The Financial Side of Autism: Private and Public Costs. In M.-R. Mohammadi, A *Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders* (275-296). Rijeka: Intech Open .
 - Volkmar, F., Wiesner, L., and Wiesner , L. (2009). *Practical Guide to Autism*. New Jersey: Wiley and sons.
 - Watson, S. L., Coons, K. D., and Hayes, S. A. (2013). Autism spectrum disorder and fetal alcohol spectrum disorder.Part I: A comparison of parenting stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 95-104.
 - Watt, M., and Wagner, S. L. (2013). Parenting a child with Autism Spectrum disorder: parental work context. *Community , work and family*, 16(1), 20-38.
 - Whitman, T. L. (2004). *The Development of Autism*. London : Jessica Kingsley Publishers

البحث التاسع :

**القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة
ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين**

المصادر :

أ / أمل عمر معتوق ال عوض
ماجستير في الإدارة التربوية من جامعة ظفار بسلطنة عمان

القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين

أ / أمل عمر معتوق ال عوض

ماجستير في الإدارة التربوية من جامعة ظفار بسلطنة عمان

• المستخلص:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع القيادة التحويلية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين بالحلقة الثانية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار، وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين، ووضع مقترحات لتطويرها بالإضافة إلى معرفة مدى اختلاف آراء المعلمين تبعاً لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام استبانة كأداة رئيسية مكونة من مجالين (القيادة التحويلية، الكفايات المهنية للمعلمين)، مكونة من (٧٨) فقرة موزعة على مجالين (القيادة التحويلية والكفايات المهنية للمعلمين). وتم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق المحكمين، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لإيجاد معامل الثبات، وقد بلغت فيه معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٥٣). وبلغت عينة الدراسة (١٥٠) معلماً ومعلمة بالحلقة الثانية بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القيادة التحويلية والكفايات المهنية للمعلمين. كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها أن تتبنى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان متمثلة بدائرة تطوير الأداء المدرسي لنمط القيادة التحويلية كمنهج ينطلق منه مدرءاء المدارس في أعمالهم، نظراً لأهميتها في تحقيق نتائج فعالة. ووضع آلية تنافسية بين المدارس لتقييم مستوى الانجاز والفاعلية في ضوء معايير ترتبط بالقيادة الادارية. الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية واشراك المعلمين في التخطيط والاهداف التعليمية لتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين المدير والمعلمين.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية. مديري. الكفايات المهنية للمعلمين

Transformational Leadership Among Basic Education Schools Principals in Dhofar Governorate and its Relationship to Professional Competencies for Teachers

Amal omar alawadi

Abstract :

The study aimed to identify the reality of Transformational Leadership from the point of view of teachers in the second stage at schools of basic education in Dhofar Governorate and its relationship with the professional competencies for teachers . In addition ,the study aimed to know how different the views of teachers were depending on the variables :gender , educational qualification , and years of experience , 150 teachers participated in the study by completing a questionnaire that was divided into two parts and contained 78 items. The study used descriptive and analytical approach. The findings of the study indicated that the practice of transformational leadership among principals of second cycle basic education schools in Dhofar governorate was high from the point of view of teachers, The results also showed that there was no statistically significant differences at the level of (0,05) in the sample answers on transformational

leadership for principals in second circle schools in Dhofar according to the variables: Qualification, the ideal effect, the individual mind, motivation, The results showed a differences between the averages of the participants of the study sample on Transformational Leadership , according to years of experience where the group (5 to 10 years) got the highest average (4,37), and the lowest group was (5 years or less) were it got an average of (4,10) , There were no statistically significant differences at the level (0,05) in the study sample answers on the study according to the years of experience, There were no statistically significant differences at the 0,05 level depending on gender in emotional competencies in favor of females .The results showed that there were statistically significant differences at the level (0,05) in the teachers' estimates in the field of transformational leadership , according to the variable years of experience where the differences were in favor of the group of more than 15 years , While there are no differences in the field of professional competencies of teachers in all areas: cognitive skills , emotional skills , performance skills , competencies productivityOne of the most important recommendations of the study was for the Ministry of Education to adopt transformational leadership as a way for school principals to develop their work and the develop a competitive mechanism between schools to assess the level of achievement and effectiveness in light of the standards associated with the Transformational Leadership.

Key words: Transformational leadership, professional competencies, Basic Education

• المقدمة:

حظيت القيادة باهتمام الباحثين والمهتمين والمسؤولين عن العمل الإداري، نظرا لأهميتها في إنجاز المؤسسات الإدارية لمهامها وتحقيقها لأهدافها، إذ يتوقف نجاح هذه المؤسسات أو فشلها على مدى النجاح الذي يحققه القادة الإداريون في أعمالهم، من خلال تأديتهم لأدوارهم ومهامهم الموكلة إليهم، وإسهامهم في تطوير منظماتهم، وفقا لما لديهم من قدرات واستعدادات تمكنهم من التأثير في الآخرين لتحقيق الأهداف المرجوة (المناعمة، ٢٠٠٥). وتعد المدرسة اليوم المؤسسة التربوية الأكثر ارتباطا وأثرا في البيئة المجتمعية والمؤسسية المحيطة بها، وأصبحت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تتأثر إلى درجة كبيرة بالنظريات الإدارية وممارسات القادة التربويين، وقدرتهم على حضز المعلمين، ورفع درجة انتمائهم وكفاياتهم المهنية (الداعور، ٢٠٠٧).

ولعل ظهور القيادة التحويلية خلال عقد الثمانينات من القرن العشرين، يعد بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، تدعو لتحقيق الفاعلية في أداء المنظمات، وتحتل أهمية في إصلاح المؤسسات التربوية ذات الإنجاز الضعيف وتطوير الأداء فيها (Timothy&Tom, 2011)، ذلك أن القيادة التحويلية تكون أكثر فاعلية وملائمة في مناخات المنظمات الأكاديمية والتعليمية، من خلال منح حرية أوسع لكل العاملين، والعمل على بلورة أفكارهم الإبداعية (Scandura & Williams, 2004).

فالقائد التحويلي يسعى إلى زيادة وعي مرؤوسيه باحتياجاتهم، وتحويل هذا الوعي بالاحتياجات إلى آمال وتوقعات، ومن ثم تتولد لديهم الدافعية لإشباع حاجاتهم فيما يتعلق بادراك وتحقيق الذات في حياتهم العلمية، وتقوم القيادة التحويلية على مفاهيم ذات أصول راسخة مثل الأمانة، والاستقامة والشخصية، ووضع اعتبار للقيم الاجتماعية والمهنية والالتزام الحقيقي بها، واحترام الفرد والتفاعل مع الآخرين، فالقيادي التحويلي يمتلك صفات قيادية أساسية كالرؤية والجاذبية والقُدوة، والتمكين، والتحفيز، والاستقامة (الخلايلة وسعادة، ٢٠١٠).

ولعل أبرز التحديات التي تواجه مدير المدرسة في الوقت الحاضر تنمية القدرات عند المعلمين في ظل التطورات والتغيرات العالمية الهائلة، حيث إن الاهتمام بتنمية القدرات أصبح مطلباً ضرورياً في ميدان العمل التربوي وعلى كافة المنظمات التربوية الرغبة في التطور والتقدم أن تتبنى سياسات تقوم على تشجيع القدرات والاهتمام بالمبدعين، من أجل اللحاق بركب الحضارة والتقدم الذي يشهده العالم اليوم، ومن المهام الحيوية للقيادة الفاعلة العمل على شحن وإطلاق الطاقات الفكرية والقدرات للمعلمين وحفزهم على الابتكار وتوظيف خبراتهم ومعارفهم في أداء الواجبات المكلفين بها (الكلباني، ٢٠٠٧).

لقد اقترن مفهوم الكفايات بموضوع كفايات المعلمين بشكل أساسي، حيث أن هناك إجماعاً على أن المعلم هو أهم عامل في العملية التربوية، فالمعلم الكفاء حتى مع المناهج المختلفة يمكن أن يحدث أثراً إيجابياً في تلاميذه، فإثناء البرامج والأفكار التربوية جاءت نتيجة سلسلة من المتغيرات والمؤثرات التي ارتبطت بالبيئة العامة للمجتمعات وبالتقدم التكنولوجي، وأبحاث التربويين الإبداعية (عسكر، ٢٠٠٨).

وأكدت دراسة الباحثان حليس وعلي العريمي (٢٠١٢) على أن القيادة التحويلية تسهم بشكل كبير على تنمية القدرات عند المعلمين، وأن توافر هذه القدرات يسهم بشكل أو بآخر في علاج الكثير من القضايا والمشكلات التي تعاني منها المدارس في الوقت الحالي، وخاصة المشكلات التي تتعلق بقصور أداء المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في التربية والتعليم لفترة ليست بالقليلة وتدرجهم في الأعمال الإدارية منها والفنية في العملية التعليمية والتربوية، أن الأساليب والممارسات القيادية المتبعة حالياً في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، لا تساهم بشكل علمي فاعل في تنمية قدرات المعلمين.

• مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة بأنها تحاول الكشف على أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين من وجه نظر المعلمين أنفسهم وقد تم صياغة المشكلة من خلال التساؤلات التالية:

- « ما مستوى توافر أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار من وجه نظر المعلمين؟
- « ما مستوى توافر الكفايات المهنية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار من وجهه نظر المعلمين أنفسهم؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تقديرات المعلمين لمستوى توافر أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار تعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الكفايات المهنية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار تعزى لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟
- « هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05,0) بين أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وبين الكفايات المهنية للمعلمين؟

• حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:
- « الحدود الجغرافية: مدارس التعليم الأساسي الحكومية حلقة ثانية (١٠٥) بمحافظة ظفار.
- « الحدود البشرية: معلمي مدارس التعليم الأساسي الحكومية حلقة ثانية (١٠٥) بمحافظة ظفار.
- « الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال العام الأكاديمي (٢٠١٦ م).
- « الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة: (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي، التحفيز)، وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين بأبعادها الأربعة: (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية، الكفايات الأدائية، الكفايات الإنتاجية).

• مصطلحات الدراسة:

• القيادة التحويلية: (Transformational leadership)

تعرف القيادة التحويلية بأنها " القيادة التي تؤدي إلى نجاح المنظمة من خلال التأثير الكلي على سلوك التابعين، فالقيادي التحويلي يسعى لإحداث تغيرات إيجابية في طرق أداء العاملين وحثهم على أهمية عملهم، وخلق الشعور لديهم بالولاء والانتماء للمنظمة بما يجعلهم يضعون المصلحة العامة للفريق أو المنظمة في مرتبة أعلى من تحقيق مصالحهم الشخصية، وحثهم على التحلي بالمثل العليا والقيم الأخلاقية وخلق المناخ الملائم لبروز أفكار جديدة وتشجيعهم على الابتكار والتجديد في أسلوب العمل وحل المشكلات التي تواجههم" (قنديل، ٢٠١٠).

ويعرفها (أبو هدا، ٢٠١١) على أنها قيادة مؤثرة وقادرة على إحداث التغيير المطلوب والتي تساعد المديرين في تطوير فعالية المعلمين التدريسية من خلال

بناء قواعد عامة تساهم في تحقيق الهدف، والارتقاء بالمدرسة إلى أفضل وضع وبأقصر وقت وأقل جهد.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: إدراك المعلمين لدى استخدام مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار لأبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الاعتبار الفردي، الاستثارة الفكرية، التحفيز).

• الكفايات المهنية: (Professional Competencies)

الكفايات المهنية: هي مجموعة من المهارات الحاسمة التي تحدد نجاح المعلم في أداء واجباته المهنية (Edmond & Hayler, 2013).

ويعرفها (محمد وعبد الكريم، ٢٠١٠) على أنها "السعة والقابلية، والقدرة، والإمكانات، والمهارات وهي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم ويمكن ملاحظتها وقياسها، وتجعله قادر على تحقيق أهدافه بأفضل ما يمكن".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعه من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار والتي تعينهم على تحقيق الاهداف التعليمية والتربوية داخل المدرسة.

• التعليم الأساسي (Basic Education):

التعليم الأساسي هو تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم سن المدرسة، مدته عشر سنوات وبعد انتهاء مدة التعليم الأساسي ينتقل في نهايته إلى مرحلة ما بعد الأساسي التي تغطي عامين دراسيين، وتنقسم سنوات التعليم الأساسي العشر إلى حلقتين وهما الحلقة الأولى من الصف الأول حتى الرابع، والحلقة الثانية من الصف الخامس وحتى العاشر (تطور التعليم في سلطنة عمان، ٢٠١٢).

• أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- ◀ مستوى توافر القيادة التحويلية لدى مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار من وجه نظر المعلمين.
- ◀ مستوى توافر الكفايات المهنية المتوفرة لدى معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.
- ◀ الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين في مستوى توافر أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بمحافظة ظفار تبعاً لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
- ◀ الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين في مستوى توافر الكفايات المهنية للمعلمين لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمحافظة ظفار تبعاً لمتغيرات (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

« الكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية والكفايات المهنية لدى معلمي مدارس (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

• أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة مما يمكن أن تسهم به في:

« الاسهام في تزويد مدراء مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بمحافظة ظفار بالتغذية الراجعة لعملية التقويم الذاتي لمستوى قيادتهم في تعاملهم مع المعلمين من خلال نتائج الدراسة.

« إثراء التراكم المعرفي عن القيادة التحويلية وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وخصوصا في الدراسات المحلية.

« مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على التعرف على الخصائص الشخصية والمهنية والقيمية للقيادات المطلوبة في مدرسة المستقبل في ظل المتغيرات المحيطة.

« تقديم عدد من التوصيات العلمية لتفعيل دور القيادة التحويلية في تنمية قدرات المعلمين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة ظفار.

« تفيد مديري مراكز التدريب والتأهيل التربوي في إعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس في سلطنة عمان.

• الإطار النظري:

تناول الفصل الحالي الإطار النظري لهذه الدراسة (القيادة التحويلية ، الكفايات المهنية للمعلمين) ثم الدراسات السابقة التي اهتمت بالقيادة التحويلية وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين وهذا ما سيتم توضيحه فيما يلي :

• القيادة التحويلية:

تعتبر القيادة إحدى الجوانب الهامة في العملية الإدارية ، لما تمتلك من خصائص تساعد في ايجاد بيئة ملائمة ومحفزة وتحقيق الأهداف بصورة تعاونية بين القائد وتابعيه، وتمثل القيادة التحويلية خلاصة الجوانب الايجابية فيما سبقها من نظريات وتأتي بدورها في التركيز على سمات القائد وعملية التفاعل بين القائد وتابعيه وهي من انطب الممارسات القيادية استجابة لمعطيات هذا العصر.

وترى الباحثة أن القيادة التحويلية جاءت لتضيف مفاهيم وأفكار جديدة ومتنوعة تتعلق برؤية المدرسة ورسالتها التعليمية، ويعتبر المدير قائدا مؤثرا يعمل على جذب العاملين و ايجاد بيئة ايجابية تساعد على العطاء والإنجاز والعمل معا بروح الفريق لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

وتتميز القيادة التحويلية عن غيرها من القيادات بأن لها دور فعال ومؤثر بين القائد ومرؤوسيه مما يؤدي إلى رفع مستواهم وتحفيزهم وتجاوز المصالح الشخصية إلى المصالح العامة وتحقيق الأهداف المشتركة، لذلك أصبحت محط اهتمام الباحثين والعلماء، وظهر ذلك من خلال البحوث والدراسات التي أجريت بهدف الوقوف على طبيعتها وأبعادها والعوامل المتعلقة بها، وتميزت البحوث بالاستمرارية والانسجام، فكل نتيجة بحث بداية لبحث آخر، وتناول البحث أيضا نشأة القيادة التحويلية وأبعادها الأربعة: (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي، التحفيز).

• التحديات التي تواجه القيادة التحويلية في المنظمات:

تظل التحديات واحدة من أهم العوائق التي قد تقع في طريق القائد التحويلي أثناء ممارسته لمهامه وأيضاً أثناء قيادته لفريق العمل والعاملين داخل المؤسسة التعليمية، ونجاح تطبيق القيادة التحويلية يتطلب في الدرجة الأولى اقتناع الإدارة العليا بفلسفة القيادة التحويلية والتزامها بتبني هذه الفلسفة وعلى عاتقها تقع مسؤولية منح الموظفين السيطرة على نشاطاتهم والحرية في اتخاذ القرارات المهمة أن كثيراً من والمسؤولية عن أفعالهم، ذلك لأن بعض المديرين قد أمضوا سنوات طويلة في الحصول على القوة والسلطة، وغالباً ما يبدون عدم رغبة في التنازل عنها و تغيير سلوكهم بهدف التخلي عن بعض السلطة للمرؤوسين يعد خطوة أساسية مهمة نحو تطبيق القيادة التحويلية، ويمكن أن يكون ذلك من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة تبرز أهمية القيادة التحويلية ودورها في تحقيق النجاح والتميز للمنظمات، كما يتطلب الأمر أن يتحول التنظيم من شكله الهرمي إلى شكل أفقي، والاهتمام بفرق العمل بحيث تمارس صلاحيات مستقلة تعطي للعاملين درجة عالية من المرونة، وبذلك يتحول دور المديرين إلى توجيه العاملين ومساعدتهم وتطوير مهاراتهم وتحسين المشكلات التنظيمية لوضع الحلول لها (المعاني، ٢٠١٠).

وتعتبر نظرية القيادة التحويلية من المفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية التي تعتمد على التأثير والمهارة والسلوك التحويلي للارتقاء بمستوى التابعين، والتي تركز على الأهداف والرؤى البعيدة المشتركة وهذا ما يميزها عن غيرها من القيادات الأخرى.

• الكفايات المهنية:

الكفايات المهنية للمعلمين لها من دور في العملية التعليمية، حيث أشار (السيد، ٢٠١٢) إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية:
 «الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، هذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهاته نحو مهنة التعليم.

« الكفايات الأدائية: وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل تعليمية، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم سابقا من كفايات معرفية.

« الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العملية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي والتعلمي.

« الكفايات الانتاجية: وتشير إلى أثر أداء المعلم للكفايات المعرفية والوجدانية والادائية في التعليم، أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين والمدرسة ومدى تكييفهم في تعلمهم المهني.

وترى الباحثة ان اذا كان المعلم هو المسئول عن تحقيق الأهداف فانه يجب تقويم كفايات المعلم كوظيفة موضوعية علمية، وأداة و منهج علمي يهدف إلى إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وان امتلاك المعلم للكفايات الادائية والوجدانية والمعرفية والانتاجية تكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية وكشف نواحي القوة والضعف واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور، وليس الغرض من تقويم كفايات المعلم مجرد مقارنة الجهود التي يقوم بها المعلم بجهود معلم آخر هذا ما يمكنه من تهيئة الظروف والعوامل التي تساعد على نمو وتقديم المعلمين أنفسهم، ويبرز في هذا الجانب دور المدير في كيفية تعامله مع المرؤوسين واستخدام الطرائق التي تعطي حافز لبذل المزيد من الجهد والافكار التي قد تنير المدرسة وتحقق اهدافها المشتركة. فتحاول الباحثة معرفة العلاقة بين القيادة التحويلية للمدراء والكفايات المهنية للمعلمين بمدارس التعليم الاساسي بمحافظة ظفار.

• الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (كنعان ، ٢٠١٤) موضوع " درجة توفر القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجه نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين " واستخدمت الباحثة الإستبانة كأداة للقياس وقد اختيرت عينة عشوائية تكونت من (٥٦٥) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة لنتائج كان أهمها درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية عالية ويوجد ارتباط ايجابي بين درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس والانتماء المهني للمعلم، وأيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في تقديرات افراد العينة لدرجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية من وجه نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي في مجال العلاقات الاجتماعية ولصالح درجة (أعلى من البكالوريوس)، وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام المؤسسات التعليمية بكافة مستوياتها، بطرح مساقات ذات صلة بالمشكلات التي ربما تواجه المدير في

السنوات الاولى من عمله، حتى تصبح الأمور المعروفة لغالبية مديري المدارس وأخذ المؤهل العلمي بعين الاعتبار عند تعيين مديري المدارس، لأهميته في تطبيق مهارات عالية في حل المشكلات، وفق مفاهيم حديثة المجال وتقديم المعززات المادية والمعنوية من قبل وزارة التربية والتعليم بشكل دوري للمدارس الفاعلة.

وتناولت دراسة (الشهري، ٢٠٠٨) موضوع "واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية" والتي تهدف إلى تحديد الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية، والتعرف على درجة أهمية توافرها لديهم ودرجة ممارستهم لها من وجه نظر مديري المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية أنفسهم، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء ممارستهم لكفاياتهم المهنية وكذلك التعرف على الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (١٦) مشرف إدارة مدرسية و(٥٨) مدير مدرسة ثانوية في إدارات تعليم محال عسير، وقد كانت أبرز نتائج الدراسة أن أفراد مجتمع الدراسة أن مشرفي الإدارة المدرسية يمارسون الكفايات المهنية بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في تحديد درجة الممارسة بين أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتأهيل مشرفي الإدارة المدرسية قبل تكليفهم بمهام الإشراف من خلال عقد دورات تدريبية قائمة على الكفايات المهنية التي توصلت إليها الدراسة، وتبني كليات التربية للتدريب القائم على الكفايات أثناء التحاق المشرفين التربويين بدورات الإشراف التربوي.

وأوضحت دراسة (علي و مومني، ٢٠١٠) موضوع "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص"، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجه نظرهن، وقام الباحثان بتصميم استبانة كأداة للدراسة بتم اختيار عينة تكونت من (١٦٨) معلم ومعلمة في (٣٠) مدرسة خاصة في محافظة اربد، وفي ضوء الدراسة الحالية، وحدودها ونتائجها، يقترح الباحثان بزيادة الاهتمام والتركيز من خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد فيما يتعلق بامتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات التدريسية وممارستها والتركيز على المعلمين ذوي الخبرات العالية من حيث زيادة الحوافز والدعم لأهمية عامل الخبرة التعليمية في تحقيق النجاح في العملية التعليمية التعليمية، وتوفير الحوافز اللازمة لاجتذاب الكفاءات الجيدة، والعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من أهمية في بناء الفرد وتطوير المجتمع.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها:

• منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج المسحي، وهو أحد أنواع المناهج الوصفية، حيث يعد هذا المنهج أفضل مناهج البحث العلمي ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات، وكذلك تماشياً مع الدراسات التي تناولت مفهوم القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين.

• مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) من الصف الخامس إلى الصف العاشر بالمدارس الحكومية بمحافظة ظفار بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (٢٤١١)، معلم ومعلمة وبعد الاطلاع والتعرف على حجم مجتمع الدراسة من خلال استخدام السجلات الخاصة بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، تم تحديد العينة بالاعتماد على أعداد المعلمين للعام ٢٠١٥م، ومن ثم تم اختيار العينة العشوائية لتحقيقها أهداف وغرض الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٠) معلماً ومعلمة من مدارس محافظة ظفار، بنسبة بلغت (١٥%) تقريباً.

• أداة الدراسة (الاستبانة):

تم اعداد الاستبانة في صورتها الأولية للتعرف على آراء المعلمين حول القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بعد دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالقيادة التحويلية والكفايات المهنية، لتكوين الإطار النظري للدراسة والتعرف على الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري وأداة الدراسة، تكونت (٩٣) فقرة، ملحق (١) موزعة على مجالين القيادة التحويلية، الكفايات المهنية للمعلمين.

تم التحقق من صدق الاستبانة ومدى صلاحية استخدامها في قياس القيادة التحويلية وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) محافظة ظفار، تم الاعتماد على الصدق الظاهري، وعرضت الأداة في صورتها الأولية على (١٠) من المحكمين ملحق (٣)، لإبداء آرائهم في مدى وضوح مدلول الفقرات وسلامة صياغتها وملاءمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، والتوجيه بتعديل صياغة ما يروونه من الفقرات أو حذف بعضها، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات المتعلقة بتعديل صياغة بعض الفقرات ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر، وتم إجراء التعديلات الموصى بها.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية خارج عينة الدراسة قوامها (٢٥) معلم ومعلمة بواقع (١٠) معلمين، و (١٥) معلمة من مدارس ولاية صلالة ثم تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach

(Alpha) لإيجاد معامل الثبات، وقد بلغت فيه معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٥٣).

« بعد إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، تم تطبيقها على عينة الدراسة والبالغ عددها (١٥٠) معلما ومعلمة من مدارس محافظة ظفار، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ٢٠١٥-٢٠١٦م.

« بعد تجميع الاستبانات من العينة المختارة قامت الباحثة بمراجعتها، والتأكد من الاستبانات المكتملة وحصر الاستبانات الصحيحة، والتأكد من أنها مناسبة للدراسة التي هي بصدد إجرائها، وتم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء عملية التحليل الإحصائي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بناء على طبيعة البيانات لقياس العلاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة للوصول إلى نتائج الدراسة: النسبة المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومقياس ليكرت الخماسي لتحويل الإجابات إلى أرقام يتم تحليلها إحصائيا، والأوساط المرجحة (weighted mean) لقياس قوة الفقرات، واختبار (T-test)، لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في النوع. واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة ترجع إلى النوع والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

• نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها: "ما مستوى توافر أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار من وجهة نظر المعلمين؟"

جدول (١) محاور القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي مرتبة تنازلياً من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	التأثير المثالي	٤,٤٩	٠,٤٦١	١	مرتفع جداً
٤	التحفيز	٤,٢٦	٠,٤٥٦	٢	مرتفع جداً
٣	الاعتبار الفردي	٤,٢١	٠,٤٥٦	٣	مرتفع جداً
٢	الاستشارة الفكرية	٤,٠٦	٠,٤٦٢	٤	مرتفع
	الدرجة الكلية	٤,٢٦	٠,٤٥١		مرتفع جداً

يلاحظ من الجدول (١) أن القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار حلقة ثانية (١٠.٥) من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كانت مرتفعة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٤٥١)، وجاءت محاور القيادة التحويلية في مستوى مرتفع جداً ومرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٦-٤,٤٩)، ولم يحصل أي محور على مستوى متوسط أو منخفض أو منخفض جداً، وجاء في الرتبة الأول محور التأثير المثالي، بمتوسط حسابي (٤,٤٩)، وفي الرتبة الثانية جاء محور التحفيز بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وفي الرتبة الثالثة جاء محور الاعتبار الفردي بمتوسط

حسابي (٤,١٢)، وجاء في المرتبة الأخيرة محور الاستثارة الفكرية بمتوسط حسابي (٤,٠٦).

وقد يرجع ذلك إلى أن معلمين مدارس التعليم الأساسي حلقة ثانية (١٠٥) بمحافضة ظفار يرون أن مديري مدارسهم يمارسون الأبعاد الأربعة للقيادة التحويلية: (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبار الفردي، التحفيز) بدرجة مرتفعة وقد يعزى ذلك لعدة عوامل أهمها: الخبرة الطويلة للمدراء في مجال الادارة المدرسية مكنتهم من التعرف على دورهم في عملية إدارة المدرسة، وأيضاً، العلاقات الاجتماعية بينهم وبين معلميهـم نظراً لثقافة وصغر المجتمع، بالإضافة إلى معرفتهم بأهمية دور المدير في المدرسة حيث أنها العامل الأساسي لنجاح المدرسة وجميع العاملين فيها وكذلك علاقتها بغيرها من المدارس والمؤسسات التعليمية.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على " ما مستوى توافر الكفايات المهنية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافضة ظفار من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟"

جدول (٢) محاور الكفايات المهنية للمعلمين مرتبة تنازلياً لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	المستوى
٢	الكفايات الوجدانية	٤,٣٦	٠,٥٣	١	مرتفع جداً
٤	الكفايات الانتاجية	٤,٣١	٠,٨٣	٢	مرتفع جداً
٣	الكفايات الادائية	٤,٢٣	٠,٥٤	٣	مرتفع جداً
١	الكفايات المعرفية	٤,١٣	٠,٥٧	٤	مرتفع
	الدرجة الكلية	٤,٢٦	٠,٥٠		مرتفع جداً

لاحظ من جدول (٢) أن الكفايات المهنية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافضة ظفار حلقة ثانية (١٠٥) من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة جداً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٥٠)، وجاءت محاور الكفايات المهنية للمعلمين في مستوى مرتفع ومرتفع جداً، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٣٦-٤,٣١)، ولم يحصل أي محور على تقدير منخفض أو منخفض جداً، وجاء في المرتبة الأولى محور الكفايات الوجدانية بمتوسط حسابي (٤,٣٦)، وفي المرتبة الثانية جاء محور الكفايات الانتاجية بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وفي المرتبة الثالثة جاء محور الكفايات الادائية بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة محور الكفايات المعرفية بمتوسط حسابي (٤,١٣)، ويرجع ذلك إلى أن معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافضة ظفار (حلقة ثانية)، يتمتعون بكفايات مهنية بدرجة مرتفعة وقد يعزى ذلك إلى عدة عوامل أهمها: الشعور بوجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي المدارس نحو تحدي الصعوبات ومواجهتها إذا حصلوا على دعم ومساندة وتوجيه وارشاد للارتقاء بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى أن من الممكن أن الخبرة المكتسبة في مجال العمل هي من أدت إلى ارتفاع كفاياتهم الادائية والوجدانية والمعرفية والانتاجية.

• ثالثاً: نتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تقديرات المعلمين لمستوى توافر أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار تنعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً لمتغير النوع

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	ذكر	٧٥	٤٤٤١	٠٤٥١	١٤٥٥٨	٠٤٤٤٦
	أنثى	٧٥	٤٤٥٦	٠٤٦٨	١٤٥٥٨	
الاستثارة الفكرية	ذكر	٧٥	٤٤٠٦	٠٤٥٨	٤٠١٢	٠٤١٥٣
	أنثى	٧٥	٤٤٠٦	٠٤٦٦	٤٠١٢	
الاعتبار الفردي	ذكر	٧٥	٤٤١٤	٠٤٥٢	١٤٥٨٦	٠٤٨٨٣
	أنثى	٧٥	٤٤٢٩	٠٤٥٩	١٤٥٨٦	
التحفيز	ذكر	٧٥	٤٤٢٠	٠٤٥٤	١٤٣٢٨	٠٤٤٧٤
	أنثى	٧٥	٤٤٣٢	٠٤٥٨	١٤٣٢٨	
الدرجة الكلية لأبعاد القيادة التحويلية	ذكر	٧٥	٤٤٢٠	٠٤٤٧	١٤٢٦٢	٠٤٤٣٠
	أنثى	٧٥	٤٤٣١	٠٤٥٤	١٤٢٦٢	

تشير النتائج في جدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد الدراسة على مقياس القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وفقاً لمتغير النوع، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، وقد بلغت (١,٢٦٢)، وبمستوى دلالة (٠,٤٣٠) للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد الدراسة على جميع محاور القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وفقاً لمتغير النوع، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائية.

وقد يرجع ذلك إلى أن مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار يختلفون في درجة ممارستهم للممارسات القيادية بشكل عام والقيادة التحويلية بشكل خاص.

ويلاحظ من جدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بمحافظة ظفار.

تشير النتائج في جدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بمحافظة ظفار في الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت (ف) المحسوبة (٠,٦٨٣)، وبمستوى دلالة (٠,٥٠٧)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي في أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الاعتبار الفردي، التحفيز)، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,١٦، ٠,٤٤٥، ٠,٠٩٦، ٣) على الترتيب.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد القيادة التحويلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التأثير المثالي	بين المجموعات	٤٠٣٦	٢	٢٠١٨	٠٤٠٩٦	٠٤٠٩٩
	داخل المجموعات	٤٠٣٧٨	١٤٧	٢٧٦٠		
	المجموع	٥٥٤٥٩	١٤٩			
الاستشارة الفكرية	بين المجموعات	٢٤٥٩٠	٢	١٢٢٩٥	٣٤٤٤٥	٠٤٠٣٥
	داخل المجموعات	٥٥٤٢٦٠	١٤٧	٣٧٦٠		
	المجموع	٥٧٤٨٥٠	١٤٩			
الاعتبار الفردي	بين المجموعات	٠٤٢٦٨	٢	٢١٣٠	٠٤٠١٦	٠٤٠٩٨٤
	داخل المجموعات	٤٧٤٢٧٠	١٤٧	٣٢٢٨		
	المجموع	٤٧٤٥٧٣	١٤٩			
التحفيز	بين المجموعات	٠٤٠١١	٢	٢٠٠٥	٠٤٠١٦	٠٤٠٩٨٤
	داخل المجموعات	٤٨٤١٦٠	١٤٧	٣٢٢٨		
	المجموع	٤٨٤١٧٠	١٤٩			
الدرجة الكلية لأبعاد القيادة التحويلية	بين المجموعات	٠٤٣٦٥	٢	٢١٨٣	٠٤٠١٦	٠٤٠٩٨٤
	داخل المجموعات	٣٩٤٣١٤	١٤٧	٢٦٦٧		
	المجموع	٣٩٤٦٧٩	١٤٩			

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على القيادة التحويلية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤٣١	٠٤٧٠
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٥٣	٠٤٥٢
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٥٩	٠٤٦٣
الاستشارة الفكرية	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤٣٩	٠٤٦٢
	٥ سنوات فأقل	١٩	٣٤٩٤	٠٤٧٤
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٢١	٠٤٥٧
الاعتبار الفردي	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٠٠	٠٤٥٦
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٣٤٩٩	٠٤٦٧
	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤٠٣	٠٤٦٢
التحفيز	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٤٠	٠٤٥٢
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٢٣	٠٤٤٨
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤٠٢	٠٤٦١
الدرجة الكلية لأبعاد القيادة التحويلية	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤١٢	٠٤٧٢
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٣٤	٠٤٥٥
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٢٩	٠٤٤٣
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤١٨	٠٤٦٥
	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤١٠	٠٤٦٥
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٣٧	٠٤٤٧
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٢٨	٠٤٤٠
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤١٤	٠٤٥٩
	المجموع	١٥٠	٤٤٢٦	٠٤٥١

يلاحظ من جدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي (حلقة الثانية) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ حصلت فئة (٥ إلى ١٠ سنوات)

للدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٧)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب فئة (من ٥ سنوات فأقل) إذ بلغ (٤,١٠).

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، تم تطبيق التحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (١٨).

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في أبعاد الكفايات المهنية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار تعزى لتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لمعرفة الكفايات المهنية

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفايات المعرفية	ذكر	٧٥	٤٤١١	٠,٤٥٥	٠,٤٩١	٠,٤٢٩
	أنثى	٧٥	٤٤١٦	٠,٤٥٨	٠,٤٩١	
الكفايات الوجدانية	ذكر	٧٥	٤٤٣٣	٠,٤٤٨	٠,٤٨١	٠,٣٥٦
	أنثى	٧٥	٤٤٤٠	٠,٤٥٧	٠,٤٨١	
الكفايات الادائية	ذكر	٧٥	٤٤٢٠	٠,٤٥٤	٠,٧١١	٠,٨٢٠
	أنثى	٧٥	٤٤٣٦	٠,٤٥٤	٠,٧١١	
الكفايات الانتاجية	ذكر	٧٥	٤٤١٥	٠,٤٤٩	٢,٣٧٤	٠,٢٢
	أنثى	٧٥	٤٤٤٧	١,٤٠٥	٢,٣٧٤	
الدرجة الكلية لأبعاد الكفايات المهنية	ذكر	٧٥	٤٤٢٠	٠,٤٤٤	١,٥٢٨	٠,٩٤
	أنثى	٧٥	٤٤٣٢	٠,٤٥٥	١,٥٢٨	

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد الدراسة على مجال الكفايات المهنية لدى معلمين المدارس تبعاً للنوع، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، وقد بلغت (١,٥٢٨)، وبمستوى دلالة (٠,٩٤). للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد الدراسة على مجال الكفايات المهنية لدى معلمين مدارس التعليم الأساسي تبعاً للنوع في المحاور (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية، الكفايات الادائية، الكفايات الانتاجية)، إذ كانت قيم (ت) غير دالة إحصائية.

ويلاحظ من جدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على مجال الكفايات المهنية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصلت فئة الدبلوم على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٢)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب فئة البكالوريوس إذ بلغ (٤,٢٥)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (٨) :

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على مجال الكفايات المهنية وفقاً للمؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية	دبلوم	١٠	٤٠٢٨	٠ ، ٥٤
	بكالوريوس	١٢٠	٤٠١٢	٠ ، ٥٧
	ماجستير	٢٠	٤٠١٧	٠ ، ٥٩
الكفايات الوجدانية	دبلوم	١٠	٤٠٣٠	٠ ، ٥٠
	بكالوريوس	١٢٠	٤٠٣٨	٠ ، ٤٩
	ماجستير	٢٠	٤٠٣٠	٠ ، ٧٤
الكفايات الادائية	دبلوم	١٠	٤٠٢٧	٠ ، ٥٢
	بكالوريوس	١٢٠	٤٠٢٣	٠ ، ٥١
	ماجستير	٢٠	٤٠٢٠	٠ ، ٦٩
الكفايات الانتاجية	دبلوم	١٠	٤٠٤١	٠ ، ٥٣
	بكالوريوس	١٢٠	٤٠٢٧	٠ ، ٦٦
	ماجستير	٢٠	٤٠٤٦	١ ، ٩٥
الدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين	دبلوم	١٠	٤٠٣٢	٠ ، ٥٠
	بكالوريوس	١٢٠	٤٠٢٥	٠ ، ٤٦
	ماجستير	٢٠	٤٠٢٨	٠ ، ٧٣
	المجموع	١٥٠	٤٠٢٦	٠ ، ٥٠

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لطبقية لفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد الكفايات المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	٤٢٨٨	٢	١٤٤	٤٣٨٠٠	٠ ، ٦٤٦
	داخل المجموعات	٤٨٠٣٧٧	١٤٧	٣٢٩		
	المجموع	٤٨٠٦٦٥	١٤٩			
الكفايات الوجدانية	بين المجموعات	١٤٨	٢	٠٧٤	٢٥٨٠٠	٠ ، ٧٧٣
	داخل المجموعات	٤٢٠١٢٠	١٤٧	٢٨٧		
	المجموع	٤٢٠٢٦٨	١٤٩			
الكفايات الادائية	بين المجموعات	٠٣٠	٢	٠١٥	٠٠٥١	٠ ، ٩٥٠
	داخل المجموعات	٤٣٠٥٥٥	١٤٧	٢٩٦		
	المجموع	٤٣٠٥٨٥	١٤٩			
الكفايات الإنتاجية	بين المجموعات	٠٧٢٢	٢	٣٦١	٠٠٥١٠	٠ ، ٦٠١
	داخل المجموعات	١٠٣٠٩٢٧	١٤٧	٧٠٧		
	المجموع	١٠٤٠٦٨٤	١٤٩			
الدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين	بين المجموعات	٠٥١	٢	٠٢٦	٠٠٩٨	٠ ، ٩٠٦
	داخل المجموعات	٣٨٠٥٢٦	١٤٧	٢٦٢		
	المجموع	٣٨٠٥٧٨	١٤٩			

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الكفايات المهنية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت (ف) المحسوبة (٠,٠٩٨)، وبمستوى دلالة (٠,٩٠٦)، للدرجة الكلية.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على أبعاد الكفايات المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات المعرفية	٥ سنوات فأقل	١٩	٣٤٨٩	٠٤٧٧
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٢٤	٠٤٥١
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤١٤	٠٤٤٩
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤١١	٠٤٦٠
الكفايات الوجدانية	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤٢٥	٠٤٥٩
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٤٨	٠٤٥٠
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٣٩	٠٤٤٦
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤٢٢	٠٤٥٨
الكفايات الأدائية	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤١٢	٠٤٥٤
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٣٢	٠٤٥٨
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٢٤	٠٤٤٩
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤١٥	٠٤٥٣
الكفايات الإنتاجية	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤٤٦	١٤٤٢
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٤١	٠٤٩١
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٣١	٠٤٤٨
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤٠٨	٠٤٦٢
الدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين	٥ سنوات فأقل	١٩	٤٤٠٣	٠٤٦٢
	٥ إلى ١٠ سنوات	٥٠	٤٤٤٠	٠٤٥٢
	أكثر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٤٧	٤٤٢٣	٠٤٤٨
	أكثر من ١٥ سنة	٣٤	٤٤٠٢	٠٤٦١
	المجموع	١٥٠	٤٤٢١	٠٤٥٦

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على مجال الكفايات المهنية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، إذ حصلت فئة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي (٤٤٤٨)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب فئة (٥ سنوات فأقل) إذ بلغ (٣٤٨٩)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) تم تطبيق التحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (١٠).

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد عينة الدراسة في الكفايات المهنية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية للكفايات، حيث بلغت (ف) المحسوبة (٤٤٠٠٦)، وبمستوى دلالة (٠,٠٩) للدرجة الكلية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (٩٩٩، ٠٠٠-١٠٨٠٥-١٠٣٢١-٢٠٤٠) على الترتيب وهي غير دالة إحصائية عند مستوى (0,05).

الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لطبقية الفروق في تقديرات المعلمين على أبعاد الكفايات المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات حرية	متوسط مربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	١٤٧٤٠	٣	٥٨٠	١٤٨٠٥	٠,١٤٩
	داخل المجموعات	٤٦٠٩٢٥	١٤٦	٣٢١		
	المجموع	٤٨٤٦٦٥	١٤٩			
الكفايات الوجدانية	بين المجموعات	١٤٧٠٠	٣	٥٦٧	٢٤٠٤٠	٠,١١١
	داخل المجموعات	٤٠٥٦٧	١٤٦	٢٧٨		
	المجموع	٤٢٤٦٨	١٤٩			
الكفايات الأدائية	بين المجموعات	٨٧٧	٣	٢٩٢	٠,٩٩٩	٠,٣٩٥
	داخل المجموعات	٤٢٤٧٠٨	١٤٦	٢٩٣		
	المجموع	٤٣٨٥٨	١٤٩			
الكفايات الإنتاجية	بين المجموعات	٢٤٧٦٦	٣	٩٢٢	١٤٣٢١	٤٢٧٠
	داخل المجموعات	١٠١٤٨٨٣	١٤٦	٢٩٣		
	المجموع	١٠٤٤٦٤٨	١٤٩			
الدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين	بين المجموعات	١٤٣٣٣	٣	٤٤٤	١٤٩٤٨	٤١٢٤
	داخل المجموعات	٣٣٤٢٩٣	١٤٦	٢٨٨		
	المجموع	٣٤٤٦٣٥	١٤٩			

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس، الذي ينص على "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين أبعاد القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار وبين الكفايات المهنية للمعلمين؟"

الجدول (١١) معامل الارتباط بين القيادة التحويلية وعلاقتها بالكفايات المهنية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المحاور	الكفايات المعرفية	الكفايات الوجدانية	الكفايات الأدائية	الكفايات الإنتاجية	الدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين
التأثير المثالي	معامل الارتباط	٥٤٠	٥٢٨	٤١٧	٣٧٥
	مستوى الدلالة	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠
الاستثارة الفكرية	معامل الارتباط	٦٥٨	٦٠٦	٥٠٥	٣٦٧
	مستوى الدلالة	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠
الاعتبار الفردي	معامل الارتباط	٧١٨	٧٤٠	٥٩٦	٥٣٧
	مستوى الدلالة	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠
التحفيز	معامل الارتباط	٧١٣	٧٠٨	٥٥٥	٤٩٨
	مستوى الدلالة	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠
الدرجة الكلية للقيادة التحويلية	معامل الارتباط	٨٢٦	٨٦٦	٨٨٢	٩١٦
	مستوى الدلالة	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠	٠٤٠٠٠

"دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)"

يظهر من الجدول (١١) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى (0,05) بين القيادة التحويلية والكفايات المهنية للمعلمين، إذ بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية للقيادة التحويلية (٠,٧٧٠) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، و(٠,٨٢٦) للكفايات المعرفية و(٠,٨٦٦) للكفايات الوجدانية (٠,٨٨٢) للكفايات الأدائية، (٠,٩١٦) للكفايات الإنتاجية.

كما يلاحظ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين كافة محاور القيادة التحويلية والكفايات المهنية للمعلمين وأن هذه العلاقات كانت موجبة، إذ بلغ معامل الارتباط بين بُعد التأثير المثالي والدرجة الكلية لمستوى الكفايات المهنية للمعلمين (٠,٥٥٥) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، و(٠,٥٤٠) للكفايات المعرفية، (٠,٥٢٨) للكفايات الوجدانية، (٠,٤١٧) للكفايات الأدائية، (٠,٣٧٥) للكفايات الإنتاجية.

وبلغ معامل الارتباط بُعد الاستثارة الفكرية والدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين (٠,٦٢٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، و(٠,٦٥٨) للكفايات المعرفية، (٠,٦٠٦) للكفايات الوجدانية، (٠,٥٠٥) للكفايات الأدائية، (٠,٣٦٧) للكفايات الإنتاجية.

وبلغ معامل الارتباط بين بُعد الاعتبار الفردي والدرجة الكلية للكفايات المهنية (٠,٧٧٥) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، و(٠,٧١٨) للكفايات المعرفية، (٠,٧٤٠) للكفايات الوجدانية، (٠,٥٩٦) للكفايات الأدائية، (٠,٥٣٧) للكفايات الإنتاجية.

بينما بلغ معامل الارتباط بين بُعد التحفيز والدرجة الكلية للكفايات المهنية للمعلمين (٠,٧٤١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، و(٠,٧١٢) للكفايات المعرفية، (٠,٧٠٨) للكفايات الوجدانية، (٠,٥٥٥) للكفايات الأدائية، (٠,٤٩٨) للكفايات الإنتاجية.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن القيادة التحويلية والكفايات المهنية للمعلمين لهما دور كبير في التأثير على مستوى الأداء في المدرسة، حيث أن لو ارتفع مستوى القيادة التحويلية لدى المدير من خلال قيامه بكافة المهام الموكلة له التي قد تساهم بشكل كبير في تسيير شؤون المدرسة سيرتفع معدل الكفايات المعرفية والوجدانية والأدائية والإنتاجية للمعلمين، وسوف تتحقق أهداف المدرسة والمستوى التحصيلي للطلاب وغيرها من أمور المدرسة كالعلاقات بين المعلمين ومدير المدرسة وذلك بسبب الدور الكبير الذي يلعبه مدير المدرسة في المساهمة في الارتقاء بمستوى المدرسة وتنظيم العملية التعليمية بشكل فعال.

• توصيات الدراسة:

- ◀ توعية المدراء بأهمية القيادة التحويلية ومدى ارتباطها بالكفايات المهنية للمعلمين وأثر كل واحدة منها على العمل.
- ◀ وضع اليه تنافسية بين المدارس لتقييم مستوى الانجاز والفاعلية في ضوء معايير ترتبط بالقيادة التحويلية.
- ◀ ضرورة الاهتمام بعملية اختيار من يتولى المناصب القيادية في المدارس وفقا لمجموعة من المعايير والشروط يكون من ضمنها سلوكيات ومهارات القيادة

- التحويلية وتقديم دورات للمرشحين قبل تعيينهم ثم عقد اختبار لهم، ومن ثم يتم ترشيح الذين اجتازوا الاختبار بنجاح.
- « تعيين برنامج تدريبي حكومي لإعداد القيادات الإدارية وتدريبها على المهارات المختلفة للقيادة وخاصة القيادة التحويلية وفقا لاحتياجات تدريبه معدة مسبقا في مختلف الوزارات والقطاعات وعلى مختلف المستويات.
- « التوسع في الدورات التدريبية بمراكز الدورات والتدريب لمدرء المدارس والتي تساعدهم للتعرف على ما هو جديد في مجال السلوك القيادي بصورة عامة والقيادة التحويلية بصورة خاصة مع تحديد البرامج التي تريد وزارة التربية والتعليم تنفيذها من قبل مراكز التدريب.
- « ضرورة اهتمام الادارة المدرسية المتمثلة في مدرء المدارس بالمستجدات التربوية والمستجدات المتعلقة بدورهم كمشرفين مقيمين وذلك من خلال اللقاءات التربوية والمناقشة والاجتماعات مع المسؤولين لإثارة دافعية المعلمين نحو الافضل وتحفيزهم للتقدم والتطور.
- « أن يهتم مديري المدارس بالعلاقات الانسانية الطيبة بينهم وبين المعلمين لأن ذلك يساهم بشكل فاعل في زيادة الانتماء لدى المعلمين وبالتالي يتم تحسين العملية التعليمية.
- « الاهتمام بالكوادر الوطنية المؤهلة والمدرية ممن يتوافر فيهم الاستعداد المبدئي لامتلاك خصائص وسمات القيادة التحويلية.
- « تتبنى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان متمثلة بدائرة تطوير الأداء المدرسي لنمط القيادة التحويلية كمنهج ينطلق منه مدرء المدارس في اعمالهم، نظرا لأهميتها في تحقيق نتائج فعالة.
- « عقد لقاءات مفتوحة بين مدرء المدارس وأعضاء هيئة التدريس للتعريف بالقيادة التحويلية وأهميتها لتوفير تغذية راجعة حول مدى فعالية ممارسة سلوكيات القيادة التحويلية.
- « انتقاء مديري المدارس بعناية على أسس موضوعية تعتمد على مجموعه من الأسس أهمها المؤهل العلمي من حملة الماجستير والدكتوراه، وتكون الأولوية في الاختيار لحملة المؤهلات الأعلى من البكالوريوس، والخبرة العلمية وعدد الدورات من خلال عمل دورات تدريبية مكثفة للمديرين بالتنسيق مع كليات التربية من أجل رفع المستوى الإداري المدرسي.
- « الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية واشراك المعلمين في التخطيط والاهداف التعليمية لتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين المدير والمعلمين.
- « أن توجد الجامعات ضمن مناهجها الدراسية تخصصات القيادة وخاصة القيادة التحويلية على شكل برامج بكالوريوس او دبلوم على الأقل.
- « اجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال القيادة التحويلية وبمتغيرات مختلفة وفي محافظات تعليمية مختلفة.

• المراجع العربية:

- أبو هدف، سامي. (٢٠١١). دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. جامعة الأزهر، فلسطين.
- بواب، رضوان. (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجه نظر الطلبة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة سطيف.
- تطور التعليم في سلطنة عمان (٢٠١٢)، http://sskhl.blogspot.com/p/plog-24\10\2015,page_825.html.
- الخلايلة، هدى، وسعادة، سائدة. (٢٠١٠). درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- الداعور، سعيد. (٢٠٠٧). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في محافظة غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين. جامعة الأزهر: غزة.
- الزعبي، (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتمائل التنظيمي من وجه نظر المعلمين. كلية العلوم التربوية. جامعه الشرق الأوسط: عمان.
- سعد، وليد. (٢٠٠٥). الإدارة المدرسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- السيد، يسرى مصطفى. (٢٠١٢). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية اعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. جامعة الامارات العربية المتحدة. كلية التربية. نقلا عن موقع: www.khayma.com.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العريمي، حليس، والعريمي، علي. (٢٠١٢). فاعلية القيادة التحويلية في تنمية قدرات المعلمين بمدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين الأوائل في سلطنة عمان. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. ١٥٠، ٥٤١- ٥٧٨.
- عسكر، علاء. (٢٠٠٨). الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل. كلية التربية. جامعة كركوك.
- قنديل، علاء محمد سيد. (٢٠١٠). القيادة القيادية وقيادة الابتكار. عمان: دار الفكر.
- الكلياني، أمل راشد. (٢٠٠٧). الأنماط القيادية لمديرات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان وعلاقتها بالأبداع القيادي. معهد البحوث والدراسات العربية، مصر.
- محمد، قاسم، وعبد الكريم، عبد اللطيف. (٢٠١٠). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق، ٢٦، (٣)، ٥٩٢- ٥٣٥.
- المناعمة، عمر. (٢٠٠٥). دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- مؤتمن، منى. (٢٠٠٤). آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

• المراجع الأجنبية:

- Avolio, B. & Bass, B. (2004). Multifactor leadership Questionnaire instrument (leadership and rater form) and scoring guide (from 5x-short). Mind Garden. [www. Mindgarden.com](http://www.Mindgarden.com). Bauer, W. (2010).

- Your personal learning network. *Music Educators Journal*, (2), 37-42.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. London, NY: Harper & Row.
 - Edmond, N. & Hayler, M. (2013). On either side of the teacher: perspectives on professionalism in education. *Journal Education for Teaching* ,39 (2), pp.209-221.Educational Leadership. EBSCO Publishing.
 - Kovacevic, M., Maksimovic, A., Markovic, M. Radisic, J. & Rakovic, J. (2012). Serbian teachers: Attitudes about the profession and of education reforms. Center for Education Policy, Belgrade University, Russia.
 - Reich, J., Levinson, M. & Johnston, W. (2011). Using online social networks to foster preserves teachers' membership in a networked community of praxis. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11 (4), 382-397.
 - Scandura, T. & Williams, E. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-68.
 - Timothy, N. & Tom, P. (2011). Adopting the Transformational Leadership Perspective in a Complex Research Environment. *Research Management Review*, 18, 42-63.
 - Zhou, J. & Shin, S. (2003). Transformational leadership Conservation and Creativity. *Academy of Management Journal*, 46 (6), 703-714.



البحث العاشر :

**صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة
الملك خالد بمدينة أبها**

المصادر :

أ/ ندى محمد حمدان العمري

ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي كلية التربية جامعة الملك خالد

د / علي محمد علي الوليدي

استاذ الارشاد النفسي المشارك بقسم علم النفس بكلية التربية

جامعة الملك خالد بأبها بالملكة العربية السعودية

صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها

أ / ندى محمد حمدان العمري

ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي كلية التربية جامعة الملك خالد

د / علي محمد علي الوليدي

استاذ الارشاد النفسي المشارك بقسم علم النفس كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها

• المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين صورة الجسم والمهارات الاجتماعية، ومدى امكانية تنبؤ صورة الجسم بمستوى المهارات الاجتماعية، والتعرف على الفروق القائمة بين متوسطات درجات أفراد العينة في المهارات الاجتماعية والتي تعزى لمتغيري التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي، ومدى الفروق بين متوسطات درجات افراد عينة البحث من الطالبات المستجديات واللواتي على وشك التخرج في المهارات الاجتماعية، وفي ضوء المنهج الوصفي بنمطيه الوصفي والمقارن اختارت الباحثة عينة من طالبات جامعة الملك خالد بواقع (٣٨١) طالبة من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، كما تم استخدام ادوات قياسية لجمع البيانات متمثلة بمقياس صورة الجسم (الخشمي، ٢٠١٢)، ومقياس المهارات الاجتماعية (السمادوني، ١٩٩١)، وفي ضوء طبيعة تلك البيانات تم تحليلها بالأساليب الاحصائية الملائمة والتي أسفرت عن أهم النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد المظهر العام للجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات بعد تناسق أطراف الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وبعدي التعبير الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد تناسق أطراف الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ - ٠.٠١) بين درجات بعد وزن الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي لدى طالبات الجامعة. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد وزن الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد الحساسية الانفعالية، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد جاذبية الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ - ٠.٠٥) بين درجات بعد صحة الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وبعدي التعبير الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد صحة الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ - ٠.٠٥) بين الدرجات الكلية لمقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الكلية

لقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. توجد فروق إحصائية دالة في متوسط درجات بعد الضبط الاجتماعي كأحد ابعاد المهارات الاجتماعية لدى طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج والفروق لصالح المستجدات توجد فروق إحصائية دالة في متوسط درجات بعد المراوغة الاجتماعية كأحد ابعاد المهارات الاجتماعية بين طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج والفروق لصالح اللواتي على وشك التخرج. لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة في متوسط درجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية بين طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج. لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط رتب مقياس المهارات الاجتماعية وابعاده الفرعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة. لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط رتب مقياس المهارات الاجتماعية وابعاده الفرعية تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي لدى طالبات الجامعة.

الكلمات المفتاحية: صورة الجسم . المهارات الاجتماعية.

Body Image and its relationship with social skills of female students at King Khalid University in Abha

Nada Mohammad Haman Alamry, Dr. Ali Mohammad Ali Al Walidi

Abstract :

The study aims to identify the nature of the relationship between the body image and social skills and the extent to which the image of the body can be predicted at the level of social skills , identify the differences between the average scores of respondents in the social skills which are attributed to both factors of academic specialization and the social position as well as the extent of differences between the average scores of fresh respondents who are about to be graduated in social skills. In the context of the descriptive approach, the researcher selected a sample of King Khalid University female students numbered (381) students from different disciplines and levels of study. Standard tools were also used for data collection. In light of these data, they were analyzed using the appropriate statistical methods, which resulted in the following main results: There is no a statistically significant correlation between degrees (scores) of the dimension of the general appearance of the body as one of the dimensions of the body image scale and the degrees of social skills and their subdivisions among university girl-students. There is a statistically significant correlation at level 0.01 between the degrees (scores) the dimension of body limbs (extremities) harmony as one of the dimensions of the body image scale and the degrees of social skills and both dimensions of the social change and social evasion among the university girl-students. There is no a statistically significant correlation between degrees of the dimension of body limbs as one of the dimensions of the body image scale and the degrees of dimensions of emotional expression, emotional sensitivity, emotional control, social sensitivity and social control of the social skills scale and university girl-students. There is a statistically significant correlation at the level of (0.05 - 0.01) between dimension of body weight as one of the dimensions of the

body image scale and the degrees of social skills and the dimensions of emotional expression, social sensitivity and social control among university-girl students. There is no a statistically significant correlation between scores of body weight dimension as one of the dimensions of the body image scale and the degrees of emotional sensitivity, social sensitivity, social control and social evasion of the social skills scale among university girl-students. There is no statistically significant correlation between degrees of the body attractiveness dimension as one of the dimensions of the body image scale and the degrees of social skills and their subdivisions among university girl-students. There is a statistically significant correlation at the level (0.05 - 0.01) between body health dimension as one of the dimensions of the body image scale and the degrees of social skills, social expression and social evasion among university girl- students. There is no statistically significant correlation between scores of body health dimension as one of the dimensions of the body image scale and the dimensions of emotional expression, emotional sensitivity, social sensitivity, and social control of the social skills scale among university girl-students. There is a statistically significant correlation at the level (0.05 - 0.01) between the total scores of the body image scale and the degrees of social skills, dimensions of social expression, social sensitivity and social evasion among university girl-students. There is no statistically significant correlation between the total scores of the body image scale and the emotional dimensions of expression, emotional sensitivity, emotional control, and social control of the social skills scale among university girl-students. There are statistically significant differences in the average scores of social control dimension as one of the dimensions of social skills among fresh psychology girl-students who are about to graduate and the differences in favor of the new ones. There are statistically significant differences in the average scores of social evasion as one of the dimensions of social skills among fresh psychology girl-students who about to graduate and the differences are in favor of those who are about to graduate. There are statistically significant differences in the average score of social skills and the dimensions of emotional expression, emotional sensitivity, emotional control, social expression and social sensitivity between fresh psychology girl-students and those are about to graduate. There are no statistically significant differences in the average grade of the social skills scale and its sub-dimensions attributed to the variable of specialization among university girl-students. There are no statistically significant differences in the average grade of the social skills scale and its sub-dimensions attributed to the social status variable among university girl-students.

Key words : Body Image ■ Social Skills.

• المقدمة:

يعد المظهر الخارجي جزء مهم للإنسان وخصوصاً الأنثى حيث يكون له تأثيراً واضحاً على الجانب النفسي والاجتماعي لديها، ويرتبط المظهر الخارجي وشكل الجسم لدى الإناث بالشعور بالارتياح والثقة بالنفس ونقطة انطلاقاً لهن في المبادرة في تكوين العديد من العلاقات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين

بنجاح وكذلك القدرة على التعبير عن ذاتهن بل وتعتقد الكثيرات ان نظرة الآخرين لهن وتقييمهم لهن يعتمد بشكل كبير على الشكل الخارجي اعتمادا على مبدأ (الحكم الأولي الخارجي).

وتعد صورة الجسم من المفاهيم الأساسية التي يقصد بها الصورة التي يكونها الفرد في ذهنه لحجم وشكل وتركيب الجسم وما يتبعها من تكوين مشاعر سلبية أو ايجابية تتعلق بهذه الصورة (الدسوقي، ٢٠٠٦).

ووجدت الدراسات أن هناك علاقة بين رضا الفرد عن جسمه وبعض الاضطرابات النفسية، مثل ما أكدته دراسة آتلاتنيس وبيل (Atlantis & Ball، 2008) (نقلا عن: الخرينج ومصعب، ٢٠١١) على ضرورة التفريق بين الوزن الفعلي للجسم ونظرة الفرد لجسمه واعتقاده أن وزنه غير مرغوب به، فالاضطرابات النفسية كانت واضحة بشكل أكبر لدى الأشخاص الذين اعتقدوا أن أوزانهم أكثر أو أقل من المعدل الطبيعي بينما لم تظهر هذه الاضطرابات لدى الأشخاص الذين كانوا راضين عن أوزانهم أو متقبلين لها.

ويعد الرضا عن صورة الجسم من الأسباب الأساسية التي تزيد ثقة الانسان في ذاته، هذه الثقة التي تشعره بالإيجابية في التفاعلات الاجتماعية فيصبح الفرد أكثر تأثيرا في الآخرين وكذلك أكثر فاعلية في مواقف التفاعل الاجتماعي وهذا كله بعد مؤشرا قويا يستدل من خلاله على الصحة النفسية والاتزان الانفعالي والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد (فايد، ٢٠٠٦).

ويعزى الاهتمام بصورة الجسم إلى سنوات البحث الطويلة التي اهتم فيها الباحثون في مجال علم النفس وعلم الاجتماع في الدول الغربية بصورة الجسم وتأثيره على التوافق والرضا الاجتماعي فقد أكد ستافيري Staffeeri على أن صورة الجسم لها أثر بالغ على تفاعل الفرد الاجتماعي ويؤثر نتائج هذا التفاعل على نمو وتطور الشخصية، ويتضح ذلك جليا من خلال محاولة الأفراد الذين يدركون أنفسهم على سبيل المثال بأنهم ذو قامة قصيرة أو من ذوي السمنة المفرطة خوفا مما قد يصدره الآخرون عليهم من أحكام سلبية، ولذا نجدهم أكثر انطواءً وعزله، وأكثر ما يميز سلوكهم الخجل والتوتر. (الدسوقي، ٢٠٠٦).

هذا وتمثل المهارات الاجتماعية مجموع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المحددة التي تساعد الفرد في إصدار استجابات ملائمة وإيجابية وفعالة في المواقف الاجتماعية والتي غالبا ما يتأثر أداؤها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به (عطار، ٢٠٠٧، ص. ١).

حيث تشتمل هذه المهارات على مجموعة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تؤثر في تفاعل الفرد، ويمكن تصنيفها إلى عدة مهارات فرعية أهمها: مهارة الفهم والادراك، مهارات التواصل والحوار والاستماع، ومهارة العمل الجماعي

وتكامل الأدوار داخل الجماعة مما يساعد على تحقيق مبدأ تماسك الجماعة (حماد، ٢٠١٢، ص. ١٠٢).

وتكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها تمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها من منطلق أن إقامة العلاقات الودية من المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية، فالفرد لا ينفك عن كونه عضواً في جماعة ما أينما وجد، كما أنها تمكن الفرد من مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بالفاعلية الذاتية والتخفيف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة، وكذلك تكمن أهميتها في أنها تساهم ولو بنسبة جزئية في بناء معتقدات وتصورات الفرد عن نفسه وبالتالي تعمل على زيادة ثقة الفرد بنفسه (عطار، ٢٠٠٧).

وهذا ما أكدته دراسة عبدالعال (٢٠٠٦) حيث أشارت إلى أن صفات الذي يمتلك المهارات الاجتماعية هي متشابهة إلى حد كبير مع سمات الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الثقة بالنفس لأن الفرد الذي يمتلك مهارات اجتماعية عالية يمكنه أن يشعر الآخرين بقيمة ما يمتلكه من قدرات ومهارات وكفاءات تجعل الآخرين يثقون به فيستشعر هو هذه الثقة وهذا يتطلب منه الثقة بالنفس والجرأة والاقدام ومن ثم يصبح الفرد أكثر ميلاً للتعامل والتفاعل الاجتماعي وأكثر ثقة بنفسه (ص. ٣٩).

ونظراً لتعقد الحياة وتطورها في كافة النواحي وزيادة مشكلاتها بحيث استدعى كل هذا وجود مهارات معينة لحل هذه المشكلات وزادت حاجة المجتمع إلى فئة معينة تتمتع بالحكمة والمهارة والفتنة، وحيث أن الطالبات جزء هام من المجتمع فإن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على مدى العلاقة القائمة بين صورة الجسم وتمتع الطالبات بالمهارات الاجتماعية اللازمة.

ففي دراسة للباحث العنزي (٢٠٠١) بينت وجود ثلاثة عناصر أساسية مكونة للخلل بنسبة ٤٥٪ لدى الطالبات الجامعيات وهي: التوتر، الارتباط الاجتماعي وعدم الثقة في شكل الجسم (العنزي، ٢٠٠١، ص. ٧٣)، كما أشار حسيب (٢٠٠١) إلى وجود ارتباط قوي بين قصور ونقص المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات الوجدانية خصوصاً الاكتئاب واليأس والشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات وطالبات المرحلة الجامعية (ص. ١٢٤).

ومما سبق يمكن الإشارة إلى المكانة البارزة التي تحتلها المهارات الاجتماعية في حياة الفرد، لما لها من أهمية كبيرة وأساسية في عملية التفاعل الاجتماعي بمختلف بيئاته والعمل على دراسة ومعالجة الأسباب والعوامل التي تحول وتقف بين الفرد وحصول التفاعل الاجتماعي الايجابي والمثمر، ومن هذه الأسباب وجود نظرة سلبية وقاصرة لصورة الجسم لدى الطالبات وما قد يترتب عليها من وجود مشكلات نفسية واجتماعية عديدة لديهن، ومن هنا فإن البحث يعتبر من

البحوث الهامة خاصة في مجتمع يهتم بتنمية التفاعل الاجتماعي بين فئات المجتمع المختلفة.

• مشكلة البحث:

من الملاحظ أن ثقافتنا العربية والشرقية باتت تؤمن بأفكار جديدة كانت حتى وقت قريب لا تعتبر جزءاً من موروثنا الثقافي وذلك بسبب الانفتاح على الثقافات الغربية والأجنبية، ومن ضمن هذه الأفكار الجديدة مفهوم الرشاقة الذي يرتبط بالنعافة إلى حد كبير حيث يعتبر الجسم النحيل جسماً مثالياً يجب على المرأة السعي الدائم للوصول إليه (الخرينج ومصعب، ٢٠١١، ص ٣).

وفي الوقت الحاضر أصبحت المرأة السعودية كالغربية ترى أن النعافة والرشاقة هي من المعايير الأساسية للجمال والجاذبية التي يتوقف عليها تقبل الآخرين لها ويتعدى هذا الاعتقاد إلى القناعة بأن النعافة الشديدة هي مظهر من مظاهر المرأة العصرية، ولعل وسائل الاعلام تعتبر المسئول الأول عن الترويج للمفهوم الحديث للرشاقة والجاذبية المرتبطة بالنعافة المفردة وبالتالي إثارة مشكلة عدم الرضا عن شكل الجسم لدى الكثير من الإناث (الخرينج ومصعب، ٢٠١١). ويركز هذا البحث على الآثار النفسية والاجتماعية التي قد تسببها صورة الجسم السلبية على الطالبات حيث أن الكثير منهن يولين أهمية كبيرة لمظهرهن الخارجي وشكل أجسامهن لدرجة الاعتقاد بأن تقبل الآخرين لهن واهتمامهم واحترامهم لهن مرتبط ارتباطاً وثيقاً بشكل أجسامهن الذي يحبد أن يكون قريباً جداً مع ما تعرضه وسائل الاعلام.

وتكمن مشكلة البحث كما تراها (الباحثة) في تأثير الصورة التي تضعها الطالبات لأجسادهن بشكل واضح في تفاعلاتهن الاجتماعية وتقبلهن لذواتهن، حيث أن الصورة السلبية للجسم غالباً ما تدفع هؤلاء الطالبات إلى تجنب المشاركة والاندماج مع الآخرين وتفضيل العزلة عنهم وقد يمتد هذا التأثير إلى ظهور مشكلات أكبر كالإكتئاب والقلق.

• أسئلة البحث:

وتتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- « هل توجد علاقة ارتباطية بين صورة الجسم والمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها؟ »
- « هل تتنبأ صورة الجسم بمستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها؟ »
- « هل توجد فروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير (التخصص الدراسي - الوضع الاجتماعي)؟ »
- « هل توجد فروق في متوسط الدرجات بين الطالبات المتوقع تخرجهن والطالبات المستجدات في المهارات الاجتماعية بجامعة الملك خالد بمدينة أبها؟ »

• أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث في الآتي:

- « التعرف على طبيعة العلاقة بين صورة الجسم والمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها.
- « التعرف على ما إذا كانت صورة الجسم تتنبأ بمستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها.
- « الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية والتي تعزى لمتغيرات التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي.
- « الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة المستجديات والمتوقع تخرجهن في المهارات الاجتماعية بجامعة الملك خالد بمدينة أبها.

• أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في أنه يسعى لدراسة صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بأبها، وتتلخص الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

- « ندرة الدراسات العربية التي تناولت صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة - في حد علم الباحثة - حيث ركزت الدراسات السابقة اهتمامها على دراسة أحد المتغيرين السابق ذكرهما مع متغيرات نفسية أخرى.

« قد يساهم هذا البحث بالتعريف عن المقصود بصورة الجسم من حيث مفهومه والمحكات التشخيصية التي تدل على وجود خلل في نظرة الطالبات لأجسامهن، إضافة إلى أهم الاضطرابات الناتجة عن المفهوم الخاطئ لصورة الجسم.

- « قد يوضح هذا البحث ما المقصود بالمهارات الاجتماعية وما هي مكوناتها وكيفية تطويرها والدور الذي تلعبه الأسرة في تنميتها.

« قد يساعد هذا البحث في الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم لدى طالبات الجامعة ومهاراتهم الاجتماعية.

- « ما يمكن أن تسفر عنه نتائج هذا البحث في تقديم مقترحات وتصورات قد تساعد العاملين في مجال الارشاد النفسي بالجامعة في تحسين مستوى صورة الجسم والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات باستخدام الاساليب الارشادية المناسبة.

• مصطلحات البحث:

• صورة الجسم Body Image :

وتعني صورة الجسم كما عرفتھا سامية عبدالنبي (٢٠٠٨) بأنها: "الصورة التي يكونها الفرد في عقله عن جسمه، وتكون موجبه أو سالبه، حقيقية أو غير حقيقية، وهي تتأثر بالعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية" (ص.١٩٠). ويضيف كفاي والنيال (١٩٩٥) بأن صورة الجسم تعتبر: "تصور ذهني يكونه الفرد عن ذاته وتتأثر بالاتجاهات التي يكونها الفرد عن جسده سواء كانت

سلبية أو ايجابية بتقييم وأحكام الآخرين عليه كما تؤثر هذه الأحكام على درجة تفاعله الاجتماعي، فميل الفرد للعزلة والانطواء مثلاً قد يكون نابعا من صورته السلبية عن جسده" (ص.٩).

ويعرف المرشدي (٢٠١٤) صورة الجسم بأنها: " تلك التطورات الذهنية التي يضعها المراهق عن جسمه وخبراته ومشاعره وأحاسيسه واتجاهاته عنها ، والتي تتطور بتقدم العمر الزمني ويتفاعل الفرد مع الآخرين والبيئة المحيطة به" (ص. ٢٩٢).

ويشير الخثعمي (٢٠١٢) إلى صورة الجسم بأنها: " تلك الخبرة النفسية التي يكونها الفرد خلال حياته تجاه جسده والتي تركز على مشاعره واتجاهاته" (ص. ٨٧).

وتعرف صورة الجسم إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس صورة الجسم من إعداد (الخثعمي، ٢٠١٢).

• المهارات الاجتماعية social skills :

عرفت فاطمة دشتي (٢٠٠٧) المهارات الاجتماعية بأنها: " مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من بيئته والتي تمكنه من التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات المؤدية إلى العقوبة أو النبذ من الآخرين كما تدفعه إلى ادراك حاجات ورغبات وانطباعات الآخرين بدقة، وهي مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدرا من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق أو حتى مع الغرباء وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع (ص. ٧٦).

كما عرفتها ليلي محمد (محمد ١٩٩٨) بأنها: " قابلية الفرد أو قدرته على بث سلوكيات تكون محببه للآخرين أو على الأقل مقبولة لديهم في المواقف الحياتية التي يعيشونها، واستبعاد السلوكيات التي تنفر الآخرين وتؤدي إلى رفض صاحبها، ومن جهة أخرى استقبال سلوكيات الآخرين بطريقة لبقه والاستجابة لها بالكيفية التي تظهر فاعلية تلك الاستجابة (ص. ٧٢).

ويشير عبدالرحمن (١٩٩٨) للمهارات الاجتماعية بأنها: " قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية نحوهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف" (ص. ٢٤٥). بينما أشار السمدوني (١٩٩١) إلى المهارات الاجتماعية بأنها: " قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الأدوار وتحضير الذات اجتماعياً" (ص. ٢). وتعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي تنالها الطالبة على مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (السمدوني، ١٩٩١).

• **حدود البحث:**

- « الحدود الموضوعية: تحدد موضوع الدراسة الحالية بمحاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين صورة الجسم وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية بكافة محاورها السبعة (التعبير والحساسية والضبط الانفعالي والتعبير والحساسية والضبط الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية).
- « الحدود البشرية: طالبات جامعة الملك خالد بأبها.
- « الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على جامعة الملك خالد، مدينة أبها.
- « الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٣٧ - ١٤٣٨هـ.

• **الاطار النظري للبحث**

• **صورة الجسم ومفهومها:**

بدأ الاهتمام بالدراسة النظرية لمفهوم صورة الجسم مع بداية القرن العشرين حينما بدأت أعمال شيليدر (1935) schilder ومع بروز أهمية مفهوم صورة الجسم كمحدد للتوافق النفسي والاجتماعي للفرد في مجال علم النفس بصفة عامة نجد أن هناك تنوعاً في التعريفات النظرية لهذا المفهوم، فقد عرّف علاء الدين كفاي ومايسة النيال (١٩٩٥) (نقلاً عن: زيادة، ٢٠١٥) صورة الجسم بأنها: "الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن جسمه بشكل متكامل". (ص.٣٨).

ومن ناحية أخرى تعرفها كريمة خطاب (٢٠١١) بأنها: "الصورة التي يرسمها الانسان لهيئته الجسدية في أي وقت، وعادة ما يحدد الإدراك الحسي للإنسان بجسده مستوى تقديره وثقته بنفسه، وتتكون صورة الجسم من مشاعر الإنسان الداخلية والتغيرات الخارجية التي تحدث لهيئته الجسدية وأحلامه أو أمنياته الخيالية، وما يقوله الآخرون عنه". (ص.٤٤).

وتعرفها سامية عبد النبي (٢٠٠٨) بأنها: "الصورة الذهنية التي يكونها الشخص في عقله عن جسمه وتكون موجباً أو سالباً، حقيقية أو غير حقيقية وهي تتأثر بالعوامل النفسية والثقافية والاجتماعية". (ص.١٩٠).

ويضيف جمال فايد (٢٠٠٦) بأن صورة الجسم: "ماهي إلا تقييم الفرد للمظهر الخارجي لجسمه من حيث الشكل العام وملامح الوجه، والرضا العام عن الجسم وتقبله والاهتمام به". (ص.١٥٨).

بينما يعرفها عماد المرشدي (٢٠١٤) بأنها: "تلك التطورات الذهنية التي يضعها الفرد عن جسمه وخبراته ومشاعره وحساسيه واتجاهاتها عنه، والتي تتطور بتقدم العمر الزمني ويتفاعل الفرد مع الآخرين والبيئة المحيطة به". (ص.٢٩٢).

ويرى مجدي الدسوقي (٢٠٠٦) أن الركيزة الأساسية لتعريف صورة الجسم هي تقييم الفرد لحجمه ووزنه أو أي جانب آخر من الجسم يحدد المظهر الجسمي للفرد، وبصفة عامة يقسم المظهر الجسمي إلى ثلاث مكونات:
« مكون ادراكي وغالباً ما يشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسمه.

« مكون ذاتي ويشير إلى عدد من الجوانب أهمها الاهتمام والقلق بشأن صورة الجسم.

« مكون سلوكي يركز على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة أو المضايقة التي ترتبط بمظهر الجسم. (ص.١٦).

• نمو صورة الجسم خلال مراحل الحياة:

تتسم صورة الجسم بتغيرها المستمر تبعاً لتغير المرحلة العمرية التي يمر بها الإنسان، ومفهوم الفرد عن صورة الجسم تتغير بتغير المرحلة العمرية التي يمر بها وهي ليست ساكنة بل تتبدل وتتغير من وقت لآخر، حيث يذكر ستايسي(2000) Stacy أن الأفكار الشائعة عن الشكل تبدأ في عمر مبكر وتؤثر على احساس الفرد بالذات والرضا عن الجسم، كما يذكر هاريس Harris (1995) أن الاتجاهات نحو صورة الجسم تبدأ من سن صغيرة جداً وتستمر طوال فترة الطفولة والمراهقة وطوال مراحل الحياة بينما ينمو الفرد وينضج، ففي مرحلة الطفولة - سن سبع أو ثماني سنوات - يبدأ الطفل بتنمية الصور لنوع الجسم المثالي، وتتغير صورة الجسم عبر مراحل العمر المختلفة منذ الولادة حت الشيخوخة، وسوف نطلع على تطور صورة الجسم عبر المراحل العمرية المختلفة:

• مرحلة الطفولة Childhood Stage وتشمل:

« مرحلة المهد (الرضيع) من الولادة الى السنة الثانية: يرى الأشرم(٢٠٠٨) أن في هذه المرحلة يبدأ الطفل في التركيز على المنطقة الفموية أثناء السنة الأولى من الحياة، حيث يتعلم الرضيع تمييز صورة جسمه واطرافه عن العالم الخارجي.

« مرحلة الطفولة المبكرة من ٦-٣ سنوات: يذكر زهران(٢٠٠٥) أن هذه المرحلة أكثر ما يميزها هو استمرار الطفل في تمييز الذات عما يحدث في البيئة، وكذلك يبدأ التركيز على الاعضاء التناسلية، هذا التركيز يمكن أن يؤدي الى العقاب ومن ثم القلق والاحساس بالذنب، فالأعضاء التناسلية هنا تكون محل للصراع بين السرور والقلق الذي يمكن أن يؤدي الى اضطراب صورة الجسم، كما يتحدد أيضا في هذه المرحلة نمط الجنس وتتكون الهوية، حيث تُعد العدوانية والمنافسة والبنية العضلية والاستقلال خصائص مهمة للأولاد، وأما البنات فلهن مجموعة مختلفة من الخصائص المهمة والمميزة لهن، وإذا لم تتحدد للطفل الصفات الملائمة لجنسه وهويته فقد ينمو هذا الطفل ولديه تشوه في صورة جسمه.

« مرحلة الطفولة المتأخرة من ١٢-٦ سنة توصل هانز(1999) Hans أن الطفل في هذه المرحلة (مرحلة المدرسة) يبدأ يختبر مهاراته بمقابل جماعة الأقران، وإذا لم يستطع الطفل مجاراتهم أو كان لديه أي قصور آخر فقد يعتبر نفسه أقل من الآخرين، وتتميز هذه المرحلة بالنمو السريع حيث يبدأ الطفل بالتركيز على جسمه وكيف يبدو أمام الآخرين، بينما يذكر قلون و كوستانكسي (1999) Gullone&Kostanski أن الاطفال في عمر ٩-٨ سنوات

غالباً ما تكون لديهم وجهات نظر ضارة في ادراك الجسم، ولا حظاً في دراستهما ان الاطفال الصغار في عمر ٧ سنوات غير مرتاحين لشكل مظهرهم.

◀ مرحلة المراهقة Adolescence Stage: مرحلة المراهقة هي سن في غاية الدقة، وتشكل نقطة فاصلة للعبور من مرحلة الطفولة إلى عمر النضج. وخلال مرحلة التحول هذه تحدث تغيرات جمة على الصعيدين البيولوجي والنفسي، ولكن في خضم هذه المرحلة قد يمر المراهق ببعض المشكلات، إذ يخضع جسمه لسلسلة من التغيرات الهرمونية، مما قد ينعكس سلباً على نفسيته ويسبب له بعض الانزعاج، حيث يرى كاش (1997) أن سنوات البلوغ والمراهقة تعتبر قاسية خاصة على صورة الجسم بسبب تغيرات الجسم، ويشير كوستانكسي و قوفان (1999) Kostanski & Guvone الى ان عدم الرضا عن صورة الجسم المدرك قد يتأسس جيداً في الفترة التي يصل فيها الفرد للمراهقة. وتوصل بحثهما أيضاً الى أن مستويات تقدير الذات والقلق والاكتئاب تتعلق ايجابياً بعدم الرضا عن صورة الجسم المدرك، ويعرف بروتن و كليفلاند (1999) Broughton & Cleveland المراهقة بأنها مرحلة تقع بين البلوغ وتغيرات النمو، وأثناء هذه المرحلة لا بد من دعم هؤلاء المراهقين لزيادة وعيهم حول التغيرات البدنية التي تحدث بحيث يصبح المراهق أكثر ادراكاً لنفسه وفحصاً لذاته وجسمه النامي. وتشير إيمان السطحية (٢٠٠٤) إلى أن المراهق في هذه المرحلة ينظر لكل عضو من أعضاء جسمه كأنه جزء قائم بذاته، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة الفحص الجزئي الدقيق، وغالباً ما يكون المراهق غير راضي عن شكل أجزاء جسمه، وغالباً ما تتأثر صورة الجسم لدى المراهق بتعليقات وتقييمات الآخرين.

◀ مرحلة الرشد Adulthood Stage: وفي هذه المرحلة يرى كلاً من كفاي و النبال (١٩٩٥) أن الفرد غالباً ما يتوافق مع صورة جسمه ويقتنع بها من حيث الطول والوزن والتأزر وملامح الوجه وهي مرحلة الهدوء النسبي، ولكن توجد درجة من عدم الرضا عن الذات الجسمية فيما يخص الوزن عند الاناث.

• أنواع صورة الجسم:

◀ الصورة الجسمية الموجبة: وهي كل انعكاس ايجابي على ما يؤديه الفرد من سلوك وما يظهره من انفعالات وما يوليه من اهتمام ورعاية، كما يعبر الشخص عن جسمه الموجب بعرضه واداء الحركات أمام المأل والميل إلى السيطرة والتفاعل مع الآخرين والعناية بهذا الجسم والمحافظة عليه والحرص على أن يكون في أحسن صورة ممكنة. (الريماوي، ٢٠٠٣).

◀ الصورة الجسمية السالبة: ويعبر الفرد فيها بالخلل من جسمه والشك في قدراته والاحساس بالنقص عندما يقارن جسمه بأجسام رفاقه، وقد يتطور هذا الاحساس إلى مركب نقص ينعكس عليه حياته، وقد يختار الانسحاب والانطواء بعيداً عن الآخرين، وقد يختار الاساليب العدوانية بإيقاع الأذى بأولئك الذين يمتلكون أجساماً أفضل وأجمل. (عبد النبي، ٢٠٠٨، ص ١٩٠).

« الصورة الجسمية المتذبذبة: والمتمثلة في رضا الفرد عن جسمه تارة ورفضه تارة أخرى، بكل ما يحمله الرفض من القلق والخوف من أشياء وهمية، فهو لم يحقق المطلوب مع جسمه مما يجعله في توتر مستمر يعكس على علاقته ليس مع جسمه فقط إنما على علاقته مع الآخرين. (هنا، ٢٠١٣، ص ٢٩).

• مكونات صورة الجسم:

أشار التراث النفسي إلى وجود مكونين لصورة الجسم هما:

« الصورة المثالية للجسم Body Ideal: والذي يعرف بأنه: " النمط الجسمي الذي يعتبر جذاباً ومناسباً من حيث العمر ومن حيث النظرة الثقافية للفرد". (ميا، ١٤٢٩، ص ٤).

« مفهوم الجسم Body Concept: إذ يشمل هذا المفهوم على الأفكار والمعتقدات والحدود التي تتعلق بالجسم، فضلاً عن الصورة الإدراكية التي يكونها الفرد حول جسمه، وتأتي هذه المعلومات والبيانات من خلال الاطلاع واستشارة ذوي التخصصات المختلفة في الطرق الصحية والعلمية في اتباع النظم والعادات الغذائية السليمة، وإذا تبين أن المعتقدات والمعلومات غير صحيحة حول هذه النظم فغالبا ما يشعر الفرد بالاغتراب عن جسمه، وهو ما يعتبر أحد أبعاد اغتراب الذات Self-Alienation فلا يستجيب هذا النمط من الأفراد من ذوي المعلومات غير الدقيقة حول مفهوم الجسم إلى تلبية متطلبات الجسم وحاجاته، بل وغالبا ما يعانون من بعض الاضطرابات السيكوسوماتية. (ميا، ١٤٢٩، ص ٤).

« وبناءً على ما تقدم فإن الصورة المثالية للجسم ومفهوم الجسم من المكونات الرئيسية التي يكون من خلالها الفرد صورة عامة عن جسمه، والعلاقة طردية فيما بينهم فعندما تتشوه الصورة المثالية للجسم يتشوه مفهوم الجسم وبالتالي تختل الصورة العامة التي يكونها الفرد عن جسمه.

وقد أشار الدسوقي (٢٠٠٦) إلى أن المظهر الجسمي مقسم إلى ثلاثة مكونات،

هي:

« المكون الإدراكي Perceptual Component ويشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم الجسم.

« المكون الذاتي Subjective Component ويشير إلى عدد من الجوانب مثل الرضا والانفعال أو الاهتمام والقلق بشأن الجسم.

« المكون السلوكي Behavioral Component ويركز على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة أو التعب أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسمي. (ص ١٦).

أما زينب شقير (١٩٩٨) فقد أكدت على أن مفهوم صورة الجسم يتكون من عدة جوانب هي:

« الجاذبية الجسدية.

« التناسق بين مكونات الوجه الظاهر.

- ◀ التآزر بين شكل الوجه وباقي أعضاء الجسم الخارجية والداخلية.
- ◀ المظهر الشخصي العام.
- ◀ التناسق بين الجسم والقدرة على الأداء لأعضاء الجسم المختلفة.
- ◀ التناسق بين حجم الجسم وشكله ومستوى التفكير. (ص. ٣٠).

كما أشار روبرت Rowr (نقلاً عن: باعامر، ٢٠١٤) إلى وجود ثلاثة أبعاد يدور حولها مفهوم صورة الجسم وهي:

- ◀ الأساس الفسيولوجي Physiological Basis: وهو الإحساس الصاعد للمخ عن وضع الجسم وأجزائه وشكله والتناسق العضلي بين أجزائه.
- ◀ البناء الجنسي Libidinous Structure: ويشتمل على موضوعات الافتتان بالنفس والجاذبية الجنسية والاهتمام الجمالي بالجسم من خلال الملابس وأنماط الزينة الأخرى.
- ◀ الأساس الاجتماعي Sociology Basis: ويحتوي على الموضوعات الاجتماعية المرتبطة بالجسم مثل الخوف والخجل من صورة الجسم ومقارنتها بالآخرين، أو وجود قصور في الحركات الجسمية مقارنة بالآخرين. (ص. ٥٥٨).

• أهمية صورة الجسم:

تعد المراهقة مرحلة أساسية من مراحل النمو حيث يبرز الجانب البيولوجي للمراهقة في عملية البناء الجسمي الذي يتعرض له الفرد وهو ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن هنا تطرأ على الفرد تغيرات في حجمه وفي العلاقات بين أجزاء جسمه وغالباً ما تطبع هذه التغيرات الفرد بطابع يختلف عما كان عليه في مرحلة الطفولة.

ويشير زهران (٢٠٠٥) إلى أن الفرد يعلق أهمية كبيرة على صورة الجسم إذ يكون صورة ذهنية للجسم، وهذه الصورة غالباً ما تتغير بطبيعة الحال مع التغيرات التي تطرأ على الجسم ويتطلب ذلك نوعاً من التوافق وتكوين إيجابي عن الجسم، وأن المجتمع المحيط بالمراهق يساهم في تطور فهم صورة الجسم، إذ يهتم المراهق كثيراً بتعليقاتهم خاصة تلك التي يسمعها من أقرانه والجنس الآخر. (ص. ٣٧١، ٣٧٢).

ويؤكد كلاً من كفاي والنيال (١٩٩٥) على أن صورة الجسم لدى الفرد لها خاصية الاستمرارية والتعقيد كأي ظاهرة ارتقائية تنتقل من العام إلى الخاص، فنظرة الطفل إلى جسمه نظرة عامة لا تأخذ بالتفاصيل الدقيقة التي تميز أبعاد الجسم، وفي نهاية مرحلة الطفولة يتطور هذا الفهم فيبدأ الفرد بمقارنة جسمه شكلاً وحجماً مع أقرانه وينتبه إلى خاصيتي الطول والقوة. (ص. ٢٣).

وتجدر الإشارة إلى الدور الذي تلعبه المحددات الثقافية في تطور فهم صورة الجسم لدى الفرد، فبينما تنظر بعض الثقافات إلى البدانة باعتبارها رمزاً للجمال والخصوبة والوجاهة الاجتماعية ورمزاً للمكانة الاقتصادية العالية

وتنظر إلى النحافة بنظرة سيئة سلبية باعتبارها رمزاً للجوع والفقر، نجد أن ثقافات أخرى تنظر للنحافة بأنها هي أيقونة الجمال التي تنسجم مع حركة الفرد واستقلالته الاجتماعية.

وتبدو المراهقات أكثر اهتماماً وتأثراً بأراء الناس الآخرين وبما يعرض في وسائل الاعلام عنهن من المراهقين، ويقلقن أكثر حول الحصول على حب الناس ويحاولون بجهد تجنب التقويم السلبي، ومن أجل كسب التقويم الايجابي تصبح الفتيات أكثر حساسية تجاه المعايير المجتمعية الخاصة بالسلوك الانثوي، وبذلك تتكون لديهن ضغوط حتى يتم مطابقة هذه المعايير المجتمعية عليهن وتكون المحصلة فتاة غير راضية عن جسمها.

ومن هنا يمكن القول أن صورة الجسم لدى الفرد تشكل قوة دافعة للسلوك الاجتماعي بطرق متعددة قسم منها الايجابي والاخر منها سلبي، إذ أن التفاعل الاجتماعي يسهم في تكوين مفهوم الذات ومن ثم تطور شخصية الفرد، فضلاً عن أثر صورة الجسم في استقبال ردود أفعال الآخرين بشكل متناسق وتوفر للفرد إطاراً مرجعياً لمفهومه عن جسمه. (المرشدي، ٢٠١٤، ص ٢٩٠).

• العوامل المؤثرة على صورة الجسم:

توجد مجموعة من العوامل التي تحدد وتؤثر وتلعب دوراً هاماً في نوعية الصورة التي يكونها الفرد عن جسمه ومن أهمها ما يلي:

- ◀ العائلة وتوقعاتها العالية: إن الملاحظات السلبية من قبل أفراد العائلة لها تأثير سلبي على صورة الجسم، بالإضافة إلى أن التعليق على عادات الأكل لدى الفرد تؤدي إلى نمو علاقات غير صحية مع أنواع الأطعمة المختلفة، كما أن التوقعات غير المنطقية من قبل الأسرة تؤثر بشكل كبير على الصورة التي يكونها الفرد عن جسمه فعندما لا تتحقق هذه التوقعات يشعر الفرد بالإحباط والاحساس بالذنب وقد يفرغ هذه الشحنات السلبية عن طريق الاعتماد على مبدأ الريجيم القاسي أو التمرينات الشاقة أو حتى العمليات الجراحية من تعديل مسار أو تغيير حجم المعدة. (الختعمي، ٢٠١٢، ص ٢٨).
- ◀ الأصدقاء والأقران: يلعب الأصدقاء دوراً مكملًا في بناء صورة الجسم خاصة أثناء فترة المراهقة لأنهم يزودون بعضهم بالأمان العاطفي، كما أنهم يواجهون نفس المشاكل ويملكون نفس النظرة للعالم المحيط بهم.
- ◀ وسائل الاعلام: فكل وسائل الاعلام والتواصل الحديثة تبعث برسائل مفادها أن المظهر أكثر أهمية من الشخصية والطباع والمشاركة الاجتماعية. (فرغلي، ٢٠٠٣، ص ٢٧٨).

ومن منطلق هذا السياق تعرض الباحثة أهم العوامل المؤثرة في صورة الجسم من وجهة نظرها:

- ◀ تعليقات الأسرة السلبية التي غالباً ما تنطوي على احباط وقلق لدى الفرد.
- ◀ الأقران من نفس الجنس وما هو سائد بينهم من خصائص جسمانية ومقاييس.

- « المعايير الاجتماعية وما هو سائد في المجتمع من مقاييس جمالية.
- « تجارب الايذاء الجسدي أو الجنسي الذي قد يتعرض لها الفرد خاصة في سنواته المبكرة.
- « النماذج الشائعة من خلال وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعية ودورها في تمجيدهم.
- « وجود عيوب في الجسم نتيجة لوجود إعاقة معينة أو تعرض الفرد لحادث ما خلال فترات حياته المختلفة.

• النظريات المفسرة لصورة الجسم:

- « النظرية المعرفية لصورة الجسم: أثبت البحث في الاتجاه المعرفي عدم استقرار بنية صورة الجسم، حيث يمكن أن يرجع التقييم لحجم الجسم الحالي إلى انفعالات سالب أو إلى الضغوط، فمثلاً أظهرت دراسة كلبارلز Kulbarlz (1999) (نقلاً عن: عبد النبي، ٢٠٠٨) أن المزاج السالب يزيد من تقييم حجم الجسم لدى النساء اللاتي يعانين من شره الطعام فيجعل صورة الجسم أسوأ وأردأ. بينما تعتبر النظرية المعرفية لبليك ١٩٧٣ - ١٩٧٦م أن صورة الجسم المحرفة أو المشوهة ما هي إلا عرضاً معرفياً للاكتئاب. (ص. ١٩١).
- « النظرية الثقافية الاجتماعية: تسهم الثقافة فيما يكونه الفرد من تصورات حول جسمه، فكلما كانت تصورات الفرد لجسمه متطابقة مع المعايير التي تحدها الثقافة حول الجاذبية الجسمية شعر الفرد بالرضا عن ذاته الجسمية، فهناك بعضاً من الثقافات التي تشيد بطول القامة وكبر أجزاء الجسم سواء لدى الذكور أو الإناث إذ أنها علامة من علامات القوة والهيبة، في حين تعتبرها ثقافة أخرى دلالة على مظاهر لا يشجعها المجتمع أو لا يحترمها، بينما تشير في ثقافات ثالثة إلى الصحة الجسمية، ولكن يبدو أن معظم الثقافات تحبذ زيادة الوزن والحجم عن المتوسط لدى كلا من الذكور والإناث. (الزايدي، ١٤٢٦).

ويشير كولز (١٩٩٢) (نقلاً عن الخثعمي، ٢٠١٢) في تفسيره لمفهوم النظرية الثقافية الاجتماعية إلى القواعد والمعايير والأعراف والتقاليد التي تحرك الناس في مجتمع ما، ومن ثم يتكون من خلالها أسلوبهم في الحياة، بالإضافة إلى ما يتميز به هؤلاء الناس من خصائص في علاقاتهم ببعضهم البعض والتي تشكل أساساً لتكوين علاقات فرعية. (ص. ٢٣). وفي الأعوام الأخيرة تزايد الاهتمام بالجوانب الثقافية الاجتماعية وما تلعبه من دور أساسي في تكوين صورة الجسم.

وهناك منظوران للنظرية الثقافية الاجتماعية لتفسير صورة الجسم كما يأتي:

- « المنظور الأول: ويمثل الاتجاه الثقافي الاجتماعي لصورة الجسم. ويفترض هذا المنظور أن صورة الجسم واضطراب الأكل هو نتيجة للتأثير القوي لوسائل الاعلام بالإضافة إلى الأقران والأسرة. (Stice, 1994).

- « المنظور الثاني: ويمثل اتجاه المقارنة الثقافية الاجتماعية لصورة الجسم ويؤكد هذا المنظور على دور مقارنة مظهر الشخص بالآخرين، وبأنه امتداد

للمنظور الأول الثقافي الاجتماعي، ويوضح أن الأفراد الذين يقارنون مظهرهم بانتظام بمظهر الآخرين الأكثر جاذبية هم الأكثر عرضة لعدم الرضاء عن صورة الجسم. (الخثعمي، ٢٠١٢، ص ٢٥).

وبالنسبة لدون وبلومين (1991) Dunn&Plomin فإن المقارنة الاجتماعية والأحكام التقييمية منتشرة بين الأقران والصديقات حيث يشكلون أهمية كبيرة كمساهمين في التطور الأول للسلوكيات، ووجد أن عددا من المراهقين الأكبر يؤثرون في الأصغر منهم في الكثير من السلوكيات.

ويعتبر المنحى الاجتماعي الثقافي هو الاتجاه الأكثر وضوحاً وشمولية لتفسير صورة الجسم، حيث يركز على شرح وتفسير تطور النظرة الاجتماعية للجمال بكافة مستوياته وأجزائه المختلفة.

كما ويهدف هذا المنحنى إلى تسليط الضوء على مبدأ المقارنة الاجتماعية ولما لوسائل الاعلام من تأثير فيما يختص بالهيئة والمظهر الخارجي والجمال كعوامل هامة في نمو وتطور صورة الجسم. (عبد النبي، ٢٠٠٨، ص ١٩١-١٩٢).

وتستنتج الباحثة مما سبق: أن صورة الجسم غالباً ما تؤثر وتتأثر بالحالة الانفعالية لدى الفرد، فالأفراد الواقعين تحت ظروف أو ضغوط سلبية غالباً ما تكون لديهم صورة جسم سلبية ويكون تقديرهم لذواتهم منخفض، مما قد يترتب عليه وجود مشكلات نفسية اجتماعية كالرهاب الاجتماعي والاكتئاب والخلج وغيرها من أشكال الاضطرابات النفسية التي تعيق توافق الفرد مع الآخرين وتؤدي الى عزله وضعف علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، كما أن نظرة الفرد حول جسده ما هي الا محصلة للثقافة السائدة والمنتشرة في المجتمع سواء كانت الثقافة مصدرها عادات وتقاليد المجتمع أو ثقافة تم نشرها بواسطة وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي.

• تعريف اضطراب صورة الجسم:

عندما ينشغل الانسان بخصوص مظهره الجسمي الى الدرجة التي تسبب خللاً في حياته، فإن ذلك يطلق عليه اضطراب صورة الجسم Body Image Distortion، وفي هذا الصدد يشير فيليبس Phillips.K.A إلى الملايين من البشر الذين لديهم وسواس حول مظهرهم وكيف يبدو أن ادراكهم لوجود عيب في مظهرهم الجسمي، فهم يقلقون حول الانف الذي يبدو لهم كبيراً أو الصدر الذي يبدو لهم صغيراً أو البشرة المشوهة نتيجة الحبوب أو حول مدى نعومة الشعر أو البناء الجسمي الضئيل، فأى جزء من الجسم قد يكون محورياً لهذا الوسواس، وبالرغم من ذلك فإن هذا الانشغال قد يبدو عادياً ولكن في حالة اضطراب صورة الجسم فإن الأمر يختلف فالذين يعانون من هذا الاضطراب لا يكرهون جزءاً معيناً من مظهرهم الجسمي فقط، بل يبالغون في ذلك ويقلقون بشكل كبير جداً ويعانون نتيجة ذلك، وهذا القلق يسبب لهم الالم والانزعاج الانفعالي ويؤثر على عدة مظاهر في حياتهم (Phillips.K.A, 2001. 113).

وعادة ما يبدأ هذا الاضطراب خلال مرحلة المراهقة، فنجد أن المراهقين تكثر شكاوهم وتصل هذه الشكاوي الى حد الاضطراب إذا ما صوحت بالقلق والانزعاج، إلى جانب انشغال الفرد بهذا الموضوع لدرجة قد تعوقه عن أداء أعماله العادية، كما تؤدي إلى انسحابه من كثير من المواقف الاجتماعية. (محمد، ٢٠٠٠، ص. ٢٨٩).

ويعُرف اضطراب صورة الجسم بأنه: "انشغال مبالغ فيه بعيب متخيل في المظهر الجسمي، وذلك مع وجود مظهر جسمي عادي ولكن الشخص يبالغ في انشغاله واهتمامه بهذا العيب، ويسبب ذلك اضطراب وإعاقة في التكيف المهني والوظيفة الاجتماعية للشخص" (Veal.D,2004,133).

ويعُرف فيلبس و كرينو (Phillips.K.L&Crino(2001) اضطراب صورة الجسم بأنه: انشغال بعيب متخيل في المظهر الجسمي، بالرغم من كون المظهر الجسمي عادياً، وهذا الانشغال لا بد أن يكون له دلالة من الناحية الاكلينيكية في وظائف الفرد الاجتماعية والشخصية ولا يرتبط باضطرابات عقلية أخرى.

• أعراض اضطراب صورة الجسم:

يمكن تحديد مجموعة من الأعراض قام بحصرها بارلو وديوراند (Barlow&Durand(1999) (نقلاً عن الدسوقي، ٢٠٠٦) التي تميز الفرد الذي يعاني من اضطراب تشوه صورة الجسم، منها:

- ◀ وجود تقدير سلبي للذات يرجع إلى عدم الرضا عن المظهر الجسمي.
- ◀ العزلة عن الناس وعدم الرغبة في مقابلتهم خوفاً من أن يُجبر على التفاعل أو التجاوب معهم.
- ◀ الاعتقاد بأن كل فرد حتى الأصدقاء المقربون منهم يحملون أو ينظرون بإمعان إلى كل جزء من جسده يرى أنه شاذ إلى حد كبير من وجهة نظره.
- ◀ الشعور بأن الآخرين يمقتونه ويشمئزون منه.
- ◀ الثبات على حالة واحدة عند النظر إلى المرأة، فهو يفحص مراراً وتكراراً الصفة القبيحة المزعومة لكي يرى إذا كان هناك أي تغير طرأ أو حدث عليها وأحياناً يتجنب الفرد النظر إلى المرايا إلى حد الخوف المرضي تقريباً. (ص. ٦٨).

• محكات تشخيص اضطراب تشوه صورة الجسم:

فيما يتعلق بمحكات تشخيص اضطراب تشوه صورة الجسم، يوجد عدة أنواع منها:

• المحكات العامة:

توجد محكات عديدة يمكن من خلالها تشخيص اضطراب تشوه الجسم، ومن هذه المحكات:

- ◀ انشغال الفرد بعيب متخيل في المظهر وهذا الانشغال يكون مبالغاً فيه إلى حد كبير ويركز بين الحين والآخر على العديد من أجزاء الجسم.

« شكوى الفرد من العيوب الطفيفة في الوجه، أو عدم التناسق بين أجزاء الجسم بحيث تكون صغيرة أكثر من اللازم أو كبيرة أكثر من اللازم أو الشكوى من الشعر الخفيف أو الصلع، وحب الشباب والتجعدات والندبات وآثار الجروح والدوالي والشحوم واحمرار الوجه أو البشرة وأحياناً تكون الشكوى غامضة أو مبهمه تماماً، وربما تصل إلى عدم وجود أي شيء أكثر من أن الفرد يشعر أنه قبيح بصفة عامة.

« عدم الرضاء عن الكثير من مناطق أو أجزاء الجسم وخاصة الأنف واللوان الجلد والشعر والجفون والضم والشفيتين والفك والذقن ومع ذلك فإن أي جزء من الجسم ربما يكون متضمناً داخل دائرة انشغال الفرد.

« لتمييز الانشغال باضطراب تشوه صورة الجسم عن الانشغال العادي بشأن المظهر يجب أن يسبب الانشغال باضطراب تشوه صورة الجسم أزمة أو عاقبة ذات دلالة.

« لكي يكون التشخيص الخاص باضطراب تشوه صورة الجسم واضحاً يجب أن يدوم الانشغال بالعيوب التي يتم تخيلها في المظهر لمدة ساعة في اليوم أو على الأقل.

« فحص الفرد المتكرر لمظهره وذلك لقياس العيب المدرك عن طريق أخذ صور بين الحين والآخر، سواء بواسطة كاميرا تصوير أو فيديو ومقارنة مظهره الحالي بالصور الفوتوغرافية القديمة أو التي أخذها بنفسه منذ فترة أو مقارنة مظهره بمظهر الآخرين.

« وجود سلوكيات تتضمن سؤال الآخرين للتحقق من وجود العيب، أو النقيصة أو التأكد من فاعلية عملية الاختفاء أو التموه للعيوب المتخيل.

« اتباع الفرد مجموعة من الوسائل تتمثل في استخدام المكياج لمدة ٢٤ ساعة في اليوم أو التصفيف الزائد عن الحد للشعر، أو استخدام ماسكات الوجه وحمامات الساونا أو أداء التمرينات الرياضية لتحسين شكل عضلات الوجه والجسم أو استعمال أدوية التجميل مثل الكولاجين وحقن الشفتين.

« حدوث بعض السلوكيات القهرية مثل شد الجلد أو نتف الشعر الذي يعطي احساساً وقتياً بالرضاء أو السرور يعقبه احساس باليأس.

« اعتكاف المرضى الذين لديهم حالة حادة بهذا الاضطراب في منازلهم خوفاً من الظهور أمام الآخرين. (الدسوقي، ٢٠٠٦، ص. ٦٥).

• محكات الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV:

« الانشغال الكبير من قبل الفرد بعيب متخيل في مظهره الجسدي، ويصبح هذا الانشغال مفزطاً إذا كان هناك شيئاً من الشذوذ بالجسم أو في أبعاده المختلفة.

« يسبب هذا الانشغال قدراً كبيراً من الكرب للفرد تكون له دلالاته من الناحية الاكلينيكية، كما أنه يسبب خللاً في أدائه الوظيفي الاجتماعي أو المهني أو غير ذلك من مجالات الاداء الوظيفي المختلفة ذات الأهمية.

« لا يرجع هذا الانشغال إلى اضطراب عقلي آخر. (الخثعمي، ٢٠١٢، ص. ٣٤).

- **محكات الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-V:**
 - ◀ الانشغال بواحد أو أكثر من العيوب المتصورة أو بتشوهات في المظهر الجسدي التي لا يمكن ملاحظتها أو تظهر بشكل طفيف للآخرين.
 - ◀ في مرحلة ما أثناء الاضطراب، فقد يؤدي الفرد سلوكيات متكررة على سبيل المثال: (تفحص النفس في المرآة، التبرج المفرط، نزع الجلد) أو الافعال العقلية على سبيل المثال: (مقارنة مظهره بالآخرين).
 - ◀ تسبب هذه الانشغالات إحباطا وضعفا في أداء الفرد في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها من مجالات الاداء الهامة الاخرى.
 - ◀ يفسر الاضطراب بشكل أوضح من خلال معرفة مخاوف الفرد المتعلقة بتراكم الدهون في الجسم أو بالوزن. (الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association، ٢٠١٣، ص.١٠٣).

- **أهم الاضطرابات الشائعة الناتجة عن تشوه صورة الجسم:**

كان يشار قديما إلى اضطراب تشوه الجسم على أنه خواف العجز أو التشوه Dysmorphophobia، كما أن الفرد الذي لديه هذه المشكلة يتم وصفه بأنه موسوس لوجود عيب افتراضي أو يفترض وجوده، فهو يقضي وقتا طويلا في محاولة تصحيح مشكلته، ويسبب الانشغال الزائد عن الحد بشأن المظهر ربما ينمو لدى البعض اضطراب الوسواس القهري، ومن الناحية التاريخية كان ينظر الى هذا الاضطراب على أنه مؤشر سابق لوجود حالة مرضية لمرض نفسي حاد مثل الفصام. (الخثعمي، ٢٠١٢، ص.٣٧). وهذا ما اثبتته الدراسات الحديثة، فقد أكدت مجموعة من الدراسات بأن تشوه صورة الجسم كان العامل الرئيسي الذي ينتج بعده مجموعة من الاضطرابات، مثل اضطراب الوسواس القهري، الخواف الاجتماعي، الاكتئاب، فقد الشهية العصبي، ضعف الثقة بالنفس، القلق ومحاولة ايزاء الذات. فدراسة برياً Priya (2010) أشارت إلى أن ٧٥٪ من مجتمع طلاب الطب في الهند لديهم أنماط غذائية سيئة جدا تعتمد على الحرمان وقد تصل إلى مرحلة فقد الشهية العصبي نتيجة تشوه وعدم ادراك الصورة الحقيقية للجسم. بينما أشارت دراسة سامية عبدالنبي (٢٠٠٨) إلى وجود علاقة كبيرة بين اضطراب تشوه صورة الجسم وبين الانخفاض الكبير في مفهوم الذات الناتج عنه. وأكدت دراسة ملحم (٢٠١١) على وجود علاقة دالة بين عدم الرضا عن صورة الجسم والقلق الاجتماعي والوسواس القهري واضطرابات الأكل لدى المراهقين ومن هنا وبسبب الارتباط الكبير الممكن بين اضطراب تشوه صورة الجسم والتصنيفات الاخرى للاضطرابات الناتجة عنه وجب على الاخصائي النفسي أن يكون شديد الحرص عند قيامه بالتشخيص والقدرة على التفريق بين الاضطرابات التي يعاني منها الافراد.

- **المهارات الاجتماعية: ومفهومها:**

وردت تعريفات متعددة للمهارات الاجتماعية لمجموعة من العلماء وجاءت هذه التعريفات متقاربة في المضمون، حيث ذكر ريجيو (Riggio 1990) (نقلا عن: بسيوني، ٢٠٠٥) بأن المهارات الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارات

إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء كان هذا التواصل لفظي أو غير لفظي. (ص. ٦٤٢).

وتعرف إقبال عطار (٢٠٠٧) المهارات الاجتماعية بأنها: "القدرة على إدارة التفاعل بإيجابية مع الآخرين وحسن التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي والتعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم وحسن التصرف بما يناسب الموقف". (ص. ٦٢).

وترى أمنة المطوع (٢٠٠١) (نقلاً عن: الجهني، ٢٠١١) صعوبة في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بدرجة كبيرة من الوضوح والدقة نظراً لما قدمه العلماء والباحثين من مفاهيم عدة لتعريف المهارات الاجتماعية فالبعض منهم كان ينظر إليها على أنها سمة والبعض الآخر ينظر إليها من منظور سلوكي وآخرون ينظرون إليها من منظور معرفي وفريق منهم ينظر إليها من منظور تفاعلي. (ص. ٢٠٣).

• المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن النماذج السلوكية ترتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته وله مدلولات اجتماعية في مواقف محددة، ومن التعريفات التي لها صلة وثيقة بالنماذج السلوكية تعريف غريشام (1986) Gresham (نقلاً عن: محمد، ٢٠١٠) حيث يرى المهارات الاجتماعية بأنها الاستجابات التي تحدث في موقف معين وتؤدي إلى زيادة عملية التدعيم الإيجابي وانخفاض عملية العقاب المتوقع لأنماط السلوك الاجتماعي. (ص. ١٥٤٢).

كما يرى صبحي عبدالفتاح المهارات الاجتماعية بأنها: "مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المستعملة والتي تحقق التواصل الإيجابي سواء من منظور الأسرة أو المدرسة أو المجتمع". (الكفوري، ٢٠٠١، ص. ٢٣٧).

وعليه نرى أن هذا النموذج ضم مجموعة من التعريفات للمهارات الاجتماعية التي تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة، وتقتضي من الفرد استجابات ملائمة وإيجابية وفعالة، ويتأثر أداؤها بخصائص الفرد. وهي مهارات أيضاً يستخدمها الفرد في تفاعله مع الآخرين، وذات هدف معين، وتكتسب من خلال التعليم والتنشئة الاجتماعية، ويجب أن ننوه إلى الدور الذي تلعبه القدوة في اكتساب المهارات الاجتماعية.

• المهارات الاجتماعية كسمة:

وفي هذا النموذج ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها سمات شخصية عامة، ويقصد بالمهارات الاجتماعية هنا بأنها ترتبط بسمات شخصية الفرد عامة، ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، وأن ما نستطيع ملاحظته هو انعكاس هذه المهارة على السلوك، واستجابة الفرد في المواقف المختلفة. (حماد، ٢٠١٢، ص. ١١٥). وفي ضوء ذلك تم تعريف المهارات الاجتماعية على أنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها

استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية ومن خلالها يستطيع الفرد التأثير في بيئته وتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي دون الحاجة إلى إيذاء الآخرين. (شاش، ٢٠٠٢).

• المهارات الاجتماعية من المنظور التفاعلي الاجتماعي:

يرى هذا المنظور أن المهارات الاجتماعية تهدف إلى التفاعل بين الفرد والآخرين من خلال تكوين العلاقات الاجتماعية والمشاركة وإحداث التأثير في الآخرين الذين يتعامل معهم الفرد، ومن التعريفات التي تدل على هذا المنظور تعريف كمال الدسوقي (١٩٩٢) (نقلا عن: محمد، ٢٠١٠) حيث يرى المهارات الاجتماعية بأنها: "أداة التفاعلات الاجتماعية التي تجري بين فردين أو أكثر والقدرة على الاستجابة للتعديل ولتغيير السلوك في الآخرين وأن يكون الشخص متكيفا مع مطالب المجتمع والتعاون مع الآخرين. (ص. ١٥٤٤).

كما يشير مجدي أحمد إلى أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على أن يكون ماهرا اجتماعيا أو كفئا، ويظهر صورته للناس ويبدل الجهد ليساعد الآخرين ويكون لبقا في تعاملاته لأصدقائه وللعرباء. (عبدالله، ١٩٩٧).

• المهارات الاجتماعية من المنظور المعرفي:

ركزت تعريفات المهارات الاجتماعية في هذا النموذج على الإدراك والانتباه وتفسير السلوك والقدرة على ضبط السلوك الاجتماعي والتحكم فيه، وفي ذلك عرّف فيمهام (1998) Femham (نقلا عن: حماد، ٢٠١٢) المهارات الاجتماعية بأنها: "سلسلة السلوكيات التي تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية وتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة والبديلة وتقويمها وإصدار البديل المناسب. (ص. ١١٦).

• المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي:

ينظر أصحاب هذا المنحى إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعل بين الجوانب السلوكية والمعرفية والانفعالية والوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي ومن التعريفات التي تؤكد هذا المنظور تعريف أميرة بخش حيث ترى بأن المهارات الاجتماعية ماهي إلا: "عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الإنسان إلى درجة الاتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية، وتفيد في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين. (بخش، ٢٠٠٢، ص. ١١٧).

• مكونات المهارات الاجتماعية:

تعددت الأبحاث التي قام بها الباحثون في مجال التربية وعلم النفس محاولة منهم في التوصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية، واختلفت الآراء والاتجاهات من باحث إلى آخر، حيث نظر بعض الباحثين إلى المهارات الاجتماعية بوصفها المهارات الأساسية واللازمة للفرد لمواجهة الحياة الدراسية أو الاسرية أو التعامل مع الأفراد وزملاء الدراسة والعمل، وقد توصل انتوني (1987) Antony (نقلا عن: الجهني، ٢٠١١) إلى ستة مهارات أساسية يمكن تلخيصها في الآتي:

« مهارات اجتماعية أولية: مثل مهارات الاصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور.
« مهارات اجتماعية متعددة: مثل طلب المساعدة، والقدرة على التعامل مع الآخرين، وصدار التوجيهات أو تنفيذها، والتقدم بالأعذار، والقدرة على اقناع الآخرين.

« مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والاحاسيس:تشمل القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، وتفهم مشاعر واحاسيس الآخرين وتقديرها.
« مهارات تمثل بدائل للمشاعر العدائية:مثل مساعدة الآخرين والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات أو القدرة على المنافسة، والقدرة على الاستجابة للإثارة والمضايقات باستخدام ضبط النفس والسيطرة على المشاعر الانفعالية.

« مهارات اساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الضبط والاجهاد:وتتمثل في القدرة على التعامل مع الموقف الخاص بالتذمر والشكاوي، وعلى التعامل مع مواقف الافراح، والقدرة على التعرف على صديق، والقدرة على التجاوب مع الاقناع.

« مهارات التخطيط والعمل من أجل المستقبل: وتتمثل في وضع الاهداف وتحديد أسباب المشكلات وتحديد الفرد لقدراته وتجميع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها والقدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب والتركيز على أداء مهمة معينة.

وعند ريجيو(1990) Riggio (نقلًا عن: السمدادوني، ١٩٩١) فإن المهارات الاجتماعية تنظم في مستويين (انفعالي واجتماعي)، وفي كل مستوى يتم التعبير عن المهارة في ثلاثة مجالات هي: التعبير بالحساسية، الضبط، وينتج عن التفاعل بين المستويات (اثنين) والمجالات (ثلاثة) ستة مهارات اجتماعية هي:
« التعبير الانفعالي: وتتضمن المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية لفظيا أو غير لفظي.

« الحساسية الانفعالية:وتشمل المهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

« الضبط الانفعالي: وتشمل المهارة في ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية، وإخفاء الملامح الانفعالية للانفعالات والتحكم فيما يشعر الفرد به من انفعالات.

« التعبير الاجتماعي: ويشمل المهارة في التعبير اللفظي والقدرة على لفت انظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية والاشترك في المحادثات الاجتماعية.

« الحساسية الاجتماعية:وتعني القدرة على الانصات اللفظي والوعي بالقواعد المستترة خلف أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لأداب السلوك الاجتماعي، والاهتمام بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية.

« الضبط الاجتماعي: وتعني مهارة لعب الادوار والالتزام في المواقف الاجتماعية.

« المروغة الاجتماعية: وتعني مهارة المروغة والتلاعب في جوانب الموقف الاجتماعي للحصول على نتائج مقبولة للفرد.

بينما ترى عطار (٢٠٠٧) أن للمهارات الاجتماعية عدة مكونات تتمثل فيما يلي:

« مهارات تأكيد الذات: والتي تتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ضغوط الآخرين.

« مهارات وجدانية: والتي تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم، ومن المهارات الرئيسية في هذا السياق: التعاطف والمشاركة الوجدانية.

« المهارات التواصلية: وتنقسم إلى قسمين: مهارات الإرسال: وتعبر عن القدرة على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظياً. مهارات الاستقبال: والتي تعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهم مغزاها.

« مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: والتي تشير إلى مقدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي وبخاصة في مواقف التعامل الاجتماعي مع الآخرين وتعديله بما يتناسب مع هذه المواقف. (ص. ٥٨).

• خصائص المهارات الاجتماعية:

توجد عدة خصائص أساسية ومميزة للمهارات الاجتماعية، أهمها ما يلي:

« أن العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات من أجل الوصول إلى الهدف المرغوب.

« يشتمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين.

« يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.

« تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه.

« تتحد المهارات في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصاله وفي إطار الملائمة للمواقف الاجتماعية. (عبدالله، ٢٠٠٠).

• أهمية المهارات الاجتماعية:

يعدّ التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد منذ المراحل المبكرة في حياته، لذا تعدّ المهارات الاجتماعية التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة أحد المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، ويعدّ افتقارها عائقاً قوياً يحول دون إشباع حاجاته النفسية، لأن هذه المهارات هي التي تؤهل الفرد للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة ايجابية كما تمكنه من إظهار مودته للآخرين وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب مما يؤدي إلى التأثير في الآخرين بطريقة ايجابية ومفيدة.

بالإضافة إلى أن المهارات الاجتماعية تقوم بدور في تنمية القدرة على الاستعداد للدخول في علاقات بين شخصية مشبعة مع الطرف الآخر فتخفف من الشعور بالوحدة النفسية لأن تسلح الفرد بالمهارات الاجتماعية تفيدة في إقامة علاقات مع الآخرين كما تكسبه الثقة بالنفس وتكشف الذات وتجعله قادراً على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات وأعباء الحياة. (العيداني، ١٩٩٦، ص ١٠). فالتزود بالمهارات الاجتماعية يحقق درجة معقولة من الاستقلال الذاتي والذي يمكن الفرد من تحقيق علاقات ناضجة بالأقران والمحيطين به كما تيسر للفرد تحقيق التوجيه الذاتي فيما يتعلق بمستقبله التعليمي والمهني ويصبح من اليسير تحقيق احساسه بالهوية الشخصية. (سلامة، ١٩٨٥، ص ١٣٩).

هذا ويلخص جاد الرب (٢٠٠٣) أهمية المهارات الاجتماعية على مختلف المستويات كما يلي:

« على المستوى الاسري، يستطيع الفرد من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الآباء والأخوة ويتفاعل معهم ويتفاعلون معه بشكل مثمر في جو من اللفة والمودة.

« على المستوى التعليمي في المدرسة، حيث يخرج الفرد الى العالم الاوسع المختلف عن الاسرة، فلا يستطيع أن يجبر أحدا في هذا المجتمع الجديد أن يحترمه أو يحبه إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين، فن المهارات الاجتماعية والتي يستطيع المراهق من خلالها أن يفهم معلمه وأن يستجيب له.

« على المستوى العام، فإن المهارات الاجتماعية هي الاداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين. (ص ٢٧).

• اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:

أشار ريجيو (1987) Riggio إلى أن المهارات الاجتماعية ليست فطرية أو مورثة إنما هي مهارات متعلمة نكتسبها عبر التفاعل الاجتماعي. وقوة التأثير التي نلاحظها لدى بعض الأشخاص دون غيرهم، فالمهارات الاجتماعية ليست خاصة أو سمة واحدة بعينها ولكنها زملة مهارات أساسية محددة حين تجتمع مع بعضها البعض ويتوازن تكون معامل التأثير والفاعلية الاجتماعية. (سلامة، ١٩٩٣، ص ٩٦).

ويرى الباحثون أن المهارات الاجتماعية يمكن اكتسابها بموجب مبادئ التعلم الاجتماعي (النمذجة، لعب الدور، التدعيم، التغذية الراجعة، التدريب، الملاحظة):

• الدافعية:

تؤدي الدافعية دوراً رئيسياً في التعلم واكتساب الكائن الحي كثيراً من أنماط السلوك التي يمارسها في حياته اليومية، وتحقق الدافعية ثلاثة وظائف رئيسية في التعلم، هي:

« أنها تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي، والتي تشير نشاط معين سواء كانت الدوافع فطرية أو مكتسبة.

« أنها تملي على الكائن الحي أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى ولذلك فإنها تؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوك الكائن الحي إلى أساليب معينة من السلوك دون أخرى.

« أنها توجه السلوك وجهة معينة حتى يستطيع الكائن الحي إشباع حاجته. (زهران، ٢٠٠٥، ص. ١٠٣).

كما يلاحظ أن دوافع التعلم إنما تعتمد على مجموعة عوامل أخرى تتأثر بها حالة الدافعية، مثل: عمر الكائن الحي . مستوى ذكائه واهتماماته ...، كما أن تنوع الدوافع في التعلم أمر جوهري لتحقيق فاعلية التعلم، لأن ما يصلح في موقف معين قد لا يصلح في موقف آخر. (منصور وآخرون، ١٩٨٩، ص. ٢٦٦).

• لعب الدور:

يرجع الفضل في إرساء الأساس النظري لأداء الأدوار إلى مورينو، الذي افترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية إذا فعل الأشخاص المواقف وحلولها ومارسوا حلولاً لها. ويستند مورينو لتأثير أداء الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية، ويعرفها بأنها: "الاستجابة المناسبة لموقف جديد أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم". (عبدالله، ٢٠٠٠، ص. ٢٦٦).

ويتم اللجوء إلى أداء الدور بعد أن يكون المتدربين قد تعرضوا لأمثلة من النماذج الاجتماعية أثناء النمذجة، فيعطوا الفرصة للتدريب على أشكال السلوك التي تعرضوا لها ويقوم المتدربين بأداء الدور في ظل استجابات صريحة وضمنية مع توقع أن الممارسة الفردية تؤدي إلى زيادة المهارات الاجتماعية للمتدربين في مواقف الحياة الواقعية، ونظراً لأن أداء معظم المهارات الاجتماعية يرتبط بالتفاعلات والمواقف البيئشخصية فإن المدرب أو بعض المتدربين يعملون كمساعدين ويقومون بدور الأشخاص المهمين في حياة المتدرب، ويقوم المدربون غالباً بدور المخرج المسرحي أثناء لعب الدور لكي يضمنوا أن محاولات التدريب سيكتب لها النجاح. فهم يدربون السلوك حتى يمكن النجاح في تكرار السلوك المرغوب (Borgatta, 1994, p.443).

• تكرار الاستجابة:

يستمر المتعلم في إصدار الاستجابات ويكررها حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة وقد يصل إليها ويربط بين عوامل النجاح في محاولة واحدة، أو قد يحدث في إطار سلسلة من المحاولات ويتوقف طول هذه المحاولات ومدى تطورها على صعوبة الخبرة أو المهارة المطلوب تعلمها، ويتوقف كذلك على المهارات التي قد تكون لدى المعلم، وكذلك على مستوى نضجه. (منصور وآخرون، ١٩٨٩، ص. ٢٦٧).

• **التدعيم أو التعزيز:**

يؤدي التعزيز دوراً ملحوظاً في التعلم واكتساب الفرد الكثير من أنماط السلوك، ويظل المتعلم يستجيب إلى المثيرات والموضوعات الموجودة في الموقف التعليمي عدة مرات حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة التي تؤدي به إلى حل المشكلة والوصول إلى الهدف، وبالتالي يعزز ويدعم هذا النمط من السلوك. (منصور وزملائه، ١٩٨٩، ص ٢٦٧).

• **الممارسة:**

بعد أن يصل المتعلم إلى الاستجابة الصحيحة نتيجة التعزيز، فإنه يبدأ في اكتساب مهارة وسهولة الأداء من خلال ممارسة هذه الاستجابة، ويؤدي ذلك إلى تقوية الاستجابات المنتقة حتى تصبح عادات قوية لدى المتعلم، وتختلف الممارسة عن التكرار في أن الممارسة هي تكرار معزز وموجب، ومما يجعل الممارسة أكثر جدوى وأشد فاعلية من التكرار في مواقف التعلم المختلفة.

يلاحظ وجود أمرين بالنسبة للممارسة، هما:

« إذا تم التكرار أو الممارسة بطريقة آلية دون اهتمام فسوف يصبح بلا جدوى، بل قد يؤديان أحياناً إلى أن يفقد الكائن الحي الدوافع التي يبدأ بها عملية بذاتها.

« لقد تبين أن بعض الأساليب الممارسة قد أثبتت فاعليتها أكثر من غيرها، فمثلاً: الممارسة الموزعة (أي التي تكون على فترات) أفضل من الممارسة المركزة التي تحدث على فترة واحدة، لأن فترة التوقف عن الممارسة ثم العودة إليها باهتمام أكبر يؤدي إلى استمرار الاداء وفاعليته. (سلامة، ٢٠٠٩، ص ٣٧).

• **الملاحظة:**

يتم اكتساب كثير من أنماط السلوك المرغوب وغير المرغوب من خلال مراقبة وملاحظة أفعال الآخرين، فمن خلال الملاحظة يتبنى الفرد معايير ومستويات لأدائه، ومن خلال الملاحظة أيضاً قد يكتسب مخاوف واعتقادات خرافية، ففي بعض الثقافات أو الثقافات الفرعية داخل المجتمع يتوقع أن يدخل الذكور من الأبناء مهنة آبائهم حينما يكبرون، لذا يقوم الصبية بملاحظة آبائهم أثناء قيامهم بالعمل في الحقول مثلاً مقلدين ما يمكن تقليده من أنشطة، وبالتدريج فإنهم يكتسبون المعرفة والمهارات اللازمة للقيام بهذا العمل، ومن خلال تلك العملية فإن التعلم بالملاحظة يتم تدعيمه بإثابة الاستجابات والسلوك المرغوب ومعاينة السلوك غير المرغوب. (سلامة، ٢٠٠٩، ص ١٥٢، ١٥١).

ونحن نتعلم المهارات الاجتماعية مثلما نتعلم القراءة والكتابة، مثل أي سلوك فأثناء النمو نتعلم طرق السلوك في المواقف المختلفة بملاحظة وتقليد سلوك الآخرين (الوالدين، المدرسة، الرفاق) الذين يعدون بمثابة نماذج نقتدي بها ونحاكيها، وعند تجريب هذه السلوكيات تحدد التغذية الراجعة أي هذه السلوكيات يستمر، وأيها يجب تغييره أو تعديله. (عتريس، ١٩٩٧، ص ١٠).

• **فنيات التدريب على المهارات الاجتماعية:**

توجد أساليب وفنيات متعددة للتدريب على المهارات الاجتماعية وهي منظمة في الفئات الثلاث الآتية وهي:

◀ أساليب بدنية: ومنها التدريب على الاسترخاء، والتدريب على التحكم في الجوانب غير اللفظية.

◀ أساليب معرفية: مثل التدريب على الحوار الداخلي الإيجابي، وتغيير المعتقدات اللامنطقية.

◀ أساليب سلوكية: من قبيل تمثيل الدور، والاقتداء، والتلقين، والتدعيم (شوقي، ١٩٩٨، ص. ٢٠١، ٢٣١).

جدول (١) أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية كما أوردها (ابراهيم، ١٩٩٤، ص. ٢١٩)

الأسلوب	معناه	متى يستخدم
(١)تنطيق المشاعر.	التعبير المعتمد والتلقائي عن الانفعالات بكلمات صريحة ومنطوقة.	التعود على التلقائية والتحرر من القلق الاجتماعي وتشجيع الآخرين على تكوين علاقات مريحة معك.
(٢)التأكيد السلبي	الاعتراف بالخطأ عندما تقوم بفعل يستحق اللوم على أن تبين أن هذا الخطأ لا يعني أنك بكاملك سيء.	عندما تحس أنك قمت بخطأ يستحق اللوم والنقد، توطيد العلاقة الطيبة بالرؤساء والمقررين.
(٣)تجريد غضب الآخرين من قوتهم.	تجاهل محتوى الرسالة أو السلوك الغاضب والتركيز بدلا من ذلك على طريقة الشخص الانفعالية في الحديث أو التواصل.	تجنب الدخول في معركة تست مستعدا لها والتعامل مع الأشخاص الانفعاليين، ضبط النفس.
(٤)التعمية والإرياك.	إظهار الموافقة على ما يوجه لك من اهتمامات مع إبداء الاستعداد لتغيير سلوكك عندما يظهر من الطرف الآخر ما يستحق ذلك.	يستخدم هذا الأسلوب عندما يكون الطرف الآخر من النوع اللحوح الذي يكثر من واللوم والنقد عندما يكون الشخص الآخر غير مستعد للتفاهم.
(٥)الأسطوانة المشروخة	تجاهل الاستجابة المعارضة مع الاستمرار في التعبير عن السلوك أو الفكرة التي بداتها واستئناف التعبير عنها بالرغم من المعارضة والمقاطعة.	يساعدك هذا الأسلوب على الإحساس الهادئ في حالات المناقشة غير الهادفة ويجنبك الدخول في متاهات جانبية تبعدك عن موضوعك الأصلي.
(٦)التساؤل السلبي.	الاستجابة لانتقاد الآخرين بالسؤال عن المزيد من الانتقادات والأخطاء التي ترتكبها مع إبداء الاستعداد للتعبير.	مع الأصدقاء والأشخاص الأعزاء والمقررين والرؤساء عندما تريد أن تنهي بعض الخلافات المنفجرة معهم.
(٧)لعب الدور.	القيام بالتدريب على أداء دور أو سلوك جديد قبل حدوثه الفعلي.	للقلق الاجتماعي، المناقشات العامة، إعطاء أوامر، خطابات عامة، استبيانات، ولقاءات العمل أو القبول.
(٨)التدريب على الاستجابة البدنية	التدريب على الاستجابة البدنية الملائمة للحالة الانفعالية بما في ذلك نبرات الصوت، التقاء العيون وتعبيرات الوجه والحركة.	الإقناع، الفاعلية الاجتماعية، خلق انطباع جيد ومتحمس، والثقة بالنفس
(٩) التلون الانفعالي.	التدريب على الانفعالات المختلفة والمعارضة بما فيها المعارضة والهجوم وتقبل المدح وإظهار الود وتأكيد الأنا .. الخ	تكوين علاقات اجتماعية دافئة وثيقة، إنهاء المواقف الاجتماعية دون انفعالات سلبية أو قلق.

• **القصور في المهارات الاجتماعية:**

انطلاقا من استحالة أن يعيش الانسان بمفرده، وحاجته المستمرة الى الاخر في سد حاجاته وفي تحقيق تكيفه، والشعور بالأمن والانتماء، ومع ما يتوفر للإنسان

من قنوات اتصال عديدة بشقيها اللفظي وغير اللفظي، فإن نجاح الفرد في تحقيق علاقات اجتماعية سليمة يعد قدرة من القدرات الانسانية التي تختلف من فرد لأخر، وذلك لوجود الفروق الفردية بينهما، فنجد بعض الافراد لا يجيدون فن تكوين علاقات صداقة مع الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم، وقد نجد البعض الآخر يفتقر الى الحس المرهف الذي يجعلهم يراعون مشاعر الآخرين، فلا يختارون كلماتهم بعناية، وقد يجرحون الغير دون قصد، ويتعاملون معهم بخشونة وأنانية وعدوانية دون أي مراعاة لمشاعرهم، ويرجع ذلك كله الى نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين. (عبدالعال، ٢٠٠٢، ص٧٩).

فانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الافصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع الاقران. (شوقي، ٢٠٠٣، ص١٩٨).

هذا وقد وضع غريشام (1981) Gresham تصوراً عقلياً لمظاهر قصور المهارات الاجتماعية يتضمن ما يلي:

« مظاهر قصور في المهارات الاجتماعية: وتعني أن الافراد ذوي القصور في المهارات الاجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين، وأن التدريب على المهارات الاجتماعية لهؤلاء يتم تحقيقه من خلال التعلم بالملاحظة.

« مظاهر قصور في الاداء: أما الأفراد الذين يملكون مظاهر قصور في الاداء فقد يكون لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الاجتماعي ولكنهم لا يؤدونها بسبب القلق أو الخوف من قلة الدافع.

« مظاهر قصور في التحكم الذاتي: وهؤلاء غالباً ما يفتقرون الى ضوابط سلوكية ملائمة لقمع السلوك الاجتماعي العدواني المشوش المندفع، حيث أنهم يؤدون سلوكا يعتبر غير ملائم لظروف البيئة أو يؤدون سلوكا بدون تفكير في عواقب استجاباتهم. (إبراهيم، ٢٠٠٦، ص٢٨).

• النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

• النظرية المعرفية:

ويفترض أصحابها أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية المؤدية إلى قصور المهارات الاجتماعية. (عبدالله، ٢٠٠٠، ص٢٥٩). ويؤكد أيميري (1988) Emery أن لكل منا عدة افتراضات تنطوي على اعتقادات محببة للذات وغير منطقية، مثل: "ينبغي أن أكون محبوباً من الجميع" أو "يجب أن أكون الأفضل دائماً". وتظل هذه

الاعتقادات قابضة في الخلفية حتى تحدث واقعة فشل أو موقف سلبي معين في تلك اللحظة تظهر هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السالب ويحصل القصور في المهارات الاجتماعية. (سلامة، ١٩٩٣، ص ١٣٣).

• النظرية السلوكية:

هذه النظرية تنظر للسلوك الانساني على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها، هذه الوحدات هي الاستجابة الأولية التي ترتبط بمثيرات معينة، والعلاقة التي تربط بين المثيرات واستجاباتها هي علاقة موروثية أي سابقة على الخبرة والتعلم. (منصور وآخرون، ١٩٨٩، ص ٢٤٥).

ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الانساني عبارة عن: " مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تُسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد. وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الانساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو للتغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة. (وهبة، ٢٠١٠، ص ٥٧).

• نظرية التعلم الاجتماعي:

ويرى باندورا أن كلا من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كلا من البيئتين الداخلية والخارجية والعمليات المعرفية وهو ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل، والافراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة) وإنما يمكن تفسير الاداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئية وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير، وافترض باندورا أن التعلم بالنمذجة هو الأساس في عملية الاكتساب. (عبدالله، ٢٠٠٠، ص ٢٦٠-٢٦١).

ويتبين من العرض السابق للنظريات أهمية الدور الذي تلعبه البيئة بالتزامن مع الاعتقادات التي يبنها الفرد حول ذاته في تشكيل وبناء المهارات الاجتماعية لدى الفرد، فكلما كانت هذه البيئة بنوعها الداخلي والخارجي مشجعه ومعززة ومتطابقة مع اعتقادات الفرد الايجابية حول ذاته كلما كان لدى الفرد رصيد كاف في المهارات الاجتماعية الاساسية لحدوث التوافق بينه وبين الاشخاص من حوله في المجتمع، وكلما كان لدى الفرد افتراضات واعتقادات محبطة للذات وغير منطقية وتزامنت هذه الاعتقادات بحدوث واقعة فشل أو موقف سلبي للفرد في حياته الاجتماعية كلما أدى ذلك الى حصول قصور في المهارات الاجتماعية وترتب عليها تقوقع الفرد وعزلته وبالتالي دخوله في مشكلات نفسية عديدة كالقلق والرهاب الاجتماعي والاكتئاب وغيرها.

• الدراسات والبحوث السابقة:

• الدراسات التي تناولت صورة الجسم:

دراسة أدريان ونيكولا (2002) Adrian & Nicola هدفت إلى التعرف على العلاقة القائمة بين الرضا عن صورة الجسم واضطرابات الأكل وتقدير الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٣٥ طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بلندن بالمملكة المتحدة وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان يوضح مدى الرضا عن صورة الجسم وتقدير الذات وكذلك تم استخدام تقارير الانجاز المتعلقة بعادات الأكل الصحي لديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض في تقدير الذات واضطرابات الأكل لدى عدد كبير من الطالبات رغبة منهم بالتحفة المرتبطة لديهم بمفهوم الجمال بينما لم يتأثر مفهوم تقدير الذات لدى الذكور. دراسة بريفا (2010) Priya هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والمحاولات المتكررة لتغيير الوزن، وتكونت العينة من ١٤٧ طالبة من طالبات كلية الطب في الهند وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان لصورة الجسم وجدول ملاحظة ذاتية للنظام الغذائي والنشاط البدني اليومي، وأشارت النتائج لوجود ٧٥% من عينة الدراسة داخل نطاق كتلة الجسم الطبيعية إلا أنهم لا يدركون ذلك ويسعون لإنقاص أوزانهم لعدم رضاهم عن صورة جسمهم الحالية ورفضهم لها.

دراسة الخرينج ومصعب (٢٠١١) هدفت إلى التحقق من العلاقة بين صورة الجسم لدى المرأة وتأثيرها على مستوى الثقة بالنفس، حيث تكونت العينة من ١٠٠٠ طالبة من مختلف كليات جامعة الكويت بدولة الكويت وتم استخدام مقياس صورة الجسم ومقياس الثقة بالنفس، وأظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين صورة الجسم والثقة بالنفس. دراسة ملحم (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير كل من اضطرابات الأكل والقلق الاجتماعي والوسواس القهري وتقدير الذات في الرضا عن صورة الجسم لدى المراهقين في الاردن وذلك في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الاقتصادي، كما درست الفروق في تقدير الذات بين مستويات الرضا وعدم الرضا عن صورة الجسم، ولأجل ذلك استخدم الباحث مقاييس اضطرابات الأكل والقلق الاجتماعي والوسواس القهري وتقدير الذات، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٣٢) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة بكافة تخصصاتهم الدراسية في مدارس محافظتي عمان وإربد المنتظمين في الدراسة للعام ٢٠١٠م، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متغير القلق الاجتماعي والوسواس القهري هما المتغيران اللذان فسرا التباين في مستوى الرضا عن صورة الجسم، وأن متغيرات القلق الاجتماعي والوسواس القهري واضطرابات الأكل كان لها أثرا دالا في مستوى الرضا عن صورة الجسم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن صورة الجسم تعزى لمتغير الجنس، بينما لم تظهر أية فروق دالة في الرضا عن صورة الجسم تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي والتحصيل الدراسي.

دراسة كي راميش (K,Ramesh,2012) التي هدفت إلى التعرف الذي يضعه المراهقين عن صورة أجسامهم، واوزانهم ومدى الرضا عن تلك الصورة، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٧١٨ طالب وطالبة من مرحلتى الثانوية والجامعية في مدينة ثيروفانابورام في ولاية كيرالا بالهند، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان لصورة الجسم، كما تم حساب مؤشر كتلة الجسم على أساس القياسات الفيزيائية مثل: الطول والوزن باستخدام الطرق القياسية، وكشفت نتائج الدراسة ان حوالي ٧٢٪ من المشاركين فيها كانت لديهم تصورات عن صورة جسم معتدلة ولديهم رضا تام عن هذه الصورة في حين ان ٣٠٪ منهم كانوا في حدود الوزن الطبيعي ويمتلكون مؤشر لكتلة جسم معتدلة بينما ٤٢٪ منهم في الحقيقة كانوا يعانون من السمنة واوزان تتخطى مؤشر كتلة الجسم الطبيعية ولكن بسبب انتشار ثقافة زيادة الوزن وعلاقتها بالوضع الاقتصادي للأسرة أصبح هؤلاء الطلاب يرون أنفسهم ضمن حدود الاشخاص الطبيعيين وأصبح بالتالي لديهم رضا تام عن صورة اجسامهم.

دراسة الخثعمي (٢٠١٢) هدفت إلى الكشف عن مدى وجود علاقة بين صورة الجسم والرهاب الاجتماعي لدى كلا الجنسين (الذكور والاناث)، حيث تكونت العينة من ٣٠٠ طالب و ٣٠٠ طالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام مقياس صورة الجسم ومقياس الرهاب الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرهاب الاجتماعي وصورة الجسم لديهم.

دراسة العبادسة (٢٠١٣) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن صورة الجسم وكلا من: الاكتئاب - البرامج الاعلامية - ابعاد الجسم والوزن لدى المراهقات الفلسطينيات بقطاع غزة وقد شملت العينة ٣٧٧ مراهقة، واستخدم الباحث مقياس (الرضا عن صورة الجسم، البرامج الاعلامية المشاهدة (من إعدادة ومقياس بيك للاكتئاب، وقد استخدم الباحث عددا من الأساليب الاحصائية فجاءت النتائج على النحو التالي: وجود علاقة ارتباطية وتنبؤية بين الرضا عن صورة الجسم وكلا من البرامج الاعلامية المشاهدة، الاكتئاب والوزن، ووجود علاقة ارتباطية تنبؤية طردية بين الرضا عن صورة الجسم وأبعاد الجسم.

دراسة العاسمي (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الاطفال المصابين بمرض السكري نوع(١) والاطفال العاديين في كلا من: الرضا عن صورة الجسم والتوافق الشخصي الاجتماعي، وتمثلت عينة الدراسة من ٦٨ طفلا يعانون من مرض السكري (١) تم اختيارهم من بعض عيادات مرضى السكري في مدينة دمشق، كما اختار الباحث عينة مماثلة لها في السن والجنس من الاطفال غير المصابين بمرض السكري ٦٨ طفلا، وقد استخدم الباحث للتحقق من ذلك مقياس الرضا عن صورة الجسد ومقياس كاليفورنيا للتوافق الشخصي والاجتماعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أطفال مرض السكري أقل

رضا عن صورة أجسامهم وأن توافقه الشخصي الاجتماعي كان متدنياً بشكل دال مقارنة مع الاطفال العاديين بسبب وجود مشكلة لديهم متعلقة بصحة أجسادهم وهو مرض السكري.

• الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية:

دراسة عطار (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل الدراسي لدى الطالبات من مختلف المراحل الدراسية بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت العينة من ٣ مجموعات : المجموعة الأولى احتوت على ٩٦ طالبة من المرحلة المتوسطة، والمجموعة الثانية احتوت على ٨٧ طالبة من المرحلة الثانوية، والمجموعة الثالثة احتوت على ١٠٦ طالبة من المرحلة الجامعية، وتم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الخجل، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد المهارات الاجتماعية وكلا من الخجل والتحصيل في المراحل الدراسية المختلفة (المتوسطة . الثانوية . الجامعية

دراسة الجهني (٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على درجة طلبية الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٧٦ طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية وطبقت عليهم المقاييس التالية: المهارات الاجتماعية - السلوك التوكيدي، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير واضح للنوع والتخصص الدراسي للعينة والمرحلة الدراسية لهم على المهارات الاجتماعية، كما اتضح أن المهارات الاجتماعية تسهم بنسبة ١٠٪ في دعم وتكوين السلوك التوكيدي ونسبة ٢٤٪ من التنبؤ بالصلاية النفسية.

دراسة العلوان (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق في ضوء متغيري التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٧٥ طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان بالأردن، وتم استخدام المقاييس التالية: مقياس الذكاء الانفعالي - مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والاناث لصالح الاناث، وأكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكلا من: المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق، بينما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لعامل التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي للطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية.

دراسة حماد (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة حيث تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب من طلاب المستوى الثاني في جامعة الامام محمد بن سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث استخدم الباحث طريقة التعلم التعاوني في تدريس احدى المقررات مع

المجموعة التجريبية وأسلوب التلقين مع المجموعة الضابطة واستخدم أيضاً مقياس الرهاب الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن فعالية كبيرة للتعليم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية.

دراسة كوهلر (Koehler 2012) هدفت إلى العمل على التدريب لاكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المراهقين الشباب المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت العينة من ١٤٠ مراهق ومراهقة مجهولي النسب ممن يقطنون دور الرعاية الاجتماعية والذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ - ١٨ سنة، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي تم تطبيقه مع أفراد العينة لمدة ٦ أسابيع تمت خلالها ملاحظتهم ملاحظة دقيقة للتعرف على أثر هذا البرنامج في سلوكياتهم وأشارت النتائج إلى وجود زيادة شاملة وإيجابية في المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة وقدرتهم على اكتسابها في ظل ظروفهم الراهنة.

دراسة جاسون (Jason 2014) هدفت إلى الكشف عن الأثر الذي تتركه القصص الاجتماعية الورقية والرقمية على المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الطلاب والطالبات المصابين باضطراب طيف التوحد في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالب وطالبة من مختلف المستويات الدراسية، وتمثلت أدوات الدراسة في مجموعة من القصص الورقية المساعدة في تكوين وتنمية بعض المهارات الاجتماعية وكذلك مجموعة من القصص الالكترونية التي تم بناءها وتصميمها من قبل الباحث بما يناسب الفئة وعينة الدراسة والقيام بملاحظة العينة باستخدام كاميرات فيديو قبل وأثناء وبعد قراءة القصص لمدة عشر دقائق طيلة أيام تطبيق الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ادخال القصص بكل نوعيها للمواد التي يتم تدريسها لهذه العينة ساهمت بشكل كبير وإيجابي في زيادة تفاعلات الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد.

وفي ضوء ما تم استعراضه من خلال المحورين: صورة الجسم والمهارات الاجتماعية، تبين للباحثة أنه لا يوجد دراسة جمعت بين المتغيرين في حد علم الباحثة. سواء كانت دراسة عربية أم أجنبية، حيث ركزت البحوث السابقة على دراسة متغيرات البحث الحالي كلا على حدة مع متغيرات نفسية أخرى، لذا يأتي هذا البحث في محاولة للكشف عن الاسهام النسبي لصورة الجسم في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد بأبها، أيضاً تناول البحث الحالي شريحة مهمة من شرائح المجتمع متمثلة في طالبات الجامعة.

• فروض البحث:

- « توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس صورة الجسم ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية.
- « تتنبأ درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس صورة الجسم بدرجة المهارات الاجتماعية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج في مقياس المهارات الاجتماعية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات افراد عينة البحث في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيري التخصص الدراسي . الوضع الاجتماعي.

• إجراءات البحث :

• منهج البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين صورة الجسم والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، ولذلك فقد استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره ويهتم بتوضيح العلاقات ومقدارها واتجاهها، كما هدف لاكتشاف الاسباب الكامنة وراء سلوك معين من معطيات سابقة.

والمنهج الوصفي بشكل عام يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها كميا وكيفيا، فالكيف يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما الكم فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة. (عبيدات، ٢٠٠٦، ص ٢٤٧).

يصف أبو حطب وصادق (١٩٩١) المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يحدد طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويشمل ذلك تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء حولها، والاتجاهات إزائها، وكذلك العمليات التي تتضمنها والاثار التي تحدثها والمتجهات التي تنزع إليها، لذلك نجد أن هذا المنهج يتناسب مع فروض وإجراءات الدراسة الحالية.

• مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من (٤٠٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها لعام ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ .

• عينة البحث:

اختارت الباحثة عينة بحثها من طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، ثم قامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٤٢٠) طالبة، وقد تم استبعاد (٣٩) منهم لعدم استكمال الأدوات أو عدم وضوح بياناتهم، واستقرت العينة النهائية على (٣٨١) طالبة، وتعرض الباحثة خصائص عينتها وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية وتشمل (المستويات الدراسية، التخصص الدراسي، الوضع الاجتماعي)، والجداول التالية توضح نتائج ذلك: توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير المستويات الدراسية

تشير نتائج الجدول (٢) إلى توزيع الطالبات في عدد من المستويات الدراسية، بلغت نسبتهم في المستوى الأول ٢١.٣٪، وانخفضت النسب في المستويات الثالث،

الخامس والسادس، وتراوح النسب المئوية بين (٠.٣٪ - ١.٣٪) وبلغت نسبتهم في الصف السابع ٦٣.٣٪، ونسبتهم في الدبلوم ١٢.٩٪.

جدول (٢) توزيع افراد العينة وفق متغير المستويات الدراسية (ن= ٣٨١)

المستويات الدراسية	التكرارات	النسب المئوية
الأول	٨١	٢١.٣
الثالث	١	٠.٣
الخامس	٤	١.٠
السادس	٥	١.٣
السابع	٢٤١	٦٣.٣
دبلوم	٤٩	١٢.٩
المجموع	٣٨١	١٠٠

توزيع افراد العينة وفق متغير التخصص الدراسي

جدول (٣) توزيع افراد العينة وفق متغير التخصص الدراسي (ن= ٣٨١)

التخصص الدراسي	التكرارات	النسب المئوية
تخصصات نظرية	٣٠١	٧٩.٠
تخصصات عملية	٨٠	٢١.٠
المجموع	٣٨١	١٠٠

تشير نتائج الجدول (٣) إلى تباين أعداد ونسب توزيع الطالبات في التخصصات الدراسية المختلفة، حيث بلغت نسبة طالبات التخصصات النظرية ٧٩.٠٪، وشملت تخصصات (رياض الأطفال، الاقتصاد المنزلي، الدراسات الإسلامية، اللغة الإنجليزية، اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، علم النفس) بينما بلغت نسبة طالبات التخصصات العملية ٢١.٠٪، وشملت تخصصات (الحاسب الآلي، الرياضيات، الاحياء، الكيمياء والفيزياء).

توزيع افراد العينة وفق متغير الوضع الاجتماعي

جدول (٤) توزيع افراد العينة وفق متغير الوضع الاجتماعي (ن= ٣٨١)

الوضع الاجتماعي	ك	%
متزوجة	٦٤	١٦.٨
غير متزوجة	٣١٧	٨٣.٢
المجموع	٣٨١	١٠٠

تشير نتائج الجدول (٥) إلى ارتفاع اعداد ونسب الطالبات غير المتزوجات على المتزوجات حيث بلغت نسبة المتزوجات ١٦.٨٪، وبلغت نسبة غير المتزوجات ٨٣.٢٪.

• أدوات البحث:

استخدمت الباحثة عدد من الأدوات لجمع المعلومات من عينة البحث، لتحليلها إحصائياً واختبار صحة الفروض، وتشمل:

١١ مقياس صورة الجسم إعداد: أ. هادي محمد الخثعمي (٢٠١٢).

١٢ مقياس المهارات الاجتماعية إعداد: د. السيد ابراهيم السامدونى (١٩٩١).

وتعرض الباحثة في السياق التالي أساليب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث على عينة استطلاعية من طالبات جامعة الملك خالد بمدينة ابها.

• مقياس صورة الجسم:

• وصف المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس صورة الجسم الذي أعده هادي محمد الخثعمي (٢٠١٢)، ويشتمل المقياس على ٣٠ عبارة تقيس الأبعاد التالية: المظهر العام للجسم . تناسق أطراف وعضلات الجسم . وزن الجسم . جاذبية الجسم . صحة الجسم حيث يجيب المفحوص على كل عبارة تبعا للاستجابات التالية: (غير موافق مطلقا - غير موافق غالبا - أحيانا . موافق غالبا . موافق دائما) وتأخذ الاستجابات الدرجات من (٥-١) على الترتيب حيث تتراوح درجات المقياس من (٣٠) كحد أدنى، و(١٥٠) كحد أقصى حيث تشير الدرجات المرتفعة الى الرضا عن صورة الجسم وقد قام الباحث بتقنين المقياس على البيئة السعودية على عينة قوامها ٨٠ طالب وطالبة للتأكد من مدى وضوح عبارات المقياس.

• الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس:

من خلال الوصف السابق نجد أن المقياس تكون في صورته النهائية من ٣٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هي:

«البعد الأول: المظهر العام للجسم: ويقصد به الاعمال التي يقوم بها المفحوص تجاه اهتمامه بمظهره، ويقاس من خلال ستة عبارات أرقامها هي (١٦.١٤.١٣.١١.٩.٢).

«البعد الثاني: تناسق أطراف وعضلات الجسم: ويقصد بها التناسق والتناغم بين مكونات أعضاء الجسم بما يتناسب مع صورة الجسم وعمر المفحوص مقارنة بأقرانه، ويقاس من خلال ستة عبارات أرقامها هي (٢١.٢٠.١٥.١٢.١٠.٧).

«البعد الثالث: وزن الجسم: ويقصد به الوزن المعياري أو المثالي للجسم في تلك المرحلة العمرية والرضا وعدم الرضا عن هذا الوزن، ويقاس من خلال ستة عبارات أرقامها هي (٢٧.٢٦.٢٤.٢٣.٢٢.١٧).

«البعد الرابع: جاذبية الجسم: ويقصد بها الرضا والرغبة عن هذا المظهر كما يبدو للفرد وللآخرين، ويقاس من خلال سبعة عبارات أرقامها هي (٣٠.٢٩.٢٨.٢٥.١٩.١٨.٥).

«البعد الخامس: صحة الجسم: ويقصد بها عدم وجود أي مشكلات أو معوقات تكون فكرة سلبية للفرد عن جسده، ويقاس من خلال خمسة عبارات أرقامها هي (٨.٦.٤.٣.١).

• صدق المقياس وثباته:

• صدق المقياس:

لقد بين الأستاذ/ هادي الخثعمي أن المقياس يتمتع بالصدق الظاهري، حيث أظهر المحكمون اتفاقا على بنوده في صيغتها النهائية بنسبة تراوحت من ١٠٠.٨٠٪ وارتباط بنودها بالأبعاد التي يتألف منها.

كما استخدم معد المقياس طريقتي: صدق المضمون للتأكد من مدى تمثيل عبارات المقياس للجوانب المختلفة للظاهرة المقاسة حيث اشتقت عبارات المقياس

من الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم صورة الجسم، والصدق العاملي حيث تم إجراء التحليل العاملي لأبعاد المقياس على العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريهكسلايزر وأسفر ذلك عن تمتع المقياس بدرجة كبيرة من الصدق العاملي نظرا لارتباط الأبعاد المتماثلة معا في عوامل مستقلة.

• ثبات المقياس:

اعتمد معد المقياس للتأكد من ثباته على طريقتي: التجزئة النصفية وطريقة حساب معامل الثبات ألفا - كرونباخ، واتضح أن معاملات الثبات الخاصة بطريقة ألفا - كرونباخ تراوحت ما بين (٠.٧٢-٠.٨٥)، كما تبين وجود تقارب في معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس في كل من طريقة سبيرمان - براون وطريقة جتمان، وكلها مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بقدر مناسب من الثبات.

• التحقق من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

• صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة استطلاعية تم اختيارها بطريقة عشوائية مكونة من (١٤٢) طالبة، وذلك للتحقق من صدق المقياس، والجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس صورة الجسم (ن = ١٤٢)

المظهر العام للجسم		تناسق أطراف الجسم		وزن الجسم		جاذبية الجسم		صحة الجسم	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
٢	٠.٥٤٢	٧	٠.٦٠٥	١٧	٠.٤٨٣	٥	٠.٥٦٢	١	٠.٤٥٧
٩	٠.٣٣٩	١٠	٠.٦٢١	٢٢	٠.٧٠٧	١٨	٠.٧٢٩	٣	٠.٤٨٨
١١	٠.٦٦٠	١٢	٠.١٠٠	٢٣	٠.٧٦٠	١٩	٠.٧٥١	٤	٠.٤٨٠
١٣	٠.٣٩٥	١٥	٠.٤٤٤	٢٤	٠.٣٤٣	٢٥	٠.٤٢٦	٦	٠.٥٩٤
١٤	٠.٤٤٨	٢٠	٠.٤٤٣	٢٦	٠.١٢٤	٢٨	٠.٠٩٣	٨	٠.٣٥٩
١٦	٠.٣٨٧	٢١	٠.٢٨١	٢٧	٠.٦٢٨	٢٩	٠.٢٢٤		
						٣٠	٠.٥٧٥		

تشير نتائج الجدول (٥) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط ودلالاتها لكل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس صورة الجسم، باستثناء الفقرة (١٢) من بعد تناسق الجسم، والفقرة (٢٦) من بعد وزن الجسم، والفقرة (٢٩) من بعد جاذبية الجسم، ويتم حذف هذه الفقرات عند إجراء التحليلات الإحصائية، وتؤكد النتائج السابقة صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. كما تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس صورة الجسم، والجدول (٦) يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٦) معاملات ارتباط ابعاد مقياس صورة الجسم بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٤٢)

معامل الارتباط	الابعاد
♦♦٠.٦٢١	المظهر العام للجسم
♦♦٠.٦٧٦	تناسق أطراف الجسم
♦♦٠.٦٤٦	وزن الجسم
♦♦٠.٦٨٩	جاذبية الجسم
♦♦٠.٤٣٣	صحة الجسم

تشير نتائج الجدول (٦) الى ارتفاع قيم معاملات ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس صورة الجسم، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

• ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول (٧) يوضح نتائج معاملات الثبات.

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لثبات مقياس صورة الجسم (ن = ١٤٢)

مقياس صورة الجسم	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
	٢٧	٠.٦٦٧	٠.٥٨٣

تشير نتائج الجدول (٧) إلى قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون لمقياس صورة الجسم، وهي قيم مقبولة مما يؤكد تحقق ثبات المقياس.

• مقياس المهارات الاجتماعية:

• وصف المقياس:

تم استخدام المقياس الذي أعده رونالد ريجو - Ronald.Riggio وقام بترجمته السيد ابراهيم السمدوني (١٩٩١) حيث يشتمل المقياس على ١٠٥ عبارة تقيس الأبعاد التالية: التعبير الانفعالي . الحساسية الانفعالية . الضبط الانفعالي التعبير الاجتماعي . الحساسية الاجتماعية . الضبط الاجتماعي المراوغة الاجتماعية، حيث يجيب المفحوص على كل عبارة تبعا للاستجابات التالية: (-٤، -٣، -٢، -١، صفر، ١، ٢، ٣، ٤) حيث تشير -٤ الى أن السلوك لا يحدث مطلقا ويشير ٤ الى أن السلوك يحدث تماما، وتأخذ الاستجابات الدرجات من (٩.١) حيث تتراوح درجات المقياس من (١٠٥) كحد أدنى، و(٩٤٥) كحد أقصى حيث تشير الدرجات المرتفعة الى تمتع الفرد بمستوى عالي من المهارات الاجتماعية وقد قامت الباحثة هدى عبد الرحمن المشاط بتقنين المقياس على البيئة السعودية على عينة قوامها ١٥٠ طالبة من طالبات كلية اعداد المعلمات بمدينة جدة للتأكد من مدى وضوح عبارات المقياس.

• الابعاد الفرعية المكونة للمقياس:

١١ البعد الاول: التعبير الانفعالي (Emotional Expressivity (EE): وهو عبارة عن مهارة في الارسال غير اللفظي والتي تشتمل على المهارة في ارسال الرسائل

الانفعالية، كما تشتمل أيضاً على التعبير غير اللفظي للاتجاهات، والسيطرة، وملامح التوجه الشخصي. ويعكس هذا البعد قدرة الشخص على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعر به من حالة انفعالية، والأشخاص ذو المهارة العالية في التعبير الانفعالي لديهم قدرة عالية على جذب الآخرين لهم من خلال ما يعبرون عنه من انفعالات صادقة، والتي يمكن أن تنتقل للآخرين وتؤثر فيهم، ويؤدي عدم القدرة على التعبير الانفعالي بتلقائية وصدق الى سوء الفهم بين أطراف التفاعل الاجتماعي.

◀ البعد الثاني: الحساسية الانفعالية (ES) Emotional Sensitivity: وهي المهارة في استقبال (التقاط) انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية، والأفراد ذو الحساسية الانفعالية العالية يكون لديهم حساسية للرسائل الانفعالية غير اللفظية الصادرة عن الآخرين، كما يكون لديهم مهارة فائقة في قدرتهم على تفسير الاتصال الصادر عنهم وبصفة خاصة ذلك المتعلق بالمشاعر والانفعالات.

◀ البعد الثالث: الضبط الانفعالي (EC) Emotional Control: وهو عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية. ويشتمل الضبط الانفعالي القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات، والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات، كما يستطيع الفرد ذو القدرة العالية على الضبط أن يرسم وجها سعيدا، مثل عمل نكتة أو ضحكة رغم شعوره بالغضب أو الحزن والضيق، أي أن الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على الضبط الانفعالي يجيدون ضبط التعبير الظاهري للانفعالات.

◀ البعد الرابع: التعبير الاجتماعي (SE) Social Expressivity: وهو عبارة عن مهارة التعبير اللفظي والقدرة على لفت انظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية. وترتبط الدرجات العالية على مقياس التعبير الاجتماعي بالطلاقة اللغوية، والقدرة على البدء بالمحادثات، والقدرة على التحدث بتلقائية في موضوع معين، والظهور العام للانبساط والاجتماعية، والشخص الذي يجيد هذه المهارة هو المتحدث البارع، ذو الطلاقة اللغوية، الذي يستطيع أن يسيطر على الحديث، ويكون لديه عدد كبير من الاصدقاء والمعارف. ولكن عندما تكون الدرجة على مقياس الضبط الاجتماعي منخفضة. لذلك فإن الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على التعبير الاجتماعي يتحدثون بتلقائية ولكن بدون رؤية مقنعة.

◀ البعد الخامس: الحساسية الاجتماعية (SS) Social Sensitivity: وتشير إلى القدرة على الاستقبال اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي والفهم الكامل لأداب السلوك الاجتماعي والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية، فالأشخاص ذو الحساسية الاجتماعية يكونون متبهين للسلوك الاجتماعي، ولديهم شعور ووعي مناسب لسلوكهم (أفعالهم). والدرجات العالية على هذا المقياس مع الدرجات المنخفضة على مقياس التعبير الاجتماعي ومقياس الضبط

الاجتماعي تؤدي إلى الوعي الزائد بالذات، ونقص المشاركة في التفاعل الاجتماعي. فهذا البعد يشير إلى الفهم للقواعد والآداب الاجتماعية.

◀ البعد السادس: الضبط الاجتماعي (SC) Social Control: وهو عبارة عن مهارة لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيا. أي انه نوع من التمثيل الاجتماعي، فالأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية في مهارة الضبط الاجتماعي يمكنهم القيام بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة، والثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية، ولديهم قدرة لكي يكتفوا سلوكهم الشخصي لكي يناسب ما يعتبر لائقا أو مناسباً في أي موقف اجتماعي معين. وتعتبر مهارة الضبط الاجتماعي هامة أيضا لتنظيم عملية الاتصال في التفاعل الاجتماعي.

◀ البعد السابع: المروغة الاجتماعية (SM) Social Manipulation: ويشير بعد المروغة الاجتماعية إلى الرغبة أو الميل لمروغة (خداع) الآخرين أو المروغة والتلاعب في جوانب الموقف الاجتماعي للحصول على نتائج مقبولة للفرد.

• صدق المقياس وثباته:

• صدق المقياس:

قام السيد السمدوني (١٩٩١) بحساب الصدق بطريقتين:

◀ صدق التكوين: وتم تقديره لمقياس المهارات الاجتماعية على عينات مصرية حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات ٣١٧ طالبا جامعيًا على مقياس المهارات الاجتماعية وبين مجموعة من المقاييس النفسية للشخصية هي: تقدير الذات بمعامل ارتباط قدره (٠.٣٤)، واختبار سمة القلق بمعامل ارتباط قدره (٠.٣٥)، واختبار حالة القلق بمعامل ارتباط قدره (٠.٣٨)، ومقياس قلق الاتصال بمعامل ارتباط قدره (٠.٥٦)، وقدره (٠.٤١)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية بمعامل ارتباط قدره (٠.٥٦)، وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١).

◀ صدق التمييز: ويشير هذا النوع من الصدق إلى ما إذا كانت الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية (SSI)، تميز بين الطلاب الأسوياء وبين الذين يعانون من الاكتئاب، حيث تم تطبيق اختبارين للاكتئاب أحدهما مقياس فرعي لاختبار الشخصية المتعدد الأوجه (MMPI)، والآخر مقياس (بيك) للاكتئاب، وقد تم اختيار الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة على المقياس (ن=٧٤ طالبا) من طلبة كلية التربية بطنطا، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠ - ٢٢ عام) بمتوسط عمري قدره (٢١.٥٧)، وانحراف معياري قدره (٠.٩٤)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) بين الطلاب الأسوياء والمكتئبين من الجنسين في جميع الأبعاد الفرعية التي يقيسها مقياس المهارات الاجتماعية، وأيضاً في الدرجة الكلية مما يعد مؤشراً على قدرة المقياس على التمييز بين الأسوياء والمضطربين (العصابيين) كالمكتئبين ذوي القلق.

• ثبات المقياس:

قام الدكتور السيد السمدادوني (١٩٩١) بحساب الثبات في البيئة المصرية بطريقتين:

١١ إعادة التطبيق بفواصل زمني أسبوعان على عينة مكونة من ٦٨ طالباً جامعياً بالفرقة الأولى بكلية التربية بطنطا، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٨٥ إلى ٠.٩١)، وبفواصل زمني ثلاثة أسابيع على عينة مكونة من ٧٣ تلميذاً بالمرحلة الثانوية، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٨٠ إلى ٠.٨٩)، وأيضاً بفواصل زمني شهر على عينة مكونة من ٣٩ مدرسا بمراحل التعليم المختلفة، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٨٠ إلى ٠.٨٩).

١٢ حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتي تراوحت ما بين (٠.٧٨ ، ٠.٨٥).

• التحقق من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

• صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٤٢) طالبة، وذلك للتحقق من صدق المقياس، والجدول (٨) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٨) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (ن=١٤٢)

التعبير الانفعالي	الحساسية الانفعالية	الضبط الانفعالي	التعبير الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	المراوغة الاجتماعية
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٠.١٠٠	٠.٠٤٦٩	٠.٠٢٦٣	٠.٠٤٢٨	٠.٠٣١٧	٠.٠٢٤٧	٠.٠١٨٨
٠.٠٣٧٤	٠.٠٢٢٣	٠.١٢٨	٠.٠٠٩	٠.٠٤٢٥	٠.٠٢٨٤	٠.٠٤٢٦
٠.٠٣٣٠	٠.٠٣٨٤	٠.٠٤٣٣	٠.٠٤٢٠	٠.١١٢	٠.٠٣٦٣	٠.٠٢٧٩
٠.٠٢٥٨	٠.٠٤٩٤	٠.٠٣٩٦	٠.٠٢٢٣	٠.٠٦٢٠	٠.٠٢٨٩	٠.٠٤٠٥
٠.٠٣٧٢	٠.٠٤٩٥	٠.٠٤٧٢	٠.٠٤٥٧	٠.٠٣٧٣	٠.٠٢٤٢	٠.٠٦٠٧
٠.١٢١	٠.٠٦٠٦	٠.٠٢٩٧	٠.٠٣٢١	٠.٠٥٧٦	٠.٠٣٥٦	٠.٠٤٧٦
٠.١٥٠	٠.٠٥٥٥	٠.٠٥٠٨	٠.٠٥٣٧	٠.٠٨٣	٠.٠٤١٠	٠.٠٢٧٠
٠.٠٣٣٦	٠.٠٤٤٥	٠.٠٥٤٩	٠.٠٤٠٨	٠.٠٤٨١	٠.٠٣٢٧	٠.٠٢٧٢
٠.٠٢٧٧	٠.٠٣٦٨	٠.٠٣٤٢	٠.٠٦٠٤	٠.٠٥١٦	٠.٠٤٠٦	٠.١٦٣
٠.٠٣٣٧	٠.٠١٦٧	٠.٠٥٣٤	٠.٠٥٧٦	٠.٠٥٤٠	٠.٠٣٩٦	٠.٠٠٧٧
٠.٠٠٤١	٠.٠٤٠٤	٠.٠٢٣٥	٠.٠٠٩٧	٠.٠٦٠٠	٠.٠٣٨٧	٠.٠٣٩٠
٠.٠٣٤٣	٠.٠٤١٢	٠.٠٤٤٨	٠.٠٤٦٣	٠.٠٣٢٣	٠.٠١٨٣	٠.٠٣٢٥
٠.٠٤٠٣	٠.٠٢٩٥	٠.٠٤٠٩	٠.٠٢٦٠	٠.٠٣٠٧	٠.٠٢٨٣	٠.٠٢٤٢
٠.٠٣٧٨	٠.٠٢٣٤	٠.٠٤٦٩	٠.٠٥٣٩	٠.٠٤٠٢	٠.٠٣٥٤	٠.٠٢٧٢
٠.٠٣٢١	٠.٠٣٩٤	٠.٠٣٣٨	٠.٠٥٢٩	٠.٠٣١٩	٠.٠٤٤١	٠.٠٣٠١

تشير نتائج الجدول (٨) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الاحصائية لكل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لمقياس المهارات الاجتماعية، باستثناء الفقرات (١، ٣٦، ٤٣، ٧١) من بعد التعبير الانفعالي، والفقرتين (١٠، ٨٠) من بعد الضبط الانفعالي، والفقرتين (١١، ٧٤) من بعد

التعبير الاجتماعي، والفقرتين (١٩، ٤٧) من بعد الحساسية الاجتماعية، والفقرتين (٦٣، ٧٠) من بعد المراوغة الاجتماعية، ويتم حذف هذه الفقرات عند اجراء التحليلات الإحصائية، وتؤكد النتائج السابقة صدق المقياس المستخدم في الدراسة الحالية كما تم حساب معامل الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية لمقياس صورة الجسم، والجدول (٩) يوضح نتائج هذا الاجراء.

جدول (٩) معاملات الارتباط ابعاد مقياس المهارات الاجتماعية بالدرجة الكلية (ن=١٤٢)

معامل الارتباط	معاملات ارتباط ابعاد مقياس المهارات الاجتماعية بالدرجة الكلية (ن = ١٤٢) الابعاد
♦♦٠.٣٥٣	التعبير الانفعالي
♦♦٠.٦٥٠	الحساسية الانفعالية
♦♦٠.٤٩٧	الضبط الانفعالي
♦♦٠.٧٢٧	التعبير الاجتماعي
♦♦٠.٤٥١	الحساسية الاجتماعية
♦♦٠.٣٦٧	الضبط الاجتماعي
♦♦٠.٣٦٩	المراوغة الاجتماعية

تشير نتائج الجدول (٩) الي ارتفاع قيم معاملات ارتباط الابعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

• ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول (١٠) يوضح نتائج معاملات الثبات.

جدول (١٠) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ثبات مقياس المهارات الاجتماعية (ن = ١٤٢)

المهارات الاجتماعية	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التعبير الانفعالي	١١	٠.٣٨٩	٠.٢٩١
الحساسية الانفعالية	١٥	٠.٦١٦	٠.٣٦٩
الضبط الانفعالي	١٣	٠.٦٠٣	٠.٦١٩
التعبير الاجتماعي	١٣	٠.٦٨١	٠.٦٧٣
الحساسية الاجتماعية	١٣	٠.٧٠٧	٠.٦١٢
الضبط الاجتماعي	١٥	٠.٤١٧	٠.٣٨٢
المراوغة الاجتماعية	١٣	٠.٤٤٧	٠.٤٢١
المهارات الاجتماعية	٩٣	٠.٦٧١	٠.٦٦٥

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون لمقياس المهارات الاجتماعية وابعاده الفرعية، وهي قيم مقبولة، مما يؤكد تحقق ثبات المقياس.

• اجراءات تنفيذ البحث:

تم اجراء الدراسة الميدانية على عدة خطوات:
 تم الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات البحث بعد عرضها على المشرف والتأكد من جاهزيتها ووضوحها وتوفرها بأعداد ملائمة تتناسب مع عدد العينة.

- « تم تحديد المستويات والتخصصات الدراسية التي سيتم التطبيق عليها.
- « قامت الباحثة بمساعدة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد بتطبيق أدوات البحث على ٤٢٠ طالبة من مختلف المستويات والتخصصات الدراسية.
- « تم استبعاد مقياس ٣٩ طالبة لعدم استيفاء واستكمال أحد العبارات أو كليهما.
- « تم تصحيح الأدوات ومعالجتها إحصائياً والتوصل الى النتائج الموضحة في الفصل القادم.

• نتائج البحث ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها

- نتائج الفرض الأول الذي ينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد عينة البحث على مقياس صورة الجسم ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية
- للتحقق من صحة الفرض المتعلق بالعلاقة بين درجات صورة الجسم والمهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين، ويوضح الجدول (١١) نتائج التحقق من صحة الفرض الاول.

جدول (١١) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات صورة الجسم والمهارات الاجتماعية (ن = ٣٨١)

صورة الجسم	صورة الجسم	جاذبية الجسم	وزن الجسم	تناسق أطراف الجسم	المظهر العام للجسم	صورة الجسم المهارات الاجتماعية
٠.٠٠٥	٠.٠٤٥-	٠.٠٥٩	٠.١٠٧	٠.٠٣	٠.١٠٠	التعبير الانفعالي
٠.٠٩٧	٠.٠٦٥	٠.٠٣٠	٠.٠٧٩	٠.٠٦٣	٠.٠٦٣	الحساسية الانفعالية
٠.٠٩١	٠.٠٠٩	٠.٠٢٢-	٠.١٨١	٠.٠٦٥	٠.١٠٧	الضبط الانفعالي
٠.٠١٨٥	٠.١٥٩	٠.٠٦٣	٠.١٤٠	٠.١٥٢	٠.٠٥٥	التعبير الاجتماعي
٠.١١٩	٠.٠٧٩	٠.٠٥٧	٠.٠٦٢	٠.٠٧٩	٠.٠٩٥	الحساسية الاجتماعية
٠.٠٦٧	٠.٠٨٨	٠.٠٣٠	٠.٠٥٧	٠.٠٤٩	٠.٠٢١-	الضبط الاجتماعي
٠.٠١٥٨	٠.١٧٨	٠.٠٦٢	٠.٠٨٢	٠.١٤٨	٠.٠٢٦	المراوغة الاجتماعية
٠.٠١٩٧	٠.١٤٦	٠.٠٧٣	٠.١٤٠	٠.١٥٦	٠.٠٩٠	الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية

تشير نتائج الجدول (١١) لما يلي:

- « عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد المظهر العام للجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة.
- « وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات بعد تناسق أطراف الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وبعدي التعبير الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.
- « عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد تناسق أطراف الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ - ٠.٠١) بين درجات بعد وزن الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد وزن الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد الحساسية الانفعالية، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد جاذبية الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ - ٠.٠١) بين درجات بعد صحة الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وبعدي التعبير الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد صحة الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ - ٠.٠١) بين الدرجات الكلية لمقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الكلية لمقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

• نتائج الفرض الثاني الذي ينص على: تتنبأ درجات افراد عينة البحث على مقياس صورة الجسم بدرجة المهارات الاجتماعية»

للتحقق من صحة الفرض المتعلق بالتنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية كمتغير تابع من خلال درجات صورة الجسم لدى طالبات الجامعة تم حساب تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة المتدرجة (Reggretron stepwise)، ويوضح الجدول (١٢) نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني. تشير نتائج الجدول (١٢) الى اسهام درجات بعد تناسق أطراف وعضلات الجسم في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة، وبلغت نسبة الاسهام ٣.٩% من التباين الكلي، واستبعدت معادلة التنبؤ الدرجة الكلية لصورة الجسم وابعاد المظهر العام للجسم، وزن الجسم، جاذبية الجسم وصحة الجسم من التنبؤ بدرجة المهارات

الاجتماعية. وكانت قيمة (ف) لتحليل تباين الانحدار دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٠١ وكذلك قيمة (ت) كانت دالة عند ٠.٠٠١.

جدول (١٢) معاملات الارتباط والانحدار المتدرج لدرجات صورة الجسم كمنبئ بدرجة المهارات الاجتماعية (ن=٣٨١)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	قيمة (ف) ومستوى الدلالة	قيمة (ت) ومستوى الدلالة	الانحدار	الثابت
المهارات الاجتماعية	تناسق أطراف الجسم	٠.١٩٧	٠.٠٣٩	♦♦١٥.٢٨٦	♦♦٣.٩١٠	١.١٣٥	٤٠٠.٦٣٩

وتصاغ معادلة الانحدار كما يلي: المهارات الاجتماعية = ٤٠٠.٦٣٩ + (تناسق أطراف الجسم × ١.١٣٥).

• نتائج الفرض الثالث الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات علم النفس المستجندات واللواتي على وشك التخرج في مقياس المهارات الاجتماعية” للتحقق من صحة الفرض المتعلق بوجود فروق في متوسطات درجات طالبات علم النفس المستجندات واللواتي على وشك التخرج في المهارات الاجتماعية تم حساب اختبارات للمجموعتين المستقلتين، ويوضح الجدول (١٣) نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث.

جدول (١٣) اختبارات ومستوى دلالة الفروق بين المستجندات واللواتي على وشك التخرج في متوسط درجات المهارات الاجتماعية (ن=١٦٦)

المهارات الاجتماعية	مستجندات (ن=٨١)		على وشك التخرج (ن=٨٥)		د.ح	قيمة ت ومستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التعبير الانفعالي	٥١.٩٠	١٠.٠١	٥٤.٩٠	١٠.٠٣	١٦٤	١.٩٣
الحساسية الانفعالية	٨٤.٦٤	٢٠.٦٤	٨٥.٣٧	١٧.٤٢	١٦٤	٠.٢٤٨
الضبط الانفعالي	٦٥.٠٣	١٣.٢٢	٦٣.٥١	٩.٣٤	١٦٤	٠.٨٥٨
التعبير الاجتماعي	٧٢.٩٨	٢٠.٣٦	٦٩.٨٣	١٥.٨٤	١٦٤	١.١١٦
الحساسية الاجتماعية	٦٩.٠٦	١٨.٠٦	٦٦.٧٦	١٨.٦٧	١٦٤	٠.٨٠٥
الضبط الاجتماعي	٨٣.٥٦	١٦.٥٩	٧٧.٦١	٩.٧٢	١٦٤	♦♦٢.٨٣٨
المراوغة الاجتماعية	٦١.٦٧	١٢.٢١	٦٦.٦٧	١٠.٠٨	١٦٤	♦♦٢.٨٧٧
المهارات الاجتماعية	٤٨٨.٨٧	٧٠.٣٧	٤٨٤.٦٨	٤٩.١٢	١٦٤	٠.٤٤٧

تشير نتائج الجدول (١٣) لما يلي:

- « توجد فروق إحصائية دالة في متوسط درجات بعد الضبط الاجتماعي كأحد ابعاد المهارات الاجتماعية لدى طالبات علم النفس المستجندات واللواتي على وشك التخرج والفروق لصالح المستجندات.
- « توجد فروق إحصائية دالة في متوسط درجات بعد المراوغة الاجتماعي كأحد ابعاد المهارات الاجتماعية بين طالبات علم النفس المستجندات واللواتي على وشك التخرج والفروق لصالح اللواتي على وشك التخرج.
- « لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة في متوسط درجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير

الاجتماعي والحساسية الاجتماعية بين طالبات علم النفس المستجبات واللواتي على وشك التخرج.

• نتائج الفرض الرابع الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طالبات افراد عينة البحث في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغيري التخصص الدراسي - الوضع الاجتماعي

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitne Test لتحديد الفروق في متوسط رتب المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية وفق كل من التخصص الدراسي (تخصص نظري، تخصص عملي) والوضع الاجتماعي (متزوجة - غير متزوجة) وذلك لتباين اعداد الطالبات في المجموعات المتضمنة في متغيري التخصص الدراسي، والوضع الاجتماعي، والجداول التالية توضح نتائج هذا الاجراء.

جدول (١٤) قيمة Z لاختبار مان وتني ودلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد عينة البحث على المقياس المهارات الاجتماعية وفق متغير التخصص الدراسي (ن=٣٨١)

المتغيرات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعبير الانفعالي	تخصص نظري	١٩٥.٩٠	٥٨٩٦٦.٠٠	١٠٥٦٥.٠	١.٦٨٦	غير دال
	تخصص عملي	١٧٢.٥٦	١٣٨٠٥.٠٠	٠		
الحساسية الانفعالية	تخصص نظري	١٨٨.٩٠	٥٦٨٥٨.٥٠	١١٤٠٧.٥	٠.٧٢٣	غير دال
	تخصص عملي	١٩٨.٩١	١٥٩١٢.٥٠	٠٠		
الضبط الانفعالي	تخصص نظري	١٩٠.١٢	٥٧٢٢٥.٠٠	١١٧٧٤.٠	٠.٣٠٤	غير دال
	تخصص عملي	١٩٤.٣٣	١٥٥٤٦.٠٠	٠		
التعبير الاجتماعي	تخصص نظري	١٨٨.٣٩	٥٦٧٠٤.٥٠	١١٢٥٣.٥	٠.٨٩٩	غير دال
	تخصص عملي	٢٠٠.٨٣	١٦٠٦٦.٥٠	٠٠		
الحساسية الاجتماعية	تخصص نظري	١٨٨.٤٢	٥٦٧١٤.٠٠	١١٢٦٣.٠	٠.٨٨٨	غير دال
	تخصص عملي	٢٠٠.٧١	١٦٠٥٧.٠٠	٠		
الضبط الاجتماعي	تخصص نظري	١٩٠.٥٦	٥٧٣٥٨.٠٠	١١٩٠٧.٠	٠.١٥٢	غير دال
	تخصص عملي	١٩٢.٦٦	١٥٤١٣.٠٠	٠		
المراوغة الاجتماعية	تخصص نظري	١٩٥.٢٩	٥٨٧٨٢.٠٠	١٠٧٤٩.٠	١.٤٧٥	غير دال
	تخصص عملي	١٧٤.٨٦	١٣٩٨٩.٠٠	٠		
المهارات الاجتماعية	تخصص نظري	١٩١.٠٦	٥٧٥٠٩.٠٠	١٢٠٢٢.٠	٠.٠٢١	غير دال
	تخصص عملي	١٩٠.٧٨	١٥٢٦٢.٠٠	٠		

تشير نتائج الجدول (١٤) إلى:

« لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط رتب مقياس المهارات الاجتماعية وابعاذه الفرعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة.

تشير نتائج الجدول (١٥) إلى:

« لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط رتب مقياس المهارات الاجتماعية وابعاذه الفرعية تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي لدى طالبات الجامعة.

جدول (١٥) قيمة Z لاختبار مان وتني ودلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد عينة البحث على المقياس المهارات الاجتماعية وفق متغير الوضع الاجتماعي (ن=٣٨١)

المتغيرات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعبير الانفعالي	متزوجة	١٨٢.٧٢	١١٦٩٤.٠٠	٩٦١٤.٠٠	٠.٦٦٠	غير دال
	غير متزوجة	١٩٢.٦٧	٦١٠٧٧.٠٠			
الحساسية الانفعالية	متزوجة	١٨٥.٧٧	١١٨٨٩.٥٠	٩٨٠٩.٥٠٠	٠.٤١٦	غير دال
	غير متزوجة	١٩٢.٠٦	٦٠٨٨١.٥٠			
الضبط الانفعالي	متزوجة	١٩٧.٥٨	١٢٦٤٥.٠٠	٩٧٢٣.٠٠	٠.٥٢٤	غير دال
	غير متزوجة	١٨٩.٦٧	٦٠٨٨١.٥٠			
التعبير الاجتماعي	متزوجة	١٨٤.٢٣	١١٧٩٠.٥٠	٩٧١٠.٥٠٠	٠.٥٤٠	غير دال
	غير متزوجة	١٩٢.٣٧	٦٠٩٨٠.٥٠			
الحساسية الاجتماعية	متزوجة	١٩٠.٢٧	١٢١٧٧.٥٠	١٠٠٩٧.٥٠	٠.٠٥٨	غير دال
	غير متزوجة	١٩١.١٥	٦٠٥٩٣.٥٠			
الضبط الاجتماعي	متزوجة	٢٠٣.٣٥	١٣٠١٤.٥٠	٩٣٥٣.٥٠٠	٠.٩٨٤	غير دال
	غير متزوجة	١٨٨.٥١	٥٩٧٥٦.٥٠			
المراوغة الاجتماعية	متزوجة	١٨٤.٠١	١١٧٧٦.٥٠	٩٦٩٦.٥٠٠	٠.٥٥٧	غير دال
	غير متزوجة	١٩٢.٤١	٦٠٩٩٤.٥٠			
المهارات الاجتماعية	متزوجة	١٨٤.٤٤	١١٨٠٤.٠٠	٩٧٢٤.٠٠	٠.٥٢٣	غير دال
	غير متزوجة	١٩٢.٣٢	٦٠٩٦٧.٠٠			

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

• مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد المظهر العام للجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد تناسق أطراف الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية ويعدى التعبير الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد تناسق أطراف الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد وزن الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد وزن الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد الحساسية الانفعالية، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد جاذبية الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد صحة الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وبعدي التعبير الاجتماعي والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد صحة الجسم كأحد ابعاد مقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الكلية لمقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية والمراوغة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

« عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الكلية لمقياس صورة الجسم ودرجات ابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي من مقياس المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من: (العبادسة، ٢٠١٣) ودراسة (العاسمي، ٢٠١٤).

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة طبيعية ومطابقة للواقع، حيث أن المعيق الأساسي لاستخدام وتفعيل والتمتع بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات جامعة الملك خالد يكمن في النظرة القاصرة لديهن عن صحة أجسادهن وأوزانهن فكلما زاد أو نقص وزن الجسم عن الصورة التي يرسمنها هؤلاء الطالبات للجسم بسبب تأثرهن بنماذج معينة سواء كانت هذه النماذج في محيط الأسرة أو الأصدقاء أو في وسائل الاعلام أو حتى من مواقع التواصل الاجتماعي كلما انخفض لديهن الرضا عن صورة أجسادهن وزاد لديهن الخجل والحرج وعدم الرغبة في التفاعل مع الآخرين، وهذا الشيء ينطبق على بعد صحة الجسم فكلما كان لدى هؤلاء الطالبات الرضا التام عن صحة أجسادهن كل ما تتمتعن بالمهارات اللازمة لإدارة تفاعلاتهن الاجتماعية. وتتفق الباحثة مع النتيجة التي تنص على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات بعد المظهر العام للجسم كأحد أبعاد مقياس صورة الجسم ودرجات المهارات الاجتماعية وابعادها الفرعية لدى طالبات الجامعة، وذلك بسبب التنوع الكبير والمختلف لمظهر طالبات الجامعة وانقسامهن لفئتين في هذا الشأن الفئة الاولى: تسعى لأن تكون ذات مظهر مقارب لما هو معروض من نماذج في وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي. الفئة الثانية: تسعى لابتكار مظهر خاص بها يميزها عن باقي الطالبات تتفرد به وتُظهر من خلاله شخصيتها.

لذلك ترى الباحثة عدم وجود علاقة وعدم تأثر المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة بمظهرهن الخارجي بتاتا.

• مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

◀ تشير النتائج الى اسهام درجات بعد تناسق أطراف وعضلات الجسم في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة، وبلغت نسبة الاسهام ٣.٩% من التباين الكلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (العبادسه، ٢٠١٣) التي تنص نتائجها على وجود علاقة ارتباطية تنبؤية طردية بين الرضا عن صورة الجسم وأبعاد الجسم.

وجاءت دراسة الباحثة لتؤكد وتدعم هذه النتيجة حيث أنه كلما كان هناك رضا عن أبعاد الجسم ووجود تناسق فيما بينها كل ما كان ذلك داعما لزيادة ثقة الطالبات بأنفسهن وبالتالي تمتعهن بالمهارات الاجتماعية اللازمة.

• مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

◀ توجد فروق إحصائية دالة في متوسط درجات بعد الضبط الاجتماعي كأحد ابعاد المهارات الاجتماعية لدى طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج والفروق لصالح المستجدات.

◀ توجد فروق إحصائية دالة في متوسط درجات بعد المراوغة الاجتماعي كأحد ابعاد المهارات الاجتماعية بين طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج والفروق لصالح اللواتي على وشك التخرج.

◀ لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة في متوسط درجات المهارات الاجتماعية وابعاد التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية بين طالبات علم النفس المستجدات واللواتي على وشك التخرج، وهذه النتيجة تختلف تماما عن ما توصلت إليه دراسة (الجهني، ٢٠١١) التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لعامل النوع والمستوى الدراسي، وترجع الباحثة هذا الاختلاف الى الاختلاف في العينة فقد طبقت دراسة (الجهني، ٢٠١١) على طالبات المرحلة الثانوية (الاول والثالث ثانوي) فبتأكيد يوجد هناك اختلاف فيما بينهم لأن طالبات الصف الاول ثانوي غالبا ما يكن في مجتمع جديد وبالتالي تكون علاقاتهن الاجتماعية محدودة، بخلاف طالبات الصف الثالث ثانوي اللواتي يتمتعن بعلاقات اجتماعية كثيرة ويكون لديهن أيضا القدرة على المبادأة في انشاء علاقات اجتماعية جديدة بسبب عاملي الخبرة والألفة للمكان والأشخاص، فلذلك يقمن بنقل هذه الخبرة للمرحلة الجامعية سواء كن مستجدات أو على وشك التخرج فإنه لا يوجد هناك فرق فيما بينهن فيما يتعلق بمدى امتلاكهن للمهارات الاجتماعية، أضف الى ذلك أن هناك اختلاف في نوعية الدراسة الجامعية عن ما هو موجود وسائد في المرحلة الثانوية، حيث يُسمح في النظام الجامعي بالتقاء الطالبات

من مختلف المستويات لدراسة مادة معينة وبالتالي يكون هناك احتكاك مباشر بين الطالبات المستجدات واللواتي على وشك التخرج، هذا الاحتكاك المباشر فيما بينهن قد يؤدي الى عدم وجود فروق بينهن فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية.

• مناقشة نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

- « لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط رتب مقياس المهارات الاجتماعية وابعاده الفرعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى طالبات الجامعة.
- « لا توجد فروق دالة احصائية في متوسط رتب مقياس المهارات الاجتماعية وابعاده الفرعية تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي لدى طالبات الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (العلوان، ٢٠١١) التي تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية والتي تعزى لعاملي التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي لطالبات وطالبات جامعة الحسين بن طلال بالأردن.

وترى الباحثة انه قد لا يكون هناك فروق في المهارات الاجتماعية لدى الطالبات تعزى لعاملي التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي بسبب طبيعة عينة الدراسة حيث غلب على العينة فئة الغير متزوجات بواقع ٣١٧ طالبة وكذلك غلبت فئة التخصصات النظرية بواقع ٣٠١ طالبة، لذلك فقد تكون هذه الاسباب هي التي أدت الى عدم وجود فروق بين الطالبات في المهارات الاجتماعية تعزى لعاملي التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي.

• التوصيات:

- بعد العرض العلمي السابق لصورة الجسم والمهارات الاجتماعية وما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنها تورد بعضا من التوصيات التي قد تفتح مجالات بحثية جديدة أو تؤيد عملا مهما، ومن ذلك:
- « إدراج وتضمين المناهج الدراسية الخاصة بشريحة الاناث فصول كاملة ومستقلة للإرشاد النفسي.
- « توسيع نطاق البرامج الارشادية في كافة مراحل التعليم العام المختلفة.
- « ضرورة نشر الوعي الديني حول الرضا عن صورة الجسم من خلال الندوات والمحاضرات الدينية.
- « الحرص على إقامة الندوات الصحية التثقيفية المتعلقة بكيفية الحصول على وزن مثالي وصحة جيدة لطالبات المراحل التعليمية المختلفة.
- « ضرورة التأكيد على اتباع منهج الوسطية في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الاعلام المختلفة.
- « اعداد برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية اللازمة والضرورية في التعاملات اليومية، مثل: مهارات الاصغاء والتعامل مع الآخرين والقدرة على الاقناع والتعبير عن المشاعر والدفاع عن حقوقهم وغيرها من المهارات اللازمة.

- « تشجيع الطالبات على ضرورة التعاون والمشاركة فيما بينهم لرفع وزيادة مستوى المهارات الاجتماعية لديهن.
- « الحرص على اعداد وتفعيل برامج إرشادية متعددة للتخفيف من آثار الخجل وتدريب الطالبات على المهارات الاجتماعية.

• المقترحات:

- نظرا لعدم تمكن الباحثة من الاثام التام والكامل بكافة جوانب صورة الجسم ومتغيرات أخرى، وسعيا الى اثراء هذا الميدان بالبحوث ذات الصلة فإن الباحثة تقترح ما يلي:
- « اجراء دراسة عن العلاقة بين صورة الجسم والمهارات الاجتماعية لدى ذوي العاهات والاصابات وذوي الاحتياجات الخاصة.
- « اجراء دراسة عن العلاقة بين صورة الجسم وجودة الحياة لدى المراهقين.
- « اجراء دراسة وصفية مشابهة للدراسة الحالية وتطبيقها على بيئة أخرى مختلفة.
- « اعداد برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية على فئات عديدة في المجتمع.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- ابراهيم، عبد الستار (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث "أساليبه ومبادئ تطبيقه". القاهرة: دار الفجر.
- ابراهيم، وليم (٢٠٠٦). أثر تنمية بعض المهارات الاجتماعية على تحسين الاداء والتوافق المهني والرضا الوظيفي لدى المرضى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الأشرم، رضا ابراهيم (٢٠٠٨). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الاعاقة البصرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- باعامر، رغد عبدالله (٢٠١٤). استخدام الشباب السعودي للأنترنت وعلاقته بصورة الجسم والكفاءة الذاتية لديهم. مجلة كلية الآداب. (٦٩)، ٥٤٥ - ٦٠٨.
- بخش، أميرة طه (٢٠٠٢). دراسة تشخيصية مقارنة في المهارات الاجتماعية للأطفال التوحدين والأطفال المعاقين عقليا. مجلة رسالة الخليج العربي. (٨٤)، ١١١ - ١٣٣.
- بسيوني، سوزان صدقه (ديسمبر ٢٠٠٥). التعبير الانفعالي للغضب وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية وفعالية برنامج ارشادي للتخفيف من حدة الغضب. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الارشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات). القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- جاد الرب، أحمد (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان، جمهورية مصر العربية.

- الجهني، عبدالرحمن عيد (٢٠١١). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. ١٩٢، (١) - ٢٣١.
- حسيب، عبدالمنعم عبدالله (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس. (٣٢)، ١٢٤ - ١٣٨.
- حماد، أيمن عبدالعزيز (٢٠١٢). فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي. (٣٢)، ٩٦ - ١٢٧.
- الخثعمي، هادي محمد (٢٠١٢). صورة الجسد وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- الخرينج، أنوار، المصعب، هند (٢٠١١). صورة الجسم وعلاقتها بالثقة بالنفس على عينة من طالبات جامعة الكويت. حوثيات آداب عين شمس. (٣٩)، ٢ - ١١٢.
- خطاب، كريمة سيد (٢٠١١). الثقة بالنفس وصورة الجسم في علاقتهما بنمط التفاعل الزوجي بين الأزواج والزوجات. مجلة دراسات نفسية. (١)، ٣٧ - ٦٣.
- خليفة، عبداللطيف محمد (١٩٩٦). المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الابداعية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات الجامعة. حوثيات كلية الآداب. (١٧)، ١١ - ٦٠.
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٦). اضطراب صورة الجسم الأسباب - التشخيص - الوقاية والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دشتي، فاطمة عبدالصمد (٢٠٠٧). أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت. مجلة رسالة الخليج. (١٠٢)، ٦٥ - ٩٩.
- الريماوي، محمود عودة (٢٠٠٣). علم نفس النمو للطفولة والمراهقة. عمان: دار المسيرة.
- الزايدي، ابتسام عوض (١٤٢٦). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية (القلق، الاكتئاب، الخجل) لدى عينة من المراهقين والمراهقات للمرحلتين الدراسية المتوسطة والثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- زهران، حامد (٢٠٠٥). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). القاهرة. مكتبة عالم الكتب.
- زيادة، شيماء محمد (٢٠١٥). فاعلية العلاج بالمعنى في خفض اضطراب صورة الجسم وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين حركيا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- السطحية، ايمان حامد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج سلوكي معرفي لتعديل صورة الجسم والاكتئاب ونقص الوزن لدى عينة من ذوات فقدان الشهية العصبي من طالبات الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا، جمهورية مصر العربية.
- سلامة، ممدوحه (١٩٨٥). الارشاد النفسي من منظور انمائي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- سلامة، ممدوحه (١٩٩٣). قراءات مختارة في علم النفس. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- سلامة، ممدوحه (٢٠٠٩). مقدمة في علم النفس. القاهرة: دار النصر للتوزيع والنشر.
- السامدونى، السيد ابراهيم (١٩٩١). مقياس المهارات الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١ - ١٤.
- شاش، سهير محمد (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزلة والدمج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- شقير، زينب محمود (١٩٩٨). الحواجز النفسية وصورة الجسم والتخطيط للمستقبل لدى عينة من ذوي الاضطرابات السوماتوسيكولوجية "دراسة إكلينيكية متعمقة لذوي التشوهات ومرضى روماتيزم القلب". المجلة المصرية للدراسات النفسية. (١٩)، ١٩- ٢٣٣.
- شوقي، طريف (١٩٩٨). توكيد الذات "مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية". القاهرة: دار غريب.
- شوقي، طريف (٢٠٠٣). أبعاد سلوك المحاجة "دراسة عامليه". مجلة دراسات عربية في علم النفس. (٣)، ٩- ٤٧.
- العاسمي، رياض نايل (٢٠١٤). الفروق بين أطفال مرضى السكري نوع (١) والعاديين في كل من صورة الجسم والتوافق الشخصي والاجتماعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. (٢)، ١١٥- ١٤٢.
- العبادسة، أنور عبد العزيز (٢٠١٣). الرضا عن صورة الجسم وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من المراهقات الفلسطينيات بقطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (٢)، ٤١- ٦١.
- عبد النبي، سامية (٢٠٠٨). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية. (١)، ١٨٧- ٢١٢.
- عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال. مجلة كلية التربية. (١٣)، ٢٤٢- ٣٠٠.
- عبدالعال، السيد محمد (٢٠٠٦). المهارات الاجتماعية في علاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. (٦٠)، ٣- ٨٠.
- عبدالعال، يحيى (٢٠٠٢). تقدير الشخصية والمهارات الاجتماعية وارتباطهما بالاضطرابات السيكوسوماتية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- عبدالله، مجدي أحمد (١٩٩٧). الطفولة بين السوء والمرض. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبدالله، معتز (٢٠٠٠). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر
- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٦). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. جدة: اشراقات للنشر والتوزيع.
- عتريس، هاني (١٩٩٧). المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- عطار، إقبال أحمد (٢٠٠٧). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتها بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية . جامعة عين شمس، (٣١) ١- ٨٠.
- العلوان، أحمد (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب. المجلة الاردنية في العلوم التربوية. (٢)، ١٢٥- ١٤٤.
- العنزي، فريح عويد (٢٠٠١). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة ارتباطية عامليه. مجلة العلوم الاجتماعية. (٣)، ٤٧- ٧٩.

- العيداني، كريمة (١٩٩٦). مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- فايد، جمال عطيه (٢٠٠٦). صورة الجسم وعلاقتها ببعض أنماط التفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، (٦٠)، ١٥٣-١٦٦.
- فايد، حسين علي (٢٠٠٤). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بكل من صورة الجسم ومفهوم الذات لدى طالبات الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. (١٨)، ١-٥٤.
- فرغلي، رضوى (٢٠٠٣). صورة الجسم وتقدير الذات وعلاقتهما باضطرابات الأكل لدى الأطفال. مجلة الطفولة والتنمية. (١١)، ٢٧١-٢٨٢.
- كفاي، علاء الدين؛ النبال، مایسة (١٩٩٥). صورة الجسم وبعض التغيرات لدى عينات من المراهقات دراسة ارتقائية ارتباطية عبر ثقافية. مجلة علم النفس. (٣٩)، ٦-١٤٠.
- الكفوري، صبحي عبدالفتاح (٢٠٠١). فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية. (١)، ٢٣٠-٢٦٠.
- محمد، عبدالحكيم أحمد (مارس ٢٠١٠). التدخل المهني للخدمة الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية للشباب. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية (انعكاسات الأزمة المالية العالمية على سياسات الرعاية الاجتماعية). القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- محمد، ليلى محمد (١٩٩٨). كيف ننمي المهارات الاجتماعية عند الأطفال. مجلة الوعي الاسلامي. (٣٩٣)، ٧٢-٧٥.
- محمد، محمد توفيق علي (٢٠٠٠). فاعلية برنامج ارشادي لخفض الأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الجيزة، جمهورية مصر العربية.
- المرشدي، عماد حسين (٢٠١٤). تطور فهم صورة الجسم لدى المراهق. مجلة العلوم الانسانية. (٤٠)، ٢٨٩-٣٠٠.
- ملح، سامي محمد (٢٠١١). أثر اضطرابات الأكل والقلق الاجتماعي والوسواس القهري وتقدير الذات في الرضا عن صورة الجسم لدى عينة من المراهقين بالأردن. مجلة كلية التربية ببها. (٩٠)، ١-٣٢.
- منصور، طلعت؛ الشرقاوي، أنور؛ عز الدين، عادل؛ أبو عوف، فاروق (١٩٨٩). علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- مياه، نورة عبدالستار (١٤٢٩). صورة الجسم وعلاقتها بكل من تقدير الذات والاكتئاب لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- هناء، برياله (٢٠١٣). صورة الجسم لدى المصابين بتشوهات ناتجة عن الحروق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجمهورية الجزائرية.
- وهبه، هدى ابراهيم (٢٠١٠). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان، حلوان، جمهورية مصر العربية.

• المراجع الأجنبية:

- Adrian, F & Nicola, B. (2002). Body image dissatisfaction: Gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise. *The Journal Of Psychology*, 136 (6), Pp 581-596..
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed)*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 103.
- Atlantis, E & Ball, K. (2008). Association between weight perception and psychological distress. *International Journal Of Obesity*, 32, 715-721.
- Borgatta, F (1994). Social skills training. In R. corsini (Ed.) *Encyclopedia of psychology*, 3, 440-449.
- Broughton & Cleveland (1999). Body image and societies impact. In P.S.Carroll,(ED), *Using Literature To Help Troubled Teenagers cope with Societal Issues*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Cash, T. (1997). Gender attitudes, Feminist identity, and body image among college women. *Sex Roles*, 36(8), 433-445.
- Dunn, J & Plomin, R. (1991). Why are siblings so different? The significance of differences in sibling experiences within the family. *Family Process*, 30, 271-283.
- Gullone,E & Kostanski,M.(1999).Dieting and body image in the child's world: Conceptualization and behavior. *The Journal Of Genetic Psychology*, 160,488-499.
- Hans,S.(1999).Feldenkrais and body image. Masters thesis, Graduate School, University of central Arkansas,Conway: Arkansas.
- Harris,S.(1995).Body image attitudes and the psychosocial development of college women. *Journal Of Psychology*,129(3),315-329.
- Jason, T. (2014). Improving social skills through paper and digital social stories, PhD Thesis (unpublished), Hofstra University,USA.
- K, Ramesh. (2012). Body weight / image perceptions and prevalence of obesity among adolescents- Kerala, India. *International Journal Of Health& Allied Sciences*, 1, 92-97.
- Koehler, S. (2012). Social skills training for adolescent youth: measurement of skill acquisition, M.A Thesis (unpublished), University Of South Florida, USA.
- Koubekova & Guvone(1999). Adolescent body image dissatisfaction: Relationships with Self-esteem, anxiety,and

- depression controlling for body mass. *Journal of child psychology and psychiatry*, 39(2), 255-262.
- Phillips, K & Crino, R. (2001). Body Dysmorphic Disorder. *Journal of Current Opinion in psychiatry*, 14, 113-118.
 - Priya, D. (2010). Body image perception and attempts to change weight among female medical students at Mangalore. *Indian Journal Of Community Medicine*, 35(2), 316-320.
 - Stacy,A.(2000).Amount of influence selected groups have on the perceived body image of fifth graders.Masters thesis, The graduate College, University of Wisconsin-stout, Menomonie.
 - Stice (1994). Sociocultural influences on body image and eating disturbance. In C. Fairburn & Brownell, *Eating disorders and obesity: (2nd ed)*, New York: Guilford Press.
 - Veal, D. (2004). Advances in cognitive- Behavioral model of body dysmorphic disorder. *Body image Journal*, 1, 125-133.



البحث الجادى عشر :

واقع تقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلى

المصادر :

أ/ ابتسام هليل الشمري
معلمة حاسب آلى بإدارة تعليم المنطقة الشرقية
بالمملكة العربية السعودية

واقع تقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي

أ/ ابتسام هليل الشمري

معلمة حاسب آلي بإدارة تعليم المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على واقع تقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع معلومات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من العام (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، وقد بلغت عينة الدراسة (٩٠) معلمة، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج، كان من أهمها: وجود فروقات بين درجات طالبات المرحلة الثانوية في الامتحان النظري والعملية في مادة الحاسب الآلي لصالح درجات الامتحان العملي، وأوصى البحث بضرورة تفعيل مشاركة المعلمات في إعداد امتحانات الحاسب الآلي العلمية والنظرية وفقاً لجداول المواصفات، وتفعيل أدوات تقويم واقعية لأداء الطالبات من خلال مشاريع وأعمال من واقع الحياة

الكلمات المفتاحية: تقويم أداء . المرحلة الثانوية . الحاسب الآلي.

The reality of evaluating performance of high school Female students in computer Course

Ebtisam Hulail Alshammri

Abstract:

The research aimed at identifying the reality of evaluating performance of high school female students in the computer subject from the female teachers point of view. the research used the analytical descriptive approach and the questionnaire as a tool for collecting the study information. The study community is consisted of all computer female teachers in secondary schools in Saudi Arabia, (1439-1440). the sample of the study consisted of (90) female teachers, and the research indicated several results. The most important of these results: There are differences between the grades of secondary school female students in the theoretical and practical exams in the computer subject for the practical exam grades, The study recommended the need to activate the participation of female teachers in the preparation of scientific and theoretical computer tests according to the specifications tables, and the activation of realistic assessment tools for the female students performance through projects and tasks from real life.

Keywords: Performance evaluation - Secondary stage - Computer.

• مقدمة:

تشكل الاختبارات ركنا أساسية وهامة في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنها تهدف إلى تقييم المجهود التربوي بشكل عام وتقييم أثره في سلوك الطلبة بشكل خاص وبذلك فهي عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت، ونظرا لحاجة المجتمعات الموارد بشرية ذات كفاءة عالية، فقد حرصت معظم دول العالم على

إنشاء مراكز للقياس والتقويم بهدف التعرف على أهلية المتعلمين للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي من حيث أهليتهم العلمية ولتساعد الطلبة على التوجه للتخصصات التي تناسب قدراتهم ومستوياتهم العلمية، وكانت المملكة العربية السعودية من ضمن هذه الدول التي حرصت على إنشاء مركز للقياس والتقويم.(آل مريع وكداي، 2014، ص203).

وتعد الاختبارات أكثر وسائل التقويم شيوعاً في التعرف على ما يمتلكه الفرد من قدرات ومعارف ومهارات. فلا بد أن تكون طرق التقويم صادقة بحيث تعكس بصدق حصيلة الطالب المعرفية والمهارية وما يملك من قدرات. وهنا لا بد أن تكون درجات الطلبة مبنية على مؤشرات وأدلة فحالة، فإن لم تكن كذلك فسوف تكون كل القرارات التي تبني عليها غير دقيقة وغير صادقة.(العتيبي، 2018، ص616).

ومن خلال عمل الباحثة في تدريس مادة الحاسب الآلي في المدارس الثانوية، لاحظت بوجود تباين كبير في نتائج الطالبات في الامتحان النظري والعملي، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تبحث في واقع تقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي، من أجل الوقوف على درجة إعداد وتصميم الامتحانات النظرية والعملية ومدى مناسبتها للطالبات من حيث ارتباط الأسئلة بالمنهاج، ومراعاتها للفروق الفردية، ومناسبة عدد الأسئلة للوقت المخصص والعديد من العوامل المؤثرة على أداء الطالبات في كلا الامتحانين النظري والعملي، وكذلك تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تعمل على تطوير تقويم أداء الطالبات في مادة الحاسب الآلي.

• مشكلة البحث وتساؤلاته :

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ملاءمة الامتحانات لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات؟

« هل توجد فروق بين درجات طالبات المرحلة الثانوية في الامتحان النظري والعملي في مادة الحاسب الآلي؟

« ما درجة ملاءمة الامتحان النظري لتقويم المعارف النظرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات؟

« ما درجة ملاءمة الامتحان العملي لتقويم المهارات العلمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات؟

• أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

« التعرف على واقع الامتحانات النظرية لمادة الحاسب الآلي من حيث البناء والمضمون.

« التعرف على واقع الامتحانات العملية لمادة الحاسب الآلي من حيث البناء والمضمون.

« الكشف عن الفروق في أداء الطالبات في الامتحانات العملية والنظرية في مادة الحاسب الآلي.

« تقديم مقترحات لتطوير بناء وتصميم الامتحانات العملية والنظرية في مادة الحاسب الآلي.

• أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

« يدرس ظاهرة مهمة تتعلق بتباين نتائج الطالبات بين الامتحانات العملية والنظرية.

« يعد الدراسة الأولى . في حدود علم الباحثة التي تبحث في امتحانات الحاسب الآلي وواقع تقييم الطالبات.

« يعد مرجعا لمكاتب التعليم في التعرف على واقع الامتحانات النظرية والعملية.

• مصطلحات البحث:

• تقييم أداء الطالبات:

هو تحليل وتقييم أداء الطلبة لتعلمهم ومسلكتهم وقياس مدى صلاحيتهم وكفايتهم وجوانب الضعف والقوة في أدائهم وعملهم المدرسي واكتشف المواهب والكفاءات العالية.(حسين، 2013، ص284)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: القدرة على قياس معارف ومهارات الطلاب المرتبطة بنتائج وأهداف التعليم من خلال أدوات قياس مناسبة.

• مادة الحاسب الآلي:

هو المنهج الذي يدرسه الطالب بالمرحلة الثانوية ومن خلاله يتعلم تقنية الحاسب والمعلومات، ويقوم باكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه من الاستفادة من هذه التقنية في حياته العملية. (وزارة التعليم السعودية كتاب المعلم، 2005، ص5)

وتتبنى الباحثة التعريف السابق لمقرر الحاسب الآلي كتعريف إجرائي.

• الإطار النظري للبحث:

• مفهوم التقييم

عرف (دعمس، 2011، ص 12) التقييم التربوي بأنه وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعدتها في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة، ومن هنا كان التقييم وسيلة للتشخيص لمعرفة مستويات المتعلمين وبالتالي تطويع المادة العلمية وأساليب تدريسها لتناسب مع كل متعلم.

• أهداف التقويم:

ذكرت (مساعدة، 2016) ستة أهداف للتقويم في العملية التعليمية والتربوية

وهي:

- « توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف التربوية.
- « تشخيص صعوبات التعلم عند المتعلمين، وتحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة.
- « إعداد تقارير دورية منتظمة عن مدى تقدم المتعلم دراسياً.
- « مساعدة المعلم أيضاً على معرفة جوانب النمو لدى تلاميذه.
- « استطاعة المعلم من خلالها جمع البيانات التي تبين درجة تقدم التلاميذ نحو أهداف المنهج.
- « إمداد المتعلمين بالطرق المتنوعة التي تساعد على المذاكرة والتحصيل.

وقد أضاف (ربيع وأحمد، 2008، ص2120) أهداف أخرى للتقويم هي:

- « يسعى التقويم التربوي إلى صياغة الأهداف التعليمية بشكل أو بطريقة واضحة وسهلة بحيث يمكن تحقيقها بدون عوائق أو صعوبات.
- « يسعى التقويم التربوي إلى تعديل وتغيير طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف المرسومة، وتساعد على تحقيقها ، ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي حدثت خلال العملية التعليمية .
- « يسعى التقويم إلى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلم خلال قيامه بمهامه في سبيل علاجها لتوفير الجو الملائم له للقيام بعملية التعليم على وجهها الأكمل.
- « يهدف التقويم إلى إعادة الترتيب والتنظيم وتحديد الأدوار لكل من المعلم والمتعلم بشكل سليم وكذلك تحديد الأنشطة التي يقومون بها مما يسهل عملية التعليم والتعلم على السير بدون عوائق أو مشاكل.
- « يهدف التقويم إلى جعل كل من المعلم والمتعلم قادراً على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وإعماله، وما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.
- « يهدف التقويم إلى الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة بما يساعد على التنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة لدراسة أو مهنة معينة بذاتها
- « يهدف التقويم إلى تقوية دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء . وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضعف والخلل ومحاولة علاجها عن طريق زيادة حجم التحصيل أو في محاولة إجراء التغييرات اللازمة في سبيل مزيد من النجاح والتفوق .

• أهمية التقويم

تظهر أهمية تقويم المتعلمين من خلال ما يلي:

« حصولهم على تغذية راجعة عن أدائهم وإتقانهم للمعارف والمهارات والخبرات التي تعلموها وتدريبوا عليها.

« تحديد أولوياتهم في عملية التعلم والتدريب ليقدموا الأهم على المهم.

« استثارة الدافعية لديهم للتعلم، واستثمار قدراتهم واستعداداتهم.

« الوقوف على مواطن القوة في أدائهم وخبراتهم لتوظيفها، وعلى مواطن الضعف لمعالجتها بإشراف المعلم المختص وبالتعاون مع مدير المدرسة والمشرف التربوي.

« تطوير المهارات المتنوعة في التعبير والتفكير من خلال متابعة كتاباتهم ومشاركاتهم في برامج النشاط التعزيزي. (الدليمي، ٢٠١٦، ص ١٦٦).

• أدوات التقويم:

وضح (دعمس، 2011، ص 61، 62) طبيعة أدوات التقويم وأنواعها كالتالي:

يقصد بها هنا وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب، مثل: الاختبارات الكتابية، والشفهية، والعملية، والواجبات المنزلية، وملحوظات المعلمين.

وطرق تسجيل معلومات التقويم (أدوات التقويم) هي:

« قائمة الرصد Check List

« تم التقدير. Rating Scale

« سلم التقدير اللفظي. Verbal rating scale/ Rubric

« سجل وصف سير التعلم. Log Learning

« السجل القصصي. Anecdotal record

« الملاحظة Note •

« المقابلة الشخصية Personal interview

« دراسة الحالة Situation study

« التقارير الذاتية Self-reporting

« الاختبارات Tests • الاستبيان Questionnaire

« السجل التراكمي Cumulative record

« تقارير المعلمين Reports teachers

« سلاسل الاتجاهات Staircases trends

• أنواع الاختبارات:

صنفت (أبو عياش، 2015) الاختبارات إلى أربعة أنواع مختلفة هي:

« الاختبارات المقالية (الإنشائية): عبارة عن الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات إنشائية تعبيرية، يقاس من خلالها قدرة الشخص على ترتيب الأفكار والتعبير عنها بألفاظه، ولكن مثل هذه الأنواع من الاختبارات تفتقر إلى الشمولية للمادة المختبرة، بالإضافة إلى اختلاف الرأي في صحتها من مصحح لآخر.

« الاختبارات الموضوعية: هي عبارة عن أسئلة تمتاز بدقتها وطرق تصحيحها المختلفة والسهولة، ومن أشهرها أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ، ومن مميزاتا أيضا أنها أسئلة شاملة لمادة الاختبار، ولكنها صعبة

التحضير والإعداد، ويفضل أن لا تقتصر الاختبارات على الأسئلة الموضوعية وحدها، بل يجب أن تحتوي أسئلة مقالية أيضا.

« الاختبارات الشفوية: تعتبر الاختبارات الشفوية من الاختبارات القديمة، حيث كانوا قديما يعتمدون على التسميع والحفظ وخاصة في مجالات الشعر وحفظ الأحاديث والقرآن وغيرها، وما زالت هذه الطريقة مستخدمة إلى الآن في التعليم، وتستخدم الأسئلة الشفوية بكثرة في مقابلات التوظيف ومقابلات القبول للدراسات العليا.

« الاختبارات العملية: تعتبر من الاختبارات الضرورية والتي انتشرت في وقتنا الحاضر بشكل كبير، حيث إنها تعتبر مقياسا لأداء الشخص وقدرته على إتقان ما تعلمه في المادة النظرية، حيث تحدّد مهارة الشخص وقدرته على الإنتاج العملي.

• الاختبارات التحصيلية:

• تعريف الاختبار التحصيلي:

هي الطريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب المعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية (أبو مغلي وسلامة، 2010، ص27).

وتعرف (عدائكة، 2018، ص1058) الاختبار التحصيلي الجيد بأنه: "إجراء منظم يراعى في إعداده أسس ومعايير الاختبار الجيد والتي يجب أن يسعى الأساتذة لتحسينها وتطويرها تماشيا مع أدوارهم الجديدة بحيث تمكن من قياس درجة التحصيل لدى التلميذ بكيفية دقيقة ومحكمة".

• خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

فقد وضع (العبيسي، ٢٠١٥) الخطوات المتسلسلة في بناء الاختبار التحصيلي حسب التالي:

« تخطيط للاختبار: هذه الخطوة تسبق بناء الاختبار، ويسعى المعلم فيها لأن يقيس اختباره السمة التي يرغب بقياسها فعلا، وتتضمن هذه الخطوة مراحل عدة وهي:

« تحديد الغرض من الاختبار: تتعدد الأغراض التي تحققها الاختبارات الصفية، ويمكن أن تهدف إلى الحكم على إتقان معرفة أو مهارات أساسية معينة. ترتيب الطلاب حسب تحصيلهم للأهداف التربوية. تشخيص صعوبات التعلم. تقويم الطريقة التعليمية. تحديد فاعلية المنهاج.

ويمكن أن يحقق الاختبار الواحد أكثر من غرض في آن واحد. ولكن ليس بدرجة واحدة من الفاعلية، ومن هنا لا بد من تحديد الغرض الرئيسي مسبقا.

« تحديد الأهداف التعليمية: وهي الخطوة الأصعب في مرحلة بناء الاختبارات الصفية، وقد يلجأ المعلم في بعض الأحيان لوضع أسئلة ترتبط بالاستدعاء والتذكر دون اللجوء إلى المستويات العليا.

« تحديد المحتوى: تتطلب عملية تحديد المحتوى بيان العناصر والمجالات الرئيسية والفرعية لهذا المحتوى، مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها، وذلك في ضوء أهميته، والزمن المخصص لتدريسه وذلك من أجل تحديد عدد البنود.

« جدول المواصفات: الغرض من جدول المواصفات هو ربط الأهداف التعليمية بعناصر المحتوى وتحديد عدد البنود الخاصة بكل هدف مرتبطاً بكل عنصر من عناصر المحتوى، وإعطاء وزن نسبي لكل هدف، مما يفيد في تأمين صدق محتوى الاختبار.

« اختيار شكل البنود: تصنف الاختبارات الصفية إلى : اختبارات مقالية، اختبارات موضوعية.

« على المعلم أن يختار الشكل الذي يتناسب مع هدف الاختبار من جهة وطبيعة المحتوى من جهة ثانية، وقد يضم الاختبار الواحد أكثر من شكل وذلك تبعاً للأهداف المراد قياسها، ومن الصعب إثبات أن الأسئلة المقالية هي الأفضل أو الموضوعية هي الأفضل.

« تقدير عدد البنود
✓ ما هي العوامل التي يجب أخذها بالحسبان عند تحديد عدد بنود الاختبار؟

✓ يؤخذ بالحسبان الأهداف المرجوة من الاختبار وكذلك وقت الاختبار ومستوى التلاميذ العام، والمرحلة العمرية المستهدفة من الاختبار.

« تقدير مستوى صعوبة البنود: وهذه الخطوة الأخيرة في عملية التخطيط لبناء الاختبار.

« إعداد البنود الاختبارية

✓ تنبع أهمية هذه الخطوة من أنها تشهد تنفيذ الخطة لبناء الاختبار.

✓ ترتبط كتابة البنود ببراعة وخبرة باني الاختبار.

✓ يتطلب من باني الاختبار التمكن من :إتقان المادة الدراسية.

✓ صياغة النواتج التعليمية بصورة واضحة.

✓ فهم خصائص المفحوصين ومستويات القدرة لديهم.

✓ فهم مبادئ وتقنيات تصميم الاختبار.

• تحضير الاختبار الصفي للاستعمال

تتضمن هذه الخطوة مراجعة بنود الاختبار ككل والتأكد من صلاحيتها، ويجب على المعلم مراعاة أمرين أساسيين وهما:

« ترتيب البنود ويعني ذلك :ترتيب البنود بحيث تشكل مجموعات، كل مجموعة من شكل واحد. فبنود الصواب والخطأ على حدا وبنود الاختيار من متعدد على حدا، ترتيب بنود كل مجموعة وفق مبدأ التدرج في الصعوبة، ترتيب مجموعات البنود حسب المبدأ التالي: بنود الصواب والخطأ، بنود المطابقة، بنود التكميل (ملء الفراغ) بنود الاختيار من متعدد، التمرينات التفسيرية، الأسئلة المقالية.

« وضع التعليمات: وتتضمن: وضوح التعليمات، تحديد الوقت، طريقة إجراء الاختبار، تحديد المهام، كيفية الإجابة.

• الإجراءات المنهجية للبحث:

• منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرفه (الوادي والزعبي، 2011: 174) بأنه منهج يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها.

• مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي الحالي (1439 - 1440هـ).

• عينة البحث:

« عينة استطلاعية: تم اختيار (٣٠) استجابة من المعلمات عشوائياً وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وتم تضمين هذه العينة عند تطبيق الدراسة الفعلية نظراً لتحقيق الصدق والثبات في أداة الدراسة.

« عينة الدراسة الفعلية: تكونت العينة الفعلية للدراسة من عينة قصدية بلغت (١٠٠) معلمة، وقد استجابت منهن (٩٠) معلمة بنسبة ٩٠٪ وهي نسبة كافية من أجل تطبيق أداة الدراسة.

• توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

واشتمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، والتي تتعلق بمتغير سنوات الخدمة والجدول (١) يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	15	16.67%
	من ٥ سنوات - أقل 10 سنوات	49	54.44%
	أكثر من 10 سنوات	26	28.89%
	المجموع	90	100 %

• أداة البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة كأداة للدراسة، وتعرف الاستبانة بأنها: أكثر أدوات جمع البيانات استخداماً، وتحتوي على أسئلة مصاغة ومعدة مسبقاً في ذات الموضوع الواحد أو عدة مواضيع، وتكون الإجابة من قبل المستجيب بطريقة ذاتية بناءً على تعليمات معدة مسبقاً". (عباس وآخرون، 2007، ص238).

وتكونت الاستبانة من سؤال لقياس التباين في درجات الاختبار العملي والنظري، ومن ثم تكون من (20) فقرة موزعة على محورين محاور حسب الجدول التالي:

جدول (٢) توزيع فقرات الاستبانة على المحاور

م	المحور	عدد الفقرات
1	المحور الأول: واقع الاختبارات النظرية	10
2	المحور الثاني: واقع الاختبارات العملية	10
	جميع فقرات الاستبانة	20

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكارت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة حسب الجدول (٢) :

جدول (٣) مقياس ليكارت الخماسي

الاستجابة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

• صدق الاستبانة:

« صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) استجابة، وقم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ومجموع المحاور الذي تنتمي إليه.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية (المحور الأول: واقع الاختبارات النظرية)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	ترتبط أسئلة الاختبار بأهداف منهاج مادة الحاسب الآلي.	0.63	0.00
2	أسئلة الاختبار شاملة لجميع موضوعات المنهاج.	0.69	0.00
3	أسئلة الاختبار تراعي الفروق الفردية للطالبات.	0.67	0.00
4	عدد أسئلة الاختبار يتناسب مع الزمن المخصص.	0.60	0.00
5	الأسئلة واضحة المعاني ومفرداتها تتناسب ومستويات الطالبات.	0.72	0.00
6	أنماط الأسئلة متنوعة بين أسئلة مقالية وموضوعية.	0.58	0.00
7	أسئلة الاختبار تتدرج من السهل إلى الصعب.	0.56	0.00
8	الرسومات والأشكال المدرجة في الاختبار واضحة.	0.71	0.00
9	يتم الالتزام بجدول المواصفات عن وضع أسئلة الاختبار.	0.65	0.00
10	يوجد عدالة في توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار.	0.71	0.00

♦ الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$

من الملاحظ في الجدول (٤) معاملات الارتباط بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية لفقرات المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) لجميع فقرات المحور، وتراوحت معاملات الارتباط بين (56,0 - 72,0)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية (المحور الثاني: واقع الاختبارات العملية)

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	تقيس أسئلة الاختبار العملي المهارات الأساسية لمادة الحاسب الآلي.	0.78	0.00
2	تغطي الأسئلة جميع المهارات العملية لمادة الحاسب الآلي.	0.66	0.00
3	التعليمات العامة للاختبار العملي واضحة للطالبات.	0.62	0.00
4	تتنوع أسئلة الاختبار العملي بين المهمات الصغيرة والمشروع الكامل.	0.68	0.00
5	قدرة أجهزة الحاسوب تتناسب مع مهارات الاختبار.	0.65	0.00
6	صياغة الأسئلة تعبر بشكل واضح عن المهمة المطلوبة في السؤال.	0.68	0.00
7	تحتوي أسئلة الاختبار العملي على مهمات تميز الطالبات المتفوقات.	0.60	0.00
8	أسئلة الاختبار العملي مرتبط بالحياة العملية للطالبات.	0.62	0.00
9	وقت الاختبار العملي مناسب مع المهمات المطلوبة في الأسئلة.	0.66	0.00
10	توجد عدالة في توزيع علامات أسئلة الاختبار العملي.	0.67	0.00

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$

من الملاحظ في الجدول (٥) معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية لفقرات المحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) لجميع فقرات المحور، وتراوحت معاملات الارتباط بين (60,0 - 78,0)، وهذا يدل على أن فقرات هذا المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي: يُعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وتحقيقها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	المحور الأول: واقع الاختبارات النظرية	0.91	0.00
2	المحور الثاني: واقع الاختبارات العملية	0.92	0.00

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$

من الملاحظ في الجدول (٦) معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) لجميع المحاور، وتراوحت معاملات الارتباط بين (91,0 - 92,0)، وهذا يدل على أن جميع محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

• ثبات الاستبانة:

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على نفس النتائج، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرق لقياسه ومن أكثرها شيوعاً هي طريقة (كرونباخ ألفا) وطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين. (الوادي والزعبي، 2011: 216). وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين.

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: واقع الاختبارات النظرية	١٠	0.83
٢	المحور الثاني: واقع الاختبارات العملية	١٠	0.8٥
	كل الفقرات	٢٠	٩٠,٥

من الملاحظ من خلال الجدول (٧) أن معامل ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستبانة يزيد عن 83,0 وهذا يدل على ثبات مرتفع لجميع المحاور وكذلك الاستبانة بشكل عام.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاستبانة، وبعد إجراء التعديلات خرجت الاستبانة بصورتها النهائية ملحق رقم (1) وهذا يجعل الباحثة مطمئنة لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

• المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
- ◀ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.
- ◀ قامت الباحثة باستخدام اختبار T لعينة واحدة (One Sample T Test) من أجل اختبار رأي المستجيبين حول الظاهرة المراد قياسها.
- ◀ معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي.
- ◀ اختبار ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية لمعرفة ثبات الاستبانة.
- ◀ معامل بروان المعدل لمعرفة ثبات الاستبانة.

• نتائج البحث:

• الملح المعتمد في الدراسة:

لتحديد الملح المعتمد في الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكات) الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4 = 1.5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (4 ÷ 5 = 0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (٨) :

جدول (٨) الملح المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1.8 - 1	20% - 36%	قليلة جدا
أكبر من 1.8 - 2.6	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.6 - 3.4	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبر من 3.4 - 4.2	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
أكبر من 4.2 - 5	أكبر من 84% - 100%	كبيرة جدا

وللكشف عن هذه الفرضية تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الاحصائي SPSS ومقارنته بقيمة الخطأ 0,05 فإذا كانت قيمة sig أكبر من 0,05 فيعني قبول الفرضية الصفرية وأن المستجيب لم يشكل رأيا حول

الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإن رأي المستجيب يختلف جوهرياً عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكل رأياً حول الممارسات المراد دراستها.

- **الإجابة عن السؤال الأول:** هل توجد فروق بين درجات طالبات المرحلة الثانوية في الامتحان النظري والعملي في مادة الحاسب الآلي؟
وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل استجابات عينة الدراسة حول الاستعلام الذي يسبق محاور الاستبانة وكانت النتائج (٩):

جدول (٩) الفروق بين درجات الامتحان النظري والعملي لمادة الحاسب الآلي		
الفئة	عدد الاستجابات	النسبة
درجات العملي أكبر من النظري	78	86.67%
درجة النظري أكبر من العملي	7	7.78%
لا توجد فروق	5	5.55%
المجموع	90	100%

من الملاحظ في الجدول (٩) أن عينة الدراسة ترى بأن هناك فروق بين درجات طالبات المرحلة الثانوية في الامتحان النظري والعملي في مادة الحاسب الآلي لصالح درجات الامتحان العملي، بنسبة تأييد 86,67%.

- **الإجابة عن السؤال الثاني:** ما درجة ملائمة الامتحان النظري لتقويم المعارف النظرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات؟
وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المحور الأول وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) تحليل فقرات المحور الأول المتوسط الحسابي والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المحور الأول (المحور الأول: واقع الاختبارات النظرية) وقيمة جميع الفقرات معاً (N=90)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	ترتبط أسئلة الاختبار بأهداف منهاج مادة الحاسب الآلي.	3.91	78.22%	0.00	6	كبيرة
٢	أسئلة الاختبار شاملة لجميع موضوعات منهاج.	4.03	80.67%	0.00	4	كبيرة
٣	أسئلة الاختبار تراعي الفروق الفردية للطالبات.	3.60	72.00%	0.00	8	كبيرة
٤	عدد أسئلة الاختبار يتناسب مع الزمن المخصص.	4.01	80.22%	0.00	5	كبيرة
٥	الأسئلة واضحة المعاني ومفرداتها تتناسب ومستويات الطالبات.	4.19	83.78%	0.00	2	كبيرة
٦	أنماط الأسئلة متنوعة بين أسئلة مقالية وموضوعية.	3.86	77.11%	0.00	7	كبيرة
٧	أسئلة الاختبار تتدرج من السهل إلى الصعب.	3.54	70.89%	0.00	10	كبيرة
٨	الرسومات والأشكال المدرجة في الاختبار واضحة.	4.13	82.67%	0.00	3	كبيرة
٩	يتم الالتزام بجدول المواصفات من وضع أسئلة الاختبار.	3.56	71.11%	0.00	9	كبيرة
١٠	يوجد عدالة في توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار.	4.29	85.78%	0.00	1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمحور الأول	3.91	78.24%	0.00		كبيرة

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

« المحور الأول دال إحصائيا حسب المحك المعتمد، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (٣.٩١)، وبوزن نسبي (٧٨.٢٤٪)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن درجة ملاءمة الامتحان النظري لتقويم المعارف النظرية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلومات كانت بدرجة كبيرة، بنسبة تأييد ٧٨.٢٤٪.

« جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "يوجد عدالة في توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار"، بمتوسط حسابي (٤.٢٩) وبوزن نسبي (٨٥.٢٩٪) بدرجة كبيرة جدا، وتعزو الباحثة ذلك إلى خبرة معدي الامتحانات في توزيع الدرجات وفقا لجدول المواصفات المخصصة لذلك.

« جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "أسئلة الاختبار تتدرج من السهل إلى الصعب"، بمتوسط حسابي (٣.٥٤)، بوزن نسبي (٧٠.٨٩٪) بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن ترتيب الأسئلة يتم ترتيبه حسب نمط وطبيعة السؤال، وليس لدرجة السهولة.

• الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة ملاءمة الامتحان العملي لتقويم المهارات العلمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلومات؟
وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات المحور الثاني وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١١) تحليل فقرات المحور الثاني المتوسط الحسابي والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المحور الثاني (المحور الثاني: واقع الاختبارات العملية) وقيمة جميع الفقرات معا (N=90)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
1	تقيس أسئلة الاختبار العملي المهارات الأساسية لمادة الحاسب الآلي.	4.09	81.78%	0.00	3	كبيرة
2	تغطي الأسئلة جميع المهارات العملية لمادة الحاسب الآلي.	3.73	74.67%	0.00	6	كبيرة
3	التعليمات العامة للاختبار العملي واضحة للطالبات.	4.32	86.44%	0.00	1	كبيرة جدا
4	تتنوع أسئلة الاختبار العملي بين المهمات الصغيرة والمشروع الكامل.	3.58	71.56%	0.00	7	كبيرة
5	قدرة أجهزة الحاسوب تتناسب مع مهارات الاختبار.	2.67	53.33%	0.01	10	متوسطة
6	صياغة الأسئلة تعبر بشكل واضح عن المهمة المطلوبة في السؤال.	4.32	86.44%	0.00	1	كبيرة جدا
7	تحتوي أسئلة الاختبار العملي على مهمات تميز الطالبات المتفوقات.	3.04	60.89%	0.33	9	متوسطة
8	أسئلة الاختبار العملي مرتبط بالحياة العملية للطالبات.	3.09	61.78%	0.20	8	متوسطة
9	وقت الاختبار العملي مناسب مع المهمات المطلوبة في الأسئلة.	3.78	75.56%	0.00	5	كبيرة
10	توجد عدالة في توزيع علامات أسئلة الاختبار العملي.	3.98	79.56%	0.00	4	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	3.66	73.20%	0.00		كبيرة

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

◀ المحور الثاني دال إحصائياً حسب المحك المعتمد، وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (٣.٦٦)، وبوزن نسبي (٧٣.٢٠٪)، وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن درجة ملاءمة الامتحان العملي لتقويم المهارات العلمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلومات كانت بدرجة كبيرة، بنسبة تأييد ٧٣.٢٠٪.

◀ جاءت في المرتبة الأولى الفقرتين رقم (٣) ورقم (٦) وتنصان على التوالي: "التعليمات العامة للاختبار العملي واضحة للطالبات"، "صياغة الأسئلة تعبر بشكل واضح عن المهمة المطلوبة في السؤال"، بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وبوزن نسبي (٨٦.٤٤٪) بدرجة كبيرة جداً، وتعزو الباحثة ذلك إلى خبرة معدي الامتحان بأهمية التعليمات الخاصة بالامتحان العملي، وكذلك أهمية صياغة الأسئلة بصورة واضحة وجلية، حتى لا يتم تنفيذ مهمات مخالفة للمطلوب.

◀ جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "قدرة أجهزة الحاسوب تتناسب مع مهارات الاختبار"، بمتوسط حسابي (٢.٦٧)، وبوزن نسبي (٥٣.٦٧٪) بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أجهزة الحاسب بحاجة لتطوير لتتناسب مع البرامج الخاصة بالمنهاج الدراسي.

• الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة ملاءمة الامتحانات لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلومات؟
وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل درجة الاستبيان الكلية ودرجة كل محور حسب التالي:

جدول (١٢) تحليل محاور الاستبانة وقيمة جميع المحاور معاً المتوسط الحسابي والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig لمحاور الاستبانة وقيمة جميع المحاور معاً (N=90)

م	المحور	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	واقع الاختبارات النظرية	3.91	78.24%	0.00	1	كبيرة
٢	واقع الاختبارات العملية	3.66	73.20%	0.00	2	كبيرة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.79	75.72%	0.00		كبيرة

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

◀ الاستبيان ككل دال إحصائياً حسب المحك المعتمد، وبلغ المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (٣.٧٩)، وبوزن نسبي (٧٥.٧٢٪)، وبدرجة كبيرة حسب المحك المعتمد في الدراسة وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى أن درجة ملاءمة الامتحانات لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلومات كانت بدرجة كبيرة، بنسبة تأييد ٧٥.٧٢٪.

◀ أعلى درجة ملاءمة للامتحانات لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلومات كانت بدرجة كبيرة، كانت للامتحانات النظرية بنسبة تأييد ٧٨.٢٤٪، وبدرجة كبيرة، ومع ذلك فإن

تحصيل الطالبات للدرجات في هذه الامتحانات أقل من الامتحانات العملية، وتعزو الباحثة ذلك بوجود أسباب أخرى لتدني تحصيل الطالبات في الامتحان النظري عن العملي تعود لأسباب أخرى ليس لها علاقة بطبيعة تصميم الامتحان.

« أقل درجة ملائمة للامتحانات لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات كانت بدرجة كبيرة، كانت للامتحانات العملية بنسبة تأييد ٧٣.٢٠٪، وبدرجة كبيرة

• ملخص نتائج الدراسة :

« أظهر البحث وجود فروق بين درجات طالبات المرحلة الثانوية في الامتحان النظري والعملي في مادة الحاسب الآلي لصالح درجات الامتحان العملي، بنسبة تأييد ٨٦.٦٧٪

« أظهر البحث أن درجة ملائمة الامتحانات لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات كانت كبيرة، بنسبة تأييد ٧٥.٧٢٪

« أظهر البحث أن تدني تحصيل الطالبات في الامتحان النظري عن العملي من وجهة نظر المعلمات لا يعود لطبيعة تصميم الامتحان، ولكن لأسباب أخرى، حيث تبين أن درجة ملائمة الامتحان النظري أعلى من العملي.

« أظهر البحث أن درجة ملائمة الامتحان النظري لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات كانت بدرجة كبيرة، بنسبة تأييد ٧٨.٢٤٪.

« أظهر البحث أن درجة ملائمة الامتحان العملي لتقويم أداء طالبات المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر المعلمات كانت بدرجة كبيرة، بنسبة تأييد ٧٣.٢٠٪.

• توصيات البحث :

يوصي البحث الحالي بالعديد من التوصيات أهمها ما يلي:

« إجراء دراسات وأبحاث للتعرف على أسباب تدني تحصيل الطالبات في الامتحان النظري لمادة الحاسب الآلي عن الامتحان العملي.

« تفعيل مشاركة المعلمات في إعداد امتحانات الحاسب الآلي العلمية والنظرية وفقا لجداول المواصفات.

« تفعيل أدوات تقويم واقعية لأداء الطالبات من خلال مشاريع وأعمال من واقع الحياة.

« تصميم الامتحان بحيث تتدرج الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب حتى لا تربك الطالبات الأسئلة الصعبة الموجودة في بداية الامتحان.

« ضرورة تحديث أجهزة الحاسب الخاص بالامتحانات العملية لمادة الحاسب الآلي.

• قائمة المراجع :

- أبو عوض، أحمد (٢٠١٧). خصائص الاختبار التحصيلي وفق جدول المواصفات، موقع منهل الثقافة التربوية، روجع بتاريخ ١٤ يناير من الرابط: <https://www.manhal.net/art/s/20229>
- أبو عياش، عيبر (٢٠١٥). أنواع الاختبارات، موقع موضوع، روجع بتاريخ ١٤ يناير ٢٠١٩ من الرابط: https://mawdoo3.com/أنواع_الاختبارات
- أبو مغلي، سمير وسلامة، عبد الحافظ (٢٠١٠). القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- أحمد، أحمد محمود (٢٠١٧). أثر استراتيجيات مقترحة للتقويم في بيئات التعلم الالكتروني على تنمية التحصيل والاداء المهاري لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع. ٧، ج. ٢، ص. ٢٣٣ - ٢٧٧
- آل مريع، عليو كداي، عبد اللطيف (٢٠١٤). أسباب تباين تحصيل الطلاب بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج. ٣، ع. ٩، ص. ٢٠١ - ٢١٦
- جيوسي، مجدي (٢٠١٦). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج. ٥، ع. ٨، ص. ١٥ - ٣٧
- الحريري، رافدة (٢٠١٢). التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حسين، عبد المنعم (٢٠١٣). القياس والتقويم في الفن و التربية الفنية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- دعمس، مصطفى (٢٠١١). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، الأردن.
- الدليمي، طارق (٢٠١٦). الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، مركز ديونو لتعليم التفكير، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- ربيع، هادي وأحمد، ختام (٢٠٠٨). القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الشمراني، سعيد بن محمد (٢٠١٧). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم في محافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية وفق تصوراتهم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج. ٤١، ع. ٢، ص. ١٢٥ - ١٦١
- عباس، محمد وآخرون (٢٠٠٧). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- العبسي، أحمد (٢٠١٥). اختبارات التحصيل : أنواعها و خطوات بنائها، موقع تعليم جديد، روجع بتاريخ ١٤ يناير ٢٠١٩ من الرابط: https://www.new-educ.com/اختبارات_التحصيل_أنواعها_خطوات_بنائها

- العتيبي، خالد بن عبد الله (٢٠١٨). "مستويات اداء طلبة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية في اختبار القدرات العامة : دراسة مقارنة بين اداء طلبة المدارس الحكومية والأهلية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ١٩، ع. ١، ص. ٦١٣- ٦٣٨
- عدائكة، دنيا (٢٠١٨). مستوى معرفة أساتذة التعليم الثانوي لكفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة في ضوء أدوارهم الجديدة : دراسة استكشافية بثانويات ولاية الوادي وسط، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع. ٣٣، ج. ٣، ص. ١٠٥٥- ١٠٧٢
- مساعدة، مريم (٢٠١٦). تعريف القياس والتقويم، موقع موضوع، روجع بتاريخ ١٥ يناير ٢٠١٩ من الرابط: https://mawdoo3.com/تعريف_القياس_والتقويم
- مصبح، منور (٢٠١٣). تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الوادي، محمود حسين والزعبي، علي فلاح (٢٠١١). أساليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- وزارة التعليم السعودية (٢٠٠٥). كتاب المعلم في مبادئ الحاسب الآلي والمعلومات، نشر وزارة التعليم، الرياض.



البحث الثاني عشر :

الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

المصادر :

أ.د/ ثاني حسين خاجي الشمري
المديرية العامة لتربية ديالى / الأعدادية المركزية

أ/ قيس سعيد الطائي
معلم متقاعد (ماجستير ط. ت علوم)

أ.م.د/ عبد الرزاق عيادة محمد
كلية بلاد الرافدين بالعراق

الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

أ. د/ ثاني حسين خاجي الشمري

المديرية العامة لتربية ديالى / الأعدادية المركزية

أ/ قيس سعيد الطائي

معلم متقاعد (ماجستير ط. ت علوم)

أ. م. د/ عبد الرزاق عيادة محمد

كلية بلاد الرافدين بالعراق

• المستخلص:

تناولت هذه الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وانعكاس ذلك على تدريسه اثناء الخدمة وما يحصل عليه من دورات تدريبية خلال خدمته في التدريس وما جدوى تلك الدورات وهل ان هذه الدورات تطورت مع المتغيرات الاجتماعية التي يعيشها المعلم والطالب على حد سواء ، وقد تم ذلك باعتماد استبانة اعدت من قبل الباحثين لهذا الغرض، تكونت من (٣٤) فقرة شملت خمسة مجالات (التخطيط، التنفيذ ، استراتيجيات التدريس ، المختبر ، والمختبر الافتراضي). خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات ومن نتائجها: ان معلم العلوم ركز على الاحتياجات التدريبية التي تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة ، وعليه ان يغادر ما هو عليه من طريقة معتمدة او مهارات تدريسية اصبحت لا تواكب الواقع التعليمي والتطورات التقنية المتزايدة التي ولدت فجوة بينه وبين طلابه ، كما ان الباحثين وضعوا مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي من شأنها تسهم في توفير الاحتياجات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية ، معلم العلوم ، الاتجاهات الحديثة

Training Needs for science teachers in the light of Recent Educational Trends

Dr. Thani Hussein khachi, Qais Saeed, Dr. Abdulrazak Ayda Mohammed

Abstract:

This study deals with determining the training needs for science teachers in the light of modern educational trends And the reflection of that on his teaching during the service and the training courses he receives during his service in teaching and the usefulness of those courses and whether these courses have evolved with the social variables experienced by the teacher and the student alike, has been done by adopting a questionnaire prepared by the researcher for this purpose, (34) included five areas (planning, implementation, teaching strategies, laboratory, virtual laboratory). The study concluded with a number of conclusions and recommendations: The science teacher focused on the training needs that keep pace with the modern educational trends, and he should leave the adopted method or teaching skills that are not keeping up with the social reality and the increasing technical developments that created a gap between him and his students. The researcher also developed a set of recommendations and proposals that will contribute to the provision of needs

Keywords : Training Needs, Science Teacher, Recent Trends

• مشكلة البحث:

عن طريق خبرة الباحثين الطويلة في التدريس ، ومن مشاركات الباحث الاول المتكررة في تدريب المعلمين اثناء الخدمة ، لم يلحظ ان هناك تغيير في اعداد المعلم (ومنهم معلم العلوم) ، على الرغم من التطور المتسارع في الحياة وبالأخص التطور التقني وما رافقه من تغيير في طرائق التدريس فما زال معلم العلوم لم يستطع ان يتفاعل بجدية مع المختبر الافتراضي الذي يغنيه عن الكثير من الادوات والمواد في المختبر الاعتيادي ، كما ان الدورات التدريبية التي تقام للمعلمين خلال العام الدراسي تكاد تكون هي ذاتها للأعوام السابقة ، ولذلك عمد الباحثون في هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي تناسبه مع حالة التغيير المتسارع في المجالات المختلفة، ومنها التربوية ، فتم صياغة مشكلة هذه الدراسة في السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟

• أهمية البحث:

انطلاقاً من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم ومكانة المعلم الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، يحفزنا إلى السعي الجاد لإثراء مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلم وللمهنة ذاتها ومن ثم لصالح الطالب خاصة وللمجتمع عامة. وإذا ما توفر ذلك فإن برامج التدريب تؤدي الى رفع كفاءة المعلم وممارسته للمهارات التي يمتلكها بفعالية ومسؤولية، وتبرز أهمية هذه الدراسة بالخدمة العلمية التي تقدمها للمسؤولين عن العملية التعليمية في التعرف على أهمية برامج اعداد وتدريب المعلمين وتقويمها وتطويرها المستمرين، بما يتناسب مع متطلبات والتطورات المعاصرة.

كما أشارت دراسة ساتلر ٢٠٠١ إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه تدريباً مناسباً وفعالاً حتى يستطيع هذا المعلم مواكبة المستجدات السريعة والمتلاحقة في عالم التربية والتعليم، الأمر الذي يفرض نفسه على برامج إعداد وتدريب المعلمين بحيث توظف هذه البرامج لرفع مستوى الأداء والممارسة المهنية المطلوبة من خلال إتاحة الفرصة امام المعلم متابعة التطورات بصورة مستمرة ومنظمة وبخاصة في السنوات الأولى لممارسة مهنة التدريس. (Sattler, 2001).

وإن أهميته بدأت تتعاظم مع مرور السنين وخاصة في بداية القرن الواحد والعشرين، حيث يعد دوره فعالاً في مواجهة تحديات ثورة العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والاتصالات وظهور الحاسوب والانترنت، وكما أصبح التعليم في هذا العصر مهنة كسائر المهن الأخرى لها مهاراتها وكفاياتها، لذا أصبح لزاماً

الاهتمام بالمعلم من شتى الجوانب في اختياره وإعداده وتأهيله لمواجهة تحديات العصر. (الأزرق، ٢٠٠٠، ٢٠٧)

وبالاستناد على ذلك يمكن تحديد الأدوار الجديدة لمعلم العلوم والتي تتماشى والتطورات المتلاحقة في المجال المعرفي، وبذلك يمكن وضع الاحتياجات التدريبية المناسبة والتي تتماشى والواقع الجديد لمعلم العلوم، ويتوقع الباحثون أن يؤدي ذلك الى رفد المؤسسات التربوية ومنها مديرية الاعداد والتدريب ببرنامج يتكيف ومتطلبات العصر ومناسب للمعلم والتلميذ .

• هدف البحث:

تحديد الحاجات التدريبية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

• مصطلحات الدراسة:

• التدريب

عرفه كل من (GOOD، 1973:414) "جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وتؤدي إلى تأهيلهم ونموهم المهني كالاشتراك في مختلف البرامج التدريبية و حضور الدورات التدريبية الصيفية والإسهام في الاحتياجات التربوية و القرارات المهنية و الإفادة من توجيهات الإشراف الفني والقيام بمختلف الرحلات .

• الاحتياجات التدريبية :

عرفها اسامة والجمل(٢٠١٦): "التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات واتجاهات وسلوك العاملين مما يكفل لهم أداء الاعمال التي يكلفون بها على الوجه الاكمل" (اسامة والجمل، ٢٠١٦: ١٢٦)

• معلم العلوم

يعرفه الباحثون هو الشخص المعين رسميا من قبل وزارة التربية في جمهورية العراق ليكون مسؤولا عن جميع جوانب العملية التعليمية لمنهاج العلوم في المدارس الابتدائية وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

• الاتجاهات التربوية الحديثة

يعرفها الباحثون اجرائيا: مجموع استجابات القبول والرفض من قبل معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لدورات الاعداد والتدريب.

• نظرية ودراسات سابقة

• خلفية نظرية: تدريب معلم العلوم:

يشير زيتون (٢٠١٠) أن الفرد لا يستطيع أن يرتدي الملابس التي كان يرتديها في سن الطفولة التي كانت تلائمها ، فأن أي نظام تعليمي تربوي لا يستطيع أن ينجح في مقاومة الحاجة إلى تغيير وإصلا ذاته عندما يتغير ويتطور وينمو كل شيء من حوله وتظهر مستجدات وتحديات عالمية معاصرة ؛ مما يتطلب الاصلاح والمراجعة ، وإعادة التفكير والتنظير والتنظيم والتأهيل لمواجهة المتغيرات والمستجدات المعاصرة في شتى المجالات . (زيتون ، ٢٠١٠ : ١٥)

أن عملية تدريب المعلمين في اثناء الخدمة لا تتم بصورة عشوائية ، ولا يمكن أن تسير على غير هدى من فلسفة أو أهداف ، بل لا بد من وجهة نظر واضحة المعالم تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وتراعي طبيعة التعليم والتعلم ، ولا بد لبرامج التدريب في اثناء الخدمة أن تأخذ بفلسفة تربوية تهتم بالنمو المتكامل للفرد حتى اقصى طاقاته (الأحمد ، ٢٠٠٥: ٢٠٠)

أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً الى تدريب المعلم، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة ، وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناءها عملية مستمرة مادام المعلم قائماً بالعمل في الميدان.وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلا من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناءها، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار، فالتكوين هنا كالنمو، وتأسيساً على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثناءها (.شوق ومالك، ٢٠٠٢)

وبناء على ما سبق نرى الجهات المسؤولة عن تدريب المعلمين اثناء الخدمة تسعى جاهدة الى توفير المستلزمات الاساسية في عملية التدريب ومنها المحاضرين الذين يمتازون بالكفاءة والخبرة ، فضلا عن تهيئة المكان المناسب ومحاولة مواكبة الاتجاهات الحديثة في عملية التدريب ، الا ان الملاحظ وجود فجوة بين فعاليات التدريب وما ينبغي ان يكون عليه معلم العلوم في العصر الحديث.

يُعد التدريب عملية طويلة المدى وجزءاً من التربية المستمرة تمتد طيلة فترة الخدمة لتزويد المعلمين بكل جديد وتحديث معارفهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية ، ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعليمية المتغيرة والتكيف مع المستجدات بغض النظر عن اعمارهم وخبراتهم. (الاحمد ، ٢٠٠٥: ٢٤١).

وتشير الفتلاوي (٢٠٠٤) أن تطور التكنولوجيا وتوفرها سهل تنفيذ منهج التدريب وفق الكفايات في عملية التعليم والتعلم، مما ادى إلى تصميم وبناء برامج تقوم على تربية المعلمين وإعدادهم وفق مبدأ الكفاية. (الفتلاوي ، ٢٠٠٤: ٣٤)

ويرى الباحثون ان التدريب الذي يستند على الكفايات يأتي في مقدمة البرامج التي يمكن استخدامها في تدريب المعلمين اثناء الخدمة نظرا لاستناده الى كفايات اساسية يحتاجها المعلم في داخل الصف ويساير التطور في الجانب التقني ، وعليه اصبح لزاما معرفة الاحتياجات التدريبية التي تمكن المعلم من الحصول على تلك الكفايات.

• الاحتياجات التدريبية

تختلف الاحتياجات التدريبية لكل تدريب، وهذه الاحتياجات هي بمثابة الأسباب التي تدعو إلى تنظيم البرامج التدريبية باختلاف أشكالها فهناك برامج الإعداد، وبرامج التطوير والتجديد والتثقيف وغيرها.

• أهمية الاحتياجات التدريبية:

لخص اسامة والجمل (٢٠١٦) أهمية الاحتياجات التدريبية بالاتي:

- « المساعدة في تحديد اهداف البرامج التدريبية .
- « أساس علمي لوضع الخطة التدريبية ، وتحديد نوعية التدريب المطلوب.
- « التعرف على اسباب انخفاض مستوى الاداء أو ارتفاعه.
- « المساعدة على تحديد نقطة بداية التدريب والاساليب والادوات والمواد ، مما يؤدي الى اقبال المتدربين على البرنامج التدريبي بفاعلية

جدول (١) طرائق وادوات تحديد الاحتياجات التدريبية

الطريقة	القصود منه
تحليل النظم	تحديد مواطن الحاجة الى التدريب في المنظمة او جزء او اجزاء منها وتحديد نوع التدريب اللازم ، وتحديد مدى توافق التنظيم القائم مع متطلبات العمل .
تحليل العمل	الدراسة العملية التفصيلية للعمل او الوظائف والاعمال المختلفة التي يقوم بها افراد التنظيم والمتطلبات التخصصية المطلوبة من الفرد حتى ينجح فيه.
تحليل الفرد (شاغل الوظيفة)	قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وقدرته في المستقبل وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات والافكار التي تلزمه لأداء وظيفته الحالية أو وظائف مستقبلية
اسلوب دلفي	احد المنهجيات المستخدمة في تنظيم الاجماع والاتساق بين الخبراء في مجال ما بشأن قرار او قضية ما ، اي انه اسلوب لبناء الاتصال بين مجموعة من الافراد للتخصصين أو مناقشة موضوع في اسلوب جماعي.
اللبان الاستشارية	وفيه تجتمع اللجان التي تمثل كل المستويات الادارية أو التخصصات الوظيفية لتحديد ومناقشة الاحتياجات التدريبية وترتيب اولوياتها.
تحليل المعرفة	يقصد به توجيه اسئلة بسيطة لتوضيح ما اذا كانت المعرفة المطلوبة متوفرة ، او ملاحظة ما اذا كانت مجموعة القواعد او المعلومات مثبتة.
تحليل تقارير المشرفين	وذلك بان يتم تحليل هذه التقارير والتعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها المتدربون والتي يمكن علاجها بالتدريب.
آراء الخبراء	حيث يجتمع عدد من الخبراء في التدريب والبرامج التدريبية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين من خلال خبرتهم ودرايتهم .
مجموعات المناقشات	وتتم من خلال ١- المقابلة (الرسمية وغير الرسمية) ٢- الاستبانة: عبارة عن مجموعة من الاسئلة ترسل بالبريد أو تسلم باليد الى الاشخاص الذين يتم اختيارهم لموضوع الدراسة . ٣- السجلات: ويتم البحث في السجلات والوثائق والتقارير والارقام لمعرفة التفاصيل الدقيقة لما يقوم به العاملون . ٤- المناقشات الجماعية: ويتم فيها اختيار مجموعة متنوعة من الاشخاص بإعداد مناسبة للتعرف على الاحتياجات التدريبية

وسيتماد الباحثون الاستبانة كأداة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.

• البرامج العالية لإعداد وتدريب معلمي العلوم (اليابان انموذجا):

يمكن ابرز اهم الأمور التي يتم التركيز عليها في مجال الاعداد والتدريب في اليابان:

« تتضمن برامج الإعداد دراسات موحدة في العلوم الانسانية ومقررات في الأعداد المهني بالإضافة الى مواد التخصص.

« يتضمن الإعداد المهني مقررات في أصول التربية وعلم النفس التربوي ، وطرائق التدريس، وتدريب طلابي من اسبوعين الى اربعة اسابيع . (فرج، ٢٠٠٥: ٢٣٢)

« يمكن للمدرسة اليابانية الاستغناء عن المعلم الذي يثبت عدم كفاءته وقدرته على العمل ويخول مدير المدرسة بإنهاء عقده والاستغناء عنه والرفع فقط للجهات المركزية المسؤولة عن التعليم للتعويض عنه.

« يخضع تقويم المعلم لعدة معايير منها رأي اولياء الامور ، ورأي الطلاب ، ورأي مدير المدرسة ، ورأي المشرف الاختصاص، ولهذا يسارع المعلمون الى الالتحاق بالدورات المنعقدة في المؤسسات الخاصة وعلى حسابهم الخاص من اجل المحافظة على مهنته ومصدر رزقه وابداعه على حد سواء . (الجبالي ، ٢٠٠١: ٦٣)

« يلزم المعلمون في السنة الاولى من التحاقهم بالتعليم على حضور تدريب أثناء الخدمة لمدة عشرين يوما تحت اشراف وزارة التربية والادارات التربوية المحلية والبلدية. (الاحمد، ٢٠٠٥: ٣٥)

« المعلم الياباني مطالب بالاشتراك في دورة تدريبية في مجال تخصصه كل ثلاث سنوات كي يستطيع الترقى الى منصب اعلى وتحسب له الدورات كنقاط . (عبد السميع ، ١٩٩٥: ٢٣)

« ومن الجدير بالذكر ان القانون الياباني يقضي بضرورة حصول المعلم على الدرجة الجامعية الاولى كمتطلب اساسي لممارسة مهنة التعليم ، ولكي يتم تعيين المعلم المتدرب بشكل دائم يصبح لزاما عليه أن يجتاز اختبارا وطنيا يعقد مرة واحدة في العام في العام للحصول على الترخيص لممارسة المهنة ، وتشير النتائج أن اغلب المتقدمين لا يجتازون الامتحان من المرة الاولى (حسن وآخرون ، ٢٠٠٥: ٢٤٨)

• دراسات سابقة

دراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠) هدفت لمعرفة الحاجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس الحكومية في ضوء متغيرات المؤهل والخبرة والوظيفة في جنوب الأردن. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) معلما و (٢٢) مشرفا تربويا و (٩٩) مدير مدرسة، وقد خلصت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى الى متغيرات الوظيفة والخبرة والمؤهل والتفاعل بين هذه المتغيرات (الطراونة والشلول، ٢٠٠٠)

دراسة ساتلير (Sattler, 2001) هدفت الدراسة معرفة المتطلبات الاساسية والاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين من جهة، ومدراء المدارس من جهة أخرى، وقد انتهت الدراسة الى نتائج هامة منها وجود

فرق دال احصائياً بين أداء المعلمين والمدرين فيما يتعلق بالإحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث أظهر مدرء المدارس انهاماً أكبر بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة. (Sattler,2001)

• الافادة من الدراسات السابقة:

اطلع الباحثون على الادب التربوي ومنه الدراسات السابقة وما تضمنته من اجراءات للوصول الى تحقيق الاهداف وكذلك الوسائل الاحصائية التي تم اعتمادها، كما بينت جميع الدراسات ما هو الهدف الذي سعت له تلك الدراسات، فمنها ما بينت اهم الاحتياجات التدريبية اللازمة في اعداد المعلمين كدراسة الطراونة والشلول (٢٠٠٠)، ودراسة ساتلير (٢٠٠١)، وتميزت هذه الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

• اجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث تم القيام بالإجراءات الآتية:

• منهج البحث:

يستعمل الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحديد المعلومات، والاستفادة من الادب التربوي في اخراج البحث بالشكل الذي يجعله اداة تخدم العملية التربوية وتعمل على تطويرها.

• مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من (٣٦٢) معلم ومعلمة لمادة العلوم في قضاء بعقوبة/ المديرية العامة لتربية ديالى بواقع (١٠٣) معلم ، و(٢٥٩) معلمة والذين يدرسون في المدارس الابتدائية النهارية في قضاء بعقوبة للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨) م، كما موضحة في جدول (٢)

جدول (٢) مجتمع البحث موزع على نواحي القضاء

المنطقة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
بعقوبة المركز	١٧	١٥١	١٦٨
بنى سعد	٤٤	٣٧	٨١
العبارة	١٤	٣٥	٤٩
كنعان	١٤	٩	٢٣
بهرز	١٤	٢٧	٤١
المجموع	١٠٣	٢٥٩	٣٦٢

اما عينة البحث فقد تم اخذ نسبة ٢٢% من عدد المعلمين و ١٠% من عدد المعلمات من مجتمع البحث، كما في جدول (٣)

جدول (٣) عينة البحث موزعة على نواحي القضاء

القضاء	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
بعقوبة المركز	٤	١٥	١٩
بنى سعد	١٠	٤	١٤
العبارة	٣	٤	٧
كنعان	٣	١	٤
بهرز	٣	٣	٦
المجموع	٢٣	٢٧	٥٠

وبذلك تكون عينة البحث من معلمي العلوم في قضاء بعقوبة (٥٠) بواقع (٢٣) معلم ، و(٢٧) معلمة .

• أداة البحث:

اعتمد الباحثون المقابلة والاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية والتي تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة .

استعان الباحثون بالمقابلة المباشرة مع جزء من عينة المجتمع وتوجيه الاسئلة لهم لتحديد ابرز احتياجاتهم التدريبية والاستفادة من ذلك في تحديد مجالات الاستبانة التي سيتم اعتمادها كأداة رئيسية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم، وبالاعتماد على تلك الاحتياجات يمكن معرفة الادوار الجديدة لمعلمي العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

وبعد اطلاع الباحثون على الادب التربوي وما كتب عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين (ومنهم معلمي العلوم) ، اصبح من الضروري إعداد استبانة تقيس الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم ، ولأجل ذلك تم حضور درس تدريبي لمعلمي العلوم في مركز بعقوبة والذين يدرسون العلوم وفق المنهج المطور والذي يعتمد دورة التعلم الخماسية كطريقة تدريسية تستند على النظرية البنائية ووجه لهم سؤال مفتوح : ما هي الاحتياجات التدريبية التي تحتاجها في تدريس منهج العلوم المطور والمعد وفق الاتجاهات التربوية الحديثة وسمح للمعلمين كتابة ما هم بحاجة له فعلا ، وبعد ذلك شرع الباحثون بدراسة اجوبة المعلمين والتي عن طريقها استطاعوا ان يحددوا فقرات الاستبانة والقائمة على خمسة مجالات (التخطيط ، التنفيذ ، استراتيجيات التدريس، المختبر ، المختبر الافتراضي) ، وقد كانت الاجابات على وفق مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة ، متوسطة، قليلة)، اذ حددت الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) للفقرات حسب التسلسل ، تكونت الاستبانة في صيغتها الاولى من (٣٥) فقرة ، وبعد عرضها على الخبراء بهدف معرفة مدى صلاحية الفقرات وصدقها تم حذف احدى الفقرات بناء على اراء الخبراء ، ملحق (١) ثم طبقت على عينة من معلمي ومعلمات مادة العلوم في قضاء بعقوبة مكونة من (٣٠) معلم ومعلمة لقياس معامل الثبات للاستبانة ، وبعد تحليل النتائج تم حساب معاملات الاتساق الداخلي التي تبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات تحديد الاحتياجات التدريبية والمجموع الكلي لفقرات الاستبانة ، والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاحتياجات التدريبية والمجموع الكلي لفقرات الاستبانة

ت	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	المجال الاول (التخطيط)	٥	٠.٦٨
٢	المجال الثاني (التنفيذ)	٧	٠.٦٤
٣	المجال الثالث (استراتيجيات التدريس)	٨	٠.٦٦
٤	المجال الرابع (المختبر)	٩	٠.٦٧
٥	المجال الخامس (المختبر الافتراضي)	٥	٠.٦٠
	الاستبانة ككل	٣٤	٠.٦٥

• ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة الفا كرونباخ وكانت القيم لمعامل الثبات كما يوضحها جدول (٥)

جدول (٥) معاملات الثبات لمجالات استبانة الاحتياجات التدريبية

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	٥	٠.٨٠
٢	٧	٠.٨٠
٣	٨	٠.٨٣
٤	٩	٠.٨٢
٥	٥	٠.٨٠
الاستبانة ككل	٣٤	٠.٨٤

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل الثبات عالية مما يطمئن الباحثون باستخدام الاستبانة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم ومعلماتها.

• الصورة النهائية للاستبانة:

بعد حساب معامل الارتباط والثبات، وفي ضوء آراء المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٣٤) فقرة بعد ان تم حذف احدى الفقرات ، وهي من المجال الاول (التخطيط) ، وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس (١٠٢) واقل درجة (٣٤) والجدول (٦) يوضح مواصفات استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم، وملحق (٢) يوضح استبانة الاحتياجات التدريبية بصيغتها النهائية.

جدول (٦) مواصفات الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم

ت	مجال المقياس	عدد الفقرات	النسبة المئوية	ارقام الفقرات
١	التخطيط	٥	٠.١٥	٥، ٤، ٣، ٢، ١
٢	التنفيذ	٧	٠.٢٠	١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦
٣	ستراتيجيات التدريس	٨	٠.٢٤	٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣
٤	المختبر	٩	٠.٢٦	٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١
٥	المختبر الافتراضي	٥	٠.١٥	٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠
	المجموع	٣٤	٠.١٠٠	١ - ٣٤

• معلومات اضافية تتعلق بإجراءات البحث:

« تم رفع طلب من خلال شعبة البحوث والدراسات في مديرية الاعداد والتدريب لتسهيل مهمة اجراء البحث وصدر أمر تسهيل المهمة حسب الكتاب المرقم ٦١٦٩٣ في ١٩ - ١٢ - ٢٠١٧

« تمت زيارة شعبة التخطيط في المديرية العامة لتربية ديالى والحصول على اعداد معلمي العلوم العاملين في المدارس الحكومية النهارية لقضاء بعقوبة للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨

« اجراء لقاء مع مشرفي العلوم العاملين في المديرية العامة لتربية ديالى والتحاوور معهم بخصوص الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة والمساهمة في توزيع الاستبانات.

« أ ستغرق توزيع الاستبانة (٢٠) يوما ، وتم الانتهاء من ذلك قبل امتحانات نصف السنة للعام المذكور.

« بلغ عدد الاستبانات المسترجعة من المعلمين والمعلمات (٥٠) استبانة ، اي ما نسبته (١٠٠)٪ من مجموع ما تم توزيعه .

« تم تصحيح الاستبانة وفقا لمفتاح التصحيح ، بحيث كانت قيم درجة الاستجابة كالآتي:كبيرة = ٣ ، متوسطة = ٢ ، قليلة = ١ ، ثم رتبنا البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة .

• الوسائل الإحصائية المستخدمة

اعتمد الباحثون البرنامج الإحصائي SPSS لاستخراج النتائج ، فضلا عن استخدام :معادلة الفا كرونباخ ، الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين ، معادلة كوبر لحساب الاتفاق بين المحكمين ، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون .

• عرض النتائج وتفسيرها:

• للتحقق من سؤال البحث الرئيسي (ما هي الحاجات التدريبية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة)؟

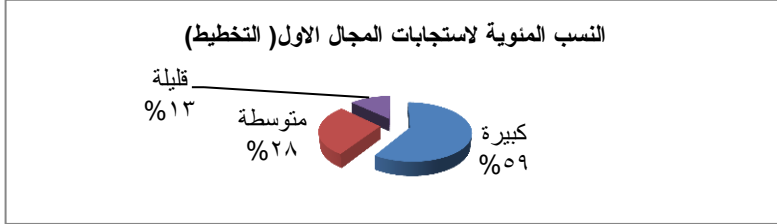
وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات ، والوسط المرجح والوزن المئوي لجميع عبارات المجال الاول من الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة (التخطيط) ، فإذا كان الوسط المرجح للفقرة اكبر من ٢ والوزن المئوي اكبر من ٦٧ فهذا يعني ان تلك الفقرة تُعد حاجة تدريبية عند عينة البحث ، اما اذا كانت القيمتان (الوسط المرجح والوزن المئوي) اقل ، فإن تلك الفقرة لا يمكن عدها حاجة تدريبية وفيما يلي توضيح ذلك ، كما في جدول (٧) ، ولعبارات المجال الثاني (التنفيذ) كما في جدول (٨) ، ولعبارات المجال الثالث (ستراتيجيات التدريس) كما في جدول (٩) ، ولعبارات المجال الرابع (المختبر) كما في جدول (١٠) ، ولعبارات المجال الخامس (المختبر الافتراضي) كما في جدول (١١) .

جدول (٧) الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم للمجال الاول (التخطيط)

الترتيب	الوزن المئوي	الوسط المرجح	درجة الاستجابة			الحاجة التدريبية	ت
			كبيرة	متوسطة	قليلة		
٣	٠.٨	٢.٤	٥	٢٠	٢٥	تحديد الاهداف التعليمية وصياغتها على شكل نتائج .	١
٥	٠.٧٨	٢.٣٤	١١	١١	٢٨	تحديد الانشطة والتقنيات التربوية المناسبة لبلوغ الاهداف.	٢
١	٠.٨٨	٢.٦٤	٦	٦	٣٨	إعداد الخطة السنوية .	٣
٤	٠.٧٩	٢.٣٨	٤	٢٣	٢٣	تصميم تدريب لتنمية مهارات التفكير العلمي.	٤
٢	٠.٨٣	٢.٥	٧	١١	٣٢	اختيار استراتيجيات تعليمية مناسبة.	٥

ويتبين من جدول (٧) ان إعداد الخطة السنوية يأتي في مقدمة الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (٢.٦٤) ، ووزن مئوي مقداره (٠.٨٨) من استجابات عينة البحث، كما ان جميع فقرات المجال الاول (التخطيط) تُعد احتياجات تدريبية بالاستناد على نتيجة الوسط

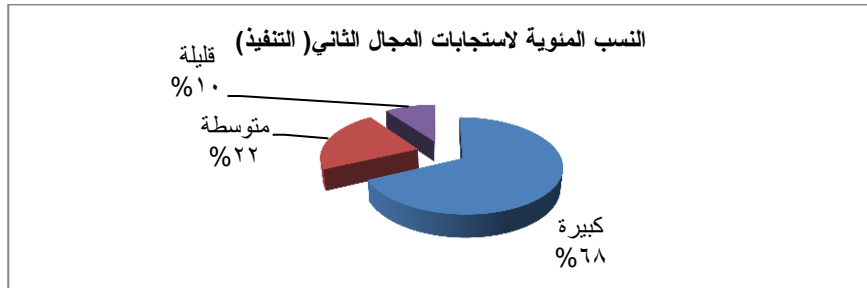
المرجح والوزن المئوي لكل فقرة، والمخطط الآتي يوضح متوسط النسب المئوية لإستجابات عينة البحث للحاجات التدريبية والتي يبدو فيها ان معظم الحاجات التدريبية في مجال التخطيط تعد ضرورية وتوزعت بنسبة (٠.٥٩) كبيرة، ونسبة (٠.٢٨) متوسطة، ونسبة (٠.١٣) قليلة (حسن وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٤٨)



جدول (٨) الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم للمجال الثاني (التنفيذ)

الترتيب	الوزن المئوي	الوسط المرجح	درجة الاستجابة			الحاجة التدريبية	ت
			كبيرة	متوسطة	قليلة		
١	٠.٩١	٢.٧٢	٣٩	٨	٣	التهيئة للدرس.	١
٢	٠.٨٨	٢.٦٤	٣٦	١٠	٤	التشويق وإثارة الدافعية .	٢
٣	٠.٨٣	٢.٤٨	٣٠	١٤	٦	توظيف التعزيز.	٣
٤	٠.٨٣	٢.٥	٣١	١٣	٦	توظيف مهارات التواصل	٤
٥	٠.٨٧	٢.٦٢	٣٨	٥	٧	إدارة الصف.	٥
٦	٠.٨٧	٢.٦٢	٣٤	١٣	٣	إدارة الوقت وتوزيعه	٦
٧	٠.٨٢	٢.٤٦	٢٩	١٥	٦	تصنيف الاسئلة الصفية.	٧

ويتبين من جدول (٨) ان التهيئة للدرس يأتي في مقدمة الاحتياجات التدريبية في مجال التنفيذ فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (٢.٧٢) ووزن مئوي مقداره (٠.٩١) من استجابات عينة البحث، فضلا ان جميع الفقرات في هذا المجال تُعد حاجات تدريبية ايضا ، والمخطط الآتي يوضح متوسط النسب المئوية لإستجابات عينة البحث للحاجات التدريبية والتي يبدو فيها ان معظم الحاجات التدريبية في مجال التنفيذ تعد ضرورية وتوزعت بنسبة (٠.٦٨) كبيرة ، ونسبة (٠.٢٢) متوسطة ، ونسبة (٠.١٠) قليلة

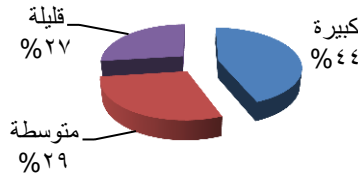


جدول (٩) الاحتياجات التدريبية لعلمي العلوم للمجال الثالث (ستراتيجيات التدريس)

ت	الحاجة التدريبية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المثوي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	توظيف حل المشكلة .	٢٥	١٩	٦	٢.٣٨	٠.٧٩	١
٢	توظيف الاستقصاء.	١٩	٢٦	٥	٢.٢٨	٠.٧٦	٤
٣	توظيف التجريب المختبري الاستكشاف.	١٥	١٢	٢٣	١.٥٨	٠.٥٣	٨
٤	توظيف البيئة ومصادرها.	٢٨	١٢	١٠	٢.٣٦	٠.٧٩	٢
٥	توظيف الرحلات العلمية.	١٨	١٢	٢٠	١.٩٦	٠.٦٥	٧
٦	توظيف التقنيات الحديثة (الداتا هو والسبورة الذكية)	٢٤	٩	١٧	٢.١٤	٠.٧١	٦
٧	توظيف استراتيجيات التعلم الذاتي.	٢٢	١٥	١٣	٢.١٨	٠.٧٣	٥
٨	توظيف استراتيجيات التعلم التعاوني.	٢٧	١١	١٢	٢.٣	٠.٧٧	٣

ويتبين من جدول (٩) ان توظيف حل المشكلة يأتي في مقدمة الاحتياجات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (٢.٣٨) ، ووزن مثوي مقداره (٠.٧٩) ، من استجابات عينة البحث، وتبين ان الفقرتين (٥ ، ٣) لم تُعدان حاجة تدريبية والمخطط الاتي يوضح متوسط النسب المئوية لاستجابات عينة البحث للحاجات التدريبية والتي توزعت بنسبة (٠.٤٤) كبيرة ، ونسبة (٠.٢٩) متوسطة ، ونسبة (٠.٢٧) قليلة

النسب المئوية لاستجابات المجال الثالث (استراتيجيات التدريس)



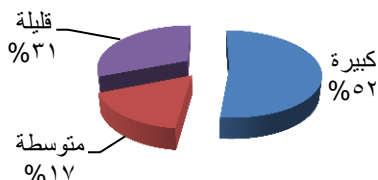
جدول (١٠) الاحتياجات التدريبية لعلمي العلوم للمجال الرابع (المختبر)

ت	الحاجة التدريبية	درجة الاستجابة			الوسط المرج	الوزن المثوي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	استلام التجهيزات والمواد والادوات والاجهزة.	٣٢	٥	١٣	٢.٣٨	٠.٧٩	١
٢	تصنيف المواد والادوات والاجهزة.	٢٩	٩	١٢	٢.٣٤	٠.٧٨	٢
٣	خزن المواد والادوات والاجهزة.	٢٥	٨	١٧	٢.١٦	٠.٧٢	٧
٤	التعامل مع المواد والادوات والاجهزة	٢٤	١١	١٥	٢.١٨	٠.٧٣	٦
٥	التعامل مع سجل المختبر وملحقاته.	٢٨	٧	١٥	٢.٢٦	٠.٧٥	٣
٦	احتياطات الامان في المختبر.	٢٣	١٢	١٥	٢.١٦	٠.٧٢	٨
٧	. تركيب الاجهزة وتشغيلها.	٢٦	٩	١٥	٢.٢٣	٠.٧٤	٤
٨	حفظ العينات الحيوانية والنباتية.	٢٢	٨	٢٠	٢.٠٤	٠.٦٨	٩
٩	ضبط النظام في المختبر	٢٧	٦	١٧	٢.٢	٠.٧٣	٥

ويتبين من جدول (١٠) ان استلام التجهيزات والمواد والادوات والاجهزة يأتي في مقدمة الاحتياجات التدريبية في مجال المختبر فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (٢.٣٨) ، ووزن مثوي مقداره (٠.٧٩) من استجابات عينة البحث، والمخطط

الآتي يوضح متوسط النسب المئوية لاستجابات عينة البحث للحاجات التدريبية والتي يبدو فيها أن الحاجات التدريبية في مجال المختبر توزعت بنسبة (٥٢.٠) كبيرة، وبنسبة (١٧.٠) متوسطة، وبنسبة (٣١.٠) قليلة، وبذلك يظهر واضحاً أهمية المختبر في تدريس العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة

النسب المئوية لاستجابات المجال الرابع (المختبر)

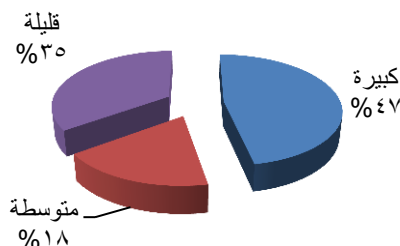


جدول (١١) الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم للمجال الخامس (المختبر الافتراضي)

ت	الحاجة التدريبية	درجة الاستجابة			الوسط المرجح	الوزن المئوي	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة			
١	استخدام ملفات الفيديو والرسوم المتحركة	٢٧	٧	١٦	٢.٢٢	٠.٧٤	١
٢	التعامل مع الحاسوب والداق شو	٢٦	٥	١٩	٢.١٤	٠.٧١	٣
٣	تصميم مجموعة من التجارب الالكترونية	٢٠	١١	١٩	٢.٠٢	٠.٦٧	٥
٤	ضبط متغيرات التجربة الالكترونية	٢٣	٧	٢٠	٢.٠٦	٠.٦٩	٤
٥	التعامل مع المواقع الافتراضية في شبكة الانترنت	٢١	١٦	١٣	٢.١٦	٠.٧٢	٢

ويتبين من جدول (١١) أن استخدام ملفات الفيديو والرسوم المتحركة يأتي في مقدمة الاحتياجات التدريبية في مجال المختبر الافتراضي فقد حصلت على وسط مرجح مقداره (٢.٢٢)، ووزن مئوي مقداره (٠.٧٤) من استجابات عينة البحث، والمخطط الآتي يوضح متوسط النسب المئوية لاستجابات عينة البحث للحاجات التدريبية والتي يبدو فيها أن الحاجات التدريبية في مجال المختبر الافتراضي توزعت بنسبة (٤٧.٠) كبيرة، وبنسبة (١٨.٠) متوسطة، وبنسبة (٣٥.٠) قليلة، وبذلك يظهر واضحاً أهمية المختبر الافتراضي في تدريس العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة

النسب المئوية لاستجابات المجال الخامس (المختبر الافتراضي)



• مناقشة النتائج :

• للإجابة عن سؤال البحث الرئيسي (ما هي الحاجات التدريبية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة)؟

فأن النتائج التي تمخضت عن جدول (٧) والمخطط الملحق به قد بينت أن نسبة ٠.٧٦ من عينة المعلمين اكدوا حاجتهم المستمرة الى إعداد الخطة السنوية ، مما يدل أن لعملية التخطيط دور كبير في العملية التعليمية ، كما أن إعداد الخطة يتطور وفق الاتجاهات الحديثة في التعليم ، فعلى معلم العلوم أن يراعي ذلك في إعداد خطته الدراسية سواء كانت السنوية او اليومية ، أما جدول (٨) فقد برزت حاجة (التهيئة للدرس) لتحقيق نسبة ٠.٧٨ وجاءت في الترتيب الاول من بين حاجات المجال الثاني (التنفيذ) مما يؤشر أن عملية التهيئة للدرس يجب أن تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة ، وبخصوص جدول (٩) والمخطط الملحق به فقد تقاربت الحاجات المتعلقة بستراتيجيات التدريس إلا أن حاجة (توظيف حل المشكلة) كان هو المطلب الاول لدى عينة البحث ، ويُعد ذلك امر طبيعي أن يسخر معلم العلوم كل ما يمتلك من قدرات لحل المشكلة.

اما حاجات المجال الرابع (المختبر) فأن استلام التجهيزات والمواد والادوات والاجهزة كانت الاولى من حيث الترتيب مما يبين بأن المختبر من ضرورات واركان عملية تدريس العلوم ، وتبرز الحاجة الى " استخدام ملفات الفيديو والرسوم المتحركة " برغم أن جميع الحاجات الواردة في المجال الخامس " المختبر الافتراضي " كانت مطلوبة بدرجة كبيرة (٠.٤٧) ، ومتوسطة (٠.٣٥) مما يؤشر أن معلم العلوم لديه الرغبة بالتواصل مع الجديد في تدريس العلوم والحاجة الى التدريب عليها بهدف اتقانها.

• الاستنتاجات والتوصيات :

• الاستنتاجات :

- « أن هناك استراتيجيات متعددة يمكن اعتمادها في إعداد وتدريب المعلمين ، ومنهم معلمي العلوم.
- « أن هناك مطلب اساس للإحتياجات التدريبية لمعلم العلوم وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.
- « أن الاطلاع على تجارب الآخرين في إعداد معلم العلوم وتدريبه يسهم في تطوير برامج التدريب.

• التوصيات :

- « ضرورة التنسيق بين الكليات التربوية في وزارة التعليم العالي والمديريات العامة للتربية لتقديم ما هو افضل للطالب المعلم وتسهيل مهمته خلال مدة التطبيق والاسهام في تدريب المعلمين ومنهم معلمي العلوم.
- « إعداد الطالب المعلم وتدريبه على المستجدات من التقنيات التربوية الحديثة والتي تؤهله لاستخدامها اثناء الخدمة.

- « الاستفادة من التجربة اليابانية بأن يكون هناك اختبار في التخصص لكل معلم تجاوزت خدمته (١٠) سنوات لمعرفة مدى متابعته للمستجدات التربوية والاتجاهات الحديثة في التدريس .
- « ان تكون لكليات التربية الاساسية وكليات التربية بفرعها العلمي والانساني مدارس محددة من قبل التربية بأن تكون مدارس تجريبية يمكن استخدامها في البحوث التجريبية لطلبة الماجستير والدكتوراه وللباحثين بصورة عامة .
- « الاهتمام بفترة التطبيق ومتابعة الطلبة وملاحظة قدرتهم في تنفيذ الجديد من استراتيجيات التدريس .
- « على كليات التربية الاساسية وكليات التربية اعتماد استراتيجيات التدريس التي تناسب محتوى الكتب الدراسية للمواد المختلفة في المراحل الدراسية (الابتدائية . المتوسطة . الثانوية)
- « ضرورة تدريب معلمي العلوم اثناء الخدمة على كيفية استخدام التعليم الالكتروني بأنماطه المختلفة، وعلى كيفية استخدام التجارب الافتراضية داخل الصف الدراسي او المختبر .

• المراجع:

- الاحمد ، خالد طه (٢٠٠٥) . تكوين المعلمين من الاعداد إلى التدريس، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، الامارات العربية المتحدة.
- الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي للمعلمين، ط١ ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.
- اسامة ، محمد سيد، والجمل ، عباس حلمي (٢٠١٦) . التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دار العلم والايمان، مصر
- الجبالي ، ليلي (٢٠٠١) . اليابانيون وتجربتهم الرائدة في التعليم، عالم المعرفة ، الكويت.
- حسن محمد ابراهيم ، وآخرون (٢٠٠٥) . الاتجاهات الحديثة في ادارة التعليم وتجويده ، العلمية للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- زيتون، عايش محمود (٢٠١٠)، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، ط١ ، دار الشروق، عمان.
- شوق، محمود و مالك، سعيد محمد (٢٠٠٢) . معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره- إعدادة -تنميته (في ضوء التوجهات الإسلامية)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الطراونة، اخليف والشلول ، سليمان (٢٠٠٠) " الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس " . مجلة دراسات العلوم التربوية م. ٢٧ ، ع ٢٠ ص ٣٦٣ - ٣٤٣
- عبد السميع ، محمد (١٩٩٥) . دراسات عن التعليم في اليابان، مكتبة الخريجي ، الرياض
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٤) . تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان

- فرج ، عبد اللطيف (٢٠٠٥). نظم التربية والتعليم في العالم، ط١، دار المسيرة ، عمان
- بحث مقدم الى المؤتمر التربوي (المعلم الفلسطيني - الواقع والمأمول
- Good, C. V(1973). *Dictionary of Education 3rd ed* .New York:Mc Graw Hill Book Company.
- Stattler, M.J (2001). “ A Study of inservice training needs of teachers” . Dissr. Abstr. Iner , 72 (3).
