



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 الثاني والتسعون .. ديسمبر ٢٠١٧م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

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

مستشار النشر الدولي للرابطة :

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

((هيئة تحرير المجلة)):

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير
أ.د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بني سويف) عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً
أ.د/ منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
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/ إسماء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & 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 / 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 / ليلى إبراهيم معوض - | جامعة عين شمس |
| أ.د / ماجدة إبراهيم البايوي - | جامعة بغداد |

- أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / مندر 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 مسعود السعيد عصر - جامعة دمياط
 أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود 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 المتولي 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 / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
 أ.د / نادية علي مسعود أبوسكين - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسي 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 حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة 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 دعدر - 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 الهاللي - 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 علی - 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 عيد جاد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

- أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبة - جامعة المنيا
مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر
- مناهج وطرق تدريس التجاري :
- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
- مناهج وطرق تدريس الصناعي :
- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسيوط
- مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :
- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
أ.د / كوثر حسين كوجك - جامعة حلوان
- مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :
- أ.د / ابتهاج محمود طلبية بدوي - جامعة القاهرة
أ.د / أمل محمد القنداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغنى البكاتوشى - 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 فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

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

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

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

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

- أ.د / عادل السيد سرياء - جامعة العريش
 أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
 أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القري
 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 / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - 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 على أحمد الضرماني - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد 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 المستنصرية
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 / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد إبراهيم عياد - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

- أ.د / إسماعيل محمد بدر - جامعة بنها
 أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة 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 العربياوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
 أ.د / تريمز الهاشم طربية - جامعة اللبنانين
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
 أ.د / سعاد بسيونى 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 أبوعلوية - جامعة حلوان
 أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (٩٢):

الصفحات	م	بحوث ودراسات محكمة :
٧٦ - ٢١	(١)	أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.. د/ مصطفى أبو النور مصطفى سالم.
١٢٦ - ٧٧	(٢)	تدريس النص القرآني باستراتيجية قائمة على التحميل البنائي/ السيميائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى " .. د/ أسامة كمال الدين إبراهيم سالم.
١٥٢ - ١٢٧	(٣)	أثر استخدام استراتيجية IMPROVE لتدريس الرياضيات في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة " .. د/ حسن شوقي على ، د/ محمد بن مفرح عسيري.
٢٢٥ - ١٥٣	(٤)	نموذج العلاقات السببية بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب التعلق والسلوك التوكيدي لدى طلاب كلية التربية " .. د/ عبد العزيز إبراهيم سليم .
٢٥٨ - ٢٢٧	(٥)	تقويم برنامج مسار القراءات القرآنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين وسوق العمل " .. د/ خالد بن غنيم الغنيم الهمزاني.
٣٠٢ - ٢٥٩	(٦)	درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين وسبل تفعيلها " .. د/ فايز كمال عبد الرحمن شلдан.
٣٢٧ - ٣٠٣	(٧)	الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان " .. د/ يحيى أحمد جابر الجابري.
٣٤٥ - ٣٢٩	(٨)	أثر استراتيجيتي البيت الدائري و (KWL) في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي " .. د/ زينب حمزة راجي.
٣٨٠ - ٣٤٧	(٩)	استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة في تطوير مقياس دايفز للتقمص الوجداني لدى طلبة الجامعة " .. د.أ.م. د/ خالد جمال جاسم.
٤٤٥ - ٣٨١	(١٠)	ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى " .. د/ عبد الرحمن بن فهد بن عثمان الباز، د/ عبد الرحمن بن عبد الوهاب البابطين.
٤٧٤ - ٤٤٧	(١١)	تقييم الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة " .. د/ عهد عبد الله الكسر، د/ رجاء عمر باحاذق.
٤٩٦ - ٤٧٥	(١٢)	الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان " .. د/ حسن سلمان جبران الغزواني.
٥١٤ - ٤٩٧	(١٣)	الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم " .. د/ خالد عبد العزيز العثمان.

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

- « تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- « تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- « في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- « عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- « عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- « يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- « كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفة ذلك .
- « بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- « عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ 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://aae2016.com>

• مقدمة العدد :

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

أولها بعنوان: أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.. د/ مصطفى أبو النور مصطفى سالم .

وثانيها بعنوان : تدريس النص القرآني باستراتيجية قائمة على التحميل البنائي/ السيميائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى " .. د/ أسامة كمال الدين إبراهيم سالم.

وثالثها بعنوان : أثر استخدام استراتيجية IMPROVE لتدريس الرياضيات في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة " .. د/ حسن شوقي علي ، د/ محمد بن مفرح عسيري.

ورابعها بعنوان : نمذجة العلاقات السببية بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب التعلق والسلوك التوكيدي لدى طلاب كلية التربية " .. د/ عبد العزيز إبراهيم سليم.

وخامسها بعنوان : تقويم برنامج مسار القراءات القرآنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين وسوق العمل " .. د/ خالد بن غنيم الغنيم الهمزاني .

وسادسها بعنوان : درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين وسبل تفعيلها " .. د/ فايز كمال عبد الرحمن شلدان .

وسابعها بعنوان : الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان " .. أ/ يحيى أحمد جابر الجابري .

وثامنها بعنوان : اثر استراتيجيتي البيت الدائري و (KWHL) في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي " .. د/ زينب حمزة راجي .

وتاسعها بعنوان : استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة في تطوير مقياس دايفز للتقمص الوجداني لدى طلبة الجامعة " . أ . م . د / خالد جمال جاسم .

وعاشرها بعنوان : ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى " . أ . / عبدالرحمن بن فهد بن عثمان الباز ، د / عبدالرحمن بن عبدالوهاب البابطين .

والبحث الحادي عشر بعنوان : تقييم الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة " . أ . / عهد عبد الله الكسر ، د / رجاء عمر باحاذق .

والبحث الثاني عشر بعنوان : الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان " . أ . / حسن سلمان جبران الغزواني .

والبحث الثالث عشر بعنوان : الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم " . د / خالد عبد العزيز العثمان .

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:

” أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة ”

المصادر :

د/ مصطفى أبو النور مصطفى سالم

استاذ مساعد بعمادة التطوير وضمان الجودة
جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة

د/ مصطفى أبو النور مصطفى سالم

• المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى دراسة أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي على جانبي: التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، واتجاههم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك للخروج بأسس تفيد في بناء المحتوى الرقمي ببيئات الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، وفق الأسلوب المعرفي للمتعلمين، كما هدف أيضا إلى توفير المعالجة الملائمة لطلاب كليات التربية بما يدعم التحصيل المعرفي والاتجاه نحو التعامل مع التقنيات ببيئات التعلم المختلفة، وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالبا من طلاب مقرر التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة بنظام الساعات الدراسية المعتمدة (Credit Hours) بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وقد قسمت على أربع مجموعات بالتساوي: المجموعة الأولى: الأسلوب المعرفي المستقل/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز الحديسي، المجموعة الثانية: الأسلوب المعرفي المستقل/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز التتابعي، المجموعة الثالثة: الأسلوب المعرفي المعتمد/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز الحسي، المجموعة الرابعة: الأسلوب المعرفي المعتمد/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز النمطي، كما اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي لدراسة بيئات التعلم الإلكتروني القائم على الواقع المعزز المعروض باستخدام الأجهزة الذكية وخصائصها وآلياته، والقضاء الضوء على أنماط التعلم والأساليب المعرفية، والمنهج التجريبي لدراسة العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وتوصلت نتائج البحث إلى تأثير إيجابي ودال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) للتفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية : أنماط التعلم ، الواقع المعزز ، الأجهزة الذكية ، الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية ، التحصيل المعرفي .

The Impact of the Interaction between Learning Styles within Augmented Reality Environments Presented by Smart Devices: Tablets, Smart Phones and Cognitive Style, on the Cognitive Achievement for Faculty of Education Students Teachers with Special Education Department and their Attitudes towards Using e-Learning Technologies for Special Needs Learners

Dr. Moustafa Abou Al Nour Moustafa Salem

Abstract :

The current research aim to study the effect of interaction between learning styles within the augmented reality environment presented by smart

devices: tablets, smart phones and cognitive style. In order to establish the basis for building digital content in the augmented reality environments offered by smart devices: tablets and smartphones, according to the cognitive method of learners, also provided appropriate treatment educational faculties for students. So study sample consistent of (64) students of course: e learning for special needs in the Credit Hours system at the Faculty of Education, Northern Border University in Saudi Arabia. It has divided into four groups As follows: Group I: Independent cognitive style / learning style within an augmented reality environment. Group II: Independent cognitive style / learning style within an augmented reality environment. Group III: Cognitive style learning style within an augmented reality environment. The current research relied on the descriptive approach to the study of e-learning environments based on augmented reality environment presented by smart devices, their characteristics and mechanisms. So patterns of learning and cognitive methods, and the experimental method. To study the causal relationship between the independent and dependent variables. The results of study reached that: there is a positive and statistically significant effect at (0.01). for the interaction between :the learning styles within the augmented reality environment which presented by smart devices: And cognitive style, on the cognitive achievement of students of special education teachers at faculty of education, and their attitudes towards the use of e-learning techniques for people with special needs.

KEY WORDS: Learning Styles, Augmented Reality, Smart Devices, Tablets, Smart Phones, Cognitive Achievemen.

• المقدمة :

فرض التعليم الإلكتروني نفسه داخل منظومة التعليم على وجه العموم والتعليم الجامعي على وجه الخصوص، وذلك من خلال تطبيقاته المختلفة التي تعمل على إثراء العملية التعليمية، بالإضافة إلى تنظيم وعرض المحتوى التعليمي وتحليله بطريقة منهجية منظمة وفي ضوء النماذج المتعددة لتصميم المحتوى، فقد أحدثت بيئات التعلم الافتراضية كأحد تطبيقات بيئات التعليم الإلكتروني طفرة ناعمة في منظومة التعليم القائمة على استخدام التقنيات الحديثة في مجالي: المعلومات والاتصالات، وأصبحت بيئات التعلم الافتراضية أحد البدائل الهامة للبيئات التعليمية الفاعلة لما توفره من أدوات داخل بيئة تعلم ذاتي يتمحور حول المتعلم.

ويؤكد محمد عطية خميس (٢٠١٥م) على أن بيئات التعلم الافتراضية هي بيئات تعليم وتعلم تقوم على محاكاة الأشياء حقيقية أو تخيلية افتراضيا، كما أنها تتميز بالانغماسية والتفاعلية، بحيث ينغمس فيها المتعلم متفاعلا مع المحتوى التعليمي باستخدام التكنولوجيات المختلفة مثل: النظارات المجسمة

والقفازات، وأجهزة الحاسوب، وأجهزة النقل، كما أنها تختلف باختلاف طريقة عرض المحتوى التعليمي على المتعلم داخل البيئة التعليمية.

ويضيف وليد الحلفاوي (٢٠١١م) أن بيئات التعلم الافتراضية تعتمد تقنيا على قدرة المتعلم على أن ينقل نفسيا، وبشكل جزئي من واقعه الحالي إلى مكان آخر قد لا يكون متاحا بالواقع الحقيقي، وذلك بهدف الاستغراق في توليد الإحساس لدى الفرد بأنه موجود في العالم الحقيقي لكنه يكون متعايشا داخل البيئة الافتراضية.

وتختلف مسميات بيئات التعلم الافتراضية من حيث: طريقة عرض المحتوى التعليمي، ومستوى الانغماسية والانغماسية داخل بيئة التعلم الافتراضي، وأدوات التفاعل داخل بيئة التعلم، حيث يرى كل من كاتل هوت وآخرون (Ketelhut, D, et al., 2010) أن بيئات التعلم الافتراضية تشتمل في داخلها مجموعة مختلفة من البيئات التعليمية يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- « بيئة الواقع الافتراضي (Virtual Reality Environment).
- « بيئة الحياة الافتراضية (Second Life Environment).
- « بيئة الواقع المعزز أو الواقع المدمج (Augmented Reality Environment).

فكل هذه المسميات وإن تعددت فهي مسميات جزئية لبيئات التعلم الافتراضية، والتي تتسع لما هو أحدث منها والذي يمكن ظهوره في الأيام القادمة مع التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ويؤكد كل من ديننج وآخرون (Denning, T., et al. 2014) أن تقنية الواقع المعزز (A.R) تعتبر من أكثر تطبيقات بيئات التعلم الافتراضية من الناحية الإجرائية، وخصوصا مع مراحل التعليم الجامعي. حيث يهدف الواقع المعزز إلى تكرار البيئة الحقيقية وتعزيزها بمعطيات افتراضية لم تكن جزءا منها؛ فعن طريق التقنيات الحديثة مثل: الحواسيب الآلية، واللوحية، والهواتف الذكية حيث تقوم فكرة الواقع المعزز على المزج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المتعلم والمشهد المدمج الذي تم إنشاؤه بواسطة مقدم المحتوى عن طريق التقنيات المختلفة بحيث يتم تعزيز المشهد الحقيقي بمعارف إثرائية

وتؤكد نتائج دراسة طاهر الحنان (٢٠١٥م) التي هدفت للتعرف على أثر وحدة مقترحة في التاريخ باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المكتبي والانغماسي لتنمية مهارات التخيل التاريخي لدى طلاب التعليم قبل الجامعية ببعض مدراس الصعيد بجمهورية مصر العربية حيث جاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن حجم تأثير استخدام الواقع الانغماسي أكبر بكثير من حجم تأثير الواقع الافتراضي المكتبي على تنمية مهارات التخيل التاريخي لدى طلاب التعليم قبل الجامعية، كما أوصت نتائج الدراسة على ضرورة إعداد دراسات لدراسة تأثير الواقع الانغماسي على طلاب التعليم الجامعي.

أما نتائج دراسة مها الحسيني (٢٠١٤م) والتي هدفت للتعرف بأثر استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في التحصيل لمقرر الحاسب الآلي عند المستويات المعرفية واتجاه طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة نحو المقرر حيث قارنت بين أداء مجموعتين أحدهما درست باستخدام الحاسب الآلي والأخرى باستخدام تقنية الواقع المعزز، حيث جاءت نتائج الدراسة لتؤكد ارتفاع التحصيل لدى المجموعة التي قامت بدراسة المقرر باستخدام تقنية الواقع المعزز وتكون اتجاه ايجابي نحو المقرر بخلاف انخفاض نتائج طالبات المجموعة الأخرى، وقد أوصت نتائج الدراسة على أهمية تبني دراسات للتعرف على أثر تقنية الواقع المعزز مع طلاب التعليم الجامعي.

وهدفت دراسة رامي مشتهي (٢٠١٥م) للتعرف على فاعلية توظيف تقنية الحقيقة المدمجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب التعليم الأساسي بغزة في فلسطين من خلال إعداد وحدة دراسية في مقرر العلوم باستخدام تقنية الحقيقة المدمجة وتوصل الباحث إلى فاعلية تلك التقنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة البحث بالإضافة إلى ايجابية اتجاههم نحو مادة العلوم، وقد أوصت نتائج الدراسة على أهمية استخدام تقنية الحقيقة المدمجة كأحد أساليب التعلم الفاعلة في مراحل التعليم المختلفة.

دراسة كل من تشوي وآخرون (Choi, H. , et al. 2015) حيث قام فريق البحث بإعداد برنامج تدريبي لتدريب عينة من طلاب قسم الجراحة بكلية الطب والعلوم الطبية بطوكيو اليابان على بعض المفاهيم الجراحية وتنمية الاداء المهارى في مجال الجراحة الجراحية داخل جسم الانسان حيث ميزوا الطلاب إلى مجموعتين إحداها درست باستخدام الواقع الافتراضي المكتبي (VR) ؛ والأخرى باستخدام الواقع المعزز (AR). وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لكلا المجموعتين اسند لكل مجموعة عدد من المهام الجراحية على مجموعة من المتطوعين فلاحظوا ارتفاع الاداء المهارى الجراحي لدى المجموعة التي درست باستخدام بيئة الواقع المعزز مقارنة بالواقع الافتراضي المكتبي، وقد أوصت الدراسة بأهمية اهتمام الباحثين في مجالات التعليم المختلفة ببيئات الواقع المعزز في تنمية التحصيل والاداء المهارى لدى الطلاب، كما اوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بإنتاج بيئات للواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية مثل: الحواسيب اللوحية (Tablets and iPad)، والهواتف الذكية (Smart Phones).

وتؤكد دراسة فيجوريديو وآخرون (Figueiredo, M., et al. 2014) على استخدام الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية مثل: الحواسيب اللوحية (Tablets and iPad)، والهواتف الذكية (Smart Phones)، حيث اعتبروا انها

تجمع بين فوائد وخصائص التعلم الإلكتروني القائم على الهواتف الذكية وفوائد تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية.

ويرى تشاينج وآخرون (Chiang, T., et al. 2014) التعلم النقال القائم على استخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية المدعم بتقنية الواقع المعزز يعطي نتائج أفضل التعلم الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية التقليدي بذاته، وخاصة في تنمية الاساليب المعرفية لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.

وتؤكد نتائج دراسة أماني السيد (٢٠١٢م) والتي أكدت نتائجها على أهمية التعلم الإلكتروني النقال في عمليات التعليم والتعلم ودمجها في الوصول للمحتوى الإلكتروني كأحد مقومات نشر المعرفة الرقمية حيث أوصت بأهمية استخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية في عرض المحتوى التعليمي والتدريبي على المتعلم لما يوفره من تكلفة في المال والمكان والزمان مما يجعل التعليم النقال من أهم اشكال وأساليب التعليم الإلكتروني.

ويسمح التعليم النقال للمتعلم بتقديم موادهم التعليمية والتدريبية والمهنية علي أجهزة الجوال المختلفة ومتابعة التمارين التدريبية والتعليم الذاتي من خلال الجوال، كما يتميز نظام التعليم عبر الجوال بسهولة تطبيقه وإستخدامه، كما يتسم بقدرته علي نشر المحتوى التعليمي التفاعلية المدعوم بالوسائط المتعددة مثل الصوت والصورة والفيديو والنصوص باللغات المختلفة كما يعمل التعلم النقال من خلال الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية على جذب ودمج المتعلمين داخل بيئه التعلم الإلكترونية بحيث يمكنهم التواصل السريع وتبادل المعارف التعليمية المختلفة (Armatas, et al.,2005).

كما تشير نتائج دراسة رابيا وآخرون (Rabia M. , et al. 2015)، والتي هدفت إلى تنمية بعد المفاهيم الحياتية واتجاهاتهم نحو هذه المفاهيم لدى عينة مكونة من (٩٢) طفل في مرحلة رياض الأطفال تتراوح أعمارهم بين ست سنوات (٤٩ الأولاد، ٤٣ إناث) في استنبول بتركيا. كما قام فريق البحث بدراسة اتجاه العينة نحو استخدام تقنية الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية مثل: الحواسيب اللوحية، والهواتف الذكية، حيث تم إعداد كتاب الكتروني قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (ARPB)، وآخر باستخدام تقنية الكتاب الإلكتروني التقليدي (EB)، حيث لاحظ الفريق انجذاب الاطفال نحو الكتاب الإلكتروني القائم على الواقع المعزز، كما لاحظوا تحسنا في إدراك عينة البحث للمفاهيم الحياتية التي تعلموها من الكتاب، وقد اوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تقنيات الواقع المعزز في تعليم اطفال ما قبل المدرسة وتنمية المهارات المختلفة لديهم، والاستفادة من تلك التقنية في مراحل التعليم المختلفة.

وتؤكد نتائج دراسة كابلو وآخرون (Cubillo, J. , et al. 2015)، وهدفت الدراسة إلى التحصيل الدراسي لمقرر انتاج المواد التعليمية باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز (الكائنات ثلاثية الأبعاد، والرسوم المتحركة، مقاطع الفيديو والملفات الصوتية والصور) القائم على الأجهزة الذكية مثل: الحواسيب اللوحية، والهواتف الذكية؛ لتنمية مهارات انتاجها. لدى طلاب الدراسات العليا بقسم الحاسب الالى بكلية التعليم عن بعد الجامعة الوطنية في مدريد إسبانيا كلية حيث تم تدريب ٤٤ طالبا واثنين من أعضاء هيئة التدريس من خلال نظام تعليم الكتروني قائم على الواقع المعزز (NUDE.AREL)، لتدريبهم على انتاج المحتوى الرقمي وإضافته داخل المواد التعليمية لإثراء المحتوى التعليمي داخلها بدون استخدام أي مهارات البرمجة، وقد لاحظ الباحثون ارتفاع مستوى التحصيل لدى العينة وارتفاع الاداء المهارى لديهم مقارنة بالنظام التقليدي كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب طلاب كليات التربية على استخدام تقنيات الواقع المعزز.

أما تشاينج وآخرون (Chiang, T, et al.2014) فقد هدفت دراستهم إلى إعداد نظام تعلم بالنقل قائم على تقنية الواقع المعزز لتنمية بعض الأساليب المعرفية والدافعية للإنجاز ببعض مدارس التعليم الابتدائي في تايوان حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٧ طالب وطالبة وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين الأولى تعلمت باستخدام التعلم النقل، والآخرى باستخدام التعلم النقل القائم على تقنية الواقع المعزز، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعلم الإلكتروني النقل المدعوم بتقنية الواقع المعزز في تنمية الأساليب المعرفية والدافعية للإنجاز لدى عينة البحث، علاوة على أن عينة البحث نمت لديهم اتجاه ايجابي نحو التعلم باستخدام تلك التقنية بباقي المواد الدراسية وخاصة المواد العلمية، كما وأوصت نتائج الدراسة بأهمية بناء المحتوى التعليمي داخل بيئات الواقع المعزز التعليمية معتمدا أنماط التعلم المختلفة والتحليل الكيفي لأداء المتعلم داخل بيئة التعلم والتركيز على التحليل الكمي لاستجابات المتعلم، فبناء المحتوى التعليمي في اطار انماط التعلم المختلفة يدعم عملية تعلم الطلاب داخل بيئة التعلم الإلكتروني.

ويرى السيد أبو هاشم (٢٠٠٠م) أن أنماط التعلم تركز في المقام الأول على تحديد ما يرغب المتعلم في تعلمه وتذكره مستقبلا، ويضيف أن نمط التعلم يختلف من متعلم لآخر حيث يفضل بعض المتعلمين التعامل مع المعلومات العينية مثل: الحقائق، والبيانات التجريبية، بينما يفضل البعض الآخر التعامل مع المعلومات المجردة مثل: النظريات، والرموز، والنماذج الرياضية، ويميل البعض الآخر إلى المعلومات البصرية، والصور، والمخططات، والرسوم البيانية وفي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشفهي، ويرغب بعض الطلاب

في التعلم من خلال الرؤية ما يحدث أو تجريب الأشياء والتخيل، وفي المقابل يفضل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي.

يصنف كل من السيد أبو هاشم (٢٠٠٠م)، وبيكر ويلوتش (Backer , P & Yelich , S. 2002)، وعدنان العتوم (٢٠٠٤م)، وكاسيدي (Cassidy, S. 2004) ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التعلم، وهي:

- « المدخل المتمركز علي المعرفة: ويركز هذا المدخل علي الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، ويتم قياسها باستخدام اختبارات الأداء الأقصى.
- « المدخل المتمركز علي الشخصية: ويركز هذا المدخل علي الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية، ويتم قياسها باختبارات الأداء المميز.
- « المدخل المتمركز علي النشاط أو المدخل المتمركز علي التعلم: ويركز هذا المدخل علي الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، ويهتم هذا المدخل بعمليات التعلم.

وسوف يقتصر الباحث على عرض نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم حيث يرى كل من يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠م) أن لكل متعام أسلوب التعلم المفضل لديه حيث يستخدمه أثناء استقبال وتجهيز المعلومات، حيث يختلف من متعلم لآخر، ويصنف نموذج فلدر وسيلفرمان أساليب التعلم إلى أربعة أساليب / أبعاد ثنائية القطب هي: أسلوب (العملي / التأملي)، وأسلوب (الحسي / الحدسي)، وأسلوب (البصري / اللفظي)، وأسلوب (التتابعي / النمطي).

ويضيف كل من السيد أبو هاشم (٢٠٠٠م)، وعدنان العتوم (٢٠٠٤م)، وبيرو (Brew, C. 2002) أن لكل نمط بعض الخصائص المميزة لأسلوب التعلم الذي يتبعه المتعلم، ويمكن اختصارها على النحو التالي:

- « المتعلم الذي يستخدم الأسلوب العملي / التأملي: يتعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.
- « المتعلم الذي يستخدم الأسلوب الحسي / الحدسي: يتعلم من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعني.
- « المتعلم الذي يستخدم الأسلوب اللفظي / البصري: يميل إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.
- « المتعلم الذي يستخدم الأسلوب التتابعي / النمطي: يتعلم من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

ويرى عدنان العتوم (٢٠١٠م) أن أسلوب التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب المعرفي أو النشاط المعرفي هو اتجاه يعتمد على التفضيل الشخصي لخطوات

الأداء العقلي، بحيث يوضح الفروق الفردية في كيفية التوافق المعرفي مع البيئة المكونة للمجال الإدراكي للفرد، ويضيف أن هذا النشاط يمكن أن يقتصر مداخل عامة، ومستقلة، وهو ما يحدده اتجاه المتعلم.

ويضيف أنور الشرقاوي (٢٠٠٣م) أن الأسلوب المعرفي أسلوباً أو نمطاً ثابتاً لأداء المتعلم، كما ينظم إدراك المتعلم وتذكره وطريقة تفكيره في المفاهيم المحيطة ويحدد آلية تعامل المتعلم معها، ويعبر الأسلوب المعرفي عن الفروق الفردية بين المتعلمين كطريق مميز للفهم، والتخزين، والاستفادة من المعلومات التي تواجههم، وعليه يمكن تصنيف المتعلمين تبعاً لأساليبهم المعرفية لدراسة المحتوى التعليمي.

ويشير هشام الخولي (٢٠٠٢م) إلى أن الأسلوب المعرفي يمتاز بالعمومية والثبات النسبي عبر الزمان والمكان، بما يحقق فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، كما أن للأسلوب المعرفي أبعاد شاملة يمكن من خلالها النظر إلى شخصية المتعلم بطريقة كلية، بحيث لا يقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية فقط، بل يتناول الجوانب الانفعالية والوجدانية والاجتماعية للشخصية.

ويتفق كل من هشام الخولي (٢٠٠٢م)، وأنور الشرقاوي (٢٠٠٣م)، وعدنان العتوم (٢٠١٠م) على أن الأساليب المعرفية ثنائية إذ تبدأ بطرف له خصائص معينة وتنتهي عند طرف مناقض له، حيث يمكن تصنيفها إلى مجموعة من الأساليب الثنائية على النحو التالي: أسلوب الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، وأسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي، وأسلوب المخاطرة في مقابل الحذر، وأسلوب الاندفاع في مقابل التروي، وأسلوب التسوية في مقابل الإبراز، وأسلوب تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية، وأسلوب التمايز التصوري، وأسلوب التركيز مقابل السطحية، وأسلوب الشمولية في مقابل التقييد، وأسلوب الضبط المرن في مقابل الضبط المقيّد، كما أضافوا إلى أن البحث في أحد الأساليب السابقة وتصنيف المتعلمين من خلاله يمكن أن الاستفادة منه في تطوير أداء ويلوم المتعلمين واتجاههم نحو التعلم.

ويهتم أسلوب الاستقلال عن المجال مقابل المعتمد على المجال الإدراكي بالطريقة التي يدرك بها المتعلم الموقف التعليمي أو المحتوى التعليمي، بحيث يدرك موضوع التعلم جزئياً وبشيء بشكل منفصل ومستقل عن مجال التعلم المحيط، أو كلياً وبشكل متصل داخل مجال التعلم المحيط، حيث يتناول هذا الأسلوب قدرة المتعلم على الإدراك التحليلي، فإدراك المتعلم الذي يتميز باعتماده على المجال يخضع للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له (حمدي الفرماوي، ٢٠٠٩م).

ويشير كل من زينب شقير (٢٠٠٦م)، وليث عياش (٢٠٠٩م) إلى هناك مجموعة من السمات السلوكية تميز كلا من المستقل والمعتمد على المجال والتي يمكن من خلالها التمييز بين مجموعة من الانماط المختلفة لدى المتعلم؛ فيتميز المستقل عن المجال الادراكي بأن لديه القدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بنائه وتنظيم، لكنه يميل إلى العزلة عن الآخرين والتمركز حول الذات، في حين أنه طموح جدا، ولا يهتم بالشعور بالتقدير والاعتبار من الآخرين، كما أن حاجاته ومشاعره واضحة، والمستقل عن المجال يحقق أداءا عاليا في المجالات التكنولوجية والعلمية والهندسية والفنون، كما أنه لا يهتم كثيرا بإقامة العلاقات الإنسانية، وهو يفضل الأعمال التقنية ذات الأداء الفردي.

بينما المعتمد على المجال الادراكي فيتميز بإدراكه أجزاء المجال بصورة ذاتية لتكوين انطباعات كلية، كما أنه يميل إلى إقامة علاقات ودية مع الآخرين وهو أقل تمركزا حول ذاته ويمتلك أقل مستويات الطموح، ويعتز بالتقدير والاعتبار من الآخرين، بالإضافة إلى أنه يتأثر بالتغيرات الانفعالية ويتميز بالأداء العالي في المهمات التي تتطلب العمل الجماعي المشترك، والمعتمد على المجال يحقق أداءا عاليا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كما أنه يفضل إقامة علاقات مع الآخرين، ويحب تأييد الآخرين له، وهو يفضل المهن التي تتطلب العمل الجماعي.

تناولت دراسة بيكر ويليش (Backer & Yelich , 2002) العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية وأساليب التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الملاحظة وتكونت العينة من (٢٠٩) طالب وطالبة منهم (٣٢) طالبة، (١٧٧) طالب من جنسيات مختلفة وأكدت الدراسة وجود ارتباط بين بعض أساليب التعلم والاسلوب المعرفي وأوصت بإعداد دراسات في مجالات مختلفة لدراسة اثر التفاعل بينهما داخل البرامج الدراسية، أما ولهوس وبلير (Woolhouse & Blaire , 2003) العلاقة بين بعض أساليب التعلم والاسلوب المعرفي المستقل والمعتمد وأثرهما على الاتجاه نحو دراسة بعض المواد الدراسية، وتكونت العينة من (١٢٦) طالبا وطالبة بالجامعة منهم (٥٩) طالب، (٦٧) وأظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية باختلاف الاسلوب المعرفي، وأوصت الدراسة بأهمية الرابط بين الاسلوبين عند تعليم طلاب المرحلة الجامعية.

• مشكلة البحث :

تعتبر عملية صناعة المعلم على وجه العموم ومعلم التربية الخاصة على وجه الخصوص من عوامل نجاح الامم ونهضتها، فالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يتعامل معهم معلم ذوي الاحتياجات الخاصة محل اهتمام كل المؤسسات التعليمية في العصر الحالي لما يمكن للمجتمعات الاستفادة منهم ودمجهم في

الحياة العملية، والعلمية، فالارتقاء بعلم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال برامج تزودهم بالمعارف والمهارات التربوية والتقنية التي تؤهله للعمل بالميدان من الأهمية بمكان في مجتمعنا العربي، ويرى كل من عبد العزيز طلبة (٢٠١٥م) ومحمد عطية خميس (٢٠١٥م) أنه من الأهمية بمكان الاعتماد على التقنيات الحديثة عند إعداد المعلم بكليات التربية واستخدام التقنيات الحديثة وتطبيقاتها مثل الحواسيب اللوحية، والهواتف الذكية، والبيئات الافتراضية وغيرها، والتطبيقات المختلفة التي تدعم المحتوى التعليمي المتاح داخل تلك البيئات التعليمية، بل لابد أن يتعدى الأمر إلى دمج بعض هذه التقنيات والتطبيقات مثل دمج الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والواقع المعزز معا بهدف إعداد نظام تعليمي واستخدامه لتطوير أداء الطالب المعلم بكلية التربية ويزيد من دافعية التعلم لديه، ومن خلال عمل الباحث محاضرا لطلاب مقرر التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة بنظام الساعات الدراسية المعتمدة (Credit Hours) بكلية التربية -جامعة الحدود الشمالية -بالمملكة العربية السعودية، لاحظ عزوف بعض الطلاب عن حضور المقرر وتدني درجات بعضهم بالاختبار التحصيلي، كما لاحظ من خلال المقابلة الشخصية لبعض الطلاب عدم قناعتهم باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

وتؤكد نتائج دراسة كل من انتوني وآخرون (D'Antoni, L., ET al. 2013) وديننج وآخرون (Denning, T, ET al. 2014)، وأنا وآخرون (Jana, S., ET al. 2013) على أهمية الأخذ في الاعتبار أنماط التعلم المختلفة عند بناء محتوى التعليم الإلكتروني في العموم وبيئات التعلم الافتراضية والواقع المعزز على وجه الخصوص. حيث يمكن تحديد ما يناسب رغبة المتعلم في تعلمه وتذكره مستقبلا، حيث تتفق نتائج هذه الدراسات مع توصيات كل من السيد أبو هاشم (٢٠٠٠م)، وبيكر ويلوتش (Backer , P & Yelich , S. 2002)، وكاسيدي (Cassidy, S. 2004) التي توصي، بأهمية بناء المحتوى التعليمي للمتعلمين في ضوء أساليب التعلم المختلفة لديهم.

ويختلف نمط التعلم من متعلم لأخر فتؤكد نتائج دراسة كل من ميسر الحباشنة (٢٠١١م)، والجوهرة عبد الله الذواد (٢٠٠٧م)، وحامد الكيلاني (٢٠٠٥م) على أن بعض المتعلمين يفضلون التعامل مع المعارف المختلفة وفق أسلوبهم المعرفي بما يحقق نتائج تعليمية أفضل لدى المتعلم، وقد أوصت دراسة كل من محمد بني خالد (٢٠٠٥م)، ومحمد موسى جرادات (٢٠٠٥م)، بيكر ويليش (Backer & Yelich , 2002)، ولهوس وبلير (Woolhouse & Blaire , 2003)، أن بناء المحتوى التعليمي ليتفاعل بين أساليب التعلم التي يفضلها المتعلم والاسلوب المعرفي المميز لكل متعلم يحقق نتائج مرتفعة خاصة في التحصيل المعرفي، وبعض الاتجاهات للمتعلمين نحو المعارف المختلفة.

ويرى عبد السلام مندور (٢٠٠٥م) أن إدارة عملية التعلم تتم من خلال تنظيم أو توجيه الخبرات التعليمية للمتعلمين من قبل المعلم بالشكل الذي يؤدي إلى تطوير إمكانياتهم وقدراتهم فضلاً عن مواجهة فروقهم الفردية، وعليه فإنه لا توجد طريقة واحدة مثالية في التعليم لذا فإن عملية اختيار طريقة أو أسلوب واحد يعتمد على الظروف التعليمية المختلفة التي من الممكن أن تحيط بالعملية التعليمية ولأجل ذلك أصبحت عملية البحث عن أساليب وطرائق جديدة في التعليم الهم الشاغل، ويعتبر هشام الخولي (٢٠٠٢م) الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، والمعتمد على المجال المعرفي من الأساليب المعرفية المميزة إذ إن التعامل مع المتعلمين من خلال هذين الأسلوبين يوفر لهم في كيفية معالجة الموضوعات والمعلومات المحيطة بهم؛ فالعملية المعرفية ترتبط بطبيعة الإدراك الحسي للإشكال والصور ومعالجتها ودمجها مع ما المعارف الموجودة في ذاكرته وتحويلها من صورة حسية مجردة إلى صورته مفهومه ناتجة عن فعل المعرفة وما يتعلق بها، أي تحويل المتعلم التراكيب المجردة إلى تراكيب معرفية جديدة تختلف في خصائصها عن النمط المكون لها.

ويتضح مما سبق أنه رغم إجراء بعض الدراسات والبحوث، للتعرف على أثر استخدام بعض أنماط التعلم عند عرض محتوى بيئات التعلم الإلكتروني في العموم وبيئات الواقع المعزز على وجه الخصوص، والدراسات والبحوث التي أهتمت بدراسة أثر استخدام أساليب التعلم المختلفة عند تعليم المتعلمين ببيئات التعلم الإلكتروني على زيادة التحصيل والاتجاه، لكن لا توجد دراسة - في حدود علم الباحثان - لدراسة أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل - المعتمد)، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

• أسئلة البحث :

يتمثل السؤال الرئيس في: ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟، ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية كما يلي:

- ١١ ما التصور المقترح لبيئة تعلم إلكتروني قائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية؟
- ١٢ ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حديسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية

التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟

« ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

« ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حدسي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟

« ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى استقصاء أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل - المعتمد)، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

• أهمية البحث :

يكتسب هذا البحث أهميته مما يلي:

« تقديم تصميم لبيئة تعلم إلكتروني قائمة تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية.

« يقدم البحث نتائج يمكن أن يفيد القائمين بإعداد برامج التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمي وي الاحتياجات الخاصة والاسترشاد بها على المستوى الإجرائي في تطوير برامج التدريب.

« المساعدة في تطوير الوضع الحالي للطلاب المعلمين بأقسام ذوي الاحتياجات الخاصة بكليات التربية باستخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقات تقنية الواقع المعزز.

« يأتي هذا البحث مواكبا لرؤية الجامعات في تحديث طرائق التعلم وتفعيل دور تقنيات التعليم الحديثة للارتقاء بمستوي العملية التعليمية.

• أدوات البحث :

قام الباحث بإعداد كل من الأدوات التالية:

« اختبار تحصيلي معرفي حول تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

« اختبار قياس الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أستخدم الباحث:

« اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) "أولتمان، وراسكن، وويتكن" المعرب "أنور الشرقاوي، وسليمان الشيخ".

« مقياس أساليب التعلم "فيلدر، وسليفرمن".

• حدود البحث :

أقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

« حدود موضوعية: وحدة تطبيقات وتقنيات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة ضمن مقرر التعليم الإلكتروني لمعلم الفئات الخاصة.

« حدود مكانية: عينة عشوائية مكونة من (٧١) طالباً من طلاب كلية التربية مقرر التعليم الإلكتروني لمعلم الفئات الخاصة بنظام الساعات الدراسية المعتمدة (Credit Hours)، بجامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

« حدود زمنية: تم تطبيق التجربة الأساسية في الفترة بين فبراير ٢٠١٤م حتى مايو ٢٠١٥م.

• فروض البحث :

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي يرجع إلى تأثير اختلاف أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة يرجع إلى تأثير اختلاف أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. يرجع إلى تأثير اختلاف نمط التفاعل

ابداً الباحث التجربة ابتداء من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٤ - ١٤٣٥هـ حتى الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ، لمدة ثمانية أسابيع في الفصل الدراسي الواحد، بمعدل ساعتين أسبوعياً، وقياس أثر البيئة المقترحة على التحصيل المعرفي، واتجاه العينة نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

بين نمطي التعلم (حسي / حداثي) في بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).
 « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. يرجع إلى تأثير اختلاف نمط التفاعل بين نمطي التعلم (تتابعي / نمطي) في بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

• الخطوات الإجرائية للبحث :

قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية:
 « إجراء دراسة مسحية للأدبيات المرتبطة بموضوع البحث بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على استخدام تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، والأساليب المعرفية المختلفة والتركيز على أسلوب: المستقل والمعتمد على المجال المعرفي وخصائصها وأنماط التعلم وبناء المحتوى في إطار أنماط التعلم (حسي / حداثي)، و(تتابعي / نمطي)، وأثر التفاعل بين أنماط التعلم والأساليب المعرفية.

« تصميم معالجاتي البحث عبر الخطوات التالية:

- ✓ أولاً: مرحلة التحليل وتتضمن: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات، تحليل خصائص المتعلمين، تحليل التجهيزات والموارد، تحليل الأهداف العامة.
- ✓ ثانياً: مرحلة التصميم وتتضمن: تصميم الأهداف التعليمية الإجرائية وتصميم المحتوى الرقمي التعليمي، ثم تصميم المعالجات التجريبية في ضوء أنماط التعلم: (حسي / حداثي)، (تتابعي / نمطي)، وتصميم استراتيجية تقديم المحتوى الرقمي وتتابع عرضه، ثم تصميم استراتيجيات التفاعل والتحكم التعليمي بمحتوى البيئة التعليمية وتصميم الاستراتيجيات التعليمية، ثم تصميم أدوات التقويم.
- ✓ ثالثاً: مرحلة التطوير وتتضمن: إنتاج الهيكل العام لبيئة الواقع المعزز وإنتاج التطبيقات الفرعية، ثم التقويم البنائي للبيئة ككل، وإجراء التعديلات والإخراج النهائي للبيئة التعليمية.
- ✓ رابعاً: مرحلة التطبيق وتتضمن: نشر البيئة المنتجة على أحد تطبيقات الواقع المعزز وتم استخدام تطبيق (AURASMA App) على الشبكة وإتاحتها للطلاب المعلمين باستخدام بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، ضبط ومراقبة التطبيق عبر الاستراتيجيات المقترحة.
- ✓ خامساً: مرحلة التقويم وتتضمن: إعداد وتطبيق أدوات التقويم، المعالجة الإحصائية، تحليل النتائج ومناقشتها، إجراء التعديلات المطلوبة على

الصفحة المنتج، واتخاذ القرار النهائي واعتماد استخدام صحة المحتوى الرقمي لبيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية. واختيار عينة البحث وتوزيعها على المجموعات التجريبية عشوائيا. وتحديد منهج البحث والتصميم التجريبي. والتطبيق القبلي لأدوات البحث وتنفيذ التجربة الأساسية للبحث والتطبيق البعدي لأدوات البحث وتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء تساؤلات البحث وفروضه .

• مصطلحات البحث :

• الواقع المعزز:

بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية

• أنماط التعلم:

نمط التعلم هو الطريقة التي يفضلها المتعلم أثناء تعلمه، ويعرفه نموذج فلدر وسيلفرمان (Felder and Silverman, 1988) بأنه مجموعة من السلوكيات: المعرفية، والوجدانية، والنفسية، التي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم مع بيئة التعلم.

وسوف يتبنى البحث الحالي نموذج فلدر وسيلفرمان للأساليب المعرفية، حيث يشتمل على أربعة أساليب ثنائية القطب هي: الأسلوب (العملي/التأملي) (الحسي/الحدسي)، (اللفظي/البصري)، (التتابعي/الكلي)، وسوف يتم يعتمد البحث الحالي اسلوبي التعلم: (الحسي/الحدسي)، و(التتابعي/الكلي).

• الأسلوب المعرفي:

يعرفه الشرقاوي (١٩٩٢م) بأنه: "مجمل المتغيرات التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في عملية المفاهيم وتكوين وتناول المعلومات فحسب، ولكن أيضا في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية".

والمستقلون عن المجال هم المتعلمون الذين يمتلكون قدرة تحليل العناصر الدقيقة أو التفصيلية للمهمة أو الموقف، ولديهم قدرة على الانفصال عن المجال وإدراك الجزئيات بمعزل عن خلفيتها.

أما المعتمدون على المجال هم المتعلمون الذين لديهم ميل لإدراك الموقف بطريقة كلية ويركزون على المجموع ويهملون العناصر الجزئية.

• الإطار المفاهيمي للبحث :

ينطوي الإطار المفاهيمي للبحث الأدبيات التربوية المتعلقة بمتغيرات البحث وتتمثل في المحاور الرئيسية التالية: أنماط التعلم، وبيئات الواقع المعزز، وبيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية، والأسلوب المعرفي (المستقل - المعتمد)

وتقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وفيما يلي استعراض للإطار المفاهيمي للبحث:

• أولاً: بيئات التعلم الافتراضية، والواقع المعزز:

تعتمد بيئات التعلم الافتراضية توفير بيئة للمتعلم قائمة على أحد المستحدثات التكنولوجية بالإضافة إلى بعض التطبيقات لتكون مع منظومة متكاملة لبيئة تخيلية ثلاثية الأبعاد تمكن المتعلم من المعيشة والتفاعل والتعامل معها من خلال حواسه ويكونه يتفاعل مع الواقع الحقيقي بكل أبعاده وتختلف درجة الواقعية والاستغراق والتفاعلية التي تتيحها بيئة الافتراضية للفرد باختلاف نمط الواقع الافتراضي ذاته وآلية تمثيل العناصر المجسمة والمشاهدة والمؤثرات ومستوى التفاعل مع تلك العناصر، حيث يؤكد عبد العزيز طلبة (٢٠١٠م) أنه يمكن استخدام البيئات الافتراضية في العملية التعليمية في مجالات متعددة يمكن من خلالها محاكاة ظواهر طبيعية ومواقف حياتية يستحيل على المتعلم التواجد فيها حسيًا مثل: التدريب على إطفاء النيران ومواجهة الأزمات والتدريب في مجال المفاعلات النووية والقيام برحلات فضائية واستكشاف أعماق البحار والمحيطات.

وترتكز فلسفة بناء بيئات التعلم الافتراضية على مجموعة من الأسس والمبادئ فهي تسعى بيئات التعلم الافتراضية إلى محاكاة الواقع أو إقامة بيئة خيالية صنيعة الرقمنة والوسائط المتعددة يستغرق فيها المتعلم ليمارس خبرات يصعب عليه ممارستها في بيئته الحقيقية، كما أنها تؤكد على حرية المتعلم وفرديته والاستفادة من استعدادات وقدرات المتعلم والاهتمام بالتفاعل والممارسة داخل بيئة التعلم، وتعتمد بيئات التعلم الافتراضية على التقنيات الحديثة سواء كانت أجهزة (Hardware) أو تطبيقات (Software) في مزج الخبرة الحسية للمتعلم للدخول إلى بيئة افتراضية تحقق له ما يتطلب من خبرات واقعية كما أن بيئات التعلم الافتراضية تتطور بتطور تلك التقنيات وتطبيقاتها.

وتؤكد نتائج دراسة بهيشتي (Beheshti, J. 2012) على أن استخدام بيئات التعلم الافتراضية تدعم عملية التحصيل لكثير من الموضوعات الدراسية. بل ويتعدى الأمر إلى أنه يمكن من خلال بيئات التعلم الافتراضية تنمية الميول والمهارات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو بعض الموضوعات الدراسية، كما أن توفر تلك البيئات لعوامل الأمن والسلامة داخل البيئة إضافة إلى الدقة العلمية عند إنشاء بيئة التعلم الافتراضية يزيد من قدرة المتعلم على الملاحظة، وتكوين خبرات تعليمية هادفة والمشاركة في حل المشكلات، وتنمية المفاهيم، والتعبير الإبداعي.

إن دمج العالم الحقيقي مع العالم التخيلي وخلق بيئة مشابهة تماماً للبيئة الواقعية لكنها قابلة للسيطرة عليها وتحديد مكوناتها يقدم للمتعلم تعلمًا يقوم

على التفاعلية بينه وبين عناصر بيئة التعلم بما يحقق المتعة، ومعايشة المعرفة ويزيد من دافعيته لممارسة المعلومات واستكشافها، كأن يعيش المتعلم داخل الأجهزة المتعددة المنتشرة داخل جسم الانسان أو يحلل بعض الخلايا نتيجة حجمها الكبير، فاستخدام الانغماس الذهني الجزئي في بيئات التعلم الافتراضية، ومن خلالها تم محاكاة المواقف التعليمية التي يصعب إجراؤها في الطبيعة لخطورتها أو لارتفاع تكاليفها أو لصعوبتها، ومراعاة قدرات المتعلمين المختلفة في التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، (محمد عطية خميس ٢٠١٥م).

ويرى كل من كاتل هوت وآخرون (Ketelhut, D& Others, 2010)، أن بيئات التعلم الافتراضية تشتمل داخلها مجموعة مختلفة من البيئات التعليمية هي: بيئة الواقع الافتراضي (Virtual Reality Environment)، وبيئة الحياة الافتراضية (Second Life Environment)، وبيئة الواقع المعزز أو الواقع المدمج (Augmented Reality Environment)؛ فكل هذه المسميات هي مسميات جزئية لبيئات التعلم الافتراضية التي تتسع لما هو أحدث منها والذي يمكن ظهوره في الأيام القادمة، لكن الاختلاف فيما بين تلك البيئات يرجع إلى طريقة عرض بيئة التعلم الافتراضية، ومستوى انغماس المتعلم داخلها فبعضها انغماس كلياً لحواس المتعلم، والبعض الآخر انغماساً جزئياً للمتعليم.

ويضيف كل من تشيو وآخرون (Choi, H., Cho, B., Masamune, K., Hashizume, J. and Hong, 2015) وجود اختلاف بين بيئتي الواقع الافتراضي (Virtual Reality Environment) وبيئة الواقع المعزز (Augmented Reality Environment). فالأولى هي بيئة كاملة افتراضية تحاكي البيئة الحقيقية يمكن للمتعليم العيش فيها والشعور بمكوناتها، ويتفاعل مع مكوناتها، لذا فإن المتعلم يحتاج إلى مجموع من أدوات الانغماس مثل: النظارة، أو القفازات أو البدلة، أو جميعهم عند التفاعل مع بيئة الواقع الافتراضي (VR) إلى مجموعة من الأدوات ومن أجل عيش تجربة الواقع الافتراضي، فبيئة الواقع الافتراضي تقدم محاكاة كاملة للواقع الحقيقي بما يحقق للمتعليم أن يعيش إحساساً كاملاً لأحد الخبرات التعليمية.

إن بيئة الواقع المعزز (AR) هي تعزيز لواقع حقيقي من خلال بعض الإضافات الافتراضية التي تضاف للواقع الحقيقي والتي يتم استدعاؤها بأحد التقنيات مثل كاميرا الجوال أو الحاسب اللوحي، تمكن تقنية الواقع المعزز المتعلم من التفاعل الخارجي وليس الانغماس مع محتوى البيئة الافتراضية المعززة (Beheshti, J. 2012).

ويشير كابلو وآخرون (Cubillo, J., Martin, S., Castro, M. and Boticki, I. 2015) إلى بيئات التعلم الافتراضي القائمة على الواقع المعزز (Augmented

(Reality)، تعتبر نظاما افتراضيا يقوم على الدمج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم والمشهد الظاهري الذي يتولد داخل أحد التقنيات الحديثة مثل الحواسيب اللوحية أو الهواتف الذكية. حيث يعزز المشهد الحقيقي بمعلومات إضافية، حيث يعمل المشهد الظاهري (virtual scene) الناتج للتعلم نتيجة ظهور المشهد الحقيقي داخل التطبيق إلى تحسين الإدراك الحسي للعالم الحقيقي لدى المتعلم الذي يراه أو يتفاعل، ويهدف الواقع المعزز إلى تعزيز الواقع الحقيقي أو المحسوس بمعارف إضافية يستفيد منها المتعلم؛ فاستخدام المتعلم لتقنية الواقع المعزز عند دخول أحد المتاحف يسمح له بالتعرف على تاريخ كل قطعة بالمتحف بمجرد النظر لها وتوجيه التقنية المولدة للبيئة لها.

وتؤكد نتائج دراسة كل من ديننج وآخرون (Denning, T., Dehlawi, Z., Antonaci, A., Klemke, R., & Specht, T., 2014)، وأنتوناسي (M. 2015) إن دمج المعلومات الافتراضية مع العالم الواقعي ببيئة الواقع المعزز يعمل على تزويد المتعلم بالمعرفة التكاملية بين الصورة التي يشاهدها والمعلومات المقدمة إليه من خلال وسيلة عرض الواقع المعزز كالحاسبات اللوحية والهواتف النقالة، فهناك طريقتان لعمل الواقع المعزز:

« الطريقة الأولى: طريقة استخدام علامات (Markers) بحيث تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لعرض المعلومات المرتبطة بها عن طريق خدمة (GPS).

« الطريقة الثانية: طريقة التمييز البصري (تمييز الصورة) (Image Recognition) أو (Marker less) وذلك بعرض مشاهد الواقع المعزز بمجرد تمييز الصورة المعروضة أمام كاميرا التقنية المستخدمة.

وتؤكد نتائج الدراسة ديجمان وآخرون (Diegmann, P.; Schmidt- Kraepelin, M.; Van den Eynden, S.; Basten, D. 2015) أنه للاستفادة من بيئة الواقع المعزز في العملية التعليمية يمكن إعداد بيئة الواقع المعزز باستخدام تقنيات المختلفة مثل الحاسب الآلي أو الحاسب اللوحي، وذلك من خلال العديد من التطبيقات مثل تطبيق وتطبيقات مختلفة مثل، وفيما يلي عرض سريع لأشهر هذه التطبيقات:

« تطبيق (Layer): ويعتمد التطبيق على المسح الضوئي للمواد المطبوعة كالمجلات والخرائط والمطويات... ومن ثم إغنائها وتعزيزها بإضافات الواقع المعزز، مما يسمح لك بالتفاعل مع الواقع المعزز كليا.

« تطبيق (Google Goggles): ويعتبر تطبيق جوجل جوجلز بيئة غنية ومتكاملة بالمعرفة، حيث متكاملة وغنية بالتطبيقات الفرعية التي تعمل بالطريقتين المعتمدين لبيئات الواقع المعزز بالعلامات تطبيق (Maps) أو الرموز البصرية (Translator)، ولا يتطلب التطبيق إضافة معارف أو إنشاء

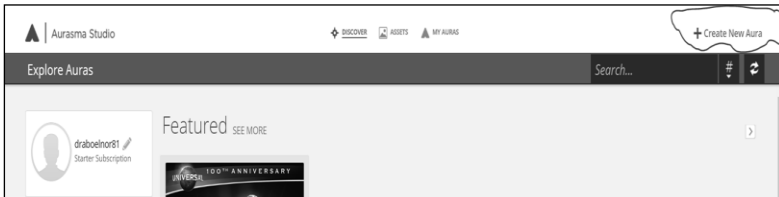
قنوات بالمعلومات المفيدة عن الأشياء المحيطة بالمتعلم، حيث يكفي تصوير كاميرا الجهاز الخاص بك على لوحة فنية مثلا، أو معلمة شهيرة، أو حتى منتج أو صورة، ليزودك تطبيق Goggles بمعلومات مهمة عنها، نص مكتوب باللغة الإنجليزية والفرنسية والإيطالية والألمانية والإسبانية والبرتغالية والروسية والتركية، وترجمتها إلى لغات أخرى.

« تطبيق (Field Trip): يشتمل هذا التطبيق على قاعدة بيانات عن أشياء غريبة، وفريدة من نوعها في العالم الأمر الذي يوفر دعم معرفي للمتعلم بحيث يمكنه الاعتماد عليه في التعرف على بعض الأشياء المحيطة به، وذلك بمجرد تقريب التقنية المستخدم لعرض بيئة الواقع المعزز (هاتف نقال أو كمبيوتر لوحي)، تنبثق بطاقة على شاشة، لتعرض تفاصيل مهمة حول هذا الشيء، وبدون أي تدخل من المتعلم أو مصمم المحتوى، كما يمكن للتطبيق قراءة المعلومات للمتعلم.

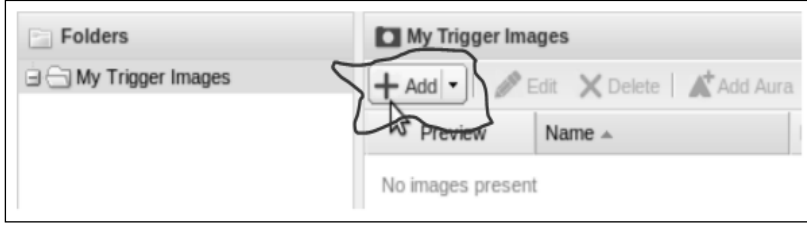
« تطبيق أورازما ستيديو (Aurasma Studio): ويعتبر من أوسع التطبيقات انتشارا في إنتاج تطبيقات الواقع المعزز في العملية التعليمية، لما يتميز به من سهولة عند الاستخدام ودعمه لنظم التشغيل المختلفة (Windows-Android-IOS)، كما يسمح تطبيق أورازما بإنشاء ومشاركة تجارب الواقع المعزز التعليمية بطريقة سهلة وبسيطة، ومثيرة للاهتمام في الآن ذاته وقد استخدم الباحث تطبيق أورازما ستيديو (Aurasma Studio)، ويتم إنتاج بيئة تعليم إلكتروني بتقنية الواقع باستخدام أورازما ستيديو (Aurasma Studio) على النحو التالي:

✓ إنشاء حساب لبناء بيئة الواقع المعزز: وذلك بالدخول على الرابط التالي: <https://studio.aurasma.com/landing>

✓ الدخول على الحساب لإنشاء البيئة التعليمية: وذلك باختيار على [\(Creat New Aura\)](#)



✓ اختيار اضافة ملف واقع معزز:



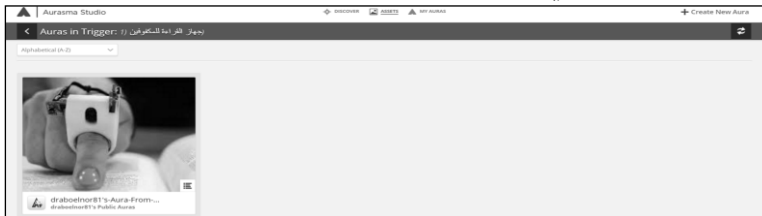
✓ اختيار نوع الملف التعليمي الذي سوف يتم عرضة عند وضع عنصر التمييز أمام التقنية العارضة لبيئة الواقع المعزز (فيديو، صورة، ...)، وقد اعتمد الباحث في البحث الحالي استخدام الهاتف النقال، وأجهزة الحاسب اللوحي.



✓ انشاء قناة حفظ المحتوى التعليمي ببيئة الواقع المعزز، والتي تمثل عنصر استعداد المحتوى حيث إنها تتعرف على التمييز الرقمي سواء كان صورة أو موقع...، وهي القناة التي سوف تتاح على التطبيق عند البحث عن بيئة الواقع المعزز من خلال التقنيات المختلفة.



✓ حفظ القناة التعليمية على تطبيق (Aurasma): حيث تظهر بمجرد اظهار المميز البصري (Image Recognition):



ويتميز نظام التعلم المتنقل في العموم بسهولة تطبيقه واستخدامه على أي نوع من أجهزة المتنقل، ويرى كل من (Chen, D. & Zhao, H. 2012). أن استخدام الهواتف الذكية وتطبيقاتها في العملية التعليمية وخصوصا بمراحل التعليم المتقدمة يكون من الأهمية بمكان في تطويرها، فتصميم المواد التعليمية بواسطة التطبيقات المتاحة عبر الهواتف الذكية يمكن تعريفه بالنشر الإلكتروني عبر المتنقل، حيث يستطيع المعلم تطوير ادائه التعليمي باكتسابه بعض المهارات التي تتيح له استخدام هذه التطبيقات في دعم العملية التعليمية التي يقوم بها مما يمكن المعلمين من الاستفادة من الهواتف الذكية المتاحة لديهم.

• مبررات استخدام التعليم المتنقل:

وتشير نتائج دراسة كل من (Figueiredo M., Gomes J., Gomes C.,) و (Iopes J, 2014)، و (FitzGerald E., Adams A., Ferguson R., Gaved M.,)، و (MOR Y. and Thomas R, 2012) كل من هناك عوامل وأسباب كثيرة تقف وراء استخدام التعلم النقال في التعليم ومنها:

« النمو المتزايد لاستخدام الأجهزة النقالية عموماً.. والجوال على وجه الخصوص في العالم: لقد أصبحت الأجهزة التكنولوجية المحمولة في الوقت الحالي من الأدوات التكنولوجية التي لا تكاد تفارق مستخدميها، والتي زاد عدد مستخدميها بصورة كبيرة، خاصة بعد أن أصبحت تقنية تلك الأجهزة رخيصة، فالتقنيات المحمولة مثل الجوال و الحواسيب المحمولة والمساعدات الرقمية أصبحت أسعارها معقولة أكثر من أي وقت (Personal Digital Assistants (PDAs)) الشخصية مضى، فقد تحول الجوال من جهاز مكمل يقتصر استخدامه على فئة معينة من الأشخاص، إلى الشيء الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه.

« تعدد الخدمات التي يمكن أن يقدمها الجوال في مجال التعليم والتعلم: فالأجهزة النقالية ومن بينها الجوال تتسم بقدرتها العالية على الوصول إلى الأفراد في أي مكان وفي أي وقت، بالصورة التي تساعد في الوصول إلى شرائح مختلفة تتفاوت أعمارها وتباين خصائصها، إضافة إلى ما توفره من فرص للتعاون والمشاركة بين أفراد العملية التعليمية دون الحاجة إلى الالتقاء وجها لوجه، بما يساهم في تقديم تعلم أفضل، كما أننا نستطيع من خلال تلك الأجهزة تخزين كمية كبيرة من المعلومات أو الكتب والملخصات والمراجعات الضرورية لعملية التعليم والتعلم، وأخيراً فهذه الأجهزة يمكن أن تجعل من التعلم متعة من خلال الجمع بين عمليتي التعلم واللعب، وإضافة إلى التجديد والحيوية في عملية التعلم من خلال ما توفره من خدمات الصوت والصورة... وغيرها.

« شيوع وانتشار أساليب وأنماط التعليم عن بعد، وحاجة المجتمعات الضرورية لها: فالتعلم المتنقل يعد في مجمله ترجمة حقيقية وعملية لفلسفة التعليم

عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام الأفراد وتخفيض كلفتها بالمقارنة مع نظم التعليم التقليدية، باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في اغتنام الفرص التعليمية المتاحة وغير المقيدة بوقت أو مكان ولا بفئة من المتعلمين، وغير المقتصرة على مستوى أو نوع معين من التعليم، حيث يتابع المتعلم تعلمه حسب طاقته وقدرته وسرعة تعلمه ووفقا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة، بل ونجاحها في تقديم خدمة تعليمية تناسب بعض طالبي مثل هذه الخدمة، وتزيد من ترسيخ مفهوم التعليم الفردي أو الذاتي، الأمر الذي يسهم في ترجمة مفهوم ديموقراطية التعليم إلى واقع مشاهد.

« المساهمة في التغلب على ما يعانيه التعليم التقليدي من مشكلات: يمكن أن يسهم هذا النوع من التعليم في التغلب على المشكلات الناجمة عن محدودية فرص التعليم المتوافرة حاليا ومستقبلا لقطاعات كبيرة من المجتمع في المناطق الريفية والنائية والناطقة عن التوزيع الجغرافي غير المتوازن لمؤسسات التعليم، كما يمكن أن يسهم هذا النوع من التعليم في التغلب على المشكلات الناجمة عن نقص الموارد المالية اللازمة لتقديم تعليم جيد، وانخفاض تكلفة خدمات الجوال والانترنت فتوفير خدمة التعليم والتعلم عبر هذه الأجهزة يوفر على المتعلم مشقة الانتقال إلى مركز تعليمي بعيد، ما يعني أنه سيوفر كلفة السفر ويكسب مزيدا من الوقت.

تؤكد نتائج دراسة كل من نشوي شحاته (٢٠١١م)، ودراسة هالة السنوسي (٢٠١٣م)، ودراسة زينب الشربيني (٢٠١٢م) إلى أنه من أهم خصائص التعليم والتدريب الإلكتروني القائم على الهواتف الذكية ما يلي:

« تحول الهواتف الذكية المهمة التعليمية إلى وظيفة دائمة لا ترتبط بزمان ومكان.

« يصبح التلاميذ ومعلموهم علي تواصل دائم عن طريق الأجهزة الذكية.

« تحتوي الكتب الدراسية بشكل إلكتروني يحافظ عليها من أي تلف ويشسهل الوصول إلى أي جزء من الكتاب بلمسه واحده علي الجهاز.

« أصبح من الأدوات اللازمة لدخول مرحلة التعليم التكنولوجي المتطور دائما.

« تزيير الحل الأنسب للطالب للتعلم الذاتي.

« تسهيل أساليب تعليم جديدة كالتعلم بالترفيه والتعليم التعاوني والتعليم عن بعد.

ويؤكد دراسة كل من جانا وآخرون (Jana, S., Molnar, D., Moshchuk,) (A., Dunn, A., Livshits, B., Want, H. J., and Ofek, E. 2013) أن الواقع المعزز يمكن انتاجه وعرضه من خلال الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية باعتبارها الأنسب والأوفر للإنتاج. كما أن شركات انتاج التطبيقات بدأت في

الاعتماد على عرض تلك التقنية من خلال الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية بصورة رئيسة في السنوات المقبلة.

ويضيف كل من كيتيلوت وآخرون (Ketelhut, D. J., Nelson, B., Clarke, J., and Dede, C. 2010) أن التطبيقات النقالة للواقع المعزز التي يتم استعراضها عن طريق الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية بدأت في عام ٢٠٠٨م. وبرزت في مجالي: الإبحار على الخرائط، والتواصل الاجتماعي، ثم حدث توسع لتطبيقات الواقع المعزز في مجال اللغات المختلفة، وتؤكد نتائج الدراسة أن عرض بيئة الواقع المعزز باستخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية حققت له الانتشار الواسع، وسهل دخولها في العملية التعليمية على نطاق واسع.

ويشير (Beheshti, J. 2012) إلى أن تقنية الواقع المعزز تعتمد على ربط معالم من الواقع الحقيقي بالعنصر الافتراضي المناسب لها والمخزن مسبقا في البيئة. كإحداثيات جغرافية أو معلومات عن المكان أو فيديو تعريفي أو أي معلومات أخرى تعزز الواقع الحقيقي، وتعتمد تطبيقات الواقع المعزز المعروضة باستخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية على استخدام كاميرا إلكترونية لرؤية الواقع الحقيقي، ثم يقوم التطبيق المثبت عليها بتحليله تبعاً لما هو مطلوب من البرنامج والعمل على دمج العناصر الافتراضية به.

ويضيف كل من ماك فيرسون وآخرون (McPherson, R., Jana, S., & Shmatikov, V., 2015) أن التقنية توفير بيئة الواقع المعزز القائم على الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية تسمح بإسقاط طبقات افتراضية من المعلومات الرقمية على العالم المادي. بحيث تصبح في متناول المعلم والمتعلم، ومن أبرز تطبيقات الواقع المعزز التي يمكن استخدامها لطلاب التعليم الجامعي: تطبيق الواقع المعزز (Elements 4D) يمكن المتعلم من التعرف على العناصر الكيميائية وخلق تفاعلات بينها بشكل افتراضي من خلال الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، كما يمكن للمتعلم تشريح جسم الإنسان من خلال تطبيق الواقع المعزز (Anatomy 4D)، حيث يسمح للمستخدمين باستكشاف جسم الإنسان وعزل أجهزة الجسم المختلفة، كذلك تطبيق (Google goggle) الذي يمكن المتعلم من التعرف على ترجمة كاملة للعبارات بمجرد تعرضها لكاميرا الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية.

ويضيف أن جي ثرو وآخرون (Ng-Thow-Hing, V., Bark, K., Beckwith, L., Tran, C., Bhandari, R., & Sridhar, S., 2013) أن من أبرز مميزات الواقع المعزز المعروض بواسطة الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية يجعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر تفاعلاً وواقعية، ويعتبر مشروع (iTacitus.org) الأوروبي لتعليم تاريخ أوروبا عن طريق تركيز عدسة الجوال على بعض المناطق التاريخية لتظهر للزائر الأحداث التاريخية التي مرت منها. كما أن جامعة

ويسكونسون الأمريكية تستخدم برنامج (ARIS) لخلق بيئة ألعاب افتراضية بالواقع المعزز يمكن توظيفها في خدمة المنهج الدراسي. أما شركة (Metaio) الألمانية فتعمل على تطوير كتب تفاعلية تنبض بالحياة بمجرد تسليط كاميرا الجوال عليها.

وتؤكد نتائج دراسة كل من نيكرن وآخرون (Nincarean D., Alia M.B., 2013)، ورسنر وآخرون (Roesner, F., Halim N.D.A., Rahman M.H.A., 2014)، ورايبا وآخرون (Denning, T., Newell, B.C., Kohno, T., Calo, R., 2014)، ورابيا وآخرون (Rabia M., Kucuk, S. and Goktas, Y. 2015) على أهمية استخدام الواقع المعزز في التعليم الجامعي على نطاق واسع، حيث يمكن اختصار أبرز تطبيقات الواقع المعزز بالعملية التعليمية على سبيل المثال لا الحصر كما يلي:

« دعم المتعلم أثناء عملية التقويم: يستطيع المتعلم استعراض بعض الحلول المقترحة من معلم المادة الدراسية لحل بعض المشكلات التي تواجهه أثناء تنفيذ التكاليف المطلوبة منه، للاستفادة من المحتوى الدراسي على أكمل وجه.

« توفير الصور الحية وعرضها للمتعلم: بحيث يستطيع تفحص محتويات المعرض من خلال الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، بل ويتعدى الأمر إلى التعريف باللوحات المعروضة في متاحف الحية بما يوفر المتعة والتفاعل للمتعلمين عند زيارة تلك المتاحف.

« دعم تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة: بتوفير بطاقات تعليمية للصم وضعاف السمع، وعند استعراضها بواسطة الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية يظهر الشرح باللغة الداعمة لإعاقة المتعلم والتعبير عن هذه المفردات بواسطة لغة الإشارة.

« تحفيز أولياء الأمور: بالتواصل مع المؤسسة التعليمية للتعرف على المستوى التعليمي للمتعلمين وذلك بإعداد ملف المتعلم ويستعرض بمجرد تقريب كاميرا الهاتف على صورة الابن، وعرض ملف انجاز الطالب لدى المؤسسة التعليمية.

إن استخدام الواقع المعزز القائم على استخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية في العملية التعليمية لطلاب التعليم الجامعي من خلال المعرض التعليمية والإرشاد الطلابي والخرائط التفاعلية البوستر معلومات، محمد عطية خميس، (٢٠١٥م).

وتؤكد دراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٠م) على أهمية بناء المحتوى المعرفي في إطار نماذج الأساليب المعرفية المختلفة، وسوف يتبنى البحث الحالي نموذج "فلداروسيلفرمان" الذي يعرف أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، التي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية

إدراك وتفاعل واستجابة المتعلم مع بيئة التعلم، ويشتمل هذا النموذج على أربعة أساليب ثنائية القطب هي (Backer, P & Yelich, S. 2002):

« الأسلوب العملي - التأملي Active – Reflective Style : وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

« الأسلوب الحسي - الحدسي Sensing – Intuitive Style : والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعني.

« الأسلوب اللفظي - البصري Visual – Verbal Style : يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

« الأسلوب التتابعي - الكلي Sequential – Global : والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف .

ويرى برو (Brew, C. 2002) أن اختلاف أساليب التعلم لا يكون فقط بين الطلبة من ذوي الأعمار والقدرات العقلية المختلفة. بل يتعدى الطلاب ذو الأعمار المتكافئة والقدرات العقلية، فالمقررات التعليمية وطرق تدريسها التي تناسب بعض الطلبة قد تكون عائقاً أمام تعلم طلبة آخرين، ويؤكد كاسيدي (Cassidy, S 2004) وجود تأثير إيجابي لأساليب التعلم في ضوء نموذج دن بمكوناته المختلفة على التحصيل وكذلك الاتجاه نحوها لدى برامج دراسية في مرحلة التعليم الجامعي.

• ثانياً: الأسلوب المعرفي (المستقل - المعتمد):

تتعدد مداخل تفسير سلوك المتعلم من الناحية السلوكية، والمعرفية والإنسانية، بهدف إيمان ضبطه وتوجيهه، وسوف نعتمد في البحث الحالي على المدخل المعرفي حيث يشير أنور الشرقاوي (٢٠٠٣م) إلى أهمية هذا المدخل في توجيه العمليات العقلية بما يدعم العملية التعليمية، كما أن تبني هذا المدخل في العملية التعليمية يدعم تنمية التحصيل والاتجاهات لدى المتعلم، حيث تؤكد نتائج دراسة كل من الجوهرية عبد الله الذواد (٢٠٠٧م) إلى أن استخدام الأساليب المعرفية عن تعليم الطلاب عامة وطلاب التعليم الجامعي خاصة يحقق نتائج عالية في التحصيل العلمي والاتجاه نحو استخدام بعض التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، ويضيف حامد الكيلاني (٢٠٠٥م) أن الاعتماد على المدخل المعرفي في المواقف التعليمية المختلفة مثل: التفكير، والتحصيل والاستدعاء، والاتجاه، فالأسلوب المعرفي يمثل الطريقة التي يستخدمها المتعلم في تنظيم العلاقات ومعالجة المعلومات في المواقف المختلفة متضمنة فعالية المتعلم المعرفية والإدراكية.

ويشير حمدي الفرماوي (٢٠٠٩م) إلى أن الأسلوب المعرفي هو طريقة المتعلم في التعامل مع المعلومات والمعارف بأسلوبه الخاص في التفكير ويضيف أنه طريقة

فهم المتعلم وتذكره وحكمه على الأشياء وحل المشكلات، أما عدنان العتوم (٢٠١٠م) فيرى أن أسلوب التعلم يمثل الطريق المميز الذي يكونه المتعلم لتنظيم البيئة الخارجية، ويمكن بواسطة أسلوب التعلم التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي يمكن رفع مستوى التحصيل العلمي لديه بالتركيز على أسلوب التعلم.

ويرى ليث عياش، (٢٠٠٩م) الأسلوب المعرفي هي طريقة استجابة المتعلم لمثيرات التعلم، وقد تكون محددة بالمعلومات الخاصة بنوع المثير أو تكون من الأفكار النابعة من المتعلم الذي يحاول من خلالها وضع الاستجابة الصحيحة للمثير فالطريقة التي يستخدمها المتعلم في استيعاب ما يعرض عليه من خبرات تعليمية، ويشير خالد العتيبي (٢٠٠٨م) إلى أن أسلوب التعلم هو الطريقة المفضلة التي يستخدمها المتعلم في تنظيم المعلومات ومعالجتها، حيث يتم إدراك المعرفة وتعديلها وادماجها، وإعادة بنائها لتصبح خبرات فردية، فالمتعلم حينما يعالج المعلومات المقدمة له إنما يستخدم طريقة معينة في معالجتها، فالأسلوب المعرفي يشتمل الأنشطة الإدراكية والعرفية.

ويرى عبد السلام مندور (٢٠٠٥م) أن إدارة عملية التعلم تتم من خلال تنظيم أو توجيه الخبرات التعليمية للمتعلمين من قبل المعلم بالشكل الذي يؤدي إلى تطوير إمكانياتهم وقدراتهم فضلاً عن مواجهة فروقهم الفردية، وعليه فإنه لا توجد طريقة واحدة مثالية في التعليم لذا فإن عملية اختيار طريقة أو أسلوب واحد يعتمد على الظروف التعليمية المختلفة التي من الممكن أن تحيط بالعملية التعليمية ولأجل ذلك أصبحت عملية البحث عن أساليب وطرائق جديدة في التعليم الهم الشاغل، ويعتبر هشام الخولي (٢٠٠٢م) الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، والمعتمد على المجال المعرفي من الأساليب المعرفية الميزة إذ إن التعامل مع المتعلمين من خلال هذين الأسلوبين يوفر لهم في كيفية معالجة الموضوعات والمعلومات المحيطة بهم؛ فالعملية المعرفية ترتبط بطبيعة الإدراك الحسي للإشكال والصور ومعالجتها ودمجها مع ما المعارف الموجودة في ذاكرته وتحويلها من صورة حسية مجردة إلى صورة مفهومه ناتجة عن فعل المعرفة وما يتعلق بها، أي تحويل المتعلم التراكيب المجردة إلى تراكيب معرفية جديدة تختلف في خصائصها عن النمط المكون.

ويرى حامد الكيلاني (٢٠٠٥م) أن الأسلوب المعرفي يرتبط بالاختيار الفعال للمعلومات وتنظيمها، وإنشاء روابط ذات معنى بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي تم الاحتفاظ بها في الذاكرة مسبقاً، فضلاً عن التدريب على فهم المعلومات، وبذلك فهي تعبر عن إمكانية التعامل مع الزمن بكفاءة، بما يحقق التحكم نسبة التحصيل العلمي للمتعلم والمهارات المرتبطة بها، وتحسين الاتجاه نحو بعض الموضوعات التعليمية، ويضيف حمدي الضماوي (٢٠٠٩م) أن الأساليب المعرفية عبارة عن عادات المتعلم في معالجة المعلومات والتي تمثل أساليبه في الإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات.

ويتفق كل من أنور الشرقاوي (٢٠٠٣م)، وليث عباس، (٢٠٠٩م)، وعدنان العتوم (٢٠١٠م)، على أن الأسلوب المعرفي عادة لتجهيز المعلومات تبدو في شكل تفصيلات واضحة تحدد الطريقة المميزة لأداء المتعلم ويستخدم لا شعوريا بشكل تلقائي عبر المواقف المختلفة، ويتميز الأساليب المعرفية في العموم بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي:

- « تعدد الأساليب المعرفية من محددات الشخصية ويمكن الاستفادة منها في تنمية المعرفة والاتجاهات المختلفة.
- « ترتبط الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد ولا يرتبط بمحتوى النشاط المعرفي الممارس من قبل الفرد.
- « تتضمن تغيرات وتناقضات كما أنها ثنائيه القطب على عكس القدرات الأحادية القطب.
- « لا تتضمن الأساليب المعرفية فكره التمايز أو التفاضل نحو الأفضل أو الأقل لكل مستوى قيمه تحت ظل شروط معينه.
- « تعدد الأساليب المعرفية ثابتة نسبيا لدى الأفراد، وأن تعديلها لا يتم بصورة سريعة ومفاجئة.

وتؤكد الجوهرة عبد الله النواذ (٢٠٠٧م) أن الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، والمعتمد على المجال المعرفي من الأساليب المعرفية المميزة فالاستقلال عن المجال يتمثل في قدرة المتعلم على تجريد المعلومات المعطاة عن المجال الإدراكي الذي يتضمنه، وهو قابلية المتعلم على فصل المادة عن إطارها باعتبارها أسلوب تحليلي عال للإدراك البصري للمعلومات المختلفة فالاستقلال عن المجال هو تشكيل معلومات مدركه وتركيبها في إطار مختلف وهو ما يدعم التحصيل والاتجاه نحو موضوعات التعلم المختلفة.

أما الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال يتمثل في الاستجابة الشاملة غير المميزة لتنبيهات المجال المتعارضة مع أسلوب التحليل لتنبيهات المجال فالاعتماد على المجال يتمثل في الميل للإدراك والاتصاف بإطار عما موجود أصلا ومفروض من المحيط الخارجي لبيئة التعلم، ويضيف أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ (١٩٨٩م) أن الاستقلال والاعتماد على المجال يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال استجاباتهم على اختبارا لأشكال المتضمنة لـ (وتكن، وأولتمان ١٩٥٧م)

أن قدرة المتعلم على الإدراك التحليلي؛ فالمتعلمين ذوو النمط المستقل إدراكيا لديهم القدرة على تمييز واستخلاص الجزء من الكل، كما يجدون سهولة في تفصيل أجزاء الكل؛ بينما المتعلم ذوو النمط المعتمد إدراكيا يجدون صعوبة في التغلب على تأثير المجال أو عزل الجزء عن الكل، عبد السلام مندور (٢٠٠٥م).

ويؤكد هشام الخولي (٢٠٠٢م) على وجود تفاعل دال بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلالي) وطريقة الشرح المخلص مقابل الشرح المستفيض مع الصورة (رسوم خطية بسيطة مقابل صور فوتوغرافية)، بالإضافة إلى ذلك توجد فروق بين المستقلين والمعتمدين في فهم المادة المكتوبة، حيث إن المستقلين يتميزون بدرجة عالية من التجريب والقدرة على الفهم بصورة أفضل من المادة المكتوبة بينما المعتمدون على المجال يجدون صعوبة في تحصيل المواد التي تحوي على معلومات كثيرة تتطلب التجريب والفهم.

ويضيف خالد العتيبي (٢٠٠٨م) أن الأسلوب المعرفي: الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي من أكثر الأساليب المستخدمة في مجالات التعليم والتعلم حيث يتناول قدرة المتعلم على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل أي يهتم بالطريقة التي يدرك بها المتعلم الموقف التعليمي أو موضوع التعلم، وما به من تفاصيل، كما يتناول قدرة المتعلم على إدراك التحليل فالمتعلم الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال، وأن إدراكه أجزاء المجال يكون مبهما في حين يدرك المتعلم الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، وقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من أن الأفراد يختلفون في إدراكهم للمجال البصري على حسب أسلوبهم المعرفي: الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي، فيتميز الأفراد المعتمدون على المجال الإدراكي بأنهم يمتلكون إدراكا كلياً يعتمد على تنظيم المجال أما الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي فيتميز إدراكهم للمجال بأنه إدراك تحليلي، حيث يمكنهم إدراك عناصر الموقف منفصلة أو متميزة عن بعضها البعض.

وتؤكد نتائج دراسة كل من ميسر الحباشنة (٢٠٠١م)، ومحمد جرادات (٢٠٠٥م) أن استخدام التقنيات التعليمية المختلفة والتي تستعرض مواد تعليمية مرئية: مشاهد فيديو، صور متحركة، وثابته، مقاطع صوتية يتوافق مع أسلوب المعتمدين إدراكيا في حين أن البرامج المكتوبة تتوافق مع المستقلين عن المجال الإدراكي، أما دراسة محمد بني خالد (٢٠٠٥م) تؤكد نتائجها على أن التفاعل بين الأسلوب المعرفي واستخدام الرموز البصرية أن الرسوم الخطية كانت أكثر فاعلية بالنسبة للأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي أما الصور الفوتوغرافية فكانت أكثر فاعلية بالنسبة للمستقلين عن المجال الإدراكي.

• الإجراءات المنهجية للبحث :

• أولاً: منهج البحث:

« المنهج الوصفي: لدراسة بيئات التعلم الإلكتروني القائم على الواقع المعزز المعروض باستخدام الأجهزة الذكية، وخصائصها وآلياتها، والقاء الضوء على أنماط التعلم والأساليب المعرفية.

« المنهج التجريبي: لدراسة العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

ويوضح الجدول (١) التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

نمط التعلم بيئة التعلم الإلكتروني القائم على تقنية الواقع المعزز	الأسلوب المعرفي			
	حسي	حدسي	تتابعي	نمطي
المستقل عن المجال	مح ١١	مح ٢١	مح ٣١	مح ٤١
المعتمد على المجال	مح ١٢	مح ٢٢	مح ٣٢	مح ٤٢

وقد تم استخدام المنهج التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

• المتغيرات المستقلة:

اشتمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين:

« المتغير الأول: نمط التعلم ببيئة التعلم الإلكتروني القائم على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي).

« المتغير الثاني: الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) وهو متغير تصنيفي.

• المتغيرات التابعة:

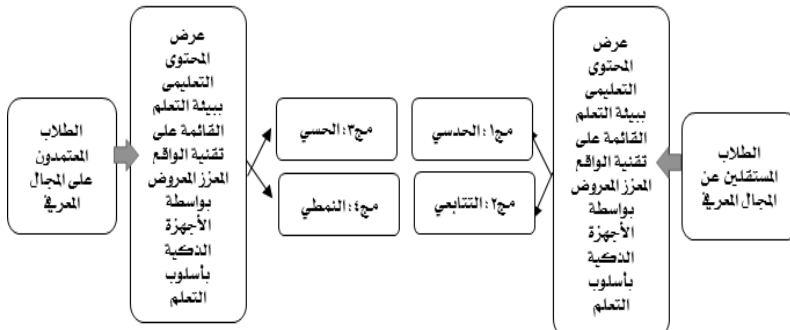
اشتمل البحث الحالي على متغيرين تابعين:

« التحصيل المعرفي.

« الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

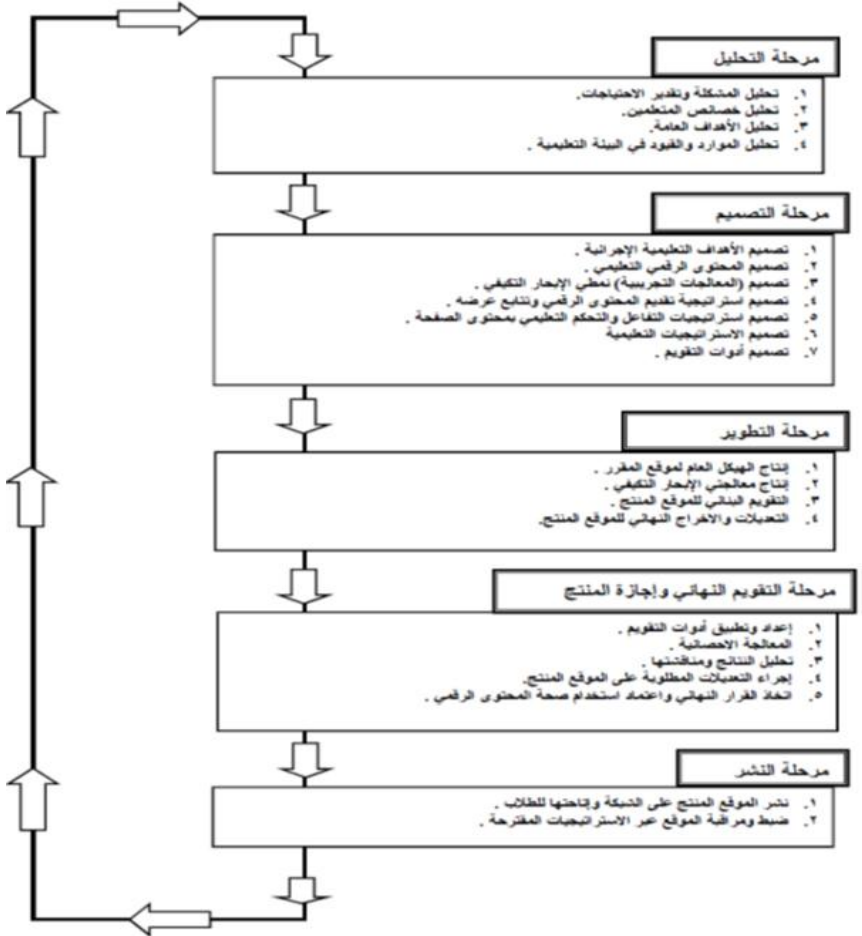
• ثانيا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٦٤) طالبا من طلاب مقرر التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة بنظام الساعات الدراسية المعتمدة (Credit Hours) بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية للعام الجامعي ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ، والعام الجامعي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، حيث تم توزيع عينة البحث على أربعة مجموعات متساوية هي على النحو التالي:



• ثالثاً : تصميم المعالجات التجريبية للبحث :

تبني الباحث نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧م) لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني (في: ربيع عبد العظيم رمود، ووائل رمضان عبد الحميد، ٢٠١٤م) وذلك لبناء بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية، وطريقة عرض المحتوى التعليمي داخل بيئة التعلم بأساليب التعلم: (حسي / حديسي) و (تتابعي / نمطي) ، وتصنيف العينة في ضوء الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد)، وتبنى الباحث هذا النموذج نظراً لشموليته ووضوح جميع خطواته ومراحله التي يصمم في ضوءها المعالجة التجريبية ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسية هي على النحو التالي:



• أولاً: مرحلة التحليل:

وقد اشتملت مرحلة التحليل على الخطوات التالية:

« تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: حيث يسعى البحث الحالي إلى التعرف على النمط الأنسب لعرض المحتوى التعليمي داخل بيئات التعلم الإلكتروني القائم على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية، ووفقاً لأسلوب التعلم: (حسي / حدسي) و (تتابعي / نمطي)، ليتناسب مع الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) للمتعلمين داخل بيئة التعلم، بما يساهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية، وهو ما يسعى البحث الحالي تحقيقه.

« تحليل خصائص المتعلمين: تم تحليل خصائص المتعلمين - طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية - من حيث امتلاكهم المهارات الأساسية للتعامل مع تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية للتعامل مع بيئة التعلم الإلكتروني المقترحة، وقد تبين للباحث من خلال المقابلات الشخصية غير المقننة مع عينة البحث المكونة من (٧١) متعلم أن لديهم القدرة على استخدام الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هواتف ذكية)، وباستعراض بعض الموضوعات ذات العلاقة بالبحث الحالي وبيئة التعلم المقترحة وكيفية الاستفادة منها، حيث أشارت نتائج المقابلات إلى رغبة الطلاب بنسبة (١٠٠٪) في التعلم باستخدام بيئة التعلم المقترحة.

كما قام الباحث بتصنيف المتعلمين حسب الأسلوب المعرفي إلى مجموعتين: مستقلين عن المجال المعرفي، ومعتدين على المجال المعرفي، مستخدماً اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) حيث تم تكوين المجموعة الأولى المستقلين عن المجال (٣٦) متعلماً، أما المجموعة الثانية المعتدين على المجال فتكونت من (٣٥) متعلماً، ثم قام الباحث بتصنيف كل مجموعة من المجموعتين حسب أسلوب التعلم الذي يميلون إلى استخدامه داخل بيئة التعلم، وذلك بتطبيق اختبار أنماط التعلم "فليدر، وسيلفرمان" مستخدماً بنود نمطي التعلم: (حسي / حدسي) و (تتابعي / نمطي)، حيث تم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات تشتمل كل مجموعة (١٦) متعلماً، بواقع مجموعتين تحت الأسلوب المعرفي المستقل وهما (الحدسي والتتابعي)، ومجموعتين تحت الأسلوب المعتمد (الحسي والنمطي)، وذلك على النحو التالي: المجموعة الأولى: الأسلوب المعرفي المستقل/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز الحدسي، المجموعة الثانية: الأسلوب المعرفي المستقل/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز التتابعي، المجموعة الثالثة: الأسلوب المعرفي المعتمد/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز الحسي، المجموعة الرابعة: الأسلوب المعرفي المعتمد/ نمط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز النمطي.

« تحليل الأهداف العامة: والهدف العام من بيئة التعلم الإلكتروني - والتي تم اتاحتها للمتعلمين من خلال تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، هو رفع مستوى التحصيل المعرفي وتنمية الاتجاه الايجابي نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم عرض بعض موضوعات مقرر البحث (مقرر التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة)، وعلى ضوء ما ورد من أهداف للمحتوى في إطار توصيف المقرر.

« تحليل المواد والقيود في البيئة التعليمية: حيث قام الباحث بتصميم وبناء المحتوى التعليمي مقسماً حسب أسلوب تعلم المتعلمين ببيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز والذي تم عرضه داخل البيئة بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، وذلك في ضوء الامكانيات المادية والموارد المتاحة، حيث أعتمد في بناء البيئة التعليمية كأداة للمعالجة التجريبية على مجموعة من التطبيقات مثل: (Adobe Photoshop - Adobe Primer - Aurasma Studio) كما تم تحميل تطبيق (AURASMA App)؛ لعرض المحتوى الرقمي والبيئة التعليمية على الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي) للمتعلمين.

• ثانياً: مرحلة التصميم:

وقد اشتملت مرحلة التصميم على الخطوات التالية:

« تصميم الأهداف التعليمية الإجرائية: أعد الباحث قائمة بالأهداف التعليمية الإجرائية لمحتوى تطبيقات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة وتوظيفها في العملية التعليمية في إطار مقرر التعليم الإلكتروني لطلاب قسم ذوي الاحتياجات الخاصة.

« تصميم المحتوى الرقمي التعليمي: تم تصميم المحتوى الرقمي التعليمي الإلكتروني لتطبيقات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة وتوظيفها في العملية التعليمية محل البحث والدراسة في إطار عدة محاور مثلت في ما يلي: تطبيق مقدمة عن التعلم الإلكتروني وأهميته لذوي الاحتياجات الخاصة، تطبيق عن أهمية تقنيات التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، تطبيق نماذج لبعض أجهزة (Hardware) التعلم الإلكتروني وأهميته لذوي الاحتياجات الخاصة، تطبيق نماذج تطبيقية لبعض برمجيات (Software) عن التعلم الإلكتروني وأهميته لذوي الاحتياجات الخاصة، تطبيق ختامي، وتم إعداد مجموعة تشاركية باستخدام تطبيق (WhatsApp) للتعرف على آراء الطلاب والتعرف على دلالات تعلمهم للمحتوى التعليمي، وذلك في ضوء الاهداف التعليمية التي تمت صياغتها، وبدعم الأدبيات التي تناولت بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز المعروضة بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، وفي ضوء الامكانيات المادية والموارد المتاحة.

« **تصميم المعالجة التجريبية:** تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز والتي سيتم عرضها بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، إعداد الصورة المميزة (Recognized Image) للواقع المعزز باستخدام تطبيق (Adobe Photoshop) ليتم استدعاء البيئات المعززة من خلالها وعددهم (٥) صور مميزة. تلي ذلك أعداد تطبيقات الواقع المعزز باستخدام تطبيق (AURASMA Studio)، وعددهم (٥) تطبيقات، وهي: (إبدأ، ولماذا التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وأجهزة (Hardware)، وبرمجيات (Software)، وختاماً)، وقد قام الباحث ببناء مشاهدة البيئة المعززة وفقاً لأسلوب التعلم: (حسي / حدسي) و(تتابعي / نمطي) داخل كل تطبيق ليصبح عدد المشاهد للتطبيق الواحد أربعة مشاهد (٤) داخل التطبيق الواحد، ويكون مجموعهم (٢٠) مشهد.

« **تصميم استراتيجية تقديم المحتوى الرقمي وتتابع عرضه:** حيث قام الباحث بتحديد استراتيجية عرض محتوى بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز والتي سيتم عرضها بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي) على طلاب مادة التعليم الإلكتروني بقسم ذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية، وتهيئة البيئة لتناسب مع متغيرات البحث، وقد أفرزت (٨) معالجات تجريبية (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم الحسي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي مستقل عن المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم الحدسي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي مستقل عن المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم التتابعي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي مستقل عن المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم النمطي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي مستقل عن المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم الحسي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي معتمد على المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم الحدسي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي معتمد على المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم التتابعي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي معتمد على المجال المعرفي)، (تطبيقات الواقع المعزز المعروضة بأسلوب التعلم النمطي / متعلمين ذوي أسلوب معرفي معتمد على المجال المعرفي)، وقد قام الباحث بإعداد عدد (٥) صور مميزة لكل مجموعة تجريبية.

« **تصميم استراتيجية التفاعل والتحكم التعليمي بمحتوى بيئة التعلم:** حيث يقوم المتعلم بتحميل تطبيق (AURASMA App) على هاتفه الذكي أو اللوحي، ويدخل إلى البيئة التعليمية من خلال ويبداً في استعراض المحتوى الإلكتروني تبعاً لأسلوب تعلمه، وعن طريق الميزة للبيئة التعليمية الخاصة به.

« تصميم الاستراتيجيات التعليمية: لتحقيق الهدف العام والاهداف الاجرائية للمحتوى التعليمي تبني الباحث استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا حيث يتيح التطبيق الواحد داخل بيئة التعليم الإلكتروني القائم على تقنية الواقع المعزز والصور المميزة لكل درس تعليمي للمتعلمين السير بشكل منظم ومنطقي في عملية التعلم وحسب الاسلوب المعرفي ونمط التعلم الخاص به بما يدعم التحصيل لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

« تصميم أدوات التقويم: سوف يتم التعرض تفصيلا لتصميم هذه الأدوات من خلال الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث.

• ثالثا: مرحلة التطوير:

« إنتاج الهيكل العام لبيئة التعليم الإلكتروني: حيث تم إعداد الشاشة الرئيسية لتطبيقات ومشاهد بيئة الواقع المعزز لتتضمن المحتوى الموضوعي بأسلوب شيق لمادة التعليم الإلكتروني.

« إنتاج تطبيقات المعالجة التجريبية: حيث قام الباحث بإنتاج المشاهد الخاصة بكل تطبيق داخل بيئة الواقع المعزز حيث تم اعداد أربع مشاهد لكل تطبيق وذلك حسب اسلوب التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) الذي يتم استخدامه محل البحث داخل المعالجة التجريبية، وقد تم إنتاج تطبيقات الواقع المعزز وفق الإجراءات التالية:

✓ **المعالجة التجريبية الأولى:** وتتمثل في تطبيقات الواقع المعزز ذات المحتوى التعليمي المعروض بأسلوب التعلم الحدسي، وخصصت هذه المعالجة للمتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، وكان عدد التطبيقات داخل المجموعة التجريبية الأولى خمسة (٥) تطبيقات واقع معزز وهي: (تطبيق إبدأ، وتطبيق لماذا التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطبيق أجهزة (Hardware)، وتطبيق برمجيات (Software)، وتطبيق ختام)، حيث تم بناء وعرض المحتوى التعليمي للمشاهد الواحد داخل كل تطبيق بأسلوب التعلم الحسي، كما اعتمد استدعاء المحتوى التعليمي لكل تطبيق على الصورة المميزة (Recognized Image) له داخل التطبيق، ويستطيع المتعلم عرض المحتوى التعليمي باستخدام الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي).

✓ **المعالجة التجريبية الثانية:** وتتمثل في تطبيقات الواقع المعزز ذات المحتوى التعليمي المعروض بأسلوب التعلم التتابعي، وخصصت هذه المعالجة للمتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، وكان عدد التطبيقات داخل المجموعة التجريبية الأولى خمسة (٥) تطبيقات واقع معزز وهي: (تطبيق إبدأ، وتطبيق لماذا التعليم الإلكتروني لذوي

الاحتياجات الخاصة، وتطبيق أجهزة (Hardware)، وتطبيق برمجيات (Software)، وتطبيق ختاما)، حيث تم بناء وعرض المحتوى التعليمي للمشاهد الواحد داخل كل تطبيق بأسلوب التعلم الحسي، كما اعتمد استدعاء المحتوى التعليمي لكل تطبيق على الصورة المميزة (Recognized Image) له داخل التطبيق، ويستطيع المتعلم عرض المحتوى التعليمي باستخدام الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي).

✓ **المعالجة التجريبية الثالثة:** وتتمثل في تطبيقات الواقع المعزز ذات المحتوى التعليمي المعروض بأسلوب التعلم الحسي، وخصصت هذه المعالجة للمتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، وكان عدد التطبيقات داخل المجموعة التجريبية الأولى خمسة (٥) تطبيقات واقع معزز وهي: (تطبيق إبدأ، وتطبيق لماذا التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطبيق أجهزة (Hardware)، وتطبيق برمجيات (Software)، وتطبيق ختاما)، حيث تم بناء وعرض المحتوى التعليمي للمشاهد الواحد داخل كل تطبيق بأسلوب التعلم الحسي، كما اعتمد استدعاء المحتوى التعليمي لكل تطبيق على الصورة المميزة (Recognized Image) له داخل التطبيق، ويستطيع المتعلم عرض المحتوى التعليمي باستخدام الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي).

✓ **المعالجة التجريبية الرابعة:** وتتمثل في تطبيقات الواقع المعزز ذات المحتوى التعليمي المعروض بأسلوب التعلم النمطي، وخصصت هذه المعالجة للمتعلمين ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، وكان عدد التطبيقات داخل المجموعة التجريبية الأولى خمسة (٥) تطبيقات واقع معزز وهي: (تطبيق إبدأ، وتطبيق لماذا التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطبيق أجهزة (Hardware)، وتطبيق برمجيات (Software)، وتطبيق ختاما)، حيث تم بناء وعرض المحتوى التعليمي للمشاهد الواحد داخل كل تطبيق بأسلوب التعلم الحسي، كما اعتمد استدعاء المحتوى التعليمي لكل تطبيق على الصورة المميزة (Recognized Image) له داخل التطبيق، ويستطيع المتعلم عرض المحتوى التعليمي باستخدام الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي).

« **التقويم البنائي لبيئة التعلم الإلكتروني:** حيث تم عرض بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، على بعض خبراء تكنولوجيا التعليم وعلوم الحاسب؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، ومدى اتساقها مع المعالجات التجريبية للبحث، بالإضافة إلى جودة التصميم من الناحيتين الفنية والتربوية، وبناء على هذا تم إجراء بعض التعديلات الفنية على شكل المعالجة وألية عرض التطبيقات الداخلية والصور المميزة.

«التعديل والإخراج النهائي لبيئة التعلم الإلكترونية: حيث تم انهاء من التعديلات المقررة في عملية التقويم البنائي لبيئة التعلم الإلكتروني وفقا لأراء الخبراء والمحكمين، وبناء عليه تمت صياغة البيئة في صورتها النهائية حيث صممت واجهة التفاعل الأساسية للبيئة والتأكد من صلاحية تطبيقات الواقع المعزز لكل مجموعة تجريبية والصور المميزة لكل تطبيق بكل مجموعة تجريبية ودقة عملها، ومن ثم أصبحت البيئة الإلكترونية ملائمة لعملية النشر النهائي عبر تطبيق (AURASMA App)، وعرضه بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي).

• رابعا: بناء أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

«اختبار تحصيلي معرفي حول تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

«اختبار قياس الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

«اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) "أولتمان، وراسكن، وويتكن" تعريب "أنور الشرقاوي، وسليمان الشيخ".

«مقياس أساليب التعلم "فيلدر، وسليفرمن".

وتم ذلك على النحو التالي:

• اختبار تحصيلي معرفي حول تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة:

«تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار التحصيلي إلى قياس التحصيل المعرفي لطلاب مادة التعليم الإلكتروني بقسم ذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية للمحتوى المعرفي الخاص تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

«جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول المواصفات بحيث يوضح الموضوعات التي يغطيها الاختبار - وقد تمثلت هذه الموضوعات في دراسة الموضوعات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني وأهميته لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقات (Software) ونماذج لتقنيات (Hardware) التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وآليات توظيف كل من التطبيقات والتقنيات في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى تمثيل مفردات الاختبار لجميع الجوانب المعرفية، ومدى توزيع هذه المفردات على مستويات الأهداف المعرفية الخاصة بموضوعات التعلم المأمول تحقيقها، وذلك كما هو موضح بجدول (٢):

جدول (٢) مواصفات الاختبار التحصيلي

م	الموضوعات	مستويات الأهداف			المجموع	النسبة المئوية
		تذكر	فهم	تطبيق		
١	مفهوم التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة	٢	١	٠	٣	١٠.٠٠%
٢	تطبيقات برمجية (Software) للتعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة	٣	١	٢	٦	٢٠.٠٠%
٣	تطبيقات أجهزة (Hardware) للتعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة	٣	١	٢	٦	٢٠.٠٠%
٤	أهمية توظيف تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية	٣	٢	٢	٧	٢٣.٣٣%
٥	آليات توظيف تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية	٤	٢	٢	٨	٢٦.٦٧%
	المجموع	١٥	٧	٨	٣٠	١٠٠%

« صياغة مفردات الاختبار: شملت المفردات (٣٠) سؤالاً وزعت على نوعين من الأسئلة الموضوعية هما: الصواب والخطأ ويتكون من (١٥) سؤالاً، والاختيار من متعدد ويتكون من (١٥) أسئلة.

« تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار: تم تقدير الإجابة الصحيحة لكل سؤال بدرجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ، بحيث تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

« الصدق المنطقي للاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم حول الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبة المفردات للمتعلمين، ومدى ارتباط وشمول المفردات للموضوعات التي سوف يتم دراستها بالمقرر، ودقة صياغة مفردات الاختبار، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات دون حذف لأي من مفردات الاختبار.

« ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد التجريب الاستطلاعي للاختبار بثلاثة أسابيع على العينة نفسها وفي الظروف نفسها، وتم حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجات الطلاب في كل تطبيق، وبلغت نسبته (٠.٨٧) وهو معامل ارتباط قوي.

« معامل السهولة والصعوبة: تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار حيث تراوحت بين (٠.٢١ - ٠.٧٨) وبذلك تكون مفردات الاختبار التحصيلي جميعها تقع داخل النطاق المحدد (٠.٢٠ - ٠.٨٠)، وعليه فهي ليست شديدة السهولة، وليست شديدة الصعوبة، وبناء على ذلك تم إعادة ترتيب أسئلة الاختبار بناء على درجة صعوبتها.

« معامل التمييز للمفردات: تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠.٢٠ - ٠.٢٥) مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز تسمح باستخدام الاختبار لقياس تحصيل الطلاب المعلمين.

« تحديد زمن الاختبار: تم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار حيث بلغ متوسط زمن الإجابة عن الاختبار حوالي (٢٨) دقيقة.

• مقياس الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة:

« تحديد الهدف من مقياس الاتجاه: اختبار قياس الاتجاه الطلاب المعلمين نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

« تحديد محاور مقياس الاتجاه: تم تحديد محاور مقياس الاتجاه في ضوء الدراسات السابقة الخاصة باتجاه استخدام التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تم صياغة مقياس الاتجاه للبحث الحالي وفقا للمحاور الرئيسية للبحث.

« بناء مقياس الاتجاه: وقد تمت صياغة عبارات المقياس وفقا لمحاور البحث الرئيسية وهي على النحو التالي:

جدول (٣) عبارات مقياس الاتجاه

م	المحور	عدد العبارات
١	التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة	٦
٢	استخدام تطبيقات برمجية (Software) للتعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة	٦
٣	استخدام تطبيقات أجهزة (Hardware) للتعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة	٦
٤	توظيف تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية	٦
	المجموع	٢٤ عبارة

حيث بلغ إجمالي عبارات المقياس (٢٤) عبارة تضمنت (١٢) عبارة ايجابية الصياغة، و (١٢) عبارة سالبة الصياغة.

« قياس شدة الاتجاه: حيث تم بناء معايير الاستجابة بمقياس الاتجاه في ضوء طريقة "ليكرت" حيث يتم تقديم العبارات للطالب وامام كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة هي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، وقد روعي في تقدير الاستجابة تدرجها من (٥ - ١) بالنسبة للعبارات الموجبة، تدرجها من (١ - ٥) بالنسبة للعبارات السالبة.

« الصدق المنطقي للمقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم حول المقياس من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبة المفردات للمتعلمين، ومدى ارتباط وشمول المفردات للموضوعات التي سوف يتم دراستها بالمقرر، ودقة صياغة مفردات الاختبار، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات دون حذف لأي من مفردات الاختبار.

« صدق الاتساق الداخلي: ويقصد به حساب صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات المجموعة الاستطلاعية على كل عبارة، ودرجاتهم الكلية على المقياس ككل، وتراوحت فيم معامل

الارتباط بين (٠.٥٧) و(٠.٨٢)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس الأربعة وذلك للتأكد من أن كل محور من محاور المقياس الأربعة يقيس ما يقيسه المقياس ككل حيث تبين ما يلي:

جدول (٤) حساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور المقياس الأربعة

عدد العبارات	المحور
٠.٩١	المحور الأول: التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٨٩	المحور الثاني: استخدام تطبيقات برمجية (Software) للتعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٨٧	المحور الثالث: استخدام تطبيقات أجهزة (Hardware) للتعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة
٠.٩٠	المحور الرابع: توظيف تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية

« شدة الانفعالية: وتعتبر شدة الانفعالية مناسبة، إذا كانت النسبة المئوية للذين استجابوا للبديل المحايد أقل من (٢٥%) من أفراد عينة البحث لكل مفردة وبحساب شدة الانفعالية للمقياس تبين عدم حصول أي عبارة على الاستجابة المحايدة أكثر من (٢٥%).

« ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٧) طلاب معلمين من طلاب قسم ذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية جامعة الحدود الشمالية، حيث وباستخدام معامل الفا كرونباخ بلغت نسبته مقياس الاتجاه (٠.٨٤) وهي مناسبة للثبات تصلح كأساس للتطبيق.

« تحديد زمن الاستجابة للمقياس: تم حساب متوسط زمن الإجابة على المقياس حيث بلغ متوسط زمن الإجابة عن المقياس حوالي (٢٠) دقيقة.

• اختبار الأساليب المعرفية – الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) – «أولتمان، وراسكن وويتكن» تعريب «أنور الشرقاوي، وسليمان الشيخ»:

استخدم الباحث النسخة المعربة من اختبار الأساليب المعرفية الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) «أولتمان، وراسكن، وويتكن» وهو من الاختبارات الإدراكية، ويستخدم في قياس بعد الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال، وقد قام أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ.

« وصف المقياس: يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام هي على النحو التالي:

- ✓ القسم الأول: يتكون من سبع فقرات سهلة للتدريب، ولا تحتسب درجاته في تقدير المفحوص، وتستغرق دقيقتان.
- ✓ القسم الثاني: يتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها، وتستغرق (٥) دقائق.
- ✓ القسم الثالث: يتكون من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، وتستغرق (٥) دقائق.

وكل فقرة من فقرات في الأقسام الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلاً بسيطاً معيناً، ويتطلب من المفحوص أن يعلم بقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط، وقد روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد ولذلك يجب الالتزام بدقة الزمن، ويعد الاختبار من اختبارات السرعة (speed test)، وتعتبر إجابة المفحوص على كل فقرة صحيحة إذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب، أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده فلا يعتبر صحيحاً، وتعطى درجة واحدة عن كل فقرة إجابتها صحيحة، وتكون الدرجة النهائية للاختبار ١٨ درجة يحصل عليها المفحوص إذا أجاب إجابات صحيحة على جميع الفقرات وكلما زادت درجة الفرد في الاختبار كان ذلك دليلاً على زيادة ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، وكلما قلت أصبح أميل إلى الاعتماد على المجال الإدراكي، حيث يصنف التلميذ الحاصل على ١٠ درجات فأقل معتمداً إدراكياً، والطالب الحاصل على ١١ درجة فأكثر مستقل إدراكياً.

❖ **صدق وثبات المقياس:** للتأكد من صدق وثبات المقياس قام عبد السلام مندور (٢٠٠٥م) الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) على عينة استطلاعية تكونت من (٣٦٨) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس، وتم التأكد من الصدق باستخدام الاتساق الداخلي والصدق التمييزي وتراوحت القيم بين (٤٦٠ - ٠،٦٨)، كما قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٧) طلاب تم استبعادهم من المعالجة التجريبية، وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة معامل صدق المقياس (٠،٨٤) وهو دال عند مستوى (٠،٠٠٥)، أما قيمة معامل ثبات المقياس (٠،٨٢) وهو دال عند مستوى (٠،٠٠٥)، وهي نسبة ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية المقياس لتطبيقه على البحث الحالي.

• مقياس أساليب التعلم "فيلدر، وسليفرمن":

استخدم الباحث مقياس "فيلدر، وسليفرمن" (Felder-Silverman Learning Model Style) (ILS) كمقياس لتحديد أساليب تعلم الطلاب.

❖ **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٤٤) مفردة مصممة لتقييم تفضيلات الطلاب نحو أسلوب التعلم، وقد وزعت المفردات على أربعة أبعاد ثنائية القطب هي: عملي / تأملي، وحسي / حدسي، وبصري / لفظي، واتباعي / نمطي، وبوجد أمام كل بند اختياران (أ & ب) يمثل الاختيار الأول القضب الأول ويعطى الدرجة (١) ويمثل الاختيار الثاني القضب الثاني للبعد ويعطى الدرجة (- ١) ويقاس كل بعد بإحدى عشرة بند، ويضم أسلوب التعلم موضع البحث المفردات التالية:

✓ حسي / حدسي ويشتمل البنود: (٦٠، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢).

✓ اتباعي / نمطي ويشتمل البنود: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤).

« صدق المقياس: أجرى "جينفس" (Genovese, 2004) دراسة للتحقق من صدق المقياس وثباته، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي للمقاييس الأربع الفرعية، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٧) دال بين بعدي المتعلم (الحسي / الحدسي)، (تتابعي / نمطي) وتم التحقق من الصدق العاملي للمقياس، حيث بلغت نسبة الصدق (٦٠.٣٤) للعامل (الحسي / الحدسي)، (تتابعي / نمطي) من التباين الكلي للمقياس، كما أكدت نتائج دراسة كل من ليت زنجر وآخرون (Litzinger et al, 2005) على ثبات مقياس أنماط التعلم عن طريق تطبيقه عبر شبكة الإنترنت، حيث تراوحت معاملات ثبات أبعاد المقياس بين (٠.٧٧ - ٠.٦٥)، وسعت دراسة كل من فريال محمد عواد، ومحمد بكر نوفل (٢٠١٢م) إلى التحقق من صدق وثبات المقياس، حيث جاءت قيمة معاملات ارتباط العوامل الأربعة ببعضهم البعض ضعيفة وذلك لأن الفقرات المرتبطة بكل أسلوب تقيس شيئاً مختلفاً عما تقيسه الفقرات المرتبطة بالأساليب الأخرى، وجاء معامل الارتباط الداخلي بين فقرات كل أسلوب (٠.٠٦٢).

« ثبات المقياس: وللتأكد من صدق وثبات المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٧) طلاب تم استبعادهم من المعالجة التجريبية، وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة معامل صدق المقياس (٠.٨١) وهو دال عند مستوي (٠.٠٠٥)، أما قيمة معامل ثبات المقياس (٠.٨٠) وهو دال عند مستوي (٠.٠٠٥)، وهي نسبة ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية المقياس لتطبيقه على البحث الحالي.

• خامساً: إجراءات تجربة البحث وجمع البيانات:

« تطبيق اختبار الأساليب المعرفية الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) لتصنيف الطلاب إلى مجموعتين رئيسيتين (معتمد / مستقل)، ثم تطبيق مقياس أساليب التعلم لتصنيف كل مجموعة من الطلاب إلى مجموعتين (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي)، حيث كانت النتائج كما يلي:

« التطبيق القبلي لأداتي البحث، وهما: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه. عقد لقاء مع أفراد المجموعات التجريبية وشرح آليات التعامل مع مكونات بيئة التعلم الإلكتروني للمحتوى محل البحث الحالي.

« تطبيق المعالجات التجريبية خلال فترة تدريس محتوى تطبيقات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في إطار مقرر التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة بنظام الساعات الدراسية المعتمدة (Credit Hours)، بجامعة الحدود الشمالية بالملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ، ١٤٣٦ هـ.

« تمت عملية التطبيق من خلال إتاحة المعالجات التجريبية المنتجة محل الدراسة للمجموعات التجريبية الثمانية لدراسة محتواها، حيث تمت عملية

التطبيق بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، وقد تلقى الطلاب عينة البحث التعليمات الخاصة بتعاملهم وتجوّلهم داخل تطبيق المعالجة التجريبية، مع توفر إمكانية التواصل المباشر مع الباحث عند الحاجة.

« التطبيق البعدي لأداتي البحث: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه.

« رصد درجات التطبيق البعدي تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية.

• سادسا : المعالجة الإحصائية للبيانات:

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 23) لإجراء المعالجات الإحصائية لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لأدوات البحث، وذلك فيما يلي:

« اختبار t-test للمجموعات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب وفق الأسلوب المعرفي (معتمد / مستقل).

« اختبار t-test للمجموعات المستقلة للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب وفق نمط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي).

« تحليل التباين ثنائي الاتجاه ANOVA لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لأدوات البحث، لتحديد مستوى دلالة النسبة الفائية (FD) لأثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) في بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)، والأسلوب المعرفي (المستقل - المعتمد) على التحصيل لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

« اختبار شيفيه (Scheffe Test) لإجراء مقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية على متغيرات البحث.

• سابعا : نتائج البحث :

بعد الانتهاء من التجربة وتطبيق أدوات البحث، تم تجميع البيانات وتحليلها ومعالجتها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية هي: المتوسطات، الانحراف المعياري كإحصاء بارامترى لحساب الفروق بين المتوسطات، واختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات، وتحليل التباين للكشف عن مدي تأثير أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) في بيئة الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي) والأسلوب المعرفي (المستقل - المعتمد)، وفيما يلي عرض للنتائج وتفسيرها ومناقشتها:

« التساؤل الأول: ما التصور المقترح لبيئة تعلم إلكتروني قائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هاتف ذكي)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على :
تصميم المعالجات التجريبية للبحث حيث تبني الباحث نموذج محمد عطية
خميس (٢٠٠٧م) لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني، وذلك لبناء بيئة التعلم
الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية
وطريقة عرض المحتوى التعليمي داخل بيئة التعلم بأساليب التعلم: (حسي /
حدسي) و (تتابعي / نمطي)، وتصنيف العينة في ضوء الأسلوب المعرفي (المستقل
/ المعتمد).

« التساؤل الثاني: ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي
/ نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل /
المعتمد) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين
بكلية التربية:

للإجابة عن هذا التساؤل والتحقق من صحة الفرض الأول: لا يوجد فرق دال
إحصائي عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية
للبحث في التحصيل المعرفي يرجع إلى تأثير اختلاف أنماط التعلم (حسي /
حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي
(المستقل / المعتمد).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للمجموعات
المرتبطة لمقارنة متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار
التحصيلي لقياس المحتوى المعرفي الخاص ببيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة
الذكية، كما بالجدول (٥):

جدول (٥) متوسطات درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفق الأسلوب المعرفي (المستقل /
المعتمد) وأنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز

الاسلوب المعرفي	ن	متوسطات		درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدالة	مستوى الدالة
		بعدي	الانحراف المعياري بعدي				
المستقل	٣٢	٢٨.٣١	١.٩١	١٠٣	٣.٢٢	٠.٠١	٠.٠٥
المعتمد	٣٢	٢٨.٧٥	١.١٤				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة (٣.٢٢) وهي دالة عند مستوي
(٠.٠٥) ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات
الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمحتوى تطبيقات بيئة
الواقع المعزز، ويتجه مستوى الدلالة لصالح التفاعل بين وأنماط التعلم (حسي
/ حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة
الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

وبالتالي تم رفض الأول وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق دال
إحصائي عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية
للبحث في التحصيل المعرفي يرجع إلى تأثير اختلاف أنماط التعلم (حسي /

حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

« التساؤل الثالث: ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حدسي) و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية اتجاه ايجابي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة:

للإجابة عن هذا التساؤل والتحقق من صحة الفرض الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة يرجع إلى تأثير اختلاف أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T- test للمجموعات المرتبطة لمقارنة متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام الطلاب المعلمين بكلية التربية تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة ، قام الباحث بتحليل نتائج المجموعات الأربعة بالنسبة لاتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بالنسبة للمتوسطات وتلأنحرافات المعيارية وطبقاً لمتغيري البحث الحالي (المستقل والمعتمد)، كما بالجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس الاتجاه نحو استخدام الطلاب المعلمين بكلية التربية تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة

الاسلوب المعرفي	أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة						المجموع		
	حسي / حدسي			تتابعي / نمطي					
	ن	متوسطات معياري بعدي	انحراف معياري بعدي	ن	متوسطات معياري بعدي	انحراف معياري بعدي	ن	متوسطات معياري بعدي	انحراف معياري بعدي
المستقل	١٦	١٠١.٣٣	١.٠١	١٦	١١٠.٠٠	٠.٩٣	٣٢	١٠٥.٦٧	٠.٩٧
المعتمد	١٦	١١٢.٢٠	٠.٩٤	١٦	٩٩.٦٣	١.٠٣	٣٢	١٠٥.٩٢	٠.٩٩
المجموع	٣٢	١٠٦.٧٧	٠.٩٧٥	٣٢	١٠٤.٥٣	٠.٩٨	٦٤	١٠٥.٧٩	٠.٩٨

كما استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات بالنسبة لاتجاه عينة البحث نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، ويتضح من الجدول (٧) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة لاتجاه عينة البحث نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بالنسبة لإتجاه عينة البحث نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
أنماط التعلم (حسي / حُدسي) و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هواتف ذكية)	٣٤٧٥.٩٨	١	٣٤٧٥.٩٨	دالة عند ٠.٠١	٠.٦٠١
الأسلوب العرِيفي (المستقل / المعتمد)	٣٧٠٢.٧٤	١	٣٧٠٢.٧٤	دالة عند ٠.٠١	٠.٩٩٢
التفاعل بينهما	٣٧٩.٥١	١	٣٧٩.٥١	دالة عند ٠.٠١	٠.٨١٠
الخطأ	١٥١.١١١	١٠٢			
الكلّي	٣٩١٢٣١	١٠٤			

وباستقراء النتائج بالجدولين السابقين (٣ - ٤) يمكن استعراض النتائج من حيث أثر المتغيرين المستقلين للبحث والتفاعل بينهما، حيث يتضح أن النسبة الفائية لمستوى التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة جاءت (٣٤٧٥٩٨) وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) في تنمية الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك جاءت النسبة الفائية لمستوى التفاعل بين الأساليب المعرفية لدى عينة البحث والبيئة المقترحة (٣٧٠٢.٧٤) وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في تنمية الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

ولما كانت نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حُدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الواقع المعزز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية (أجهزة لوحية - هواتف ذكية)، والأسلوب العرِيفي (المستقل / المعتمد) لمتغيري التحصيل المعرفي والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، تطلب الأمر من الباحث استخدام اختبار شيفي (Shefee) لإجراء مقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة ورصدة الدرجات التالية في جدول (٨).

وباستقراء نتائج الجدول (٨) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات: الأولى والثالثة عند تفاعل الأسلوب المعرفي المستقل ونمط التعلم الحسي، والتتابعي داخل بيئة الواقع المعزز المعروض باستخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، والمجموعات: الثانية والرابعة عند تفاعل الأسلوب المعرفي المعتمد ونمط التعلم الحُدسي، والنمطي داخل بيئة الواقع المعزز المعروض باستخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، وبالتالي تم رفض الفرض الثاني وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى >(٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني

لذوي الاحتياجات الخاصة يرجع إلى تأثير اختلاف أنماط التعلم (حسي / حدسي)، و(تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

جدول (٨) نتائج اختبار شيفي (Shefee) فروق المتوسطات في الاختبار التحصيلي / مقياس الاتجاه

مجموع المقارنات	المتوسطات		نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المستقل	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المعتمد	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المستقل	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المعتمد
	الاختبار التحصيلي	مقياس الاتجاه	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المستقل	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المعتمد	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المستقل	نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المعتمد
نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المستقل	٢٨.٦٧	١٠١.٣٣	دالة			
نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المعتمد	٢٩.٢٥	١١٢.٢	دالة			
نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المستقل	٢٨.٣١	١١٠		دالة		
نمط التعلم (حسي / حدسي) + النمط (تتابعي / نمطي) + الأسلوب المعرفي المعتمد	٢٨.٧٥	١١٣.١١			دالة	

« التساؤل الرابع: ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (حسي / حدسي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

للإجابة عن هذا التساؤل والتحقق من صحة الفرض الثالث: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. يرجع إلى تأثير اختلاف نمط التفاعل بين نمطي التعلم (حسي / حدسي) في بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد)، ورصدت نتائج الجدول (٩):

جدول (٩) متوسطات درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفق الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) وأنماط التعلم (حسي / حدسي) داخل بيئة الواقع المعزز

الأسلوب المعرفي	نمط التعلم داخل البيئة	ن	متوسطات	انحراف معياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المستقل	حدسي	١٦	٢٨.٦٧	١.٨٧	١٠٤	١٠.٧١	٠.٠١	٠.٠٥
المعتمد	حسي	١٦	٢٩.٢٥	١.٣٢				

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة (١٠.٧١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمحتوى تطبيقات بيئة الواقع المعزز، ويتجه مستوى الدلالة لصالح التفاعل بين وأنماط التعلم (حسي / حدسي)، داخل بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

وللكشف عن مدى تأثير التفاعل بين محتوى تطبيقات بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) على اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة تم إجراء تحليل التباين ورصد النتائج التالية:

جدول رقم (١٠) تحليل التباين للدرجات للتطبيق البعدي لمقياس اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة وفق أسلوبهم المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموعة المتوسطات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
نمط التعلم الحدسي	١٧٣٣.١١	١	١٧٣٣.١١	٨٦٧.٤٥	دالة عند ٠.٠١
× الأسلوب المعرفي	١٧٩.٤٥	١٠١	١.٧٩٥		
المستقل	١٩١٢.٥٦	١٠٢	-		
نمط التعلم الحسي	١٨٢٠.٠٦	١	١٨٢٠.٠٦	٩٢٣.٤٧	دالة عند ٠.٠١
× الأسلوب المعرفي	١٨٨.٣٨	١٠٢	١.٨٨٤		
المعتمد	٢٠٠٨.٤٤	١٠٣	-		

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن النسبة الفائية بين درجات عينة البحث والتي جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ في تنمية الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة وفق أسلوبهم المعرفي، ويتجه مستوى الدلالة لصالح الأسلوب المعرفي المعتمد مع نمط التعلم الحسي دون الحدسي بنسبة فائية (٩٢٣.٤٧)، كما يتجه مستوى الدلالة لصالح الأسلوب المعرفي المستقل مع نمط التعلم الحدسي دون الحسي بنسبة فائية (٨٦٧.٤٥) وهي دالة إحصائية عن التفاعل بين الأسلوبين المعرفيين (المستقل / المعتمد)، ونمطي التعلم (الحسي / الحدسي).

ولما كانت نتائج تحليل التباين تشير إلى أن النسبة الفائية دالة إحصائية بين الأسلوبين المعرفيين (المعتمد / المستقل)، ونمطي التعلم (الحسي / الحدسي) عند مستوى دلالة ٠.٠١ فعليه تطلب الأمر استخدام اختبار شيفي (Shefee) لإجراء مقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس اتجاه

الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، ورصدت النتائج التالية:

جدول رقم (١١) نتائج اختبار شيفي (Shefee) فروق المتوسطات في مقياس الاتجاه			
مجموع المقارنات	المتوسطات	نمط التعلم (حسي/حديسي) + النمط المستقل	نمط التعلم (حسي/حديسي) + النمط المعتمد
نمط التعلم (حسي/حديسي) + النمط المستقل	١٠١.٣٣	٠.٠١ (دلالة مرتفعة)	
نمط التعلم (حسي/حديسي) + النمط المعتمد	١١٢.٢		٠.٠١ (دلالة مرتفعة)

وباستقراء نتائج الجدول رقم (١١) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ووجود دلالة مرتفعة بين المجموعات: الأولى والثالثة عند تفاعل الأسلوب المعرفي المستقل ونمط التعلم الحسي، والتتابعي داخل بيئة الواقع المعزز المعروضة باستخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، وبالتالي تم رفض الفرض الثالث وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $> (٠.٠٥)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة يرجع إلى تأثير اختلاف نمط التفاعل بين نمطي التعلم (حسي / حديسي) في بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد)

التساؤل الخامس: ما أثر التفاعل بين أنماط التعلم (تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز المقترحة والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

للإجابة عن هذا التساؤل والتحقق من صحة الفرض الرابع: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى $> (٠.٠٥)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة يرجع إلى تأثير اختلاف نمط التفاعل بين نمطي التعلم (تتابعي / نمطي) في بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد)، ورصدت نتائج الجدول (١٢):

جدول رقم (١٢) متوسطات درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفق الأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) وأنماط التعلم (تتابعي / نمطي) داخل بيئة الواقع المعزز

الاسلوب المعرفي	نمط التعلم داخل البيئة	ن	متوسطات		درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
			بعدي	انحراف معياري				
المستقل	تتابعي	١٦	٢٩.٢٥	١.٩١	١٠٣	١١.٠١	٠.٠١	٠.٠٥
المعتمد	نمطي	١٦	٢٨.٧٥	١.٢٨				

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة (١١.٠١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ويشير ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمحتوى تطبيقات بيئة الواقع المعزز، ويتجه مستوى الدلالة لصالح التفاعل بين وأنماط التعلم (تتابعي / نمطي)، داخل بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

وللكشف عن مدى تأثير التفاعل بين محتوى تطبيقات بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد) على اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة تم إجراء تحليل التباين ورصد النتائج التالية:

جدول رقم (١٣) تحليل التباين للدرجات للتطبيق البعدي لمقياس اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة وفق أسلوبهم المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموعة المتوسطات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
نمط التعلم التتابعي × الأسلوب المعرفي المستقل	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٦٨٦.٤٣ ١٦٨.٣٨ ١٨٥٤.٨١	١ ١٠٢ ١٠٣	١٨٢٠.٠٦ ١.٦٨٤ -	دالة عند ٠.٠١
نمط التعلم النمطي × الأسلوب المعرفي المعتمد	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٨٦٤.٣١ ١٨١.١٥ ٢٠٤٥.٤٦	١ ١٠١ ١٠٢	١٧٣٣.١١ ١.٨١٢ -	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن النسبة الفائية بين درجات عينة البحث والتي جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ في تنمية الاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة وفق أسلوبهم المعرفي، ويتجه مستوى الدلالة لصالح الأسلوب المعرفي المعتمد مع نمط التعلم الحسي دون الحدسي بنسبة فائية (٩٢٧.٤١)، كما يتجه مستوى الدلالة لصالح الأسلوب المعرفي المستقل مع نمط التعلم الحدسي دون الحسي بنسبة فائية (١٠٢٢.٧٣) وهي دالة إحصائياً عن التفاعل بين الأسلوبين المعرفيين (المستقل / المعتمد)، ونمطي التعلم (التتابعي / النمطي).

ولما كانت نتائج تحليل التباين تشير إلى أن النسبة الفائية دالة إحصائياً بين الأسلوبين المعرفيين (المعتمد / المستقل)، ونمطي التعلم (الحسي / الحدسي) عند مستوى دلالة ٠.٠١ فعليه تطلب الأمر استخدام اختبار شيفي (Shefee) لإجراء مقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية في مقياس اتجاه الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، ورصدت النتائج في جدول (١٤).

وباستقراء نتائج الجدول رقم (١٤) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ووجود دلالة مرتفعة بين المجموعات: الأولى والثالثة عند تفاعل الأسلوب المعرفي

المستقل ونمط التعلم الحسي، والتتابعي داخل بيئة الواقع المعزز المعروضة باستخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية، وبالتالي تم رفض الفرض الرابع وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى >(٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية، والاتجاه نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. يرجع إلى تأثير اختلاف نمط التفاعل بين نمطي التعلم (تتابعي / نمطي) في بيئة الواقع المعزز القائم على الأجهزة الذكية والأسلوب المعرفي (المستقل / المعتمد).

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار شيفي (Shefee) فروق المتوسطات في مقياس الاتجاه

مجموع المقارنات	المتوسطات	نمط التعلم (حسي/حدي) + الأسلوب المعرفي المستقل	نمط التعلم (حسي/حدي) + الأسلوب المعرفي المعتمد
نمط التعلم (حسي/حدي) + الأسلوب المعرفي المستقل	١١٠	٠.٠١ (دلالة مرتفعة)	
نمط التعلم (حسي/حدي) + الأسلوب المعرفي المعتمد	١١٣.١١		٠.٠١ (دلالة مرتفعة)

• المصادر والمراجع :

- أنور الشراوي (٢٠٠٣م). علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان الشيخ (١٩٨٩م). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية): كراسات التعليمات، الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الجوهرة عبد الله الذواد (٢٠٠٧م). الاعتماد / الاستقلال عن المجال وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس ذوات المناصب الإدارية بالملكة العربية السعودية، مجلة دراسات نفسية.
- حامد الكيلاني (٢٠٠٥م). أثر التفاعل بين النموذج التدريسي وكل من الأسلوب المعرفي ومستويات التحصيل السابق في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في الهندسة ومهارات البرهان الرياضي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.
- حمدي الفرماوي (٢٠٠٩م). الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خالد العتيبي (٢٠٠٨م). الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالخيال وحس الاستطلاع لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- رامي رياض مشتهى (٢٠١٥م). فاعلية توظيف تقنية الحقيقة المدمجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- ربيع عبد العظيم رمود، وائل رمضان عبد الحميد (٢٠١٤م). العلاقة بين النمط التكيفي (إظهار/ إخفاء الروابط) بيئة التعلم الإلكتروني المتنقل وأسلوب التعلم (حسي / حدي) وأثره في تنمية التفكير الابتكاري، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع (٥٦) ج٣، ديسمبر (٢٠١٤م).
- زينب شقير، (٢٠٠٦م). الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والإبداع. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- السيد أبو هاشم (٢٠٠٠م). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة "دراسة عاملية"، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ع (٩٣).
- (٢٠١٠م). الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة جامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية، المجلد (٢٤).
- طاهر محمود محمد الحنان، (٢٠١٥م). وحدة مقترحة في التاريخ باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المكتبي (الكمبيوتر)، والانغماري (الانغماسي) لتنمية مهارات التخيّل التاريخي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية- كلية التربية - جامعة عين شمس، ع (٦٦)، يناير ٢٠١٥ م، القاهرة.
- عبد السلام فتح الله مندور (٢٠٠٥م). "أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية الأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية في كتاب العلوم للصف الخامس للمرحلة الابتدائية"، كلية التربية للبنات بجامعة القصيم، مجلة رسالة الخليج العربي، ع (١٠٦).
- عبد العزيز عبد الحميد طلبة، (٢٠١٥م). دور تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلم من أجل التميز، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز أغسطس ٢٠١٥م، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة
- عدنان العتوم (٢٠١٠م). علم النفس المعرفي - النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ليث عياش، (٢٠٠٩م). الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد بني خالد (٢٠٠٥م). أثر الاستقلال - الاعتماد على المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- محمد عطية خميس، (٢٠١٥م). تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج (٢٥)، ع (٢)، إبريل ٢٠١٥م، القاهرة.
- محمد موسى جرادات (٢٠٠٥م). أثر التفاعل بين النموذج التدريسي لجانيه والأسلوب المعرفي في التحصيل وتنمية التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان .
- مها بنت عبد المنعم محمد الحسيني، (٢٠١٤م). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ميسر الحباشنة (٢٠٠١م). فاعلية الاستقلال/ الاعتماد على المجال، ودافع الانجاز الدراسي، وأسلوب التدريس في تحصيل طلبة الأول الثانوي العلمي في مادة الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- هشام الخولي (٢٠٠٢م). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- وليد سالم الحلفاوي، (٢٠١١م). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠م). سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.

- أحمد شاهين، (٢٠١٤م). مدونة مصمم تعليمي (www.id4arab.com)، متاح على موقع: <http://www.id4arab.com/2014/08/2013.html>

- Backer, P & Yelich, S (2002). Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students .WWW.engr.sjsu.edu.
- Beheshti, J. (2012). Virtual Environments for Children and Teens, Virtual Reality in Psychological, Medical and Pedagogical Applications, Dr. Christiane Eichenberg (Ed.), InTech, DOI: 10.5772/51628
- Brew, C (2002). Kolb's Learning Style Instrument: Sensitive to Gender, Educational and Psychological Measurement, Vol.62, No.2.
- Cassidy, S (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures, Educational Psychological, Vol. 24, and No.4.
- Chiang, T.-H.-C., Yang, S.-J.-H., & Hwang, G.-J. (2014). An Augmented Reality-based Mobile Learning System to Improve Students' Learning Achievements and Motivations in Natural Science Inquiry Activities. Educational Technology & Society, 17 (4), 352–365
- Choi, H., Cho, B., Masamune, K., Hashizume, J. and Hong, J. (2015). An effective visualization technique for depth perception in augmented reality-based surgical navigation, THE INTERNATIONAL JOURNAL OF MEDICAL ROBOTICS AND COMPUTER ASSISTED SURGERY Int J Med Robotics Compute Assist Surge 2016; 12: 62–72, published online 5 May 2015 in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/rcs.1657.
- Cubillo, J., Martin, S., Castro, M. and Boticki, I. (2015). Preparing Augmented Reality Learning Content Should be Easy: UNED ARLE—an Authoring Tool for Augmented Reality Learning Environments, COMPUTER APPLICATIONS IN ENGINEERING EDUCATION Volume 23, Issue 5, September 2015, Pages: 778–789, Published online : 14 APR 2015 in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/cae.21650.
- D'Antoni, L., Dunn, A., Jana, S., Kohno, T., Livshits, B., Molnar, D., Moshchuk, A., Ofek, E., Roesner, F., Saponas, S., Veanes, M., & Wang, H. J., (2013). Operating system support for augmented reality applications, In: Proceedings of the USENIX Workshop on Hot Topics in Operating Systems

- Denning, T., Dehlawi, Z., & Kohno, T., (2014). In situ with bystanders of augmented reality glasses: Perspectives on recording and privacy-mediating technologies, In: Proceedings of the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems
- Denning, T., Dehlawi, Z., and Kohno, T., (2014). In situ with bystanders of augmented reality glasses: Perspectives on recording and privacy-mediating technologies, In: Proceedings of the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (2014).
- Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Van den Eynden, S., Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments - A Systematic Literature Review, 2015.
- Dunleavy M., Dede C (2014). Augmented reality teaching and learning. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), The Handbook of Research for Educational Communications and Technology (4th ed.). New York: Springer.
- Dünser A., Walker L., Horner H., Bentall D (2012). Creating Interactive Physics Education Books with Augmented Reality: 24th Australian Computer-Human Interaction Conference, Pages 107-114, NY, and USA.
- Antonaci, A., Klemke, R., & Specht, M. (2015). Towards Design Patterns for Augmented Reality Serious Games. In The Mobile Learning Voyage-From, Small Ripples to Massive Open Waters (pp. 273-282). Springer International Publishing. Open Waters (pp. 273-282). Springer International Publishing.
- Figueiredo M., Gomes J., Gomes C., lopes J (2014). Augmented Reality tools and techniques for developing interactive materials for mobile learning: Recent Advances in Educational Technologies and Methodologies.
- FitzGerald E., Adams A., Ferguson R., Gaved M., Mor Y. and Thomas R (2012). Augmented reality and mobile learning: the state of the art. In: 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning.
- Jana, S., Molnar, D., Moshchuk, A., Dunn, A., Livshits, B., Want, H. J., and Ofek, E. (2013). Enabling fine-grained permissions for augmented reality applications with recognizers, In: Proceedings of the USENIX Security Symposium
- Ketelhut, D. J., Nelson, B., Clarke, J., and Dede, C. (2010). A Multi-user virtual environment for building higher order inquiry

- skills in science. British Journal of Educational Technology, 41(1), 56-68.
- McPherson, R., Jana, S., & Shmatikov, V., (2015). No Escape from Reality: Security and Privacy of Augmented Reality Browsers, In: Proceedings of the 24th International World Wide Web Conference
 - Ng-Thow-Hing, V., Bark, K., Beckwith, L., Tran, C., Bhandari, R., & Sridhar, S., (2013). User-centered perspectives for automotive augmented reality, In: Proceedings of the IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality
 - Nincarean D., Alia M.B., Halim N.D.A., Rahman M.H.A (2013). Mobile Augmented Reality: the potential for education - Procedia - Social and Behavioral Sciences 103.
 - Rabia M., Kucuk, S. and Goktas, Y. (2015). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six?, British Educational Research Association, Journal of Educational Technology and Society British Journal of Educational Technology, Published online 3 May 2015 in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1111/bjet.12452.
 - Roesner, F., Denning, T., Newell, B.C., Kohno, T., Calo, R., (2014). Augmented Reality: Hard Problems of Law and Policy, In: Proceedings of the ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing
 - Vincentia, G., and Barman, J. (2011). Multi-user virtual environments for the classroom: Practical approaches to teaching in virtual worlds. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.



البحث الثاني :

**” تدريس النص القرآني باستراتيجية قائمة على التحميل البنائي /
السيمائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى
متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ”**

المصادر :

د/ أسامة كمال الدين إبراهيم سلمان
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
كلية التربية جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية

تدريس النص القرآني باستراتيجية قائمة على التحميل البنائي / السيمائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د/ أسامة كمال الدين إبراهيم سلمان

• المستخلص :

هدف البحث إلى تقديم استراتيجية قائمة على الدمج بين إجراءات نظريات "الحمل المعرفي، والبنائية، والسيمائية" لتدريس النص القرآني، وقياس فعاليتها في تنمية مستويات البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية. وتمثلت مشكلة البحث في الافتقار الشديد إلى إدخال استراتيجيات جديدة تتواءم مع طبيعة الناطقين بغير العربية والعبء المعرفي لديهم أثناء تدريس النصوص القرآنية بمقرر اللغة العربية بالسنة التحضيرية بجامعة الباحة وإغفال التعرض لبنيتها اللغوية - والتي لها أهمية كبيرة في تمام تفسير النص وفهمه - وإهمال التذوق الأدبي؛ الأمر الذي ترتب عليه عدم إدراك الطلاب الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة للبناء اللغوي لآيات النص القرآني، وضعف التذوق الأدبي لديهم. وتمثلت أدوات ومواد البحث في: الاختبار المعرفي لمستويات البناء اللغوي، ومقياس مهارات التذوق الأدبي، وكتاب للطالب، ودليل معلم؛ لتوضيح كيفية تطبيق الاستراتيجية المقترحة في تدريس النص القرآني على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الأول بالسنة التحضيرية بجامعة الباحة. وأظهرت نتائج البحث العديد من النتائج المهمة لعل من أهمها: قدرة الاستراتيجية التي وضعها البحث على تنمية مستويات البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي - التي حددها البحث - لدى عينة البحث، وتضمنت توصيات البحث ضرورة تطوير طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مبادئ نظريات تراعي خصائص تعلمهم وتفضيلاتهم الدراسية، وطبائع مقرراتهم الدراسية؛ لدور هذه النظريات في تسهيل التعلم، وحدوث الفهم، والتخلي عن الطرائق التقليدية التي تلغي طبائع وأدوار المتعلم في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: النص القرآني، نظريات (الحمل المعرفي، البنائية، السيمائية)، البناء اللغوي، التذوق الأدبي، الناطقين بلغات أخرى.

A strategy Based on Structural / Semiotic Loading to Develop the Levels of Linguistic Structure and Aesthetic Taste in the Qur'anic Text of the Arabic Language Learners in other Languages

Dr. Osama Kamal Eddin Ibrahim Salman

Abstract:

The aim of the research is to present a strategy based on the theories of "cognitive load, constructivist, and semiotics." and measuring its effectiveness to develop the levels of language structure and aesthetic taste in the text of the Quranic learners of Arabic language speakers in other languages at the University of Baha, Saudi Arabia. The problem of research was the great lack of introduction of new strategies adapted to the nature of the non-Arabic speakers and the cognitive load they had while teaching the Quranic texts in the Arabic language course in the preparatory year at Al-

Baha University and the neglect of its linguistic structure, which is of great importance in interpreting and understanding the text and neglecting the aesthetic taste of the language. Which resulted in the lack of awareness of students of other languages in the University of Baha linguistic structure of the verses of the Quranic text, and the weakness of aesthetic taste to them. The research problem was shaped by the following main question: "How can we build a strategy based on structural / semantic loading to develop the levels of language structure and aesthetic taste in the Qur'anic text of Arabic-speaking learners in other languages at Baha University?" The research tools and materials were the cognitive test of linguistic structure levels, the aesthetic taste scale, the student book, and the teacher guide to illustrate how the proposed strategy in teaching the Qur'anic text was applied to a sample of Arabic language learners in other languages in the first level of the preparatory year at Al Baha University. The results of the research showed several important results, perhaps most important: the ability of the strategy developed by the research on the development of levels of language structure and aesthetic taste skills – identified by the research - in the sample of the research. The research recommendations included the need to develop methods of teaching Arabic to speakers in other languages considering the characteristics of their learning, their preferences, and the nature of their courses; the role of these theories in facilitating learning, understanding, and abandoning traditional methods that eliminate the learner's natures and roles in the learning process.

Key Words: Qur'anic Text, Linguistic Structure, Aesthetic Taste, the Arabic Language Learners in other Languages.

• مقدمة البحث :

اللغة العربية إحدى اللغات السامية وأهمها؛ فهي اللغة التي نزل فيها القرآن الكريم الذي تكفل الله بحفظه، وارتبط بذلك خلود هذه اللغة والتراث العربي الإسلامي نطقاً وكتابةً، وهي أرقى اللغات السامية جميعاً وأغناها مفردات وصيغاً، وأوسعها اشتقاقاً وترادفاً وأفضلها تعبيراً، وأدقها تصويراً لما يقع تحت الحس. كما أنها لغة عالمية في عصرنا الحالي وتتمتع بأهمية استراتيجية ودينية وتاريخية ولغوية، إذ استخدمت في أواخر الستينيات من القرن العشرين في منظمة اليونسكو (اليونسكو، ١٩٦٨م)، كما استخدمت لغة عمل في مجلسها التنفيذي (اليونسكو، ١٩٧٤م)، ثم أصبحت إحدى اللغات الأوسع استخداماً فيها (اليونسكو، ١٩٨٠م)، وأصبحت لغة سادسة في منظمة الأمم المتحدة جنباً إلى جنب مع اللغات الإنجليزية والفرنسية والأسبانية والصينية والروسية (الأمم المتحدة، ١٩٧٣م)، وهي اللغة الرسمية في منظمة المؤتمر الإسلامي، واللغة الأولى في جامعة الدول العربية، ومجلس التعاون لدول الخليج وغيرهما من المنظمات الإقليمية. (صالح الوهبي، ٢٠٠٦م، ٣٩-٤٠)

ويعد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أحد الاتجاهات التي نالت اهتماماً كبيراً في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين، وبداية القرن الحادي

والعشرين؛ وذلك لعدة أسباب أهمها كما يوضح (محمود الناقية، وفتحي يونس، ١٩٩٩م، ٩) بروز العالم العربي دولياً، وانشغال العالم بقضاياها، إلى جانب اهتمام البلاد العربية بنشر لغاتها وبذل جهود عديدة في إنشاء مراكز ومدارس لتعليمها في بلاد الغرب، سواء لهؤلاء الذين يقبلون على تعلمها من الناطقين بغيرها أو أبناء العرب والمسلمين في المهجر.

ومما يؤكد أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ارتباط اللغة العربية منذ ظهور الإسلام ارتباطاً وثيقاً به؛ بصفتها لغة القرآن المجيد الذي يتعبد به المسلم، حتى صارت معرفة الفرد المسلم باللسان العربي واجباً دينياً وكذلك يحتاج المجتمع الإسلامي - في مختلف مواقعه - إلى استمداد معارفه عن الدين والشريعة من التراث الإسلامي، وهو في جوهره وأساسه مصنف باللغة العربية، ولا تغني عنه ترجمته إلى لغة أخرى عالمية أو محلية، حيث إن أية ترجمة تقف أمامها علامة استفهام كبيرة عن مدى صلاحها للإفادة الكاملة والصحيحة منها، وخاصة إذا سلمنا بتوفر العربية الفصحى على دقائق في التعبير قد يصعب أمرها على الناطقين بها، فما بالنا بالمترجم عنها (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي، ١٩٩٠م، ٢٢٧)

وبمثل ما حفظ الإسلام العربية، فقد أسهم تعليمها في انتشاره، إذ يسر لغير الناطقين بها أن يتصلوا بمصادر الثقافة الإسلامية في أصولها التي صدرت عنها وبلغته التي كتبت بها، فأدركوا بعض ما في هذه المصادر من أفكار، وتذوقوا بعض ما في أسلوبها من بلاغة، وانتبهوا إلى ما في كتاب الله من إعجاز (رشدي طعيمة، ١٩٩٨م، ١٨١)

وتعلم اللغة العربية لغة أجنبية يعني للدراس كما يوضح (أحمد رشوان، ٢٠٠٨م، ٧٤) أهمية دراسة البناء اللغوي حيث يعتمد ذلك إلى دفع المتعلم إلى التواصل باللغة الأجنبية في صورتها الطبيعية بيسر ودقة وطلاقة، والتفاعل مع أبناء اللغة العربية بشكل يتمكنون معه من التعبير عما يدور في خلدهم بغض النظر عن الزمان أو المكان وذلك باللغة العربية الفصحى، ويكون الهدف في هذه المرحلة إشعاره بأنه عضو طبيعي في المحيط اللغوي الجديد، وإدماجه في المجتمع اللغوي الجديد تمهيداً لتعلم القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة باستعمال اللغة المتعلمة.

وقد أشار (داود عبده، ١٩٧٩م، ٦ - ١٦) إلى أن معاني ودلالات اللغة تقررهما بنيتها الداخلية Deep Sturcture، وليس شكلها الخارجي Surface Sturcture لذا ينبغي التركيز في عملية تعليم اللغة على مساعدة الدارسين في التوصل إلى منظومة البناء اللغوي وجعلها جزءاً منهم بحيث يستطيعون استعمالها لا شعورياً. ولذلك يرى (وليد العناتي، ٢٠١٠م، ١٠٠) ضرورة الاهتمام بدراسة البناء

اللغوي للنصوص المتعلمة لدى الناطقين بلغات أخرى، ذلك لأن القواعد اللغوية التي يمتلكونها عن اللغة المتعلمة ليست كافية لتعلم اللغة ودراساتها وما يحقق التواصل الجيد في المجتمع، ولذلك فإنهم بحاجة إلى كفاية تتمثل في اقتدارهم على الممارسة اللغوية الذهنية أولاً، قبل التركيز على الجانب الاجتماعي للغة ودور الممارسة الاجتماعية في استكمال دور الممارسة اللغوية الذهنية.

والبناء اللغوي كما توضحه (يسرية المصري، ١٩٩٧م، ٥) هو ترجمة لمجموعة من العلاقات بين عناصر لغوية مختلفة يحكمها نظام ونسق يشكل الخطاب اللغوي، بحيث لا يمكن فهم أي عنصر من عناصر البناء اللغوي خارجاً عن الوضع الذي يشكله داخل هذا البناء، ومبدأ العلاقة بين العناصر أساساً لفهم بنية أي عمل، فالبناء لا يبحث في محتوى الشئ وخصائص هذا المحتوى فحسب بل يبحث أيضاً في المقام الأول عن علاقة الأجزاء أو العناصر بعضها ببعض بقصد الكشف عن النسق أو النظام الذي يؤدي إلى وحدة العمل اللغوي.

ومن ناحية أخرى يعد التذوق الأدبي من أكثر المهارات التي تقرب الناطقين بلغات أخرى من تعلم العربية وتذوقها؛ لأنه يساهم في تمكين المتعلمين من التمتع بما في المادة الأدبية من جمال للفكرة والعرض والأسلوب نتيجة التأثير بما فيها من أفكار وأساليب وتعبير تظهر في المادة اللغوية شفوية كانت أم تحريرية (على مذكور، ٢٠٠٦م، ١٩٨)، فالتذوق الأدبي له صلته القوية بالتذوق السليم فعندما يتذوق الإنسان عملاً أدبياً عدة مرات يؤدي ذلك إلى تكوين عاطفة نحو ما يتذوقه، كما أنه يزيد من ميول المتعلمين نحو ما يشعرون به من لذة في تعلم اللغة التي يزيد من استخدامها في التعامل الحياتي بما يزيد من اتساع أفقه ووجهة نظره وتزيد من النواحي الروحية والعاطفية في سلوكه (عبد الشافي أبو رحاب، ١٩٩٤م، ٩٤)

كما أن ممارسة مهارات التذوق الأدبي تساعد على ترسيخ الأشياء والأفكار في الأذهان، وإذا غلب على المتعلم نسيان القضية التي يراد تثبيتها فإن جماليات اللغة بروعة تصويرها التي تقدم هذه القضية تبقيها شاخصة في ذاكرته، متقدة ومستعصية على النسيان، وتعيدها إلى الذهن أمام عينيه. (يزيد حمزاوي، ٢٠٠٦م، ٨٠ - ٨١)

والتذوق الأدبي مطلوب في تعليم الناطقين بلغات أخرى مثل بقية المواد التي يدرسونها، فيشير (وحيد حافظ، ١٩٩٧م، ٩٤) إلى أنه إذا كان التذوق الأدبي يساهم في فهم الآثار الفنية والأدبية، وإدراك ما فيها من جماليات وتناسب وانسجام بما يزيد من تحقيق المتعة وتهذيب الأفكار والسمو بها وتنسيق الألفاظ وجعلها أخاذة بالألحان حسن الوقع بريئة من الاضطراب، الأمر الذي يؤكد

الحاجة إلى جيل ذواق يقدر القيم الإنسانية، ويعمل بها، ويتذوق الجمال ويستمتع به، ويتلمسه في كل شيء، فإن لم يجده أوجده، وأن هذا لن يتأتى إلا من خلال تدريب المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة على إتقان مهارات التذوق الأدبي.

وقد أشار كل من (محمود الخطيب، ٢٠٠٩م، ٥) و(محمود نحلة، ٢٠١١م، ٣١٤ - ٣١٥) إلى أنه من الضروري تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استعمال اللغة وتذوقها على نحو مماثل لاستعمال أبنائها، واستثمار البناء اللغوي وفق سياقاته المتعددة في فهم العبارات اللغوية وتأويلها، وتوظيف المتعلم للأدوات والآليات اللغوية؛ للوصول إلى المعنى المقصود، أو الغرض المراد من النص المتعلم.

ووفقاً لطبيعة العلاقة المقدسة بين اللغة العربية والقرآن الكريم، وأن كل ما يقال في اللغة العربية من جيد القول، إنما يُصاغ وفق طريقة القرآن الكريم التعبيرية، وأن قواعد اللغة العربية إنما أخذت من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن التراث الإسلامي ذاته؛ فإن هذه الحقائق تعني أن النص القرآني فيما يتعلق باللغة العربية - لغة القرآن الكريم - مدخلا لغوياً ومقياساً دقيقاً للتعليم والدرس اللغوي الصحيح، وأن يصبح نموذجاً جيداً لتدريس اللغة العربية وتذوقها. (حسن باجودة، ١٩٨٠م)

فالنص القرآني كما يرى (رشدي طعيمة، ٢٠٠٠م، ٨٣) ييسر على المتعلم ويقف به على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء على مستوى المفردات أو التركيب أو العلاقة بينهما بما يكسبه القدرة على فهم مفردات وتركيب اللغة وتذوقها. وهذا ما يؤكد عليه (يزيد حمزاوي، ٢٠٠٦م، ٣) و(عبد اللطيف أبو بكر، ٢٠٠٢م، ٢٥٣) بأن القرآن الكريم نص أدبي له دور فاعل ومؤثر في التعرف على الأسرار العجيبة للفظ القرآني ومدلولاته اللغوية والتربوية والحياتية، وتدبر القرآن والغوص في آياته، وما يحمله النص من دلالات معنوية تهدف إلى إعلاء قيم الوجدان والجمال، وبناء الشخصية الإسلامية وتنميتها من جميع الجوانب الروحية والفكرية والسلوكية والخلقية والجسمية.

ويمكن القول إن دراسة النصوص القرآنية هي الأنسب لتنمية مستويات البناء اللغوي، ومهارات التذوق الأدبي لدى الناطقين بلغات أخرى، ذلك إذا ما توافرت الطريقة التي تتيح الفرصة لتنمية تلك المستويات والمهارات. إلا أن واقع طرائق التدريس للناطقين بلغات أخرى يعكس تدريساً تقليدياً واهتماماً بالمستويات الدنيا للتحصيل، ويركز على حفظ الطلاب للأحكام العقلية المستنبطة من النصوص القرآنية وعدم الاهتمام ببنيتها اللغوية ودون ممارسة حقيقية لمهارات التذوق الأدبي من خلالها، الأمر الذي يدعو للتفكير في طرائق جديدة ومناسبة لتدريس النص القرآني، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسمات الشخصية للناطقين

بلغات أخرى، وتتيح لهم الفرص في تلبية احتياجاتهم اللغوية في تعلم العربية وأغراضها.

ولذلك يقترح البحث الحالي استراتيجية توليفية تعتمد في إجراءاتها التدريسية على دمج أغراض نظريات ثلاث هي (الحمل المعرفي، والبنائية والسيمائية)، يأتي هذا من منطلق أن العديد من الدراسات قد أثبتت فعالية الطرائق التدريسية التي تقوم على مفهوم "الدمج" بين النظريات أثناء عملية التعلم؛ فقد أشارت نتائج دراسة (أميمة عفيفي، ٢٠١١م) إلى فعالية استراتيجية قائمة على الدمج بين مفهوم المشاركة الوجدانية استناداً إلى أسس النظرية البنائية، وخرائط المفاهيم المستندة إلى نظريتي أوزيل للتعلم القائم على المعنى، والتعلم المستند إلى الدماغ؛ في تنمية الفهم ومهارات التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. بينما صممت (هدى عبد الرحمن ٢٠١١م) استراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين التدريس التبادلي والتعلم التعاوني لتدريس النصوص الأدبية لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، وأثبتت نتائج دراسة (سلوى بصل، ٢٠٠٨م) فعالية استراتيجية قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط لتدريس الأدب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقدم (محمد القطاوي، ٢٠٠٥م) طريقة توليفية للارتقاء بالتذوق الأدبي لطلبة الصف العاشر الأساسي من قطاع غزة .

والماتمل للنظريات التربوية الثلاث (الحمل المعرفي، والبنائية، والسيمائية) يجد أنها إذا اندمجت في أغراضها قد تسهم في تنمية مستويات البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي للناطقين بلغات أخرى وتتفق مع خصائصهم أثناء دراسة النص القرآني، فنظرية "الحمل المعرفي" Cognitive Load theory تهدف إلى وضع إجراءات تنظيمية معينة من شأنها حفظ العبء المعرفي لدى المتعلم وتحقيق أكبر قدر من التعلم، وتقلل من العبء المعرفي الشكلي الزائد (غير الجوهرية)، وتثبت العبء المعرفي الأساسي، وتحفز المتعلمين لبذل جهدهم العقلي في المسار المعرفي الصحيح متوافقاً مع طبيعتهم واحتياجاتهم وفروقهم الفردية. (Moreno&Mayer, 2002, 43-52)

وتزداد أهمية هذه النظرية عندما تكون مهام التعلم معقدة، والمواد التعليمية المطلوب تعلمها جديدة، وغنية العناصر، ومتعددة المستويات، ويعتمد نجاحها في فهمنا لطبيعة العمليات المعرفية للمتعلم. (حلمي الفيل، ٢٠١٥م)، ومتعلمو العربية الناطقين بلغات أخرى يحتاجون إلى طرق خفض العبء المعرفي نظراً لإقبالهم على دراسة مواد لم يعتادوها من قبل، وعدم درايتهم بمشكلاتها؛ فهم بحاجة ضرورية إلى عمليات معرفية تعمل على تنظيم هذا العبء المعرفي الأساسي (الجوهرية) وتعلمه في سياقات ذات معنى، وتعمل على توفير بيئة

تعليمية تصنع التحدي لهذه الفئة، وتركز على إبراز الخواص النشطة التي تكمن في هذا المتعلم.

وقد بينت دراسة (إسلام عجاج، ٢٠١٦م) أن البرنامج المستند إلى نظرية الحمل المعرفي ركز بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات المتعلمين، وساعدهم في تطوير أنبيتهم المعرفية والتعامل مع المعرفة والمعلومات، مما رفع من مستوى حل المشكلات لديهم، وقلل من العبء المعرفي باستخدام طرق التحليل والتصنيف واشتقاق العلاقات مع المعلومات المماثلة في البناء المعرفي للمتعلمين، وقد جاءت هذه النتائج متفقة لما توصلت إليه نتائج دراسة (على طالب، ٢٠١٤م) من أن تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير المنطومي لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة ميسان بالعراق؛ جاء من خلال إعداد محتوى تعليمي جعل المتعلم نشطا وفاعلا وأكثر تنظيماً ودافعيًا للتعلم وزاد من قدراته على التحليل والفهم والتخزين، وخفض من العبء المعرفي لديه. كما أثبتت دراسة ويجاند وهانز (Weigand&Hanze, 2009) فعالية تطبيق استراتيجية الأمثلة المحولة القائمة على نظرية الحمل المعرفي في زيادة العبء المعرفي الوثيق الصلة بالموضوع، وانخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل.

والنظرية الثانية هي "البنائية" Constructivist والتي لاقت اهتماماً بالغاً في شتى ميدان المعرفة لما لها من أثر كبير في تحفيز الطلاب على التفكير والربط بين المفاهيم، والتحول من الاهتمام بالعوامل الخارجية إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تنصب على ما يجري داخل عقل المتعلم، كالمعرفة السابقة، والقدرة على معالجة المعلومات، وقدرة المتعلم على الفهم ودافعيته وانتباهه وأنماط تفكيره، وتشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها، ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني، وكل ما يجعل التعليم ذا معنى. (يوسف الخليلي، ١٩٩٦م، ٤٣٥) (Wheatley, 1991)

وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها نشاط يتطلب توافر مقومات عقلية ووجدانية وجمالية واجتماعية للمتعلم، لذا فهو ليس بحاجة إلى نقل معلومات من المعلم إليه؛ بل المهم توفير مواقف التعلم والتعليم التي تمكنه من القيام بأنشطة تعلم هذه اللغة، حيث إنه من الضروري أن يحدث تجاوب بين المتعلم والدرس اللغوي أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن عملية التقين لا تصلح على الإطلاق في هذه الحالة؛ وإنما تحتاج إلى تفعيل دور المتعلم أثناء عملية تعلمه. والنظرية البنائية كما توضح (هبة إبراهيم، ٢٠١٢م، ٢٩٤) تقوم من الأساس على نشاط المتعلم، وتؤكد على دوره الفاعل في بناء تعلم ذي معنى، قائم على الفهم ومرتببط بحاجات المتعلم، ومن ثم فإن التعلم البنائي هو من أنسب أنواع التعلم لتدريس اللغة العربية.

وقد أثبتت بعض الدراسات فاعلية بعض الاستراتيجيات والمداخل التي بُنيت في ضوء الأسس التربوية للنظرية البنائية في تدريس الفروع اللغوية المتنوعة في

المراحل التعليمية جميعها مثل دراسة (أمين أبو بكر، ٢٠٠٩م) التي أكد فيها أن المتعلم من خلال استراتيجية المدخل المعرفي؛ أصبح قادراً على تناول النص الأدبي واستبطانه والتفطن إليه، والنفاذ إلى داخله في ضوء رصيد معرفي يعايشه بالفهم والتحليل لعناصره، والقدرة على إصدار أحكام معيارية عليها، ومحركاته مستمتعا بما فيه من جمال، ودراسة (سمر بدوي، ٢٠٠٩م) التي كشفت نتائجها عن فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تدريس النصوص، وأن الطلاب عندما كانوا يقومون ببناء الخرائط الدلالية للنصوص الأدبية، كانوا يحللون هذه النصوص، ثم يختارون تصميماً تنظيمياً للأفكار يمكنهم من ربط المعلومات مع بعضها البعض، ثم تقويم هذه المعلومات والأفكار في ضوء ما لديهم من خبرات سابقة، وتوصلت دراستا (سامية محمود، ٢٠٠٧م) و (فؤاد عبد الحافظ، ٢٠٠٥م) إلى فاعلية استخدام نماذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوي والإعدادية لبعض المفاهيم النحوية وتنمية الاتجاه نحو التعلم البنائي، وأبرزت نتائج دراسة (أماني عبد الحميد، ٢٠٠٦م) فاعلية نموذج Bybee البنائي في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية وتنمية اتجاهاتهم نحو القواعد الإملائية، وكشفت نتائج دراسة (حسن عمران، ٢٠٠٦م) عن فاعلية استخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويتطلب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى محتوى تعليمي خاص - كالنص القرآني - مستوفي متطلبات تعليم اللغة العربية، لذا فإنه لم يعد بإمكاننا كما تذكر (صليحة عاشور، ٢٠٠٧م) إغفال النظريات الحادثة في مجال تدريس علوم اللغة ونظرياتها التطبيقية، كالنظرية "السيمائية"، والتي تعد الأكثر صلة بطبيعة النص القرآني ودراسته لغوياً؛ والتي تركز أهدافها على أن كل ما يتعلق بالنص القرآني صالح فعلاً للتحليل، وتطلع إلى الكشف عن دلالات السمات الكامنة في بنية اللغة، واستكشاف نظام البناء والعلاقات في مختلف مستويات البنية اللغوية، وفق منطلقات منهجية ومرتكزات نظرية. ويرى (حسن الدجيلي؛ وثائر الشمري، ٢٠٠٤م، ٢٠٠٦) أن دوافع تناول الدرس اللغوي من خلال النص القرآني في ضوء النظرية السيمائية؛ هو أن النص الكريم يحتل مكانة مهمة في المجال السيميائي، فهو نص لغوي مستوفي الأركان تعتمد فيه السيميائية كأداة تحليلية تدرس النص من جميع جوانبه دراسة تغوص في أعماقه، وتستكشف مدلولاته المحتملة، وتبحث في بنيته الشكلية والدلالية مع محاولة ربط النص بالواقع، وما يمكن الاستفادة وأخذ العبر منه.

فالسيمائية كما يوضح (عبد الجليل مرتاض، ٢٠٠٨م) تدرس كل ما يتعلق باللفظ، والعلاقة بين الألفاظ والجمل ودلالاتها، ويتجه إلى تحليل الرمز اللغوي، فضلاً عن الرموز الأخرى، ودراسة تحليل الصور الجمالية من بلاغة

ونقد وتأويل. وقد أوردت دراسات كل من (نصر لعياضي، ٢٠١٠م) و(محمد عروي، ١٩٩٦م) أهم ما يميز السيميائية بأنها استراتيجية لبناء المعنى، وتحليل الظواهر اللغوية كالترادف والأضداد وتفسيرها، وتحليل التراكيب اللغوية بغية الوقوف على قصدها، وبيان مقاصد الأساليب في النصوص القرآنية واستحضار الرمز وقضيته للوقوف على أسرارها، واستبطان دلالات التواصل اللفظي وغير اللفظي. وقد كشفت دراسة (أحمد محمود، ٢٠٠٨م) عن أثر السيميائية في تحليل النص على التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. بينما استخدمها (صلاح الجيلالي، ٢٠٠١م) في تحليل البنية العميقة للنص اللغوي والكشف عن الأنظمة اللغوية التي تحكم النص من دلالات، ورموز، وإشارات...

وللأهمية السابقة للنظريات الثلاث "الحمل المعرفي، والبنائية، والسيميائية" في التدريس؛ فقد تم الاهتمام بها من قبل البحث العلمي، حيث تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولتها في ميادين معرفية متعددة - ومنها مجال اللغة العربية -، وقد أوصت تلك الدراسات بإمكانية استخدامها في تنمية المهارات المتضمنة في تلك الميادين. مما كان داعماً للبحث الحالي للقيام بصياغة استراتيجية قائمة على دمج إجراءات التدريس بالنظريات الثلاث بالشكل الملائم لهذا الغرض من خلال استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي لتنمية مستويات البنية اللغوية والتذوق الأدبي في النص القرآني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لرؤيته أنها من أقرب الاستراتيجيات صلة لتدريس النص القرآني، وأكثر ملائمة للناطقين بلغات أخرى؛ ولما لها من أهمية كبيرة في تفعيل دور المتعلم في تناول النص، وربط المعلومات الجديدة الواحدة بالأخرى مع البناء المعرفي لديه، وانغماس المتعلم في دراسة النص من خلال الفهم والمراقبة الذاتية لنفسه أثناء التعلم، وتنظيم المعرفة المكتسبة وترميزها بشكل أفضل، وبذلك يكون العبء المعرفي لديه متوافق أو مناسب مع جهده التعليمي، الأمر الذي يساعده في فهم المعلومات المتضمنة في النص والتنبؤ بما فيه من معان وتلخيصها، وتذوق ما به من جماليات.

• الإحساس بالمشكلة والدراسات ذات الصلة:

برز الإحساس بمشكلة البحث من خلال النقاط التالية:
«رغم الجهود المبذولة لتطوير وتحسين طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إلا أن الوضع الراهن كما أكدته أدبيات ودراسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من أن طرائق التدريس المتبعة في تدريسهم - في مجملها - بعيدة عن طبائعهم وأغراضهم، وأنها لا تشعر المتعلم بالتفاعل الحقيقي مع اللغة وفنونها ووظائفها واستعمالاتها، نظراً لأن طرائق التدريس التي يدرسون بها لا تختلف كثيراً عن تلك التي يدرس بها متعلمو

اللغة العربية من أبنائها - ومن المعروف أن تدريس اللغة العربية يختلف كثيراً عن تدريسها للناطقين بلغات أخرى -؛ ومن ثم أدى ذلك إلى أن الدرجة المقبولة للفهم مفتقدة لدى الكثير من هؤلاء المتعلمين. (ريم عبد العظيم، ٢٠١٥م، ٧٢ - ٧٣) (محمود سعيد، ٢٠١٢م، ١٣) (على مذكور وآخرون، ٢٠١٠م، ٤٤٩) (نشأت بيومي، ٢٠٠٩م، ٧) (أحمد رشوان، ٢٠٠٨م، ٧٧)، لذا فإن طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في حاجة إلى الاهتمام في ضوء ما تؤديه من وظائف لهؤلاء المتعلمين، والتأكيد في تعليم العربية على رغبات وحاجات وأغراض الدارسين للتواصل والتفاعل وتبادل الأفكار مع الآخرين من الناطقين باللغة ومعرفة أغراضهم ومقاصدهم. (أحمد فتح الباب، ٢٠١٣م، ١٦٩)

◀ نتيجة الاطلاع في نتائج وتوصيات البحوث السابقة للناطقين بلغات غير العربية، تبين أن هناك حاجة ماسة إلى الاهتمام بتدريس مستويات البناء اللغوي للطلاب الناطقين بغيرها، وإكسابهم القدرة على التذوق الأدبي لأن حظهم قليل منها، وأنه ما زالت بعض مناهج الناطقين بغير العربية قاصرة في ذلك، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسات (فدوى بوعناني، ٢٠١٣م) (وليد العناتي، ٢٠١٠م) (صالح الوهبي، ٢٠٠٦م)؛ وهذا ما شكل حافزاً لدى الباحث للسعي نحو تنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، ومعالجتها لديهم باستخدام الاستراتيجية المناسبة التي تمكنهم من ذلك.

◀ تشير دراسات (جمال سليمان، ٢٠١١م، ١٦١) (محمد الصبيحي، ٢٠٠٨م، ٨٢) (طه العلواني، ٢٠٠٦م، ١١٤) إلى أن النص القرآني يتميز بأسلوبه المتميز في النظم اللغوي والجمالي وغاياته التربوية، وأنه يزخر بالأساليب اللغوية والتربوية والتعليمية المتميزة؛ إلا أن تدريسه بحاجة إلى مراجعة في ضوء وظيفته التي تتجاوز مجرد حفظه وتفسيره في النماذج التقليدية المتداولة في مقررات دراسته، وأن الطرائق والأساليب المتبعة لا تلتفت بشكل أساسي وواع إلى بنيته اللغوية وتبعده عن التذوق الأدبي، وهما يمثلان ضرورة قصوى لاستيفاء المعنى الإجمالي للنص والمراد منه، والتأثير في متعلميه؛ وقد ترتب على ذلك قصور في الغاية في تعلم الناطقين بغير العربية للنص القرآني، وافتقاد تذوق لغته والاستمتاع بها. ويعد ذلك ضرورياً كما يوضح (علي يونس، ١٩٨٤م، ٤٩٥) في أن هذا الدارس ينتمي إلى لغة تتبع نظاماً مخالفاً للنظام الجمالي للغتنا العربية، فربما لم يستطع أن يتذوق جماليات لغتنا أو ربما ضعف إحساسه بمفرداتها وأشكالها.

ويتفق ما سبق مع ما رصدته الباحثة من خلال تدريسه للناطقين بغير العربية بجامعة الباحة على مدار ثلاث سنوات كما يلي:

« أكدت مقابلات الباحث المتكررة مع متعلمي العربية الناطقين بغيرها بالسنة التحضيرية بجامعة الباحة وسؤالهم عن مدى معرفتهم بالبناء اللغوي وما يفيد التذوق الأدبي في اللغة خاصة أثناء تدريس النصوص القرآنية لهم؛ وقد أكد الجميع أن ليس لديهم معرفة بالبناء اللغوي، ولم يتلقوا حتى مجرد توضيحات بسيطة عما تتضمنه مقرراتهم من مهارات للتذوق الأدبي في اللغة العربية بالسنة التحضيرية، وأن المعلم لا يعتني على الإطلاق بذلك أثناء الدرس، وإنهما لم ينالا ما يستحقا من عناية واهتمام سواء على مستوى الدراسة الفعلية، أم على مستوى الأنشطة الجامعية، وهذه النتيجة تؤكد ما أشار إليه (حنان الربيع، ٢٠١٥م) و(أحمد رشوان، ٢٠٠٨م) من أن العناية بالبناء اللغوي غير حاضرة بقوة أثناء تدريس مقررات تعليم العربية للناطقين بغيرها رغم أهميتها.

« لمس الباحث أن الطلاب الناطقين بغير العربية لديهم شغف كبير في تعلم كل ما يحيط بالعربية، وأن تركيزهم وانتباههم عالياً أثناء الدرس؛ إلا أنهم يفشلون في التعلم واكتساب المهارات اللازمة، وربما يرجع أسباب هذا الإخفاق إلى دمجهم بالناطقين باللغة العربية من طلاب الجامعة، وأنهم يتعرضون لطرائق التدريس والمقررات التي يدرسها الناطقين باللغة العربية دون أن يكون هناك توصيف دقيق للمقررات يراعي فيها رغبات واحتياجات وأهداف ومحتوى وطرائق التدريس والتقويم التي تستخدم للناطقين بغير العربية، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسات (عبير الخطيب، ٢٠١٣م) (محمود الديكي، ٢٠٠٧م) بعدم الاهتمام بالعبء المعرفي قبل الانطلاق إلى التدريس لهذه الفئة، وعدم التوافق بين خبرة الناطقين بغير العربية وما يقدم لهم من مهمات تعليمية مما تنشأ صعوبة المهمة التعليمية التي تفوق خبرة المتعلم، وأن ما يقدم إليهم قد يكون غير ضروري ويمثل عبئاً شكلياً وهو يحدث بسبب التفاعل بين المعلومات الضرورية للمهمة مع الإبقاء والحفاظ على المعلومات المهمة من جهة والتفاعل بين المعلومات غير المهمة من جهة أخرى وكل هذا يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد.

• تحديد مشكلة البحث :

من خلال ما كشفت عنه البحوث السابقة والدراسة الاستطلاعية للباحث من أن مستويات البناء اللغوي، ومهارات التذوق الأدبي لا يأخذان حقهما من العناية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في الافتقار الشديد إلى إدخال استراتيجيات جديدة تتواءم مع طبيعة الناطقين بغير العربية والعبء المعرفي لديهم أثناء تدريس النصوص القرآنية بمقرر اللغة العربية بالسنة التحضيرية بجامعة الباحة، وإغفال التعرض لبنيتها اللغوية (المعجمية والصوتية والتركييبية والدلالية)، والتي لها أهمية كبيرة في تمام تفسير النص وفهمه، إلى جانب أثرها البالغ في إثراء المهارات اللغوية

(الاستقبالية والإنتاجية)، والتذوق الأدبي للغة وبلاغة أساليبها وعذوبتها؛ الأمر الذي ترتب عليه عدم إدراك الطلاب الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة للبنية اللغوية لآيات النص القرآني وضعف التذوق الأدبي لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: " كيف يمكن تدريس النص القرآني باستراتيجية قائمة على التحميل البنائي/ السيميائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة؟" وللإجابة عن هذا التساؤل يتم الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- « ما مستويات البناء اللغوي في النص القرآني اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة؟
- « ما مهارات التذوق الأدبي في النص القرآني المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة؟
- « ما النظريات التربوية التي تستند إليها خطوات وإجراءات استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي في تدريس النص القرآني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة؟
- « ما فعالية استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي في تدريس النص القرآني لتنمية مستويات البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة؟

• حدود البحث :

يقتصر البحث على:

- « تنمية بعض مستويات البناء اللغوي والتي يكشف البحث عن أهميتها للناطقين بغير العربية - عينة البحث - وذلك في المستويات التالية: (المعجمية والصوتية والتركيبية والدلالية)، وبعض مهارات التذوق الأدبي في النص القرآني لدى الناطقين بغير العربية والتي يكشف البحث عن أنها الأكثر فاعلية في إحداث التذوق.

- « الطلاب الناطقين بلغات أخرى بالسنة التحضيرية بجامعة الباحة، حيث يتعرض هؤلاء الطلاب لدراسة مقرر اللغة العربية الذي يقوم الباحث بتدريسه، ويشمل المقرر ضمن مفرداته النصوص القرآنية.

• تحديد المصطلحات:

بعد الاطلاع في المعاجم اللغوية والأدبيات والدراسات التربوية تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث:

• النص القرآني:

هو مجموعة النصوص القرآنية التي تحتويها مادة المهارات اللغوية المقررة على الطلاب الناطقين بغير العربية بالسنة التحضيرية، والتي يتوفر فيها بشكل

طبيعي مستويات البناء اللغوي وصفات الجمال الأدبي والبلاغي في ألفاظ آياته كونه نصاً رباًنياً أنزل بلسان عربي مبين.

• استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي:

سلسلة متتابعة من الخطوات والإجراءات التدريسية والممارسات التعليمية والتي تستند إلى إجراءات نظريات "الحمل المعرفي والتعلم البنائي والسيميائي" في التدريس، ويقوم بها المعلم وطلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أثناء دراسة النص القرآني؛ بهدف استيعاب بنيته اللغوية وفهم مدلولاته وتذوق جمالياته.

• تنمية:

ارتفاع مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مستويات البناء اللغوي، ومهارات التذوق الأدبي، ويتحدد ذلك بزيادة متوسط الدرجات التي حصل عليها المتعلمون بعد تدريبهم عليها باستخدام استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي في تدريس النص القرآني.

• مستويات البناء اللغوي:

تعني القدرة على فهم البنية اللغوية لألفاظ النص القرآني، ويكون ذلك في إطار آياته وما تتضمنه من صور ومعان، وتراكيب وأخيلة، ويقاس من خلال استيعاب المستويات اللغوية التالية: (المعجمية والصوتية والتركيبية والدلالية)

• التذوق الأدبي:

ذلك النشاط الإيجابي الذي يقوم على قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في تذوق النص القرآني وتفاعله معهم؛ لاكتشاف وتحديد ما في النص من ألفاظ ومعان بها صور جمالية تشمل محسنات بديعية أو مواقف إنسانية أو قيم ومبادئ ربانية وأفعال سلوكية تشيع في الجو النفسي للنص.

• فروض البحث :

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث من متعلمي العربية الناطقين بغيرها في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مستويات البناء اللغوي (المعجمية ، والصوتية ، والتركيبية ، والدلالية) ككل لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث من متعلمي العربية الناطقين بغيرها في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستويات البناء اللغوي، في كل مستوى على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث من متعلمي العربية الناطقين بغيرها في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات التذوق الأدبي ككل لصالح التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث من متعلمي العربية الناطقين بغيرها في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التذوق الأدبي، في كل مهارة على حدة، لصالح التطبيق البعدي.

• خطوات البحث وإجراءاته:

لحل مشكلة البحث والإجابة عن تساؤلاته تم اتباع الخطوات التالية:
أولاً: الاطلاع في الدراسات السابقة - اللغوية والقرآنية - والأدبيات ذات الصلة بالبناء اللغوي، وإعداد قائمة بمستويات البناء اللغوي اللازمة لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، وعرضها على المحكمين، وتعديلها وضبطها في ضوء آرائهم.

ثانياً: الاطلاع في الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بمهارات التدقيق الأدبي، وإعداد قائمة بهذه المهارات لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، وقد تم ضبط القائمة ووضعها في صورتها النهائية.

ثالثاً: تحديد الأسس، والمنطلقات التربوية التي دعت البحث إلى بناء استراتيجية التحميل البنائي / السيميائي، ومدى الحاجة إليها، ثم بناء هذه الاستراتيجية من خلال: تحديد طبيعة هذه الاستراتيجية من أدبيات النظريات التربوية التالية: (الحمل المعرفي، البنائي، السيميائي)، وطبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية (الاجتماعية، والنفسية، واللغوية) وخصائصهم الدراسية، ثم تحديد الإجراءات التي تتبع عند استخدام هذه الاستراتيجية، والشروط الواجب توافرها عند تطبيقها.

وقد انتفع البحث في صياغة هذه الاستراتيجية برؤية الخبراء، والمختصين في مجال الناطقين بغير العربية، وعلم النفس، فضلاً عن دوام المعاشة التأملية لهذا الموضوع منذ ثلاث سنوات، حيث كان الباحث يعمل بالتدريس لهذه الفئة بجامعة الباحة.

رابعاً: قياس فعالية الاستراتيجية في تنمية مستويات البناء اللغوي والتدقيق الأدبي، وتم ذلك من خلال:

✓ إعداد أداة القياس وفقاً للخطوات العلمية لبنائها وتصميمها، وتمثلت في اختبار لقياس مستويات البناء اللغوي، ومقياس التدقيق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

✓ اختيار عينة البحث: وتمثلت في طلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى الأول بالسنة التحضيرية بجامعة الباحة، بلغ عددهم (٥٠) طالباً.

✓ تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبلياً على عينة البحث.

✓ تدريس النصوص القرآنية لعينة البحث باستراتيجية التحميل البنائي / السيميائي.

✓ تطبيق أدوات القياس تطبيقاً بعدياً على عينة البحث.

خامساً: استخلاص نتائج البحث وتفسيرها.

سادساً: تقديم التوصيات والمقترحات.

• أهمية البحث :

يمكن أن ينتفع بنتائج هذا البحث فئات عديدة من القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الخبراء، والمعلمين، والطلاب، وذلك على النحو التالي:

« يقدم البحث نماذج من النصوص القرآنية مصممة وفقاً لاستراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي؛ بما يسهل على المعلمين الاستعانة بها في التدريس، وتقديم دروس أخرى على نفس الغرار تستغل كل طاقات الطلاب لترتقي بلغتهم العربية، وأسلوبهم الجمالي، وأدائهم اللغوي.

« يقدم البحث استراتيجية إجرائية لتعلمي العربية الناطقين بغيرها يستطيعون من خلالها تعلم بعض فنون اللغة العربية واكتساب سمات الأسلوب الأدبي في اللغة العربية، وأيضاً قائمة بأكثر مهارات التذوق الأدبي مناسبة لهم.

« يقدم البحث لمخططي مناهج تعليم الدراسات الإسلامية صياغة جديدة للتعليم البنائي والسيميائي، ومهام تعليمية يمكن إنجازها من خلالها ومراعاتها عند التخطيط لتدريس فروع الدراسات الإسلامية عامة، والنص القرآني خاصة.

« تزويد القائمين على تطوير البرامج الخاصة بتعليم الناطقين بغير العربية في التعليم الجامعي باستراتيجية تعليمية معدة وفق الاتجاهات الحديثة تتوافق مع خصائصهم، وتهدف إلى تنمية قدراتهم التعليمية.

• الإطار النظري :

يهدف الإطار النظري إلى عرض ما يتصل بمتغيرات البحث من معطيات يمكن أن تسهم في استخلاص مستويات البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي في النص القرآني التي ينبغي تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك التوصل إلى خطوات وإجراءات استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي من خلال النظريات القائمة عليها لتدريس النص القرآني.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

• أولاً : تدريس النص القرآني (البناء اللغوي والتذوق الأدبي) للناطقين بغير العربية:

يشكل النص القرآني أساساً لتعليم العربية، ومدخلاً مهماً للبحث فيها، والطريق الأمثل لفهمها، فهو كما يرى (مصطفى الرافعي، ١٩٩٩م، ٢١) "نصٌ لغويٌ متماسكٌ تترايط ألفاظه ترابطاً لغوياً متيناً، وينشئ الترابط نظاماً بنيوياً ومعماراً جمالياً محكماً لا يقبل التجزئ، تختلف ألفاظه ولا تراها إلا متفقة، وتفرق ولا تراها إلا مجتمعة، وتذهب في طبقات البيان، وتنتقل في منازل البلاغة، وأنت لا تعرف منها إلا روحاً تداخلك بالطرب، وتشرب قلبك الروعة".

ولذلك يعد النص القرآني دافعاً قوياً لتعلم العربية للناطقين بغيرها، فهم لديهم حاجة إلى الاتصال باللغة الهدف؛ حيث إن أغلبهم جاءوا ليتعلموا لغة القرآن الكريم والحديث الشريف لغة دينهم، والنص القرآني يعينهم وبسرعة إلى التآلف مع اللغة الهدف، ويزرع الثقة في نفوسهم بأنهم قادرون على التعامل مع هذه اللغة وخاصة منهم من يحفظ بعضاً من القرآن الكريم.

ويعضد ذلك ما أدركه علماء اللغة بأن النص القرآني درسٌ لغويٌّ جماليٌّ لتعليم اللغة، إذ يمكن في هذا الحال تفسير مفردات النص، وشرح عباراته وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما جاء فيه من الأحداث التاريخية، وبيان المواقف والقصص القرآني وما يكون له من مميزات ومآثر عن اللغة ومحاسنها وأثارها. (طه الدليمي؛ وسعاد الوائلي، ٢٠٠٥م، ١٠٢)

وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي يحتل النص القرآني نصياً كبيراً في جميع المراحل التعليمية، وهو دائم الصلة بالمتعلم من خلال حصص اللغة العربية والتربية الإسلامية. وكما يرى (رشدي طعيمة، ٢٠٠٠م، ٨٣) أن النص القرآني ييسر على المتعلم ويقف به على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء على مستوى المفردات أو التراكيب أو العلاقة بينهما بما يكسبه القدرة على فهم مفردات وتراكيب اللغة. وقد أبرزت دراسة (عبد الكريم بكري، ١٩٩٤م) الفائدة الكبيرة التي يجنيها المربون والقائمون على تدريس اللغة العربية من اعتمادهم على النصوص القرآنية، سواء كان التعليم موجهاً للمسلمين غير الناطقين بالعربية، أم إلى معاهد اللغة والأدب العربي في الجامعات العربية، وبينت مدى نجاح تدريس القرآن في كليات الآداب وأقسام اللغة باعتباره نصاً إعجازياً يمثل أكمل صورة للأسلوب العربي، وأحسن وسيلة للتعبير بلسان عربي مبين، بحيث إن المفسرين للقرآن تبثوا مناهج قيمة رائدة في شرح معاني القرآن وبيان إعجازه وهي مناهج ما فتئت تسير أحدث المناهج في مجال البحث اللغوي، والدراسات الأدبية.

ولقد أجمع الباحثون في أدبيات وبحوث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تدريس اللغة العربية من خلال النص القرآني يمكن أن يحقق الأغراض التالية: (عبير الخطيب، ٢٠١٣م) (وليد العناتي، ٢٠١٠م) (يزيد حمزاوي، ٢٠٠٦م) (محمود الناقة؛ وفتحي يونس، ١٩٩٩م) :

- « يعمل على زيادة مدركات المتعلم، وتحصيل المعرفة الدينية، وتوسيع أفقه الثقافي، وزيادة صلته بدينه، وحياته، ومجتمعه، ووطنه.
- « تنمية الثروة اللغوية سواء في الألفاظ أو التراكيب والمعاني، والذوق الفني عال المستوى.
- « يساهم في إجادة النطق، وسلامة الأداء، وحسن الإلقاء، ودقة فهم المسموع أو المكتوب.
- « يعود على الإلقاء المؤثر من حيث تمثيل المعنى، وتلاؤم الصوت، وملامح الوجه.
- « إن كثيراً من أخبار الأمم السابقة وتجاربهم تجد طريقها في آيات الذكر الحكيم؛ فيطلع عليها المتعلمون ويستوعبونها من خلال النص القرآني فيتأثرون بإيجابياتها، ويستفيدون من سلبياتها.

« يؤثر في تكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني، وتعميق المفاهيم الإيجابية، والأخلاق الحميدة، وتهذيب الذوق، وإمتاع النفس وإراحة الذهن. »
 « يساعد المتعلمين على فهم طبيعة الإنسان، وصفاته المختلفة الحسنة والسيئة، وعلى إدراك بيئته ونواحي حياته، ويسهم في زيادة خبرات المتعلم في شتى مجالات الحياة. »

وتلقى دراسة البناء اللغوي من خلال النص القرآني اهتماماً كبيراً من الباحثين انطلاقاً من أن اللغة – أي لغة – لن يتم تعلمها تعلماً حقيقياً إلا بالتمكن من مستويات بنيتها، فالمعلم يواجه مشكلة المضردات ومشكلة تعلمها كما يواجه مشكلة الأصوات ومشكلة تعليمها مثلاً، وقد أوضح كل من (محمد شهرير؛ وأماني ناوي ٢٠١٥م، عبير الخطيب ٢٠١٣م، عبد الرزاق السعدي؛ وعبد الوهاب زكريا ٢٠١١م، محمود الديكي ٢٠٠٧م، محمد الداية وآخرون ٢٠٠٤م) أن البناء اللغوي هو محصلة مستويات عديدة ومتراصة ومتدرجة تبتدئ من المستوى الصوتي من خلال إدراك مخارج الأصوات وصفاتها مروراً بالصريف حيث حفظ الأوزان والصيغ الممكنة أو المحتملة وكيفية استخلاصها، والتركيب في القدرة على ضبط الشكل وإعراب ضمائر التركيب ثم تأثير ذلك في الإيقاع الدلالي المتواتر.

ويكاد يتفق علماء اللغة أن من أهم مستويات البناء اللغوي التي يجب أن يتعلمها الناطق بغير العربية حتى يلم بطبيعة اللغة وخصائصها، إلماماً تاماً نظرياً وعملياً ما يلي: (توفيق خميس، ٢٠٠٩م) (أحمد عمر، ١٩٩٣م، ٣٧) (إبراهيم أنيس، ١٩٧٦م، ٢١٣) :

« المستوى المعجمي: وهو ما يستنبط من المعاجم المختلفة، ويمثل المعنى الوضعي الأصلي للفظ، ويطلق عليه المعنى المركزي أو المعنى الأساسي. »
 « المستوى الصوتي: وهو يتضمن أصوات الحروف، ومخارجها، والأصوات ذات الإسماع القوي والسواكن (الصوامت)، الأصوات المجهورة، من خلال تحليل الصوت. »

« المستوى التركيبي: وهو يمثل البنية العميقة التي تعطي الجملة معناها، ولا يمكن للدارس أن يتقدم في دراسته ما لم يلم بقواعد هذه التراكيب. »
 « المستوى الدلالي: وهو يستقى من النظم اللفظي والمعنوي للكلمة، وموقعها من ذلك النظم، أي من السياق العام للكلام، إذ تخضع الكلمة للعلاقات المعنوية والظروف الحالية والتعبيرية المحيطة أي التي يأتلف بعضها مع البعض لتبين المعنى الحالي للكلمة، ويطلق عليه المعنى الإضافي. »

وقد أثبتت دراسات (عبير الخطيب ٢٠١٣م، وبيان علاونة ١٩٩٨م) أن المتعلمين من الناطقين بلغات أخرى يحتاجون إلى دراسة بنية اللغة العربية لما لها من تأثير في لغتهم المكتسبة وفي ثقافتهم التي ربما تكون جديدة بالنسبة لهم خاصة وأنهم

يريدون أن يعرفوا الإسلام بلغة الإسلام، لغة القرآن الكريم والحديث الشريف كما أن الجانب الوظيفي لهذه البنية يضمن للناطقين بغير العربية ما يلي:

- « استخدام البدائل اللغوية ووضع كل منها في الموضع الصحيح.
- « التمييز بين أصوات اللغة.
- « التوظيف الحقيقي والمستمر لمفردات وتراكيب وتعبيرات معينة أو اصطلاحات خاصة.
- « تنظيم الأفكار وتسلسلها واستخدام المحصول اللغوي الذي تكون لديهم في المواقف المختلفة.
- « فهم المعاني المختلفة والمرتبطة إما بالمواقف الحية أو بالتراكيب اللغوية.
- « الاستجابة للمثيرات اللغوية المتنوعة.
- « تنمية قدرة الطلاب في أنفسهم حينما يتكلمون بلغة غير لغتهم الأم.

أما التذوق الأدبي فهو يعد من أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان ويقصد به تكوين الحس اللغوي الجميل السليم الذي يسمح للمتعلم بانتقاء القوالب اللغوية الملائمة للمعاني وجماليتها، وقدرتها على التأثير والإمتاع والإقناع، وتمكين المتعلم من البلاغة العربية، إضافة إلى أنه التجسيد الحقيقي لمهارة انتقاء الألفاظ والتراكيب، وتنمية قدرته على تحليل النصوص من الزاوية اللغوية لمعرفة مواطن قوتها وضعفها وطرائق تصرفها بالمعنى. (سمر الفصيل، ١٩٩٨م، ٣٦)

ويشير (ماهر عبد الباري، ٢٠١٠م، ٩٠) إلى أن للتذوق الأدبي عدة خصائص هي:

- « التذوق نشاط إيجابي: فالتذوق ليس مجرد عملية تقبل سلبي للعمل، فهو يقوم على الاختيار والانتباه لعناصر الجمال وخصائص العمل الفني.
- « التذوق استجابة لمقومات العمل الأدبي: فهو استجابة لما يتضمنه العمل الأدبي من خصائص فنية وجمالية من أفكار وخيال وعاطفة وألفاظ واسلوب وموسيقى.
- « الفهم يسبق التذوق: فالتذوق يتطلب إحاطة بكافة أجزاء العمل، الفهم جزء من التذوق وأساس له.
- « التذوق خبرة تكاملية: فالتذوق عملية شاملة يتم فيها مزج العاطفة والعقل والحس، وتكامل بين البعد العقلي والبعد الوجداني والبعد الجمالي والبعد الاجتماعي.
- « التذوق له أشكال سلوكية تدل عليه: وهذه الأشكال هي مهارات التذوق الأدبي بحيث يمكن قياسها بشكل موضوعي.

ويكشف (على يونس، ١٩٨٤م، ٤٩٥) عن مكانة التذوق الأدبي في النص القرآني بأنها لا تخفى على أحد، ومتفق عليها بين علماء اللغة والأدب، فإذا أردنا أن

ندرس النص القرآني للناطقين بغير العربية، فإنه يجب التساؤل عن مدى إحساس هذه الفئة من الدارسين بجمال اللفظ القرآني وخطابه. يأتي هذا من منطلق أن الدارس ينتمي إلى لغة تتبع نظاماً مخالفاً للنظام الجمالي للغتنا العربية، فربما لم يستطع أن يتذوق جماليات لغتنا، أو ربما ضعف إحساسه بمفرداتها وأشكالها.

ومن أهم أهداف تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلم؛ أن يبين المتعلم بعض أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن، والسمو البياني في الحديث الشريف، وتوضيح ما في النصوص اللغوية من جمال متذوقاً لها، وأن يحاكي النماذج البلاغية التي يطلع عليها، ويتعرف قدرًا من المفاهيم البلاغية والأجناس الأدبية والمعايير النقدية بما يمكنه من تحليل النصوص اللغوية والحكم عليها. (حنان الربيع، ٢٠١٥م، ١٧٩)

ويمكن القول إن تدريس النص القرآني للناطقين بلغات أخرى من هذا المنطلق؛ يسعى لتحقيق أهداف تذوقية، فهو يرقى بالتذوق الأدبي للمتعلمين، وفي ذلك تهذيب وسمو لأذواقهم، كما يسعى لتحقيق أهداف لغوية من خلال مد المتعلمين بأساليب لغوية تسمو بكتاباتهم، وأحاديثهم، بما يصنع فيهم مقدرة لغوية في أداء مهارات اللغة العربية.

ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقد ناله الاهتمام على مستوى البحث العلمي حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولته سواء من حيث تحديد مهاراته أو تشخيصها أو تطويرها أو تنميتها لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة، فقد أكدت تلك الدراسات على ضرورة تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب فقد قامت (هبة إبراهيم، ٢٠١٢م) بقياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستهدفت دراسة (جمال سليمان، ٢٠١١م) بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بينما اهتمت دراسة (هدى عبد الرحمن، ٢٠١١م) بتجريب استراتيجية توليفية في تدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي.

وباستقراء الأدبيات والدراسات في مجال التذوق الأدبي في اللغة العربية، كان من أبرز مهارات التذوق الأدبي التي يمكن أن يتدرب عليها متعلمو العربية الناطقين بلغات أخرى ما يلي: "تمثل القارئ للحركة النفسية في النص القرآني، تعرف الصور الجمالية ومدى توفيقها، الإحساس بقيمة الكلمة في النص القرآني، استنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص، استخراج الأفكار العامة والجزئية في النص، تحديد الفكرة العامة للنص، إدراك الرمز وتفسير مدلولاته..."

وبناء على ما سبق تظهر الحاجة الضرورية إلى استراتيجية هادفة لها منطلقات نظرية أصيلة لتدريس النص القرآني للناطقين بلغات أخرى؛ تكون

وسيلة للتدريب على استيعاب البناء اللغوي، وتساعد على تنمية التذوق الأدبي ووسيلة للتخلص من الأخطاء اللغوية أو بعض المشكلات اللغوية التي قد تظهر لهم.

• **ثانياً: المنطلقات التربوية لنظريات "الحمل المعرفي، والبنائية، والسميائية" في التعلم:**

رغم أن رعاية الناطقين بغير العربية والارتقاء بتعليم العربية تمثل محوراً بارزاً في التربية الحديثة؛ فإن الناطقين بغير العربية يعانون من عدم توافق ما يقدم لهم من برامج تعليمية مع قدراتهم وتطلعاتهم، وهو الأمر الذي يجعل تعلمهم للعربية بطيئاً، وبالتالي تصعب عليهم فهم قواعدها وأساليبها وقد يصابون بكراهيتها. ولذلك تركز التربية الحديثة في مجال الناطقين بلغات أخرى على ضرورة انتقاء نظريات تنطلق من عدة مبادئ ترتبط بالحاجات التدريسية لهذه الفئة وطبيعتهم، وهذه المبادئ من المفترض مراعاتها عند تصميم إجراءات التدريس للناطقين بلغات أخرى. ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

• **نظرية "الحمل المعرفي": Cognitive Load theory**

تأسست نظرية "الحمل المعرفي" على أفكار جون سويلر John Sweller والتي تنادي بضرورة بتحقيق أكبر قدر من التعلم، وتقليل العبء المعرفي الذي فرض نفسه على عقول البشر نتيجة التغير السريع وتعقد أنماط الحياة التي تميزت به الألفية الثالثة، والتي فرضت على عقول البشر عبئاً معرفياً ممثلاً في الكمية الهائلة من المصادر المعرفية التي تتحدى الدماغ مما يرهقه، وقد يصاب بالانغلاق في بعض الأحيان؛ مما يتطلب تعليم الفرد استراتيجيات لتقليل هذا الكم الهائل من الوحدات المعرفية دون أن يفقد منها شيئاً.

ويعرف "الحمل المعرفي" بأنه السعة المطلوبة للذاكرة العاملة لأجل بناء المخطط المعرفي وعمله الاتوماتيكي الذي يحدث تغييرات في الذاكرة طويلة الأمد. (Sweller et al, 1998, 17) أو الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية. (حسين أبو رياش، ٢٠٠٧م، ١٩٣)، وتشير هذه التعريفات إلى أن العبء المعرفي نشاط عقلي، ومن الممكن قياسه بعدد الوحدات والعناصر المعرفية.

وتشير دراسات (kalyga et al, 2003, p1- (Sweller et al:1998:251-296) 17) (Sweller&chadler 1994,p185-2331) إلى تنوع مصادر العبء المعرفي في عملية التعلم، حيث تنقسم إلى ثلاثة أنواع كالتالي:

« **النوع الأول: العبء المعرفي الداخلي Intrinsic** : ويتمثل هذا النوع في الصعوبة في بعض المحتوى المطلوب تعلمه، ويتكون هذا العبء نتيجة الطبيعة المعقدة للمعلومات التي يجب معالجتها، مثل صعوبة مادة الكيمياء والفيزياء والرياضيات والنحو... الخ.

« النوع الثاني: العبء المعرفي الخارجي Extraneous: يعزى هذا النوع من العبء إلى طرائق التعلم المستخدمة في عرض المعلومات على الطلاب، إذ يظهر العبء بسبب الجهد الإضافي نتيجة التدريس غير المناسب، مما يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد.

« النوع الثالث: العبء قرين الصلة Germane load: عندما يقوم المتعلم بالاشتراك في العملية المقصودة لمعالجة المعرفة التي تؤدي إلى بناء المخطط المعرفي، فإن العبء المعرفي سوف يزداد بأي شكل من الأشكال ويكون العبء مناسباً أو متوافقاً، إذ إنه يساعد ويدعم بناء المخطط العقلي.

وقد أوضحت دراسات كلا من (صباحي الحارث، ٢٠١٤ م) (عبد الأمير الشمسي، ومهدي جاسم، ٢٠٠٩ م) (عادل البناء، ٢٠٠٨ م) (Artino, 2008) (صافية أبو جودة، ٢٠٠٤ م) (منير موسى، ٢٠٠٢ م) المبادئ التربوية لنظرية الحمل المعرفي وفعاليتها في العملية التعليمية فيما يلي:

« التعلم هو عملية تخزين المعرفة والمهارات في الذاكرة طويلة المدى بطريقة تمكن المتعلمين من استرجاعها وتطبيقها وقت الحاجة إليها.

« إن تقديم محتوى بسيط يتضمن القليل من تفاعل العناصر المعرفية يجعل الطالب قادراً على استيعاب النص.

« الابتعاد عن تضمين المحتوى مستويات عالية من العمليات المعرفية لا تتناسب مع قدرات من يقدم لهم، لأن ذلك يؤدي إلى تعلم غير فعال، بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة، والابتعاد قدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات التي من شأنها أن تقلل من عملية التعلم.

« عندما يريد المتعلم تخزين أي معلومة فلابد من معالجتها في الذاكرة العاملة، فإذا كانت هذه الذاكرة تحت أي ظرف غير قادرة على تخزين المعلومة، فإن التعلم يفشل مما يتطلب تصميم المواد التعليمية بما يراعي هذه المحدودية.

وتظهر العلاقة بين الحمل المعرفي وتعلم اللغة كما يوضح (Sweller, 2005, 19-30) عندما يريد الفرد تعلم اللغة فإن عناصر التحليل سوف تكون كلمات الجمل، وعلى الفرد أن يحلل كيفية ترابط الكلمات بعضها مع بعض مع كلمات أخرى، لذا فإن الفرد سوف يحلل العناصر بارتباطها مع عناصر متعددة أخرى، وبالنسبة لنتيجة فإن التفاعل الداخلي للعناصر سوف يكون عالياً جداً، والتفاعل الداخلي للعناصر يفرض عبئاً معرفياً جوهرياً أو حقيقياً عالياً جداً.

كما تتضح قيمة هذه النظرية في الدرس اللغوي للناطقين بغير العربية فيما يلي: (صباحي الحارثي، ٢٠١٤ م، ٢٤٥ - ٢٥٨)

« المبدأ التعليمي الأساسي لنظرية الحمل المعرفي هو تقليل الحمل المعرفي الخارجي وزيادة الحمل المعرفي وثيق الصلة في حدود سعة المعالجة المتاحة

(مثال: منع زيادة الحمل المعرفي لمستوى أعلى من المطلوب)، ولكي يتم ذلك لابد أن نضع في الاعتبار مستوى خبرة المتعلم لأن ذلك يحدد الحمل المعرفي الذاتي لمهام التعليم.

« استبدال مشكلات حرة الأهداف وإمداد المتعلمين بهدف غير محدد بالمشكلات التقليدية.

« استبدال الأمثلة المحلولة التي يجب دراستها بالعناية بالمشكلات المتوسطة.

« استبدال مشكلات كاملة وتقديم حلول جزئية يجب استكمالها من جانب المتعلمين بالمشكلات التقليدية.

« استبدال نصوص تفسيرية منطوقة (ذات نماذج متعددة) بنص شرحي مكتوب، ومصدر آخر للمعلومات المرئية مثل الرسم البياني(ذات نموذج وحيد).

« استبدال مصدر واحد من المعلومات بمصادر متعددة للمعلومات التي يتم الحصول عليها ذاتياً.

• النظرية البنائية: Constructivist theory

يعرف أبيلتون النظرية البنائية بأنها " بناء الفرد للمعرفة العلمية التي يكتسبها بنفسه وذلك من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها والنقطة الرئيسية في البنائية هي الأفكار المسبقة التي يمكن أن يستخدمها الفرد في فهم الخبرات والمعلومات الجديدة، وبالتالي يحدث التعلم عندما يكون هناك تغيير في الأفكار المسبقة للطلاب وذلك عن طريق تزويدهم بمعلومات جديدة، أو إعادة تنظيم ما يعرفونه بالفعل" (Appleton,1997,303)، ومن المنظور البنائي تعد عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل في البنية المعرفية للفرد أثناء آليات عملية التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة وتستهدف تكيف مع الضغوط المعرفية البيئية، حيث يتم الاحتفاظ بأساسيات المعرفة في الذاكرة، وفهمها بصورة صحيحة والاستخدام النشط لها ولهاراتها في فهم الظواهر المحيطة وحل المشكلات المختلفة.(سليم سليمان، ٢٠١١م، ١٩٩)

وتقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات يمكن تلخيصها فيما يلي: (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٣٢) (Appleton,1996,303)

(Henson&Ellery,1997,50)

« المعرفة تُبنى ولا تُنقل.

« التعلم عملية نشطة من جانب المتعلم.

« المتعلم بان لمعرفته وهو مسئول عن تعلمه.

« يحضر المتعلم فهمه المسبق إلى موقف التعلم ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة.

« يحدث التعلم على نحو أفضل عندما نواجه المتعلم ونمده بمشكلة أو موقف حقيقي أو مهمة حقيقية أي ذات علاقة بواقعه الحياتي وتمثل معنى لديه.

« تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادل المعاني معهم يؤدي إلى نمو وتعديل في البيئة المعرفية لديهم.

ويرى البستاني أن دوافع تدريس نصوص القرآن الكريم في ضوء النظرية البنائية هو أن القرآن الكريم مادام قد انتظم في (سور) خاصة بلغ عددها (١١٤) حينئذ فلا بد من أسرار خاصة تكمن وراء ذلك، وأن النبي (صلى الله عليه وسلم) كما تذكر كتب السير كان يأمر كتّاب الوحي بأن يضعوا هذه الآية أو تلك في الموقع الفلاني من السورة، وهذا يكشف أن ثمة أسرار وراء ذلك، فدراسة النص القرآني من خلال (السورة) ك(وحدة) لغوية لها بناؤها الخاص المتمثل في نص تترابط آياته وموضوعاته وعناصره وأدواته بعضها مع الآخر. (محمود البستاني، ٢٠٠١م، ١٣-١٤)، وبحسب هذه النظرية - البنائية - فإن النص بناء محكم ونسج قائم بذاته تنتفي فيه صفة عبثية ترتيب أجزائه، وأنه قائم على أساس علاقات رابطة أو قواعد تسوغ هذا الفهم، وتدفع إلى إثبات حقيقة بنائية النص القرآني، هي رؤية قديمة معاصرة في فهم النص القرآني. (أحمد العلي، ٢٠٠٩م، ٢٧٣).

وقد ظهر هذا المفهوم بوضوح عند الزركشي قديماً بقوله جعل أجزاء الكلام آخذاً بأعناق بعض، فيقوى بذلك الارتباط ويصير التأليف حالة البناء المحكم المتلائم الأجزاء. (بدر الدين الزركشي، د.ت، ١-٣٥) وأيضاً "الذي ينبغي في كل آية أن يبحث أول كل شيء عن كونها مكمل لما قبلها، أو مستقلة، ما وجه مناسبتها لما قبلها؟ ففي ذلك علم جم، وهكذا في السورة يطلب وجه اتصالها بما قبلها وما سيقى له". (جلال الدين السيوطي، ١٩٨٨م، ٣٥ - ٣٧)

وللتعلم البنائي أكثر من نموذج للتطبيق داخل الفصول مثل: نموذج التعلم التوليدي، ونموذج التدريس التبادلي وهما تجسيد لأهم أفكار "فيجوتسكي" ورؤيته عن البنائية، ونموذج تروبرج وبابيي ونموذج دورة التعلم وهما ترجمة لبعض أفكار النظرية البنائية عند "جان بياجيه" في مجال التدريس، ونموذج التحليل البنائي لأبليتون الذي يعتمد على ثلاثة مصادر أساسية للفكر البنائي في نظرية "بياجييه" في علم النفس النمو، وأعمال كلاكستون وهوارد في علم النفس المعرفي، وأولوكن في البنائية الاجتماعية. وباستقراء هذه النماذج يمكن استخلاص بعض المراحل التي يمكن استخدامها في تدريس النص القرآني لدى الناطقين بغير العربية، حيث تساعد إجراءات البنائية هؤلاء الطلاب على ربط المعرفة المكتسبة وتمثيلها في البنية المعرفية لهم مما يقرب لهم المفاهيم الصعبة وتساعدهم في استنباط تعميمات من خلال إدراك العلاقات بين المستويات اللغوية يمكن استخدامها في مواقف التواصل اللغوي، ويسهم في جعلها مواقف ذات قيمة وظيفية اجتماعية، وغير ذلك من الأدوار التي تشرك الطلاب في عملية إدارة التعلم وتقويمه، ولكي يتم هذا الأمر بفعالية يحدد كل من (وديع

مكسيموس، ٢٠٠٣م، ٣) (منى عبد الهادي، ١٩٩٨م، ٧٨٥) مجموعة من الأسس يجب أن تراعى عند استخدام إجراءات التعلم البنائي في التدريس فيما يلي:

« التخطيط من قبل المعلم لدعوة الطلاب ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة بصورة فعالة.

« الاعتماد على أفكار الطلاب وتصوراتهم في إيجاد حلول للمشكلات التي يتعرضون لها وإتاحة الفرصة لاختبار أفكار الطلاب حتى وإن كانت خطأ أثناء عملية التعلم.

« إتاحة الفرصة للطلاب لكي يعملوا في شكل جماعي بروح التعاون من أجل مناقشة ماتم التوصل إليه من مقترحات وتفسيرات بصدد المشكلة المطروحة.

« إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المعلم كي تحفز الطلاب على البحث والرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات ومحاولة إيجاد الدلائل التي تدعم إجاباتهم وتفسيراتهم.

« إعطاء الفرصة الكافية للطلاب كي يقوموا بالبحث والتفكير واسترجاع خبراتهم السابقة والتنافس فيما بينهم.

« ضرورة الاستماع إلى تنبؤات الطلاب بالمشكلة المطروحة قبل أن يخوضوا في الحل.

• النظرية السيميائية: Theory of semiotics

شهد القرن العشرين تطوراً كبيراً للمدارس والتيارات والمناهج التي عيّنت بتعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى، وكان الاهتمام منصباً إلى نظرية تعتني بتحليل اللغة العربية، والكشف عن دلالاتها، والبحث عن أسرارها خاصة في مجال تدريس القرآن الكريم لحرص الناطقين بلغات أخرى على الإقبال على دراسته، مما أدى إلى تبني نظرية قديمة جديدة؛ قديمة في تجاربها حديثة في اصطلاحاتها وتنوع مجالاتها، أطلق عليه "السيميائية Semiotics" وقد سماها العرب (السيميوطيقا)، وترجموه تارة باسم (علم الرموز)، وتارة بـ (علم العلامة)، وتارة باسم (علم الدلالة)، وفي المجمل هي نظرية تهتم بتفسير معاني الدلالات، والرموز، والإشارات، وتحليل البنية اللغوية، والعلامات التي تحكم وظائفها اللفظية، والتركييبية، والدلالية...، وتهتم بتقويم الاستعمال اللفظي للغة الذي يشكل التطبيق الفعلي للأنظمة اللغوية.

ويعود تأسيس السيميائية إلى "دي سوسير" عام ١٩١٦م، الذي كان سباقاً في تأريخ الكثير من المعارف اللغوية، إذ وضع اللبنات الأولى لهذا العلم من خلال الثنائية الشهيرة (اللغة والكلام) التي هي إحدى الثنائيات الأكثر قوة في لسانيات "سوسير"، إذ فرق بين اللغة من حيث هي مجموعة الأنظمة والقواعد التي تملكها جماعة بشرية في تواصلها وتخطبها، وبين الكلام الذي يشكل التطبيق الفعلي لهذه الأنظمة والقواعد، فاللغة عنده نظام من العلامات التي تعبر عن الأفكار.

وقد تعددت مفاهيم السيميائية، وكان لهذا التعدد أثر في تنوع في أداء وظائفها اللغوية، وأتاح للباحثين فرص استعماها في مجالات لغوية عديدة كان أقربها طبيعة وأبرزها تطبيقاً " التحليل اللغوي للنص القرآني"، فالسيميائية عند "رولان بارت" تتطلب وجود اللغة التي تقوم عليها دلالات الأشياء، فإذا كانت الأشياء والصور والسلوكيات قد تدل، بل تدل بغزارة؛ لكن لا يمكنها أن تفعل ذلك بكيفية مستقلة، إذ إن كل نظام دلالي يمتزج باللغة. (رولان بارت، ١٩٨٦م، ٢٥)، فاللغة هي التي تحقق لوجود الإنسان عالم المدلولات، بإنتاج المعنى، وإسنادها الدلالة إلى الأشياء، كما تدعم التواصل الإنساني. (محمد داني، ٢٠١٤م، ١٥١)، ويرى (صلاح الجليلي، ٢٠٠١م) أن السيميائية تختص بتفسير المعطيات، وتأويل العلاقات الترابطية بين الدلالات، ومحاولة تجاوز البنية اللغوية الداخلية، إلى الأنظمة الخاصة بما فيها المرجعيات الثقافية، والدين والسياسة التي ينتمي إليها النص. فهي نظرية كما تذكر (صليحة عاشور، ٢٠٠٧م) تتطلع إلى "الكشف عن دلالات السمات الكامنة في بنية اللغة واستكشاف نظام البناء والعلاقات في مختلف المستويات، وفق منطلقات منهجية ومركزات نظرية، لذلك فهي تمتد لتشمل مختلف الأنظمة اللغوية"، أما (حسن الدجيلي؛ وثائر الشمري، ٢٠٠٤م، ٢٠٦) فقد عرفها بأنها "تحليل الاشارات المبتوثة في النص عن طريق؛ معرفة صاحب النص، وظروف النص، والمعرفة العميقة للغة، وربط داخل النص بخارجه لاعطاء آفاق تتوقع تتجاوز زمن ولادة النص إلى زمن أبعد منه بكثير".

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن القول إن مصطلح "السيميائية" يشمل ما يلي:

« يحتاج الكشف عن طبيعة اللغة إلى أدوات تحليلية، مثل معرفة ظروف إنتاج النص اللغوي (أسباب نشأته، الترابط بين فقراته وأفكاره، تراكيبه و دلالاته المتنوعة)

« دراسة مدى التحقق الفعال للتواصل اللفظي وغير اللفظي وتعرف مقاصده وأغراضه، والاستعانة بذلك في تحليل النص والحكم على صحته لغوياً. فالسيميائية كما يوضح (محمد داني، ٢٠١٤م، ١٥١) لها وظيفة تواصلية ذات محورين هما التواصل اللفظي؛ الذي يتم عبر الفعل الكلامي والتبادل الحوارى بين المتكلم والمستمع، والتواصل غير اللفظي؛ ويهتم بدراسة التواصل اللغوي داخل النص، والبحث في طبيعة العلاقة بين مستويات بنية النص والأفعال المرتبطة بها.

« الكشف عن دلالات اللغة (الحسية والمجازية) ودورها في إبراز المعنى، وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما، ويوضح ذلك (محمد عروي، ١٩٩٦م) بأن الدلالة الحسية التي لا يعرف تأسيس قبلها، وتعد المنطلق اللغوي الأول لأي مفردة

والثانية: الدلالة المجازية التي هي انتقالية عن المعنى الأول، والتي بدورها قابلة للتبرير الدلالي بتنوع الاستخدام لتطور الحياة، والتي - بمرور الزمن - تتحول إلى مرحلة ثالثة؛ هي مرحلة تحول الدلالة المجازية إلى شبه حقيقية بوجود المعادل الاجتماعي لها مع بقاء الأصول القديمة المحفوظة لها.

« وقد برزت السيميائية في الميدان التربوي بوصفها منهجاً تحليلياً له خطوات إجرائية يدرس النص من جميع جوانبه دراسة سيميائية تغوص في أعماقه وتستكشف مدلولاته المحتملة، مع محاولة ربط النص بالواقع، وما يمكن الاستفادة وأخذ العبر منه، من هنا جاء الاهتمام في النص اللغوي بسيميائية البناء اللغوي، والعنوان، والأسماء، والملاحم الداخلية والخارجية للشخصيات والزمان والمكان والعلاقة بينهما، وسيميائية الصور. ويتجاوز ذلك بتفسيره للمعنى الذي خلف اللغة من خلال دلالة العلامات التي يحتويها النص كاللون والحركة والإيقاع والصوت... الخ. فهو منهج متزن؛ لا ينظر إلى النص نظرة جافة، ولا يعتمد على انطباعية القراءة وإنما يعتمد على إيجاد الأدلة على المعاني. (أنطوان طعمة، ١٩٩٦م)

ورغم تعدد جوانب المنهج السيميائي واتساع أصوله وفصوله، إلا أنه يحتفظ بخصائص ومميزات عامة تحكم مختلف عناصره، ومنهجه، وأدواته الإجرائية. ويمكن أن نوجز خصائص هذا المنهج في النقاط الآتية: (محمد داني، ٢٠١٤م) (صلاح الجبلائي، ٢٠٠١م) (مارسيلو داسكال، ١٩٨٧م، ١٦) (جان كلود كрдان، ١٩٨٧م، ٣٣)

« إنه منهج داخلي (Immanent) : أي يركز في داخل النص، ويهدف - بالأساس - إلى بيان شبكة العلاقات القائمة بين عناصر بنيته اللغوية من حروف وكلمات وعبارات وتراكيب ودلالات.

« إنه منهج بنيوي: ذلك بأنه يستمد الكثير من مبادئه وعناصره من المنهج البنيوي اللساني. ويظهر هذا بوضوح من خلال استقراء بعض المصطلحات الفاعلة في التحليل السيميائي، مثل: البنية (Structure)، والمستوى السطحي (Le niveau de surface)، والمستوى العميق (Le niveau de profound)، والنسق (Système)، والعلاقات (Relations)... وهذه كلها مصطلحات ازدهرت مع المنهج البنيوي الذي يوصي بالاهتمام بدخلات النص.

« إنه متميز الموضوع : فإذا كانت اللسانيات تعنى بالقدرة الجمالية؛ أي بتوليد الجملة بوصفها أكبر وحدة لغوية، فإن السيميائيات - وخاصة السردية (S.Narrative) - تهتم بالقدرة التواصلية؛ أي ببناء النص التواصلية (Discours) وتنظيمه.

هذا وتبحث السيميائية مجموعة من الأبعاد من المفترض التأكيد عليها أثناء تحليل البناء اللغوي للنص القرآني، تتمثل في البعد التداولي والبعد

الدلالي والبعد التركيبي أو السياقي والبعد التأويلي والتفسيري، وقد حددتها أبحاث (محمود الأستاذ ٢٠٠٨م، عبد الجليل مرتاض ٢٠٠٨م، صليحة عاشور، ٢٠٠٧م) في ثلاثة عناصر رئيسة يتحقق من خلالها الاتصال اللغوي السليم وهي :

- « **العنصر البنيوي اللغوي** : وهو الذي يرتبط ببنية النص ولغته.
- « **العنصر الفني الجمالي** : وهو الذي يرتبط بما يحتوي عليه النص من جماليات وإبداع فني في تكوين الشكل.
- « **العنصر النفعي الدلالي** : وهو الذي يرتبط بدلالات النص وبيئته وتوافقه مع النصوص الأخرى.

وقد أكدت الدراسات دور النظرية السيميائية في مجال تعليم اللغة العربية من خلال تحقيق تواصلية اللغة ودورها في تحليل أبعاد البنى اللغوية حتى تستقيم الكفاءة التواصلية لدى المتعلم جنباً إلى جنب مع الكفاءة اللغوية، فقد أثبتت دراسة (حسن الدجيلي؛ وثائر الشمري، ٢٠٠٤م) أن توظيف السيميائية في النص القرآني ساعد على تنمية مهارات تحليل النص القرآني، وتعرف مدلولاته وما يتضمنه من رموز لغوية وغير لغوية، كما توصلت دراسة (نصر لعياضي، ٢٠١٠م) إلى أن السيميائية حققت لدى المتعلمين توافقا في مجال التواصل اللفظي.

وبعد ما سبق استعراضاً للبناء اللغوي والتذوق الأدبي في النص القرآني، ودور النظريات الثلاث في تعلم العربية للناطقين بغيرها، وبمنظرة تحليلية لما ورد في ذلك؛ أمكن التوصل إلى ما يلي:

• أولاً: النص القرآني:

يعد النص القرآني أحد أهم المواد التي يتلقاها متعلمو العربية الناطقين بغيرها؛ لما له من دور وتأثير مهم في تشكيل العقل العربي الإسلامي؛ تفسيراً وتأويلاً وتحليلاً وقراءة من حيث التدريس والتطبيق لذلك لابد من توفير بيئة تعليمية تعليمية تؤكد على ما يلي:

- « **الأهداف الوظيفية من دراسة النص القرآني؛ ومنها تعلم اللغة العربية وتوجيه العناية بنيته اللغوية أثناء تحليله، والمتمثلة في: تحديد العلامات اللفظية وغير اللفظية، ووصف دلالات الألفاظ، وتحديد مخارجها الصوتية وبيان أصولها المعجمية، وخصائصها التركيبية...**
- « **تعريف الدارسين بالسياق اللغوي وقواعد صحته حتى الاستخدام والقصد من استخدام ألفاظ محددة دون غيرها، واستعمال تراكيب لغوية لها أهداف تواصلية، وعلاقتها بتمام صحة التواصل.**

« التأكيد على التعلم ذي المعنى، والتعلم النشط من المتعلمين، بما يتناسب مع خبراتهم السابقة، وثقافتهم، ولغتهم الأصلية، وفروقهم الفردية، ومع ما يملكون به من مواقف تواصلية، وبما يحقق نواتج التعلم المستهدفة. وهذا ما تؤكد عليه إجراءات التدريس بالسيمائية والبنائية والتي تتعرض مباشرة لدراسة هذا النوع من المحتوى انطلاقاً من إجماع معظم الدراسات في هذا المجال من أن استخدام أفكار السيمائية والبنائية في تدريس النص القرآني لها باع طويل في الأدب التربوي الإسلامي.

أما من ناحية وضع محتوى النص في علاقات متعددة مع سياقات خارجية كالتواصل اللفظي، والسياق الإدراكي (فهم النصوص)، والسياق النفسي الاجتماعي لمعرفة التأثير الذي تحدثه النصوص في مستعملي اللغة، والسياق الثقافي؛ فقد يسبب عبئاً معرفياً على الناطقين بلغات أخرى؛ مما يستلزم إجراءات تدريسية تعني بالحمل المعرفي بأسلوب يتلاءم مع قدراتهم وامكاناتهم بحيث يكون العبء المعرفي مناسباً، وتحديد وظائف النص وأهدافه الأصلية دون أغراض تعليمية زائدة تجهد دارسيه، مع مراعاة تتابع المحتوى المعرفي الذي يقدم للدارسين وتنظيمه في تسلسل وترابط لتحقيق مبدأ تراكم الخبرات المتدرج سعياً لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التدريس.

• ثانياً: تربية أذواق متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى:

يدخل ضمن فكرة أن من يتعلم اللغة العربية ولم يتذوقها يفقد تذوقه لمفردات الكون من حوله، فلم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شئ يدخل في دائرة الترف باعتباره وسيلة تسلية للإنسان، ولكي يمكن تنمية التذوق الأدبي لدى الناطقين بلغات أخرى؛ فإنه ينبغي التخلي عن الطرائق المعتادة في التدريس التي تعتمد على نقل المعلومات والمعارف وتلقينها للمتعلمين، والعمل على البحث عن النظريات والمداخل الحديثة وأفضل الطرائق والأساليب التي تحقق هذه الغاية، والتي لا بد أن تهتم بإيجابية المتعلم، ومشاركته الفاعلة في العملية التعليمية، وتؤكد على أن التعلم لا يمكن أن يكون إلا من خلال المتعلم نفسه عن طريق تفاعله الدائم أثناء التعلم، وتوظيف معارفه القبلية في فهم المعرفة الجديدة، وهذا ما تؤكد عليه نظريات "الحمل المعرفي والبنائية والسيمائية".

وبناء على ما سبق تمت الاستفادة من معطيات النظريات الثلاث وتطبيقاتها التربوية وما يجب مراعاته أثناء التدريس لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم التوصل إلى خطوات وإجراءات استراتيجية قائمة على التحميل البنائي/ السيميائي لتنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي في النص القرآني للناطقين بلغات أخرى، والشكل (١) يوضح ذلك:

شكل (١) خطوات وإجراءات استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي في التدريس

المراحل	الخطوات	الاجراءات
المرحلة الأولى "المعينة" Inspection	التشخيص Diagnosis الإندماج Engage	التعريف بعنوان الدرس وأهدافه. تنشيط المعرفة القبيلة ذات العلاقة بمحتوى الدرس. طرح تساؤلات ذات صلة بواقع الطلاب مع عدم تشتت التركيز والانتباه. توضيح أهمية المادة التعليمية والمهارات المصاحبة لها في حياة الطلاب والمواقف التي تستخدم فيها والفوائد المرجوة من تعلمها.
المرحلة الثانية "وحدة المصدر" Unit the Source	النمذجة Modeling التحليل Analysis الترميز Coding	تقديم نموذج من المعلم لكيفية القيام بالأداء عند القيام بمهام الدرس كقراءة النص، وضبط النطق، ومنطقية العرض، وتقليد التعلم لذلك. التدريب على تحليل المادة التعليمية، وتوضيح الترابط فيما بينها، سواء في الجانب المعنوي أم اللفظي أم الفكري، أم الأسلوب، وفهم المعاني، والإحساس بجمال الأسلوب وتذوقه من خلال التفاعل مع المادة عقلياً ووجدانياً. توضيح المادة باستخدام الترميز الثنائي الصوتي والبصري من خلال الأمثلة.
المرحلة الثالثة "التوسع والبناء" Expansion and Constrution	الوضع في السياق Contextualizing التطبيق والانتفاع Application	وضع المادة التعليمية في سياق محسوس باستخدام الصور أو عرض أفلام، ومصادر معلومات مختلفة... إظهار مدى فهم الطلاب بتطبيقه في مواقف جديدة. وضع المادة التعليمية في علاقات متعددة مع سياقات خارجية كالتواصل اللفظي، والسياق النفسي الاجتماعي، والسياق الثقافي لمعرفة التأثير الذي تحدثه النصوص في مستعملي اللغة.
المرحلة الرابعة "الاشتراك" Engagement	التواصل Bridging البقاء والاحتفاظ Survival and Retention	التكرار أو التسميع، وتجميع مجموعة معلومات مرتبطة معاً في مستويات أو وحدات. تعلم مفاهيم أو لغة جديدة بسهولة ويسر في حالة كونهما قائمة على معرفة وفهم سابق ويطلب هذا الفهم نسج المعلومة الجديدة في البنى العقلية الموجودة.
المرحلة الخامسة "التقويم" Evaluation	التفكير Critical التنشيط Activation التلخيص Summarizing	تحديد المواطن التي تمثل صعوبة في الفهم، وتحديد كيفية معالجة وإصلاح هذا الفهم. معالجة الأخطاء اللغوية المتكررة في تعبير الطلاب وقراءتهم أثناء التدريس سواء كانت متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب، أم كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية التي ترد في النص. تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتحديد المهام التعليمية التالية: اكتشاف الألفاظ والتراكيب اللغوية، تحديد أصوات الحروف، وتوضيح ما أوحى به الألفاظ والتراكيب اللغوية من جمال في النص، وفهم الرمز وتفسيره، وأسلوب النص في استخدام الرمز، وتأثير ذلك الاستخدام على إبراز المراد.

ويمكن القول بأن ما تتضمنه الاستراتيجية المقترحة من خطوات وإجراءات قد تحقق درجة عالية من فهم وإدراك أعماق للنص القرآني، وتحليل لبنائه اللغوية وإبراز لمواطن جمالياته، فتارة يخضع المتعلم لعملية النمذجة بصورة تختلف عن أسلوب الشرح التقليدي، وتارة تزداد رغبته في التعرف على المزيد من المعلومات في مرحلة "الوضع في سياق واقعي"، ويزداد تذوقه أثناء مشاركته الإيجابية مع المجموعة في خطوات "المشاركة، والتلخيص..."

وتحدد أدوار المعلم في إجراءات استراتيجية التحميل البنائي / السيميائي فيما يلي:

- « تحديد أهداف التعلم والمستوى المراد تعلمه، وطبيعة المتعلمين وإمكاناتهم وصياغة بعض مشكلات التعلم في ضوء معرفته بالمستويات القبلية لطلابه.
- « تحديد أمثلة البناء اللغوي في النص القرآني المراد تعلمها، ومراعاة التدرج في معالجة مستوياتها، حتى لا تشكل عبئاً معرفياً على ذاكرة الطالب، مما يعيق عملية التعلم، مع إظهار الأخطاء اللغوية التي قد تظهر ومناقشتها في ضوء التراكيب اللغوية التي تعالجها، وتوضيح أثرها في تغيير المعنى.
- « دراسة النص من جميع جوانبه (لغوياً - وجمالياً)، مع محاولة ربط النص بالواقع، وما يمكن الاستفادة وأخذ العبر منه، والاهتمام بسيميائية العنوان والأسماء، وصفات الشخصيات، والزمان والمكان والعلاقة بينهما، وسيميائية الصور والألوان واضحة المعالم.
- « تدريب الطلاب على التراكيب الواردة في النص مع التكرار، وذلك بوضع كل منها في جمل توضح وظيفة كل منها، مع حث الطلاب على التركيز حتى يستطيعوا المشاركة في الأنشطة.

• إجراءات البحث :

- أولاً: إعداد كتاب الطالب، ودليل المعلم باستراتيجية التحميل البنائي / السيميائي:
- تم إعادة صوغ النصوص القرآنية وفق الاستراتيجية المقترحة، في صورة عدد من الأنشطة التي يقوم بها الطلاب خلال مراحل الاستراتيجية؛ بهدف تدريس البناء اللغوي والتدريب على مهارات التدوق الأدبي في النص القرآني، وتضمن كتاب الطالب ما يلي: مقدمة توضح الهدف منه، ومحتوياته، والإرشادات التي يجب أن يتبعها حتى يحقق الكتاب الفائدة المرجوة منه، ثم اشتمل الكتاب على خمسة دروس يستهدف كل درس تعلم مستويات البناء اللغوي، وإحدى مهارات التدوق الأدبي. كما تم إعداد دليل للمعلم للاسترشاد به في تدريس النصوص القرآنية وفق الاستراتيجية المقترحة، مشتملاً على ما يلي: مقدمة تتضمن نبذة عن (التعريف بالبناء اللغوي ومستوياته، ومقومات التدوق الأدبي ومهاراته والإطار المعرفي لنظريات الحمل المعرفي والبنائي والسيميائي وارتباطها بالبناء اللغوي والتدوق الأدبي في النص القرآني) - الأهداف العامة لدروس النصوص القرآنية والخطة الزمنية لتدريسها - نواتج التعليم المرجو تحقيقها من كل درس - خطوات التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة - الأدوات والوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس - الأنشطة التعليمية المستخدمة - أساليب التقويم. وبعد الانتهاء من كتاب الطالب ودليل المعلم في صورتها الأولية تم عرضهما على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم في مدى صلاحيتهما للتطبيق، وللتأكد من مدى مناسبة المحتوى للطلاب، ومناسبتها للزمن المخصص للدروس، وكانت أبرز التعديلات تقليل عدد الأنشطة في الدرس الأول

والثالث، وإجراء بعض التعديل في خطوة الترميز لبعض الأمثلة؛ وبذلك أصبح الكتاب والدليل في صورتها النهائية صالحا للتطبيق.

• **ثانياً : إعداد الاختبار المعرفي (مستويات البناء اللغوي):**

• **هدف الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس مستويات البناء اللغوي في النص القرآني لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها أثناء دراسة النص القرآني وذلك وفقاً لمستويات بلوم (التذكر، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

• **بناء الاختبار:**

اعتمد الباحث في بناء الاختبار واشتقاق مفرداته على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمحتوى الاختبار، وطبيعة مادة النصوص القرآنية ومستويات البناء اللغوي، وقد روعي شمولية مفردات مستويات البناء اللغوي بكل مستوى تنتمي إليه، والصياغة اللغوية الواضحة. وقد استفاد الباحث من بعض المصادر في بناء الاختبار منها: (أسامة العربي، ٢٠١٢م)، (حافظ الشيخ ٢٠٠٦م)، (فتحي يونس، ٢٠٠٥م)، (عمر عبد الله، ٢٠٠٤م).

وقد تكون الاختبار من أربعة أبعاد :

« الأول : يتناول البنية المعجمية، وجاءت أسئلته تستهدف: المعنى الوضعي الأصلي للفظ ووظيفته، وأضداده وغيرها ...

« الثاني : يتناول البنية الصوتية، وجاءت أسئلته تستهدف: أنواع الأصوات ومخارجها، وصفاتها، وأغراضها وغيرها ...

« الثالث : يتناول البنية التركيبية، وجاءت أسئلته تستهدف القدرة على ضبط الشكل وإعراب الجمل، وتحديد بنية الجملة الاسمية والجملة الفعلية ومواطن توظيفهما في اللغة وغيرها ...

« الرابع : يتناول البنية الدلالية، وجاءت أسئلته تستهدف تحديد المراد والمقصود بالجملة في أشكالها المختلفة خبرية كانت أم إنشائية، وإبراز بعض الظواهر الدلالية كالترادف والأضداد، والحقول الدلالية وغيرها ...

• **وصف الاختبار:**

تكون الاختبار من (٢٥) مفردة، صيغت في صورة أسئلة مقالية وموضوعية وقد تم التنوع في عدد ونوع الأسئلة ليتوافق مع طبيعة البحث؛ فضلاً عن محاولة الاستفادة من مزايا الاختبارات المقالية والموضوعية، وتم إعداد جدول المواصفات للاختبار تبعاً لحساب الأهمية النسبية للنصوص القرآنية الواردة في مقرر اللغة العربية، وحساب الأهمية النسبية للأهداف المعرفية. (محمد البغدادي ١٩٩٨م، ١٢٩)، والجدول (١) يوضح توزيع مفردات الاختبار المعرفي في موضوعات النصوص القرآنية.

جدول (١) مواصفات الاختبار المعرفي في مستويات البناء اللغوي للنص القرآني

٢	النصوص القرآنية	التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع	الأوزان النسبية
١	النص الأول	٢	٢٠		١٨		٦	٤	١٨%
٢	النص الثاني	١٢	٤	٩- ١٦	٢٣	١		٦	٢٢%
٣	النص الثالث	٧- ١٥		١٤	٨			٤	١٨%
٤	النص الرابع	١١	٢٢		٥	٣- ٢١	١٠	٦	٢٢%
٥	النص الخامس		١٧	٢٤		١٩	٦- ١٣	٥	٢٠%
	المجموع	٥	٤	٤	٤	٤	٤	٢٥	
	الأوزان النسبية	١٨%	١٦%	١٧%	١٦%	١٧%	١٦%		١٠٠%

• صدق الاختبار:

اعتمد البحث على صدق المحكمين، حيث عرض الاختبار على متخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وعلم اللغة، لمعرفة مدى اتساق الاختبار مع الغرض منه، وأفاد المحكمون بصلاحيته الاختبار لقياس مستويات البناء اللغوي في النص القرآني.

• الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

بعد التأكد من صدق الاختبار، تم تطبيقه على عينة من الطلاب الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة غير عينة البحث وبلغ عددها (٣٠) طالباً وذلك لتحديد:

« زمن الاختبار: وقد تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب، وآخر خمسة طلاب في الإنهاء من الإجابة عن الاختبار، وبحساب المتوسط، وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار (٣٠) دقيقة، أضيف إليها (١٠) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار ليصبح الزمن النهائي (٤٠) دقيقة.

« ثبات الاختبار: اعتمد في حساب الثبات على إعادة التطبيق، وأسفر التحليل الإحصائي عن وجود معامل ثبات بلغ (٠,٧٢)، أي أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الثبات.

« الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وحساب الزمن المناسب لتطبيقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية استعداداً للتطبيق على مجموعة البحث.

• ثالثاً: إعداد مقياس التذوق الأدبي:

• الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مهارات التذوق الأدبي في النص القرآني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال استجاباتهم لعبارات المقياس.

• تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة للناطقين بلغات أخرى:

اعتمد البحث على تحديد هذه المهارات من خلال عدة مصادر تتمثل في دراسة الأدبيات والدراسات المرتبطة بطرائق تعليم اللغة العربية، والاطلاع في قوائم

ومقاييس التذوق الأدبي والبلاغي في جميع المراحل التعليمية والتي وردت في دراسات كل من: (هبة إبراهيم، ٢٠١٢م) (هدى عبد الرحمن، ٢٠١١م) (جمال سليمان، ٢٠١١م) (إبراهيم المعازي، ٢٠٠٥م) (عبد اللطيف أبو بكر، ٢٠٠٢م) (مختار عبد الله، ٢٠٠١م)، ثم تم تحديد بعض المهارات من خلال استبانة تحكيم موجهة لبعض أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية للناطقين بلغات أخرى من أعضاء جامعة الباحة، والمرشدون التربويون في تخصص اللغة العربية؛ لاختيار أكثر المهارات مناسبة، وتحديد مدى أهميتها للناطقين بلغات أخرى.

وقد أسفرت آراء وملاحظات السادة المحكمين عما يلي:

« ضرورة كتابة بعض المهارات بأسلوب لغوي يسير تفهمه هذه الفئة وتفاعل معه بسهولة.

« الإيجاز وعدم التطويل في صياغة بعض المهارات حتى لا يرهق ذهن المتعلم ويشتته.

« التقليل من عدد المهارات حتى لا تأخذ وقتاً طويلاً في الإلمام بها أثناء دراستها والاختبار فيها.

« التركيز على أن تكون صيغ هذه المهارات مرتبطة بطبيعة النص القرآني وجمالياته أكثر من النصوص الأدبية الأخرى. وقد تم تعديل القائمة في ضوء ما أشار به المحكمون من ملاحظات، ورصد استجاباتهم حول أهمية هذه المهارات للناطقين بلغات أخرى، وحساب متوسط الوزن النسبي لأهمية كل مهارة، واعتبرت المهارات التي وصلت نسبة أهميتها ٧٥٪ فأكثر هي المهارات المهمة التي تحتاج إلى تنمية لدى الناطقين بلغات أخرى، وبذا تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات التذوق الأدبي في النص القرآني للناطقين بلغات أخرى.

• بناء مقياس التذوق الأدبي للطلاب الناطقين بلغات أخرى:

تم بناء المقياس في ضوء قائمة مهارات التذوق الأدبي التي تم التوصل إليها والتي بلغت (١٠) مهارات رئيسية، وصيغت مفردات المقياس في صورة أسئلة موضوعية تبين مدى تذوق الطلاب للنصوص القرآنية، ولمعرفة مدى صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى مناسبة النصوص المختارة لمستوى الطلاب، وصلاحيه أسئلة المقياس لقياس مهارات التذوق الأدبي التي وضعت من أجلها، ومناسبة بدائل الإجابة لكل سؤال، وسلامة الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس وبدائله، ووضوح تعليمات المقياس. وقد تم إجراء التعديلات التي أجمع عليها المحكمون ومنها: إعادة صياغة بعض الأسئلة لغوياً، والاكتفاء بثلاثة أسئلة لكل مهارة من مهارات التذوق الأدبي، وإعادة ترقيم الأسئلة وفق تسلسل واحد، ثم تم تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً من متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى (غير مجموعة البحث) بجامعة الباحة

ثم أعيد تطبيقه بعد مرور أسبوعين على الطلاب أنفسهم، ثم تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة المقياس وقد وصل معامل المقياس إلى (٠,٨٤) وهي نسبة تحقق درجة مقبولة من الثبات، ثم حساب زمن المقياس عن طريق حساب متوسط زمن أول متعلم ينتهي من الإجابة، وآخر متعلم ينتهي من الإجابة، وكانت متوسط الإجابة (٣٥) دقيقة، يضاف إليها (١٠) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار ليصبح الزمن النهائي (٤٥) دقيقة.

• التجربة الميدانية :

مر تنفيذ تجربة البحث في الخطوات التالية:

« تم اختيار مجموعة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بكلية العلوم والآداب (فرع بلجرشي)، من الطلاب الوافدين إلى جامعة الباحة لدراسة اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥م وبلغ عددها الإجمالي (٥٠) طالباً.

« تطبيق الاختبار المعرفي (مستويات البناء اللغوي)، ومقياس (التذوق الأدبي) قبلياً على مجموعة البحث.

« تدريس النصوص القرآنية لمجموعة البحث باستراتيجية التحميل البنائي / السيميائي؛ حيث استغرقت تجربة البحث شهرين ونصف، وقد روعي عند التدريس بالاستراتيجية ما يلي:

✓ إثارة شوق المتعلمين ودوافعهم نحو تعلم اللغة العربية ؛ لأن ذلك يجعل المتعلم مقبلاً على الدرس.

✓ تصميم أنشطة وفق حاجات المتعلمين واهتماماتهم في السلوك الجديد المراد تعلمه.

✓ لوحظ أن المتعلمين يعانون من صعوبات كثيرة في محاولة فهم هذه المستويات لقلة زادهم اللغوي فيها، وفقدهم فيما يمتلكونه من مفردات تسعفهم في التعبير عن فهمهم، وقلة خبرتهم في تكوين جمل صحيحة ومعالجة هذا الأمر أخذ المتعلمون بالرفق وإزالة التهيب والتردد من نفوسهم، والتحدث معهم والاستماع إليهم، وتصحيح ما قد يخطئون فيه دون ضغط.

✓ حرص الباحث ألا يتم التدريس في أمر يصعب على الطلاب ولا نفع لهم في محيطهم الدراسي من منطلق نظرية الحمل المعرفي التي تنطلق من حصر التدريس في الموضوع والبعد عن الاستطراد، وألا تترك الفكرة قبل استيفائها وتوضيح أفكارها.

« التطبيق البعدي للاختبار المعرفي ومقياس التذوق الأدبي بعد الانتهاء من تدريس النصوص القرآنية للطلاب باستراتيجية التحميل البنائي /

السيمائي، وقام الباحث بتصحيح الاختبارين، ثم تم رصد البيانات تمهيداً للمعالجة الإحصائية لها؛ وذلك لاختبار فروض البحث واستخلاص النتائج.

• **المعالجة الإحصائية :**

اتبع الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة لتطبيق تجربة البحث وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (Spss) الإحصائي باستخدام اختبار (T.Test) للعينات المرتبطة (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩١م، ٣٦٩).

• **نتائج البحث :**

مناقشتها وتفسيرها في ضوء (فروض البحث والدراسات السابقة): يتناول هذا الجزء التأكد من مدى تحقق صحة الفروض التي سبق عرضها، وللإجابة عن التساؤل التالي: ما فعالية استراتيجية قائمة على التحميل البنائي /السيمائي لتدريس النص القرآني في تنمية مستويات البناء اللغوي والتذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بجامعة الباحة؟ وفيما يلي تفصيل لذلك.

• **أولاً : نتائج اختبار مستويات البناء اللغوي:**

«التحقق من صحة الفرض الأول، ونصه : " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء مجموعة البحث من الناطقين بغير العربية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مستويات البناء اللغوي (المعجمية ، والصوتية والتركيبية ، والدلالية) ككل لصالح التطبيق البعدي ". (الجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) دلالة الفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في الأداء على اختبار مستويات البناء اللغوي

مجموعة البحث ن = ٥٠	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الفاعلية
٥٠ = ن	القبلي	١,٢٣	١,٢٣	٢٨,٧٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)	١,٢٧
	البعدي	٧,٣٤	١,٧٥			

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢٨,٧٠)، بمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٣٢) تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين (القبلي - والبعدي)، لصالح التطبيق البعدي. كما تبين من الجدول (٢) - نفسه - ارتفاع حجم الفاعلية ، حيث بلغت (١,٢٧) تخطت الواحد الصحيح وتقع في المدى الذي حدده بلاك من (١ - ٢). وهذه النتيجة تؤكد الفرض الأول.

«التحقق من صحة الفرض الثاني، ونصه: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستويات البناء اللغوي - في كل مستوى على حدة - لصالح التطبيق البعدي".

جدول (٣) دلالة الفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في الأداء على اختبار مستويات البناء اللغوي - في كل مستوى على حدة - ن = ٥٠

مستويات الاختبار	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الفاعلية
المستوى المعجمي	القبلي	٥,٩٦	٢,٢٣	٣٠,٩٥	دالة	١,١٤
	البعدي	٢٥,٣٠	٢,٧٣		إحصائياً	
المستوى الصوتي	القبلي	٥,٧٨	٠,٩٤	٢١,٥٦	دالة	١,٠١
	البعدي	١٤,٠٦	١,٩٥		إحصائياً	
المستوى التركيبي	القبلي	٥,٩٦	٢,٣٦	٢٠,١٥	دالة	١,١٣
	البعدي	٢٢,٦٨	٤,٠٤		إحصائياً	
المستوى الدلالي	القبلي	٣,٧٢	١,٣٧	٢٥,١٣	دالة	١,٢٤
	البعدي	٤,٨٤	٢,٠٩		إحصائياً	

يتبين من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختبار مستويات البناء اللغوي - في كل مستوى على حدة - لصالح التطبيق البعدي في كل مستوى من مستويات البناء اللغوي، حيث تراوحت قيمة (ت) المحسوبة بين التطبيقين القبلي والبعدي في المستوى المعجمي (٣٠,٩٥)، وفي المستوى الصوتي (٢١,٥٦)، وجاءت في المستوى التركيبي (٢٠,١٥) بينما في المستوى الدلالي جاءت بنسبة (٢٥,١٣)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما تبين من الجدول - نفسه - أن حجم الفاعلية كان مرتفعاً حيث بلغ في المستوى المعجمي (١,١٤)، وفي المستوى الصوتي (١,٠١)، وفي المستوى التركيبي (١,١٣)، وفي المستوى الدلالي (١,٢٤) وهذه القيم تخطت الواحد الصحيح، وتقع في المدى الذي حدده بلاك من (١ - ٢) مما يدل على أن استراتيجية التحميل البنائي / السيميائي لها فعالية مرتفعة في تنمية مستويات البناء اللغوي أثناء تدريس النص القرآني، وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثاني.

• ثانياً : نتائج مقياس التذوق الأدبي:

« التحقق من صحة الفرض الثالث، ونصه : " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء مجموعة البحث من متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى في القياسين القبلي والبعدي في مقياس مهارات التذوق الأدبي ككل لصالح التطبيق البعدي " .

جدول (٤) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التذوق الأدبي ككل - ن = ٥٠

مجموعة البحث	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٥,٧٨	٠,٩٤	٢١,٥٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٤,٠٦	١,٩٥		

من ملاحظة الجدول (٤) يتبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التذوق الأدبي ككل لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث.

«التحقق من صحة الفرض الرابع، ونصه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التدوق الأدبي - في كل مهارة على حدة - لصالح التطبيق البعدي".

جدول (٥) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التدوق الأدبي كل مهارة على حدة. ن = ٥٠

المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بيان القيمة التعبيرية لألفاظ النص وأنياته	القبلي	٦,٦٣	٥,٧٥	٤٥,٦٨	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	٤٧,٣٣	٧,٧٠		
فهم المعاني التي يوحى بها النص	القبلي	٥,٩٠	١,٥٨	١٦,٣٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٤,٤٥	٢,٤٨		
استنتاج الأفكار المعبرة عن النص وتحديدها	القبلي	٥,٧٨	٠,٩٤	٢١,٥٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٤,٠٦	١,٩٥		
إدراك الرمز وتفسير مدلولاته	القبلي	٣,٠٠	٢,٧٠	٣١,٩٨	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٤,٨٠	٣,٠٧		
فهم مكونات الصورة الجمالية ودلالاتها	القبلي	٥,٤٨	١,٦٨	١٧,٩٤	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٣,٦٣	١,٩٣		
التمييز بين التعبير الحقيقي والتعبير المجازي.	القبلي	١,٢٣	١,٢٣	٢٨,٧٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	٧,٣٤	١,٧٥		
تقسيم الآيات تقسيماً صوتياً تعبيرياً إيقاعياً	القبلي	٦,٦٣	٥,٧٥	٤٥,٦٨	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	٤٧,٣٣	٧,٧٠		
استنباط القيم الإيمانية والإنسانية والاتجاهات الشائعة في النص	القبلي	٥,٧٨	٠,٩٤	٢١,٥٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٤,٠٦	١,٩٥		
تحديد الآيات المعبرة عن الحدث أو الموقف أو القسم.	القبلي	١,٥٠	٠,٥٠	٣١,١٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١١,٥٨	٢,١٨		
تفسير علاقة النص وأهدافه بواقعه الحالى	القبلي	٥,٧٨	٠,٩٤	٢١,٥٦	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	١٤,٠٦	١,٩٥		

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس مهارات التدوق الأدبي - كل مهارة على حدة - لصالح التطبيق البعدي، كما يلاحظ مقدار التفاوت في مقدار النمو الذي تحقق في كل مهارة على حدة وهذا يؤكد صحة الفرض الرابع، مما يدل على أن استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي لها فعالية إيجابية في تنمية مهارات التدوق الأدبي أثناء تدريس النص القرآني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• تفسير نتائج البحث :

يمكن إرجاع النتائج التي توصل إليها البحث إلى ما يلي:

- أولاً: بالنسبة لنتائج فعالية استراتيجية التحميل البنائي/ السيميائي في تنمية مستويات البناء اللغوي في النص القرآني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- «حققت خطوات الاستراتيجية القائمة على نظرية "الحمل المعرفي" ك "وحدة المصدر، والتوسع والبناء" توازناً بين قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، والعبء

المعرفة المناسب لهم، وتحفيز قدراتهم العقلية إلى البحث عن المعلومات واكتشاف العلاقات فيما بينها وربطها بحاجاتهم ومعرفتهم، وقد تم ذلك عن طريق عرض المادة التعليمية بصورة متسلسلة ومتراصة، واستخدام الأدوات الفنية للمساعدة (كالكتب - والنماذج اللغوية - وأشرطة التسجيل لقارئ القرآن الكريم - ...)، وتعزيز المادة وتطبيقها واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة لاحقة، وكذلك التعزيز الفوري وتوفير التغذية الراجعة. وهذا ما أثبتته الدراسات التي استخدمت استراتيجيات قائمة على نظرية "الحمل المعرفي" مثل دراسات (إسلام عجاج ٢٠١٦م، سهاد عبود ٢٠١٣م، صافية أبو جودة ٢٠٠٤م)

«أتاحت خطوات الاستراتيجية القائمة على "النظرية البنائية" مثل: التشخيص، والاندماج، والمشاركة، والتقويم...، توفير فرص المشاركة النشطة للطلاب لبناء معرفتهم بانفسهم، واشتراكهم في الأنشطة التي تتمركز على اهتمامهم، وذلك بعرضها بصورة ممتعة لهم وجاذبة لاهتماماتهم، واكتشاف المعلومات والبحث والتقيب عنها من مصادرها المختلفة، بما يجعل التعلم يتم بصورة أفضل، فكل طالب وجد ما يبرز جوانب تميزه. ويتفق هذا مع معطيات النظرية البنائية كما يذكر (يوسف الخليلي، ١٩٩٦م) والتي يبنى فيها المتعلم المعرفة من خلال انهماكه في العمل ليحقق معنى لما تعلمه، معتمداً على نفسه، والاشتراك مع الآخرين لفهم الأفكار وتعميقها.

«أتاحت مبادئ النظرية السيميائية التي انخرطت في المراحل الاجرائية للاستراتيجية مثل: "النمذجة، التحليل، الترميز، الوضع في سياق"، أنشطة لغوية تعالج تفاعل اللغة مع المواقف التواصلية، وربط الأنشطة والتدريبات بمواقف استعمال اللغة؛ ساعد على ترسيخ مستويات البناء اللغوي لديه والاستدعاء المنطقي لها والمرتبط بمواقف الاستعمال اللغوي، والإحساس بأن التعلم ذو معنى وله مضمون وظيفي اجتماعي؛ مما أدى إلى زيادة فاعلية الطلاب نحو المشاركة الفاعلة والإيجابية أثناء التدريس. وهذا ما اتفقت عليه نتائج البحوث التي أثبتت فاعلية النظرية السيميائية وتطبيقاتها في تعلم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية والأدبية. ومنها دراسات (محمود الأستاذ ٢٠٠٨م، حسن الدجيلي، وثائر الشمري ٢٠٠٤م، صلاح الجبالي ٢٠٠١م)

• ثانياً: بالنسبة لنتائج فعالية استراتيجية التحميل البنائي / السيميائي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في النص القرآني لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

«يرجع البحث تفوق مجموعة البحث في التطبيق البعدي على مقياس التذوق الأدبي (ككل، وفي كل مهارة على حدة) مقارنة بالتطبيق القبلي؛ إلى أن الأنشطة والتدريبات المرحلية التي مارسها الطلاب وفق خطوات الاستراتيجية المقترحة، لها تأثير فعال في الفهم وبناء المعنى وتعلم مهارات التذوق الأدبي

حيث أتاحت لهم طرح العديد من التساؤلات التي يسرت عليهم التعرف على كيفية أداء المهارة ومحاولة محاكاتها، مما أدى إلى تحقيق الأهداف من تنفيذها، وتعد هذه النتيجة تعزيزاً لنتائج الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية التذوق الأدبي في اللغة العربية من خلال الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية مثل بحوث كل من (سلوى شاهين، ١٩٩٩م) (وليد الكندري، ٢٠٠١م) (Beliaeva, 2008)، وتأكيداً على مرتكزات النظرية السيميائية التي تعني بتحفيز المتعلمين إلى معايشة النص اللغوي وتحليله والتأمل فيما وراءه؛ لاستنطاقه وارتياذ آفاقه، والتعلق في جمالياته وهذا ما مع نتائج دراسات (أسامة العربي، ٢٠١٢م) (نصر لعياضي، ٢٠١٠م) (محمد بصل، ١٩٩٦م)، والأخذ بإجراءات نظرية الحمل المعرفي التي تجزئ المعرفة وتقيمها بما يتناسب مع طبيعة المتعلم من خلال إجراءات تدريسية معينة تكشف أسرار النص الفنية والجمالية، وتحفظ العبء المعرفي لدى المتعلم دون التطرق إلى حشو لغوي زائد يرهق الجهد العقلي لدى المتعلم. ويتفق هذا مع ما أكدته (عبد الأمير الشمسي، ومهدي حسن ٢٠٠٩م) من أن الشكل التعليمي ذا أهمية كبيرة عندما يتعامل المتعلم مع استراتيجية تقوم بالتنسيق وربط المعلومات الجديدة الواحدة بالأخرى مع البناء المعرفي لديه، وتكون لهذه المعلومات قواعد معرفية في الذاكرة بعيدة المدى وترميزها بشكل أفضل وبذلك يتم التقليل من العبء المعرفي.

« أما عن التفاوت في مقدار النمو الذي تحقق في مهارات التذوق الأدبي (كل مهارة على حدة) لدى مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس التذوق الأدبي مقارنة بأدائهم في التطبيق القبلي، من أن التمكن من مهارات التذوق الأدبي أمر نسبي؛ يختلف من مهارة لأخرى، ومن متعلم لآخر، وهو ما يتفق مع النتائج التي توصل إليها بحث (وليد الكندري، ٢٠٠١م) والذي أثبت وجود تفاوت لدى الطلاب في كل محور من محاور التذوق الأدبي بمهاراته الفرعية.

• التعليق العام على نتائج البحث :

« يساعد التدريس القائم على التوليف أو الدمج في التعلم العميق، وبتيح للمعلم شرح المادة بصورة أكثر تفصيلاً وربطها بالمعرفة السابقة، ويجعل المتعلم ينظم معلوماته على نحو جيد ويحللها بغية استيعابها بشكل عميق ودقيق، ويعزز من قدراته على المعالجة العميقة للمعرفة، وهذا ما أيدته دراسات (هدى عبد الرحمن، ٢٠١١م) و(أميمة عضي، ٢٠١١م).

« جاءت إيجابية نتائج البحث؛ لتنظم في سلسلة بقية نتائج الدراسات التي بحثت عن فاعلية البرامج أو الاستراتيجيات الحديثة في الرقي بطرائق تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى مثل دراسة كل من: (ريم عبد العظيم، ٢٠١٥م) (أحمد فتح الباب، ٢٠١٣م) (فدوى بوعناني، ٢٠١٣م) (محمد محي الدين، ٢٠٠٦م) (هند الهاشمي، ٢٠٠٥م) (عمر عبد الله، ٢٠٠٤م)، والتي

أثبتت مجتمعة - كما هو الحال في البحث الحالي - فعالية تلك البرامج أو الاستراتيجيات في تنمية تعليم مستويات ومهارات اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى، وفي هذا دلالة واضحة على ضرورة ابتعاد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن الطرائق المعتادة والتي كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة كل من : (وليد العناتي، ٢٠١٠م) (نجوى خصاونة، ٢٠٠٥م) (أمنة الملاحي، ٢٠٠١م)، عن أنها طرائق تقلل من الفرص الحقيقية للتعلم.

« تفسير نتائج البحث في ضوء الدراسات السابقة تؤكد تنمية مستويات البناء اللغوي المختلفة، والتعامل مع اللغة الجديدة ببراعة وخاصة بعد حفظ بعض الآيات التي بها حوارات وقصص فتكون وسيلة الاتصال مع الآخرين وزملاء الدراسة؛ إذا قدم للطلاب برامج أو مداخل أو استراتيجيات جيدة الإعداد، وتم تدريسها بطرائق مناسبة، وتشعر باللفة بين المتعلم وبين اللغة الهدف. (عبير الخطيب، ٢٠١٣م) (نشأت بيومي، ٢٠٠٩م) (محمود الديكي، ٢٠٠٧م) (هند الهاشمي، ٢٠٠٥م) (رشدي طعيمة؛ أحمد أبوشنب، ١٩٩٠م)

« نتائج البحث تعزز توجه الاستراتيجية المقترحة، حيث انطلقت من إجراءات تطبيقية تدعم القراءة الواعية للنص القرآني وتذوق جمالياته؛ عن طريق العرض المكثف لأنشطة وتدريبات لغوية في صدر كتاب الطالب، وانخراط الطلاب في تحليل آيات النص إلى مستويات البناء اللغوي واستشعارها وتذوقها، ومراقبة الفهم؛ بما أدى إلى تحقيق تراكم الخبرات المعرفية والادائية وتوظيفها، وتحسين أدائهم في تذوق النص القرآني، مما يجعل له أثراً نفسياً طيباً عليهم في تقبل اللغة الجديدة، ومحاولة الاستزادة منها.

• توصيات البحث :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يوصي البحث بما يلي:
- « تطوير طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معطيات نظرية الحمل المعرفي في التدريس لما لها من أهمية كبيرة في حفظ المادة التعليمية واسترجاعها، والاهتمام بتنفيذ التعلم السيميائي والبنائي لدورهما في تسهيل تعلم اللغة العربية، وحدوث الفهم وبناء المتعلمين لمعارفهم، والتخلي عن فكرة التلقين التي تلغي دور المتعلم.
- « ضرورة الاهتمام بمراعاة طبيعة وتفضيلات متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وتعديل مسار التعليم وفقاً لهذه الطبائع، فقد ثبت أن مراعاة طبائع الطلاب يساهم في حماس المتعلمين لعملية التعلم.
- « الاهتمام بتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى جميع متعلمي الناطقين بغير العربية بالمراحل التعليمية المختلفة، وتدريبهم على ممارسة تلك المهارات منذ المراحل الأولى في تعليمهم للعربية؛ حتى تتأصل تلك المهارات فيهم.

• مقترحات البحث :

- ◀ إجراء المزيد من الدراسات حول تأثير تنوع نظريات التدريس على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ◀ تصميم برامج تدريبية تتعلق بتدريب متعلمي العربية الناطقين بغيرها على تنمية البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي، وكذلك تحليل محتوى كتب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ في ضوء قدرتها على تنمية البناء اللغوي ومهارات التذوق الأدبي.
- ◀ استمرار البحث في الكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة في البحث الحالي في تعلم مواد اللغة العربية والدراسات الإسلامية للناطقين بلغات أخرى في مراحل تعليمية أخرى.

• المراجع :

- إبراهيم أنيس (١٩٧٦م): دلالة الالفاظ، ط٣، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- إبراهيم محمد أحمد المعازي (٢٠٠٥م) : درجة إتقان طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن لمهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .
- أحمد صلاح عبد الواحد فتح الباب(٢٠١٣م): فاعلية الدراما في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد عويز العلي(٢٠٠٩م): قراءة نقدية في الرؤية البنائية للنص القرآني عند محمود البستاني، مجلة اللغة العربية وآدابها، العدد٧، العراق.
- أحمد محمد علي رشوان(٢٠٠٨م): فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٤١، ديسمبر.
- أحمد محمود(٢٠٠٨م): أثر استراتيجيات تحليل النص في التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، دكتوراه الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أحمد المهني(٢٠٠٧م): تقويم مقرر النصوص الأدبية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير تنمية التذوق الأدبي، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أسامة زكي السيد على العربي(٢٠١٢م): نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد ٤٨، العدد ٤، أكتوبر.
- إسلام عامر عجاج(٢٠١٦م): فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نظرية اللعب المعرفي لتنمية مهارة حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير ، كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، العراق.
- أماني حلمي عبد الحميد(٢٠٠٦م): أثر استخدام التعلم البنائي طبقاً لنموذج Bybee على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(٥٨)، سبتمبر .

- الأمم المتحدة (١٩٧٣م) : قرار الأمم المتحدة رقم (٣١٩٠) ، ورد في الجلسة العامة رقم (٢٢٠٦).
- أميمة محمد عفيفي احمد (٢٠١١م): استراتيجية قائمة على الدمج بين التدريس التبادلي وخراطيم التفكير لتنمية الفهم في العلوم والتفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مختلفي التعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٧٢) ، يوليو.
- أمين أبو بكر (٢٠٠٩م): فاعلية استراتيجية قائمة على المدخل المعرفي لتنمية مهارات التدقيق الأدبي والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- آمنة ناصر الملاحي (٢٠٠١م): مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت الأردن.
- أنطوان طعمة (١٩٩٦م): السيميولوجيا والأدب، مجلة (عالم الفكر)، الكويت، مج (٢٤)، ع (٣)
- بدر الدين الزركشي (د.ت): البرهان في علوم القرآن، تحقيق د. محمد أبو الفضل إبراهيم منشورات المكتبة العصرية، ط٢ بيروت.
- بيان محمد فالح علاونة (١٩٩٨م): تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة الناطقين بغير العربية في جامعة مؤتة، ماجستير ، جامعة مؤتة.
- توفيق خميس (٢٠٠٩م): البنية اللغوية في شعر حسين زيدان ، ديوان " قصائد من الأوراس إلى القدس " أنموذجاً، ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر - باتنة .
- جان كلود كردان (١٩٨٧م): التحليل السيميوطيقي والأدب، ترجمة: عبد الرحمن طنكول مجلة (دراسات سيميائية أدبية لسانية)، فاس، العدد (١).
- جلال الدين السيوطي (١٩٨٨م): الإتقان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية - بيروت.
- جمال سليمان عطية سليمان (٢٠١١م): برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التدقيق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٧٢) ، يوليو.
- حافظ عبد الرحيم الشيخ (٢٠٠٦م): مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديثة، عمان.
- حسن حسين زيتون: كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣م): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة.
- حسن عبد الهادي الدجيلي: ثائر سمير حسن الشمري (٢٠٠٤م): فاعلية النظرية السيميائية في النص القرآني، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، المجلد (٩)، العدد (١)
- حسن عمران حس (٢٠٠٦م): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات اللغة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الأول " التعلم والتنمية في المجتمعات الجديدة " جامعة أسيوط، ٥ - ٦ مارس
- حسن محمد أحمد باجودة (١٩٨٠م): اللغة العربية والتربية الإسلامية، ندوة الخبراء التربويين المنعقدة في مكة المكرمة ١١ - ١٦ / ٦ / ١٤٠٠
- حسين محمد أبورياش (٢٠٠٧م): التعلم المعرفي، ط١: دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- حلمي الفيل (٢٠١٥م): الذكاء المنظومي في نظرية اللعب المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

- حمدي محمد محمد البيطار (٢٠١١م): استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج وبتلي البنائي لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي في مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لطلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(١٧٢)، يوليو
- حنان ونيس عمير الربيع (٢٠١٥م): أنشطة تعليمية تعليمية مقترحة قائمة على كورت التفاعل (Interaction cort) لموضوعات مقرر البلاغة والنقد للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٢٠٨)، أبريل.
- داود عبده (١٩٧٩م): التقدير وظاهرة اللفظ في الفكر العربي، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، بيروت، ع(٨)(٩).
- رشدي طعيمة، أحمد جمعة أبوشنب (١٩٩٠م): المهارات اللغوية ومستوياتها (تحليل نفسي لغوي)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.
- رشدي احمد طعيمة (١٩٩٨م): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة دار الفكر العربي.
- رشدي احمد طعيمة (٢٠٠٠م): الأسس العامة لمناهج اللغة العربية - إعدادها - تطويرها - تقويمها؛ ط٢، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- رولان بارت (١٩٨٦م): درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، ط٢، دار توبقال، المغرب.
- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٥م): تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٢١٠)، ج، نوفمبر.
- سامية محمد محمود (٢٠٠٧م): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- سلوى أحمد محمد شاهين (١٩٩٩م): فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التدوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة طنطا.
- سلوى حسن محمد بصل (٢٠٠٨م): استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سليم عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١١م): فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(١٦٧)، فبراير.
- سمر بدوي (٢٠٠٩م): فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات التدوق الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- سهاد عبد الأمير عبود (٢٠١٣م): فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول متوسط مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (١١)، آذار جامعة بابل.
- صافية سليمان أبو جودة (٢٠٠٤م): أثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- صالح سليمان الوهبي (٢٠٠٦م): اللغة العربية في عصر العولمة، ندوة الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهماتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية بالرياض، ١٩ من ديسمبر.
- صبحي سعيد الحارثي (٢٠١٤م): العبء المعرفي وعلاقته بمهارات الإدراك لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، مجلة ديالي، العدد (٦٤).
- صلاح الجبلاي (٢٠٠١م): المنهج السيميائي وتحليل البنية العميقة للنص، مجلة الموقف الأدبي، العدد (٣٥٦) سبتمبر.
- صلاح فضل (١٩٨٧م): تطبيقات هذه الرؤية في العلوم الإنسانية" النظرية البنائية في النقد الأدبي"، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- صليحة عاشور (٢٠٠٧م): الخطاب القرآني والمناهج الحديثة في تحليله - دراسة نقدية - مجلة الأثر الأدبية، العدد الحادي عشر، عدد خاص: أشغال الملتقى الدولي الثالث في تحليل الخطاب، ورقلة - الجزائر ٥ - ٧ فبراير.
- طه جابر العلواني (٢٠٠٦م): الوحدة البنائية للقرآن المجيد، سلسلة دراسات قرآنية (٣) مكتبة الشروق الدولية - القاهرة ١٤٢٧هـ
- طه على الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٥م): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الأردن، عالم الكتب الحديث.
- عادل سعيد البنا (٢٠٠٨م): العبء المعرفي المصاحب لأسلوب حل المشكلة في ضوء مستويات صعوبة المهمة وخبرة المعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عبد الجليل مرتاض (٢٠٠٨م): المقاربة السيميائية لتحليل الخطاب الإشهاري، مجلة الأثر العدد ٧، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- عبد الرحمن صالح عبد الله (١٩٩٦م): دراسات في الفكر التربوي الإسلامي، دار البشير، ط١ عمان.
- عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي؛ وعبد الوهاب زكريا (٢٠١١م): منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: "العربية لناشئين" و"العربية"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، العراق.
- عبد الشافي أحمد سيد رحاب (١٩٩٤م): أثر استخدام أساليب تدريسية متعددة على تنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية بأسبوط ع (١٠)، المجلد الثاني، ص ٩٣٦ - ٩٥٦.
- عبد الكريم البكري (١٩٩٤م): القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية، دراسة نقدية في ضوء النظريات التربوية واللغوية، مجلة الجامعة الإسلامية، لندن.
- عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر (٢٠٠٢م): فعالية استخدام مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية ببها المجلد الثاني عشر، العدد الخمسون، ص ٢٥٣ - ٢٨٣
- عبد الله عنبر (٢٠٠٨م): النظرية البنائية وقراءة النص الأدبي، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٥، العدد ٢، عمان. الأردن.
- عبد الأمير عبود الشمسي ومهدي جاسم حسن (٢٠٠٩م)، العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- عبيد غالب الخطيب (٢٠١٣م): تدريس أدوات المعاني للناطقين بغير العربية وظيفياً ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- على أحمد مدكور (٢٠٠٦م): تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- على أحمد مدكور ورشدي أحمد طعيمة وإيمان أحمد هريدي (٢٠١٠م): المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- على طالب محمد (٢٠١٤م): اللعب المعرفي والتفكير المنظومي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية الرياضية جامعة ميسان بجمهورية العراق، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية.
- على يونس (١٩٨٤م): الإحساس بأوزان الشعر العربي عند دراسي اللغة العربية غير الناطقين بها، مجلة معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة، ع (٢) ١٤٠٤هـ.
- عمر الصديق عبد الله (٢٠٠٤م): تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية للحياة نموذجاً)، مجلة اللغة العربية لغير الناطقين بها، العدد الأول، جامعة إفريقيا العالمية.
- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩١م): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- فؤاد عبد الله عبد الحافظ (٢٠٠٥م): فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٤٩) نوفمبر.
- فتحي يونس (٢٠٠٥م): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشرها في عصر العولمة "برامج التعليم والكتاب"، مجلة قراءة المعرفة، العدد ٤٦، ص ١٦ - ٦٣.
- فدوى سعدي مصطفى بوعناني (٢٠١٣م): الأداء اللغوي والاندماج الثقافي لدى المتعلمين الأجانب للعربية، مجلة أبحاث معرفية، مختبر العلوم المعرفية، العدد الثالث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، المغرب.
- مارسيلو داسكال (١٩٨٧م): الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة، ترجمة: حميد لحمداني وآخرون، إفريقيا الشرق (البيضاء)، ط ١.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠م): التذوق الأدبي - طبيعته - نظرياته - مقوماته - معايير - قياسه - عمان: دار الفكر.
- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي (١٩٩٠م): تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي: تعليم اللغة العربية للطلبة الوافدين على معاهد الأزهر وجامعته من غير الناطقين باللسان العربي، رئاسة الجمهورية بمصر، المجالس القومية المتخصصة، الدورة (٨٧)، يونيو، ص ٢٢٧ - ٢٣٣.
- محمد أحمد نحلة (٢٠١١م): آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مكتبة الآداب، القاهرة.
- محمد إقبال عروي (١٩٩٦م): السيميائيات وتحليلها لظاهرة الترادف في اللغة والتفسير مجلة "عالم الفكر"، الكويت مج (٣٤)، ع (٣).
- محمد بصل (١٩٩٦م): نحو نظرية لسانية مسرحية (مسرح سعد الله ونوس - نموذجاً تطبيقياً)، ط١، دمشق: دار الزينابيع.
- محمد داني (٢٠١٤م): في ماهية السيميائيات والصورة، مجلة سمات البحرينية، المجلد الأول، العدد الأول.
- محمد رضا البغدادي (١٩٩٨م): تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية، القاهرة، دار الفكر العربي.

- محمود البستاني(٢٠٠١م): المنهج البنائي في التفسير، العدد الثاني، دار الهادي للطباعة بيروت.
- محمود جلال الدين سليمان(٢٠١١م): برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(١٧٢)، يوليو.
- محمود حسن الأستاذ(٢٠٠٨م): سيميائية الصورة استراتيجية مقترحة في تنمية تجليات إبداعية وفضاءات دلالية، مؤتمر فيلادفيا الدولي الثاني عشر "ثقافة الصورة"، دار مجدلأوي للنشر، الأردن.
- محمد رضوان الداية؛ ومحمد جهاد جمل؛ وراجح مازن جرادات(٢٠٠٤م): اللغة العربية في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- محمد صبري شهريز؛ وأماني ناوي(٢٠١٥م): تقويم برنامج تفاعلي في تعليم التعبيرات الاصطلاحية في اللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بغيرها باستخدام برنامج الوسائط المتعددة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع(٣٦).
- محمد القطاوي(٢٠٠٥م): أثر الطريقة التوليفية على التحصيل الدراسي والتذوق الأدبي والميول نحو دراسة مادة الأدب والنصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر الأساسي بقطاع غزة، دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد محي الدين أحمد(٢٠٠٦م): تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، كلية الألسن، جامعة المنيا، ٣ - ٥ من أبريل.
- محمود رمضان الديكي(٢٠٠٧م): مركب العدد في العربية: دراسة تطبيقية على أخطاء الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء المنهج التقابلي، مجلة المنارة، المجلد ٣(١٣)، العدد (٤).
- محمود شاكر سعيد(٢٠١٢م): تعليم اللغة للناطقين بغيرها " تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، المجلس الدولي للغة العربية بالتعاون مع اليونسكو، بيروت ١٩ - ٢٣ مارس.
- محمود الناقة، وفتحي يونس(١٩٩٩م): المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦ - ١٢ سنة)، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- مختار عبد الخالق عبد اللاه(٢٠٠١م): برنامج مقترح لتدريس النصوص الأدبية باستخدام الحاسوب وأثره على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ماجستير، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- مصطفى صادق الرافعي(١٩٩٩م): إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي بيروت. لبنان.
- منى عبد الهادي حسين(١٩٩٨م): فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد الثاني، ٢ - ٥ أغسطس.
- منير موسى صادق موسى(٢٠٠٢م): فعالية برنامج آدي وشاير في تحصيل الفيزياء وتسريع النمو العقلي لطلاب الصف الأول الثانوي في سلطنة عمان، المؤتمر العلمي السادس الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد الأول.

- نجوى أحمد خصاونة(٢٠٠٥م): بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فعاليتها، دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان.
- نشأت عبد العزيز بيومي(٢٠٠٩م): برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، دكتوراه، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- نصر لعياضي(٢٠١٠م): السيميائيات واستراتيجية بناء المعنى، مجلة الباحث الاجتماعي العدد العاشر، الجزائر: جامعي منتوري قسطنطينية.
- هبة إبراهيم أحمد إبراهيم(٢٠١٢م): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع(١٣).
- هدى مصطفى محمد عبد الرحمن(٢٠١١م): استخدام طريقة توليفية في تدريس النصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٦٩٤ إبريل.
- هند عبد الله السيد الهاشمي(٢٠٠٥م): فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان، دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- وحيد السيد إسماعيل حافظ(١٩٩٧م): تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.
- وديع مكسيموس داوود(٢٠٠٣م): البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث، حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٥ - ٦ أبريل.
- وليد أحمد العناتي(٢٠١٠م): تحليل الخطاب وتعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، عمادة البحث العلمي، بجامعة البترا، المجلد (١٣)، العدد (٢)، الأردن.
- وليد الكندري(٢٠٠١م): فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت، دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- يزيد حمزاوي(٢٠٠٦م): المدلولات للأمثال القرآنية - دراسة تحليلية لنصوص القرآن - ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- يسرية المصري(١٩٩٧م): بنية القصيدة في شعر أبي تمام، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- يوسف خليل الخليلي(١٩٩٦م): مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١١٦).
- اليونسكو(١٩٦٨م): سجلات المؤتمر العام. الدورة الخامسة عشر. باريس
- اليونسكو(١٩٧٤م): سجلات المؤتمر العام. الدورة الثامنة عشر. باريس
- اليونسكو(١٩٨٠م): سجلات المؤتمر العام. الدورة الحادية والعشرون. بلجراد.
- Appelson, k.(1997):Analysis and description of students learning during science classes using constructivist-Based Model, Journal of Research in Science Teaching, vol.34,No.3,pp.303-318

- Artino, A.R., JR. (2008): Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners AACE. Journal,16(4), 425-439
- Henson, k.t & Elber, B. (1999): Educational psychology for effective teaching Wadsworth publishing comp., a division of international Thomson publishing inc., U.S.A.
- Kalyga,S., Ayres, P., Chandler, P.,& Sweller, J.(2003): The expertise reversal effect.Educational Psychologist,38,23-31
- Richard E. Mayer& Roxana Moreno (2003) Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning, 38 EDUC Psychologist 43, 44.
- Sweller, J., van Merrienboer, J.J. G., & Paas, F. (1998): Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychologist Review,10,251-296
- Sweller,J.,& Chandler,P.(1994): Why same material is difficult to Learn. Cognitive and Insttuction, 12,185-233.
- Van Merrienboer, J, J.G., & Sweller, J. (2005): Cognitive Load theory and complex learning: Recent developments future direcitons. Educational Psychology Review,17(2),147-177
- Weathly, G, H., (1991): Constructivism Prespectives on science and mathematics, science education, vol 75, N 1.
- Weigand, Florian & Hanze, Martin (2009): Inducing Germane Load While Reducing Extraneous Load by Incrementally Fading – in A Work Example, Department of psychology .



البحث الثالث :

” أثر استخدام استراتيجية IMPROVE لتدريس الرياضيات في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ”

المصادر :

د/ حسن شوقي علي

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية جامعة نجران وجامعة المنيا

د/ محمد بن مفرح عسيري

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية

” أثر استخدام استراتيجية IMPROVE لتدريس الرياضيات في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.“

د/ محمد بن مفرح عسيري

د/ حسن شوقي علي

• المستخلص:

هدف البحث تعرف أثر استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة في تدريس وحدة المضلعات بمقرر الرياضيات بالصف الأول المتوسط على التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية، والعلاقة الارتباطية بين التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى عينة البحث بمدينة نجران. ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة المضلعات ومقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية، ودليل المعلم لتدريس وحدة المضلعات وفق استراتيجية IMPROVE، وأوراق عمل الطلاب لدراسة الوحدة وفق الاستراتيجية المستخدمة، كما تم اختيار عينة البحث وقوامها (٦٩) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة العريسة المتوسطة بمدينة نجران تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة (٣٢ طالبا) وتجريبية (٣٧ طالبا). وأظهرت النتائج فعالية استراتيجية IMPROVE لتدريس الرياضيات في تنمية التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى عينة البحث.

كلمات مفتاحية: استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة - التحصيل - الوعي بما وراء المعرفة الرياضية.

Effect of Using IMPROVE Strategy for Teaching Mathematics on Achievement and Awareness of Metacognitive Mathematics among Middle School Students.

Dr. Hassan Shawqi Ali , Dr. Mohammed bin Mofreh Asiri

Abstract:

The present study aims to identify the effect of using IMPROVE strategy for teaching the unit of “Polygons”, middle first grade, on achievement and awareness of Metacognitive Mathematics among the participants, and the correlation between academic achievement and awareness among the participants. To achieve the study objectives, a set of tools have been utilized, including Achievement Test, Scale of Metacognitive Mathematics Awareness, Teacher's Guide for teaching the unit of “Polygons” according IMPROVE strategy and Activities Notebook. The sample consisted of (69) students selected from the middle first grade, Alauraysa School, who were divided into two groups: the control group (32 students) and the experimental one (37 students). The results showed the effectiveness of IMPROVE strategy for the teaching of mathematics in the development of academic achievement and metacognitive awareness, and there were a positive significant correlation between achievement and metacognitive mathematics awareness among the participants

Keywords: metacognitive IMPROVE, achievement, metacognitive mathematics awareness.

• مقدمة :

للرياضيات مكانة متميزة بين العلوم الأخرى ولها أهمية بالغة في أنشطة الحياة اليومية، وتسهم بشكل كبير في تنمية التفكير بأنماطه المختلفة، وتكوين عقلية مفكرة مبدعة وفي تنمية قدرات المتعلم إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته. كما أن تقدم العلوم وازدهارها (محمد، ٢٠٠٧) أصبح يقاس بما تحويه من رياضيات، وما يدخل فيها من حسابات ورموز، ويرجع الفضل إليها فيما وصل إليه العالم اليوم من التقدم في جميع المجالات: مثل الحاسبات الإلكترونية وشبكة المعلومات والفضائيات وغيرها؛ لذلك تعتبر الرياضيات أداة مهمة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذي نعيش فيه، وهذا ما جعل الرياضيات تحتل مكانة مرموقة في المناهج الدراسية، وأن الناس جميعاً بحاجة ماسة إلى معرفة معلومات عن الرياضيات وإن كانت بسيطة.

ومع تلك الأهمية للرياضيات والسعي المستمر في تحسين مناهجها، إلا أن الكثير من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة يعانون صعوبة في تعلمها بالإضافة إلى تدني مستوى التحصيل فيها وهو ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات كدراسة أحمد (٢٠١٥)، رشيد (٢٠١٥)، الأسطل (٢٠١٠)، الشامي (٢٠٠٨)، حبيب (٢٠٠٦)، فلوسي (٢٠٠٦)، المطاوعة (٢٠٠٤).

وللوقوف على مشكلة البحث تم استطلاع آراء (١١) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بإدارة نجران التعليمية، وتم حصر استجاباتهم على استطلاع الرأي والذي تضمن السؤال عن مستوى تحصيل طلابهم في الرياضيات وأكثر الوحدات صعوبة بالنسبة للطلاب، من وجهة نظرهم حيث أشار (١٠) من المعلمين بنسبة (٩٠.٩ %) إلى وجود تدني في مستوى تحصيل التلاميذ للرياضيات بالصف الأول المتوسط، كما أشار (٨) من المعلمين بنسبة (٨٨ %) إلى أن وحدة المضلعات تعد من أكثر الوحدات صعوبة بمقرر الصف الأول المتوسط. لذا هناك ضرورة للبحث عن طريقة تدريس تعطي للطلاب الدور الأكبر في العملية التعليمية؛ مما قد يساعده على فهم جوانب التعلم المتضمنة بالرياضيات.

ويتفق هذا مع ما نادي به المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) بأن تعلم الرياضيات ينبغي أن يعتمد بدرجة أساسية على الفهم، والابتعاد عن التلقين والحفظ الصم للحقائق، والتطبيق الروتيني للخوارزميات وهو ما تحققه البنائية، والتي تؤكد (السواعي، ٢٠٠٤) على أن المعرفة يتم اكتسابها بشكل أفضل إذا ما أتيح للتلميذ أن يعالجها بنفسه ولنفسه مشيداً بنيته الخاصة للمعرفة والتي غالباً ما تختلف عن تلك التي تقدمها له السلطة الرياضية متمثلة في الكتاب أو المعلم.

كما أن البنائية (محمد، ٢٠٠٤) تمثل إحدى أحدث الرؤى التربوية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية

مثل: معرفته السابقة، وقدرته على معالجة المعلومات ودافعيته للتعلم وأسلوب تفكيره، كما أنها تقوم على التسليم بأن كل ما يبني بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى بالنسبة له.

وتقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات (خطائية، ٢٠١١) (الموسوي، ٢٠١٥) هي:

« **التعلم عملية بنائية:** حيث أن المعرفة الجديدة يتم بناؤها من خلال الخبرة الشخصية للمتعلم، مستخدماً في ذلك خبرته السابقة، وذلك من خلال إعادة بناء وتنظيم التراكيب المعرفية.

« **التعلم عملية نشطة:** أي أن المتعلم لا بد أن يكون نشطاً في العملية التعليمية من خلال بذل جهد عقلي، لحل أي مشكلة تقف أمام تحقيق هدفه واكتشاف المعرفة الجديدة بنفسه.

« **التعلم غرضي التوجّه:** أي أن التعلم غرضي وله هدف، حيث يسعى المتعلم من خلاله إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل أي مشكلة تواجهه بالإضافة إلى أنها تجيب عن تساؤلات لم يجد لها إجابة حتى يفهم ويتعلم موضوعاً ما.

« عندما يواجه المتعلم مشكلة ما فإنه يتهيأ له أفضل الظروف حتى يتم التغلب على هذه المشكلة، وأسلوب حل المشكلات تبعاً للبنائية يعد من الأساليب التي يجب تضمينها في طرق واستراتيجيات التدريس؛ لما يعود به من فائدة في بناء معنى لما يتعلمه المتعلمون، وتنمية الثقة في قدراتهم.

« المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، حيث تُعتبر الخبرة السابقة للمتعلم الجسر الموصل للمعرفة الجديدة.

« **التعلم عملية تعاونية:** حيث تبني المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، والتعليم تبعاً للبنائية يسمح بعرض وجهات نظر الآخرين والاستفادة منها، أي أنه يُسمح للمتعلمين في الفصول الدراسية بتبادل المعاني والأفكار فيما بينهم، وذلك للإجابة عن سؤال ما أو حل مشكلة قد تواجه المتعلمين، ومن ثم يتم الوصول إلى اتفاق من خلال المناقشة الجماعية.

« الهدف من عملية التعلم تبعاً للبنائية هو إحداث تكيّفات تتواءم مع خبرات المتعلم التي مر بها سابقاً، فالمعرفة تبعاً للبنائية تصبح ذات نفعية إذا كان هناك تكييف ومواءمة بين هذه المعرفة وبين الواقع.

ويشير عبيد (٢٠٠٤، ١٧٨) إلى أن "البنائية في أبسط توصيفاتها تقول بأن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربط المفاهيم الجديدة لمعارفه السابقة بما يحدث تغييرات في بنيته المعرفية على أساس المعاني الجديدة وبما يحدث تجديداً وارتقاءً لبنيته المعرفية".

ولقد انبثق عن البنائية عدة إستراتيجيات ونماذج تعليمية تعليمية تؤكد كل منها على التعلم ذي المعنى منها استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويرى (المالكي، ٢٠١١، ٥٨) أن "أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات والتي أثبتت فاعليتها في التدريس هو استراتيجيات التفكير في التفكير أو التفكير فيما وراء المعرفة الذي استسقى اسمه - بالدرجة الأولى من الفلسفة البنائية والذي يحاول العبور بالعملية التعليمية عامة وعملية التعلم خاصة من مركزية المعلم باعتباره ملقنا وناقلا للمعرفة والتركيز على الحفاظ الاستظهاري للحقائق والمهارات الرياضية من قبل المتعلم إلى مركزية المتعلم ووعيه بتعلمه وكيفية حدوثه منطلقة بذلك من أن التعلم يبنى من خلال الخبرة والعمل للمتعلم لا من خلال التلقي والحفظ".

وقد ظهر مصطلح ما وراء المعرفة Metacognition في السبعينات من القرن الماضي على يد عالم النفس المعرفي جون فلافل John Flavell ليضيف بعدا جديدا إلى علم النفس المعرفي ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم. (جروان، ٢٠١٢، ٤٢).

كما يرى عبيد (٢٠٠٠، ٦) أن مفهوم ما وراء المعرفة يرتبط بثلاثة أصناف من السلوك العقلي:

- « معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي، ومدى دقته في وصف تفكيره.
- « التحكم والضبط الذاتي، ومدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي.
- « معتقدات الشخص وحديثاته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات على طريقة تفكيره.
- « ويرى عبد الحكيم (٢٠١٣، ٣٧) أن التفكير ما وراء المعرفة يعد من أعلى مستويات التفكير، وأن ما وراء المعرفة:
- « ليست وراثية ويمكن تنميتها.
- « تتضمن أنشطة عقلية تهدف إلى ضبط أنشطة المعرفة، ومراقبتها والسيطرة عليها والتحكم فيها وتوجيهها.
- « سبيل لتدريب الأفراد ليصبحوا مفكرين جيدين.
- « تؤدي دورا مهما في عملية التعلم الفعال.

وقد اقترحت ميفاريتش وكرامارسكي Mevarech and Kramarski (١٩٩٧، ص ٣٦٥ - ٣٩٥) استراتيجية ما وراء معرفية خاصة بتعليم الرياضيات وهي استراتيجية IMPROVE والتي تتكون من سبع خطوات متتابعة وهي:

- « التقديم (Introducing): يقوم المعلم بتقديم موضوع الدرس للمتعلمين من خلال طرح سؤال أو مشكلة رياضية أو أكثر ويطلب منهم القيام بحلها.
- « التساؤل ما وراء المعرفي (Metacognitive questioning): وفيها يقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة تحصيليا، ويوزع عليهم قائمة

- الأسئلة ما وراء المعرفة، ويطلب منهم استخدامها للوصول للحل ومراقبة أنفسهم قبل وأثناء وبعد الوصول للحل.
- « الممارسة (Practicing): وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمون بالممارسة واستخدام الأسئلة ما وراء المعرفة للتخطيط وتنفيذ الحل ومراقبة أنفسهم قبل وأثناء الحل.
- « المراجعة (Reviewing): وفي هذه الخطوة يقوم المتعلم بمراجعة خطوات الحل.
- « الوصول للمتمكن (Obtaining Mastery): وفي هذه الخطوة يصل المتعلم لخطوات الحل كاملة.
- « التثبت (Verifying): وفيها يتحقق المتعلم من صحة الحل .
- « الإثراء (Enriching): وفيها يقوم المتعلم بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى.

- ويرى عبد الحكيم (٢٠١٣، ٦٣) أن من مميزات استخدام استراتيجية IMPROVE في تدريس الرياضيات أنها:
- « تضم أكثر من استراتيجيات من استراتيجيات ما وراء المعرفة وبالتالي تجمع بين مميزات تلك الاستراتيجيات.
- « تستثير مهارات المراقبة الذاتية والتحكم مما قد يجعل الطلاب على وعي بما يقومون به من خطوات وتوجيهها في الاتجاه الصحيح.
- « تشجع الطلاب على التفكير والتحليل مما قد يساعدهم على اكتساب جوانب التعلم المتضمنة في وحدة التشابه.
- « تساعد في دعم التواصل بين الطلاب مما قد يدعم الفهم.
- « تساعد في أن يكون للمتعلم دوراً إيجابياً حيث أن المتعلم يتوصل للمعرفة بنفسه.
- « أكدت الدراسات التي استخدمت هذه الاستراتيجية على فاعليتها في تنمية العديد من نواتج التعلم.

وقد تناولت العديد من الدراسات استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة، ففي المرحلة الثانوية دراسة عبد الحكيم (٢٠١٣) والتي اثبت فاعلية استخدام استراتيجية IMPROVE لما وراء معرفة لتدريس الهندسة في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، ووجود فرق دال إحصائياً بين التحصيل والوعي بما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، دراسة عثمان (٢٠٠٩) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي لما وراء معرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة البنا (٢٠٠٨) والتي أظهرت نتائجها فاعلية

استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتدريس حساب المثلثات في تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الاول الثانوي.

وفي المرحلة المتوسطة دراسة دياب (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، دراسة شوق، المحوي، أبو القاسم (٢٠١٦) والتي أثبتت فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، دراسة مدين (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة في تنمية قدرات طلاب الصف الثاني الإعدادي في حل المشكلات الجبرية ،دراسة مونتاجيو وآخرون Montague et al (٢٠١٤) والتي أظهرت فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى طلاب المدارس المتوسطة ذات القدرات المنخفضة، دراسة محمود (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات في تنمية التحصيل وبقاء اثر التعلم وتنمية التفكير التقويمي والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، دراسة المالكي (٢٠١١) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، دراسة أبو الحديد (٢٠٠٩) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (استراتيجية K.W.L، استراتيجية التساؤل الذاتي ، استراتيجية العصف الذهني) في تنمية التحصيل والابداع في الهندسة لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ودراسة عفيضي (٢٠٠٨) والتي أظهرت نتائجها فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة (استراتيجية النمذجة) في تنمية التحصيل ومهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسة إبراهيم (٢٠٠٧) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وفي المرحلة الابتدائية دراسة إقبال، سلطانه، أفضال Iqbal, Sultana & Afzal (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الرياضية بالمرحلة الابتدائية في باكستان، دراسة رزق وعطيه والجندي Rizk , attia & Al-jundi (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي في محافظة رفحاء بالمملكة العربية

السعودية، دراسة الدوخي، اليوسف، ومبارك (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية إدراك استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل الدراسي في الرياضيات واللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة وعلى مستويات تعليمية مختلفة (عاديين - موهوبين - ذوي صعوبات تعلم)، في تنمية التحصيل وحل المشكلات وبقاء أثر التعلم، وتنمية التفكير الإبداعي والتوليدي، والدافع للإنجاز.

ويعد ممارسة الطلاب للتفكير ما وراء المعرفة في أثناء تعلمهم الرياضيات (محمود، ٢٠١٢، ٢١١) من أعلى مستويات التفكير، لأنه مستوى من التفكير المعقد الذي يتعلق بمراقبة الطالب لكيفية استخدامه لعقله؛ وذلك أن الطالب القادر على أن يحل بفاعلية مشكلاته عامة، ومشكلاته الرياضية خاصة، يستطيع أن يتحدث مع نفسه بصورة مستمرة، ويتأكد أولاً بأول من مدى التقدم الذي أحرزه، ويقيم فيما إذا كان قد استخدم الأسلوب الأمثل، والوجهة المناسبة أم لا؟ فيعدل طريقة تفكيره في حل المشكلات وفق ذلك، أو يستمر فيه ويؤكد الفرماوي (محمود، ٢٠١٢، ١٩٢) على أن التعليم الجيد يجب أن يتضمن تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يمكن إثارة دافعيتهم للتعلم، وهذا لن يتحقق إلا إذا كان المتعلم واعياً بعملياته المعرفية، قادراً على تخطيط ومراقبة وتقويم استراتيجياته ومهامه المعرفية في إطار ما وراء المعرفة.

ومفهوم الوعي بما وراء المعرفة (عبد الله، ٢٠١٥، ١٤٨) من المفاهيم المهمة والمؤثرة في الدراسات المعاصرة وهو أحد موضوعات "التعلم المعرفي" التي تبلورت وبرزت في العقود الثلاثة الماضية. كما يعتبر من أبرز الأساليب الحديثة التي تهدف إلى تنمية استقلالية المتعلم والتنظيم الذاتي والاهتمام بشخصيته.

ويعرف جروان (٢٠١٢، ٧٧) الوعي بما وراء المعرفة بأنه "عمليات تحكم ذهنية علياً تهدف إلى تخطيط ومراقبة وتقييم أداء الفرد في مواجهة المواقف وحل المشكلات".

ويشير شراو ودينيسون Schraw & Dennison (١٩٩٤، ص ص ٤٧٤ - ٤٧٥) إلى أن ما وراء المعرفة تمثل وعي الفرد بما يستخدمه من أنماط تفكير وأساليب الدراسة، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه ومن ثم تم تقسيم الوعي بما وراء المعرفة إلى:

- المعرفة حول المعرفة : وتشمل:

- « المعرفة التقريرية: وتعني معرفة الفرد بمهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم (معرفة ماذا)
- « المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة الفرد بكيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم (معرفة كيف).
- « المعرفة الشرطية: وتعني معرفة الفرد حول متي ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة (معرفة متي ولماذا).

• تنظيم المعرفة :

ويشمل:

- « التخطيط: ويعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم.
- « استراتيجيات إدارة المعلومات: وتعني القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فاعلية للمعلومات
- « المراقبة: وتعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم أثناء عملية التعلم.
- « استراتيجيات تصحيح أخطاء التعلم (التنقيح): وتعني القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.
- « التقويم: وهو القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.

والوعي بما وراء المعرفة يعزز وعي الطلاب بتعلمهم الذاتي وعمليات التفكير الخاصة بهم ويساعدهم على تنظيم إدراكهم بعملية التخطيط والرصد والتقييم (Schraw & Dennison, ١٩٩٤)

ومن خلال استخدام الطلاب لخطوات استراتيجية IMPROVE يتم استخدام معارفهم ومعتقداتهم وعمليات تفكيرهم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم لاكتساب جوانب التعلم المختلفة وتنمية الوعي بما وراء المعرفة الرياضية من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة.

ومن الدراسات التي تناولت الوعي بما وراء المعرفة الرياضية دراسة عبد الله رحمان، حمزة Abdullah, Rahman, Hamzah (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى أداء الطلبة في حل المشاكل الرياضية غير الروتينية كان منخفضاً جداً، كما كان هناك فرق كبير في المهارات المعرفية لدى الطلاب ذوي مستويات الأداء المختلفة في حل المشاكل الرياضية غير الروتينية، وأن هذه المهارات المعرفية يجب التأكيد عليها، دراسة باهياهاي و سيسنيروس Pahayahay, Cisneros (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها أن تطوير الوعي المعرفي يلعب دوراً هاماً في عملية التعليم والتعلم، وأن هناك علاقة سلبية ضعيفة جداً بين أداء الطلاب في الرياضيات ومستوى الوعي ما وراء المعرفي لديهم، وأن

الاستراتيجيات المعرفية المهيمنة الأكثر استخداماً من قبل المشاركين في حل المشاكل هي المعرفة المشروطة واستراتيجية التصحيح، دراسة عبد الحكيم (٢٠١٣) والتي أظهرت نتائجها فعالية استراتيجية IMPROVE في تنمية الوعي بما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ودراسة محمود (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ودراسة حمدان (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها فعالية استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في تنمية حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ذوي صعوبات التعلم بالأردن.

كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية بين الوعي بما وراء المعرفة والتحصيل في الرياضيات كدراسة دراسة سونوال وكاليتا Sonawal, Kalita (٢٠١٧)، ودراسة بالتاسي ويلديز وأوزاكير Baltaci, Yildiz, Özçakir & (٢٠١٦)، عبد الحكيم (٢٠١٣)، بينما أظهرت نتائج دراسة أجيسوكسمو & سابوتري Ajisuksmo, & Saputri (٢٠١٧) عدم وجود علاقة ارتباطية بين الوعي بما وراء المعرفة والانجاز في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية في إندونيسيا.

يتضح مما سبق أهمية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التعليم والتعلم بشكل عام وفي تعليم وتعلم الرياضيات بشكل خاص؛ لذا تتضح الحاجة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية IMPROVE لتدريس وحدة المضلعات في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية.

• مشكلة البحث :

في ضوء ما سبق يمكن التوصل إلى أن مشكلة البحث الحالي تتمثل في انخفاض تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لجوانب التعلم المتضمنة بوحدة المضلعات وأنهم يعانون صعوبة في دراستها، وأن إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل عام يمكن أن تساعد في حل هذه المشكلة والتي تثير السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة لتدريس الرياضيات في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة نجران؟

• أسئلة البحث :

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:
 ١١ ما أثر استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة لتدريس وحدة المضلعات في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لجوانب تعلمها؟

« ما أثر استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة لتدريس وحدة المضلعات في الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

« ما العلاقة الارتباطية بين التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

• أهداف البحث :

هدف البحث تعرف أثر استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة مقارنة بالطريقة المعتادة في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة نجران في وحدة المضلعات والعلاقة الارتباطية بين التحصيل والوعي بما وراء المعرفة لديهم.

• أهمية البحث :

« مساهمة الاتجاهات التربوية الحديثة وتجريب إستراتيجيات وأساليب تعليمية تعليمية قد تؤدي إلى حل بعض المشكلات التعليمية.

« قد يفيد مخططي ومطوري مناهج الرياضيات عند تطوير محتوى المقررات التدريسية ببرامج إعداد معلم الرياضيات واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس.

« قد يفيد معلمي الرياضيات في مراعاة تنمية مهارات الوعي بما وراء المعرفة عند تدريس الرياضيات لدى طلابهم.

يقدم أدوات بحثية (اختبار تحصيلي - دليل للمعلم لتدريس وحدة المضلعات تبعاً لاستراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة - أوراق عمل للطالب لدراسة وحدة المضلعات مصاغة تبعاً لاستراتيجية IMPROVE - مقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية) قد تفيد باحثين آخرين في المجال.

• حدود البحث :

« عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بمدرسة العريسة الابتدائية والمتوسطة للعام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ

« أجري البحث على وحدة المضلعات بمقرر الرياضيات بالفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

• مصطلحات البحث الإجرائية :

• استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة:

يقصد بها في البحث الحالي: خطة تعليمية تعليمية قائمة على سبع خطوات هي: التقديم والتساؤل ما وراء المعرفة في مجموعات صغيرة، والممارسة، والمراجعة والوصول للتمكن، والتثبت أو التحقق، والإثراء، يستخدمها المعلم لتدريب طلاب الصف الأول المتوسط على تحمل مسؤولية تعلمهم ذاتياً من خلالها استخدام

معارفهم ومعتقداتهم وعمليات تفكيرهم قبل وأثناء وبعد تعلمهم جوانب التعلم المتضمنة بوحدة المضلعات المقررة عليهم.

• **التحصيل:**

يقصد به مقدار استيعاب طلاب الصف الأول المتوسط لجوانب التعلم المتضمنة بوحدة المضلعات المقررة عليهم، ويستدل عليه من درجات الطلاب (عينة البحث) على الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

• **الوعي بما وراء المعرفة الرياضية:**

ويقصد به وعي طلاب الصف الأول المتوسط بالمعرفة حول المعرفة الرياضية (المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية) وتنظيم المعرفة الرياضية (التخطيط إستراتيجيات إدارة المعلومات، المراقبة، التنقيح، التقويم) ويستدل عليه من درجات الطلاب (عينة البحث) على مقياس الوعي بما وراء المعرفة المعد لهذا الغرض.

• **فروض البحث :**

« يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة (التي درست وحدة المضلعات بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي درست وحدة المضلعات باستخدام استراتيجية IMPROVE) في التحصيل البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الوعي بما وراء المعرفة الرياضية في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التحصيل في الرياضيات والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث).

• **منهجية البحث :**

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي والذي يعتمد على اختيار مجموعة من بين طلاب الصف الأول المتوسط بمدارس مدينة نجران، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وتم التأكد قبليا من تكافؤ المجموعتين في مجموعة من المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر على متغيرات البحث التابعة، ثم تطبيق أدوات القياس بعديا، ومقارنة نتائج المجموعتين بعديا وصولا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

• **متغيرات البحث :**

« المتغير المستقل: استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة.

« المتغيرات التابعة: التحصيل - الوعي بما وراء المعرفة الرياضية.

• **أدوات البحث :**

تم إعداد أدوات البحث التالية:

- « اختبار تحصيلي في وحدة المضلعات.
- « أوراق عمل الطلاب لدراسة وحدة المضلعات وفق استراتيجية IMPROVE.
- « دليل المعلم لتدريس وحدة المضلعات وفق الاستراتيجية المستخدمة.
- « مقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لطلاب الصف الأول المتوسط.

• عينة البحث :

تم اختيار عينة قوامها (٦٩) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة العريسة المتوسطة بمدينة نجران للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٥ م تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة (٣٢ طالباً) وتجريبية (٣٧ طالباً).

• خطوات البحث الإجرائية :

سار البحث وفق الخطوات الإجرائية التالية:

- « أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة والوعي بما وراء المعرفة.
- « ثانياً : اختيار الوحدة التدريسية وتحليل محتواها: تم اختيار وتحليل محتوى وحدة المضلعات المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط بالفصل الدراسي الثاني إلى جوانب تعلمها المعرفية (المفاهيم والعلاقات والمهارات).

وللتأكد من شمولية نتائج التحليل لجوانب التعلم المتضمنة بوحدة المضلعات تم عرض نتائج التحليل على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في تدريس الرياضيات، وقد أشار المحكمون إلى شمولية التحليل الذي أعده الباحثان لجوانب التعلم المتضمنة بالوحدة، ولحساب ثبات التحليل قام الباحثان بتحليل محتوى الوحدة كلاً على حده مع الالتزام بالتعريفات الإجرائية لكل من المفهوم والعلاقة والمهارة وقد جاء تحليل المحتوى لوحدة المضلعات متطابق. وبهذا تم التوصل للصورة النهائية لتحليل محتوى وحدة المضلعات في ضوء جوانب التعلم والتي تكونت من (٢٠) مفهوماً، (١٠) علاقات، (١٨) مهارة. (ملحق ١).

• ثالثاً: إعداد أدوات البحث :

• إعداد اختبار تحصيلي في وحدة المضلعات:

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة المضلعات بإتباع الخطوات التي ذكرها أبو علام (٢٠٠٥)، حيث هدف الاختبار قياس تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط لما تتضمنه وحدة المضلعات من جوانب تعلم معرفية (مفاهيم - علاقات - مهارات).

وتم حساب الوزن النسبي للموضوعات في ضوء عدد الحصص وصفحات كل موضوع، وجوانب التعلم المتضمنة والتي يوضحها جدول (١):

جدول (١) يوضح الوزن النسبي لموضوعات الاختبار وعدد أسئلة الاختبار

الموضوعات	عدد الحصص	النسبة المئوية لعدد الحصص	عدد الصفحات	النسبة المئوية لعدد الصفحات	عدد جوانب التعلم	النسبة المئوية لجوانب التعلم	الوزن النسبي (متوسط النسب المئوية)	عدد أسئلة الاختبار في كل موضوع
العلاقات بين الزوايا	٢	١٣.٣٣	٥	١١.٩٠ %	٦	١٢.٥ %	١٢.٦ %	٣
الزوايا المتتامة والمتكاملة	٢	١٣.٣٣	٥	١١.٩٠ %	٦	١٢.٥ %	١٢.٦ %	٣
التمثيل بالقطاعات الدائرية	٢	١٣.٣٣	٦	١٤.٢٨ %	٥	١٠.٤ %	١٢.٧ %	٣
المثلثات	٢	١٣.٣٣	٦	١٤.٢٨ %	١٣	٢٧.١ %	١٨.٢ %	٣
الأشكال الرباعية	٢	١٣.٣٣	٧	١٦.٦٦ %	٧	١٤.٦ %	١٤.٩ %	٣
الأشكال المتشابهة	٢	١٣.٣٣	٦	١٤.٢٨ %	٤	٨.٣ %	١٢ %	٢
التبليط والمضلعات	٣	٢٠	٧	١٦.٦٦ %	٧	١٤.٦ %	١٧ %	٣
المجموع	١٥	١٠٠	٤٢	١٠٠	٤٨	١٠٠	١٠٠	٢٠

والاختبار مكون من (٢٠) سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد، والتمرينات الهندسية، وقد تم استخدام نمط الاختبار من متعدد (أبو علام، ٢٠٠٥) لأنها تتمتع بمرونة كبيرة في قياس العديد من مخرجات التعلم من المستويات المختلفة، وتهدف لتنمية القدرة على حل المشكلات، كما أنها تتميز بنسبة تخمين اقل مقارنة بأسئلة الصواب والخطأ.

وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على ثلاثة من المحكمين مصحوباً بجدول المواصفات والذي يمثله جدول (٢):

جدول (٢) مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة المضلعات

الموضوع	جوانب التعلم			المجموع	عدد أسئلة الاختبار لكل موضوع
	مفاهيم	علاقات	مهارات		
العلاقات بين الزوايا	٢	١	٣	٦	٣
الزوايا المتتامة والمتكاملة	٢	٢	٢	٦	٣
التمثيل بالقطاعات الدائرية	١	١	٣	٥	٣
المثلثات	٧	٣	٣	١٣	٣
الأشكال الرباعية	٤	١	٢	٧	٣
الأشكال المتشابهة	١	١	٢	٤	٢
التبليط والمضلعات	٣	١	٣	٧	٣
المجموع	٢٠	١٠	١٨	٤٨	٢٠ سؤال
النسبة المئوية	٤١.٦ %	٢٠.٨ %	٣٧.٦ %	١٠٠ %	

وبعد الاطلاع على آراء المحكمين أجريت التعديلات اللازمة، ولحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة الاحنف بن قيس بإدارة نجران التعليمية، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا للثبات وقد بلغ معامل الثبات

(٠.٧٩) وهو معامل ثبات مقبول، كما تم حساب معاملات سهولة مفردات الاختبار حيث وقعت معاملات السهولة في الفترة المغلقة [٠.١٨ - ٠.٨٣] مما يشير إلى مناسبة درجة سهولة المفردات، كما تبين قدرة الاختبار على التمييز حيث إن معاملات التمييز (التباين) لمفردات الاختبار وقعت في الفترة المغلقة [٠.١٤ - ٠.٢٤]، ولتحديد زمن الاختبار، تم حساب متوسط زمن إجابة عينة البحث الاستطلاعية على الاختبار وقد وجد أن الزمن اللازم للإجابة عليه (٥٠) دقيقة وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٠) مفردة والدرجة العظمى للاختبار (٣٠) درجة (ملحق ٢).

• إعداد أوراق عمل الطالب التي تستخدم أثناء تدريس وحدة المضلعات باستخدام استراتيجية IMPROVE:

قام الباحثان بإعداد أوراق عمل الطالب وعددها (٧) أوراق عمل ليستخدما في أثناء دراسة وحدة المضلعات، بواقع ورقة عمل لكل درس من دروس الوحدة وكل ورقة عمل مقسمة إلى خمسة أجزاء.

يتضمن الجزء الأول من ورقة العمل مجموعة من الأسئلة أو المسائل الرياضية تمثل الخطوة الأولى من الاستراتيجية وهي التقديم للموضوع والجزء الثاني خاص بخطوة التساؤل ما وراء المعرفي من قبل الطلاب، وخطوة الممارسة وهو عبارة عن مساحة فارغة ليقوم الطلاب بكتابة حل ما عرض عليهم من الأسئلة أو المسائل الرياضية مستخدمين قائمة الأسئلة ما وراء المعرفية، أما الجزء الثالث يمثل خطوات المراجعة، والتمكن، وهو مخصص لكتابة الإجابات الصحيحة والتي يتفق المعلم والطلاب عليها بعد المراجعة والتي تساعد للوصول للتمكن من جوانب التعلم المتضمنة بالوحدة والتحقق من إجاباته ومن تمكنه والجزء الرابع يمثل التحقق وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تدعم تعلم الطالب لجوانب التعلم المتضمنة بالوحدة. أما الجزء الخامس فهو خاص بمرحلة الإثراء وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المسائل الرياضية التي تشري تعلم الطالب.

• إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة المضلعات باستخدام استراتيجية IMPROVE:

تم إعداد دليل لمعلم الرياضيات ليسترشده عند تدريس وحدة المضلعات باستخدام استراتيجية IMPROVE، حيث تضمن الدليل: مقدمة، مراحل استراتيجية IMPROVE، توجيهات عامة للمعلم، قائمة الأسئلة ما وراء المعرفية، التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة، ومخطط السير في الدروس والتي عددها (٧) دروس.

وقد تم عرض أوراق العمل ودليل المعلم على ثلاثة من المحكمين للتأكد من اتساق أوراق العمل ودليل المعلم مع مراحل الاستراتيجية وصلاحيتهما للتطبيق، وقد أشار المحكمون لصلاحيه أوراق العمل (ملحق ٣)، ودليل المعلم (ملحق ٤) للتطبيق.

• إعداد مقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية:

في ضوء الأدبيات النظرية لمهارات ما وراء المعرفة الرياضية، والدراسات السابقة التي تناولت الوعي بما وراء المعرفة؛ قام الباحثان بإعداد مقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط وقد تبنى الباحثان تصنيف شراو ودينيسون Schraw & Dennison (١٩٩٤).

حيث هدف المقياس إلى قياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ويشمل المقياس بعدين رئيسيين:

« المعرفة حول المعرفة: ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: المعرفة التقريرية المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية.

« تنظيم المعرفة: ويتضمن خمسة أبعاد فرعية هي: التخطيط، إستراتيجيات إدارة المعلومات، المراقبة، التنقيح، والتقويم.

وتضمن المقياس في صورته الأولية (٤٥) مفردة موزعة على أبعاد الوعي بما وراء المعرفة الرياضية وكل مفردة أمامها ثلاث بدائل هي: غالباً، وأحياناً، ونادراً.

ولحساب صدق المحتوى تم عرضه على خمسة من المحكمين، بهدف تحديد صلاحية العبارات لقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، وانتماء العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون وحذف (٥) عبارات لتكرارها.

ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧) وهو معامل ثبات مقبول، كما تم حساب متوسط زمن إجابة العينة الاستطلاعية على المقياس وقد وُجد أن الزمن اللازم للإجابة عليه (٣٠) دقيقة، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٤) يتكون من (٤٠) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد والدرجة العظمى للمقياس (١٢٠) درجة وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) ترتيب مفردات مقياس الوعي بما وراء المعرفة وفقاً لأبعاده

م	البعد الرئيسي	الأبعاد الفرعية	الترتيب	المجموع
١		المعرفة التقريرية	١ - ٥	٥
٢		المعرفة الإجرائية	٦ - ١٠	٥
٣		المعرفة الشرطية	١١ - ١٥	٥
٤	المعرفة حول المعرفة	التخطيط	١٦ - ٢٠	٥
٥		إستراتيجيات إدارة المعلومات	٢١ - ٢٥	٥
٦		المراقبة	٢٦ - ٣٠	٥
٧		التنقيح	٣١ - ٣٥	٥
٨		التقويم	٣٦ - ٤٠	٥
مجموع العبارات				

• رابعاً: إجراءات تطبيق تجربة البحث الأساسية :

« اختيار عينة البحث، وتكونت من فصلين من فصول الصف الأول المتوسط بمدرسة العريسة المتوسطة بإدارة نجران التعليمية بالمملكة العربية السعودية المتقدين في العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م.

« الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم بنجران بالتطبيق على العينة المختارة.

« تدريب معلم الفصل على استخدام استراتيجية IMPROVE في تدريس وحدة المضلعات.

« تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية على عينة البحث قبلها وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبلها في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي					
المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الضابطة	٣٧	٤.٤	١.٥	٠.٥٣	غير دالة عند ٠.٠٥
التجريبية	٣٩	٤.٢	١.٣		

كما يوضح جدول (٥) نتائج التطبيق القبلي لمقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية وأبعاده.

« تدريس وحدة المضلعات باستراتيجية IMPROVE للمجموعة التجريبية وبالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة، وقد استغرق التطبيق الفترة من ٤/٣ حتى ٤/٢٦/٢٠١٦ م.

« بعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية على عينة البحث بعدياً.

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية وأبعاده.

البعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة "ت"
المعرفة حول المعرفة	الضابطة	٣٧	٢١.٩	٤.٦	٠.٥٣	غير دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية	٣٩	٢٢.٤	٣.٨		
تنظيم المعرفة	الضابطة	٣٧	٣٢.١	٥.١	٠.٨٠	غير دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية	٣٧	٣١.٢	٥.٠		
المقياس ككل	الضابطة	٣٩	٥٤.١	٧.١	٠.٢٧	غير دالة عند ٠.٠٥
	التجريبية	٣٧	٥٣.٦	٦.٣		

من جدول (٤) وجدول (٥) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية وأبعاده، مما يعني تكافؤ المجموعتين

في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية قبل بدء التطبيق، وقد يرجع هذا لعدم دراسة المجموعتين للوحدة وتواجههما في البيئة التعليمية نفسها.

• خامساً: التحليل الإحصائي للنتائج وتفسيرها :

• مناقشة الفرض الأول:

والذي نص على أنه "يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة (التي درست وحدة المضلعات بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي درست وحدة المضلعات باستخدام استراتيجية IMPROVE) في التحصيل البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب قيمة "ت" لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج كما في جدول (٦):

جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة "ت"
الضابطة	٣٢	١٨.٨	٤.١	٤.١٥	دالة عند ٠.٠١
التجريبية	٣٧	٢٢.١	٢.٤		

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائي عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي في وحدة المضلعات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية وعليه يقبل الفرض الأول من فروض البحث، وهذا يعني ارتفاع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدة باستخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة عن تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة بالطريقة المعتادة بعدياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شوق، المحوي، أبو القاسم (٢٠١٦) دراسة الدوخي، اليوسف، ومبارك (٢٠١٦) دراسة عبد الحكيم (٢٠١٣)، محمود (٢٠١٢) عثمان (٢٠٠٩)، أبو الحديد (٢٠٠٩)، البنا (٢٠٠٨)، عفيفي (٢٠٠٨) إبراهيم (٢٠٠٧).

ونظراً لكون اختبار "ت" اختباراً لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، أي أنه يشير إلى مدى الثقة في وجود الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين بغض النظر عن حجم هذا الفرق، فقد تم حساب قيمة "د" لمؤشر كوهين (Cohen's d) لحجم التأثير (نصار، ٢٠٠٦) حيث تم التعويض في معادلة حجم التأثير:

$$\text{Cohen's } d = (M2 - M1) / SD$$

$$SD = \sqrt{((SD_1)^2 + (SD_2)^2) / 2}$$

وبلغت قيمة "د" ٠.٩٨ وبالرجوع إلى معايير الحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر "د" (نصار، ٢٠٠٦، ٥٠) وجد أن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية IMPROVE) في المتغير التابع (التحصيل) كبير. وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) حجم تأثير المتغير المستقل استراتيجية IMPROVE في المتغير التابع (التحصيل)

البيانات				
المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "د"	حجم التأثير
الضابطة	١٨.٨	٤.١	٠.٩٨	كبير
التجريبية	٢٢.١	٢.٤		

• تفسير نتائج الفرض الأول:

قد يرجع تفوق طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة باستراتيجية IMPROVE على طلاب المجموعة الضابطة التي درست الوحدة بالطريقة التقليدية في التحصيل إلى أن مراحل استخدام الاستراتيجية قد ساعدت على:

« زيادة دافعية الطلاب للتعلم نتيجة استثارة اهتمامهم وتشويقهم لعملية التعلم في المرحلة الأولى من الاستراتيجية.

« زيادة التحصيل نتيجة تنوع الأنشطة في المرحلة الثانية والتي ساعدت الطلاب على فهم واستيعاب جوانب التعلم المتضمنة بالوحدة.

« تحسين الفهم والاستيعاب لجوانب التعلم المتضمنة بالوحدة؛ نتيجة لاشتراك الطلاب في المناقشات والحوار في المرحلة الثالثة.

« تدعيم تعلم الخبرات لدى الطلاب؛ نتيجة لتطبيق الطلاب لجوانب التعلم المتضمنة في مواقف جديدة في المرحلة الرابعة.

« تدعيم تحصيل الطلاب لجوانب التعلم المتضمنة؛ نتيجة التأكد من تحقق الأهداف في المرحلة الخامسة.

« تقسيم الطلاب في مجموعات من خلال الاستراتيجية؛ قد يساهم في دعم تحمل المسؤولية والذي قد يدفعهم لمزيد من التحصيل.

« إتاحة الفرصة للطلاب لتصويب الأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات ومن ثم قد يساهم في دعم التحصيل.

« جعل التعلم أبقي أثراً؛ لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الذي يكتشف ويبني معرفته بنفسه ولنفسه.

• مناقشة الفرض الثاني:

والذي نص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الوعي بما وراء المعرفة الرياضية في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ".

تم حساب قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية، وجاءت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨) الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية وأبعاده

البعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة "ت"
المعرفة حول المعرفة	الضابطة	٣٢	٣٣.٦	٢.٩	٤.٧٤	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	٣٧	٣٧.٢	٣.٤		
تنظيم المعرفة	الضابطة	٣٢	٤٧.٣	٧.٦	٥.٨٧	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	٣٧	٥٦.٤	٥.٢		
المقياس ككل	الضابطة	٣٢	٨٠.٩	٧.٨	٧.٥٢	دالة عند ٠.٠١
	التجريبية	٣٧	٩٣.٦	٦.٢		

يتضح من الجدول (٨) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لصالح طلاب المجموعة التجريبية وعليه يقبل الفرض الثاني من فروض البحث، مما يعني تنمية الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب المجموعة التجريبية عنه لدى طلاب المجموعة الضابطة نتيجة استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة عبد الحكيم (٢٠١٣)، حمدان (٢٠١٢)، محمود (٢٠١٢)، عثمان (٢٠٠٥).

ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية IMPROVE) في المتغير التابع (الوعي بما وراء المعرفة الرياضية)، تم حساب قيمة "د" لمؤشر كوهين (Cohen's d) لحجم الأثر ووصلت قيمته إلى (٠.٤٩) مما يعني أن استخدام (استراتيجية IMPROVE) في تدريس الوحدة له أثر كبير في تنمية الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى الطلاب عينة البحث وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية IMPROVE) في المتغير التابع (الوعي بما وراء المعرفة الرياضية)

البيانات					
البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "د"	حجم التأثير
المعرفة حول المعرفة	الضابطة	٣٣.٦	٢.٩	١.١	كبير
	التجريبية	٣٧.٢	٣.٤		
تنظيم المعرفة	الضابطة	٤٧.٣	٧.٦	١.٢	كبير
	التجريبية	٥٦.٤	٥.٢		
المقياس ككل	الضابطة	٨٠.٩	٧.٨	١.٦	كبير
	التجريبية	٩٣.٦	٦.٢		

• تفسير نتائج الفرض الثاني:

قد يرجع تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في درجة الوعي بما وراء المعرفة الرياضية إلى أن مراحل استخدام الاستراتيجية قد ساعدت على دعم الوعي بما وراء المعرفة لدى الطلاب من خلال:
 « النقاش والحوار خلال العمل في مجموعات والتعرف على أفكار وطرق تفكير بعضهم البعض.

- « اكتساب الثقة بالنفس من خلال أعمال المراجعة والتنقيح والاعتماد على أنفسهم في تنظيم أفكارهم وتنقيحها ومراجعتها.
- « التخطيط للعمل وإدارة المعلومات والتحكم والمراقبة والتوجيه الذاتي خلال مراحل الاستراتيجية.
- « دعم التفكير والتساؤل الذاتي حول جوانب التعلم المرتبطة بالمواقف الرياضية وطرق التفكير المناسبة للحل.

• مناقشة الفرض الثالث:

والذي نص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التحصيل في الرياضيات والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث).

تم حساب معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي ودرجاتهم في مقياس الوعي بما وراء المعرفة الرياضية في التطبيق البعدي، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٥٤) وهو معامل ارتباط دال عند (٠.٠١) مما يعني أن استخدام استراتيجية IMPROVE في تدريس وحدة المضلعات دعم العلاقة بين التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سونوال وكاليتا Sonowal, Kalita (٢٠١٧)، ودراسة بالتاسي ويلديز وأوزاكير Baltaci, Yildiz, & Özçakir (٢٠١٦)، دراسة عبد الحكيم (٢٠١٣).

بينما تختلف مع نتائج دراسة أجيسوكسمو و سابوتري & Ajisuksmo, Saputri (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها عدم جود علاقة ارتباطية بين الوعي بما وراء المعرفة والانجاز في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية في إندونيسيا ودراسة باهياهاي و سيسنيروس Pahayahay, Cisneros (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية ضعيفة جدا بين أداء الطلاب في الرياضيات ومستوى الوعي ما وراء المعرفي لديهم.

• تفسير نتائج الفرض الثالث:

- أن استخدام استراتيجية IMPROVE ما وراء المعرفية في تدريس وحدة المضلعات دعم العلاقة بين تحصيل جوانب التعلم المتضمنة بالوحدة والوعي بما وراء المعرفة الرياضية وقد يرجع ذلك إلى:
- « زيادة الوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى الطلاب نتيجة التفكير فيما يتم تعلمه، وتعديل أخطائهم مما قد يؤثر إيجابا في فهم وتفسير ما يتم تعلمه وتحصيله.
- « زيادة قدرة الطلاب على التخطيط والمتابعة والتنقيح وإدارة المعلومات والتقويم خلال مراحل استخدام الاستراتيجية يدعم التحصيل.

• سادساً: التوصيات والبحوث المقترحة :

• التوصيات:

- « توفير بيئة تعليمية تعلمية تدعم استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مختلف المراحل التعليمية.
- « تدريب مشرفي ومعلمي الرياضيات أثناء الخدمة على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات.
- « الاهتمام بتنمية الوعي بما وراء المعرفة لدى الطلاب والمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
- « تطوير محتوى المقررات التدريسية ببرامج إعداد معلم الرياضيات واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس.

• البحوث المقترحة :

- « دراسة أثر استخدام استراتيجية IMPROVE في تدريس الرياضيات على تنمية متغيرات أخرى مثل: الدافع للإنجاز، حل المشكلات، وأنواع التفكير المختلفة، والتواصل الرياضي لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- « دراسة أثر استخدام إستراتيجيات أخرى لما وراء المعرفة لتدريس الرياضيات في تنمية التحصيل والوعي بما وراء المعرفة الرياضية لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- « إجراء دراسات مقارنة بين أثر استخدام استراتيجية IMPROVE وبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تدريس الرياضيات على التحصيل والوعي بما وراء المعرفة.
- « دراسة أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات قائم على استخدام استراتيجية IMPROVE على تنمية مهاراتهم التدريسية والوعي بما وراء المعرفة لدى طلابهم.

• المراجع :

- إبراهيم، احمد علي. (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم: كلية التربية.
- أبو الحبيب، فاطمة عبد السلام. (٢٠٠٩). استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل والإبداع في الهندسة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات. ١٢. ص ص ٢٤٥ - ٣١٩.
- أبو علاء، رجاء محمود. (٢٠٠٥). تقويم التعلم. الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد، غادة فاروق الطيب. (٢٠١٥). الصعوبات الملازمة لتدريس الرياضيات في السودان ومقترحات لتذليلها، مجلة الدراسات العليا - كلية الدراسات العليا - جامعة النيلين - السودان، ٢(٨)، ص ص ٢٧ - ٣٩.
- الأسطل، كمال محمد زارع. (٢٠١٠). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- البنا، مكة عبد المنعم. (٢٠٠٨). استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة حساب المثلثات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة تربويات الرياضيات. ١١. ص ص ٣٤ - ٧٩.
- جروان، فتحى عبد الرحمن. (٢٠١٢). تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الخامسة، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- حبيب، أحمد محمد. (٢٠٠٦). صعوبات تعلم الحدوديات الجبرية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مملكة البحرين ومقترحات لعلاجها، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، ٧(٢)، ص ص ٢٦٥ - ٢٦٦.
- حمدان، نضال محمد صالح. (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة أردنية من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- خطابية، عبد الله محمد. (٢٠١١). تعليم العلوم للجميع. (ط٣). عمان: دار المسيرة.
- الدوخي، فوزي عبد اللطيف، اليوسف، هيفاء علي، الذروة، مبارك عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية إدراك استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلة التربوية - الكويت، ٣٠(١١٩) يونيو، ص ص ٦١ - ١٠٠.
- دياب، رضا أحمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير التوليدي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات - مصر، ١٩(٣)، يناير، ١٦٤ - ٢٥٢.
- رشيد، فكرت سعدون. (٢٠١٥). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرمادي العراقية من وجهة نظر المدرسين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- السواعي، عثمان نايف. (٢٠٠٤). معلم الرياضيات الفعال. الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الشامي، صالح محمد أحمد. (٢٠٠٨). ظاهرة تدني مستوى تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية "محاظفة صعدة، مجلة الدراسات الاجتماعية - اليمن، ع ٢٧، ص ص: ١٣٥ - ١٨٦.
- شوق، محمود أحمد، المحوي، نجات حسين علي، أبو القاسم، جلييلة محمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مجلة العلوم التربوية - مصر، ٢٤ (٢)، أبريل ص ص ٥٨٥ - ٦٣٣.
- عبد الحكيم، حسن داصر (٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس الهندسة في التحصيل والوعي بما وراء المعرفة في ضوء الأسلوب المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنيا.
- عبد الله، رشا. (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على تفعيل مهارات الوعي بما وراء المعرفة على التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي لطالبات الدبلوم المهني بعمان، مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر، ٣٩(١)، ص ص ١٤٥ - ١٩٦.
- عبيد، وليم تاووضروس (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- (٢٠٠٠). المعرفة وما وراء المعرفة. مجلة القراءة والمعرفة. (١). ص ١ - ٨.
- عثمان، ربيع محمد. (٢٠٠٩). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات ما وراء المعرفة ونموذج مارزانو في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بني سويف: كلية التربية.
- عثمان، ماجد محمد. (٢٠٠٥). أثر برنامج تعليمي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثاني الإعدادي.
- مجلة كلية التربية بطنطا. ١(٣٤). ص ١١٤ - ١٤٨.
- عفيفي، أحمد محمود. (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. (١٤١). ص ٣٩ - ٥٨.
- فلوسي، سميرة. (٢٠٠٦). حاجات التلاميذ المتأخرين دراسياً في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي والجنس. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر، جامعة العقيد الحاج لخضر: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- المالكي، عوض بن صالح. (٢٠١١). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، (١٦٦)، ص ٥٤ - ٩٩.
- محمد، حفني إسماعيل. (٢٠٠٧). تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية، الرياض: مكتبة الرشد، ط٢.
- محمد، منى عبد الصبور. (٢٠٠٤): "المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الرابع حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٣ - ٤ أبريل، ص ٩٦ - ١١٢.
- محمود، أشرف راشد. (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات وأثره في التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بأسسوط. ٢٨(١). ص ١٩٠ - ٢٤٦.
- مدين، السيد مصطفى حامد. (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التواصل الرياضي اللازمة لحل المشكلات الهندسية اللفظية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مجلة تربويات الرياضيات - مصر، ١٨(٣)، أبريل، ص ٣٧ - ١٠٩.
- المطاوعة، معصومة على. (٢٠٠٤). أسباب تدني المستوى التحصيلي لطلبة الصف الثالث الإعدادي في مادة الرياضيات في مملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت.
- الموسوي، نجم عبد الله غالي. (٢٠١٥). النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة: استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.I) انموذجا. عمان: دار الرضوان.
- نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٦): "استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - جامعة البحرين ٧(٢)، يونيو.
- Abdullah, A. H., Rahman, S. N. S. A., & Hamzah, M. H. (2017). Metacognitive Skills of Malaysian Students in Non-Routine

Mathematical Problem Solving. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 31(57), 310-322.

- Ajisuksmo, C. R., & Saputri, G. R. (2017). The Influence of Attitudes towards Mathematics, and Metacognitive Awareness on Mathematics Achievements. Creative Education, 8(03), 486.
- Baltaci, S., Yildiz, A., & Özçakir, B. (2016). The Relationship between Metacognitive Awareness Levels, Learning Styles, Genders and Mathematics Grades of Fifth Graders. Journal of Education and Learning, 5(4), 78.
- Iqbal, A., Sultana, N., & Afzal, M. T. (2017). Metacognitive Instruction and Students' Achievement in Solving Mathematical Word Problems. Pakistan Journal of Education, 33(2)..
- Mevarech, Z. R. & Kramarski, B. (1997). IMPROVE a multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. American Educational Research Journal. 34(2). Pp.365-395
- Montague, M., Krawec, J., Enders, C., & Dietz, S. (2014). The effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle-school students of varying ability. Journal of Educational Psychology, 106(2), 469.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston: VA.
- Pahayahay, G., & Cisneros-Pahayahay, M. (2017). Assessment of Students' Metacognitive Awareness Level in College Algebra. Advanced Science Letters, 23(2), 1130-1133.
- Rizk, N. M. H., Attia, K. A. M., & Al-Jundi, A. A. H. (2017). The Impact of Metacognition Strategies in Teaching Mathematics among Innovative Thinking Students in Primary School, Rafha, KSA. International Journal of English Linguistics, 7(3), 103.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary educational psychology, 19(4), 460-475.
- Sonowal, M., & Kalita, M. (2017). A study on metacognitive awareness and academic achievement of Higher Secondary level students of Dibrugarh town of Assam, India. The Clarion, 6(1), 69-74.

البحث الرابع :

**” نمذجة العلاقات السببية بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب
التعلق والسلوك التوكيدي لدى طلاب كلية التربية ”**

المصادر :

د/ عبد العزيز إبراهيم سليم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة دمنهور

د/ عبد العزيز إبراهيم سليم

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة واتجاهات العلاقات المتبادلة بين بالحساسية بين الشخصية وكل من السلوك التوكيدي وأساليب التعلق في ضوء النموذج البنائي باستخدام تحليل المسارات بين متغيرات الدراسة الحالية، وكذا الكشف عن طبيعة العلاقة بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب التعلق والسلوك التوكيدي، والتحقق من العلاقة بين أساليب التعلق والسلوك التوكيدي، وكذا الكشف عن الفروق بين البنين والبنات في متغيرات الدراسة الحالية. وتكونت عينة الدراسة الأساسية للدراسة من (٢١٠) طالبا وطالبة (١١٠) طالبا، و (١٠٠) طالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة دمنهور من الطلاب المقيدين بالكلية للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية: مقياس الحساسية بين الشخصية (إعداد: Boyce & Parker, 1989)، تعريب وترجمة: الباحث مقياس أساليب التعلق (إعداد: Ahmad, Jahan, & Imtiaz, 2016)، ترجمة وتعريب الباحث مقياس السلوك التوكيدي (إعداد: Chalvin, 1981)، ترجمة وتعريب: الباحث وتم التحقق من المؤشرات السيكموترية لهذه الأدوات على عينة من طلاب الفرقة الأولى قوامها (١٠٠) طالبة وطالبة . وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وعلى عدد من الأساليب الإحصائية مثل معامل الارتباط وتحليل التباين، وتحليل المسار، واختبار "ت" (T. Test): وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من أبعاد الحساسية بين الشخصية، وأسلوب التعلق التجنبي والمتناقض. وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين كل من أبعاد الحساسية بين الشخصية وأسلوب التعلق. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل الحساسية بين الشخصية، وكل من سلوك التوكيد العدائي السلبي، والتوكيد الانسحابي السلبي والتوكيد الاستغلالي التلاعبي. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا كل من أسلوب التعلق الآمن وأسلوب التوكيد الإيجابي المتوازن. وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلق التجنبي، والقلق/ المتناقض وأسلوب التوكيد المتوازن. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلق التجنبي وكل من أبعاد الحساسية بين الشخصية. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلق التجنبي وأسلوب التوكيد العدائي. وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين كل من أبعاد أسلوب القلق/ المتناقض، وكل من أسلوب التوكيد (الانسحابي، والعدائي، والاستغلالي). وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلق الآمن وكل من أسلوب التوكيد (الانسحابي، والعدائي). وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلق الآمن وأسلوب التوكيد الاستغلالي التلاعبي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الحساسية بين الشخصية: وأساليب التعلق والسلوك التوكيدي سواء على مستوى الأبعاد أو الدرجة الكلية. التوصل لنموذج بنياني سببي يفسر علاقات التأثير بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب التعلق والسلوك التوكيدي .

Causal Model of the Relationships of Interpersonal Sensitivity, Attachment Styles and Assertive Behavior among College of Education Students

Abstract

100

college of education, Damanhour University students. According to the structural model using Path analysis among the variables of the current study, as well as the disclosure of the nature of the relationship among interpersonal sensitivity, attachment styles and assertive behavior, As well as revealing the nature of the relationship among interpersonal sensitivity and both of attachment styles and assertive behavior, and verifying the relationship between attachment styles and assertive behavior, in addition to Detecting of differences between boys and girls in the current study variables. The study sample consisted of 110 male students and 150 female students from the first year of Education College, Damanhour University, from the students enrolled in the college in the academic year 2016/2017. The study was based on the following tools: Interpersonal Sensitivity Scale (Prepared by: Boyce & Parker, 1989) Translated and Localized by the Researcher. Attachment Styles scale (Prepared by: Ahmad, Jahan, & Imtiaz, 2016), Translated and Localized by the Researcher. assertive Behavior scale (Prepared by: Chalvin, 1981), Translated and Localized by the Researcher. The study was based on the analytical descriptive approach and on a number of statistical methods such as correlation coefficient, variance analysis, and path analysis. The results of the study resulted in the following: There are a Positive Statistical significance relationship between: Interpersonal Sensitivity, and both of, Avoidant Attachment, Ambivalent attachment. There are a negative Statistical significance relationship between: all Interpersonal Sensitivity dimensions, and secure Attachment. There are a negative Statistical significance relationship between two dimensions of Interpersonal Sensitivity (Interpersonal awareness and Fragile inner self) and Harmonious Assertiveness style. There are a negative Statistical significance relationship between dimensions of Interpersonal Sensitivity (Separation anxiety, Need for approval, and Timidity) and Harmonious Assertiveness style. There are a positive Statistical significance relationship between dimensions of Interpersonal Sensitivity , and both of Attack Assertiveness style, Flight Assertiveness style, and manipulative Assertiveness style. There are a positive Statistical significance relationship between secure attachment style and Harmonious Assertiveness style. There are a negative Statistical significance relationships between avoidant attachment style, Ambivalent Attachment style, and Harmonious Assertiveness style. There are a positive Statistical significance relationships between avoidant attachment style, and both of assertive behavior (Flight Assertiveness style, and manipulative Assertiveness style). There are a positive Statistical significance relationships between avoidant attachment style, and attacked Assertiveness style. There are a positive Statistical significance relationships between Ambivalent attachment style, and both of attacked Assertiveness style, Flight Assertiveness style, and manipulative Assertiveness style. There are a negative Statistical significance relationships between secure attachment style, Flight Assertiveness style, and attacked Assertiveness style. There are a negative Statistical significance relationships between secure attachment style, and manipulative Assertiveness style. There are no statistically significant differences between

male and female students in interpersonal sensitivity; attachment styles and assertive behavior; both on the level of dimensions and overall grade. There are a causal structural model that explains the relationships between the interpersonal sensitivity, attachment styles, and assertive behavior.

Key Terms: Assertive behavior, attachment styles, interpersonal sensitivity.

• مقدمة :

تعد الحساسية بين الشخصية Interpersonal sensitivity أحد سمات الشخصية التي تصف وعي الشخص غير الملائم والزائد بسلوك ومشاعر الآخرين تجاهه، وعلى الرغم من أن الحساسية المفترضة في العلاقات المتبادلة مع الآخرين متغير يهيئ الشخص للحذر والخوف من التقييم السلبي من الآخرين؛ وبالتالي الميل إلى تجنبهم، فإنها ترتبط كذلك بالقصور في السلوك التوكيدي والقلق (Masillo, et al., 2012).

لذا اعتبرت الحساسية بين الشخصية بعداً أساسياً من أبعاد قوائم الأعراض المرضية الدالة على الاضطراب النفسي وتجسد شعور الشخص بالدونية والافتقار للجدارة والافتقار الشخصي عند مقارنة ذاته بالآخرين، فيندفع باتجاه التأويل السلبي لكل إشارة أو تصرف أو قول من الآخرين؛ بما يفضي إلى تعزيز شكه في ذاته self-doubt وميله إلى التقليل من شأنها Self-deprecation وعدم الارتياح أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين؛ فضلاً عن الانشغال الزائد بالذات والتوقعات السلبية لنواتج علاقاته بالآخرين (Derogatis, 2003).

ويرى كل من (Boyce & Parker, 1989) أن الحساسية بين الشخصية تشير إلى وعي الفرد الزائد وغير الملائم لمشاعر الآخرين وما ينتج عنه من إحساس الفرد بالعجز وإساءة تفسير السلوك البيئشخصي للآخرين وكذلك التجنب والسلوك غير التوكيدي البيئشخصي.

ووفقاً لما يراه (Hall, 2006) فإن الأشخاص ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية أكثر عرضة لفهم وتفسير المؤشرات الاجتماعية بصورة خطأ، مثل تفسير تعليق ما أو رأي أو إشارة غير لفظية ما من قبل شخص آخر كأنه هجوم أو استهداف لشخصه.

ويتوسع بعض العلماء في مفهوم الحساسية بين الشخصية لتشمل ما يُعرف بحساسية الرفض بين الشخصي Interpersonal Rejection Sensitivity وهي

• تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الحساسية بين الشخصية يستخدم بمعنىين : أحدهما إيجابي: ويقصد به مدى دقة ومناسبة إدراكات وأحكام واستجابات الشخص للآخرين؛ فضلاً عن الاندماج الاجتماعي الإيجابي معهم بسلوك اجتماعي سوي ومقبول (Bernieri, 2001)، والآخر سلبي: ويقصد به الوعي الزائد وغير الملائم لمشاعر وانفعالات الآخرين، وتتناول الدراسة الحالية الحساسية بين الشخصية من المنظور السلبي انطلاقاً من تصور بويس وباركر (Boyce & Parker, 1989) لبنية الحساسية بين الشخصية من حيث ماهيتها وأبعادها.

الميل إلى سرعة الإدراك والمبالغة في رد الفعل تجاه مواقف الرفض الاجتماعي (Downey & Feldman, 1996; Harb, et al., 2002). ويختلف الأفراد فيما بينهم في ردود أفعالهم تجاه الرفض وإدراكهم له، كما أن الفروق بين الأفراد في حساسية الرفض غير مفهومة بسبب وجود علاقة بين حساسية الرفض والعصبية، ففي حين يفسر البعض هذه الاختلافات نتيجة وجود عوامل وراثية أو جينية محتملة لحساسية الرفض (Butler, Doherty, Potter, 2007)، يرى آخرون أن حساسية الرفض ناتجة عن التعلق في مرحلة الطفولة المبكرة والرفض الوالدي، كما يلعب رفض الأقران دوراً في ذلك أيضاً (London, Downey, Bonica & Paltin, 2007).

ويميل الأفراد الذين يعانون من مستوى مرتفع من الحساسية بين الشخصية إلى تعديل سلوكهم ليتناسب مع توقعات الآخرين؛ للتقليل من مخاطر الانتقاد والرفض (Boyce & Parker, 1989)، ولهذا السبب، اقترح كثير من الباحثين استخدام حساسية الرفض للإشارة للحساسية بين الشخصية، (إذ أشار Downey & Feldman, 1996; Bianchi, Schonfeld, Schonfeld & Laurent, 2015) إلى أن الحساسية بين الشخصية تتضمن في بينتها الحساسية للرفض كما يعبر عنها باستياء الشخص ونفوره وخوفه الشديد من الرفض الفعلي أو المتوقع له من قبل الآخرين، الأمر الذي يوقعه في أخطاء التفسير لكل كلمة أو تعليق أو تقييم حتى وإن كان محايداً؛ مما قد يعرضه لزيادة مخاطر المعاناة من الاحتراق النفسي والسلوك التوكيدي المختل وظيفياً Dysfunctional assertive behavior، والتعلق غير الآمن Unsecured attachment القائم على الخوف والحذر.

ويتصف الأفراد ذوو المستوى المرتفع من الحساسية بين الشخصية بالانشغال المبالغ فيه بالعلاقات المتبادلة مع الآخرين، ولديهم تنبه زائد وغير ملائم لسلوك الآخرين وحالاتهم المزاجية؛ فضلاً عن خوفهم من رفض الآخرين لهم أو نقدهم إياهم، مع الميل إلى تعديل سلوكياتهم الشخصية لتتسق مع توقعات الآخرين (Boyce & Parker, 1989). كذلك التركيز المفرط على سلوك الآخرين وحالاتهم الانفعالية؛ وعليه فإن الحساسية بين الشخصية تعد سمة ثابتة نسبياً تجسد انشغال الشخص المبالغ فيه بالآخرين وخوفه وقلقه الزائد من التقييم الاجتماعي السلبي (Marin & Miller, 2013).

ووفقاً لتصور (Boyce, et al., 1991) فإن الحساسية بين الشخصية تعد من العوامل التي قد تزيد من احتمالات القصور في السلوك الاجتماعي الإيجابي وما يترتب على ذلك من تلقى الشخص لتعزيزات اجتماعية سلبية من الآخرين تجعله عرضة للمعاناة من القلق والضيق والتوتر والكدر الانفعالي، كما أكد (Harb, et al., 2002) على أن الحساسية بين الشخصية سمة كامنة وراء كافة أشكال اضطرابات القلق الاجتماعي.

ويمكن القول إن الحساسية بين الشخصية بمثابة عاقبة لإدراك الرفض الوالدي في الطفولة، حيث يفترض نموذج حساسية الرفض أن الحساسية المفرطة لتلميحات الرفض برودوده المفرطة المتعاقبة، تحدث خلال عمليات تعلم عادية، وتولد حساسية الرفض نتيجة خبرات رفض طويلة أو حادة مع مقدمي الرعاية وذوي المكانة لدى الطفل، ومن خلال هذه الخبرات يتعلم الطفل توقع الرفض في مواقف تتضمن آخرين وثيقي الصلة به (حسين على فايد، حسين طاش نيازي، ٢٠١١، ١٧٦).

ويرى (Sakamoto et al., 2014) أن الحساسية بين الأشخاص بناء يتضمن بعدين، هما: (أ) الميل إلى القلق بشكل مضطرب حول التقييمات السلبية من الآخرين، و (ب) الميل إلى رد فعل مضطرب (أي الإفراط في رد الفعل) لهذه التقييمات السلبية.

وتزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بدراسة متغير التعلق وأصبح موضوعاً أساسياً في بحوث علم النفس التطوري والإكلينيكي، وتغيرت الصياغات الإجرائية لمتغير التعلق في بدايات العقد السابع من القرن العشرين عندما قدم (Bolwby, 1969) في نظريته عن التعلق attachment theory وصفا سيكولوجياً للتعلق باعتباره مفهوماً يصف طبيعة العلاقات طويلة المدى بين البشر وافترضها بأن الطفل بحاجة إلى تكوين علاقة مع شخص واحد على الأقل من مقدمي الرعاية لكي يحصل على النمو العاطفي والاجتماعي بطريقة طبيعية. فهي تشرح كيف تؤثر علاقة الطفل بأبويه أو بمقدمي الرعاية على نموه وتطوره (Bretherton & Munholland, 1999).

وفقاً لنظرية التعلق لبولبي (Bolwby, 1969) فإن علاقة الفرد وتفاعله مع الآخرين القائم على التقبل يسهم بدرجة كبيرة في تطويره لأساليب تعلق آمنة فيما بعد، بينما العلاقات القائمة على الرفض وعدم التقبل تسهم في تكوين الفرد لعلاقات تعلق غير آمنة يسودها القلق والخوف (Bolwby, 1980)، كما تفترض هذه النظرية أن التفاعلات المهمة وذات المعنى مع الآخرين تؤثر على حالتنا المزاجية والعقلية وعلى الآخرين وعلى العلاقات بين الشخصية، وأن هذه الحالة العقلية، بالمقابل، تؤثر في مشاعرنا، وردود الأفعال اللاحقة في مواقف التفاعل الاجتماعي (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1973, 1982). كما أن إقامة الفرد لأساليب تعلق آمن مع الوالدين والأقران في مرحلة المراهقة يسهم في شعوره بالرفاهة النفسية وتقدير الذات (Armsden & Greenberg, 1987).

وتشير نتائج دراسات (Bolwby, 1969-1988) إلى أن خبرات التعلق الآمن تؤدي إلى ارتفاع مستوى التحكم الذاتي لدى الفرد، كما أن التعلق غير الآمن

يؤدي إلى مشاكل في التحكم الذاتي، كما أكدت نتائج عديد من الدراسات أن التعلق غير الآمن في مرحلة المراهقة يرتبط بمستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق (Muris, Meesters, Melick & Zwamba, 2001).

وتعد التوكيدية Assertiveness واحدة من المهارات البينشخصية الأخرى التي تم الاهتمام بها على نطاق واسع من قبل الباحثين وخاصة علماء النفس التربوي والإكلينيكي في السنوات الأخيرة، ويرجع ذلك إلى أهمية مهارات التوكيد في المواقف الاجتماعية وخاصة في التفاعلات بين الأشخاص (Vojudi, Otared, & Poursharifi, 2014).

وتعزز التوكيدية شعور الفرد بجودة حياته النفسية وبالرفاهة والسعادة الذاتية، والتوكيد كمهارة اجتماعية عبارة عن بناء يتكون من عدة أبعاد مختلفة، بما في ذلك القدرة على التعبير عن الذات والدفاع عن الحقوق دون قلق أو عدوان في مختلف المواقف الاجتماعية (Bouvard, et al., 1999)، وتؤكد معظم تعريفات التوكيدية أو السلوك التوكيدي Assertive behavior على أنه يعني: "التعبير المباشر عن المشاعر والرغبات والأفكار في السياقات الاجتماعية".

ويرى (Alberti & Emmons 1990) أن السلوك التوكيدي هو: "التعبير بصورة معتدلة عن المشاعر والرغبات، وممارسة الحقوق الشخصية دون إنكار لحقوق الآخرين أو التعدي عليها".

فالأفراد غير القادرين عن التعبير عن أنفسهم بسبب الافتقار إلى المهارات البينشخصية ليست لديهم الشجاعة الكافية لرفض الطلبات غير المعقولة والافتقار إلى القدرة على الدفاع عن حقوقهم وكذلك الشعور بالنقص وعدم الجدارة، والتوكيدية هي قدرة الفرد على التعبير الصريح والمباشر عن مشاعره ومعتقداته، وأفكاره وكذلك القدرة على الدفاع عن نفسه وعلى "قول لا" للطلبات أو المهام التي لا يريد المرء أن يفعلها (Bekker, Croon, Van Belkom & Vermee, 2008, Adam Rita, 2010).

• مشكلة الدراسة :

يواجه طلاب الجامعة العديد من المصاعب والتحديات ذات العلاقة المباشرة بتحديد موقفهم من الحياة وتصوراتهم لذواتهم ورؤاهم في الحياة ولعلاقاتهم بالآخرين، كما أن تعايش المراهق مع سياق اجتماعي غير مساند وداعم والسياسات الاجتماعية الحالي بمظاهره المختلفة في الغالب غير مساند وغير متفهم لطبيعة المراهقة وخصائص المراهقين بصفة عامة فيما يخص تعاملهم مع ظاهرة عدم التأكد وغموض الدور، يزيد من معاناتهم من الحساسية بين الشخصية والقلق والاكتئاب وضغوط الدراسة والنقد.

هذا ويعد الالتحاق بالجامعة مرحلة تحول هامة في حياة كثير من المراهقين، حيث تمثل سنوات الدراسة الجامعية فترة نمو نفسي اجتماعي مهمة يسهم المناخ الجامعي السائد فيها بدور مؤثر في نمو مفهوم الفرد عن ذاته وعن علاقاته بالآخرين (Munro&Adams,1977).

كما أنه في المرحلة الجامعية أيضاً يقل تأثير الآباء والأمهات على سلوكيات أبنائهم، في حين يزداد تأثير الأقران، كما تزداد المنافسة فيما بينهم والتي قد تتسبب في سلوكيات بين شخصية بينهم غير سوية كالتمرد أو الرفض (Prinstein, Boergers, Spirito, Little, & Grapentine, 2000) مما يتسبب في شعور المراهق بالاكئاب والقلق (Fleming, Offord, & Boyle, 1990). ونتيجة لهذه العوامل، قد يعاني المراهق في هذه المرحلة من الضغوط والتوتر أثناء التعاملات اليومية (Larson & Ham, 1993)، كما يمكن أن يتحول من شخص مستقل في المستقبل إلى شخص معتمد يجد صعوبة في تأكيد ذاته.

كما أشارت كثير من الدراسات إلى وجود علاقة بين الحساسية بين الشخصية والكثير من صور الخلل النفسي، حيث يشير (Otani et al., 2008) في سياق توضيح العلاقة بين الحساسية بين الشخصية وبعض المتغيرات النفسية إلى أن الحساسية بين الشخصية مفهوم مركب يرتبط بكثير من المتغيرات النفسية الأخرى مثل: الإحساس بالقلق، ومشاعر النقص والدونية والشعور بعدم الاهتمام، وسوء المعاملة من قبل الآخرين، والخطأ في تقييم الأحداث، وصعوبات في اتخاذ القرارات، وصعوبات في العلاقات الاجتماعية، والعجز عن تحقيق الأهداف، الانسحاب الاجتماعي، والصراع، وانخفاض إدارة الذات وتجنب المواقف الاجتماعية. كما توصلت نتائج دراسة (McCabe et al.,1999) إلى وجود علاقة بين الحساسية بين الشخصية وانخفاض تقدير الذات.

كما أكد (Boyce & Parker, 1989) على وجود علاقة بين الحساسية بين الشخصية وأسلوب التعلق غير الآمن مع الآخرين والقصور في السلوك التوكيدي، فالأشخاص الذين يفشلون في تحقيق تعلق آمن بالآخرين خلال مرحلة الطفولة هم أكثر عرضة للمعاناة من اضطراب قلق الانفصال خلال حياتهم فيما بعد، ولديهم حساسية مفرطة لأي تهديد لعلاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. وربما يدفعهم ذلك إلى إظهار بعض صور الخلل الأخلاقي الوظيفي Functional defect of moral والعزلة النفسية.

كما كشفت نتائج دراسة أخرى (Boyce & Parker, 1989) عن وجود علاقة ارتباطية بين الحساسية بين الشخصية وأسلوب التعلق غير الآمن attachment insecurity فالأشخاص ذوو المستويات المرتفعة من الحساسية بين

الشخصية تعرضوا في طفولتهم لتعلق غير آمن من قبل الآباء والآخرين، كما أنهم أكثر عرضة للمعاناة من قلق الانفصال خلال المراهقة والرشد، ويميلون إلى تجنب التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بقلق الانفصال نتيجة حساسيتهم الزائدة تجاه أي تهديد فعلي أو مدرك لروابطهم الاجتماعية مع الآخرين. كما خلصت نتائج دراسة (Otani et al., 2009a; Otani, et al., 2009b) إلى وجود علاقة بين الحساسية بين الشخصية وأساليب التنشئة الوالدية القائمة على الحماية الزائدة والضبط الوالدي الزائد.

واتساقاً مع ما سبق أشارت نتائج دراسات (Otani, et al., 2014) إلى أن ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية تعرضوا خلال طفولتهم لأساليب معاملة والدية غير سوية؛ تمثلت في الحماية الزائدة وسحب الود المقترن بالضبط الوالدي الزائد؛ وهما من أساليب المعاملة الوالدية التي تجعل الشخص اعتمادياً وفي حاجة دائمة إلى الآخرين؛ فضلاً عن الشعور بنقص الجدارة والافتقار الشخصي وإذا كانت الحساسية بين الشخصية كسمة أو كسلوب بين ذاتي ترتبط بالتعلق غير الآمن، فإنه من المحتمل كذلك أن ترتبط بما يعرف اصطلاحاً بالنموذج السلبي للذات و/أو الآخرين negativity of the self-model and/or other-model .

ووفقاً للإصدار الرابع من الدليل التشخيصي الإحصائي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي فإن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الحساسية بين الشخصية يعانون من اضطراب الشخصية التجنبية ويقع اضطراب الشخصية التجنبية Avoidant personality disorder في المجموعة الثالثة من مجموعة اضطرابات الشخصية المعترف بها في الدليل، كما يعاني منها الأشخاص عندما يظهرون الأنماط السائدة للموانع الاجتماعية، كالشعور بالعجز، الحساسية الشديدة تجاه التقييم السلبي، وتجنب التفاعل الاجتماعي. ويصف الأفراد المصابون بهذا الاضطراب أنفسهم بأنهم لا يشعرون بالراحة، قلقين، وحيدين وعموماً يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم من الآخرين ومنعزلين عنهم (DSM-IV, 1994).

إن القصور في السلوك الاجتماعي الذي يكشف عنه بعض من شبابنا والمتمثل في الانشغال المبالغ فيه بتقييمات الآخرين لهم مع خوفهم وحذرهم الشديد من التعرض للنقد والرفض يجعلهم اعتماديين وقد يفعلون كل ما في وسعهم لإرضائهم تحت تأثير الحاجة للحصول على الاستحسان الاجتماعي فضلاً عن اقتران هذه المؤشرات بنقص القدرة على إبداء آرائهم أو التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم، وهي مؤشرات تعد عن الخط الاجتماعي الطبيعي والمعتاد الذي يفترض أن يندفع فيه المراهق نحو النضج الانفعالي والاجتماعي وتدل على عيب في البناء الأساسي للتفاعل الاجتماعي وعن قصور دال في السلوك التوكيدي.

وبمراجعة الأدب السيكلوجي في مجال السلوك التوكيدي وأسلوب التعلق اتضح أن الحساسية بين الشخصية تلعب دوراً مركزياً في إحداث نوع من الخلل أو القصور في السلوك التوكيدي كما يعبر عنه بالسلوك التوكيدي السلبي والعدواني، وكذلك ترتبط بنمط وأسلوب التعلق خاصة التعلق غير الآمن كما يعبر عنه بالخوف والحذر والتجنب؛ فقد توصل (Harb et al. 2002) إلى أن ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية أكثر ميلاً إلى السلوك التوكيدي الانسحابي (التجنبي)؛ فضلاً عن تبنيهم أساليب تعلق غير آمنة قائمة على الحذر من الآخرين والخوف من التفاعل الاجتماعي معهم.

وتجدر الإشارة إلى وجود ندرة شديدة في الأدبيات العربية التي تناولت متغير الحساسية بين الشخصية سواء على مستوى تحديد بنيته وأبعاده، أو على مستوى محددات تكوينه وعلاقاته ومتعلقاته بالمتغيرات النفسية الأخرى، إذ انتهت نتائج البحث في قواعد البيانات التربوية العربية إلى وجود دراسة واحدة هي (دراسة حسين على فايد، حسين طياش نيازي، ٢٠١١)، إضافة إلى أهمية دراسة متغير الحساسية بين الشخصية خاصة في مرحلة الجامعة؛ حيث يشير التراث السيكلوجي في مجال الحساسية بين الشخصية إلى أهمية هذا المتغير بالنسبة للسلوك الاجتماعي للشخص على متصل السواء أو اللأسواء، وبالتالي تأتي ضرورة دراسته في علاقته ببعض المتغيرات النفسية ذات العلاقة مثل السلوك التوكيدي كدالة في جزء منه على اندفاع الشخص باتجاه المسيرة والإذعان؛ مما يعطل من قدراته الطبيعية في مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة اكتشاف الذات وتحديد هويتها وإثبات تفرداها وخصوصيتها، كما أن للبحث في طبيعة ومسار تكوين الحساسية بين الشخصية سواء اعتبرت سمة شخصية أو حالة موقفية تظهر عند التعرض للمواقف الاجتماعية المحملة بالضغوط المتعلقة باحتمالات الرفض أو النبذ بصفة خاصة، مما يبرز في هذا السياق تأثيرات أساليب المعاملة الوالدية والخبرات الاجتماعية المبكرة التي يتعرض لها الشخص خلال مرحلة الطفولة على ما يعرف بأساليب التعلق والارتباط بالآخرين خلال المراحل النمائية التالية.

وعن طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الحالية، فقد أظهرت الدراسات التي أجريت على الحساسية بين الشخصية بين الجنسين نتائج متناقضة مثل: دراسة (Carney & Harrigan, 2003)، ودراسة (Masillo et al., 2012)، ودراسة (Yamakawa Muranaka & Sakamoto, 2015) التي لم تجد فروقا بين الذكور والإناث في مستوى الحساسية بين الشخصية. بينما أشارت نتائج دراسة (Lambert & Hopwood, 2015) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الحساسية بين الشخصية، حيث وجدت الدراسة أن النساء كن أكثر حساسية من الرجال تجاه ردود أفعال الآخرين إزاء تصرفاتهم.

وفي حين أشارت نتائج دراسة (Markus & Kitayama, 1991) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلق في مرحلة المراهقين. توصلت دراسة

(معاوية ابو غزال، وعائدة فلو، ٢٠١٤) إلى وجود فروق تُعزى لمتغير النوع في نمط التعلق القلق لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث. ودراسة (Karairmark& Duran, 2008) التي أشارت إلى وجود فروق في أنماط التعلق بين الذكور والإناث، لصالح الإناث في نمط التعلق الآمن بينما كانت لصالح الذكور في نمط التعلق التجنبي.

وعن الفروق في السلوك التوكيدي التي تعزى لمتغير النوع كشفت نتائج دراسة (young, 2010) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك التوكيدي لصالح الذكور، بينما توصلت نتائج دراسة (غادة محمد محروس، ٢٠١١) إلى عدم وجود فروق في السلوك التوكيدي بين الذكور والإناث. ونتيجة هذا التباين في نتائج هذه الدراسات حول الفروق في النوع على متغيرات الدراسة جاءت الدراسة الحالية في محاولة منها للتأكد من وجود فروق من عدمه بين الطلاب والطالبات على متغيرات الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما تم عرضه يتضح أهمية الحساسية بين الشخصية كأحد المتغيرات في الشخصية والتي يمكن أن تتأثر بعوامل متعددة منها أساليب المعاملة الوالدية وخبرات التنشئة الاجتماعية التي تكون لديهم ما يعرف اصطلاحاً بأسلوب التعلق غير الآمن؛ فضلاً عن تسببها في القصور في السلوك التوكيدي كما تتبدى مؤشرات في السلبية والتجنب والإذعان والمسايرة المفرطة للآخرين، وفي ضوء ندرة الدراسات العربية في المجال، إضافة إلى التباين في نتائج الدراسات التي تناولت متغير الحساسية بين الشخصية من حيث الفروق بين الجنسين تأتي أهمية هذه الدراسة في بحث المتغيرات الحالية في علاقاتها ببعضها، ومن هنا تقوم مشكلة الدراسة الحالية على افتراض مؤداه أن الحساسية بين الشخصية يمكن أن تتوسط العلاقة بين أساليب التعلق والسلوك التوكيدي، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

« ما العلاقة بين الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) وأساليب التعلق (الآمن - التجنبي - القلق/ المتناقض)؟

« ما العلاقة بين الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) والسلوك التوكيدي (الإيجابي المتوازن العدائي السلبي، والانسحابي السلبي، والاستغلالي الانتهازي)؟

« ما العلاقة بين وأساليب التعلق (الآمن - التجنبي - القلق/ المتناقض) والسلوك التوكيدي (الإيجابي المتوازن، العدائي السلبي، والانسحابي السلبي الاستغلالي الانتهازي)؟

« هل تختلف الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) باختلاف النوع (طلاب - طالبات)؟

- « هل تختلف أساليب التعلق (الأمن - التجنبي - القلق / المتناقض) باختلاف النوع (طلاب - طالبات)؟
- « هل يختلف السلوك التوكيدي (الإيجابي المتوازن، العدائي السلبي الانسحابي السلبي، والاستغلالي الانتهازي) باختلاف النوع (طلاب - طالبات)؟
- « هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات أساليب التعلق والحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) كمتغير وسيط والسلوك التوكيدي؟

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « فهم وتفسير طبيعة العلاقة بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب التعلق والسلوك التوكيدي لدى طلاب الجامعة.
- « التعرف على الفروق بين الجنسين في كل من الحساسية بين الشخصية، وأساليب التعلق، والسلوك التوكيدي.
- « فهم وتفسير طبيعة العلاقة بين أساليب التعلق والسلوك التوكيدي لدى طلاب الجامعة.
- « التحقق من صحة النموذج السببي المفترض الذي يفسر العلاقات المتبادلة بين أساليب التعلق والحساسية بين الشخصية كمتغير وسيط والسلوك التوكيدي.

• أهمية الدراسة :

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاعتبارات التالية:
- « تتناول الدراسة الحالية أحد المفاهيم التي بدأ الاهتمام به في الفترة الأخيرة في البيئات الأجنبية وهو مفهوم الحساسية بين الشخصية، حيث توصلت نتائج الدراسات التي تناولت هذا المفهوم في علاقته ببعض المتغيرات الشخصية إلى أهميته وتأثيره في كثير من جوانب شخصية الفرد خاصة في علاقاته مع الآخرين.
- « حداثة مفهوم الحساسية بين الشخصية في البيئة الأجنبية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحث - التي تناولت دراسة هذا المتغير كمتغير وسيط للعلاقة بين أساليب التعلق والسلوك التوكيدي.
- « تقدم الدراسة الحالية تأصيلاً نظرياً لمتغيرات الدراسة الحالية، وتوضيح للعلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات، كما تقدم نموذجاً بنائياً للعلاقات بين هذه المتغيرات، كما تضيف الدراسة الحالية مجموعة من المقاييس الموضوعية والتي لها خصائص سيكومترية مقبولة ليستفاد منها في الدراسات التكميلية للدراسة الحالية.
- « أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها الدراسة الحالية وهي المرحلة الجامعية وخاصة طلاب كلية التربية، وهي تمثل مرحلة خاصة وحرجة

في حياة الفرد حيث يواجه الطالب المعلم أثناء تفاعلاته مع المحيطين به الكثير من ردود الأفعال تجاه شخصيته وأفعاله الأمر الذي يتطلب معرفة مستوى الحساسية بين الشخصية لديه ونوعية التعلق وطريقته في التعبير عن نفسه حتى يسهل توجيهه، ومساعدته في التغلب على ما يواجهه من مشكلات وعقباته فيما بعد.

• مصطلحات الدراسة :

تأخذ الدراسة الحالية بالمصطلحات التالية:

• أولاً: الحساسية بين الشخصية Interpersonally Sensitive :

تعرف (Marin & Miller, 2013) الحساسية بين الشخصية بأنها: سمة شخصية ثابتة نسبياً تعكس معاناة الشخص من خوف مستمر من التعرض للتقييمات الاجتماعية السلبية من قبل الآخرين، فضلاً عن اعتبارها استعداداً شخصياً يهيئ الشخص للحذر والتهيب الشديد من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، الأمر الذي يدفعه إلى الرغبة في تجنب هذه التقييمات الاجتماعية السلبية عبر تبني سلوكيات دفاعية مثل الإذعان والكف.

ويتبنى الباحث تعريف (Boyce & Parker, 1989) والذي يعرف الحساسية بين الشخصية بأنها: "مصطلح يجسد تنبه الشخص ويقظته ووعيه الزائد وغير الملائم وحساسيته المفرطة تجاه سلوكيات الآخرين ومشاعرهم، ويتميز الأشخاص ذوو المستوى المرتفع من الحساسية بين الشخصية بالتركيز المفرط على سلوك الآخرين وحالاتهم المزاجية؛ فضلاً عن خوفهم من رفض الآخرين لهم أو نقدهم إياهم، مع الميل إلى تعديل سلوكياتهم الشخصية لتتسق مع توقعات الآخرين"، وتتكون الحساسية بين الشخصية من مجموعة من الأبعاد هي:

- « الوعي بين الشخصي Interpersonal awareness: ويشير إلى اليقظة والتنبيه المبالغ فيه وغير الملائم لسلوكيات الآخرين ومشاعرهم.
- « الحاجة للاستحسان Need for approval: وتشير إلى مدى استعداد الفرد للتضحية من أجل الآخرين، والعمل على إشباع احتياجاتهم الخاصة، وإعطاء الأولوية لأراء الآخرين لتجنب الشعور المهانة أو الكراهية من قبلهم، وعدم الخروج عن الإجماع.
- « قلق الانفصال Separation anxiety: ويشير إلى قلق الشخص المبالغ فيه من الابتعاد عن ذوي الأهمية الشخصية بالنسبة له.
- « الحذر Timidity: ويشير إلى نقص أو قصور في السلوك التوكيدي نتيجة عدم الرغبة في إزعاج الآخرين أو الإساءة إليهم.
- « ذات داخلية هشة Fragile inner self: ويشير إلى صعوبة التعبير عن الانفعالات والمشاعر ووجهات النظر الشخصية خوفاً من نبذ الآخرين أو لرفضهم له أو اعتراضهم عليه.

وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

• **ثانياً: أساليب التعلق Attachment Styles:**

يعرف كل من (Ainsworth & Bowlby, 1991) التعلق بأنه: "ارتباط وجداني قوي يشكله الفرد مع مقدم الرعاية الأساسي، يصبح فيما بعد أساساً لعلاقات الود والتقبل والحب، وتؤثر في سلوك الفرد بصور مختلفة.

ويعرف الباحث التعلق بأنه: "رابطة وجدانية مستمرة لفترة طويلة من الوقت نسبياً تجسد موقف الشخص من الآخرين على متصل الشعور بالأمن النفسي عدم الأمن النفسي، الارتياح - عدم الارتياح، الإقبال، التجنب، أو اللانسقية واللائنتظام في التعامل مع الآخرين ذوي الأهمية والقيمة بالنسبة للشخص" بينما أساليب التعلق هي الطرق التي يكونها الفرد أثناء تعامله مع الآخرين وتتضمن أساليب التعلق وفق منظور الدراسة الحالية ثلاثة أنواع هي:

« **أسلوب التعلق الآمن Secure attachment style:** ويشير هذا النمط إلى شعور الفرد بالأمان أثناء تفاعلاته مع الآخرين يشبع من خلالها احتياجاته بشكل مستمر من قبل والديه أو المحيطين به.

« **أسلوب التعلق التجنبي Avoidant attachment style:** ويشير هذا النمط إلى تجنب الفرد للآخرين أثناء التفاعلات الاجتماعية مع شعوره عدم إشباع احتياجاته بشكل مستمر من قبل والديه أو المحيطين به

« **أسلوب التعلق القلق/المتناقض Anxious/ambivalent attachment style:** ويشير هذا النمط إلى شور الفرد بالقلق أثناء التفاعل مع الآخرين وشعوره بالتذبذب وعدم الاتساق في تلبية احتياجات من قبل المحيطين به.

ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

• **ثالثاً: السلوك التوكيدي Assertiveness Behavior :**

يعرف (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠١) السلوك التوكيدي بأنه: "قدرة الشخص على التعبير الملائم؛ لفظاً وسلوكاً عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان". وتحدد أبعاد السلوك التوكيدي في هذه الدراسة من مقياس السلوك التوكيدي الذي أعده (Chalvin, 1981) في الأبعاد التالية:

« **التوكيد الإيجابي المتوازن Harmonious Assertiveness :** توجه الشخص نحو التعبير التلقائي عن مشاعره وأفكاره وحقوقه وحاجاته في ضوء احترام وتقدير الآخرين ومراعاة رغباتهم وأهدافهم، الأمر الذي يعكس قدرته على التعبير الإيجابي عن الاختلاف مع الآخرين، وتوجيه النقد إليهم وتقبل النقد منهم، ومقاومة أي محاولة للتلاعب به أو استغلاله دون أن يسئ إليهم أو يعتدي عليهم.

« **التوكيد الانسحابي السلبي** Flight Assertiveness : توجه الشخص تلقائياً نحو التنازل عن حقوقه وحاجاته، مع الميل إلى موافقة الآخرين ومسايرتهم في آرائهم ووجهات نظرهم حتى وإن اختلفت عن ما يؤمن به ويعتقد فيه، وتفضيل الانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي التي تتطلب التعبير عن الذات وإبداء الآراء ووجهات النظر، وتجنب التعبيرات المباشرة عن ما يعتقد أو يؤمن به، الأمر الذي يفقده فعاليته وتأثيراته في التفاعلات الاجتماعية؛ مما قد يسكنه في مكانه الشخص المهمش في بنية الجماعة الاجتماعية، ويجعله أكثر عرضة للاستغلال من قبل الآخرين.

« **التوكيد العدائي السلبي** Attack Assertiveness : توجه الشخص نحو التعبير عن آرائه وأفكاره ومشاعره وحاجاته بصورة مباشرة تعكس حب الذات والتمركز حولها ودون مراعاة لحقوق ومشاعر الآخرين رغبة في إثبات ذاته على حسابهم، فضلاً عن المبالغة في ردود أفعاله تجاه آراء وأفكار الآخرين عبر إيذائهم وجرح مشاعرهم لفظياً، فضلاً عن عدم التوقف عن إظهار ضعف الآخرين وعجزهم وانخفاض قدرتهم مقارنة به، ويعرف هذا البعد أيضاً بالتوكيدية التصادية وتصف رد فعل الشخص تجاه ما لا يتوافق مع قناعاته أو حاجاته ووجهات نظره فيندفع باتجاه إهانة الطرف الآخرين وتجريحه وربما الاعتداء اللفظي أو البدني عليه.

« **التوكيد الاستغلالي الانتهازي** Manipulation Assertiveness : توجه نحو تحقيق مصلحته الذاتية باستخدام حيل المكر والدهاء والمراوغة والتضليل، وغالباً ما تقتترن بتوافر درجة مرتفعة من النرجسية والافتتان بالذات ومشاعر الحقد والضغينة antagonism والعداء للآخرين مع ادعاء الطهر والنقاء وحب الخير، ويشير مضمون هذا التعبير إلى ما يمكن تسميته "اللاعب بالآخرين" واستغلال نقاط ضعفهم وسمااتهم الشخصية وتوظيف قدراتهم وإمكانياتهم لتحقيق مصلحته الشخصية.

ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

• **الإسناد النظري للدراسة والدراسات المرتبطة :**

تتضمن الدراسة الحالية ثلاثة متغيرات أساسية هي؛ الحساسية بين الشخصية، وأساليب التعلق، والسلوك التوكيدي، وكذلك عرض للدراسات ذات الصلة بهذه المتغيرات، والاستفادة منها في بلورة الأساس النظري للدراسة الحالية وصياغة فروضها والاستفادة منها في تفسير النتائج، وفيما يلي عرض لذلك:

• **أولاً: الحساسية بين الشخصية** Interpersonal Sensitivity:

يعد كل من (Boyce & Parker, 1989) أول من استخدم مصطلح الحساسية بين الشخصية Interpersonal Sensitivity ، حيث أشارا إلى أن هذا المفهوم

يتكون من خمسة مكونات. هذه المكونات هي: الوعي بين الشخصية، والحاجة للاستحسان، وقلق الانفصال، والحذر، وذات داخلية هشة. وأن هذه المكونات مجتمعة تقدم فهماً أفضل لمفهوم الحساسية بين الشخصية. فالوعي بين الشخصية Interpersonal awareness هو المكون الأول لهذه المصطلح، ويقصد به الانطباع الذي يتركه الفرد لدى شخص آخر، بالإضافة إلى الحساسية في التفاعل مع الآخرين. والذي يؤدي إلى ردود أفعال سلبية أو محرجة (مثل: أقلق بشأن ما يشعر به الآخرون تجاهي)، (وأقلق بشأن ما يفكر به الآخرون تجاهي) بالإضافة إلى (أشعر بالسوء عندما ينتقدني شخص ما)، وهذا المكون يرتبط بعلاقة قوية مع انخفاض تقدير الذات والحالة المزاجية للفرد والقلق، أما المكون الثاني فهو الحاجة للاستحسان need for approval ويتضمن إظهار سلوك مقبول للإبقاء على تماسك العلاقات الشخصية بدرجة مرضية مع الآخرين والقيام بما يريده الآخرون، وعدم القدرة على رفض الآخرين. والمكون الثالث هو قلق الانفصال Separation anxiety ويتضمن فشل الفرد في الانفصال بطريقة آمنة في الطفولة واستمرار هذه الصعوبات في مرحلة المراهقة نتيجة هذا الموقف كما يتسبب قلق الانفصال في النزعة للاكتئاب (Bowlby, 1969)، أما المكون السلوكي الرابع فهو الحذر Timidity ويقصد به الفشل في إظهار سلوك اندفاعي أثناء التفاعلات بين الأشخاص. وأخيراً، ذات داخلية هشة fragile inner self وهو المكون الخامس ويعكس هذا المكون جانباً مهماً من قيمة الذات والذي قد يكون مخفي عن الآخرين، هذه المكونات لتغير الحساسية بين الشخصية تتسبب في تنوع الاستجابات السلوكية بين الأفراد (Boyce & Parker, 1989).

كما أفاد (Boyce, Hickie, Parker, & Mitchell, 1992) بأن الحساسية بين الشخصية سمة نفسية تجسّد حساسية الشخص العامة للتغذية الراجعة التي يتلقاها من الآخرين؛ فضلاً عن تنبهه المبالغ فيه لهم وتمركزه حولهم وخوفه من التعرض للرفض أو النبذ منهم، والقلق الزائد من أي سلوك أو تعبيرات تصدر عنهم، مع الميل إلى إرضائهم بكل الطرق خوفاً من النقد، ويتضمن متغير الحساسية بين الشخصية وفقاً لذلك مؤشرات سلوكية ذات علاقة مباشرة بأسلوب التعلق غير الآمن.

وتؤثر الحساسية الاجتماعية وفقاً للتصور السابق على صحة الفرد النفسية والجسمية، فقد وجدت عديد من الدراسات أن التعرض للرفض الاجتماعي يؤدي إلى زيادة مستويات القلق (Besser & Priel, 2009). بالإضافة إلى ذلك، فإن مستوى الاكتئاب الذي يشعر به الشخص وكذلك درجة اهتمام الأفراد بعلاقاتهم الاجتماعية يتناسب طردياً مع مستوى الرفض المدرك (Tambor, & Leary, 1993)، كما يؤثر الرفض على الصحة الانفعالية للفرد والرفاهة النفسية. وبصفة عامة تظهر التجارب أن أولئك الذين تم رفضهم يعانون من

مستوى مرتفع من الانفعالات السلبية، كما أنهم أقل إيجابية من أولئك الذين تم قبولهم (Blackhart, Nelson, Knowles & Baumeister, 2009).

ووفقاً لما تراه (Marin & Miller, 2013) فإن الحساسية بين الشخصية سمة مستقرة تتسم بالتفكير أو الاهتمام المستمر بشأن التقييم الاجتماعي السلبي ويمكن تعريفها بأنها: "تنبه الشخص ويقظته ووعيه الزائد وغير الملائم وحساسيته المفرطة لسلوك الآخرين ومشاعرهم". هذه النزعة تجعل الناس يقظين وكذلك حساسين لتقييم الآخرين لهم. ولتجنب التقييم الاجتماعي السلبي، يتبنون سلوكيات دفاعية مثل الكبت والخضوع.

ويعرف (Sakamoto, Muranaka, & Yamakawa, 2014) الحساسية بين الشخصية بأنها: "حالة نفسية تتضمن بعدين أساسيين هما: الميل إلى القلق المبالغ فيه من التعرض للتقييمات السلبية من قبل الآخرين، والميل إلى رد الفعل السلوكي المبالغ فيه تجاه هذه التقييمات السلبية، الأمر الذي يزيد من توجه الشخص نحو تجنب التفاعلات الاجتماعية والكف السلوكي.

ويتفق مع ما سبق (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier & Liebowitz, 2004; Wilhelm, Boyce & Brownhill, 2002) حيث أشاروا إلى أن الحساسية بين الشخصية سمة شخصية إذا تواجدت لدى شخص ما تزيد من احتمالات معاناته من القلق والاكتئاب، كما بين (Boyce, Parker, Barnett, Cooney & Smith, 1991) أن الحساسية بين الشخصية سمة كامنة وراء اضطراب القلق.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الأفراد ذوي الحساسية بين الشخصية المرتفعة يتصفون بالانشغال الزائد بعلاقاتهم مع الآخرين، واليقظة المفرطة لسلوك الآخرين، والحساسية بشكل مفرط للتقلبات في التفاعلات بين الأشخاص وبصفه خاصة النقد أو الإدراك المتصور أو الفعلي (Boyce & Parker, 1989). وهذا التفسير الخاطئ المتكرر لسلوك الآخرين أثناء التفاعل معهم يؤدي إلى الشعور بعدم الراحة في وجود الآخرين، وكذلك تجنب العلاقات الشخصية والسلوك غير التوكيدي، ونقص الكفاءة الشخصية (Masillo et al, 2014)، والاكتئاب (Boyce et al. 1991; Boyce ET al. 1998) فضلاً عن تبني استراتيجيات سلبية في حل المشكلات وانخفاض تقدير الذات (McCabe et al., 1999).

وفي نفس السياق يرى كل من (Boyce et al. 1992; Vidyanidhi & Sudhir, 2009) أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية يعانون من انخفاض في مستوى التحكم الذاتي والميل إلى الشعور بأن حياتهم تخضع لسيطرة عوامل خارجية والتي تيسر ظهور السلوك غير التوكيدي. وكذلك انخفاض مفهوم الذات والثقة بالنفس وتقدير الذات ويرجع ذلك إلى

أن الأفراد الذين يعانون من حساسية عالية بين الأشخاص يعتمدون على الآخرين للحفاظ على إيجابية الصورة الذاتية لديهم والتخلص من الشعور بقلق الانفصال كما أن الفشل في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد - خاصة الحاجة للتقبل الاجتماعي - يؤدي إلى شعوره بالإحباط وما يرتبط به من مشاعر الرفض والعزلة (Cloninger et al., 1994).

أضف إلى ذلك أن عدم النجاح في التفاعلات مع الآخرين وسيطرة مشاعر عدم الكفاية على الفرد قد تؤدي إلى انخفاض فعالية الذات بين الشخصية وسوء التوافق النفسي والتي ترتبط في كثير من الأحيان بالحساسية بين الأشخاص والإصابة بالاضطرابات النفسية والعقلية (Masillo et al., 2014).

كما ترى (Marin & Miller, 2013) أن الحساسية بين الشخصية تركيب نفسي متعدد الأبعاد يتضمن مكونات معرفية ودافعية ووجدانية وسلوكية وتشمل هذه المكونات القلق والتجنب الاجتماعي social anxiety and avoidance، والإذعان والمسايرة submissiveness، والانطوائية 'introversion'، والحساسية للرفض rejection sensitivity

واتساقاً مع هذا المنظور رأت (Whitbourne, 2014; Marin & Miller, 2013) أن مفهوم الحساسية بين الشخصية كمركب نفسي متعدد الأبعاد، يتكون من الأبعاد الثمانية التالية:

« الحساسية للرفض Rejection sensitivity: حيث تعد الحساسية للرفض

المكون الرئيسي في بنية الحساسية بين الشخصية، إذ يتميز ذوو المستوى المرتفع من الحساسية للرفض ليس فقط بالمبالغة في ردود أفعالهم تجاه الرفض الفعلي أو المدرك من قبل الآخرين، بل يسيطر عليهم توقعات مسبقة بأنهم سيتعرضون لذلك الرفض؛ لذلك تجد لديهم توجه نحو الانتقائية للمثيرات والعلامات التي تتسق مع هذا التوقع وتجاهل كل ما يخالفه، الأمر الذي يجعلهم في حالة من ترقب الرفض والتماهي نفسياً معه.

« القلق والتجنب الاجتماعي Social anxiety and avoidance: يعكس

القلق والتجنب الاجتماعي حالة عدم الارتياح عند تواجد الشخص مع الآخرين، خاصة إذا اقترنت بالخوف من التعرض للنقد أو التقييم السلبي وتخلق هذه الحالة إذا اعتقد الشخص أن الآخرين لديهم رؤى وتصورات سلبية نحوه، الأمر الذي يدفعه باتجاه تجنب التفاعلات الاجتماعية والابتعاد عن الآخرين، مع تحول مخاوفه إلى ما يعرف بنبوءة إنجاز الذات ويعنى بها تماهي الشخص مع الصورة السلبية التي يعتقد أن الآخرين كونوها عنه.

« الكف الاجتماعي والنفسي Social and psychological inhibition: وتتحقق ملامحه عندما يتواجد الشخص في مواقف تفاعل اجتماعي تلزمه

بالتعاون مع الآخرين والمشاركة في الخبرات الاجتماعية، وتحت إلحاح

الخوف من التقييم السلبي والتعرض للنقد أو لما يصح تسميته الانكشاف الاجتماعي أمام الآخرين يندفع باتجاه التمويه النفسي والاجتماعي بإخفاء مشاعره وانفعالاته وآرائه عن الآخرين، بما يمثل ظاهرة الغياب النفسي في مواقف التفاعل الاجتماعي Psychological Un presence، وتعزى هذه الحالة في جزء منها إلى الخوف من المشاركة نتيجة الخبرات السلبية في الماضي والتي تعرض فيها الشخص إما للاستهزاء أو الإهانة من الآخرين مع توجه نحو استدخال هذه الخبرات ومصاحباتها النفسية في تركيبته النفسية لتظل فاعلة في تفاعلاته الاجتماعية والمستقبلية.

« الكف السلوكي Behavioral inhibition: يعكس حالة البلادة السلوكية العامة بما تقتزن به من فتور وسلبية وميول إذعانية لمقتضيات التفاعل الاجتماعي دون ملاسة هذا الإذعان للتركيبة الوجدانية للشخص، فضلاً عن الشعور بالعجز وقلة الحيلة، الأمر الذي يجعل الشخص يحتل مكانة اجتماعية متدنية داخل جماعته الاجتماعية عادة ما تعرف بمكانة الشخص المهمش؛ نظراً لانخفاض معامل فعالياته السلوكية في التفاعلات الاجتماعية.

« الخجل الاجتماعي Social Shyness: يمثل الخجل الاجتماعي بنية نفسية متعددة الأبعاد تتضمن: الخوف من التقييم السلبي أو تلقى تغذية راجعة سلبية عند التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى الكف السلوكي والتجنب الاجتماعي.

« الإذعان والخضوع Submissiveness: يعكس بعد الإذعان والخضوع توجه الشخص نحو المسيرة الاجتماعية المفروطة وتسليم ذاته إرادياً للآخرين والرضا بأن يكون دائماً في الصفوف الخلفية لأية تفاعلات اجتماعية أو مواقف حياته، مع تخل لا شعوري عن حاجاته ورغباته وميل لقمع التعبير عن انفعالاته ومشاعره وآرائه.

« الانطوائية الانبساطية Introversion- Extraversion: يرى بعض الباحثين أن التوجه الانطوائي في الحياة يرتبط بالحساسية بين الشخصية وباجتماع تركيبة "الانطواء والحساسية بين الشخصية" يتهيئ الشخص للمعاناة على نطاق واسع من مركب الافتقاد إلى الفاعلية الاجتماعية كالمول التجنبية، والخوف من النقد والتقييم السلبي، والخجل الاجتماعي. كما أن تركيبة "الانطواء - الحساسية بين الشخصية" لا تتحول إلى صيغة وجودية سلبية إلا إذا تملك الشخص خوف مبالغ فيه من عدم الاستحسان الاجتماعي، وسيطر عليه الاعتقاد بأن تقديره لذاته يتوقف على نوعية وطبيعة الاستحسان الاجتماعي من قبل الآخرين.

« نمط الشخصية Type "D" personality D: نادراً ما تناقش متلازمة الشخصية من النمط D مقارنة بأنماط الشخصية الأخرى مثل نمط الشخصية A و B وغالباً ما يعاني ذوو نمط الشخصية D من الحزن الشديد

والضيق والتوتر النفسي، وعدم الارتياح العام، وفي نفس الوقت يتجنبون التعبير عن هذه المظاهر بصورة تامة، فإذا كان الشخص يعاني من انفعالات سلبية، الأمر الطبيعي أن يعبر عنها بصورة إيجابية دون توجه نحو كبتها أو إخفائها، الأمر الذي لا يتحقق لدى ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية (Denollet, 2013).

وتعكس سمة الحساسية بين الشخصية شعور الشخص بالدونية والتقليل من شأن الذات المقترن بسوء تفسير سلوكيات الآخرين وتعبيراتهم الوجدانية تجاهه؛ مما يجعله في حالة من التوتر والارتباك والانشغال المبالغ فيه بموقف الآخرين منه مع الميل إلى تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي؛ فضلاً عن الإتيان بسلوك توكيدي سلبي قائم على الإذعان والمسايرة (Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989).

والحساسية بين الشخصية وفقاً لما يراه (Segal, 2014) تتوسط العلاقة بين سوء معاملة الأطفال ونوعية علاقات الصداقة، وكذلك تتوسط العلاقة بين سوء معاملة الأطفال وضغوط ما بعد الصدمة. كما أن التفاعلات مع الوالدين ونوع رابطة التعلق تحدد فيما بعد شكل ونوعية السلوك البينشخصي (Reis & Downey, 1999)، فعلاقة الطفل مع والديه ثم مع معلميه وأقرانه بعد ذلك تشكل فيما يعرف بإطار للفهم والتوقعات المستقبلية بالنسبة لكل التفاعلات البينشخصية (Sroufe, 1990).

وأكد (Liebowitz, Heimberg, Fresco, Travers, & Stein, 2000) على أن الحساسية بين الشخصية ملمحاً مركزياً من ملامح اضطراب القلق الاجتماعي والرهاب الاجتماعي؛ لأن الخاصية الأساسية لهما تتمثل في الخوف المبالغ فيه من الارتباك أثناء التفاعل الاجتماعي أو أثناء الأداء في المواقف الاجتماعية التي تتضمن وجود الآخرين وما قد يترتب على ذلك من نقد وتقييم، ويكمن وراء هذه الملامح فيما أفاد (Turk, Lerner, Heimberg, & Rapee, 2001) نقص وقصور دال في السلوك التوكيدي المقترن باعتقاد الشخص بالدونية وعدم الجدارة والافتقار الشخصي؛ مما يجعله يؤثر الانسحاب الاجتماعي مع عدم التوقف عن لوم الذات وتأنيبها.

وتتضمن المثيرات الماثلة في الخبرة الاجتماعية أثناء التفاعل بين الناس علامات غير لفظية يُعبر عنها بلامح الوجه ووضع الجسد وحركاته ونبرة الصوت وطبقته، كما تتضمن علامات لفظية ووفقاً لمدى قدرة الشخص على قراءة هذه العلامات وتفسيرها والتجاوب معها يأتي مستوى حساسيته بين الشخصية، وتتخذ الحساسية بين الشخصية مسارين أساسيين يعرف الأول بالحساسية بين الشخصية المرتكزة على التأويل والاستنتاج inferential – based Interpersonal sensitivity، بينما يعرف الثاني: بالحساسية بين الشخصية

المرتكزة على الانتباه (Hall "attention – based - Interpersonal sensitivity et al., 2006).

وقد أجريت عدة دراسات فيما يتعلق بالحساسية بين الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية، ففي دراسة قام بها (McCabe et al., 1999) استهدفت بحث العلاقة بين الحساسية بين الشخصية وحل المشكلات الاجتماعية في التنبؤ بكل من بتقدير الذات والأعراض الاكتئابية، والأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية دالة بين الحساسية بين الشخصية وحل المشكلات الاجتماعية، وكذلك قدرة الحساسية بين الشخصية وحل المشكلة الاجتماعية في التنبؤ بتقدير الذات والأعراض الاكتئابية، وكذلك استطاعت الحساسية بين الشخصية التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب الذكور والإناث.

كما أجرى (Harb et al., 2002) دراسة التي استهدفت التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الحساسية بين الشخصية (IPSM) لكل من (Boyce & Parker, 1989) والذي يتكون في صورته الأصلية من (٣٦) مفردة تقيس الحساسية المتزايدة لكل من السلوك البينشخصي للآخرين، والتغذية الاجتماعية الراجعة، والتقييم السلبي (المدرک - الفعلي) من قبل الآخرين على عينة من الأفراد ممن يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي. وباستخدام التحليل العاملي تم التوصل إلى وجود ثلاثة عوامل لمقياس الحساسية بين الشخصية (IPSM) هي؛ الانزعاج والاعتماد البينشخصي Interpersonal Worry and Dependency، وتقدير الذات المنخفض Low Self- Esteem، والسلوك البينشخصي غير التوكيدي Unassertive Interpersonal Behavior، وتم استبعاد (٧) مفردات جاء تشبعها ضعيف على العوامل الثلاثة، وتم الإبقاء على (٢٩) مفردة، وخلصت الدراسة إلى صلاحية استخدام المقياس في تقدير حساسية الرفض بين الأشخاص وكذلك ثباتها وصدقها في تقييم اضطراب القلق الاجتماعي.

في حين قام (Carney & Harrigan, 2003) بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين الحساسية بين الشخصية والتقييم الدقيق لمستوى حساسية الآخرين، على عينة مكونة من (٥٠) مشاركا، طبق عليهم مقياس للحساسية الانفعالية والاجتماعية بطريقة التقرير الذاتي، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الحساسية بين الشخصية ودقة أحكام الفرد على الآخرين وكذلك عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الحساسية بين الشخصية، كما لم يكن هناك تأثير دال لكل من النوع وطبيعة العلاقة (أصدقاء / غير أصدقاء) على مستوى دقة الأحكام على الآخرين.

وخلصت نتائج دراسة (Judith, Susan, & Jennelle, 2009) التي استهدفت القيام بعمل تحليل بعدي للدراسات التي تناولت الحساسية بين الشخصية

استخدمت الدراسة منهجية التحليل البعدي لوصف وتفسير الحساسية بين الشخصية، حيث تم تحليل الإطار النظري والنتائج لعدد (٢١٥) دراسة منشورة في (٩٦) وعاء نشر محكم، وخلصت النتائج إلى أن الحساسية بين الشخصية دالة لمدى دقة أحكام الشخص على سلوك الآخرين أو مظهرهم، والحساسية بين الشخصية كسمة شخصية إيجابية وفقا لما أخذت به هذه الدراسة ذات علاقة ارتباطية بالخصائص النفس اجتماعية للشخص، وتتأثر بخبراته الحياتية واتجاهاته وقيمه ومفهومه لذاته، كما خلصت نتائج التحليل البعدي أيضا إلى أن ذوي المستوى المرتفع من الحساسية بين الشخصية أكثر تكيفا على المستوى الانفعالي والاجتماعي، كما وجد علاقة ارتباطية دالة بين الحساسية بين الشخصية و(٢٧) متغيرا نفسيا اجتماعيا؛ فضلا عن العديد من سمات الشخصية وبعض المؤشرات الدالة على الصحة النفسية وارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية والمهنية، وانتهت الدراسة بالتأكيد على نتائج التحليل البعدي تظهر الصدق البنائي لمفهوم الحساسية بين الشخصية.

كما أجرى (حسين على فايد، حسين طياش نيازي، ٢٠١١) دراسة استهدفت فحص العلاقة بين الحساسية بين الشخصية وكل من الألم والوجدان السلبي من جهة، وفحص العلاقة بين الألم والوجدان السلبي من جهة أخرى، وفحص دور الحساسية بين الشخصية كمتغير وسيط في العلاقة بين الألم والوجدان السلبي على عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (٣٥٠) معلمة، وتم تطبيق كل من مقياس الحساسية بين الشخصية، وقائمة وبست هافن - يال متعددة الأبعاد للألم، ومؤشر الضغط الإكلينيكي، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الوجدان السلبي وكل من الحساسية بين الشخصية والألم، وبين الحساسية بين الشخصية والألم، وأدى عزل تأثير درجات الألم إلى ضعف العلاقة بين لحساسية بين الشخصية والوجدان السلبي كما أدى عزل تأثير درجات الحساسية بين الشخصية إلى ضعف العلاقة بين الألم والوجدان السلبي مما يثبت التأثير التوسطي للحساسية بين الشخصية في العلاقة بين الألم والوجدان السلبي.

كما قامت (Marin & Miller, 2013): بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين الاستعداد للحساسية بين الشخصية والصحة العامة، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل البعدي لمراجعة (٧٦) دراسة، وخلصت الدراسة إلى أن الحساسية بين الشخصية استعداد يجعل الشخص في حالة من الانتباه والتركيز المبالغ فيه على الآخرين مع الحساسية الشديدة لتقييماتهم وآرائهم في، ولكي يتجنب الشخص التقييم الاجتماعي السلبي من الآخرين، يتبنى سلوكا دفاعيا مثل الإذعان والكف أو الإحجام السلوكي. وتتضمن الحساسية بين الشخصية عدة أبعاد منها: الانطواء introversion، والحساسية للرفض rejection sensitivity

والكف الاجتماعي social inhibition ، والقلق الاجتماعي social anxiety ، والإذعان والاستسلام للآخرين submissiveness. كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن الحساسية بين الشخصية تزيد من مخاطر التعرض للعدوى والأمراض البدنية الخطيرة، و أن الحساسية بين الشخصية تزيد من ضعف المناعة الجسدية.

• **ثانياً: أنماط التعلق Attachment Styles :**

يستخدم مصطلح التعلق بصورة متكررة من قبل المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، ليعني بصورة عامة الروابط الوجدانية بين الشخص والآخرين، ويتضمن التعلق وفقاً لهذا علاقة انفعالية لها طابع الدوام والقوة مع شخص معين، وتفضي هذه العلاقة الانفعالية حسب طبيعتها ونوعية الخبرات المتضمنة فيها إما إلى الشعور بالأمن النفسي والاطمئنان والسكينة أو الانزعاج والتوتر والشعور بالتهديد (Werner-Wilson & Davenpoer, 2003).

وللتعلق تأثير مباشر على الشخصية، ويعد جوزيف بولبي (١٩٦٩، ١٩٨٠) من أوائل الذين تناولوا هذا المفهوم بالدراسة وقدم نظرية في نمو تعلق الطفل بالوالدين، خاصة الأم. حيث عرف التعلق بأنه: "ارتباط نفسي دائم بين البشر". ويعتقد بولبي أن أنماط التعلق التي يشكلها الأطفال مع مقدمي الرعاية لها تأثير كبير على شخصية الطفل، كما أن هذا التأثير يستمر طوال الحياة (Bowlby, 1969, 1980). فإذا لم ينجح الطفل في تكوين روابط تعلق مع أفراد أسرته، وخاصة الأم ومع أفراد مجتمعه، فسوف يتعذر عليه تشكيل علاقات سليمة تسودها الثقة والأمان اللازمين لنموه السوي في المستقبل (Bowlby, 1988).

ويعرف (Kenney, 1994) التعلق بأنه: "رابطة انفعالية قوية تنمو بين شخص وآخر وتعزز الاستقلال والأمن النفسي لديه؛ مما يساعده على النمو الاجتماعي والانفعالي السوي".

في حين يعرفه (Lafreniere, 2000) بأنه: "رابطة انفعالية قوية تؤدي للأطفال إلى الشعور بالسعادة والفرح والأمن عندما يكونون بالقرب من مقدم الرعاية الأساسي والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصلون عنه مؤقتاً".

ويعرفه كل من (Mikulincer, Shaver, Gillath & Nitzberg, 2005) بأنه: "علاقة عاطفية حميمة بين شخصين تتصف بالعاطفة المتبادلة والرغبة في المحافظة على القرب بينهما".

وتعرفه (سامية محمد صابر، ٢٠١٣) بأنه: "الطريقة التي يرتبط بها الفرد مع الآخرين في العلاقات الاجتماعية، والصداقات، والزواج، وتكون امتداداً لأنماط التعلق التي تكونت من الطفولة، والتي يستمر تأثيرها عبر مراحل النمو التالية

فأما يكون النمو النفسي السوي، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة ووطيدة أويكون الوقوع في الاضطرابات النفسية".

ويؤكد (Bowlby,1988) على أن الأطفال الذين يطورون تعلقاً آمناً في طفولتهم يمكنهم إقامة علاقات سوية خلال سن البلوغ والرشد، كما يكون بمقدورهم مواجهة المشكلات في حياتهم بشكل أفضل. وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد الذين يطورون تعلقاً غير آمن يعانون من العديد من المشكلات في علاقاتهم بالآخرين خلال فترة البلوغ والرشد.

ويضيف (Noller & Feeny,1994:200) أن ذوي التعلق الآمن يشعرون بالجدارة والفعالية في مواجهة الضغوط، كما أنهم أكثر قدرة على حل مواقف الصراع، وأكثر ضبطاً وسيطرة على انفعالاتهم، وأكثر إقناعاً في علاقاتهم مع الآخرين.

وفقاً لما يراه (Bowlby,1980) فإن النماذج العقلية والتصورات الذهنية للأطفال عن أنفسهم وعن علاقاتهم مع المحيطين بهم تؤثر على شكل علاقاتهم في المستقبل وعلى تصورهم عن هذه العلاقات، جوهر هذه النماذج هي توقعاتهم عن ما إذا كان الآخرون سيلبون احتياجاتهم أو يرفضونها.

وهذه التوقعات مستمدة من تلبية احتياجات الأطفال من قبل مقدمي الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تمثل بالنسبة للأطفال حاجات أولية. وتقوم النظرية على افتراض مؤداه أنه عندما يعمل مقدمو الرعاية على إشباع احتياجات الأطفال وبشكل مستمر، فإن الأطفال يبنون ويطورون نماذج تعلق آمنة ويتوقعون أن يقبلها الآخرون ويدعمونها. وعلى العكس من ذلك، عندما يميل مقدمو الرعاية إلى الاستجابة لحاجة الأطفال بالرفض، فإن الأطفال يطورون نماذج تعلق غير آمنة تتضمن التجنب والشك والقلق حول ما إذا كان سيقبلها الآخرون ويدعمونها أم لا. ويعتقد أن نماذج التعلق غير الآمنة تكمن وراء عدم الثقة أو التناقض في الشخصية (Hazan & Shaver, 1994).

ووفقاً لنظرية التعلق لبولبي (Bowlby,1980) فإن الآباء يلعبون دوراً بالغ الأهمية في الاستجابة لحاجة الأطفال للرعاية؛ فضلاً عن تشجيعهم على استكشاف العالم من حولهم، وتنمية علاقات تعلق آمنة مع الآخرين بصفة عامة، وأن نقص الرعاية و/ أو الحماية الزائدة تكسب الأطفال أسلوب تعلق غير آمن، ويرى أن تعلق الطفل بمقدم الرعاية يتطور من خلال أربعة مراحل أساسية هي:

« مرحلة ما قبل التعلق: وهي المرحلة العمرية ما بين الولادة وحتى ستة أسابيع، حيث لا يكون الرضيع قادراً على التمييز الاجتماعي، وتتميز هذه المرحلة بقلّة الاستجابات الواضحة نحو مقدم الرعاية، والرضيع في هذه المرحلة يستجيب للعديد من المثيرات بغض النظر عن مقدمها.

« مرحلة تكوين التعلق : وتمتد هذه المرحلة من الأسبوع السادس وحتى الشهر الثامن، وتتميز بقدرة الطفل على التمييز بين الأشخاص المألوفين ويستجيب للأم بشكل مختلف عن استجابته للأشخاص الآخرين.

« مرحلة التعلق الواضح : وهذه المرحلة يسعى فيها الطفل إلى البقاء وطلب القرب من الأم ويبدى قلقاً عندما تغادر الأم فيبكي ويصرخ عند مغادرة الأم. مما يشير بوضوح إلى ظهور رابطة التعلق والتطور الوجداني لها، فضلاً عن تأثير ذلك في التطور المعرفي، كما يظهر القلق لدى الطفل في هذه المرحلة من الأشخاص غير المألوفين أو ما يسمى بالقلق من الغرباء.

« مرحلة تشكيل العلاقات المتبادلة : وتظهر هذه المرحلة بعد نهاية السنة الثانية، حيث يحدث تطور سريع في الجوانب اللغوية والمعرفية، وتزداد حصيلته اللغوية وقدرته على الحوار والمناقشة وفهم العوامل المسؤولة عن حضور وغياب الأم. وهذه المراحل توضح لنا التحولات التي يمر بها تعلق الطفل وكيفية تشكله.

وتناولت (Mary Ainsworth, 1989, 1991) أنماط التعلق وفقاً للعديد من الدراسات الطولية، ووضعت تصنيفاً لها يتضمن ما سمته بالتعلق الآمن، والتعلق العنيد شديد المقاومة، والتعلق المتجنب أو المنسحب، وأخيراً التعلق المشوش غير المنتظم، ولكل نمط من هذه الأنماط خصائص نفسية واجتماعية وسلوكية تميز من ينطبق عليه بصورة عامة عن الآخرين خاصة فيما يتعلق برؤيته لذاته وللحياة وللآخرين (زينب محمد أبو حذيفة، ٢٠١٠).

جدول (١) أساليب التعلق وفق تصور (Mary Ainsworth, 1989)

الخصائص	نسبة الانتشار	أسلوب التعلق
استكشاف البيئة أثناء تواجد الأم : الانزعاج الشديد عند مغادرة الأم، الارتياح والتحية الدافئة عند عودة الأم، والسعي للاقتراب البدني من الأم عند عودتها مع علامات الارتياح	٦٠ - ٧٠ %	التعلق الآمن Security Attached
تجاهل الأم عند وجودها بالحجرة، ضيق واستياء الطفل عند مغادرة الأم الحجرة، الابتعاد عن الأم عند عودتها	١٥ - ٢٠ %	التعلق غير الآمن / التجنب Insecure Avoidance
استكشاف قليل للبيئة أثناء تواجد الأم في الحجرة، البقاء بالقرب من الأم، انزعاج أو استياء بسيط جداً عند مغادرة الأم للحجرة، تناقض أو غضب ومقاومة الاتصال البدني بالأم عند عودتها إلى الحجرة	١٠ - ١٥ %	التعلق غير الآمن / المقاوم أو المعارض Insecure resistance
غموض فيما يتعلق بالإقدام أو الإحجام عن الأم أثناء تواجدها في الحجرة، يظهر غالبية الأطفال انزعاج أو استياء عند ترك الأم للحجرة، بعد عودة الأم إلى الحجرة تصدر عنهم أفعال مرتبكة أو متشابهة مع سلوك التارجح بين الإقدام والإحجام	٥ - ١٠ %	التعلق غير الآمن: المفكك أو غير الموجه Insecure Disorganized disoriented

واستناداً للنظرية التي اقترحها ولبي فإن البحوث التي أجريت في هذا المجال تؤكد على أن الآباء الذين يقابلون احتياجاتهم أطفالهم بالرفض يزيدون من

مستوى حساسية الرفض لديهم (Downey & Feldman, 1996; Pachankis, Goldfried, & Ramrattan, 2008). وتستمر هذه الحساسية حتى مرحلة المراهقة (Feldman & Downey, 1994)، وقد أظهرت نتائج دراسات كل من (Kennedy, 1999) وجود علاقة بين أساليب التعلق وحساسية الرفض في مرحلة المراهقة.

واتساقاً مع ما سبق وجد (Erozkan 2009) أن الطلاب الذين استُخدمت معهم أساليب تنشئة تسلطية لديهم مستويات عالية من حساسية الرفض مقارنة بالطلاب الذين استخدمت معهم أساليب تنشئة والدية غير تسلطية. كما كانت مستويات حساسية الرفض مرتفعة أيضاً لدى الطلاب ذوي أساليب التعلق القائمة على الخوف والقلق بصورة دالة عن الطلاب ذوي مستويات التعلق الأخرى. كما وجدت دراسة (Boyce & Mason, 1996) علاقة موجبة ودالة بين الحساسية بين الشخصية وأساليب التعلق غير الآمن.

وقد طور (Bartholomew, 1990) أربعة أنظمة لتعلق الراشدين تنظم النماذج الذهنية ضمن بعدين: الأول: (التمييز بين الذات والآخرين) والثاني: (إيجابي - سلبي). وعلى أساس التركيبات الأربعة التي تم تقسيم الصورة المجردة عن الذات إلى: ذات إيجابية (الاعتماد المنخفض) أو ذات سلبية (الاعتماد المرتفع) على محور واحد، وتقسم صورة الآخر إلى إيجابية (تجنب منخفضة) أو سلبية (تجنب مرتفع) على محور متعامد. وقد أدى ذلك إلى تصنيف التعلق إلى أربع أنماط تتضمن: أسلوب التعلق الآمن (ذات إيجابية، آخر إيجابي)، التعلق المنشغل (ذات سلبية، آخر إيجابي)، التعلق الراض (ذات إيجابية، آخر سلبي)، التعلق الخائف (ذات سلبية، آخر سلبي) (Bartholomew & Horowitz, 1991)، وهذا التصور يوضحه الشكل (١):



شكل (١) أنماط التعلق وفق تصور (Bartholomew, 1990) من إعداد الباحث

يتضح من الشكل (١) السابق وبناء على التقاطع بين هذين البعدين (الذات والآخر - إيجابي وسلبي) وجود أربعة أنماط أو أساليب للتعلق هي التعلق الآمن Secure Attachment ويتميز أصحابه بثقتهم في ذاتهم وفي الآخرين، والتعلق الخائف Fearful Attachment ويتميز أصحابه بشعورهم بعدم الكفاءة والفعالية

إلى جانب اعتقادهم بأن الآخرين غير جديرين بالثقة، والتعلق المنشغل Preoccupied Attachment ويتصف أصحابه بإحساسهم بعدم جدارتهم بمحبة الآخرين، لذا ينشغلون بالرغبة في عمل علاقات حميمة مع الآخرين كي ينالوا قبولهم، والتعلق الرفض Dismissive Attachment ، ويتصف أصحابه بتجنب الآخرين وتجنب إقامة علاقات معهم كوسيلة لوقاية أنفسهم من التعرض للرفض وخيبة الأمل (Bartholomew & Horowitz, 1991).

وقد أجريت عدة دراسات فيما يتعلق بأساليب التعلق وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث أجرى (Deniz et al., 2005) دراسة استهدفت فحص تأثير أساليب التعلق على المهارات الاجتماعية ومستويات الوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. وقد تم قياس مستويات المهارات الاجتماعية، ومستويات الوحدة، وأساليب التعلق. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال لأساليب التعلق على الشعور بالوحدة والمهارات الاجتماعية. كما وجدت الدراسة فروقا بين مستويات المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي مستويات التعلق الآمن والطلاب ذوي المستويات التعلق غير الآمن لصالح طلاب التعلق الآمن.

ودراسة (Karairmark & Duran, 2008) التي استهدفت التعرف على الفروق بين الجنسين في أنماط التعلق لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٣٧١) مراهقا؛ منهم (٢٥٢) أنثى، (١١٩) ذكرا، ممن يدرسون في السنة الأولى في جامعة الشرق الأوسط للتكنولوجيا في تركيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلق بين الذكور والإناث، لصالح الإناث في نمط التعلق الآمن، بينما كانت لصالح الذكور في نمط التعلق التجنبي.

ودراسة (Locke, 2008) التي استهدفت بحث العلاقة بين أساليب التعلق وتوجهات الهدف (إقدام - إحجام) في التفاعلات بين الأزواج، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الجامعة بشمال الولايات المتحدة الأمريكية، طبق عليهم مقياس توجهات الهدف ومقياس تقرير ذاتي لأساليب التعلق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أسلوب التعلق الآمن وتوجهات الهدف إقدام كما وجدت علاقة بين التعلق التجنبي وتوجهات الهدف إحجام. وبصفة عامة كشفت الدراسة عن علاقات قوية بين أساليب التعلق والأهداف الشخصية في الحياة اليومية.

كما أجرى (Erozkan, 2009) دراسة استهدفت فحص العلاقة بين أساليب التعلق والقلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب، قسموا إلى (٣٠٠) طالب، (٣٠٠) طالبة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس أساليب التعلق (Griffin & Bartholomew, 1994)، ومقياس القلق الاجتماعي وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن وجود علاقة دالة إحصائية بين أساليب التعلق والقلق الاجتماعي.

بينما أجرى (Erozkan,2009) دراسة استهدفت التحقق من تأثير أساليب التعلق على حساسية الرفض في علاقتها بالنوع وأساليب المعاملة الوالدية. طبقت الدراسة استبيان حساسية الرفض من إعداد (Downey & Feldman, 1996) ، واستبيان جداول العلاقة من إعداد (Griffin & Bartholomew, 1994) وباستخدام اختبار T-test ، وتحليل الانحدار، وتحليل الارتباط. توصلت الدراسة إلى أن مستويات حساسية الرفض للطالبات اللواتي خضعن لأنماط التعلق القائمة على الخوف، والطلاب الذين عانوا من أنماط الأبوة الاستبدادية أعلى بكثير من تلك التي لدى الآخرين في شعورهم بحساسية الرفض. كما وجدت الدراسة علاقة ذات دلالة بين أنماط التعلق وحساسية الرفض.

كما أجرى (Khoshkam et al., 2012) دراسة استهدفت تقييم العلاقة بين أنماط التعلق والقلق وحساسية الرفض، ودور الوساطة المحتمل لتقدير الذات والقلق، تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالبا جامعيًا من إيران، طبقت عليهم مقاييس حساسية الرفض، أسلوب التعلق، القلق، وتقدير الذات، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أنماط التعلق والقلق وحساسية الرفض. ووجود علاقة بين أنماط التعلق والقلق وانخفاض مستوى تقدير الذات. ووجود علاقة إيجابية بين القلق وحساسية الرفض، وعلاقة سلبية بين تقدير الذات وحساسية الرفض.

ودراسة (معاوية ابو غزال، وعايدة فلو، ٢٠١٤) التي استهدفت التعرف على نمط التعلق الأكثر شيوعاً وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر استخداماً لدى الطلبة، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في أنماط التعلق وفي أساليب حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٧) طالبا وطالبة (٢٦٠ ذكراً، ٣٦٧ أنثى)، طبق عليهم مقياس أنماط للتعلق، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في نمط التعلق والقلق لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث.

وقام (Richman et al.,2015) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين التعلق الخائف التجنبي مقارنة بالتعلق الآمن في ارتباطه بسلوك المساعدة لدى عينة من (١٩٣) طالبا جامعيًا. وتوصلت الدراسة إلى أن أصحاب التعلق الخائف التجنبي أقل ميلاً إلى مساعدة الآخرين مقارنة بأصحاب التعلق الآمن، ومن وجهة نظر أصحاب التعلق الخائف التجنبي فإن المساعدة تتطلب بعض الجهد والتكلفة التي لا يستطيعون القيام بها.

• ثالثاً: السلوك التوكيدي Assertive behavior :

كان مفهوم توكيد الذات وفقاً لما يره (Wolpe&Lazarus,1966) مقصوراً في بداية استخدامه في المجال على الإشارة إلى قدرة الفرد على التعبير عن

المعارضة بالغضب والاستياء والامتناع تجاه شخص آخر أو موقف ما من المواقف الاجتماعية، إلا أن هذا المفهوم قد اتسع في الوقت الحاضر ليشتمل على كل التعبيرات المقبولة اجتماعياً للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية (غريب عبد الفتاح، ١٩٨٦ - أ).

ووفقاً لما يراه (محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٢) فإن أسلوب تأكيد الذات بشكل عام يقصد به حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل سواء كان ذلك في الاتجاه الإيجابي أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الانفعالية الإيجابية الدالة على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصدق والإعجاب أو في الاتجاه السلبي أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الدالة على الرفض وعدم التقبل والغضب والألم ولذلك فهو قريب من مصطلح الحرية الانفعالية.

ويرى (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠١) أن التوكيدية أحد جوانب الشخصية التي تبين ارتباطها بالنجاح أو الفشل في العلاقات الاجتماعية وتتضمن التعبير عن النفس والدفاع عن الحقوق الشخصية عندما تخترق.

فالتوكيدية هي اتجاه أو ميل الفرد للتعبير عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته، في مواقف التفاعل الاجتماعي، ورفض الأشياء التي لا يريد القيام بها، والدفاع عن حقوقه الشخصية بطرق مشروعة بعيدة عن العدوان أو العنف أو انتهاك حقوق الآخرين، وبالتالي فإن الشخص التوكيدي يتعامل مع الناس كما هم ويقبلهم على حالهم.

كما يعرف كل من (Zimmerman & Luecke, 2010) التوكيدية بأنها " قدرة المرء على التعبير عن مشاعره وحقوقه الشخصية مع احترام مشاعر وحقوق الآخرين. والتواصل التوكيدي عبارة عن قيام المرء بالتعبير عن احتياجاته، آرائه، أفكاره، ومشاعره للآخرين بصورة مباشرة صريحة وأمانة".

أما السلوك التوكيدي فيشير إلى المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الشخص وتساعده في التواصل الجيد مع الآخرين والدفاع عن حقوقه والتعبير عن آرائه ومشاعره ورفض الإذعان لضغوط الآخرين أو المجازاة الاجتماعية (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨).

وتعرف (Elaina, 1983) السلوك التوكيدي بأنه: " مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التعبير بإيجابية عما يريده ويعتقده ويرفض المطالب غير المقبولة".

ويعرف (Alberti & Emmons, 1978) السلوك التوكيدي بأنه: " السلوك الذي يمكن الشخص من التصرف وفق مصلحته كأن يدافع عن نفسه بدون قلق أو خوف ويعبر بحرية عن مشاعره الصادقة، وأن يعبر عن حقوقه الشخصية

بدون أن ينكر حقوق الآخرين. ووفقاً لما يري (Glenn& Nerella,1985) فإن السلوك التوكيدي هو سلوك مقبول اجتماعياً يعكس قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهو يعبر عن كفاءة الفرد الذاتية.

في حين يعرف (Arrindell&Ende, 1985) السلوك التوكيدي بأنه: "عملية التواصل والتعبير المباشر والمناسب عن حاجات ورغبات الفرد وآرائه دون الاعتداء على الآخرين أو قمعهم putting down

ويعرف (محمد سيد عبد الرحمن، ١٩٩٨) السلوك التوكيدي بأنه: "مجموعة الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية، السالبة أو الموجبة التي يستجيب بها الفرد للأشخاص الآخرين في تفاعلاتهم الاجتماعية".

كما تعرف (آمال عبد السميع باظلة، ٢٠٠٦) السلوك التوكيدي بأنه: "مجموعة استجابات إيجابية توضح قدرة الفرد على التعبير الخارجي الحر عن انفعالاته وآرائه وحقوقه ومشاعره الودية والعاطفية وغيرها من مشاعر الفرد وإعطاء الأوامر والسيطرة على سلوكياته والضبط الذاتي والثقة بالنفس والتحدي والالتزام.

بالرغم من تعدد تعريفات السلوك التوكيدي كما سبق عرضه فإنها تتفق فيما بينها على أن السلوك التوكيدي هو عبارة عن السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تعبر عن استجابات الفرد في المواقف المختلفة، وأن السلوك التوكيدي سلوك متعدد الأبعاد وأنه لا يوجد تباين بين مفهوم توكيد الذات والسلوك التوكيدي لدى الباحثين.

كما خلص (Costa & Widiger, 1994) من خلال تحليله لعدد من الدراسات أن الأفراد ذوي السلوك التوكيدي المرتفع يتصفون بقوة الشخصية والثقة في الذات ولهم سيطرة اجتماعية على من حولهم ويتحدثون بلا تردد وغالباً ما يكونون قادة في مجموعاتهم، بينما يتصف ذوو السلوك التوكيدي المنخفض بالسلبية، كما أنهم يفضلون الابتعاد والانسحاب من المواقف الاجتماعية مفضلين ترك الحديث لغيرهم.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن السلوك التوكيدي المتوازن أو الإيجابي يتميز بالخصائص التالية:

- « أنه سلوك وسط بين الإذعان للآخرين وبين التسلط والاعتداء عليهم.
- « أنه سلوك وسط بين مراعاة مشاعر الناس وحقوق الذات.
- « أنه يتوافق فيه السلوك الظاهري من أقوال وأفعال مع الباطن من مشاعر ومرغبات وأفكار.
- « رفض الطلبات غير المبررة أو رفض القيام بفعل أو تنفيذ أمر لا نرغب في القيام به.

وقد أجريت دراسات عدة تناولت العلاقة بين السلوك التوكيدي بغيره من متغيرات الشخصية، ففي دراسة قام بها (Poyrazli et al., 2002) استهدفت فحص العلاقة بين السلوك التوكيدي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة عددهم (١٠٢) طالباً، طبق عليهم مقياس رازيس Rathus للسلوك التوكيدي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقائمة التوافق النفسي للطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين السلوك التوكيدي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأن كل من السلوك التوكيدي والكفاءة الذاتية الأكاديمية يسهم بشكل دال في مستوى التوافق العام لدى طلاب الجامعة.

ودراسة (young, 2010) التي استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين التوكيدية والتسويق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طالبة وطالبة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس رازيس Rathus للسلوك التوكيدي ومقياس التسويق الأكاديمي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويق الأكاديمي والسلوك التوكيدي، كذلك وجدت فروقا دالة إحصائية في السلوك التوكيدي لصالح الذكور، حيث كان الذكور أكثر توكيدية من الإناث، كذلك وجدت فروقا دالة إحصائية في السلوك التوكيدي لصالح الطلاب الأكبر سناً حيث وجد أن صغار السن أقل توكيدية من كبار السن.

كما أجرى (Vojudi et al., 2014) دراسة استهدفت مقارنة كل من الحساسية بين الشخصية والسلوك التوكيدي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) من المدمنين، و(٣٠) من العاديين، طبقت عليهم قائمة السلوك التوكيدي من إعداد (Gambrell & Richey, 1975)، ومقياس الحساسية بين الشخصية من إعداد (Boyce & Parker, 1989)، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة بين المجموعتين على كل من السلوك التوكيدي والحساسية بين الشخصية، حيث كانت عينة المدمنين أقل في السلوك التوكيدي وأعلى في الحساسية بين الشخصية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الأقل تعبيراً عن أنفسهم ويعانون من الحساسية بين الشخصية أكثر عرضة للإدمان.

كما قام (Parray & Kumar, 2016) بدراسة استهدفت بحث مستويات السلوك التوكيدي لدى طلاب الجامعة في ضوء الجنس والمسار الدراسي ونوع الإقامة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب، (٥٠ طالباً، ٥٠ طالبة) تراوحت أعمارهم بين ١٦ - ٢٢ سنة من كليات الآداب والتجارة والعلوم. طبق عليهم مقياس (Rathus Assertiveness Schedule, 1978) للسلوك التوكيدي أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى توكيدهم فيما يتعلق بالجنس ومكان الإقامة والمسار الدراسي، كما توصلت

الدراسة إلى أنه من بين (١٠٠) طالب عينة الدراسة كان هناك (١١) طالباً كانوا غير مؤكدين لذواتهم، و(٣٥) طالباً كانوا مؤكدين لذواتهم نوعاً ما، و(٥) طلاب كانوا مؤكدين تماماً لذواتهم، و(٩) طلاب كانوا عدوانيين بغض النظر عن الجنس والمسار التعليمي. واستناداً إلى نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بضرورة تنفيذ برنامج للتدريب على السلوك التوكيدي في المستقبل.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

باستقراء وتحليل الدراسات التي تناولت الحساسية بين الشخصية في علاقتها بعدد من المتغيرات يمكن التوصل إلى:

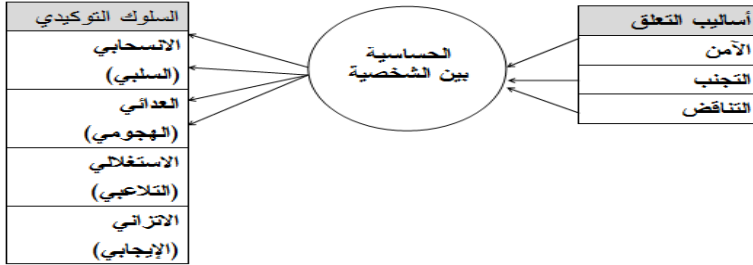
« تأكيد هذه الدراسات على أهمية متغير الحساسية بين الشخصية كمكون من مكونات الشخصية لارتباطه بمدى دقة أحكام الشخص على الحالات الوجدانية للآخرين أو سماتهم الشخصية ورد فعله تجاههم (Boyce & Parker, 1989).

« ندرة الدراسات التي تناولت متغير الحساسية بين الشخصية سواء على مستوى تحديده بنيته وأبعاده وقياسه، أو على مستوى وصف علاقاتها الارتباطية بالمتغيرات النفسية الأخرى، وأعزى هذه الندرة إلى عدم وضوح الصورة الكلية لبنية الحساسية بين الشخصية، وهذا ما تحاوله الدراسة الحالية.

« تباين نتائج الدراسات التي أجريت لمعرفة الفروق في متغيرات الشخصية فدراسة (Carney & Harrigan, 2003)، أشارت عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الحساسية بين الشخصية. بينما أشارت نتائج دراسة (Lambert & Hopwood, 2016) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الحساسية بين الشخصية. وبينما أشارت نتائج دراسة (Markus & Kitayama, 1991) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلق، توصلت دراسة (معاوية ابو غزال، وعابدة فلو، ٢٠١٤) إلى وجود فروق في نمط التعلق القلق لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث. وبينما توصلت نتائج دراسة (Young, 2010) إلى وجود فروق لصالح الذكور في السلوك التوكيدي توصلت نتائج دراسة (غادة محمد جلال محروس، ٢٠١١) إلى عدم وجود فروق في السلوك التوكيدي بين الذكور والإناث. لذا اعتمدت الدراسة الحالية على اعتبار الجنس أحد متغيرات الدراسة، وتجاه هذا التناقض في نتائج الدراسات السابقة فيما يخص متغيرات الدراسة الحالية فهل تؤكد نتائج الدراسة الحالية هذه النتائج؟.

« تناولت الدراسات السابقة الحساسية بين الشخصية في علاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية كل على حده ولم يتوصل الباحث في حدود علمه إلى دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة معاً والوصول إلى معادلة تنبؤية تحكم متغيرات الدراسة الحالية.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ومن خلال الإطار النظري الذي تم عرضه يمكن تصور النموذج الذي يربط متغيرات الدراسة الحالية من خلال الشكل (٢):



شكل (٢) النموذج البنائي المقترح لمتغيرات الدراسة

• فروض الدراسة :

في ضوء التأصيل النظري لمتغيرات الدراسة الحالية ، وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة) وأبعاد أساليب التعلق (الآمن - التجنبي - المتناقض) .

« توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة) وأبعاد السلوك التوكيدي (الانسحابي - العدائي - الاستغلالي - المتوازن) .

« توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أبعاد أساليب التعلق (الآمن - التجنبي - المتناقض) وأبعاد السلوك التوكيدي (الانسحابي - العدائي - الاستغلالي - المتوازن) .

« لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس الحساسية بين الشخصية، ومقياس الحساسية بين الشخصية ككل.

« لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس أساليب التعلق ومقياس أساليب التعلق ككل.

« لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس السلوك التوكيدي، ومقياس السلوك التوكيدي ككل.

« يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات أساليب التعلق والحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) كمتغير وسيط والسلوك التوكيدي.

• إجراءات الدراسة :

تضمنت الدراسة الحالية العديد من الإجراءات التي تستهدف التحقق من صحة ما افترضته يمكن عرضها على النحو التالي:

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة دمنهور والمقيدين الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م، وتم اختيار عينة حساب المؤشرات السيكمترية وعددهم (١٣٠) طالبا وطالبة (٥٠ طالبا، ٨٠ طالبة) من طلاب الفرقة الأولى عام، وبلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (٢٦٠) طالبا وطالبة (١١٠) طالبا، و(١٥٠) طالبة من طلاب الفرقة الأولى، وبلغ المتوسط العمري (١٧.٩٨)، عاما، وبانحراف معياري قدره (١.١١).

• أدوات الدراسة :

• **أولا: مقياس الحساسية بين الشخصية إعداد (Boyce & Parker, 1989) تعريب وترجمة:**
الباحث

أعد هذا المقياس في صورته الأصلية كل (Boyce & Parker, 1989) بهدف تقييم الحساسية المفترضة للسلوك بين الأشخاص، وردود الفعل الاجتماعية سواء (واقعية أو مدركة) والتقييم السلبي من قبل الآخرين. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٦) مفردة، وزعت على خمسة أبعاد كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول (٢) توزيع مفردات مقياس الحساسية بين الشخصية

م	الأبعاد	أرقام المفردات
١	الوعي بين الشخصي Interpersonal awareness	٧- ١
٢	قلق الانفصال Separation anxiety	١٥- ٨
٣	الحاجة للاستحسان Need for approval	٢٣- ١٧
٤	الحيث Timidity	٣١- ٢٦
٥	ذات داخلية هشة fragile inner-self	٣٦- ٣٢

وتمت ترجمة مفردات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض النسختين العربية والأجنبية على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعته للتأكد من صحة الترجمة ومن مطابقة المعنى في اللغتين العربية والإنجليزية، كما تم عرضه على عدد من أساتذة علم النفس التربوي بكلية التربية - جامعة دمنهور وذلك للتأكد من دقة قياس المفردات لقياس

• د/ميرفت عبد الرؤوف، قسم اللغة الإنجليزية، د/يسرية الهمشري - قسم اللغة الإنجليزية، د/ابتسام الشقري، قسم اللغة الإنجليزية.

• أ.د. محمود فتحي عكاشة، قسم علم النفس التربوي، أ.د/ عادل السعيد البنا، قسم علم النفس التربوي، أ.د/ سعيد عبد الغني سرور، قسم علم النفس التربوي، أ.د/ عادل محمود المنشاوي - قسم علم النفس التربوي، د/ الحسيني منصور علوان - قسم علم النفس التربوي، د. محمد السعيد أبو حلاوة، د. آيات الدميري، قسم علم النفس التربوي، د. فاطمة عبد الرحمن موسى، قسم علم النفس التربوي، د/ إيمان صلاح ضحا، قسم علم النفس التربوي، د/ رشا عبد السلام المدبولي، قسم علم النفس التربوي.

الحساسية بين الشخصية، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل العبارات غير المناسبة لفظياً وغير المفهومة من حيث المعنى.

• **طريقة الاستجابة على المقياس:**

صاغ المقياس بصيغة التقرير الذاتي وفقاً لأسلوب ليكرت رباعي التدرج (لا تنطبق بشدة) وتأخذ الدرجة (١)، (لاتنطبق) وتأخذ الدرجة (٢)، (تنطبق) وتأخذ الدرجة (٣)، (تنطبق بشدة) وتأخذ الدرجة (٤)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٣٦ - ١٤٤)، وقد صيغت جميع مفردات المقياس بصورة سلبية؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الحساسية بين الشخصية أو حساسية الرفض بين الشخصي (Boyce et al., 2004).

• **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

• **الصدق:**

تم حساب صدق المقياس في الدراسة الأصلية بطريقة صدق المحك، حيث وجدت علاقة ارتباطية قوية بين المقياس ومقياس العصابية، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٦)، وارتباط متوسط بين المقياس ومقياس تقدير الذات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٩) وارتباط منخفض بينه وبين مقياس الاستثارة الانفعالية، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.١١)، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق (Boyce et al., 1991, 1993).

وفي الدراسة الحالية: تم التأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية للمقياس عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لعينة حساب المؤشرات السيكومترية (ن=١٣٠) ودرجة كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الحساسية بين الشخصية ترتيباً تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى (ن=٣٢)، والإرباعي الأدنى (ن=٣٢) باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في جدول (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن القوة التمييزية لمقياس الحساسية بين الشخصية باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

الحساسية بين الشخصية	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الوعي بين الشخصي	٢٤.٨٧٥	٢.١٠٦٠٦	١٢.٦٥٦	١.٥٧٨	٦٢	٢٦.٢٦٣
قلق الانفصال	٢٨.٦٥٦	٣.٥١٥	١٣.٢٥	١.٥٨٦	٦٢	٢٢.٥٩٤
الحاجة للاستحسان	٢٨.٦٢٥	٣.٥٠٨	١٣.١٢٥	١.٥٦٠	٦٢	٢٢.٨٣٦
الحذر	٢٨.٤٦٨	٣.٥٥٥	١٣.٠٦٢	١.٦٤٤	٦٢	٢٢.٢٤٤
الذات الداخلية الهشة	١٧.٠٠	١.٦٠٦	٨.٠٣١	٠.٩٣٢	٦٢	٢٧.٣١٢
الحساسية بين الشخصية ككل	١٢٧.٦٢٥	١٣.٨٨٦	٦٠.١٢٥	٧.٠٦٩	٦٢	٢٤.٥٠٥

يتضح من جدول (٣) امتلاك المقياس القوة التمييزية حيث استطاع التمييز بين المستوي الأعلى والمستوي الأدنى، مما يعطي دلالات جيدة لقدرة التمييزية للمقياس كمؤشر جيد علي الصدق.

• ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الأصلية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي حيث تراوحت القيم بين (٠.٨٥، ٠.٨٦)، وكذلك بطريقة إعادة التطبيق، فبلغ معامل الارتباط (٠.٧٠).

أما في الدراسة الحالية، فتم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل، وطريقة التجزئة النصفية على عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس الحساسية بين الشخصية:

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس الحساسية بين الشخصية

م	البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
١	الوعي بين الشخصي	٠.٥٢٦	٠.٦١٦
٢	قلق الانفصال	٠.٦٢٤	٠.٦٣٠
٣	الحاجة للاستحسان	٠.٧٢٤	٠.٧٦٩
٤	الحذر	٠.٦٨٠	٠.٦٦٠
٥	ذات داخلية هشة	٠.٨٤٣	٠.٨٤٠
٦	المقياس ككل	٠.٨٥٦	٠.٧٠٢

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات ما يدل على تمتع مقياس الحساسية بين الشخصية بدرجة عالية من الثبات بصورة تدفع للاطمئنان إلى استخدامه في الدراسة الحالية.

• الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الحساسية بين الشخصية ودرجات الأبعاد الفرعية الخمسة المكونة له بين (٠.٤٧٨ - ٠.٨٤٥) وهي جميعا دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعطي مؤشرا جيدا على الاتساق الداخلي للمقياس. ويوضح الجدول (٥) تلك النتائج:

جدول رقم (٥) الاتساق الداخلي لمقياس الحساسية بين الشخصية

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية
الوعي بين الشخصي	٠.٥٢٢
قلق الانفصال	٠.٤٧٨
الحاجة للاستحسان	٠.٧٥٧
الحذر	٠.٥٧٢
ذات داخلية الهشة	٠.٨٤٥

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمضردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة علي مضردات المقياس ومجموع

درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٦) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الحساسية بين الشخصية

البعد الأول: الوعي بين الشخصي				البعد الثاني: قلق الانفصال				البعد الثالث: الحاجة للاستحسان			
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
٠.٣٩٩	٥	٠.٤٢٤	٨	٠.٤٢٨	١٢	٠.٦٢٦	١٦	٠.٥٠٧	٢٠	٠.٦٠٢	٢٤
٠.٣٨٥	٦	٠.٤٠١	٩	٠.٦١٢	١٣	٠.٤١٨	١٧	٠.٥٨٢	٢١	٠.٧٦٢	٢٥
٠.٣٨٦	٧	٠.٤٥٠	١٠	٠.٣٨٢	١٤	٠.٣٧٨	١٨	٠.٣٥٢	٢٢	٠.٣٨٥	٢٦
٠.٣٩٧	٨		١١	٠.٣٧٣	١٥	٠.٤٨٧	١٩	٠.٦٤٨	٢٣	٠.٥٤٣	٢٧
البعد الرابع: الحنن						البعد الخامس: الذات الداخلية الهشة					
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
٠.٥١٧	٢٨	٠.٦٦٣	٣٢	٠.٥٥٨	٣٦	٠.٦٩٥	٤٠	٠.٦٧٤	٤٤	٠.٦٩٥	٤٨
٠.٣٩٣	٢٩	٠.٣٨٣	٣٣	٠.٥٤٧	٣٧	٠.٦٧٤	٤١				
٠.٣٨١	٣٠	٠.٦١٤	٣٤	٠.٦٢٩	٣٨						
٠.٦٣٢	٣١	٠.٥٤٨	٣٥								

♦ ♦ دالة عند مستوى ٠.٠١ ، ♦ دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٦) وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس، وجميعها دال عند مستوي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

• مقياس أساليب التعلق Attachment Style Scale (إعداد: Ahmad, Jahan, & Imtiaz, 2016) : ترجمة وتعريب الباحث

أعد هذا المقياس كل من (Ahmad, Jahan & Imtiaz, 2016) بهدف تقييم مستوى التعلق لدى الفرد، وقد تم جمع مفردات هذا المقياس في ضوء (Ainsworth et al., 1970- 1986) وكذلك في ضوء ما اقترحه بعض العلماء المتخصصين حيث تم كتابة (٤٠) مفردة طبقت على عينة مكونة من ١٠٠٠ شخص أمام كل مفردة خمسة بدائل للاستجابة تتراوح من (لا أوافق بشدة) وتأخذ الدرجة (١)، (وأوافق بشدة) وتأخذ الدرجة (٥). وتعتبر الدرجة المرتفعة عن نوع التعلق المهيمن في كل بعد من الأبعاد الأربعة، وهي (التعلق الآمن، والتعلق التجنبي غير الآمن، والتردد غير الآمن، والتعلق غير المنظم غير الآمن الانطوائي غير الآمن)، وبعد عرض المقياس على بعض الخبراء وفي ضوء التحليل العملي تم حذف (١٣) مفردة وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٢٧) مفردة وزعت على ثلاثة أبعاد فقط، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٢٧ - ١٣٥) وتمت ترجمة مفردات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرضه على متخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لمراجعتها للتأكد من صحة الترجمة ودقتها في قياس أساليب التعلق، ويتكون مقياس أساليب التعلق في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد كما هو موضح بالجدول (٧):

جدول (٧) توزيع مفردات مقياس أساليب التعلق

م	الأبعاد	أرقام المفردات
١	التعلق الآمن Secure Attachment	٢٣، ٢٠، ١٧، ١٤، ١١، ٨، ٥، ٢
٢	التعلق التجنب Avoidant Attachment	٢٧، ٢٥، ٢٢، ١٩، ١٦، ١٣، ١٠، ٧، ٤، ١
٣	التعلق القلق/ المتناقض Ambivalent Attachment	٢٦، ٢٤، ٢١، ١٨، ١٥، ١٢، ٩، ٦، ٣

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

• الصدق:

في البيئة الأجنبية تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين؛ الصدق البنائي للمقياس بعرضه على مجموعة من الخبراء وتعديل بعض المفردات في ضوء ما أشاروا به، وكذلك بطريقة التحليل العاملي حيث أظهرت نتائج التحليل تشبع مفردات المقياس بثلاثة عوامل هي التعلق الآمن، والتعلق التجنبي، والتعلق المتناقض/ القلق (Ahmad, Jahan & Imtiaz, 2016).

أما في الدراسة الحالية تم التحقق من الصدق عن طريق صدق المقارنة الطرفية للمقياس عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لعينة تقنين الأدوات (ن=١٣٠) ودرجة كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس أساليب التعلق ترتيباً تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى (ن=٣٢)، والإرباعي الأدنى (ن=٣٢) باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في جدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن القوة التمييزية لمقياس أساليب التعلق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

الدلالة	ت	درجات الحرية	الإرباعي الأدنى		الإرباعي الأعلى		أساليب التعلق
			الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠.٠١	٢٨.٨٨٧	٦٢	٣.١٣٩	١٥.١٢٥	٢.٦٠٨	٣٥.٩٦٨	التعلق الآمن
٠.٠١	٢٤.٢٣٥	٦٢	٣.٢٨٥	١٤.٩٠٦	٣.٨٥	٣٦.٥٩٣	التعلق التجنبي
٠.٠١	٢٣.٧٢١	٦٢	٣.٥٦٩	١٥.٦٨٧	٣.٥٦٦	٣٦.٨٤٣	التعلق المتناقض
٠.٠١	٢٥.٨٨٣	٦٢	٩.٨٨٠	٤٥.٧١٨	٩.٨٠٤	١٠٩.٤٠٦	أساليب التعلق ككل

يتضح من جدول (٨) امتلاك المقياس القوة التمييزية حيث استطاع التمييز بين المستوي الأعلى والمستوي الأدنى كما عبر عن ذلك دلالة قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين أداء مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى علي المقياس (ن=٣٢ لكل منهما)، مما يعطي دلالات جيدة للقوة التمييزية للمقياس كمؤشر جيد علي الصدق.

• الثبات:

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الأصلية بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٠)،

أما في الدراسة الحالية، فتم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل، وطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره ١٥

يوماً على عينة حساب المؤشرات السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلق:

جدول (٩) معاملات الثبات لمقياس أساليب التعلق			
م	البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة الاختبار
١	التعلق الآمن	٠.٧١٢	٠.٧٠٧
٢	التعلق التجنبي	٠.٨١١	٠.٨٤١
٣	التعلق القلق / المتناقض	٠.٨٨٧	٠.٧٦٢
٤	أساليب التعلق ككل	٠.٨٢٧	٠.٨٤٩

يتضح من جدول (٩) ارتفاع قيم معاملات الثبات ما يدل على تمتع مقياس أساليب التعلق بدرجة عالية من الثبات بصورة تدفع للاطمئنان إلى استخدامه في الدراسة الحالية.

• الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلق ودرجات الأبعاد الفرعية المكونة له بين (٠.٤٢٤ - ٠.٨٥١) وهي جميعاً دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس. ويوضح الجدول (١٠) تلك النتائج.

جدول رقم (١٠) الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التعلق	
أنواع المقياس	الدرجة الكلية
التعلق الآمن	٠.٨٥١
التعلق التجنبي	٠.٤٢٤
التعلق القلق / المتناقض	٠.٧٩٦

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمضردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مضردات المقياس ومجموع درجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١١) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مضردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب التعلق

البعد الأول : التعلق الآمن			البعد الثاني : التعلق التجنبي			البعد الثالث: التعلق المتناقض		
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
١	٠.٥٠٦	٥	٠.٤٣٣	٩	٠.٣٧٠	١٤	٠.٥٣٤	١٩
٢	٠.٣٩٩	٦	٠.٥٢١	١٠	٠.٣٨٥	١٥	٠.٦٠١	٢٠
٣	٠.٥٥٦	٧	٠.٥٨٩	١١	٠.٤٩٢	١٦	٠.٣٨٩	٢١
٤	٠.٦٠١	٨	٠.٦٥٧	١٢	٠.٧١١	١٧	٠.٥٩٢	٢٢
				١٣	٠.٦٠٤	١٨	٠.٥٨٥	٢٣
							٠.٥٥٥	

ومن جدول (١١) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على كل بعدٍ من أبعاد المقياس، وجميعها دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

• مقياس السلوك التوكيدي Assertive behavior scale إعداد (Chalvin, 1981)، ترجمة وتعريب: الباحث

أعد هذا المقياس في صورته الأصلية (Chalvin, 1981) بهدف معرفة طريقة الفرد في التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، يتكون المقياس من (٦٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد أساسية بالتساوي بواقع (١٥) مفردة لكل بعد وهذه الأبعاد هي: التوكيد السلبي أو التجنبي الهروبي Passive assertiveness (flight)، والتوكيد العدائي الهجومي Aggressive assertiveness (attack)، والتوكيد الاستغلالي الانتهازي Manipulation assertiveness، والتوكيد التوازني الإيجابي Harmonious assertiveness، وأمام كل مفردة بديلين للاستجابة هما: (تنطبق) وتأخذ الدرجة (٢)، (لا تنطبق) وتأخذ الدرجة (١). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٦٠ - ١٢٠)، وتمت ترجمة مفردات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض النسختين العربية والأجنبية على متخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لمراجعتها للتأكد من صحة الترجمة ودقتها في قياس ما وضعت لقياسه. ويمكن وصف الأبعاد الأربعة كما في الجدول التالي:

جدول (١٢) توزيع مفردات مقياس السلوك التوكيدي

م	الأبعاد	أرقام المفردات
١	الانسحابي (السلبي) Passive assertiveness (flight)	١٥، ١٦، ١٧، ٢٥، ٢٦، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٩، ٦٠
٢	العدائي الهجومي Aggressive assertiveness (attack)	٤، ٦، ١٠، ١١، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٩، ٤٠، ٤٨، ٤٩، ٥٥، ٥٦
٣	الاستغلالي الانتهازي Manipulation assertiveness	٣، ٩، ١٢، ١٣، ١٩، ٢٢، ٣١، ٣٢، ٤١، ٤٢، ٤٦، ٤٧، ٥٤، ٥٧
٤	التوكيد المتوازن Harmonious assertiveness	٢، ٨، ١٤، ١٨، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٣٣، ٣٤، ٣٨، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٥٣، ٥٨

• الخصائص السيكمترية للمقياس:

• الصدق والثبات:

تم التحقق من المؤشرات السيكمترية للمقياس في البيئة الأجنبية من قبل معد المقياس، إذ طبق المقياس على عينة من طلاب الجامعة بلغت (٤٨٩) طالباً وطالبة، وبلغ معامل ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٧)، ويتوافر للمقياس اتساقاً داخلياً دال إحصائياً إذ تراوحت معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (٠.٧٥ إلى ٠.٩٣) مما يعطي مؤشراً قوياً لصدق التكوين، وتم حساب صدق المقياس كذلك باستخدام

الصدق التلازمي فقد بلغ معامل الارتباط بين مقياس التوكيدية وقائمة رازوس للتوكيدية The Rathus Assertiveness Schedul (٠.٨٤)، وصدق البناء باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي وكشفت النتائج عن أن بنية مقياس التوكيدية تتضمن أربعة عوامل أساسية تتشعب مفرداتها تشعباً مقبولاً على هذه العوامل الأربعة الأمر الذي يمكن بموجبه تصنيف المستجيبين عليه على أربعة أشكال أساسية للسلوك التوكيدي، هي أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة.

في الدراسة الحالية: تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

• الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس عن طريق ترتيب الدرجة الكلية لعينة تقنين الأدوات (ن=١٣٠) ودرجة كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس السلوك التوكيدي ترتيباً تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإربعاء الأعلى (ن=٣٢)، والإربعاء الأدنى (ن=٣٢) باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في جدول (١٣).

جدول (١٣) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن القوة التمييزية لمقياس السلوك التوكيدي باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

السلوك التوكيدي	الإربعاء الأعلى		الإربعاء الأدنى		درجات الحرية	ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الانسحابي/ السلبي	٢٨.٨٧٥	١.٠٧٠	١٦.٠٠٠	٠.٩٨٣	٦٢	٥٠.١٠٥	٠.٠١
العناني/الهجومى	٢٨.٥٣١	١.٣١٩	١٦.١٥٦	١.٠٨٠	٦٢	٤١.٠٤٢	٠.٠١
الاستغلائي/ التلاعبي	٢٨.٥٦٢	١.٢١٦	١٦.٢١٨	٠.٩٧٤	٦٢	٤٤.٧٩٠	٠.٠١
الاتزانى	٢٨.٢١٨	١.٧٣٦	١٦.١٨٧	١.١١٩	٦٢	٣٢.٩٣٩	٠.٠١
السلوك التوكيدي ككل	١١٤.١٨٧	٤.١٢٢	٦٤.٥٦٢	٣.٦٨٩	٦٢	٥٠.٧٤٤	٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) امتلاك المقياس القوة التمييزية حيث استطاع التمييز بين المستوي الأعلى والمستوي الأدنى كما عبر عن ذلك دلالة قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين أداء مجموعتي الإربعاء الأعلى والإربعاء الأدنى على المقياس (ن=٣٢ لكل منهما)، مما يعطي دلالات جيدة للقوة التمييزية للمقياس كمؤشر جيد على الصدق.

• صدق الملح:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مقياس السلوك التوكيدي المستخدم في الدراسة الحالية واختبار تأكيد الذات من إعداد محمد عبد الظاهر الطيب (٢٠٠١) وكان معامل الارتباط (٠.٦٩) وهو دال عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد صدق المقياس الحالي وصلاحيته للاستخدام.

• الثبات:

أما في الدراسة الحالية، فتم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس ككل، وطريقة التجزئة النصفية على عينة حساب المؤشرات السيكمترية لأدوات الدراسة، ويوضح جدول (١٤) معاملات الثبات لمقياس السلوك التوكيدي.

جدول (١٤) معاملات الثبات لمقياس السلوك التوكيدي

م	البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
١	الانسحابي/ السلبي	٠.٧٩	٠.٧١
٢	العناني/الهجومى	٠.٨٠	٠.٩٠
٣	الاستغلاي/ التلاعي	٠.٩٢	٠.٨٣
٤	الاتزانى	٠.٨٩	٠.٩٢
٥	السلوك التوكيدي ككل	٠.٧٩	٠.٩٤

يتضح من جدول (١٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات ما يدل على تمتع مقياس السلوك التوكيدي بدرجة عالية من الثبات بصورة تدفع للاطمئنان إلى استخدامه في الدراسة الحالية.

• الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي ودرجات الأبعاد الفرعية الخمسة المكونة له بين (٠.٦٣١ - ٠.٧٤٢) وهي جميعا دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعطي مؤشرا جيدا على الاتساق الداخلي للمقياس. ويوضح الجدول (١٥) تلك النتائج:

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس السلوك التوكيدي والدرجة الكلية للمقياس

البعد	قيمة معامل الارتباط
الانسحابي/ السلبي	٠.٧٣٠
العناني/الهجومى	٠.٦٣١
الاستغلاي/ التلاعي	٠.٧٤٢
الاتزانى	٠.٧٣٦

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكمترية علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٦) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس .

ومن الجدول (١٦) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكمترية علي مفردات المقياس ودرجة كل بعد ، وجميعها دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشرا علي الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والوثوق في استخدامه في الدراسة الحالية.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس السلوك التوكيدي

البعد الأول : الانسحابي السلبي				البعد الثاني : العدائي الهجومي			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٧	٩	٠.٧٢٧	١٦	٠.٦٣٦	٢٤	٠.٧٦١
٢	٠.٦٤٦	١٠	٠.٧١٥	١٧	٠.٦٦٧	٢٥	٠.٧٤٦
٣	٠.٦٧٥	١١	٠.٧٢٤	١٨	٠.٧٠٩	٢٦	٠.٧٢٣
٤	٠.٧٢٣	١٢	٠.٥٦٨	١٩	٠.٦٥٥	٢٧	٠.٧٤٦
٥	٠.٦٢٧	١٣	٠.٦١٦	٢٠	٠.٦٦٦	٢٨	٠.٧٨٦
٦	٠.٦٨٨	١٤	٠.٧١٥	٢١	٠.٧٣٣	٢٩	٠.٦٤١
٧	٠.٦٨٣	١٥	٠.٧٨٩	٢٢	٠.٦٩٤	٣٠	٠.٦٨٩
٨	٠.٧٤٧			٢٣	٠.٧٦٨		
البعد الثالث : الاستغلالي التلاعب				البعد الرابع : الاتزاني			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٣١	٠.٦٢٨	٣٩	٠.٦١٥	٤٦	٠.٧٠٠	٥٤	٠.٧٦٥
٣٢	٠.٧١٦	٤٠	٠.٦٧٨	٤٧	٠.٦٤٢	٥٥	٠.٧٨٩
٣٣	٠.٧٠٢	٤١	٠.٧٨٥	٤٨	٠.٧٧٥	٥٦	٠.٧٤١
٣٤	٠.٦١٧	٤٢	٠.٥٦٨	٤٩	٠.٦٨٢	٥٧	٠.٧٤٥
٣٥	٠.٦٧٦	٤٣	٠.٧٤٦	٥٠	٠.٧٩٤	٥٨	٠.٧١٢
٣٦	٠.٦١٠	٤٤	٠.٧٢٣	٥١	٠.٧٠٠	٥٩	٠.٧١٦
٣٧	٠.٦٦٨	٤٥	٠.٧٤١	٥٢	٠.٦٤٢	٦٠	٠.٧٨٥
٣٨	٠.٦٢٨			٥٣	٠.٦١٦		

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

بعد الانتهاء من التحليل الإحصائي وعرض البيانات في القسم السابق يمكن تناول النتائج التي أسفرت عنها الدراسة على النحو التالي:

• نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة دالة إحصائية بين أبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) وأبعاد أساليب التعلق (الأمن - التجنبي - المتناقض) ".

وللتحقق من العلاقة بين الحساسية بين الشخصية بأبعادها (كمتغير مستقل) والسلوك التوكيدي بأبعاده (كمتغير تابع) تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذان الأسلوبان في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية لأساليب التعلق في التنبؤ بالحساسية بين الشخصية وذلك على النحو التالي :

• نوع وقوة العلاقة بين أساليب التعلق بأبعادها الفرعية والحساسية بين الشخصية بأبعادها الفرعية :

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين أساليب التعلق بأبعادها الفرعية والحساسية بين الشخصية بأبعادها الفرعية، ويوضح جدول (١٧) مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد أساليب التعلق وأبعاد الحساسية بين الشخصية:

جدول (١٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد أساليب التعلق وأبعاد الحساسية بين الشخصية

الأبعاد	الامن	التجنب	القلق	الوعي	قلق الانفصال	الحاجة للاستحسان	الحذر	ذات داخلية هشة
الامن	١							
التجنب	-	١						
القلق	♦♦٠.٦١٧	-	١					
الوعي	♦♦٠.٨٤٥	♦♦٠.٧٤٥	♦♦	١				
قلق الانفصال	♦♦٠.٧١٩	♦♦٠.٦٥٢	♦♦٠.٨٤٥	♦♦	١			
الحاجة للاستحسان	♦♦٠.٧٥٤	♦♦٠.٦٧٦	♦♦٠.٨٦٧	♦♦٠.٧٤٨	♦♦	١		
الحذر	♦♦٠.٧٦٥	♦♦٠.٦٨٥	♦♦٠.٨٤٩	♦♦٠.٧٥٠	♦♦٠.٧٣٢	♦♦	١	
ذات داخلية هشة	♦♦٠.٧٣٤	♦♦٠.٧٢٣	♦♦٠.٦٩١	♦♦٠.٨٦١	♦♦٠.٧٧٠	♦♦٠.٧٣٥	♦♦	١

♦♦ دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

- ويتضح من مصفوفة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (١٧) مايلي :
- « يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين أبعاد أساليب التعلق (التجنب - القلق) وأبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة).
- « يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين (الامن) كأحد أبعاد أساليب التعلق وأبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة).
- الأهمية النسبية لأبعاد أساليب التعلق في التنبؤ بالحساسية بين الشخصية بأبعادها الفرعية: تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي للتعرف على العلاقة بين أساليب التعلق ككل والحساسية بين الشخصية ككل ، كما تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لتوضيح العلاقة بين أبعاد أساليب التعلق والحساسية بين الشخصية ككل، كما يتضح من جدول (١٨) ، (١٩) :

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار الخطي لأساليب التعلق على الحساسية بين الشخصية

ملخص نموذج الانحدار					
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير		
٠.٦٧٤	٠.٤٥٤	٠.٤٥٢	٢٧.٧٦٤		
تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٦٥١٧٤.٣	١	١٦٥١٧٤.٣	٢١٤.٢٧٨	٠.٠٠١
البواقي	١٩٨٨٧٦.٩	٢٥٨	٧٧٠.٨٤١		
المجموع	٣٦٤٠٥١.٣	٢٥٩			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	-٨٢.٥٧٦-	١٢.٥٨	-	٦.٥٦٣	٠.٠٠١
أساليب التعلق	٢.٠٣٦	٠.١٣٨	٠.٦٧٤	١٤.٦٣٨	٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٨) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لأساليب التعلق على الحساسية بين الشخصية، مما يعنى قوة أساليب التعلق "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى للحساسية بين الشخصية "المتغير التابع".

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.674)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R²=0.454)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R² = 0.452) مما يعد مؤشراً على قدرة أساليب التعلق في تفسير (٤٥.٢%) من التباين الكلى في الحساسية بين الشخصية، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية التي يمكن استنتاجها من جدول (١٨):

$$\text{الحساسية بين الشخصية} = -٨٢.٥٧٦ + (٢.٠٢٦) \times \text{أساليب التعلق}$$

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد أساليب التعلق على الحساسية بين الشخصية ككل

ملخص نموذج الانحدار					
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير		
٠.٩٦٥	٠.٩٣١	٠.٩٣٠	٩.٨٩٧		
تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٣٨٩٧١.٧٩٢	٣	١١٢٩٩٠.٥٩٧	١١٥٣.٣٥٥	٠.٠٠١
	٢٥٠٧٩.٥١	٢٥٦	٩٧.٩٦٧		
	٣٦٤٠٥١.٣	٢٥٩			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٢.٣٩٧-	٦.٢٩٤	-	٠.٣٨١	غير دالة
الأمن	٠.٢٢٦-	٠.١٠٦	٠.٠٦٥-	٢.١٢٥	٠.٠٥
التجنب	٠.٣٤٨	٠.٠٨٩	٠.٠٩٦	٣.٨٩٩	٠.٠٠١
التناقض	٣.١٥٨	٠.١٣٧	٠.٨٣٦	٢٣.٠٩٨	٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٩) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لأبعاد أساليب التعلق على الحساسية بين الشخصية، مما يعنى قوة أساليب التعلق بأبعادها "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى للحساسية بين الشخصية "المتغير التابع".

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R=0.965)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R²=0.931)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R² = 0.930) مما يعد مؤشراً على قدرة أساليب التعلق بأبعادها في تفسير (٩٣%) من التباين الكلى في الحساسية بين الشخصية، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية التي تم استنتاجها من الجدول (١٨):

$$\text{الحساسية بين الشخصية} = (٠.٢٢٦-) \times \text{الأمن} + (٠.٣٤٨) \times \text{التجنب} + (٣.١٥٨) \times \text{التناقض}$$

ويمكن أن يفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأفراد الذين يتصفون بالحساسية بين الشخصية المرتفعة حصلوا على درجات مرتفعة على كل من أسلوب التعلق

التجنبي، والقلق / المتناقض، ومنخفضة على أسلوب التعلق الآمن وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من (Lapsley, Rice & Fitzgerald, 1990; McCormick & Kennedy, 1994) من وجود علاقة بين التعلق والحساسية بين الشخصية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة الحالية ومع ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الحساسية بين الشخصية وأساليب التعلق؛ مثل دراسة (Boyce & Parker, 1989)، التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الحساسية بين الشخصية وأسلوب التعلق غير الآمن (التجنبي، المتناقض) مع الآخرين، وأن الأشخاص الذين يفشلون في تحقيق تعلق آمن بالآخرين خلال مرحلة الطفولة هم أكثر عرضة للمعاناة من اضطراب قلق الانفصال خلال حياتهم، ولديهم حساسية مفرطة لأي تهديد لعلاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، ودراسة (Otani et al., 2009a, 2009b) والتي توصلت إلى أن ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية تعرضوا خلال طفولتهم لأساليب معاملة والدية غير سوية؛ تمثلت في الحماية الزائدة وسحب الود المقترن بالضبط الوالدي الزائد؛ وهما من أساليب المعاملة الودية التي تجعل الشخص اعتمادياً وفي حاجة دائمة إلى الآخرين.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Troisi et al., 2006; Bekker & Croon, 2010) من أن أسلوب التعلق غير الآمن يرتبط بقلق الانفصال كأحد أبعاد الحساسية بين الشخصية، ومع دراسة (Bekker & Croon, 2010) التي توصلت إلى أن الحساسية بين الشخصية ترتبط بصورة إيجابية دالة مع أسلوب التعلق القلق أو المتناقض. كما أن خبرات الرفض التي يتعرض لها الفرد تعزز لديه الحساسية بين الأشخاص وسيطرة مشاعر القلق نتيجة توقع الرفض من قبل الآخرين (Harb et al., 2002).

وكذلك ما أشار إليه (Guerrero, 1996) من ارتباط أساليب التعلق القائمة على التجنب والقلق بالحساسية بين الشخصية، كما يميل الأفراد ذوو التعلق التجنبي إلى وضع حدود بين أنفسهم والآخرين بسبب إحساسهم بأنهم مختلفين وأفضل من الآخرين، كما أنهم أقل استعداداً للتسامح مع الشركاء (Mikulincer, Shaver & Slav, 2006).

• نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين أبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحذر - ذات داخلية هشة) وأبعاد السلوك التوكيدي (الانسحابي - العدائي - الاستغلالي - المتوازن)".

وللتحقق من العلاقة بين الحساسية بين الشخصية بأبعادها (كمتغير مستقل) والسلوك التوكيدي بأبعاده (كمتغير تابع) تم استخدام أسلوب تحليل

الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذان الأسلوبان في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية للحساسية بين الشخصية في التنبؤ بالسلوك التوكيدي وذلك على النحو التالي:

• نوع وقوة العلاقة بين السلوك التوكيدي بأبعاده الفرعية والحساسية بين الشخصية بأبعادها الفرعية:

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين السلوك التوكيدي بأبعاده الفرعية والحساسية بين الشخصية بأبعادها الفرعية، ويوضح جدول (١٩) مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد السلوك التوكيدي وأبعاد الحساسية بين الشخصية.

جدول (٢٠) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد السلوك التوكيدي وأبعاد الحساسية بين الشخصية

الأبعاد	الوعي	قلق الانفصال	الحاجة للاستحسان	الحذر	ذات داخلية هشة	اتزاني	انسحابي	عدائي	استغلالي
الوعي	١								
قلق الانفصال	٠.٧٤٨ ♦	١							
الحاجة للاستحسان	٠.٧٥٠ ♦	٠.٧٣٢ ♦	١						
الحذر	٠.٧٧٠ ♦	٠.٧٥٥ ♦	٠.٧٣٥ ♦	١					
ذات داخلية هشة	٠.٧٢٥ ♦	٠.٧٣٦ ♦	٠.٧٣٢ ♦	٠.٧٣٢ ♦	١				
إتزازي	٠.٦٨٠ ♦	٠.٦٧٩ ♦	— ♦	٠.٦٧٨ ♦	٠.٧٠٢ ♦	١			
إنسحابي	٠.٧٥٩ ♦	٠.٧٥٤ ♦	٠.٧٤٣ ♦	٠.٧٨١ ♦	٠.٧٥٦ ♦	٠.٦٩٤ ♦	١		
عدائي	٠.٦٩٢ ♦	٠.٦٩٨ ♦	٠.٦٧٦ ♦	٠.٧١١ ♦	٠.٧٠٢ ♦	٠.٦٨٢ ♦	٠.٦٧١ ♦	١	
استغلالي	٠.٦٧٨ ♦	٠.٦٧٤ ♦	٠.٦٧٢ ♦	٠.٧٣٤ ♦	٠.٧٣٥ ♦	٠.٦٦٢ ♦	٠.٦٩٨ ♦	٠.٦١٣ ♦	١

♦♦ دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من مصفوفة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (٢٠) مايلي :

◀ يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين أبعاد السلوك التوكيدي (انسحابي - عدائي - استغلالي) وأبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة).

◀ يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين بعد التوكيد (الاتزاني) كأحد أبعاد السلوك التوكيدي وأبعاد الحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة)

• الأهمية النسبية لأبعاد الحساسية بين الشخصية في التنبؤ بالسلوك التوكيدي بأبعاده الفرعية :

تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي للتعرف على العلاقة بين الحساسية بين شخصية ككل والسلوك التوكيدي ككل، كما تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لتوضيح العلاقة بين أبعاد الحساسية بين الشخصية والسلوك التوكيدي ككل، كما يتضح من جدول (٢١) ، (٢٢)

جدول (٢١) نتائج تحليل الانحدار الخطي للحساسية بين الشخصية على السلوك التوكيدي

ملخص نموذج الانحدار					
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير		
٠.٨٢٩	٠.٦٨٦	٠.٦٨٥	٨.٢٢٣٨		
تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٨١٩٩.٢١	١	٣٨١٩٩.٢١	٥٦٤.٨١٤	٠.٠٠١
البواقي	١٧٤٤٨.٩٢	٢٥٨	٦٧.٦٣١		
المجموع	٥٥٦٤٨.١٣	٢٥٩			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٦.٠٨٨	١.٤٥٤	-	٣١.٧٠٣	٠.٠٠١
الحساسية بين الشخصية	٠.٣٢٤	٠.٠١٤	٠.٨٢٩	٢٣.٧٦٦	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٢١) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) للحساسية بين الشخصية على السلوك التوكيدي، مما يعني قوة الحساسية بين الشخصية "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلي للسلوك التوكيدي "المتغير التابع".

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.829$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.686$)، ومعامل التحديد المعدل ($Adjusted R^2 = 0.685$) مما يعد مؤشراً على قدرة الحساسية بين الشخصية في تفسير (٦٨.٥%) من التباين الكلي في السلوك التوكيدي ، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية التي تم استنتاجها من الجدول (٢١):

$$\text{السلوك التوكيدي} = ٤٦.٠٨٨ + (٠.٣٢٤) \times \text{الحساسية بين الشخصية.}$$

يتضح من جدول (٢٢) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لأبعاد الحساسية بين الشخصية على السلوك التوكيدي، مما يعني قوة الحساسية بين الشخصية بأبعادها "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلي للسلوك التوكيدي "المتغير التابع". حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.833$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.694$)، ومعامل التحديد المعدل ($Adjusted R^2 = 0.688$) مما يعد مؤشراً على قدرة الحساسية بين الشخصية بأبعادها في تفسير (٦٨.٨%) من التباين الكلي في السلوك التوكيدي كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية والتي تم استنتاجها من الجدول (٢١):

السلوك التوكيدي = (٤٦.١٣٢) + (٠.٢٠٩) × قلق الانفصال + (٠.٢٠٣) × الحاجة للاستحسان + (٠.٥٣٨) × الحذر + (٠.٤١٣) × الذات الداخلية الهشة .

جدول (٢٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الحساسية بين الشخصية على السلوك التوكيدي

ككل

ملخص نموذج الانحدار					
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير		
٠.٨٣٣	٠.٦٩٤	٠.٦٨٨	٨.١٨٥		
تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٨٦٢٧.٦٠	٥	٧٧٢٥.٥٢١	١١٥.٢٨٩	٠.٠٠١
البواقي	١٧٠٢٠.٥٣	٢٥٤	٦٧.٠١٠		
المجموع	٥٥٦٤٨.١٣	٢٥٩			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٦.١٣٢	١.٤٨٣	-	٣١.١١٤	٠.٠٠١
الوعي	٠.٢٤١	٠.١٣٤	٠.١١٤	١.٧٩٤	غير دالة
قلق الانفصال	٠.٢٠٩	٠.١٠٢	٠.١٢٦	٢.٠٤٢	٠.٠٥
الحاجة للاستحسان	٠.٢٠٣	٠.١٠٠	٠.١٢٣	٢.٠٢٨	٠.٠٥
الحين	٠.٥٣٨	٠.١٠٤	٠.٣٢٦	٥.١٥١	٠.٠٠١
ذات داخلية هشة	٠.٤١٣	٠.١٠٢	٠.٢٤٠	٤.٠٣٤	٠.٠٠١

وقد تم حذف الوعي من معادلة التنبؤ حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق بوجه عام مع ما افترضه (Gladding, 1988) من أن الأفراد ذوي السلوك التوكيدي قادرين على التعبير عن والاستجابة للمشاعر الإيجابية والسلبية دون قلق أو عدوان بعكس ذوي السلوك الانسحابي أو العدوانى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات التي تناولت العلاقة بين الحساسية بين الشخصية والسلوك التوكيدي؛ مثل دراسة (Boyce & Parker, 1989) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الحساسية بين الشخصية والسلوك غير التوكيدي. ودراسة (Boyce et al. 1992; Vidyanidhi & Sudhir, 2009) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين الحساسية بين الشخصية والسلوك التوكيدي الإيجابي. وأن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحساسية بين الشخصية يعانون من انخفاض في مستوى التحكم الذاتي في انفعالاتهم، والميل إلى الشعور بأن حياتهم تخضع لسيطرة عوامل خارجية والتي تيسر ظهور السلوك غير التوكيدي لل فرد.

كما أشار (Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989) إلى أن سمة الحساسية بين الشخصية تعكس شعور الشخص بالدونية والتقليل من شأن

الذات المقترن بسوء تفسير سلوك الآخرين وتعبيراتهم الوجدانية تجاهه؛ مما يجعله في حالة من التوتر والارتباك والانشغال المبالغ فيه بموقف الآخرين منه مع الميل إلى تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي؛ فضلاً عن الإتيان بسلوك توكيدي سلبي قائم على الإذعان والمسايرة.

كما أكد (Turk, Lerner, Heimberg, & Rapee, 2001) على أن الحساسية الزائدة لدى الفرد تتسبب في إحساسه بالنقص والقصور في السلوك التوكيدي المقترن باعتقاد الشخص بالدونية وعدم الجدارة والافتقار الشخصي؛ مما يجعله يؤثر الانسحاب الاجتماعي مع عدم التوقف عن لوم الذات وتآنيبها.

• نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أبعاد أساليب التعلق (الآمن - التجنبي - المتناقض) وأبعاد السلوك التوكيدي (الانسحابي - العدائي - الاستغلالي - المتوازن)".

وللتحقق من العلاقة بين الحساسية بين الشخصية بأبعادها (كمتغير مستقل) والسلوك التوكيدي بأبعاده (كمتغير تابع) تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذان الأسلوبان في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية لأساليب التعلق في التنبؤ بالسلوك التوكيدي وذلك على النحو التالي:

• نوع وقوة العلاقة بين أساليب التعلق بأبعادها الفرعية والسلوك التوكيدي بأبعاده الفرعية: اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين أساليب التعلق بأبعادها الفرعية والسلوك التوكيدي بأبعاده الفرعية، ويوضح جدول (٢٣) مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد أساليب التعلق وأبعاد السلوك التوكيدي.

جدول (٢٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد أساليب التعلق وأبعاد السلوك التوكيدي

الأبعاد	الآمن	التجنب	القلق	اتزان	انسحابي	عدائي	استغلالي
الآمن	١						
التجنب	- ٠.٦١٧	١					
القلق	- ٠.٨٤٥	٠.٧٤٥ *	١				
اتزان	٠.٦٦٦ *	٠.٥٦٨ *	٠.٧٩٩ *	١			
انسحابي	- ٠.٧١٢	٠.٦١٤ *	٠.٨٤٦ *	- ٠.٦٩٤	١		
عدائي	- ٠.٦٧٠	٠.٦٠٣ *	٠.٧٩٤ *	- ٠.٦٨٢	٠.٦٧١ *	١	
استغلالي	- ٠.٦٥٧	٠.٥٦٣ *	٠.٧٨٩ *	- ٠.٦٦٢	٠.٨٩٨ *	٠.٦١٣ *	١

♦ دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

- ويتضح من مصفوفة معاملات الارتباط الموضحة بجدول (٢٣) مايلي :
- « يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين أبعاد التعلق (التجنبي – المتناقض/القلق) وأبعاد السلوك التوكيدي (الانسحابي – العدائي – الاستغلالي).
- « يوجد ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين (التعلق الآمن) كأحد أبعاد أساليب التعلق والسلوك التوكيدي الاتزاني.
- « يوجد ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين (التعلق الآمن) كأحد أبعاد أساليب التعلق وأبعاد السلوك التوكيدي (الانسحابي – العدائي – الاستغلالي).
- « يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين السلوك التوكيدي الاتزاني و(التعلق التجنبي – التعلق المتناقض/القلق) كبعدي من أبعاد أساليب التعلق.

- الأهمية النسبية لأبعاد أساليب التعلق في التنبؤ بالسلوك التوكيدي وأبعاده الفرعية:
- تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي للتعرف على العلاقة بين أساليب التعلق ككل والسلوك التوكيدي ككل، كما تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد لتوضيح العلاقة بين أبعاد أساليب التعلق والسلوك التوكيدي ككل، كما يتضح من جدول (٢٤) ، (٢٥) :

جدول (٢٤) نتائج تحليل الانحدار الخطي لأساليب التعلق على السلوك التوكيدي					
ملخص نموذج الانحدار					
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير		
٠.٥٥٤	٠.٣٠٧	٠.٣٠٥	١٢.٢٢٢		
تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار البواقي المجموع	١٧١٠٤.١٤	١	١٧١٠١.١٤	١١٤.٤٨٩	٠.٠٠١
	٣٨٥٤٣.٩٨	٢٥٨	١٤٩.٣٩٥		
	٥٥٦٤٨.١٣	٢٥٩			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٩.٧٢٩	٥.٥٣٩	-	٣.٥٦٢	٠.٠٠١
أساليب التعلق	٠.٦٥٢	٠.٠٦١	٠.٥٥٤	١٠.٧	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٢٤) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لأساليب التعلق على السلوك التوكيدي ، مما يعنى قوة أساليب التعلق "المتغير المستقل" في تفسير التباين الكلى للسلوك التوكيدي "المتغير التابع". حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.554$) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.307$) ، ومعامل التحديد المعدل ($Adjusted R^2 = 0.305$) مما يعد مؤشراً على قدرة أساليب التعلق في تفسير (٣٠.٥%) من التباين الكلى في السلوك التوكيدي، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية:

ومن الجدول (٢٤) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

$$\text{السلوك التوكيدي} = ١٩.٧٢٩ + (٠.٦٥٢) \times \text{أساليب التعلق.}$$

جدول (٢٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد أساليب التعلق على السلوك التوكيدي ككل

ملخص نموذج الانحدار					
معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل		الخطأ المعياري	التقدير
٠.٨١٤	٠.٦٦٢	Adjusted R Square		٠.٦٥٨	٨.٥٧٢
تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٦٨٣٤.٥٥	٣	١٢٢٧٨.١٨	١٦٧.٠٧٢	٠.٠٠١
البواقي	١٨٨١٣.٥٨	٢٥٦	٧٣.٤٩١		
المجموع	٥٥٦٤٨.١٣	٢٥٩			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤١.٠٠١	٥.٤٥١	-	٧.٥٢١	٠.٠٠١
الأمن	٠.٠٠٦	٠.٠٩٢	٠.٠٠٥	٠.٠٦٧	غير دالة
التجنب	٠.٠٠١	٠.٠٠٧	٠.٠٠١	٠.٠١١	غير دالة
التناقض	١.٢٠٧	٠.١١٨	٠.٨١٧	١٠.١٩٣	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٢٥) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) المتناقض/القلق (كأحد أبعاد أساليب التعلق) على السلوك التوكيدي، حيث تم حذف كل من أسلوب التعلق (الأمن والتجنب) من معادلة التنبؤ حيث كانت قيم (ت) لهما غير دالة إحصائياً.

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.814$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.662$)، ومعامل التحديد المعدل ($\text{Adjusted } R^2 = 0.658$) مما يعد مؤشراً على قدرة المتناقض/القلق (كأحد أساليب التعلق) في تفسير (٦٥.٨٪) من التباين الكلي في السلوك التوكيدي، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية التي يمكن استنتاجها من جدول (٢٥):

$$\text{السلوك التوكيدي} = (٤١.٠٠١) + (١.٢٠٧) \times \text{المتناقض.}$$

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب ونمط التعلق يؤثر في استجابة الفرد تجاه الآخرين، كما أن أسلوب التعلق المتناقض/القلق أمكنه التنبؤ بمستوى السلوك التوكيدي لدى الأفراد. وهذا أمر منطقي، لأنه إذا كان الفرد أقل قدرة على التعبير عن آراءه ورغباته واحتياجاته، أو حتى عدم إدراكه لها فإن الفرد سيكون لديه ميل لتجنب أو عدم التعبير عن آرائه، ورغبات واحتياجات أثناء التفاعل مع الآخرين (Bekker & Van Assen, 2006).

وتتفق هذه النتيجة مع مايراه (Kern & Stevens, 1996) من أن المراهقين ذوي التعلق غير الآمن بأسرهم يعانون من صعوبات كثيرة في الموازنة بين الاستقلال الذاتي وحاجات الارتباط، ويتسمون بضعف الثقة بالذات. أما المراهقون الذين يعيشون في بيئة أسرية يسودها الأمن والأمان يكون لديهم شعور

بالقيمة الذاتية، ويتصفون بالمرونة والقدرة على حل المشكلات وإدارة مواقف الصراع، كما أن التجنب من قبل المراهقين غير الآمنين يمكن أن يسبب لهم مشاكل مستقبلية ضمن علاقات الارتباط والتعلق كما يمكن أن يسبب لهم الاكتئاب.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (Roberts, Gotlib, 2001; Kassel, 1996; Muris et al, 2015) & من وجود علاقة بين أسلوب التعلق القلق والسلوك التوكيدي البيئشخصي، ونتائج الدراسة التي قام بها كل من (Bloodworth, 2015) والتي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التعلق الآمن والسلوك العدواني، وأنه كلما كان الشخص لديه علاقة إيجابية (أي أسلوب تعلق آمن) مع مقدم الرعاية الأولية كطفل، فإنه سوف يكون أقل عدوانية كشخص بالغ. ونتائج دراسة (Bekker & Croon, 2010) من أن التعلق المتناقض/ القلق، يرتبط بصورة دالة مع السلوك التوكيدي، ومع ما أشار إليه (Bekker & Croon, 2010) من وجود ارتباطات بين التعلق المتناقض/ القلق والسلوك التوكيدي. كما أن الأفراد الذين يعانون من انعدام الأمن تزداد لديهم مستويات القلق والذي يسيطر على التفاعلات البيئشخصية وعلى تأكيدهم لذواتهم (Bowlby, 1969; Bolwby, 1988).

• نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس الحساسية بين الشخصية، والحساسية بين الشخصية ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T Test ، للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الحساسية بين الشخصية وأبعادها الفرعية .

جدول (٢٦) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الطلاب والطالبات في الحساسية بين الشخصية

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
الوعي	طلاب	١١٠	١٨.٣٧٢	٧.١٢١	٢٥٨	٠.٦٧٤	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٧.٧٨٦	٦.٧٨٤			
قلق الانفصال	طلاب	١١٠	٢٠.٦٠٩	٨.٩٧٧	٢٥٨	٠.١٦٤	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٢٠.٤٢٦	٨.٨٠			
الحاجة للاستحسان	طلاب	١١٠	٢١.٤٣٦	٩.٢٠٤	٢٥٨	٢.١٩٢	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٩.٠٠٦	٨.٥٤			
الحذر	طلاب	١١٠	٢٠.٩٠٩	٩.٠٩٣	٢٥٨	٠.٦٤٠	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٢٠.١٩٣	٨.٧٦٨			
ذات داخلية هشة	طلاب	١١٠	٢٢.٠٥٤	٨.٦٢٨	٢٥٨	٢.٠٢٧	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٩.٩٠٠	٨.٣٤٦			
الحساسية بين الشخصية ككل	طلاب	١١٠	١٠٣.٣٨١	٣٨.١٧٦	٢٥٨	١.٢٩١	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٩٧.٣١٣٣	٣٦.٨٩٧			

يتضح من جدول (٢٦) مايلي :

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الحساسية بين الشخصية؛ سواء على مستوى الأبعاد أو الدرجة الكلية.

« وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Carney& Harrigan,2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الحساسية بين الشخصية. وبما تعكس هذه النتيجة طبيعة خصائص الشخصية المتقاربة بين الذكور والإناث تجاه سمة الحساسية بين الشخصية، فطبيعة الحياة الآن وظروف المجتمع والإطار الثقافي والاجتماعي والتغيرات التي يشهدها المجتمع والذي تتشابه فيه هذه المكونات مما انعكس على طبيعة الحساسية بين الشخصية لدى كل من البنين والبنات وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بينهما في أبعاد الحساسية بين الشخصية. في حين تختلف مع نتائج دراسة (Lambert& Hopwood,2016) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الحساسية بين الشخصية، حيث وجدت الدراسة أن النساء كن أكثر حساسية من الرجال تجاه ردود أفعال الآخرين إزاء تصرفاتهم.

• نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس أساليب التعلق، ومقياس أساليب التعلق ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T Test ، للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التعلق وأبعاده الفرعية وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢٧) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الطلاب والطالبات في أساليب التعلق

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
الأمن	طلاب	١١٠	٢٧	١٠.٨٩٩	٢٥٨	٠.٦٢٣	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٢٧.٨٤٦	١٠.٧٧٣			
التجنيبي	طلاب	١١٠	٣٢.٨٣٦	١٠.١١٦	٢٥٨	١.٥٣٠	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٣٠.٨٦	١٠.٤٢١			
المتناقض	طلاب	١١٠	٣١.٥١٨	٩.٧٥٤	٢٥٨	٠.٩٢٤	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٣٠.٣٦٦	١٠.٠٤٥			
أساليب التعلق ككل	طلاب	١١٠	٩١.٣٥٤	١٢.٣٣٢	٢٥٨	١.٤٦١	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٨٩.٠٧٣	١٢.٥٠٨			

يتضح من جدول (٢٧) مايلي :

« عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أساليب التعلق (الأمن، التجنيبي، القلق/ المتناقض).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Carney& Harrigan,2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التعلق. ونتائج دراسة (Markus & Kitayama, 1991) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعلق في مرحلة المراهقة. بينما تختلف مع نتائج دراسة (Karairmark& Duran, 2008) التي أشارت إلى وجود فروق في أنماط التعلق بين الذكور والإناث، لصالح الإناث في نمط التعلق الآمن، بينما كانت لصالح الذكور في نمط التعلق التجنبي. ودراسة (معاوية ابو غزال، وعابدة فلو، ٢٠١٤) التي وجدت فروقا تعزى لمتغير النوع في نمط التعلق القلق لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث.

• نتائج الفرض السادس:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس السلوك التوكيدي، ومقياس السلوك التوكيدي ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T Test، للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس السلوك التوكيدي وأبعاده الفرعية وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢٨) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الطلاب والطالبات في السلوك التوكيدي

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
الاتزان	طلاب	١١٠	١٩.٥٩٠	٧.٩٦٣	٢٥٨	٠.٣٠٢	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٩.٩	٨.٢٨٤			
الانسحابي السلبي	طلاب	١١٠	٢٠.٠٤٥	٨.٠٣١	٢٥٨	٠.٦٣٦	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٩.٤	٨.١٢٢			
العدائي الهجومي	طلاب	١١٠	١٨.٩١٨	٧.٥٤٢	٢٥٨	٠.٣٢٣	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٩.٢٢٦	٧.٦٤٤			
الاستغلائي التلاعبي	طلاب	١١٠	٢٠.٥٢٧	٧.٢٥٥	٢٥٨	١.٢٢١	غير دالة
	طالبات	١٥٠	١٩.٤٤٦	٦.٨٩٩			
السلوك التوكيدي ككل	طلاب	١١٠	٧٩.٠٨١	١٤.٧٠٧	٢٥٨	٠.٦٠٢	غير دالة
	طالبات	١٥٠	٧٧.٩٧٣	١٤.٦٥٣			

وتشير نتائج الجدول (٢٨) إلى:

❖ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في السلوك التوكيدي (التوكيد الإيجابي المتوازن، التوكيد العدائي السلبي، والتوكيد الانسحابي السلبي، والتوكيد الاستغلائي الانتهازي).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Markus & Kitayama, 1991)، ودراسة (Eskin, 2003)، ودراسة (Qadir & Sugumar, 2013)، ودراسة (Uzaina & Parveen, 2015)، ودراسة (Rathee, 2015)، ودراسة (Parray& Kumar(2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوك التوكيدي في مرحلة المراهقة. بينما تختلف مع نتائج دراسة (Prakash & Devi, 2015) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر توكيدا من الإناث، ونتائج

دراسة (Chandler et al, 1978)، ودراسة (عادل بن صلاح عمر، ٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر توكيدا وبصورة دالة من الذكور في بعض المواقف الخاصة. ويبدو أن نتائج الدراسة الحالية لم تحسم التباين في الفروق بين الجنسين في السلوك التوكيدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه (Cassidy, 1994) من أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة اجتماعية تفاعلية يسودها التعلق الآمن يستطيعون استخدام التنظيم

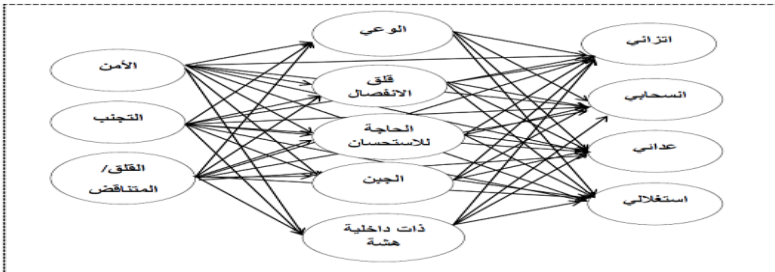
الانفعالي، ونتيجة هذا التفاعل الآمن بين الطفل والمحيطين به يتعلم الطفل كيفية التعبير عن انفعالاته والسيطرة عليها، وتنمية مهارات حل المشكلات وإقامة علاقات اجتماعية صحية بغض النظر عن نوعهم.

• نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: " يمكن التوصل إلى نموذج سببي يربط بين كل من أساليب التعلق (الأمن - التجنبي - المتناقض) والحساسية بين الشخصية (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة) كمتغير وسيط والسلوك التوكيدي (الانسحابي - العدائي - الاستغلائي - المتوازن)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis برنامج LISREL8 ، وقد أسفرت نتائج ليزرل ٨.٨ عن التوصل إلى

أفضل نموذج لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة لدى العينة الكلية الموضحة بالشكل رقم (٣) .



شكل (٣) المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٣) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث كانت قيمة (كا) (٢١) غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة موضع الاختبار. ويوضح جدول (٢٩) مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح التي تم التوصل إليها باستخدام البرنامج.

جدول (٢٩) قيم مؤشرات الملائمة للنموذج المقترح بالدراسة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	١٩.٩٨ (١٦ ، ٠.٢٢٠)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية	١.٢٤٨	صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩	صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٤	صفر إلى ١
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠.٦	صفر إلى ١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٣١	صفر إلى ٠.١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٩	صفر إلى ١

جدول (٣٠) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث

المتغير الكامن	نوع التأثير	اتزائي			انسحابي			عدائي			استغلالي		
		ت	خ	التأثير	ت	خ	التأثير	ت	خ	التأثير	ت	خ	التأثير
الأمن		٠.١٨	٠.٥٤	٠.٣٤	٠.٢٧	٠.٤٥	٠.٥٩	٠.٠٤	٠.٥٠	٠.٩٢	٠.٢٨	٠.٤٦	٠.٦٢
التجنب		٠.٤٢	٠.٤٦	٠.٩٣	٠.٧٠	٠.٣٩	١.٨٣	٠.٠٣	٠.٤٣	٠.٩٠	٠.٦٩	٠.٣٩	١.٧٨
القلق		٠.٧٣	٠.١٢	٠.٠٥	٠.٣٢	٠.١٠	٠.١٦	٠.٤٤	٠.١١	٠.٨٢	٠.٣٤	٠.١	٠.٣٣
الوعي	مباشر	٠.٤١	٠.٨٢	٠.٥	٠.١٤	٠.٧٠	٠.٢	٠.٦٥	٠.٧٧	٠.٨٣	٠.١٣	٠.٧٠	٠.١٩
	غير مباشر												
	كلي												
قلق الانفصال	مباشر	٠.٤٤	٠.٦٩	٠.٦٣	٠.٨١	٠.٥٩	١.٣٨	٠.٢٩	٠.٦٥	٠.٤٥	٠.١٩	٠.٥٩	٠.٣١
	غير مباشر												
	كلي												
الحاجة للاستحسان	مباشر	٠.٥٣	٠.٦٦	٠.٧	٠.٧٦	٠.٥٦	١.٥٢	٠.٠٢	٠.٦٣	٠.٤٠	٠.٢١	٠.٥٧	٠.٣٧
	غير مباشر												
	كلي												
الحنن	مباشر	٠.٢٨	٠.٦٨	٠.٤١	٠.١٨	٠.٥٧	٠.١٦	٠.٨٣	٠.٦٤	١.٢٩	٠.١٩	٠.٥٨	٠.٣٣
	غير مباشر												
	كلي												
ذات داخلية هشة	مباشر	٠.٥٨	٠.٧	٠.٨٣	٠.١٣	٠.٥٩	٠.١٢	٠.١٨	٠.٦٦	١.٠٣	٠.٢٠	٠.٦٠	٠.٣٦
	غير مباشر												
	كلي												

♦ دالة عند ٠.٠٥ ، ♦♦ دالة عند ٠.٠١ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير

ويوضح جدول (٣٠) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث.

ويوضح جدول (٣١) التأثيرات المتبادلة بين أساليب التعلق والحساسية بين الشخصية لنموذج تحليل المسار

المتغير الكامن	الوعي			قلق الانفصال			الحاجة للاستحسان			الحذر			الذات الداخلية الهشة		
	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت	التأثير	خ	ت
الانجذاب	٠.١١	٠.٠٤	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.١٣	٠.١٤	٠.٠٤	٠.٠٤	٠.١٠	٠.٠٤	٠.١٠	٠.١٠	٠.٠٤	٠.٠٤
التجنب	٠.٣٠	٠.٣٠	٠.١٠	٠.٠٠	٠.٠٤	٠.١٥	٠.١٠	٠.٤٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.١٤	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٣	٠.٣٥
القلق	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٠	٠.٠٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٥	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠

من جدول (٣٢) يمكن صياغة المعادلات البنائية للنموذج النهائي على النحو

التالي:

١	السلوك التوكيدي الاتزاني = (٠.٧٣) × أسلوب التعلق القلق
٢	السلوك التوكيدي الانسحابي = (٠.١٤) × الوعي + (٠.١٨) × الحذر + (٠.١٣) × الذات الداخلية الهشة + (٠.٣٢) × أسلوب التعلق القلق
٣	السلوك التوكيدي العدائي = (٠.٤٤) × أسلوب التعلق القلق
٤	السلوك التوكيدي الاستغلالي = (٠.١٩) × الحذر + (٠.٢٠) × الذات الداخلية الهشة + (٠.٣٤) × أسلوب التعلق القلق

يتضح من المعادلة (١) مايلي :

◀ يوجد تأثير سلبي مباشر بقيمة (٠.٧٣) ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لأسلوب التعلق القلق على السلوك التوكيدي الاتزاني حيث بلغت قيمة (ت) ٦.٠٥ ، كما بلغت قيمة R2 (٠.٦٤) ، مما يعني يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٦٤٪ من التباين الحادث في السلوك التوكيدي الاتزاني .

يتضح من المعادلة (٢) مايلي :

◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.١٤) ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ للوعي على السلوك التوكيدي الانسحابي حيث بلغت قيمة (ت= ٢) .
 ◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.١٨) للحذر عند مستوى ٠.٠١ على السلوك التوكيدي الانسحابي حيث بلغت قيمة (ت= ٣.١٦) .
 ◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.١٣) للذات الداخلية الهشة عند مستوى ٠.٠٥ على السلوك التوكيدي الانسحابي حيث بلغت قيمة (ت= ٢.١٢) .

◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٣٢) لأسلوب التعلق القلق عند مستوى (٠.٠١) على السلوك التوكيدي الانسحابي حيث بلغت قيمة (ت=٣.١٦) .
 ◀ بلغت قيمة R2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٧٤) مما يعني إمكانية الاستناد إليها في تفسير ٧٤٪ من التباين الحادث في السلوك التوكيدي الانسحابي .

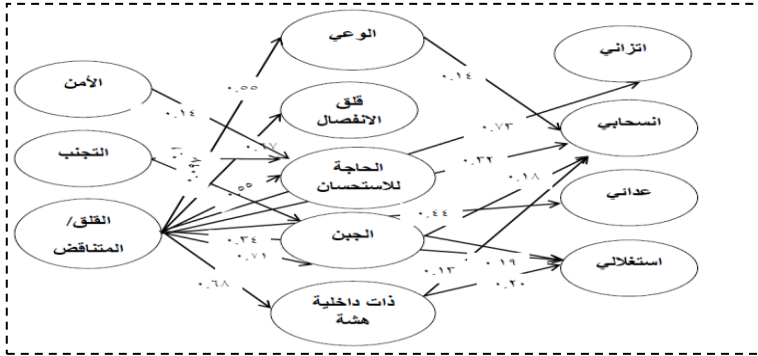
يتضح من المعادلة (٣) مايلي :

◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤٤) ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لأسلوب التعلق القلق على السلوك التوكيدي العدائي حيث بلغت قيمة (ت) ٣.٨٢ ، كما بلغت قيمة R2 (٠.٦٤) ، مما يعني يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير ٦٤٪ من التباين الحادث في السلوك التوكيدي العدائي .

يتضح من المعادلة (٤) مايلي :

◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.١٩) للحذر عند مستوى ٠.٠١ على السلوك التوكيدي الاستغلالي حيث بلغت قيمة (ت = ٣.٢٣) .
 ◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٠) للذات الداخلية الهشة عند مستوى ٠.٠١ على السلوك التوكيدي الاستغلالي حيث بلغت قيمة (ت = ٣.٢٦) .
 ◀ يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٣٤) لأسلوب التعلق القلق عند مستوى (٠.٠١) على السلوك التوكيدي الاستغلالي حيث بلغت قيمة (ت=٣.٣٠) .
 ◀ بلغت قيمة R2 لهذه المعادلة البنائية (٠.٦٥) مما يعني إمكانية الاستناد إليها في تفسير ٦٥٪ من التباين الحادث في السلوك التوكيدي الاستغلالي .

ويوضح الشكل رقم (٤) النموذج النهائي المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة بعد حسابه ببرنامج ليزرل ٨.٨ والذي يوضحه الجدول رقم (٣٠) ، (٣١) .



شكل (٤) النموذج النهائي المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة

وتلخيصاً لنتائج هذا الفرض يتضح على وجه العموم أن النتائج دعمت صحة الفرض والذي يشير إلى اختلاف التأثيرات المباشرة لأساليب التعلق على السلوك التوكيدي عن التأثيرات غير المباشرة بعد توسط الحساسية بين الشخصية كمتغير وسيط، وهذا يؤكد أن النموذج التوسطي لتفسير العلاقة بين متغيرات

أساليب التعلق والحساسية بين الشخصية والسلوك التوكيدي يعد أكثر النماذج ملائمة لتفسير هذه العلاقة.

وتدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات المشابهة التي تناولت الحساسية بين الشخصية كمتغير وسيط للعلاقة بين متغيرين، مثل دراسة (Segal, 2014) والتي توصلت إلى أن الحساسية بين الشخصية تتوسط العلاقة بين سوء معاملة الأطفال ونوعية علاقات الصداقة، وكذلك تتوسط العلاقة بين سوء معاملة الأطفال وضغوط ما بعد الصدمة. ودراسة (Khoshkam et al., 2012) والتي توصلت إلى تأثير أنماط التعلق القلق على حساسية الرفض البينشخصي. ودراسة (Vojudi, et al., 2014) التي توصلت إلى أن الأفراد الأقل تعبيراً عن أنفسهم وتأكيد ذواتهم لديهم مستوى مرتفع من الحساسية بين الشخصية.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يمكن النظر إلى الحساسية بين الشخصية بأبعادها الخمسة (الوعي بين الشخصي - قلق الانفصال - الحاجة للاستحسان - الحذر - ذات داخلية هشة) بوصفها منظمة أو معدلة للعلاقة بين التعلق والسلوك التوكيدي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الذي تقوم به الحساسية بين الشخصية من تحديد ردود أفعال الفرد تجاه الأشخاص والمواقف، حيث أكد كل من (Bernstein et al. 1993) على أن الشعور بالخوف والتوجس الاجتماعي من الآخرين، خاصة إذا اقترن بالميل إلى تجنب التقييم السلبي للذات يضعف من قدرة الشخص على مواجهة ضغوط الحياة وظروفها العصبية فضلاً عن تبني أساليب توافق غير إيجابية، مثل السلبية والتجنب، ودراسة (Boyce & Parker, 1989) التي أشارت إلى أن ذوي المستوى المرتفع من سمة الحساسية بين الشخصية ينشغلون بصورة مبالغ فيها بالعلاقات المتبادلة مع الآخرين، ولديهم تنبه زائد لسلوك الآخرين وحالاتهم المزاجية؛ فضلاً عن الحساسية المفرطة لنقد أو رفض الآخرين لهم، ويميلون إلى تعديل سلوكهم الشخصي وفقاً لتوقعات الآخرين.

وكذلك يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسات (Boyce, Parker, Barnett, Cooney & Smith, 1991) من أن الحساسية بين الشخصية من العوامل التي قد تزيد من احتمالات القصور في السلوك الاجتماعي الإيجابي، وما يترتب على ذلك من تلقى الشخص لتعزيزات اجتماعية سلبية من الآخرين قد تهيئه للمعاناة من القلق والضيق والتوتر الانفعالي.

• توصيات ومضامين تربوية :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من نتائج وفي ضوء تأصيل مفاهيم الدراسة الحالية المتمثلة في الحساسية بين الشخصية وأساليب التعلق والسلوك التوكيدي، وفي ضوء النموذج المستخدم في الدراسة الحالية، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- « أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن الحساسية بين الشخصية تلعب دوراً مهماً في السلوك التوكيدي لدى طلاب الجامعة، ومن ثم يتطلب ذلك زيادة الجهود إلى إثراء مفهوم الحساسية بين الشخصية لدى طلاب الجامعة بصفة عامة وطلاب كلية التربية بصفة خاصة، والعمل على تقليل مستواها لدى الطلاب بما يدعم السلوك التوكيدي المناسب ومن ثم تتحسن ردود أفعال الطلاب المعلمين تجاه مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة.
- « تركيز البرامج التعليمية والمقررات الجامعية والخبرات التعليمية على التوظيف الإيجابي للتعلم الاجتماعي الوجداني بوصفه حركة تلامس المنظومة الوجدانية والاجتماعية من شخصية الطالب.
- « إتاحة الفرص المتنوعة للشباب الجامعي للتعبير عن ذاتهم في سياق أكاديمي قائم على الحرية والتقبل.
- « تشجيع الطلبة على الانخراط ضمن النشاطات الاجتماعية التي تتيح الفرص لزيادة شعورهم بالسعادة والتفاؤل وتقلل من حساسية الرفض والحساسية بين الشخصية.

• البحوث المقترحة :

- نظراً لأهمية موضوع الدراسة الحالية بما تناولته من متغيرات مهمة واستكمالاً للجهود في هذا المجال من أجل فهم أعمق لمفهوم الحساسية بين الشخصية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية يقترح الباحث القيام بالدراسات المستقبلية التالية:
- « إجراء دراسة تطورية لفهم تطور الحساسية بين الشخصية لدى بعض الفئات العمرية ابتداءً بمرحلة الطفولة ثم المراهقة مروراً بالرشد وأخيراً مرحلة الشيخوخة.
- « إجراء دراسة مقارنة لمتغير الحساسية بين الشخصية لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية.
- « إجراء دراسات للتعرف على البروفيل النفسي للطلاب ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة من الحساسية بين الشخصية.
- « النمذجة البنائية للحساسية بين الشخصية والسلوك التوكيدي والانسحاب الاجتماعي لدى فئات إكلينيكية مختلفة.
- « الحساسية بين الشخصية وعلاقتها بكل من عوامل الشخصية الخمس الكبرى والكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة.

• المراجع :

- أمال عبد السميع باظة (٢٠٠٦). مقياس السلوك التوكيدي (للمراهقين والشباب). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسين على فايد، حسين طياش نيازي (٢٠١١). الألم وعلاقته بالحساسية بين الشخصية والوجدان السلبي لدى عينة غير إكلينيكية من النساء. مجلة الإرشاد النفسي، العدد (٢٩)، ص: ١٦٧ - ٢٠٣.

- زينب محمد أبو حذيفة (٢٠١٠). صورة الأم كما يدركها أطفالهم ذوي التعلق (الآمن - غير الآمن) حديثي الالتحاق بالروضة. مجلة دراسات الطفولة. مصر، مجلد ١٣، عدد ٤٩: ٨٣ - ١١٢.
- سامية محمد صابر محمد (٢٠١٣). أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية واساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد ٨٤، الجزء الثاني، ١٣- ١٢٦.
- عادل بن صلاح عمر عبد الجبار (٢٠٠٢). العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات الطفولة، المجلد الخامس، العدد الخامس عشر.
- عبد الستار إبراهيم (٢٠٠١): الضغوط اللاحقة للصدمات النفسية والانفعالية : منهج سلوكي متعدد المحاور لفهمها وعلاجها ، كتاب المؤتمر الدولي الثالث للخدمات النفسية والاجتماعية في مجتمع متغير ، مكتب الإنماء الاجتماعي ، الكويت ، ١٩ - ٥٥ .
- غادة محمد جلال محروس (٢٠١١). المعاملة الوالدية الإيجابية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوكيدية. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس - معهد الطفولة - الدراسات النفسية للأطفال.
- غريب عبد الفتاح (١٩٨٦ - أ). مقياس توكيد الذات: كراسة التعليمات وأوراق الإجابة وقائمة المعايير . القاهرة: مكتبة سيد عبد الله وهبه.
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الثاني ، دارقباة للطباعة والنشر، القاهرة.
- محمد عبد الظاهر الطيب (٢٠٠١). تعليمات اختبار تأكيد الذات. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- معاوية ابو غزال، وعابدة فلو (٢٠١٤) . أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (١٠)، عدد (٣)، ص ص: ٣٥١ - ٣٦٨.
- Adam Rita, C.S. (2010). The effect of gestalt therapy and cognitive- behavioural therapy group intervention on the assertiveness and self- esteem of women with physical disability facing abuse. PhD Unpublished Dissertation, Wayne state university.
- Ahmad, N., Jahan, A., & Imtiaz, N. (2016). Measure of Attachment Style. The International Journal of Indian Psychology, 3(60), 48-60.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44, 709-716.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. Journal of American Psychologist, 46, 333-341.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1990). Your perfect right: A guide to assertive living (6th edn). San Luis Opispo, CA: Impact Publishers.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th Ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Armsden, G. C., and Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-454.
- Arrindell, W. A., & Van der Ende, J. (1985). Cross-sample invariance of the structure of selfreported distress and difficulty in assertiveness. *Addictive Behaviour Research and Theory*, 7, 205-243.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bianchi, R., Schonfeld, I.S., & Laurent, E. (2015). Interpersonal rejection sensitivity predicts burnout: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 75, 216-219
- Bekker, M. H. J., Croon, M. A., Belkom, E. G. A. van, & Vermeë, J. B. G. (2008). Predicting individual differences in autonomy-connectedness: The role of body-awareness, alexithymia, and assertiveness. *Journal of Clinical Psychology*, 64(6), 747-765.
- Bekker, M.H.J., & Croon, M.A. (2010). The roles of autonomy-connectedness and attachment styles in depression and anxiety. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1-16.
- Bekker, M.H.J., & van Assen, M.A.L.M. (2006). A short form of the autonomy scale: Properties of the Autonomy-Connectedness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 86, 51-60.
- Bernstein, D.P., Cohen, P., Velez, N., Schwab-Stone, M., Siever, L., & Shinsato, L. (1993). Prevalence and stability of the DSMIII-R personality disorders in a community-based sample of adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1237-1243.
- Bernieri, F. J. (2001). Toward a taxonomy of interpersonal sensitivity. In J. A. Hall & F. J. Bernieri (Eds.). *Interpersonal*

- sensitivity: Theory and measurement (pp. 3–20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Besser, A., & Priel, B. (2009). "Emotional Responses to a Romantic Partner's Imaginary Rejection: The Roles of Attachment Anxiety, Covert Narcissism, and Self- Evaluation". *Journal of Personality* 77 (1): 287–325.
 - Blackhart, G. C., Nelson, B. C., Knowles, M. L., & Baumeister, R. F. (2009). "Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem: A meta-analytic review of 192 studies on social exclusion". *Personality and Social Psychology Review*, 13 (4): 269–309.
 - Bloodworth J. E. (2015). Attachment style and its influence on aggression, *Journal of Undergraduate Research*, Vol. 24, pp. 1–11. [online] [06.11.2015]. Available at <https://www.mckendree.edu/academics/scholars/issue-24.php>.
 - Bouvard, M., Arrindell, W. A., Guerin, J., Bouchard, C., Rion, A. C., Ducottet, E., & Cottraux, J. (1999). Psychometric appraisal of the Scale for Interpersonal Behavior (SIB) in France. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 741–762.
 - Bowlby, J. (1969), Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
 - Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, Vol. 2: Separation. New York: Basic Books.
 - Bowlby, J. (1980). Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.
 - Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.
 - Boyce, P., Harris, M., Silove, D., Morgan, A., Wilhelm, K., & Hadzi-Pavlovic, D. (1998). Psychosocial factors associated with depression: a study of socially disadvantaged women with young children. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 186, 3–11.
 - Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K., & Brodaty, H. (1992). Interpersonal sensitivity and the one-year outcome of a depressive episode. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 26, 156-161.
 - Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K., Brodaty, H. (1993). Specificity of Interpersonal Sensitivity to non-melancholic depression. *Affect Disorder*, 27, 101- 105.

- Boyce, P., Parker, G., Barnett, B., Cooney, M., & Smith, F. (1991). Personality as a vulnerability factor to depression. *The British Journal of Psychiatry*, 159, 106–114.
- Boyce, P., Harris, M., Silove, D., Morgan, A., Wilhelm, H., & Hadzi-Pavlovic D. (1998). Psychosocial factors associated with depression: a study of socially disadvantaged women with young children. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 13:3–11.
- Boyce, P., & Mason, C. (1996). An overview of depression-prone personality traits and the role of interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30, 90–103.
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 341–351.
- Bretherton, I. & Munholland, K.A. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A Construct Revisited. Guilford Press (Ed.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, New York, pp. 89–114.
- Butler, J. C.; Doherty, M. S.; Potter, R. M. (2007). Social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity. *Personality and Individual differences*, 43, 1376–1385.
- Carney, D. R., & Harrigan, J. A. (2003). It takes one to know one: Interpersonal sensitivity is related to accurate assessments of others' interpersonal sensitivity. *Emotion*, 3, 194–200.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In Fox, N. (Ed.). *Biological and behavioral foundations of emotion regulation*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 228–249.
- Chalvin, D. (1981). *Assertiveness: a self-assessment of your attitude in situations of conflicts*. New York: Pro Mind Consulting.
- Chandler, T. A., Cook, B. & Doguvis, D. A. (1978). Sex differences in self-reported assertiveness. *Psychological Reports Journal*, 43, 395–402.
- Cloninger, C.R., Przybeck, T.R., Svrakic, D.M., & Wetzel, R.D. (1994). *The Temperament and Character Inventory (TCI): A Guide to its Development and Use*. Center for Psychobiology of Personality, Washington University.
- Costa, P. T., & Widiger, T. A. (1994). *Personality disorders and the five-factor model of personality*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Davidson, J., Zisook, S., Giller, E., & Helms, M. (1989). Symptoms of interpersonal sensitivity in depression. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 357-368.
- Deniz, M., Hamarta, E., & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 33, 19-32.
- Denollet, J.(2013). Interpersonal sensitivity, social inhibition, and Type D personality: How and when are they associated with health?. *Psychological Bulletin*, 139(5): 991-997.
- Derogatis, L. (2003). *History and Design of the SCL-90-R*. Baltimore: John Hopkins University School Medicine.
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327-1343.
- Elaina, Z. (1983). *Mastering Assertiveness skills, power and positive influence at work*. Amacom Books: American, Management Association.
- Erozkhan, A. (2009). The relationship between attachment styles and social anxiety: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37, 835-844.
- Erozkhan, A. (2009). Rejection sensitivity levels with respect to attachment styles, gender, and parenting styles: A study with Turkish students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 37(1), 1-14
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 7–12.
- Feldman, S., & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 6, 231-247.
- Fleming, I.E., Offord, D.R., & Boyle, M.H. (1989). Prevalence of childhood and adolescent depression in the community: Ontario child health study. *British Journal of Psychiatry*, 155, 647–654.
- Gladding, S.T. (1988). *Counseling: A comprehensive profession*. Princeton, NC: Merrill Publishing Company.

- Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 430-445.
- Guerrero, L.K. (1996). Attachment-style differences in intimacy and involvement: A test of the four-category model. *Communication Monographs*, 63, 269-292.
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R., & Leibowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the Interpersonal Sensitivity Measure in social anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 40, 961-979.
- Hall, J. A., Murphy, N. A., & Schmid Mast, M. (2006). Recall of nonverbal cues: Exploring a new definition of interpersonal sensitivity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 30, 141-155.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Judith, A. E., Susan, A., & Jennelle, E. (2009). Psychosocial Correlates of Interpersonal Sensitivity: A Meta-Analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33:149-180.
- Karairmark, O., & Durah, N. (2008). Gender differences in attachment styles regarding conflict handling behaviors among Turkish late adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 30, 220-234.
- Kashani, J.H., & Orvaschel, H. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147, 313-318.
- Kennedy, J. H. (1999). Romantic attachment and ego identity, attributional style, and family of origin in first-year college students. *College Student Journal*, 33, 171-180.
- Khoshkam, S., Bahrami, S.F., Ahmad, A.A., & Fatehizade, O.E. (2012). Attachment Style and Rejection Sensitivity: The Mediating Effect of Self-Esteem and Worry among Iranian College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 8(3), 363-374.
- Kerns, K. A., & Stevens, A.C. (1996). Parent-child attachment in late adolescence: Link to social relations and personality. *Journal of youth and adolescence*, 25, 323-342.
- Lafreniere, P. (2000). *Emotional development: A biosocial perspective*. London: Wadsworth.

- Lambert, J.C., & Hopwood, C.J. (2016). Sex differences in interpersonal sensitivities across acquaintances, friends, and romantic relationships. *Personality and Individual Differences*, 89, 162-165.
- Lapsley, D.K., Rice, K.G., & FitzGerald, D.P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68, 561-565.
- Liebowitz, M. R., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Travers, J., & Stein, M. B. (2000). Social phobia or social anxiety disorder: What's in a name? *Archives of General Psychiatry*, 57, 191-192.
- Locke, K.D. (2008). Attachment styles and interpersonal approach and avoidance goals in everyday couple interactions. *Personal Relationships*, 15, 359-374.
- London, B.; Downey, G.; Bonica, C.; Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17: 481-506.
- Marin, T.J., & Miller, G.E. (2013). The interpersonally sensitive disposition and health: an integrative review. *Psychological Bulletin*, 139(5):941-84.
- Masillo, A., Day, F., Laing, J., Howes, O., Fusar-Poli, P., Byrne, M., Valmaggia, L. R. (2012). Interpersonal sensitivity in the at-risk mental state for psychosis. *Psychological Medicine*, 42(9), 1835-1845.
- Masillo, A., Valmaggia, L. R., Lanna, A., Brandizzi, M., Lindau, J. F., Curto, M., Fiori Nastro, P. (2014). Validation of the Italian version of interpersonal sensitivity measure (IPSM) in adolescents and young adults. *Journal of Affective Disorders*, 156, 164-170.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McCabe, R. E., Blankstein, K. R., & Mills, J. S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 587-604.

- McCormick, C.B., & Kennedy, J.H. (1994). Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 23(1), 1-18.
- Mikulincer, M., Shaver, P .R. Gillath, O., & Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, caregiving and altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 817-839.
- Mikulincer, M., Shaver, P.R., & Slav, K. (2006). Attachment, mental representations of others, and interpersonal gratitude and forgiveness within romantic relationships. In .Mikulincer & G. S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love: attachment, caregiving, and sex* (pp. 190-215). New York, NY: Guilford Press.
- Munro, G. and Adams, G. R. (1977). Ego-identity formation in college students and working youth. *Developmental Psychology*, 13(5): 523–524.
- Muranaka, M., Yamakawa, I., & Sakamoto, S. (2014). Development of the Interpersonal Sensitivity/Privileged Self Scale (1): Relationship with Severity and Type of Depression. The 11th Annual Meeting of the Japanese Society of Mood Disorders, 186, 18-19.
- Muris, P., Meesters, C., Melick, M., & Zwambag, L. (2001). Self-reported attachment style, attachment quality, and symptoms of anxiety and depression in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30, 809-818.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 9-34.
- Noller, P., & Feeny. (1994). Relationship satisfaction attachment and nonverbal accuracy in early marriage, *Journal of Nonverbal Behavior*, 18,199-221.
- Otani, K., Suzuki, A., Ishii, G.,& Matsumoto, Y. (2008). Relationship of interpersonal sensitivity with dimensions of the Temperament and Character Inventory in healthy subjects. *Compr Psychiatry*, 49:184–7.
- Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., & Kamata, M. (2009a). Parental overprotection increases interpersonal sensitivity in healthy subjects. *Compr Psychiatry*. 13:54–57.
- Otani, K., Suzuki, A., Shibuya, N., Matsumoto, Y., & Kamata, M. (2009b). Dysfunctional parenting styles increase interpersonal

sensitivity in healthy subjects. The Journal of Nervous and Mental Disease, 13:938–941.

- Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Shibuya, N, Sadahiro, R., & Enokido, M. (2014). Correlations of interpersonal sensitivity with negative working models of the self and other: evidence for link with attachment insecurity. Annals of General Psychiatry, 13:5.
- Parray, W. M. & Kumar, S. (2016). Assertiveness among Undergraduate Students of the University. The International Journal of Indian Psychology, 4, 1, (76), 2349-3429.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. Journal of College Student Development, 43(5), 632-642.
- Prakash, N. R., & Devi, S. N. (2015). Assertiveness behaviour of undergraduate students. Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 3, (16), 2566, 2575.
- Prinstein, M.J., Boergers, J., Spirito, A., Little, T.D., & Grapentine, W.L. (2000). Peer functioning, family dysfunction, and psychological symptoms in a risk factor model for adolescent inpatients' suicidal ideation severity. Journal of Clinical Child Psychology, 29, 392–405.
- Qadir, A. S., & Sugumar, V. R. (2013). A study on assertiveness among adolescents. Golden Research Thoughts, 3, (4), 1, 4.
- Marin, T. & Miller, G. (2013). The Interpersonally Sensitive Disposition and Health: An Integrative Review. Psychological Bulletin, 139, 941–984.
- Pachankis, J. E., Goldfried, M. R., & Ramrattan, M. E. (2008). Extension of the rejection sensitivity construct to the interpersonal functioning of gay men. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76(2), 306-317.
- Rathee, I. (2015). Assertiveness among degree college students in relation to Gender and level of education. International Level Multidisciplinary Research Journal, 2 (7), 1-6.
- Reis, H. T., & Downey, G. (1999). Social cognition in relationships: Building essential bridges between two literatures. Social Cognition, 17, 97–117.
- Richman, S.B., DeWall, C.N., & Wolff, M.N. (2015). Avoiding affection, avoiding altruism: Why is avoidant attachment related to less helping? Personality and Individual Differences, 76, 193–197.

- Roberts, J.E., Gotlib, I.H., & Kassel, J.D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 310-320.
- Sakamoto, S., Muranaka, M., & Yamakawa, I. (2014). "Self" in the Interface of Social and Clinical Psychology through the Discussion of Modern Type Depression. *Japanese Psychological Review*, 57, 405-429.
- Schonfeld, R., Schonfeld, I. & Laurent, E. (2015). Interpersonal rejection sensitivity predicts burnout: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 75, 216-219.
- Segal, C.(2014). Interpersonal sensitivity, friendship, and posttraumatic stress among victims of child maltreatment. Open Access Master's Theses. Paper 424. <http://digitalcommons.uri.edu/theses/424>.
- Sroufe, L. A. (1990). An organization perspective on the self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Mental Health and Development (pp. 281-307). Chicago: University of Chicago Press
- Tait, L., Birchwood, M., & Trower, P. (2004). Adapting to the challenge of psychosis: personal resilience and the use of sealing-over (avoidant) coping strategies. *British Journal of Psychiatry*, 185, 410-415.
- Tambor, E. S., & Leary, M. R. (1993). Perceived exclusion as a common factor in social anxiety, loneliness, jealousy, depression, and low self-esteem. Unpublished manuscript. Winston-Salem, NC: Wake Forest University.
- Troisi, A., Di Lorenzo, G., Alcini, S., Croce Nanni, R., Di Pasquale, C., & Siracusano. A. (2006). Body dissatisfaction in women with eating disorders: Relationship to early separation anxiety and insecure attachment. *Psychosomatic Medicine* 68(3), 449-453.
- Turk, C. L., Lerner, J., Heimberg, R. G., & Rapee, R. M. (2001). An integrated cognitive-behavioral model of social anxiety. In S. G. Hofmann, & P. M. DiBartolo (Eds.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp. 281-303). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Vidyanidhi, K., & Sudhir, P. M. (2009). Interpersonal sensitivity and dysfunctional cognitions in social anxiety and depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 2, 25-28.

- Vojudi, B., Otared, N., & Poursharifi, H.(2014). On the Comparison of Interpersonal Sensitivity and Assertiveness between Drug-Dependent and Normal People. Research on Addiction Quarterly Journal of Drug Abuse, 8.31, 85-92.
- Werner-Wilson, R.J. & Davenport, B.R. (2003) Distinguishing between conceptualizations of attachment: clinical implications in marriage and family therapy. Contemporary Family Therapy, 25, 179-193
- Whitbourne, S.K. (2014). The 8 Unhealthy Habits of Interpersonally Sensitive People. Psychology Today.Available at://https://www.psychologytoday.com/blog
- Wilhelm, K., Boyce, P., & Brownhill, S. (2004). The relationship between interpersonal sensitivity, anxiety disorders and major depression. Journal of Affective Disorders, 79, 33-4.
- Wilhelm, K., Boyce, P., & Brownhill, S. (2004).The relationship between interpersonal sensitivity, anxiety disorders and major depression. Journal of Affective Disorders, 13:33-41.
- Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses. New York: Pergamon Press
- Uzaina. & Parveen, A. (2015). Study of relationship between Mental Health and Assertiveness among Adolescents. The International Journal of Indian Psychology, 3, (1), 98, 103.
- Yamakawa, I., Muranaka, M., & Sakamoto, S. (2015). Validity and Reliability of the Interpersonal Sensitivity/Privileged Self Scale: Solving a New Type of Depression. Psychology, 6, 1013-1021.http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.68098.
- Young, F.L.(2010).A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students at a private university, American Journal of Scientific Research ,9,62-72.
- Zimmerman, C., & Luecke, R.A.(2010).Asserting Yourself At Work. A division of American Management Association, New York, United States.

البحث الخامس :

**” تقويم برنامج مسار القراءات القرآنية في جامعة الملك سعود من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين وسوق العمل ”**

المصادر :

د/ خالد بن غنيم الغنيم الهمزاني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد
كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

تقويم برنامج مسار القراءات القرآنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين وسوق العمل

د/ خالد بن غنيم الغنيم الهمزاني

• المستخلص :

يهدف البحث الحالي لتقويم برنامج مسار القراءات القرآنية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين وسوق العمل. استخدام البحث أداتين لتقويم البرنامج: الأولى: استبانة لتقويم الجانبين التربوي والأكاديمي؛ تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والثانية بطاقة مقابلة؛ تم تطبيقها على أصحاب المصلحة المعنيين في سوق العمل. وتكونت عينة البحث من الأساتذة والطلاب وأصحاب المصلحة، وقد جاءت موزعة كالتالي (٤٠) من أساتذة كلية التربية، وبلغت عينة الطلاب (١٢٠) من طلاب برنامج مسار القراءات القرآنية، وبلغت عينة أصحاب المصلحة (سوق العمل) (١٥) شخصا من العاملين بوزارة التربية والتعليم بالمملكة. وأشارت النتائج إلى أن توافر مؤشرات الاستبانة جاءت موزعة ما بين كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة جدا؛ لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (٢.٣٢ ع ٤.٧٧)، كما لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر المعايير. وأوصى البحث بضرورة تفعيل اتجاه تقويم البرامج الدراسية بشكل دوري باعتباره مسلكا طبيعيا لتطوير تلك البرامج ورفع كفاءة خريجها. وبضرورة التكامل على مستوى الأفراد، والمؤسسات المعنية؛ عند تقويم البرامج الدراسية. أيضا أوصت بتطوير نظام المدارس التجريبية؛ كحقل ميداني تطبيقي للبرامج والأساليب التربوية المستخدمة في إعداد المعلمين بكليات التربية. وكذلك استحداث بعض المقررات ببرنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية منها: مقررات تثقيفية تجمع بين الجوانب المهنية والتخصصية، مثل: علم النفس الاجتماعي، وأساليب التواصل المهني. وكذا مقرر للصوتيات (يُدرس داخل معمل اللغات) يتناول مخارج الحروف المختلفة، وعيوب النطق واللوازم اللفظية، وأشكال التخاطب؛ وذلك في إطار تشخيصي علاجي.

الكلمات المفتاحية : مسارا لقراءات القرآنية ، أعضاء هيئة التدريس ، سوق العمل

Evaluating the Course of Qur'anic Readings in King Saud University from the Point of View of Faculty Members, Graduates and the Labor Market.

Dr. Khalid bin Ghneim Al-Ghunaim Al-Hamzani

Abstract:

The Current research aims to evaluate the course of Qur'anic readings in King Saud University from the point of view of faculty members, graduates and the labor market. The Research has prepared two instruments to evaluate the program : A questionnaire to assess the educational and academic aspects; applied to faculty members and students, And an interview card; applied to relevant stakeholders in the labor market. The research sample consisted of professors, students and stakeholders, This sample consisted of (40) professors of the Faculty of Education, (120) of the students of the course Qur'anic readings, and (15) persons of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. The following results were found : The indicators of the questionnaire were distributed between very large,

large, medium and very few; teachers and students had averages between (2.32 - 4.77). at the same time, There is no statistically significant differences at the level of (05.0) between the estimates of professors and students in the importance or availability of standards. The research recommended the need to activate the trend of evaluation of the curriculum periodically as a natural way to develop those programs and raise the efficiency of graduates. And The need for integration at the level of individuals and institutions, When evaluating courses. Developing the experimental school system as an applied field for the educational programs and methods used in the preparation of teachers in the faculties of education. and introduction some courses in the program of preparing teachers of Qur'anic readings, including: educational courses combining the professional and specialized aspects.

Key Words: Qur'anic Readings, Faculty Members, Labor Market.

• مقدمة :

استحوذ التقويم وما زال على قدر كبير من عناية واهتمام التربويين؛ فهو جزء لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، كما أنه وسيلتها لمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها؛ أيضا هو أداة رئيسية لتطويرها من خلال تحديد جوانب القوة وتعزيزها، وتشخيص جوانب الضعف وعلاجها، وعليه فهو الأداة الفاعلة التي وجد فيها الاعتماد الأكاديمي ضالته المنشودة.

وللتقويم التربوي خمسة جوانب أساسية هي: تقويم البرامج الدراسية وتقويم عملية التعلم، وتقويم عملية التعليم، وتقويم المقررات الدراسية، وتقويم المؤسسات التعليمية. (عبد الرازق : ١٩٩٦)

وإذا كان تقويم البرامج الدراسية Program Evaluation والحكم عليها أحد الجوانب الأساسية لعملية التقويم، فهو أيضا أحد متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وهو ما جعله في الأونة الأخيرة يحتل الصدارة في قائمة أولويات البحث التربوي، كما أصبح تقويم البرامج الدراسية، وعملياتها، ونتائجها محل اهتمام الأفراد والحكومات على كافة المستويات.

وارتباط التقويم بالمراحل التعليمية عملية مهمة؛ وأهميتها تزداد عندما يرتبط التقويم بالتعليم الجامعي باعتباره أشهر مجالات النظام التربوي؛ لأنه منوط به توفير مختلف الكوادر البشرية التي يحتاجها أي مجتمع؛ بل تطور الأمر ليتسع دور التعليم الجامعي فيتناول جوانب غير تقليدية منها إعداد الأفراد ليكونوا عناصر فاعلة في تنمية عمليتي التطوير والإبداع في مجتمعاتهم على اختلاف توجهاتها وثقافاتهما.

وكما هو معروف فإن كليات التربية هي المعنية بتخريج الكوادر التدريسية المختلفة، في إطار ما يُسمى ببرامج إعداد المعلمين، وتقويم كليات التربية بقصد تطويرها يتضمن تقويم وتطوير برامجها المختلفة.

وتقويم برامج إعداد المعلم في كليات التربية غالباً ما يتناول الخطط الدراسية لكل برنامج، وأهدافه على المستويين التربوي والأكاديمي، وكذلك المحتويات التي يتم تحقيق تلك الأهداف من خلالها، وأيضاً ما يرتبط بتدريس تلك المحتويات من أنشطة وأساليب تدريسية، وكذلك ما تتضمنه تلك البرامج من أدوات، وأساليب، ومراحل للتقويم.

ولما كان المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية، وعلى كاهله يقع العبء الأكبر في إصلاح العملية التعليمية، فلو أضفنا لذلك ما استحدثت من أدوار مختلفة ومتعددة للمعلم، أدركنا المسؤولية المركبة لكليات التربية وما بها من برامج إعداد للمعلمين.

وإذا كان الأمر كذلك في برامج إعداد المعلمين عامة؛ فهو أدعى في برامج إعداد معلمي القراءات القرآنية خاصة، فالواقع يشهد بتعدد الشكاوى من مستويات معلمي القراءات القرآنية حتى من خريجي كليات التربية، فأغلبهم يفتقرون للحد الأدنى من المهارات والكفايات التدريسية، وكذا المهارات التخصصية.

• مشكلة البحث :

مشكلة الدراسة الحالية ذات بعدين:

« الأول: مردّه إلى الملاحظة الواقعية: فقد لاحظ الباحث من خلال عمله كثيراً من جوانب الضعف في مخرجات برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بالكلية؛ الكفايات (المهنية، والتخصصية) للخريج؛ وهو ما ينعكس بدوره على أدائهم المهني والتخصصي بشكل سلبي.

« الثاني: مردّه إلى الأطر والمعايير العامة لتقويم البرامج التعليمية: فالمعروف أنه بدأ العمل ببرنامج مسار القراءات القرآنية والذي يتبناه قسم الدراسات القرآنية والقراءات بكلية التربية جامعة الملك سعود، في عام (١٤٢٢هـ)، ومنذ بدء العمل به وإلى الآن لم يتم تعديله أو تطويره حتى بعد ظهور الاتجاهات العالمية الداعية إلى تجويد التعليم، وربطه بسوق العمل، واعتماد المؤسسات التعليمية.

وبعد مرور تلك المدة على بداية العمل بهذا البرنامج، ومع ظهور الاتجاهات الداعية إلى تجويد التعليم في ضوء معايير معتمدة، كان من الضروري تقويم هذا البرنامج لمعرفة جوانب القوة فيه لتعزيزها، وتحديد جوانب الضعف لمعالجتها، من خلال دراسات ميدانية تتمحور حول الفئات المتعاملة مع البرنامج بشكل مباشر وهم: الأساتذة باعتبارهم المشرفين على تنفيذ البرنامج، والطلاب باعتبارهم مخرجاته، وسوق العمل باعتبارهم المستفيدين منه بشكل مباشر.

وتأسيساً على ما تقدم، وانطلاقاً من أن برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود (على حد علم الباحث) لم يتم

تقويمه من قبل، فإن مشكلة البحث تتحدد في تقويم البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وسوق العمل، وتقديم مقترحات تساعد في تطوير هذا البرنامج والبرامج المماثلة، بما يتوافق والمعايير العالمية.

• هدف البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

« تحديد المعايير اللازمة لتقويم برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود.

« تحديد مدى توافر تلك المعايير في برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود في ضوء آراء الأساتذة، والطلاب، وسوق العمل.

« تحديد الاختلاف بين تقديرات الأساتذة، والطلاب، في مدى توافر هذه المعايير في البرنامج.

« التعرف على تصورات كل من الأساتذة، والطلاب، وسوق العمل حول تطوير برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود.

• أهمية البحث :

للبحث الحالي أهمية كبيرة من جوانب متعددة؛ وأهميتها تتعاضد بقيمة هذه الجوانب، وتداخلها مع بعضها تأثيراً وتأثراً، وعموماً فالبحث مهم من النواحي التالية:

« من ناحية التوجه : تزداد أهمية البحث بما يتبناه من توجه يناهز بضرورة تقويم البرامج التعليمية في ضوء معايير ومحكات ثابتة متفق عليها خصوصاً مع ظهور الهيئات القومية لضمان جودة التعليم واعتماد مؤسساته.

« من ناحية المؤسسة التعليمية : فالبحث معني بتقويم برامج إعداد المعلم، وهي برامج جامعية، ما يعني ارتباطها بالجامعة كمؤسسة منوط بها توفير مختلف الكوادر البشرية التي يحتاجها أي مجتمع؛ ليكونوا عناصر فاعلة في تنمية عمليتي التطوير والإبداع في مجتمعاتهم.

« من ناحية الموضوع : تتعاضد أهمية البحث بتعاضد ما تتناوله من موضوع وهو (إعداد معلم القراءات القرآنية)، على ما له من قيمة أصلاً يدعمها تعدد المستفيدين من الموضوع وهم الأساتذة، والطلاب، وسوق العمل.

وعموماً فإن عملية تقويم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية تساهم في:

« إلقاء الضوء على إيجابيات هذه البرامج وسلبياتها.

« معرفة مدى قرب البرامج أو بعدها عن المعايير العالمية المتبعة في كليات التربية.

« مساعدة القائمين على هذه البرامج في علاج السلبيات، وتعزيز الإيجابيات.

« تقديم مقترحات تساعد في تطوير هذه البرامج، وبرامج أخرى مماثلة.

• أسئلة البحث :

- تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:
- س١: ما المعايير اللازمة لتقويم برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟
- س٢: ما مدى توافر تلك المعايير في برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟
- س٣: هل تختلف تقديرات الأساتذة، والطلاب، في مدى توافر تلك المعايير في برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟
- س٤: ما التصورات المقترحة للأساتذة لتطوير برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟
- س٥: ما التصورات المقترحة لطلاب برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟
- س٦: ما التصورات المقترحة لأصحاب المصلحة (سوق العمل) لتطوير برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟

• فروض البحث :

- طبيعة هذا البحث تقتضي وجود فرض واحد للإجابة على السؤال الثالث وقد صاغ الباحث هذا الفرض كالتالي:
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب، وسوق العمل في مدى توافر معايير تقويم برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود.

• حدود البحث :

- يقتصر تطبيق هذه الدراسة على الآتي:
- الجانبين: الأكاديمي والتربوي لبرنامج إعداد معلم القراءات القرآنية.
- عينة من أساتذة كلية (التربويين/ والأكاديميين) التربية بجامعة الملك سعود.
- عينة من طلاب برنامج مسار القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود.
- عينة من أصحاب المصلحة (سوق العمل) العاملين بوزارة التعليم بالمملكة.

• مصطلحات البحث :

• تقويم البرنامج الدراسي:

لتقويم البرنامج الدراسي تعريفات عديدة منها: هو " تقويم مناهج البرنامج، ومجموعة المقررات، وتصميم البرنامج، من حيث: كفاءته وفاعليته ". (طاهر عبد الرازق : ١٩٩٦)

ويُعرف إجرائياً بأنه: عملية إصدار حكم على البرنامج الدراسي من حيث: الأهداف، والمحتويات، وطرق التدريس، والأنشطة، والتقويم، وكل ما يرتبط بالبرنامج من متطلبات.

• برنامج إعداد المعلم :

يُعرف بأنه " نظام متكامل من المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة تقدم لمجموعة من الطلاب في كلية التربية التي تؤهلهم لمهنة التدريس " . (يحيى أبوجحجوح : ٢٠٠٨)

• برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية:

هو البرنامج المعمول به والمطبق في قسم الدراسات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود بهدف تخريج معلمين مؤهلين لتدريس القراءات القرآنية المتواترة على الوجه الصحيح؛ منذ العام (١٤٢٢ هـ)، وإلى الآن، بكل مكوناته.

• المفاهيم الأساسية للبحث (الإطار النظري):

البرنامج الدراسي هو خطة تعليم وتعلم في مستوى تعليمي معين يترتب عليها شهادة في تخصص محدد، وتتضمن هذه الخطة أهداف البرنامج، وشروط القبول فيه، ومدته الزمنية، ومناهجه، ومحتوياته، ونوع الشهادة الممنوحة (أكاديمي/ مهني)، ومستواها (عالي/ متوسط).

وتقويم البرامج الدراسية يهدف بالدرجة الأولى إلى تطويرها، والارتقاء بها من مختلف جوانبها، وذلك في ضوء معايير ومحكات معينة، وتتعدد هذه المحكات ما بين معايير الجودة الشاملة على اتساعها، أو آراء المستفيدين منه أو العاملين فيه، أو على الأقل أهدافه.

• خصائص البرنامج الدراسي الجيد :

للبرامج الدراسية الجيدة بشكل عام خصائص تكسبها صفة الجودة، وهذه الخصائص ومدى توافرها في البرامج كانت محل اهتمام الكثير من الدراسات التي دارت في هذا المجال، ومن أهم الخصائص التي توافقت عليها أغلب الدراسات ما يلي:

« الكادر Staffing.

« الميزانيات Budgets.

« التمويل الثابت Stable funding.

« هوية معترف بها Recognized identity.

« أساس بحثي قائم على البراهين.

« أساس نظري أو مفاهيمي.

« الجهود المنظمة لخدمات التقويم التجريبي.

« فلسفة خدمية. (Royse, D.; & Others : 2001)

• المعايير العالمية للبرامج الدراسية:

هناك مجموعة من المعايير المعمول بها عالمياً عند تصميم البرامج التعليمية وهذه المعايير تُعتبر ثوابت لا غنى عنها بحال من الأحوال في تصميم البرامج وهي كالتالي:

- ◀ مراعاة فلسفة الدولة واتجاهاتها.
- ◀ مراعاة برامج التنمية البشرية والمادية.
- ◀ الإمكانيات البشرية والمادية.
- ◀ فلسفة بناء الإنسان.
- ◀ طبيعة البلد، وظروف المناخ.
- ◀ متغيرات الكونية. (محمد الأشقر : ٢٠٠٤)

• جوانب برامج إعداد المعلم :

لبرنامج إعداد المعلم ثلاثة جوانب رئيسة يكاد يتفق عليها جميع المنظرين لأسس تصميم البرامج التعليمية، وهذه الجوانب هي:

- ◀ **الجانب التخصصي:** (متطلبات القسم)، ويعنى بالمعارف، والخبرات، والمهارات التخصصية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في مجال تخصصه التدريسي مستقبلاً مثل (اللغة عربية/ الكيمياء/ التاريخ/ الجغرافيا/ ... إلخ)، وغالباً ما تتراوح نسبة مقررات ما بين (٥٠ - ٦٠%) من إجمالي مقررات أي برنامج.
- ◀ **الجانب المهني التربوي:** (متطلبات الكلية)، ويعنى بالمعارف، والخبرات والمهارات التدريسية (تخطيطاً / وتنفيذاً / وتقويماً) التي ينبغي أن يكتسبها الطالب نظرياً وعملياً؛ وغالباً ما تتراوح مقرراته ما بين (٣٠ - ٤٠%) من إجمالي مقررات أي برنامج.

- ◀ **الجانب الثقافي:** (متطلبات جامعة)، ويعنى بالجوانب الثقافية (العلمية/ والاجتماعية/ والدينية/... إلخ) التي ينبغي أن يتزود بها معلم المستقبل والمتوقع أن تفيده في تطوير مستقبله المهني، وغالباً ما تتراوح نسبة مقرراته ما بين (٥ - ١٠%) من إجمالي مقررات البرنامج. (عواطف حسن : ١٩٩٤)

والتكامل بين جوانب الإعداد الثلاثة، أمر منطقي، ومع ذلك فهناك تفاوت كبير بين نسب هذه الجوانب بين مختلف كليات التربية، بل وبين مختلف الشعب داخل الكلية الواحدة.

• أنماط إعداد المعلم :

الواقع يدل على أن عمليات إعداد المعلم في كليات التربية على سبيل العموم تتم من خلال نمطين أساسين هما:

- ◀ **النمط التكاملي:** وفيه يدرس الطالب (المواد الأكاديمية) التي تعدّه في مجال التخصص (علمي/ أدبي) جنباً إلى جنب مع (المواد التربوية) التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، بالإضافة إلى (المواد الثقافية) التي تُكسبه المعلومات العامة الضرورية، ومدة الدراسة في هذا النمط أربع سنوات، يمارس بعدها الخريج التدريس بمختلف المراحل التعليمية.
- ◀ **النمط التتابعي:** وفيه يُقبل خريجو كليات (الأدب/ والعلوم/ ... إلخ) لمدة عام واحد، أو عامين في كليات التربية للحصول على مؤهل تربوي؛ يسمح

لهم بممارسة مهنة التدريس، وهذا النظام يعد الطالب للتدريس بمرحلتى التعليم الإعدادي والثانوي. (سليمان عبد ربه: ١٩٩٣)

• أساليب واتجاهات إعداد المعلم :

تعددت الرؤى والاتجاهات في مجال إعداد المعلم، بتعدد وجهات نظر أصحابها وأيضاً بتعدد الزوايا التي نظر منها كل فريق، وهذه الاتجاهات على تعددها يمكن تحديدها كالتالي:

« اتجاه إعداد المعلم في ضوء الكفايات: وفيه يتم تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في مستوياتها وتصنيفاتها المختلفة، ثم يتم تدريب المعلمين عليها نظرياً وعملياً.

« اتجاه إعداد المعلم في ضوء المهارات: انطلاقاً من أن عملية التدريس يمكن تحليلها لمجموعة من المهارات الفرعية، على أن يتم تضمين تلك المهارات في برامج الإعداد، بحيث يتدرب المعلمين عليها نظرياً وعملياً؛ ليصلوا لمستوى الإتقان المطلوب. (محمد مصطفى ، وسهير حوالة : ٢٠٠٥)

« اتجاه إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم: الذي يتعامل مع برنامج إعداد المعلم على أنه نظام متكامل له مكونات هي (المدخلات/ والعمليات/ والمخرجات/ والتغذية الراجعة)، فإذا توافر للبرنامج ومكوناته قدراً مناسباً من التكامل، والترابط، والتفاعل، ساعد ذلك على تحقيق البرنامج لأهدافه كاملة. (Rick, Sawa., 1995: 32)

« اتجاه إعداد المعلم القائم على الأداء: وهذا الاتجاه يرى أن التدريس نشاط مهني من نوع خاص، يتطلب تدريباً متخصصاً على مهامه وأدوار التي يتم تحديدها مسبقاً، بحيث ينخرط المعلم في هذه التدريبات حتى يحقق مستوى أداء مناسب (التمكن) في ضوء معايير موضوعية، تراعي المهنية، والخبرة والمهارة. (مانيرفا أمين : ٢٠٠٤)

• مبررات تطوير برامج إعداد معلمي القراءات القرآنية :

لتطوير برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية مبررات عديدة ذات ارتباطات متعددة، وتلك الارتباطات تقوم على التكامل، وفيما يلي عرض لأهم تلك المبررات:

« أولاً: التغييرات السريعة التي تشهدها المجتمعات من مختلف الجوانب وعلى كافة المستويات، وهو ما يلقي بظلاله بشكل أو بآخر على السياسة التعليمية عموماً، وعلى برامج وآليات إعداد المعلمين بكليات التربية خصوصاً. (Kordalewski, Sohn : 2002)

« ثانياً: ما أكدته العديد من الدراسات من وجود ثغرات كثيرة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية عموماً، والمتثلة في:

✓ الشكليات والعشوائية التي تكتنف أساليب انتقاء الطلاب.

- ✓ ضعف المستوى الأكاديمي، والتربوي، والثقافي، للمعلمين.
- ✓ الشكليات التي تكتنف برامج التدريب (التربية العملية) للطلاب المعلمين. (أحمد عبد الفتاح الذكي : ١٩٩٩)
- ✓ عدم التطابق بين مواصفات خريجي كليات التربية ومتطلبات سوق العمل.

« ثالثاً: الرغبة في مساهمة الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين، خاصة مع بداية ظهور مؤسسات ضمان جودة التعليم والاعتماد في المنطقة العربية.

« رابعاً: تعالي الصيحات الداعية لتطوير برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية من حيث أهدافها، ومقرراتها، وأساليب التقويم المتبعة فيها،... إلخ.

• آليات إعداد وتدريب المعلم :

هناك مجموعة من الآليات التي يجب الأخذ بها ومراعاتها عند إعداد وتدريب المعلمين؛ من تلك الآليات ما يلي:

« إعداد مصفوفة كفايات المعلم للقيام بأدواره التربوية، والاجتماعية والإنسانية.

- « إعداد كل معلمي المدارس في كليات التربية، وتأهيل غير التربويين منهم.
- « إعداد المعلمين إعداداً يتناسب مع احتياجاتهم المهنية والتخصصية.
- « ضرورة استمرارية عمليات تدريب المعلمين بشكل دوري أثناء الخدمة.
- « إدخال وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في مناهج إعداد المدرسين.
- « تحديد معايير علمية، وتربوية، وصحية، وثقافية ملائمة لانتقاء المعلمين.
- « ترقية المعلمين حسب النمو المهني، والعطاء الوظيفي.
- « توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلم.
- « إنشاء جمعيات ونقابات للمعلمين لرفع مستوياتهم وحل مشاكلهم.
- (مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : ٢٠٠٠)

• خصائص معلم المستقبل :

في ظل التطورات والتعقيدات المجتمعية على مختلف الساحات، ورغبة من القائمين على أمر التعليم في مختلف البلدان لإيجاد الشخص القادر على قيادة عملية الإصلاح التربوي، فقد تم تحديد مجموعة من الخصائص لمعلم المستقبل، يمكن إجمالها كالتالي:

- « المعرفة الكافية بمادته، وطرق تدريسها، وأنشطتها، وأساليب تقويمها.
- « التخطيط الدقيق والهادف لكل عمل يقوم به داخل أو خارج الفصل.
- « التعاطف مع التلاميذ بشكل ودي يقوم على التجاوب والصبر.
- « قدرة المعلم على توضيح المواد الدراسية بأسلوب فعال مشوق.
- « الموضوعية، وعدم التحيز في معاملة التلاميذ. (Reeves, D.,:2001:56)
- « أن يكون لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس.
- « أن يكون متحمس، مرح، موثوق به، ودود، دمث الخلق،... إلخ.

- ◀ يُراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتيح لهم الفرصة لعرض أفكارهم.
- ◀ يُشارك باستمرار في الأنشطة المختلفة للمجتمع المحلي المحيط به.
- ◀ أن يلتزم بقوانين مهنة التعليم ومتطلباتها. (محمود سعد : ٢٠٠٠)

• الدراسات السابقة :

بعد مطالعة الباحث لعدد من الدوريات والمجلات العلمية العربية والأجنبية فقد وقف على عددٍ من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة من الأقدم للأحدث، ومتبوعة بتعليق عام يبين موقف الدراسة الحالية منها:

أولى تلك الدراسات دراسة (أحمد يماني : ١٩٩٨) فقد هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية في جامعة عدن بالجمهورية اليمنية، وتكونت العينة من طلاب البكالوريوس بكلية التربية في محافظة لحج للعام الدراسي ١٩٩٧/٩٦م، وأشارت النتائج ضعف البرنامج في الجانب الأكاديمي وأيضاً الجانب المهني، وقدمت الدراسة توصيات في هذا الإطار.

وعلى نفس الدرب سارت دراسة (خالد السر : ٢٠٠١) فقد هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكلية التربية بغزة، في الجوانب التخصصية، والتربوية، والتطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) من طلاب الفرقة الرابعة، وعدد (٨٠) من خريجي كلية التربية، واستخدمت الدراسة ثلاث استبانات، وبطاقة ملاحظة، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين تقديرات الطلاب والخريجين في الجوانب الثلاثة.

أما دراسة (سعيد باوزير : ٢٠٠٤) فقومت إعداد معلمي العلوم في كلية التربية - المكلا في ضوء المتطلبات اللازمة لتنفيذ مناهج العلوم المطورة، وبلغت العينة (١٦٤) من أساتذة قسمي الكيمياء والأحياء في كلية التربية بالمكلا، وبعض ومعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي من خريجي الكلية، وطلاب الفرقة الرابع بقسمي الكيمياء والأحياء. وقد أشارت النتائج إلى أن برامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بالمكلا دون المستوى المقبول على المستوى الكلي للمعيار وكذا في مجالي الإعداد المهني والثقافي، أما في مجالي الإعداد الأكاديمي فهي لا تكاد تتجاوز المستوى المقبول.

ومن نفس المنطلق ولكن بشكل جزئي حاولت دراسة (ندى قاسم : ٢٠٠٤) تقييم البرنامج التخصصي لإعداد معلم التاريخ في كلية التربية في عدن، من خلال استطلاع آراء الأساتذة والطلاب، وتكونت العينة من (١٣) أستاذًا بقسم التاريخ ومن (٣٤) طالباً من شعبة تاريخ للعام (٢٠٠٣/٢٠٠٤م).

وأشارت النتائج لوجود فروق بين آراء الأساتذة والطلاب في تقديراتهم لبرنامج إعداد معلم التاريخ في كلية التربية عدن، وأشارت أيضاً لعدم وجود فروق بين

(الذكور/ والإناث) في تقديراتهم للبرنامج، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات المرتبطة بتطوير البرنامج.

وعلى المستوى التنظيري قدمت دراسة (عبدالعزیز السنبل : ٢٠٠٤) تصورات إقليمية حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، وأكدت على أن برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم في الوطن العربي في حاجة إلى بنية منظومية فيما يخص اختيار المعلمين، والمقرارات، وأساليب وأنشطة التدريس، والإشراف الأكاديمي، والهياكل الإدارية، وأساليب التقويم، وأشارت إلى أهمية التعليم عن بعد في مجال إعداد وتدريب المعلمين كآلية من آليات إصلاح التعليم.

أما دراسة (لؤلؤة البعداني : ٢٠٠٥) فتناولت جانباً يجمع بين العمومية والخصوصية داخل برامج كليات التربية؛ فقد وصفت الواقع الحالي لبرنامج التربية العملية المعمول به حالياً في كلية التربية جامعة صنعاء، وبناء قائمة بالمعايير التي ينبغي أن يعتمد عليها البرنامج، وقد أعدت الدراسة دليل شامل للتربية العملية، يستعين به المشرفون والطلبة على السواء أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية.

وفي سبيل تعميق المنظور التقويمي للبرامج قومت دراسة (خالد الهنائي : ٢٠٠٥) مقررات التجويد في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية في سلطنة عُمان، وذلك من خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين في تقويم البرنامج. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٥) من أعضاء هيئة التدريس والطلاب خلال العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤م).

وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب متفقون حول أهمية المقررات من حيث أهدافها ومحتواها، وأهمية طرق التدريس، ومجال تقنيات التعليم، وتنوع أدوات التقويم. كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقديراتهم للبرنامج في مجالات: الأهداف، والمحتوى، ووسائل التعليم، وأدوات التقويم.

وعلى نفس الدرب مع مراعاة مبادئ وأسس الجودة الشاملة في عمليات التقويم سارت دراسة (إيمان الجهراني: ٢٠٠٦) فهدفت لتقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد تكونت العينة من عدد (٦٩) من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بأقسام (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) بكليتي التربية والعلوم بجامعة صنعاء، وعدد (٤٨١) من طلاب المستوى النهائي بالأقسام العلمية في كلية التربية. وأشارت النتائج لتوافر معايير الجودة بدرجة قليلة في برنامج إعداد معلم العلوم بشكل عام، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول هذا التقدير.

أما دراسة (أنيسة هزاع : ٢٠٠٦) فتابعت لؤلؤة البعداني في دراستها مع بعض الفروق فقد قيمت واقع التربية العملية، وإعداد برنامج تدريبي لها يساعد على تلافي جوانب القصور في البرنامج الحالي للتربية العملية.

وتكونت العينة من طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية للعام (٢٠٠٣/٢٠٠٤). وتم تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية تضم (٢٤) طالبا، وضابطة وتضم (٢٧) طالبا. وقد دلت النتائج على تفوق التجريبية، على الضابطة في مهارات التدريس مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح. بينما تساوت المجموعتان في مهارات التقويم.

أما دراسة (خالد عبد القادر : ٢٠٠٦) فقد هدفت لتقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بجامعة الأقصى في ضوء المناهج الفلسطينية الحديثة. وتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت استبانة للتقويم، وتكونت العينة من عدد (٤٥) من طلاب المستوى الثالث والرابع، وأشارت النتائج لتوافر بعض المعايير في برنامج الإعداد، وإلى عدم توافر البعض الآخر.

واختلفت دراسة (هاني مفتي : ٢٠٠٦) قليلاً في تناول فقد قيمت واقع برنامج الرياضة المدرسية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرة المعلمين والمشرفين، وبلغت عينة الدراسة (٤٢) معلماً، و(٥) مشرفين من مدارس المدينة المنورة، وقد أظهرت النتائج أن آراء المشرفين كانت أعلى من آراء المعلمين نحو الأهداف العامة، والأهداف الخاصة وواقع الرياضة المدرسية بمنطقة المدينة المنورة، وقدمت الدراسة توصيات حول التغلب على العقبات التي تواجه برنامج الرياضة المدرسية.

أيضاً اختلفت زاوية التناول في دراسة (حاتم سعد: ٢٠٠٨) فقد قومت الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء، وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط معامل الكفاية الداخلية الكمية لجميع كليات التربية بجامعة صنعاء (٤٢.١٪) وأن متوسط معامل الهدر بلغ (٥٧.٩٪)، كما أشارت إلى عدم اختلاف تقديرات أعضاء هيئة التدريس باختلاف درجاتهم وتخصصاتهم.

ومن منطلق تقويمي آخر تناولت دراسة (أحمد يمان: ٢٠٠٨) تطوير مساق اللغة العربية متطلبا جامعيًا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتكونت العينة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وأساتذة اللغة العربية بكليات التربية، وأيضا من طلاب السنة الثالثة غير المتخصصين في اللغة العربية، وطلاب السنة الأولى المتخصصين في الكيمياء والأحياء. وأشارت النتائج لضعف في مكون أهداف المساق بنسبة (٤٥٪)، وفي المحتوى بنسبة (٥٠٪)، وفي طرق تدريس بنسبة (٢٩٪)، وأخيرا في التقويم بنسبة (٦٠٪).

أما دراسة (ماجد الجلال : ٢٠٠٨) فقومت برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، من وجهة نظر الطلاب، وفي ضوء متغيرات الجنس والمستوى التدريسي، والتقدير العام، وتكونت

العينة من (١٧٦) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلاب المستويين الثالث والرابع؛ ممن يدرسون في تخصص اللغة العربية، والتربية الإسلامية. واستخدمت الدراسة استبانة من (٤٤) فقرة لقياس جوانب: الأهداف والمكون النظري، والمكون العملي، وأظهرت النتائج أن استجابات الطلاب على المكونات الثلاثة كانت مرتفعة.

أما دراسة (سماح عبد الوهاب: ٢٠٠٩) فتلمست خطى إيمان الجهراني في دراستها فقد قومت برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتكونت العينة من (٩) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بالكلية، وعدد (٧١) طالب وطالبة من المستوى الرابع بقسم اللغة العربية، وقد أشارت النتائج إلى ضعف توافر معايير الجودة في البرنامج، وأيضاً في سياسة القبول.

أما دراسة (إصباح الشميري : ٢٠٠٩) فقومت برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة تحقق المعايير المهنية في أهداف البرنامج كانت ضعيفة، وأن درجة تحققها في المحتوى البرنامج كانت قليلة، وأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث حول هذه النتائج.

وينفس طريقة التناول مع فروق قليلة سارت دراسة (محمد معيض: ٢٠٠٩) فقومت أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف الكفايات التربوية للمعلمين، وقدمت توصيات لتنميتها بشكل إجرائي.

أما دراسة (أحمد كنعان: ٢٠٠٩) فهدفت لتقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف، وأعضاء الهيئة التعليمية، وقد بلغت عينة الدراسة عدد (٨) من أعضاء هيئة التدريس، وعدد (١٤٨) من طلاب السنة الرابعة شعبة معلم الصف، وأعدت مقياساً لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة، وأشارت النتائج لضرورة مواكبة الاتجاهات الداعية لجودة التعليم، وأهمية إعداد المعلمين، وتأهيلهم وفق أنظمة الجودة، وضرورة تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

واعتماداً منها بأهمية وجهة نظر الخريجين قومت دراسة (علي كاظم صبيح جبر: ٢٠١٠) برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. وقد أعدت الدراسة استبانة مكونة من ثلاثة محاور، وقد كشفت النتائج عن أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة مثل أهمية المقررات التي تُدرس فيه، كما يعاني من نقاط ضعف مثل وجود مقررات متداخلة من حيث المضمون، وسيادة طريقة المحاضرة، والتركيز على الجوانب المعرفية فقط.

وختاماً فقد هدفت دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد: ٢٠١١) إلى تحديد المعايير اللازمة للجانبين التخصصي والتربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، وإلى تعرف مدى توافر هذه المعايير والاختلافات بين تقديرات الطلبة والمحاضرين في مدى توافرها، وكذلك لتعرف التصورات المقترحة من الطلبة والمحاضرين لتطوير البرنامج. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) محاضراً، ومن (٣٧٩) طالباً من طلاب المستوى الرابع وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج المرتبطة بتحديد الأوزان النسبية لكل معيار من معايير الجانبين: التربوي، والتخصصي.

• التعليق على الدراسات السابقة:

بلغت الدراسات السابقة (٢٠) عشرين دراسة؛ دارت جميعها حول تقويم برامج إعداد المعلمين على اختلاف تخصصاتهم داخل كليات التربية؛ مع اختلاف فيما بينها في زاوية تناول، فمنها من تناول تقويم البرامج من وجهة نظر الفئات المستفيدة؛ وهم الأساتذة والطلاب، وذلك كدراسة (أحمد يمان: ١٩٩٨)، ودراسة (ندى قاسم : ٢٠٠٤)، ودراسة (سعيد باوزير: ٢٠٠٤)، ودراسة (خالد الهنائي: ٢٠٠٥)، ودراسة (هاني مفتي : ٢٠٠٦) ، ودراسة (خالد عبد القادر : ٢٠٠٦) ، ودراسة (ماجد الجلال : ٢٠٠٨)، ودراسة (أحمد يمان: ٢٠٠٨)، وأيضاً دراسة (علي كاظم ، صبيح جبر : ٢٠١٠) ، وأخيراً دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد: ٢٠١١).

ومنها من تناول تقويم البرامج من منظور معايير الجودة الشاملة كدراسة (إيمان الجهراني: ٢٠٠٦) ودراسة (سماح عبد الوهاب: ٢٠٠٩) ودراسة (إصباح الشميري : ٢٠٠٩)، وأيضاً دراسة (أحمد كنعان : ٢٠٠٩).

ومنها من قوم الكفايات المختلفة للمعلمين أو الكفايات الداخلية لكليات التربية، من ذلك دراسة (خالد السر : ٢٠٠١) ودراسة (حاتم سعد : ٢٠٠٨) ودراسة (محمد معيض : ٢٠٠٩).

ومنها من قوم التربية العملية باعتبارها من ملحقات برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، من ذلك؛ دراسة (لؤلؤة البعداني : ٢٠٠٥)، ودراسة (أنيسة هزاع : ٢٠٠٦).

ومنها من قوم بعض البرامج الدراسية من منظور عام في محاولة منها لوضع تصورات إقليمية حول برامج إعداد المعلمين في بعض أقطار الوطن العربي مثل دراسة (عبدالعزیز السنبلي : ٢٠٠٤)، فقد راعت البعد التنظيري بشكل كبير.

وعموماً نال هذا الموضوع اهتماماً كبيراً خصوصاً على المستوى العربي يبدو هذا من كم الدراسات العربية التي تناولت مثل هذه الموضوعات، كما اتفقت كافة الدراسات على أهمية تقويم البرامج الدراسية، وعلى أن عملية تقويم

البرامج الدراسية يجب أن تستند إلى مجموعة من المحكات، على رأسها معايير الجودة الشاملة.

• موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة :

مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات السابقة في أكثر من جانب، وأدنى درجات الاستفادة تمثلت في أن هذه الدراسات ونتائجها بمثابة منطلقات بحثية للدراسة الحالية؛ وأوجه الاستفادة تمحورت في جانبين: الأول الاستفادة من الأطر النظرية التي قامت عليها تلك الدراسات، والثاني الاستفادة من إجراءات وخطوات تلك الدراسات.

وعلى الرغم من الاستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، إلا أنها اختلفت عنها جميعاً في الاهتمامات، والأدوات، كما أنها تميزت في عدة جوانب منها: أنها تجاوزت حد الوصف إلى التحليل الكمي والكيفي، كما أنها تعاملت مع الفئات الأهم في عمليات تقويم البرامج الدراسية، وهم الأساتذة باعتبارهم القائمين على تنفيذ البرنامج، وأيضاً الطلاب باعتبارهم مخرجات البرنامج وكذا سوق العمل باعتبارهم أصحاب المصلحة.

• إجراءات البحث :

قام الباحث بمجموعة من الخطوات، والإجراءات البحثية؛ من أجل تنفيذ هذه الدراسة بشكل علمي يقوم على الموضوعية، وكان ذلك كالتالي:

• منهج البحث :

تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على جمع البيانات حول متغيرات الدراسة من العينة مباشرة، ثم تحديد مستوياتها، وتقصي أثر بعض العوامل فيها. وعلى أساسه جاءت باقي الإجراءات.

• أدوات البحث :

قام الباحث ببناء أداتين لتقويم برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود، هما: استبانة، وبطاقة مقابلة؛ وتفصيل ذلك كالتالي:

• أولاً: استبانة تقويم البرنامج :

الهدف من الاستبانة هو تقويم مجالات البرنامج الخمسة، وقد استفاد الباحث في ذلك من الأدبيات التربوية، ومن الدراسات والبحوث السابقة في مجال تقويم البرامج التعليمية.

• الاستبانة في صورتها المبذبة:

قام الباحث ببناء استبانة لتقويم مجالات البرنامج الخمسة، وقد تكونت في صورتها الأولية من (٤٥) مؤشراً موزعة على خمسة مجالات هي: خصائص

البرنامج، ويخصها (١٠) مؤشرات. والأهداف التربوية، ويخصها (٩) مؤشرات. والمحتوى، ويخصه (١١) مؤشرا. والتقويم التربوي، ويخصه (٨) مؤشرات. والتربية العملية، ويخصها (٧) مؤشرات.

وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على الخبراء والمتخصصين في تصميم المناهج، وفي علم النفس التعليمي، وفي تقويم البرامج الدراسية؛ لإبداء الرأي فيما يلي:

« مدى استيفاء المجالات لمتطلبات عملية التقويم.

« مدى مناسبة المؤشرات المتضمنة في كل مجال.

« مدى مناسبة مؤشرات التقويم لأفراد العينة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات عند التحكيم، وقد أخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاستبانة.

• الصورة النهائية للاستبانة: (ملحق رقم ١)

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل الاستبانة، وقد بلغت مؤشراتها (٤١) مؤشراً موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي:

« خصائص البرنامج، ويخصها (٩) مؤشرات.

« الأهداف التربوية، ويخصها (٨) مؤشرات.

« المحتوى التربوي، ويخصه (١٢) مؤشراً.

« التقويم التربوي، ويخصه (٦) مؤشرات

« والتربية العملية، ويخصها (٦) مؤشرات.

• ثبات الاستبانة :

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية وذلك لحساب ثبات الاستبانة وقد استخدم الباحث في ذلك طريقة التجزئة النصفية Split-Half حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي كل مجال من المجالات الخمسة للاستبانة، وهو ما يشير لثبات نصف الاستبانة ثم عن طريق معادلة التصحيح لسبيرمان وبرون (Spearman -Brown) تم احتساب معامل ثبات الاستبانة كاملة، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) معاملات الارتباط والثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، ومعامل الثبات الكلي

م	المجالات	المؤشرات	م الارتباط	م الثبات
١	خصائص البرنامج	٩	٠.٨٥٨	٠.٨٦٤
٢	الأهداف التربوية	٨	٠.٨٥١	٠.٨٥٦
٣	المحتوى التربوي	١٢	٠.٨٥٣	٠.٨٥٨
٤	التقويم التربوي	٦	٠.٨٢٣	٠.٨٦٠
٥	الإشراف على التربية العملية	٦	٠.٨٠٦	٠.٨٧١
	إجمالي المؤشرات	٤١	٠.٨٠٩	٠.٨٧٣

يتضح من الجدول (١) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (٠.٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب.

• **التقدير الكمي لأداء العينة :**
استخدم الباحث تقديراً كمياً بالدرجات للأداء على الاستبانة وهذا التقدير قائم على أساس وجود مستويات متعددة لدى التوافر في المجالات الخمس، وهي كالتالي: (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جداً)؛ بحيث لو كانت درجة الأهمية في المجال الأول، أو التوافر في باقي المجالات كبيرة جداً فإنها تأخذ (خمس درجات)، ولو كانت كبيرة، فإنها تأخذ (أربع درجات)، أما لو كانت متوسطة، فإنها تأخذ (ثلاث درجات)، أما لو كانت قليلة فإنها تأخذ (درجتين)، أما لو كانت قليلة جداً فإنها تأخذ (درجة واحدة)، ويتحدد دور المستجيب في وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب لتوافر المؤشر.

• **ثانياً : بطاقة المقابلة (ملحق رقم ٢) :**
الهدف من بطاقة المقابلة هو تقويم مجالات البرنامج الخمسة من خلال تعرف آراء أصحاب المصلحة (سوق العمل) حول البرنامج، وقد استفاد الباحث في ذلك من الأدبيات التربوية، ومن الدراسات والبحوث السابقة في مجال تقويم البرامج التعليمية.

وعليه قام الباحث ببناء نموذج لبطاقة مقابلة مفتوحة معللة لتقويم مجالات البرنامج، وقد تكونت البطاقة من (١٥) سؤالاً موزعة على ثلاثة مجالات هي: خصائص البرنامج، ويخصها (٧) أسئلة. والأهداف التربوية، ويخصها (٤) أسئلة. والتربية العملية، ويخصها (٤) أسئلة.

• **عينة البحث :**
تم اختيار العينة بطريقة مقصودة من بين أساتذة كليتي التربية والشرية بجامعة الملك سعود، وكذا طلاب برنامج مسار القراءات القرآنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وكذا أصحاب المصلحة من سوق العمل.

وقد بلغت عينة الأساتذة (٤٠) من أساتذة الكليتين، وبلغت عينة الطلاب (١٢٠) من طلاب برنامج مسار القراءات القرآنية للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م وبلغت عينة أصحاب المصلحة (سوق العمل) (١٥) شخصاً من المعنيين والعاملين بوزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالمملكة.

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة :**
استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS -version. 8.0) لحساب:

- « التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
- « اختبار (T- test) لتحديد الفروق بين متوسطات المجموعتين.

• عرض النتائج، وتفسيرها :

عرض وتفسير النتائج سوف يتم في ضوء تساؤلاتها بنفس الترتيب؛ وذلك كالتالي:

• أولاً : عرض النتائج المرتبطة بتحديد المعايير اللازمة لتقويم البرنامج :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الأول، ونصه " ما المعايير اللازمة لتقويم برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟ " وللإجابة على هذا التساؤل قدم البحث استبانة محكمة لتقويم البرنامج مكونة من (٤١) مؤشراً موزعة على خمسة مجالات على النحو التالي: خصائص البرنامج، ويخصها (٩) مؤشرات. والأهداف التربوية، ويخصها (٨) مؤشرات. والمحتوى التربوي، ويخصه (١٢) مؤشراً. والتقويم التربوي، ويخصه (٦) مؤشرات. والتربية العملية، ويخصها (٦) مؤشرات. (ملحق رقم ١)

• ثانياً : عرض النتائج المرتبطة بمدى توافر المعايير في البرنامج :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني، ونصه " ما مدى توافر تلك المعايير في برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات عينة الأساتذة على الاستبانة؛ وذلك لتحديد المتوسط، والانحراف المعياري وأهمية، أو توافر كل مؤشر في المجالات الخمس واستناداً إلى ذلك يتم التعامل مع قيم المتوسطات لتفسير البيانات، وتحديد درجة التوافر يكون كالتالي: إذا كانت قيمة المتوسط (٢.٥٠) فأقل تكون قليلة جداً. وإذا كانت قيمة المتوسط ما بين (٢.٥١ - ٣.٠٠) تكون قليلة، ولو كانت قيمة المتوسط ما بين (٣.٠١ - ٣.٥٠) تكون الأهمية متوسطة، ولو كانت قيمة المتوسط ما بين (٣.٥١ - ٤.٠٠) تكون كبيرة. أما لو كانت قيمة المتوسط (٤.٠١) فأكثر تكون كبيرة جداً.

والجداول (١/٣)، (٢/٣)، (٣/٣)، (٤/٣)، (٥/٣) توضح ذلك على الترتيب .

يتضح من الجدول (١ / ٣) ما يلي:

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (خصائص البرنامج) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة؛ حيث جاءت (٥) مؤشرات؛ وهي (٢، ٣، ٥، ٦، ٧) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤.٢٢ - ٤.٦٢) وجاءت (٤) مؤشرات؛ هي (١، ٤، ٨، ٩) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣.٥٧ - ٣.٩٠).

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (خصائص البرنامج) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة؛ حيث جاءت (٧) مؤشرات؛ وهي (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤.١٥ -

٤.٦٩)، وجاءت (٢) مؤشر؛ هي (١، ٤) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣.٥٤ - ٣.٥٥).

جدول (١/٣) أولاً: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية لمؤشرات مجال (خصائص البرنامج)

الاستبانة											
أولاً: مجال خصائص البرنامج											
مؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠						الطلاب ن = ١٢٠				
	درجة الأهمية			الانحراف المعياري			درجة الأهمية			الانحراف المعياري	
	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	المتوسط	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
	١	٢	٣	٤	٥	٣.٥	١	٢	٣	٤	٥
١	١	٣	١٤	١٦	٦	٣.٥٧	-	١٢	٤٢	٥١	١٥
٢	-	-	٧	١٥	١٧	٤.٢٢	٤	-	٢٠	٤٦	٥٠
٣	١	٨	٤	٩	٢٤	٤.٣٢	٣	٣	١١	٨٨	٥٨
٤	٢	٢	١٦	١٣	٧	٣.٥٨	-	-	١٢	٣٤	٢٠
٥	١	-	٤	١٢	٢٣	٤.٤٠	٥	١٢	٣٥	٦١	٦١
٦	-	٢	٣	٣	٣٢	٤.٦٢	١	-	١٥	٥١	٩٥
٧	-	٣	٢	٦	٢٨	٤.٤٥	٤	٣	٢٢	٦١	٩٧
٨	٣	١	٧	١٥	١٤	٣.٩	٢	٣	١٤	٤٢	١٤
٩	-	٥	١٠	٩	١٦	٣.٨	٥	١٠	٢٧	٣٠	٤٦

يتضح من الجدول (٢ / ٣) ما يلي:

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (الأهداف التربوية) لدى الأساتذة؛ جاءت (٨) مؤشرات، وهي (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) مهمة بدرجة كبيرة جداً بمتوسطات تراوحت ما بين (٤.٠٢ - ٤.٧٧).

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (الأهداف التربوية) لدى الطلاب؛ جاءت (٧) مؤشرات، وهي (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤.١٢ - ٤.٨٠). وجاء مؤشر واحد؛ هو (١٧) مهم بدرجة كبيرة؛ بمتوسط (٣.٨٥).

جدول (٢/٣) ثانياً : التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (الأهداف التربوية)

الاستبانة												
أولاً: مجال خصائص البرنامج												
المؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠						الطلاب ن = ١٢٠					
	درجة الأهمية			درجة الأهمية			درجة الأهمية			درجة الأهمية		
	جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	جدا	قليلة	جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	جدا	قليلة
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١٠	٢٨	٦	٥	-	١	-	-	٣	-	-	جدا	كبيرة
١١	٣٤	١٠	٤	١	١	١	٣	٥	٢	-	جدا	كبيرة
١٢	١٨	٩	-	-	-	-	-	٣	-	-	جدا	كبيرة
١٣	٧١	١٥	٨	٣	١	-	-	٧	-	-	جدا	كبيرة
١٤	١٨	٧	-	٢	-	-	-	٧	-	-	جدا	كبيرة
١٥	٧٨	٦	٢	-	٤	-	-	١١	-	-	جدا	كبيرة
١٦	٢٨	١٠	٢	٤	-	-	-	٣	-	-	جدا	كبيرة
١٧	٥١	٣	١٠	٢	-	-	-	١١	-	-	جدا	كبيرة

يتضح من الجدول (٣ / ٣) ما يلي:

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (المحتوى التربوي) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، حيث جاءت (٥) مؤشرات؛ وهي (٢٧، ٢٩، ٢٤، ٢٣، ١٨) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤.٠٢ - ٤.٢٧)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (١٩، ٢٠، ٢٢، ٢١، ٢٦، ٢٨) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣.٦٧ - ٣.٩٥)، وجاء مؤشر واحد؛ هو (٢٥) مهم بدرجة متوسطة؛ بمتوسط هو (٣.٤٢).

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (المحتوى التربوي) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، حيث جاءت (٣) مؤشرات؛ هي (٢٠، ١٩، ١٨) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤.١٦ - ٤.٣٥)، وجاءت (٦) مؤشرات؛ هي (٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧) مهمة بدرجة كبيرة بمتوسطات تراوحت ما بين (٣.٥٢ - ٣.٩٥)، وجاءت (٣) مؤشرات؛ هي (٢٣، ٢٨، ٢٩) مهمة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣.٣٥ - ٣.٥٠).

جدول (٣/٣) ثالثاً: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (المحتوى التربوي)

الاستبانة													
ثالثاً: مجال المحتوى التربوي													
مؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠							الطلاب ن = ١٢٠					
	درجة التوافر				الانحراف المعياري			درجة التوافر				الانحراف المعياري	
	متوسطة	كبيرة	جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	جدا	متوسطة	كبيرة	جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة
	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا
	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا	شا
١٨	٢٢	٩	٧	٢	-	-	-	٤٣٥	٠٧٢	جدا	كبيرة	جدا	كبيرة
١٩	١٤	١٣	٩	٣	١	١٠٥	كبيرة	٤١٦	١٠٧	جدا	كبيرة	جدا	كبيرة
٢٠	١٦	٩	٧	٤	٣	٣٧٧	كبيرة	٤٢٧	٠٨٦	جدا	كبيرة	جدا	كبيرة
٢١	١١	١٢	١٠	٧	-	٣٦٧	كبيرة	٣٩٥	١٠٢	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٢٢	١٥	٩	١٠	٤	٢	٣٧٨	كبيرة	٣٧٨	٠٩٣	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٢٣	٢٠	١١	٥	٢	٢	٤١٢	كبيرة جداً	٣٤٤	٠٩٤	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٢٤	٢٣	٩	٦	-	٢	٤٢١	كبيرة جداً	٣٩٥	١٢٢	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٢٥	٥	١٣	١١	٤	١	٣٤٤	متوسطة	٣٥٢	١٠٠	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٢٦	١٧	١٢	٧	-	٤	٣٩٥	كبيرة	٣٥٢	١٢٧	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٢٧	٣٤	١٥	٩	٢	-	٤٠٢	كبيرة جداً	٣٩٢	١١٠	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٢٨	١٢	١٥	١١	-	٢	٣٨٧	كبيرة	٣٣٥	١٤٩	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٢٩	١٦	١٢	١٢	٣	-	٤٠٢	كبيرة جداً	٣٠٥	١٦٥	متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة

يتضح من الجدول (٣ / ٤) ما يلي:

« درجة أهمية مؤشرات مجال (التقويم التربوي) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة؛ حيث جاءت (٣) مؤشرات؛ وهي (٣٥، ٣٢، ٣٠) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٤٠.٢ – ٤٠.٢٧)، وجاءت

(٣) مؤشرات؛ هي (٣١، ٣٣، ٣٤) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣٠٥٧ - ٣٠٨٠).

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (التقويم التربوي) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة؛ حيث جاء مؤشر واحد؛ وهو (٣٢) مهمة بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسط (٤٠١)، وجاءت (٣) مؤشرات؛ هي (٣٠، ٣٣، ٣٥) مهمة بدرجة كبيرة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣٠٨٠ - ٣٠٩٣)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٣١، ٣٤) مهمين بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣٠٠٢ - ٣٠٠٤).

جدول (٤/٣) رابعاً: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (التقويم التربوي).

الاستبانة													
رابعاً: مجال التقويم التربوي													
مؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠							الطلاب ن = ١٢٠					
	درجة التوافر						درجة الأهمية	درجة التوافر					
	كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	متوسط		كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	متوسط
	ت	ت	ت	ت	ت	ت		ت	ت	ت	ت	ت	ت
٣٠	١٨	١٠	٩	٤	-	٤٠٢	كبيرة جداً	٣٥	٣٠	٩	١٥	١٢	٣٨٤
٣١	١٧	٦	٣	٥	٤	٣٧	كبيرة	٣١	٢٤	٢٤	١٢	٧١	٣٠٢
٣٢	١٨	١٠	٧	٥	-	٤٠٣	كبيرة جداً	٥٥	٣٤	٣٣	٣	٤٠١	١٠٨
٣٣	١٥	٧	٧	٧	٢	٥٦٥	كبيرة	١٥	٣٠	٨٨	٣	٧	٣٠٩٣
٣٤	١٣	١١	٧	٤	٥	٣٥٧	كبيرة	٥٣	٣٤	٢١	٢٦	٤	٣٠٤
٣٥	١٨	١٠	٣	٥	-	٤٢٧	كبيرة جداً	٣٩	٣٣	٣٦	١٢	-	٣٨٠

يتضح من الجدول (٣ / ٥) ما يلي:

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (التربية العملية) لدى الأساتذة؛ جاءت موزعة ما بين متوسطة، وقليلة؛ حيث جاءت (٤) مؤشرات؛ وهي (٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤١) مهمة بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣٠٠٢ - ٣٠٣٥)، وجاء (٢) مؤشر؛ هما (٣٧، ٣٩) مهمة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢٠٦٥ - ٢٠٩٠).

◀ درجة أهمية مؤشرات مجال (التربية العملية) لدى الطلاب؛ جاءت موزعة ما بين متوسطة، وقليلة؛ حيث جاءت (٣) مؤشرات؛ وهي (٣٦، ٣٨، ٤٠) مهمة

بدرجة متوسطة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٣.١٠ – ٣.١٢)، وجاءت (٣) مؤشرات؛ وهي (٣٧، ٤١، ٣٩) مهمة بدرجة قليلة؛ بمتوسطات تراوحت ما بين (٢.٨٧ – ٢.٨٠).

جدول (٥/٣) خامساً: التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لمؤشرات مجال (التربية العملية).

الاستبانة												
خامساً: مجال التربية العملية												
مؤشرات	الأساتذة ن = ٤٠						الطلاب ن = ١٢٠					
	درجة التوافر			الانحراف المعياري			درجة التوافر			الانحراف المعياري		
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	متوسط	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	متوسط
	١٠	٤	١١	١٠	٥	٣.٠٢	٢٧	١٥	٣٦	٢٧	١٥	٣.١٠
٣٦	١٠	٤	١١	١٠	٥	٣.٠٢	٢٧	١٥	٣٦	٢٧	١٥	٣.١٠
٣٧	٥	٥	٨	١٥	٧	٢.٦٥	٢١	٢٤	٢١	٢٧	٢٧	٢.٨٧
٣٨	٩	٥	١٢	٩	٥	٣.١٠	٢٧	٢١	٣٠	٢٤	١٨	٣.١٢
٣٩	٥	١٣	٦	٥	١١	٢.٩٠	١٨	١٥	٣٩	٣٣	١٥	٢.٨٠
٤٠	٩	٧	١٠	٨	٦	٣.١٢	٣٠	١٢	٣٣	٣٠	١٥	٣.١٠
٤١	١٢	٦	١٠	٨	٤	٣.٣٥	١٧	١٦	٣٩	٣٣	١٥	٢.٨٠

• ثالثاً: عرض النتائج المرتبطة بمدى اختلاف تقديرات الأساتذة والطلاب، في توافر المعايير في البرنامج :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث، ونصه " هل تختلف تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر المعايير في برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟ " وللإجابة عليه، قام الباحث بالتحقق من الفرض البحثي التالي، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى توافر المعايير في برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود " وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة " ت " متوسطي تقديرات الأساتذة والطلاب على مجالات الاستبانة.

م	المجالات	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
١	خصائص البرنامج	أستاذ	٤٠	٣.٩٢	٠.٥٢	٠.٦٠٩	٠.٧٤١	غير دالة
		طالب	١٢٠	٤.٠٢	٠.٥٤			
٢	الأهداف التربوية	أستاذ	٤٠	٤.١٥	٠.٣٤	٠.٢٢٢	٠.٥٤٥	غير دالة
		طالب	١٢٠	٤.١٨	٠.٣٨			
٣	المحتوى التربوي	أستاذ	٤٠	٣.٨٩	٠.٣٢	٠.٠٣٣	٠.٨٧٤	غير دالة
		طالب	١٢٠	٣.٨٨	٠.٣٣			
٤	التقويم التربوي	أستاذ	٤٠	٣.٦٢	٠.٣٣	٠.٥٠٤	٠.٧٨٧	غير دالة
		طالب	١٢٠	٣.٥٥	٠.٣٥			
٥	التربية العملية	أستاذ	٤٠	٢.٩٦	٠.٢٢	٠.٣٠٩	٠.٦٢٩	غير دالة
		طالب	١٢٠	٢.٩٣	٠.١٨			
	الدرجة الكلية	أستاذ	٤٠	٣.٨١	٠.٥١	٠.٢١٣	٠.٤٧٥	غير دالة
		طالب	١٢٠	٣.٨٣	٠.٥٥			

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

« أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (خصائص البرنامج) بلغت (٠.٦٠٩)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٤٣) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (خصائص البرنامج).

« أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (الأهداف التربوية) بلغت (٠.٢٢٢)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٣٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (الأهداف التربوية).

« أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (المحتوى التربوي) بلغت (٠.٠٣٣)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٣٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (المحتوى التربوي).

« أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (التقويم التربوي) بلغت (٠.٥٠٤)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (٢٣) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (التقويم التربوي).

« أن قيمة (ت) المحسوبة في مجال (التربية العملية) بلغت (٠.٣٠٩)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (١٩) ما يؤدي لقبول الفرض الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مجال (التربية العملية).

« أن قيمة (ت) المحسوبة في (إجمالي المجالات) بلغت (٠.٢١٣)، وهي غير دالة إحصائياً، عند مستوى (٠.٠٥)، بدرجة حرية (١٦٧) ما يؤدي لقبول الفرض

الصفري، والذي يعني عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في (إجمالي المجالات).

• **رابعاً : عرض النتائج المرتبطة بمقترحات الأساتذة لتطوير البرنامج :**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الرابع، ونصه " ما التصورات المقترحة للأساتذة لتطوير برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات الأساتذة على الاستبانة وترتيبها، وقد جاءت كالتالي:

« ضرورة انتقاء أفضل العناصر للعمل بمهنة التعليم في ضوء أسس علمية تراعي مختلف الجوانب (المعرفية / والنفسية / والجسمانية)، وأدوات مقننة مُعدة خصيصاً لذلك.

« ضرورة وجود نوع من التكامل على مستوى الممارسة بين جوانب الإعداد الثلاثة للمعلم، وهي: (التخصصي / المهني / الثقافي).

« ضرورة التنسيق بين جميع كليات التربية في خطط القبول وبرامج الإعداد لتلافي ازدواجية شعب التخصص، وتناقض برامج الإعداد في نفس التخصص.

« ضرورة تزويد الطالب المعلم بمهارات التعليم الذاتي، ليصبح قادراً على متابعة التغيرات التي تطرأ على مجال تخصصه نتيجة التقدم العلمي والتقني في العصر الحديث.

« ضرورة مد فترة إعداد المعلمين لخمس سنوات، ليكتمل بناء مختلف كفايات المعلمين؛ التخصصية، والمهنية، والتواصلية؛ بشكل تتابعي أو تكاملي.

« ضرورة إعادة هيكلة برنامج التربية العملية من حيث المجالات (الإشراف / والتوجيه / والمتابعة)، وإجراءات التدريب (دروس استماع / دروس نقد)، وتنظيم فترات التدريب (منفصل / متصل)، وآليات التقويم (داخلي / خارجي / أكاديمي).

« ضرورة الاهتمام بتقنيات التعليم من حيث: توفيرها وتدريب المعلمين على تشغيلها، استخدامها، وتوظيفها.

• **خامساً : عرض النتائج المرتبطة بمقترحات الطلاب لتطوير البرنامج :**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس، ونصه " ما التصورات المقترحة للطلاب لتطوير برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات الطلاب على الاستبانة وترتيبها، وقد جاءت كالتالي:

« ضرورة تلافي تركيز المقررات الأكاديمية والتربوية على تلقين المعلومات النظرية دون أن تكون لها علاقة بالمتغيرات المحلية والعالمية، ودون مراعاة لأهداف ومتطلبات المجتمع.

- « ضرورة توزيع المواد التربوية على سنوات الدراسة بشكل متوازن، وعدم تركيزها في السنتين الأخيرتين لتعظيم الاستفادة منها.
- « ضرورة وجود مستوى مناسب من التكامل والاتساق بين الجوانب المعرفية النظرية لمقررات طرق التدريس والجوانب التطبيقية لها.
- « ضرورة الاهتمام بالكتاب الجامعي على مستوى المضمون (دقة / وصحة / واتساقاً)، وعلى مستوى الشكل (أسلوباً / وتنظيماً / وإخراجاً / وطباعة).

• سادساً : عرض النتائج المرتبطة بمقترحات سوق العمل لتطوير البرنامج :

ترتبط تلك النتائج بالسؤال السادس، ونصه " ما التصورات المقترحة لأصحاب المصلحة (سوق العمل) لتطوير برنامج إعداد معلم القراءات القرآنية بكلية التربية جامعة الملك سعود ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بتفريغ مقترحات أصحاب المصلحة على بطاقة المقابلة وترتيبها، وقد جاءت كالتالي:

- « ضرورة أن ترتبط برامج إعداد المعلمين بكليات التربية باحتياجات سوق العمل كما وكيفا.
- « ضرورة اتساق فلسفة إعداد المعلمين بكليات التربية بتطورات العصر ومتطلباته، على كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
- « ضرورة تكامل الجانبين النظري والعملي في برامج إعداد المعلمين حتى لا تحدث فجوات في الأداء عند نزولهم لسوق العمل الحقيقي.
- « ضرورة تخطيط برامج إعداد المعلم بحيث تكون واقعية وقابلة لتحقيق كافة أهدافها على المدى القريب والبعيد.

• تفسير النتائج :

يتضح من عرض نتائج الدراسة ما يلي:

أولاً: توافر مؤشرات الاستبانة جاءت موزعة ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة جداً؛ لدى الأساتذة والطلاب بمتوسطات تراوحت ما بين (٢.٣٢ - ٤.٧٧)، كما لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر معايير الجانب التربوي (المهني).

ويرجع الباحث هذا التراوح في التقدير إلى طبيعة البرنامج ومجالاته وما يرتبط بكل مجال من مؤشرات ذات أهمية متغيرة حسب تطورات واتجاهات إعداد المعلم عالمياً مثل (مؤشرات مجال خصائص البرنامج)، أو مؤشرات ذات أهمية نسبية تفرض قابليتها للتطبيق مستوى عالي من اختلاف التقديرات لدى المقومين مثل (مؤشرات باقي المجالات الأربعة).

أما عدم وجود فروق دالة بين تقديرات الأساتذة والطلاب في مدى أهمية أو توافر المعايير، فيرجعه الباحث إلى أمور منها: تشبع الطلاب بوجهات نظر أساتذتهم في هذا الجانب، والرؤية التفصيلية للأساتذة في حكمهم على مدى

توافر معايير هذا الجانب والتي يقابلها رؤى عامة للطلاب في أحكامهم على مدى توافر المعايير، بالإضافة إلى أن الأساتذة يشركون الطلاب في نقاشاتهم المتعلقة بالمحاور الخمسة في الجانب التربوي، وهو ما انعكس بدوره على الأحكام النقدية المرتبطة بتلك المعايير لدى الطلاب؛ فجاءت أحكامهما وما يرتبط بها من تقديرات متشابهة إلى حد كبير.

ويتفق ذلك مع بعض نتائج دراسة (ندى قاسم : ٢٠٠٤)، ودراسة (خالد الهنائي : ٢٠٠٥)، ودراسة (إيمان الجهراني : ٢٠٠٦)، وكذا دراسة (حاتم سعد : ٢٠٠٨) في بعض نتائجها، وأيضاً دراسة (سماح عبد الوهاب : ٢٠٠٩)، ودراسة (إصباح الشميري : ٢٠٠٩) في بعض نتائجها، وكذلك دراسة (أحمد كنعان : ٢٠٠٩)، وأخيراً دراسة (ماجد مطر، وإياد عبد الجواد : ٢٠١١).

• توصيات البحث :

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يوصي بالآتي:
- « تفعيل اتجاه تقويم البرامج الدراسية بشكل دوري باعتباره مسلكاً طبيعياً لتطوير تلك البرامج ورفع كفاءة خريجها.
- « التكامل على مستوى الأفراد، والمؤسسات المعنية؛ عند تقويم البرامج الدراسية.
- « تقويم البرامج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ومتطلباتها.
- « تفعيل نظام المدارس التجريبية وتطويره؛ كحقل ميداني تطبيقي للبرامج والأساليب التربوية المستخدمة في إعداد المعلمين بكلية التربية.
- « استحداث المقررات التالية ببرنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية:
- ✓ مقررات تثقيفية تجمع بين الجوانب المهنية والتخصصية، مثل: علم النفس الاجتماعي، وأساليب التواصل المهني.
- ✓ مقرر للصوتيات (يُدرس داخل معمل اللغات) يتناول مخارج الحروف المختلفة، وعيوب النطق، واللوازم اللفظية، وأشكال التخاطب؛ وذلك في إطار تشخيصي علاجي.
- « ضرورة استحداث ترخيص لمزاولة مهنة التدريس وذلك بوضع توصيف إجرائي لمعايير ممارسة المهنة، ووضع أدوات مقننة لقياس معايير الممارسة ممثلاً في مهاراتها المختلفة.

• الدراسات المقترحة :

- أثار البحث الحالي العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى الدراسة والبحث منها:
- « تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم الشرعية بكلية التربية جامعة الملك سعود في ضوء مجالات الفاعلية التعليمية كما تحددها معايير الجودة الشاملة.
- « تقويم برنامج التربية العملية (التدريب الميداني) بكلية التربية جامعة الملك سعود في ضوء الاتجاهات التدريبية الحديثة.

- « تقويم الأداء المهني (التربوي) للأساتذة غير التربويين العاملين في برامج إعداد المعلمين بكليات جامعة الملك سعود في ضوء الكفايات اللازمة لهم.
- « مدى إسهام القدرة المؤسسية لكلية التربية جامعة الملك سعود في تطوير برنامج إعداد معلمي القراءات القرآنية بها (دراسة تقويمية ارتباطية).

• مراجع البحث :

- أحمد عبد الفتاح الزكي (١٩٩٩): نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة (ماجستير)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- أحمد كنعان (٢٠٠٣): رؤى مستقبلية لإعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية في الجامعات السورية، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق.
- أحمد كنعان (٢٠٠٩): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق، مجلد (٢٥)، عدد (٣ - ٤).
- أحمد مهدي يمان (١٩٩٨): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية بكلية التربية في جامعة عدن. (ماجستير)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن.
- أحمد مهدي يمان (٢٠٠٨): تطوير مساق اللغة العربية متطلباً جامعياً لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. (دكتوراه)، كلية التربية جامعة عدن.
- أروى العبد العزيز (١٤١٧): برنامج علاجي لبعض مهارات تجويد القرآن الكريم لطالبات التدريس الميداني بقسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- أنيسة محمود هزاع (٢٠٠٦): بناء برنامج للتربية العملية لطلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية - جامعة عدن. (دكتوراه)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن.
- أمين إبراهيم محمود (١٩٩٣): أثر كل من الطريقتين التقليدية والزمرية على إتقان أحكام التلاوة والتجويد لطلبة الصف السابع في مدارس مديرية عمان الثانية، رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- إصباح الشميري (٢٠٠٩): تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية. (ماجستير)، كلية التربية جامعة صنعاء، اليمن.
- إيمان الجهراني (٢٠٠٦): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. (ماجستير)، كلية التربية جامعة صنعاء، اليمن.
- جاسم محمد الحمدان (١٩٩٨): أسلوب تنظيمي مقترح لتعليم القرآن وتفعيل دور مسجد المدرسة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، المجلد (١٣)، العدد (٣٥).
- حاتم سعد محمد (٢٠٠٨): تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء. (ماجستير)، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن.
- حسن سري (٢٠٠٠): العملية التعليمية القرآنية " طرق تدريس القرآن الكريم "، مركز الإسكندرية للكتاب.
- حسني شيخ عثمان (١٩٩٠): حق التلاوة " كتاب منهجي تطبيقي لتعلم تجويد القرآن وتعليمه على رواية حفص عن عاصم، الأردن: مكتبة المنار، الطبعة التاسعة.

- خالد السر(٢٠٠١): تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في محافظة غزة، (دكتوراه غير منشورة) جامعة الأقصى، غزة.
- خالد عبد الله الهنائي(٢٠٠٥): تقويم مقررات التجويد في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية في سلطنة عمان،(ماجستير) كلية التربية جامعة مسقط.
- خالد عبد القادر(٢٠٠٦): تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في جامعة الأقصى بقطاع غزة في ضوء المناهج الفلسطينية الحديثة.(دكتوراه) جامعة الأقصى، غزة.
- خليفة بن عبد الله الوائلي(٢٠٠٢): اثر استخدام الحاسوب في تعلم أحكام التجويد، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
- سعيد محمد باوزير(٢٠٠٤): تقويم برامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية المكلا في ضوء المتطلبات اللازمة لتنفيذ مناهج العلوم المطورة للصفوف من السابع للتاسع.(ماجستير)، كلية التربية بالمكلا، جامعة صنعاء جمهورية اليمن.
- سليمان عبد ربه(١٩٩٣): تطوير كليات التربية في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير، في الفترة من ٢٣ - ٢٥ يناير، ج (٢)، مجموعة (٢)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.
- سليمان البندري، رشدي طعيمة(٢٠٠٢): تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.
- سماح عبد الوهاب عبده(٢٠٠٩): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.(ماجستير)، كلية التربية جامعة صنعاء جمهورية اليمن.
- طاهر عبد الرازق(١٩٩٦): رؤية عامة للتقويم التربوي. ورشة عمل تطوير أساليب التقويم الجامعي، (مسقط)، جامعة السلطان قابوس.
- عبد الغني عبود، وآخرون: التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٤.
- عبد الرحمن الإبراهيم، شيخة المسند، محمود قمبر(٢٠٠٠): الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم، دار الثقافة للطباعة والنشر،(الدوحة).
- عبد العزيز السنبل(٢٠٠٤): التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، منشورات وزارة الثقافة السورية (دمشق).
- علي مهدي كاظم، صبيح جبر(٢٠١٠): تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، مجلة رسالة الخليج العربي، ع(١٠٠).
- عواطف محمد حسن(١٩٩٤): الإعداد الثقافي للمعلم في كليات التربية، مجلة العلوم التربوية، ع(٧)، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- لؤلؤة عبد الله البعداني(٢٠٠٥): تقويم التربية العملية بكلية التربية جامعة صنعاء.(ماجستير)، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن.
- ماجد مطر، وإياد عبد الجواد(٢٠١١): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد ٢٥(٣).
- ماجد زكي الجلاد(٢٠٠٦): تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، ع (٧)، ج(١).

- مانيرفا أمين(٢٠٠٤): تصور مقترح لتقويم أداء طالب/ معلم التربية العملية في كلية التربية بجامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ع (٤).
- محمد مصطفى، وسهير حوالة(٢٠٠٥): إعداد المعلم؛ تنميته وتدريبه. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد عبد الله معيض(٢٠٠٩): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التخصصية اللازمة لهم. (ماجستير)، كلية التربية جامعة صنعاء، جمهورية اليمن.
- محمود سعد(٢٠٠٠): التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- منظورين محمد رمضان(١٤٢٥): مفهوم التلاوة والتدبر في القرآن، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج (١٨)، ع (٣٠).
- ناصر الدين بن سالم بن المصري(٢٠٠٢): مرشدة المشتغلين في أحكام النون الساكنة والتنوين، دراسة وتحقق محي هلال السرحان، سلسلة خزانة التراث، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- ندى فيصل المحرمي(٢٠٠٤): تقييم البرنامج التخصصي لإعداد معلم التاريخ في كلية التربية جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. (ماجستير)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن.
- هاني حسين مفتي(٢٠٠٦): تقييم واقع برنامج الرياضة المدرسية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرة المعلمين والمشرفين. (ماجستير)، كلية التربية جامعة عدن، جمهورية اليمن.
- يحيى أبوجحجوح(٢٠٠٨): تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع (١١).
- Reeves, Douglas : (2001) 101 Questions & Answers about Standards, Assessment & Accountability, U.S.A, Advanced Learning Leaders Inc.
- Rick, Sawa. : (1995) Teacher Evaluation Policies & Practices, SSTA Research Center Report, Eric Document Reproduction Service.
- Royse, D.; Thyer, B.; Padgett, D.; & Logan, T. : (2001) Program evaluation: an introduction (3rded.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kordalewski, Sohn : (2002) Standards in the Classroom: How Teachers & Students Negotiate Learning, New York: Teachers Collage Press.



البحث السادس :

**” درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات
القيادية الواردة في قصة ذي القرنين وسبل تفعيلها ”**

المصادر :

د/ فايز كمال عبد الرحمن شلidan

أستاذ أصول التربية المشارك
الجامعة الإسلامية غزة بفلسطين

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين وسبل تفعيلها

د/ فايز كمال عبد الرحمن شلادان

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين وسبل تفعيلها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية والبالغ عددهم (١٦٢) معلماً ومعلمة، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة التي تضمنت سؤالاً مفتوحاً لتفعيل ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية، ولتحليل الاستبانات تم استخدام برنامج SPSS، ومن نتائجها: أن قصة ذي القرنين احتوت على مجموعة من المهارات القيادية التي يمكن الاستفادة منها في العمل الإداري. أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين بلغت بوزن نسبي (٨٠.٦٠٪) بدرجة تقدير كبيرة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبتغير سنوات الخدمة باستثناء المجال الثالث "المهارات الفنية" والرابع "المهارات الإدراكية" توجد فروق لصالح فئة سنوات الخدمة أقل من ١٠ سنوات، وكذلك الدرجة الكلية، كما لا توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس باستثناء المجال الأول "المهارات الذاتية" توجد فروق لصالح المعلمات. قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتفعيل ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية.

كلمات مفتاحية: المهارات القيادية، مديرو المدارس، قصة ذي القرنين، محافظات غزة.

The Practice Degree of Secondary Schools Principals in Gaza Governorates of the Leadership Skills Mentioned in Zu Al-Qarneen Story and its Activating Ways

Dr. Fayez K. Shaladan

Abstract

The study aimed to investigate the practice degree of secondary schools principals in Gaza Governorates of the leadership skills mentioned in Zu Al-Qarneen story and its activating ways . The researcher used the analytical-descriptive approach. The study sample was (126) teachers in the secondary schools and the researcher used the questionnaire as a main tool to the study which include an open question for activating the practicing of secondary schools principals of leadership skills. The researcher used the statistical package for social science (SPSS) to process the questionnaire. The most important findings were as follows: The story of Zu Al-Qarneen contains a group of leadership skills that can benefit the administrative work. The total degree of practicing secondary schools principals in Gaza Governorates of leadership skills mentioned in Zu Al-Qarneen was significant with percentage weight of (80.60). There were no statistically significant differences estimates to academic qualification, and years of years except the third domain (technical skills) and the fourth domain (cognitive skills) have differences in favor of teachers with less than ten

years in service, and also in the total degree, and there were no differences according to sex variable except the first domain "self skills" has differences in favor of female teachers. Presented a set of proposals to activate the practicing of secondary schools principals in Gaza Governorates of leadership skill mentioned in Zu Al-Qarneen story. And the researcher recommends the following: The principals should be guided to the importance of functioning the Holy Qur'an verses and what can be deducted from them in the educational administrative work. Give the leadership skills an importance, especially the technical skills which was found that its practicing was the least by principals.

Key Words: leadership skills, school principals, Zu Al-Garneen story, Gaza Governorates.

• مقدمة :

إن الله عز وجل خلق الإنسان في أحسن صورة، ومنحه العقل، وزوده بالأدوات اللازمة للقيام بدوره في هذه الحياة، وسخر له كل ما في الكون لخدمته؛ حتى يتمكن من تحقيق ما خلق لأجله امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ﴾ (الذريات: ٥٧)، ثم تحقيق الهدف الآخر الذي يترتب على الهدف السابق، وهو الاستخلاف في الأرض، وإعمارها بما يضمن حياة إنسانية قائمة على الخير والصلاح والعبادة لله عز وجل.

وقد جعل عز وجل القرآن الكريم هداية للعالمين، ومنهجاً كريماً يسمو بالإنسان، وينظم حياته بجميع أبعادها، سواء أكان من جهة صلته بخالقه، أم جهة علاقته بالكون وما حوله، ونفسه ومجتمعه وأمته، والناس أجمعين. ومن ثم كان القرآن الكريم المصدر الأساس للتربية لدى المسلمين، حيث كان خلق رسول الله ﷺ القرآن، يتخلق بأخلاقه، ويؤدب أمته بأدابه (الدوسري، ٢٠١٠م ص٢).

كما أن هذا القرآن الكريم زخر بالتوجيهات الربانية التي توجه قائد الأمة ونبيها محمد ﷺ لأنه يمثل القدوة الحسنة للأمة في كل مسارات حياتها في العبادة والقيادة والمعاملة، حيث قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب: ٢١) فكانت توجيهاته في مجال الدعوة والمعاملة امتثالاً لقوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: ١٢٥)، فالقائد ﷺ يسير وفقاً لتوجيهات خالقه عز وجل، ويوظف جميع الوسائل والأساليب التي تضمن الحفاظ على المعاملة الحسنة، وتقبل الدعوة من الآخر، وفي مجال القيادة كانت توجيهاته في قوله تعالى: ﴿فِيمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنُنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ

الْقَلْبَ لَانْفَاضِيَا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ» (آل عمران: ١٥٩)، القائد ينبغي عليه أن يتسم بالسمات القيادية الواردة في الآية السابقة وهي: اللين والرحمة والرفق والعفو والاستغفار والدعوة للمرؤوسين، والأخذ بالمشورة، والتوكل على الله بعد العزم وفي مجال العبادة وجه عز وجل نبيه ﷺ بقوله: ﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّى يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾ (الحجر: ٩٩)، فالعبادة من المهمات التكليفية التي ينبغي أن يمارسها القائد مهما كانت مكانته القيادية، فالنبي ﷺ بالرغم من مكانته إلا أنه كان مأمورا بالعبادة، ومكلفا بها.

وحدد القرآن الكريم صنفين من القادة فمنهم قادة يدعون إلى الخير ويمثلون المنهج الإلهي، وبمضون على هديه، ويقول الله تعالى عنهم: ﴿وَجَعَلْنَاهُمْ أئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ الصَّلَاةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ وَكَانُوا لَنَا عَابِدِينَ﴾ (الأنبياء: ٧٣)، وهناك صنف آخر من القادة يضلون أتباعهم، ويهلكونهم، ويحلونهم دار البوار كما قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ بَدَّلُوا نِعْمَةَ اللَّهِ كُفْرًا وَأَحَلُّوا قَوْمَهُمْ دَارَ الْبَوَارِ * جَهَنَّمَ يَصْلَوْنَهَا وَبِئْسَ الْقَرَارُ * وَجَعَلُوا لِلَّهِ أُنْدَادًا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِهِ قُلْ تَمَتَّعُوا فَإِن مَصِيرَكُمْ إِلَى النَّارِ﴾ (إبراهيم: ٢٨-٣٠)، ويقول تعالى: ﴿فَقَاتِلُوا أئِمَّةَ الْكُفْرِ إِنَّهُمْ لَا أَيْمَانَ لَهُمْ لَعَلَّهُمْ يُنتَهُونَ﴾ (التوبة: ١٢)، ولعل القرآن الكريم لما تحدث عن القادة المنحرفين عن خط الرسالة الإلهية، حملهم مسؤولية اختيارهم السيء، لكنه حين تحدث عن القادة النموذجيين تحدث عنهم بحسب وظائفهم، ومهامهم التي ينطلقون للعمل فيها؛ فهم الهداة، والقُدوة، والأمرون بالمعروف، والناهون عن المنكر، والفاعلون للخيرات، والمستنبطون للأحكام في القضايا المتجددة؛ الأمر الذي يشير إلى أن القرآن الكريم لم يعن بالشكليات، والعناوين بقدر ما ركز على الوظيفة الإيجابية، التي يجب أن يؤديها القائد (هندي، ٢٠١٠م، ص ٨٣).

والمهارات القيادية التي ينبغي أن تتوافر في القائد الناجح؛ قد لا تتوافر في أي شخص آخر؛ بل لا يتمكن القائد التربوي من إدارة مؤسسته بنجاح دون أن يمتلك المهارات القيادية اللازمة، "ومدى قدرته على توظيفها عمليا أثناء ممارسته لأعماله، وتعامله مع الآخرين، وتحديد مدى قدرته على توجيه سلوك العاملين، ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون بها مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لدى الأفراد، وتحسين فعالية المؤسسة" (الغنام ١٤٣٤هـ، ص ٣)، "فالقيادة الفعالة هي القيادة القادرة على مواجهة متطلبات الإدارة المعاصرة، وتحقيق الفاعلية، ولعل من أهم خصائص القيادة: الكفاءة والفاعلية والمبادأة والالتزام والتكامل" (الحريري، ٢٠٠٧م، ص ١١٥).

والمدرسة من المؤسسات التربوية المهمة التي تحتاج إلى شخصية إنسانية تمتلك المهارات القيادية اللازمة؛ لتمكين القائد التربوي من إدارتها، وقيادة العاملين فيها قيادة حكيمة ومبدعة، وقد أشار القرآن الكريم، ومن خلال قصة

ذي القرنين إلى جملة من المهارات القيادية التي تربط بين شخصية القائد وجودة الأداء في العمل المكلف به، ولعل حاجة مدير المدرسة لتبني تلك المهارات القيادية ملحة، لأنها تساهم في تطوير العمل التربوي، وتعزز مكانة التربية الإسلامية في مدارسنا.

وقد لاحظ الباحث في الآونة الأخيرة اهتمام الباحثين بمجال الإدارة التربوية وتأكيدهم على أهمية المهارات القيادية، وحاجة مديري المدارس لها، حيث أشارت دراسة زعيتر (٢٠٠٧م) إلى أهمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس في العمل المدرسي، وأوصت دراسة الغيث (٢٠١١م) بضرورة تعزيز المهارات القيادية اللازمة للمديرين في إدارة الأزمات المدرسية، كما لاحظ استنباط كثير من الباحثين المهارات والقيم والعناصر الإدارية سواء من القرآن الكريم أو من السنة النبوية حيث أكدت دراسة النبهني (٢٠٠٩م) أن قصة ذي القرنين احتوت على مهارات قيادية يمكن للقائد التربوي أن يتقنها بمعرفتها، والتدريب عليها، كما احتوت عددا من العناصر الإدارية، والقيم الأخلاقية، كما أشارت دراسة الزهراني (٢٠١٢م) إلى القيم الإدارية والمهارات القيادية المستنبطة من صلح الحديبية وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، ولعل الإفادة من القرآن الكريم عظيمة في استنباط المهارات القيادية، كونه كتابا يحظى من قبل الجميع بالهيبة والقدسية والاحترام والتقدير والالتزام، وهذا يساهم في تمثيل جميع العاملين في الميدان التربوي، بما ورد فيه من قيم وأحكام وتوجيهات ومهارات، ليكونوا قدوة حسنة للآخرين، ويأخذوا بأيديهم نحو عملية تغيير شاملة في منظومة التربية والتعليم.

• مشكلة الدراسة :

تجتهد وزارة التربية والتعليم في اختيار مديري المدارس معتمدة على معايير وشروط محددة، ومهما نجحت في اختيار الإداري الكفؤ إلا أنه بحاجة مستمرة لتطوير ذاته، وتحسين مهاراته القيادية التي تسمح له بقيادة رشيدة وحكيمة وناجحة للمدرسة، وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في الميدان التربوي والمدرسي ضعفا في المهارات القيادية لدى بعض مديري المدارس الثانوية، وهو ما أحدث إشكالية في تعاملاتهم مع المعلمين، والطلبة وأولياء الأمور، كما أثر ذلك على إمكانية توفير بيئة مناسبة للتعليم، وكذلك على مخرجات التعليم، مما دفعه إلى البحث عن آلية لتطوير مهاراتهم القيادية، وقد احتوت الآيات الواردة في قصة ذي القرنين من سورة الكهف مجموعة من المهارات القيادية التي حاول الباحث توظيفها في الميدان التربوي، وتعزيزها لدى المديرين.

• أسئلة الدراسة :

وقد تم تحديد أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

« ما المهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين؟

« ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية

الواردة في قصة ذي القرنين من وجهة نظر المعلمين؟

« هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟
 « ما سبل تفعيل ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين؟

• فرضيات الدراسة :

« لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة).
 « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
 « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

• أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
 « تسليط الضوء على المهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين.
 « معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين.
 « الكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات آراء أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
 « تقديم مقترحات لتطوير ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من:
 « أهمية المهارات القيادية في إدارة المدرسة وتوجيه أفرادها نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية.
 « من المتوقع أن تضيد هذه الدراسة: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، للأخذ بنتائجها وتوصياتها المرجوة في تعزيز المهارات القيادية لدى مديريها، ومديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والباحثين وطلبة العلم.

« حاجة البيئة الفلسطينية إلى مثل هذه الدراسة، وندرة الدراسات في هذا المجال.

• **حدود الدراسة :**

« **حد الموضوع:** تقتصر الدراسة على تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين والمتمثلة في المجالات (المهارات الذاتية، والإنسانية، والفنية، والإدراكية).

« **الحد المؤسسي:** اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية.

« **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في محافظات غزة - فلسطين.

« **الحد الزمني:** طبقت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

« **الحد البشري:** طبقت الدراسة على عينة ممثلة من المعلمين.

• **مصطلحات الدراسة :**

• **المهارات القيادية اصطلاحاً :**

قدرة القائد بإحداث المواءمة بين الفريق والبيئة الخارجية والداخلية المحيطة بهذا الفريق بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهدافهم (الطهراوي، ٢٠١٥م، ص ٢٣).

• **التعريف الإجرائي للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين:**

وهي مجموع الممارسات والتصرفات القيادية التي أبدتها ذو القرنين في معاملته مع القوم، وكانت لها نتائج إيجابية في رفع الروح المعنوية لهم وتحقيق الأهداف المنشودة.

• **درجة الممارسة إجرائياً:**

ما يقوم به مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة من المهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين، والتي تم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدها الباحث لذلك.

• **محافظات غزة:**

"هي جزء من السهل الساحلي تبلغ مساحته (٣٦٥ كم مربع)، ويمتد هذا الجزء على الشاطئ الشرقي للبحر المتوسط بطول (٤٥ كم)، ويعرض ما بين (٦ - ١٢ كم مربع)، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات هي: محافظة شمال غزة، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، محافظة رفح" (وزارة التخطيط، ١٩٩٧م، ص ١٤).

• **مدير المدرسة:**

هو المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، وتنسيق جهود العاملين، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية (عطوي، ٢٠٠١م، ص ٨).

• الإطار النظري :

يرتبط امتلاك شخص ما للمهارات القيادية بإمكانية قيامه بالأعمال الإدارية المطلوبة منه، وكذلك بتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز المتوقع للمؤسسة والذي يساهم في تطورها، ويجعلها تحتل مكانا مناسباً في ظل المنافسة بينها وبين المؤسسات المماثلة لها.

وتعد سمات القائد ومهاراته؛ من المفردات الضرورية لتحقيق المؤسسة لأهدافها، سواء المرحلية أو بعيدة المدى، فعلى القائد أن يتحلى بخصائص وسمات تجعل منه قائداً، وأن يمتلك مهارات ما كان بالإمكان توافرها في غيره وإلا لما صلح أن يكون قائداً؛ فهو الأقدر على التأثير، والإقناع، وتحمل المسؤولية والعمل بروح الفريق، والقدرة على الاتصال والتواصل، وفهم الآخرين، والنزاهة وبعد النظر (Baltas, 2001).

وتستمد المؤسسة التربوية نجاحها وفعاليتها من المهارات التي يمتلكها القائد حيث تمكنه من القيام بواجباته ومسؤولياته تجاه المؤسسة والعاملين فيها على أكمل وجه، فمدير المدرسة لديه من المهمات والواجبات المتعددة، ما تجعل حاجته للمهارات القيادية حاجة ملحة وضرورية، لأن الخبرات الإدارية لا تكفي دونها، ولا تفي بمتطلبات تحقيق الإنجاز، والتقدم في المسيرة التعليمية.

لذلك حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التربوية، لما لها من دور مهم وبارز في إنجاح العملية التعليمية، وقد شهدت السنوات الماضية اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة سيراً روتينياً ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع، وحصر حضور الطلبة، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية؛ بل أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول الطالب، وحول توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه النمو العقلي والبدني والروحي والنفسي، وصولاً إلى تحسين العملية التربوية من أجل إيجاد التنمية، عن طريق تفعيل دور المدرسة في المجتمع (بلبيسي، ٢٠٠٧ ص ٢).

• أدبيات البحث :

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، حصل الباحث على بعض الدراسات ذات العلاقة بالموضوع، وقد سار الباحث في ترتيبها على أساس التدرج الزمني، من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

دراسة أبو سمرة، وقدمي وعلاونة (٢٠١٤م) هدفت إلى تعرف درجة توافر المهارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس (المدنيين والعسكريين) في جامعة الاستقلال كما يدركها طلبة الجامعة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي

التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الاستقلال، من مستويي السنة الثانية والثالثة، للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، والبالغ عددهم (٣٠٣) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وبلغ عددهم (١٣٧) طالبا وطالبة، وتم استخدام استبانة لقياس المهارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة:

« أن المهارات القيادية لدى الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال بدرجة متوسطة ويوزن نسبي (٧٠٪).

« أن المهارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس من المدنيين أعلى منها لدى العسكريين.

دراسة معروف (٢٠١٤م) هدفت إلى معرفة القيم التربوية في سورة الكهف، حيث يعد موضوع القيم أحد الدعامات الأساسية في تكوين شخصية الإنسان السوي والقصة القرآنية وسيلة من وسائل غرس هذه القيم، ومن السور التي غلب عليها القصص سورة الكهف، حيث تم من خلالها استنباط أهم القيم التربوية التي تضمنتها هذه القصص، واستخدمت المنهج الاستنباطي، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

« القصة القرآنية من أكثر الأساليب تأثيرا وفاعلية في تربية النشء وربط حاضره بماضيه.

« دراسة القيم من خلال القصص القرآني يساعد في حل كثير من الانحرافات السلوكية.

دراسة الزهراني (٢٠١٢م) هدفت إلى تعرف القيم الإدارية والمهارات القيادية المستنبطة من صلح الحديبية، وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، استخدمت المنهج الاستنباطي، حيث تم استنباط مجموعة من القيم الإدارية والقيادية في صلح الحديبية وتطبيقها في الإدارة المدرسية، ومن نتائج هذه الدراسة:

« يتضمن صلح الحديبية قيما إدارية ومهارات قيادية تسهم بالارتقاء بأداء القائد التربوي.

« المبادأة والابتكار، ضبط النفس، القدرة على التحمل، القدرة على رسم الأهداف والاتصال، إدارة الوقت، التفويض، مهارات قيادية على القائد امتلاكها والتدريب عليها وتطبيقها.

دراسة شاهين (٢٠١١م) هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين الجدد والبالغ عددهم (١٩٢) مديرا ومديرة من المدارس الأساسية والثانوية، وصممت استبانة تكونت من (٧٩) فقرة موزعة على خمسة مجالات (المهارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، والفكرية، الإدارية)، ومن نتائجها:

« أن درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية كان بوزن نسبي (٨٧.٥٠٪).
« لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير المنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية.

دراسة الشريف (٢٠١١م) هدفت للتعرف إلى مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القصص القرآني - قصة ذي القرنين أنموذجاً" من خلال بيان أمثلة تطبيقية يستدل بها على أن التزام مبادئ إدارة الجودة الشاملة يشكل عاملاً رئيساً من عوامل النجاح والقوة والتمكين، واستخدمت المنهج الاستنباطي، وقد أظهرت النتائج:

« عددا من المبادئ الصالحة للاقتداء بها لكل شخص أو مؤسسة أو هيئة تريد النهوض بإدارة الجودة الشاملة لديها، ومن هذه المبادئ (قيادة ذات رؤية التعاون الداخلي والخارجي، التعلم، إدارة العملية، التحسين المستمر، جاهزية العامل لتلبية متطلبات الجودة (مواءمة العمل)، رضا المستفيد).
« أن هناك فرقا جوهريا بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإسلام ومبادئ إدارة الجودة الشاملة عند غيرهم، فهدف إدارة الجودة الشاملة في الإسلام: رضى المستفيد مقيدا برضى الله عز وجل، بينما هدفها ومحورها عند غيرهم: رضى المستفيد.

وهدف دراسة الغيث (٢٠١١م) إلى تعرف المهارات القيادية اللازمة للمديرين في إدارة الأزمات المدرسية في التعليم الثانوي في الرياض، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع (٦٠) استبانة، حيث شملت مجالات المهارات القيادية المجالات التالية: المهارات الفنية، والفكرية، والإنسانية، وأظهرت نتائج الدراسة:

« أن مستوى المهارات القيادية لأفراد مجتمع الدراسة كان عاليا لجميع مجالاته.

« وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير: المؤهل العلمي.

دراسة أبو زعيتير (٢٠٠٩م) هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها. اعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة مكونة من (٧٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٢) معلما ومعلمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج:

« أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية كانت (٧٧.٧٠٪) وبدرجة كبيرة

« حصلت المهارات الإدارية على المرتبة الأولى ثم الذاتية ثم الفكرية ويليه الإنسانية ثم الفنية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، في المهارات الذاتية والإنسانية والفكرية والإدارية، و متغير المنطقة التعليمية، بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، والتخصص.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٥) إلى تعرف المهارات القيادية لدى مديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من أربعة مجالات، حيث تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (١٣) مديراً، و(٨٠) موظفاً من العاملين في المديرية، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي لتحليل البيانات التي تم جمعها، وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

« أن المهارات القيادية لمديري أقسام المديرية العامة حصلت على وزن نسبي قدره (٥٧٪) بدرجة قليلة.

« حصلت المهارات التنظيمية على وزن نسبي (٦٢.٤٪) وبدرجة متوسطة، والمهارات الفنية على وزن نسبي (٥٦٪) والمهارات الإنسانية على وزن نسبي (٥٥.٢٪) وبدرجة قليلة، كما حصلت المهارات الذاتية (٢٧.٢٪) وبدرجة قليلة جداً.

• التعقيب على الدراسات السابقة :

• أوجه الاختلاف والاتفاق:

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسات السابقة مع الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل: دراسة أبو سمرة وآخرون (٢٠١٤م)، ودراسة شاهين (٢٠١١م) ودراسة الغيث (٢٠١١م)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩م) ودراسة محمد (٢٠٠٥م)، كما اتفقت مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الاستنباطي كدراسة معروف (٢٠١٤م) ودراسة الزهراني (٢٠١٢م)، ودراسة الشريف (٢٠١١م).

من حيث الأداة: اتفقت بعض الدراسات على استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مثل: دراسة شاهين (٢٠١١م)، ودراسة الغيث (٢٠١١م)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩م).

من حيث عينة الدراسة: اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اختيار العينة من معلمي المدارس كدراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩م). بينما اختلفت مع دراسة شاهين (٢٠١١م) ودراسة الغيث (٢٠١١م) حيث كانت العينة من المديرين، ودراسة محمد (٢٠٠٥م) التي كانت عينتها من مديري المديرية والعاملين فيها، ودراسة أبو سمرة وآخرون (٢٠١٤م) التي كانت عينتها طلبة الجامعة.

• أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

ساعدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في:

« اختيار نوع منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.

« بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة.

« الاستعانة بالمراجع الواردة في الدراسات السابقة مما سهل على الباحث العثور عليها.

- ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

« أنها تقيس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين.

« جمعت بين الدراسة النظرية والدراسة الميدانية لتعزيز المهارات الواردة في قصة ذي القرنين بسورة الكهف لدى المديرين.

- الإحاطة عن أسئلة الدراسة :

قام الباحث بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- إجابة السؤال الأول:

ما المهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين من سورة الكهف؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحديد الآيات المستهدفة من قصة ذي القرنين في سورة الكهف من الآية (٨٣ - الآية ٩٨)، ثم الاطلاع على عينة من كتب التفسير، والإفادة من بعض المقالات التربوية التي تحدثت عن قصة ذي القرنين، وكذلك اجتهادات الباحث، فكانت على النحو الآتي:

- المهارات القيادية الواردة في قصة ذى القرنين من سورة الكهف:

منذ نزول القرآن الكريم وهو يراعي حالات الزمان والمكان، كما يراعي الأحداث والوقائع والعلاقات والمعاملات والعبادات، مما يدل على تكامله وشموليته لجميع نواحي الحياة في هذا الكون الفسيح، حيث يقول تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ﴾ [النحل: ٨٩]، ويقول: ﴿مَا نَزَّلْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ﴾ [الأنعام: ٣٨]، فوجه العباد وأرشدهم إلى سعادة الدارين الدنيا والآخرة، ووضع لهم المبادئ والأسس التي ينبغي القيام بها لنجاح الأعمال والمهمات، كما حدد لهم الغايات والأهداف التي تحقق العبادة والإعمار في هذا الكون.

وقد تمثلت التوجيهات القيادية في القرآن الكريم لقائد الأمة الإسلامية الأمام محمد ﷺ ليكون قدوة لمن بعده من المسلمين حيث يقول تعالى **مُوجِّهًا نَبِيَّهُ ﷺ ﴿فِيمَا رَحْمَةً مِنَ اللَّهِ لِبُنْتِ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ عَلَى اللَّهِ﴾ آل عمران: ١٥٩].**

"وتعتبر قصة نبي الله ذو القرنين بمواقفها الثلاثة مثالا يحتذى لمدى توفيق لداعي إلى وحدانية الله في أداء مهمته الدعوية، وكذلك أنموذج لرجل الإدارة

الصالحة الناجح في إنجاز مهامه الدنيوية، وهو بذلك يكون قد جمع الحسنيين الإيمان بالله ثم العمل الصالح" (خليفة، ٢٠١٢م).

وقد صنف علماء التربية المهارات القيادية إلى أنواع متعددة، ظهر منها اتفاقهم على أربعة أنواع تعد أساسية في مجال القيادة التربوية، والقائد الذي يتطلع إلى النجاح يسعى إلى امتثالها في إدارته لمؤسسته، واستثمار المواقف الإدارية لإظهار ما يتمتع به من مهارات تساهم في توجيه العاملين بأسلوب يحفزهم على العمل، ويدفعهم إلى الانجاز المستمر، وفيما يلي أنواع المهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين من سورة الكهف:

• أولاً: المهارات الشخصية (الذاتية):

تبدو المهارات الشخصية في بعض السمات والقدرات الذاتية اللازمة للقائد وتتعلق بشخصيته، مثل: السمات الجسمية، والقدرات العقلية، كقوة الشخصية، والطلاقة اللفظية، والصحة الجسمية، والنشاط والحيوية (أبو سمرة، وقدمي، وعلاونة، ٢٠١٤م، ص ٧٨).

وقد تحققت هذه المهارات القيادية في شخصية ذي القرنين حين قاد مجموعة من الناس لتحقيق هدفهم الأسمى ألا وهو منع يأجوج ومأجوج من الإغارة عليهم، وتهديد أمنهم، فمكّنه عز وجل في هذه الأرض، وهباً له دعائم السيادة والسلطان، كما يسر له أسباب الحكم والفتح، وأسباب البناء والعمران، وكل ما يعينه على إقامة العدل والحق في هذه الأرض، ومن المهارات التي ذكرتها الآيات الكريمة ما يلي:

﴿ يدعوا العاملين إلى عبادة الله وطاعته: إن القائد الذي يمكّنه عز وجل من القيادة والمسئولية؛ لا بد أن يحرص على الدعوة إلى الله وعبادته، وأن يتوكل عليه في جميع أحواله، فتمكّن القائد مرتبط بمدى إخلاصه لربه سبحانه وتعالى والتزامه بإقامة العدل فيمن يرأسهم، وتمثل ذلك في قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْقَرْنَيْنِ قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا ۚ إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا ۚ فَاتَّبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٨٣ - ٨٥] فأعطاه الله من الأسباب الموصلة له لما وصل إليه، ما به يستعين على قهر البلدان وسهولة الوصول إلى أقاصي العمران، وعمل بتلك الأسباب التي أعطاه الله إياها، أي: استعملها على وجهها، فليس كل من عنده شيء من الأسباب يسلكه، ولا كل أحد يكون قادراً على السبب، فإذا اجتمع القدرة على السبب الحقيقي والعمل به، حصل المقصود (السعدي، ٢٠٠٢م)، وقوله تعالى على لسان ذي القرنين: ﴿وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَىٰ وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا﴾ [الكهف: ٨٨].

﴿ يمثل القدوة الصالحة والنموذج الأمثل للعاملين: كان قدوة في إحقاق الحق وإبطال الباطل بين السدين، فدفع أذى يأجوج ومأجوج عن الناس بالردم

عليهم، وقد اقتدى به أتباعه في البناء إذ كان يشارك في البناء والتخطيط ويدل على ذلك قول الله سبحانه على لسان ذي القرنين: ﴿أَتُونِي زُبَرَ الْحَبِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا﴾ [الكهف: ٩٦]، كما كان قدوة لهم في الإيمان، من خلال بث الروح الإيمانية التي كان يتأثر بها، فيؤثر في غيره، كما في خطابه في نهاية قصته ﴿قَالَ هَذَا رَحْمَةٌ مِنْ رَبِّي فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاءَ وَكَانَ وَعْدُ رَبِّي حَقًّا﴾ [الكهف: ٩٨] (الموسوعة الإسلامية، ٢٠١٢م، ص ٤).

◀ يبادر للقيام بالأعمال لتحقيق مصالح العاملين: إن المبادرة بالأعمال تؤدي إلى استنهاض الهمم، وتوفق القائد إلى الانجاز، "فالقائد الناجح هو الذي يجوب نطاق عمله من أوله إلى آخره، ولا يجلس في مقر قيادته، وينتظر من ينقل إليه الأخبار، ولذا طاف ذو القرنين في أرجاء ملكه شرقا وغربا ليحقق ما أراد الله منه باستخلافه على الأرض قال تعالى: ﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَغْرِبَ الشَّمْسِ﴾ [الكهف: ٨٦]، وقال: ﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَطْلِعَ الشَّمْسِ﴾ [الكهف: ٩٠]" (النعيمي، ٢٠١٥م).

◀ يتصف بالشجاعة والإقدام عند مواجهة أي طارئ: "إن شخصية القيادي تعتمد على الشجاعة والثبات والإقدام، والنجدة، وإصدار الأوامر والأحكام فإن القيادي الفذ ما كان حكيما قويا شجاعا عند الحرب، والدفاع عن الأمة والوطن، أما القائد الضعيف فلا يعدو أن يوصف بالفشل، وعدم القدرة على القيادة، فكان ذو القرنين شجاعا حين تقدم لبناء الدمام بين السدين فاستخدم قوته منجدا أولئك القوم من اعتداء يأجوج ومأجوج عليهم، فيقول تعالى: ﴿قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥].

◀ ينفذ العقوبات على المخالفين بقوة وحزم: إن القائد الحازم يحتاج إلى موقف قوي وقرار حكيم: لإيقاع العقوبة على المعتدي الظالم، ولعل مثل هذه القرارات بحاجة إلى قوة بالغة، خاصة إن كان الظلمة أصحاب سلطة وجاه لكن القائد الحكيم القوي لا يخشى في الله لومة لائم حيث قال تعالى على لسانه: ﴿أَمَّا مَنْ ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَىٰ رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَابًا نُكْرًا﴾ [الكهف: ٨٧] (الموسوعة الإسلامية، ٢٠١٢م، ص ٦).

◀ يمتلك الإرادة القوية في تسيير شئون المؤسسة: إن امتلاك القائد للإرادة القوية تمنحه القدرة على إدارة المؤسسة بالشكل المناسب، ومعالجة جميع الإشكاليات التي تواجه فريق العمل، كما تجعله يستسهل الصعوبات، ويجتاز العقبات التي تحد من مستوى الإنتاج، حيث ظهرت هذه الإرادة بقوله لقومه: ﴿فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥].

◀ يحدد فريقا للحفاظ على الأمن والانضباط: إن حاجة المؤسسة للأمن والانضباط تعد ضرورية، لتهيئة المناخ المؤسسي للعمل المنتج، وقد قام ذو

القرنين بتوزيع العاملين معه إلى مجموعة من الفرق، وكل فريق يعرف مهمته جيداً، والفريق الأمني مهمته حماية الأفراد ومشروع (الردم) من الاعتداءات الخارجية، والحفاظ على الانضباط الداخلي، حيث قال: ﴿فَاعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥].

◀ يزهّد في انتظار المقابل للأعمال التي يؤديها: إن إحساس القائد بالمسئولية تجاه من يقودهم، يدفعه إلى القيام بالأعمال على وجه التكليف، ولا يستغل حاجتهم إليه، فينهب ثرواتهم وخيراتهم بحجة أنه يقوم على رعايتهم وتحقيق مصلحتهم، ومن المعروف أن أخذ الأجر على الأعمال يكون من الذي مكّنه من العمل، وذو القرنين كلفه عِزّ وجل ومكّنه وهو من يؤجره على عمله، حيث يقول تعالى: ﴿قَالُوا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا * قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٤-٩٥] (النعيمي، ٢٠١٥م).

◀ يمتلك معلومات وخبرات كافية ويسعى لتطويرها: يلزم القائد المعلومات والخبرات الكافية للقيام بالأعمال التي تترقى بالمؤسسة، وترفع من شأنها، وذو القرنين كان عالماً متخصصاً في تخصصات مختلفة، حيث قال تعالى فيه: ﴿إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا * فَاتَّبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٨٤-٨٥]، والتمكين لا يتحقق دون العلم، لأن القائد لا يستطيع القيام بدوره في إدارته لمؤسسته دون أن يكون ملماً بكل ما يدور حوله، يقول تعالى: ﴿كَذَلِكَ وَقَدْ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا * ثُمَّ اتَّبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٩١-٩٢].

◀ يضبط نفسه عند الغضب ويتحكم فيها: فالقائد صاحب الحلم والعفو هو الذي يتسامح مع زلات الألسن، وسقطات الغفلة، وهفوات المخطئين، ولا يتأمل السقطات حتى يقرر العقوبات، "وقد تجاوز ذو القرنين ثلاث سقطات لمن استعانوا به ليحميهم من يأجوج ومأجوج، فقد كانوا أمة على الفطرة" ولا تميز لديهم، كما بين ذلك قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدَّيْنِ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا﴾ [الكهف: ٩٣]، وأول سقطاتهم كانت عندما جاء إليهم ذو القرنين بجيوشه الجرارة وهو على رأس ذلك الجيش فكان من الأليق ألا يخاطبوه بلفظة مجردة من أي ملمح للمهابة فقد كان من الأوفق والأفضل أن ينادوه بأبيها الملك، أو أبيها العظيم، أو أبيها المظفر لكنهم لم يفعلوا ذلك ونادوه باسمه المجرد، وثاني سقطاتهم أنهم عرضوا عليه رشوة خيل إليهم من غفلتهم أنها سوف تغريه بالقبول فقال تعالى: ﴿قَالُوا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا﴾ [الكهف: ٩٤] والخرج غير الخراج فالأولى تعني مبلغاً كبيراً من الذهب أو كمية ضخمة من الجوهر تؤدي لمرة واحدة، أما الخراج فإنها تخرج عن دفعات محدودة تُدفع كل فترة زمنية

متفق عليه (سُنية مثلاً أو عند جني المحاصيل)، والعرض بهذه الصورة يكون على صورة الرشوة أو هو أقرب ما يكون منها، وكان رده على هذه السقطة ﴿قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥]، وأما سقطتهم الثالثة أنهم عبروا عما يريدون بلفظة خاطئة فقد أشاروا في طلبهم عن سد يرغبون في إنشائه بينهم وبين أقوام بأجوج ومأجوج المفسدون في الأرض { قالوا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا } [الكهف: ٩٤] والحقيقة أن لفظة السد ليست هي اللفظة المناسبة في هذا المقام، فالسد في إحدى صورهِ الملموسة، يكون مانعاً طبيعياً من صنع الله لحجز المياه أو الرمال، أما في صورته المعنوية فتعني مانعاً وجدانياً من الرؤية، مثلما ورد في سورة يس { وَجَعَلْنَا مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ سَدًّا وَمِنْ خَلْفِهِمْ سَدًّا فَأَغْشَيْنَاهُمْ فَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ } [يس: ٩] وأصلح لهم سقطتهم الثالثة، بأن عدل لفظة السد إلى لفظة الردم حيث قال تعالى على لسانه: { .. أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا } [الكهف: ٩٥]، هذه كانت سقطاتهم الثلاث والتي عبر عنها الحق بقوله: ﴿ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا ﴾ [الكهف: ٩٣] [خليفة ٢٠١٢م].

ويرى الباحث أن المهارات الشخصية (الذاتية) أساسية حتى يتمكن القائد من التأثير في العاملين، ويكون القدوة الحسنة لهم، كما أن مدير المدرسة بحاجة ليكون صاحب شخصية متميزة في أخلاقها وأدائها، وحرصها على مصلحة العاملين.

• ثانياً: المهارات الإنسانية:

وتعني قدرة القائد على التعامل مع الأفراد والجماعات، وتنسيق الجهود وتعزيز روح العمل الجماعي بينهم، وتفترض هذه المهارة وجود الفهم المتبادل بين القائد وبين مرؤوسيه، ومعرفته لأرائهم، وميولهم واتجاهاتهم (العتيبي، ٢٠١١م ص ١٨).

وقد تمثلت المهارات الإنسانية في سلوكيات وممارسات ذي القرنين مع من تطوع لمساعدتهم وحمائيتهم من يأجوج ومأجوج، ليضرب أروع الأمثلة في الرفق واللين وسعة الصدر والصبر، والتواضع والاستماع إلى شكاوهم، وفيما يلي أبرز المهارات الإنسانية التي تم استنباطها من قصة ذي القرنين:

« ينتقي الكلمات المؤثرة عند مخاطبة العاملين: فالقوم لا يكادون يفقهون قولاً وكان له في هذا عذر في عدم مساعدتهم، ولكن لا بد أنه اجتهد في الوصول إلى وسيلة للتخاطب معهم، والتأثير فيهم ببلاغة منطق، وقوة حجته، مبيناً لهم ما سيكون لهم من ثمرة جهدهم، ألا وهو صناعة أمنهم. وكان ذلك من خلال رسالة قوية وبلغية ومختصرة، جمع بها شتاتهم ليحولهم إلى قوة

بشرية هائلة متحفزة، تنتظر الأوامر الصادرة لها؛ لتعمل بجهد خلف قيادة مؤمنة وحكيمة. تلك هي القيادة التحويلية التي تحول الجموع المتكاسلة إلى قوة بشرية هائلة تنفذ أكبر مشروع على الأرض" (السيد، ٢٠١٣م). ﴿جَتَّى إِذَا بَلَغَ بَيْنَ السَّدَّيْنِ وَجَدَ مِنْ دُونِهِمَا قَوْمًا لَّا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا (٩٣) قَالُوا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا (٩٤) قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف : ٩٣ - ٩٥].

❖ يساهم في إنقاذ المتعثرين من العاملين: إن القائد الحكيم يتطلع دائما إلى توجيه أفراده نحو تحقيق أهدافهم المشروعة، ومساعدتهم في مواجهة التحديات التي تعترضهم، وقد استطاع ذو القرنين أن يبث الأمل في نفوسهم حين رأى حاجتهم للمساعدة، ومد يده مع أيديهم ليبدد مخاوفهم من يأجوج ومأجوج، وينقلهم من حال الخوف والقلق إلى حال الأمن والطمأنينة، حيث قال تعالى على لسانهم: ﴿قَالُوا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا (٩٤) قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا﴾ [الكهف : ٩٤ - ٩٥].

❖ يشعر العاملين معه بالرفق واللين والرحمة: إن من علامات حب الرعية للقائد أن يشعروهم بالعطف والرحمة في تعامله معهم، فالفضاظة والبطر لا يجلبان على القائد إلا الكره والحقد الذي يملأ قلوب المقودين، مما يؤدي إلى الضعف في الطاعة، وفي التحرك الصحيح نحو الهدف، وتعد الرحمة مظهر من مظاهر قوة القائد، وقدرته الفائقة على التعامل مع جميع الأفراد كل حسب ما يناسبه، ومن جهة أخرى تعتبر دليلا على ثقته بنفسه، وهو ما ظهر في سلوك ذي القرنين بقوله: ﴿وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا﴾ [الكهف: ٨٨].

❖ يحقق العدالة بين العاملين جميعا: فلا يستمر التمكين مع وجود الظلم، ولا يستمر عطاء المؤسسة مع هضم حقوق الآخرين، "فالحكم بين الناس بالعدل مبدأ يكفل راحة وطمأنينة الرعية، فالظالم يؤخذ على يديه لتستقر الحياة ويأمن الناس، وقد حقق ذو القرنين العدالة بين العاملين معه حيث قال تعالى: ﴿قُلْنَا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِمَّا أَنْ تُعَذِّبَ وَإِمَّا أَنْ تَتَّخِذَ فِيهِمْ حُسْنًا ❖ قَالَ أَمَّا مَنْ ظَلَمَ فَسَوْفَ نَعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَىٰ رَبِّهِ فَيُعَذِّبُهُ عَذَابًا نَكْرًا ❖ وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا﴾ (الكهف : ٨٦ - ٨٨)" (النعيمي، ٢٠١٤م).

❖ يتعامل مع العاملين بتواضع: القادة يجب أن يعظموا أهداف مؤسستهم، وينكروا ذاتهم في سبيل الجماعة؛ لينالوا ثقة الآخرين، واحترام مرؤوسيهم لهم، ولقد ضرب لنا ذو القرنين المثل الأعلى في هذا بقوله: ﴿قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ

رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: ٩٥]" (مناع ٢٠١٤م)
ثم بعدما انتهى من العمل، وإقامة الردم تواضع، ونسب الأمر إلى الله تعالى
بقوله: ﴿قَالَ هَذَا رَحْمَةٌ مِّن رَّبِّي﴾ [الكهف: ٩٨].

« يقنع الآخرين بقبول الحق: يحرص القادة على قبول الآراء الصحيحة، وإقناع
الآخرين بها، لأنها تخدم مصالح المؤسسة والعاملين فيها، وقد استطاع ذوو
القرنين أن يقنعهم بفكرة (الردم) بدلا من فكرة (السد) لأن الردم هو الذي
يعالج المشكلة، ويمنع يأجوج ومأجوج من الوصول إليهم، حيث قال تعالى على
لسانه: ﴿قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ
رَدْمًا﴾ [الكهف: ٩٥].

« يثق العاملون بصدقه وامنته وإخلاصه: لقد كان الموقف في حاجة إلى من
يحسن تهدئته ويبث الأمن في نفوس القوم ويصدر لهم الثقة في الله عز وجل
أولاً ثم في إمكاناته التي وهبها الله إياه، فما كان من ذي القرنين إلا أن بدأ
حديثه بالثناء على الله عز وجل، وما من عليه من إمكانيات كثيرة، فأشاع
جوًّا من الطمأنينة فقال تعالى عنهم: ﴿قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ
مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ
سَدًّا﴾ (٩٤) قال ما مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: ٩٤، ٩٥].

« يستمع لشكوى العاملين ويتابعها: لقد بدأ ذو القرنين اجتماعه معهم
بالإنصات لهم، والاستماع إليهم، وهم يعرضون أزماتهم... فهم من تحدثوا
أولاً، فقالوا يعرضون أزماتهم: ﴿قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ
مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا} [الكهف: ٩٤].

« يحترم وجهات نظر العاملين معه: لقد طرح القوم حلاً لأزماتهم، ومع ذلك
فلم يقاطعهم ذو القرنين أو يعترض عليهم، حتى وإن كان في الحل ما يثير
حفيظته بقولهم له: ﴿فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ
سَدًّا} [الكهف من الآية: ٩٤. إنه الممكن في الأرض، ذو الجاه والسلطان، وهاهم
يشترطون عليه أن يدفعوا له نظير قيامه بعمل لهم، ورغم ذلك لم يستدع
ثورته ولم ينفعل، ولكن بهدوء قال لهم: ﴿مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ﴾ [الكهف من
الآية: ٩٥].

« ثم بدأ في جذب اهتمام الحضور واستثار عقولهم فهتف فيهم: ﴿فَأَعِينُونِي
بِقُوَّةٍ﴾ [الكهف: ٩٥]. القدرة على إيجاد حل لما يعرض عليه من مشاكل
وإطلاع الحضور على المهمة المطلوب منهم تنفيذها: ﴿فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ
بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: ٩٥] (مناع، ٢٠١٤م).

ويرى الباحث أن حاجة أي مؤسسة للعلاقات الإنسانية بين العاملين فيها
بقدر حاجتها إلى فاعلية الأداء، وسرعة الإنجاز، وزيادة الإنتاج وجودته، حيث إن

العاقات الإنسانية تترك أثراً طيباً على سلوك العاملين في المؤسسة، وترفع من روحهم المعنوية، وبالتالي تتحقق أهداف المؤسسة المنشودة.

• ثالثاً: المهارات الفنية (المعرفية):

وتتطلب هذه المهارات أن يكون " القائد مجيداً لعمله متقناً إياه، ملماً بمهام العاملين من ناحية طبيعة الأعمال التي يؤدونها، عارفاً لمراحلها وعلاقاتها ومتطلباتها، ويكون بإمكانه استعمال المعلومات وتحليلها، ومدركا وعارفاً للطرق والوسائل المتاحة والكفيلة بإنجاز العمل" (الطهراوي، ٢٠١٥م، ص ٣٢).

وقد بدت هذه المهارات في قيادة ذي القرنين للقوم قيادةً حكيمة، وإدارته للأزمة إدارة العارف المتخصص بطبيعة الأزمة والحلول المناسبة لمعالجتها، وفيما يلي المهارات التي وردت في قصة ذي القرنين:

« يوظف المعلومات في مواجهة الشدائد وتوجيه العاملين: وفي هذه القصة القرآنية الجليلة، نرى - والله أعلى وأعلم - أنها جاءت من ثلاثة مصادر: المصدر الأول: قد يكون علم ذي القرنين بإفساد يأجوج ومأجوج في هذه المنطقة قد جاءه من قبل الله عز وجل، وبكيفية لا نعلمها، فانطلق إليها حيث يقول تعالى: ﴿ إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا ﴾ (٨٤) فَأَتْبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٨٥، ٨٤]، المصدر الثاني: علمه بها جاء بمعينته إفساد يأجوج ومأجوج عندما بلغ بين السدين أولاً، قبل أن يلتقي بالقوم دونهما يقول تعالى: ﴿ كَذَلِكَ وَقَدْ أَحَطْنَا بِمَا لَدَيْهِ خُبْرًا ﴾ ثم أَتْبَعَ سَبَبًا﴾ [الكهف: ٩١، ٩٢]. المصدر الثالث: من القوم أنفسهم وقولهم: { قَالُوا يَا ذَا الْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ } [الكهف: ٩٤] (مناع، ٢٠١٤م)، وبناءً على تلك المعلومات استطاع ذو القرنين أن يحدد الوسائل والأساليب التي يمكن أن تعالج الأزمة.

« يستخدم أساليب متعددة على سبيل التطوير في العمل: وقد أظهر ذو القرنين قدرة فائقة على إدارة الأزمة بالشكل المطلوب، حين حدد الحلول المناسبة، وقسم أفراد المجتمع إلى مجموعات، وحدد لكل مجموعة مسؤولياتها وواجباتها، ثم حدد الأساليب والوسائل المساعدة لإقامة المشروع (الردم)، ثم ساهم بالعمل معهم، والإشراف والمتابعة على المشروع، يقول تعالى على لسان ذي القرنين: { قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا ﴾ آتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا } [الكهف: ٩٥، ٩٦]، " كما استخدم الأساليب المتنوعة في إصلاح الرعية، وإدارة شؤونهم، كأسلوب الترغيب والتعزيز والمكافأة التي منحها للمؤمنين" (الموسوعة الإسلامية، ٢٠١٢م).

« يستثمر الطاقات البشرية: تمثل الطاقات البشرية في أي مؤسسة القوة الذاتية التي تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها، وقد وُظف ذو القرنين الطاقات البشرية التي استعانت به لنجدها، حيث طلب منهم المساعدة بالقوة

وليس بالمال أو العلم {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٦].

◀ يشرك العاملين في الأعمال: القائد يساهم مع العاملين، ويشاركهم في تحقيق أهداف المؤسسة، وقد تمثل ذلك في مشاركة ذي القرنين للعاملين في تنفيذهم لمشروع الردم، حيث قال تعالى على لسانه {قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} ◀ {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٥، ٩٦].

◀ يعرف العاملين باللوائح والقوانين والجزاءات والمكافآت: إن القيادة تتطلب توضيح اللوائح والقوانين التي تحكم أداء العاملين، وتضبط سلوكهم الوظيفي، وكذلك تقديم الحوافز والجوائز التي تضمن إثارة دافعية العاملين نحو العمل بجد واجتهاد، وقد قام ذو القرنين بتوضيح القوانين واللوائح، وتوضيح المكافآت والجوائز، ووعد بشكر من يحسن عمله ليكون هذا الشكر حافز على جودة العمل والاخلاص فيه، كما بين للعاملين مردود هذا العمل عليهم في الدنيا والآخرة، حيث قال تعالى: {وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا} [الكهف: ٨٨].

◀ يحرص على تنفيذ القرارات التي يتخذها: إن تنفيذ القرارات التي يتخذها القائد بمشاركة الجميع دليل واضح على نجاحه، وتفوق المؤسسة، "وقد كان ذو القرنين بينهم، يده بيدهم وهم يقيمون الردم، لهم مهام، وله مهام ينفذها، وهو متواجد بينهم، ويتابع مراحل التنفيذ وهو بالقرب منهم. فالاتصالات الفعالة بين القائد والتابعين، من أساسيات إدارة الأزمات" (السيد ٢٠١٣م، ص ٣٤).

◀ يستطيع إدارة الوقت بحكمة: الوقت مهم جداً بالنسبة للقائد، واستثماره بالشكل الصحيح يضمن انجاز جميع المهام المطلوبة في الوقت المحدد "والسياق القرآني الجليل في هذه القصة، يلفت أنظارنا إلى أهمية عامل الوقت والاستخدام الأمثل له، وذلك من خلال إشارات لطيفة في أثناء تنفيذ الردم. فبعد عرض فكرته عليهم بدأ في التنفيذ على الفور بقوله: {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ} [الكهف: ٩٦]. فإذا انتهت مرحلة، بدأ بالمرحلة التي بعدها على الفور: {حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٦] (مناع، ٢٠١٢م).

◀ يحدد لكل لجنة مهامها وصلاحياتها: إن التنظيم المؤسسي يراعي وجود مجموعة من اللجان تهتم كل منها بمجال معين، وفي هذه القصة وزع ذو القرنين أدواراً ومراحل للعمل عليهم، ونسق بينهم، ولقد ظهر هذا جلياً من الآيات الكريمة، حيث تكونت فرق العمل من: فريق لإحضار الحديد، وما يستلزم ذلك من التنقيب عنه {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ} [الكهف: ٩٦].

« وفريق للتجهيزات والمعاونة فيما يستلزمه المساواة بين الصدفين، وفريق لإيقاد النيران، ويعد خامات الاشتعال، وأدوات النفخ حيث قال تعالى: { حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا... } [الكهف: ٩٦]، وفريق آخر للبحث عن النحاس ونقله إلى أفران لصهره فيصبح مذابا، ثم نقله إلى موقع الردم عندما يطلبه ذو القرنين حيث قال تعالى على لسانه: { أَتُونِي أَفْرَغْ عَلَيْهِ قِطْرًا } [الكهف: ٩٦] (مناع، ٢٠١٣ م).

« يقوم بإعداد دورات تدريبية للعاملين: حاجة العاملين إلى الدورات التدريبية ضرورية لإتقان العمل وجودته، لأن كثيرا من الأعمال الإدارية قابلة للتطوير المستمر، ويظهر من خلال توجيه ذي القرنين لهم أنه كان يعرف قدراتهم البسيطة، فحاول أن يعرفهم بكيفية القيام بالأعمال والتدريب عليها فيقول: { أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ }، { قَالَ انْفُخُوا } { أَتُونِي أَفْرَغْ عَلَيْهِ قِطْرًا }.

« يحقق المطلوب بأيسر الطرق وأقل جهد ممكن: يتطلع القادة إلى أيسر السبل لتحقيق أهداف مؤسساتهم، وأداء المهمات والمسئوليات بالقليل من الجهد، " فقد كان ممكنا لذي القرنين أن يقاتل يأجوج ومأجوج؛ ولكنه فضل عزلهم ودفع شرهم بأبسط الطرق { قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا } [الكهف: ٩٥] " (النعمي، ٢٠١٥ م).

« يستخدم الحكمة في اختيار البدائل: القائد الناجح يهتم ببناء مؤسسته ويسعى إلى أن تكون ذات قيمة إدارية وإنتاجية متميزة بين المؤسسات المثيلة كما يجتهد ليحافظ على هذه المكانة في اختيار كل ما يرفع من شأنها من قرارات، وذو القرنين استطاع أن يختار أحسن البدائل في الأزمة ألا وهو إقامة مانع حصين بالموارد المتاحة، بين القوم وبين يأجوج ومأجوج بدلا من السد الذي اقترحه القوم المستهدف حيث قال تعالى: { قَالُوا يَا ذَا الْقُرْنَيْنِ إِنَّا يَا جُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَى أَنْ تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا } ❖ قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا } [الكهف: ٩٤، ٩٥]

« يشجع العمل الجماعي: اهتمام القائد بالعمل الجماعي يعزز التفاعل والمشاركة بين العاملين، وقد قام ذو القرنين بمشروع الردم بمشاركة وتعاون الجميع، يقول تعالى: { قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا } ❖ أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ أَتُونِي أَفْرَغْ عَلَيْهِ قِطْرًا } [الكهف: ٩٦، ٩٥].

ويرى الباحث أن المهارات المعرفية تمثل الخبرات المتراكمة التي تمكن القائد من توجيه العاملين نحو تحقيق أهداف المؤسسة بأقل وقت وجهد وتكلفة.

• رابعاً: المهارات "التصورية الإدراكية":

وردت عدة تعريفات للمهارات التصورية "الإدراكية" ومنها " قدرة القائد على النظرة الشمولية لطبيعة عمله، وفهمه للترابط بين مكوناته، إضافة إلى قدرته

على التصور والإبداع في طرح الحلول للمشكلات التي تواجهه في مجال عمله وتظهر أهمية المهارات التصورية من حيث توافرها في القائد بمدى انعكاسها على سلوك العاملين معه، وانطباع تصرفاتهم بالإبداع والتحليل والاستنتاج والمقارنة والربط (أبو سمرة وآخرون، ٢٠١٤م، ص ٧٧).

وقد تمثلت هذه المهارات في سلوك وتصرفات ذي القرنين مع قومه من حيث توجيههم للقيام بمشروع السد، واستجابتهم لأوامره ومقترحاته، وفيما يلي تلك المهارات:

« يعلي من قيمة الإيمان في حياة العاملين: إن التمكين في العمل ثمرة طبيعية للعلاقة الوثيقة بين القائد وخالقه سبحانه وتعالى، وأي خلل في هذه العلاقة سيؤثر ذلك العمل إلى الفشل، وقد مكن الله عز وجل لذي القرنين في الأرض، ومنحه الكثير من القدرات والمهارات التي تعينه على إقامة العدل ورفع الظلم عن الناس، وأشارت الآيات إلى ذلك حيث يقول تعالى على لسان ذي القرنين: {وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءُ الْحُسْنَىٰ وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا} [الكهف: ٨٨] فأراد أن يرسخ معالم الإيمان والتوحيد لديهم ويرتقي بأدائهم الروحي، فيربط بين أعمالهم الصالحة ورضا الله وجنته فيثير دافعيتهم للعمل.

« يحدد النتائج في ضوء معطيات العمل: إن القائد الناجح يتجاوز الحدود الواقعية الضيقة التي يدير ويوجه من خلالها مؤسسته، ويتطلع دائماً إلى المستقبل بروح المتفائل، وقد عرف ذو القرنين الامكانيات المادية والبشرية التي يمتلكها فحدد النتائج مسبقاً حيث يقول تعالى على لسانه: {قَالَ مَا مَكْنِي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: ٩٥].

« يحدد الأهداف التي يسعى لتحقيقها مع العاملين: من المهام الأساسية التي يجب أن يقوم بها القائد تحديد الأهداف التي يتطلع إلى تحقيقها، فحدد ذو القرنين الهدف الذي سبى هو ومن معه إلى تحقيقه، فقال: {أَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: من الآية ٩٥].

« يتطلع دائماً للنهوض بالعمل وتطويره: كل قائد يؤمن بالتغيير والتطوير يبذل جهداً كبيراً للارتقاء بمؤسسته وازدهارها، ليبقى في مقدمة المنافسين وذو القرنين بما امتلكه من أسباب الإيمان والعلم والقوة استطاع أن يستثمر هذه القوى الثلاث في تأمين الناس على حياتهم ومعيشتهم، فصنع نهضة حضارية في ذلك المجتمع الذي افتقر بداية لأسباب الأمن والسلام، يقول تعالى: {إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا} (٨٤) فَأَتْبَعَ سَبَبًا} [الكهف: ٨٥، ٨٤].

« يتروى عند اتخاذ القرار المناسب: إن العمل الإداري يحتاج إلى التأنى والتروي عند اتخاذ القرار المناسب، خاصة إذا كان القرار من بين عدة بدائل، وهذا ما جعل ذي القرنين أن يختار الردم بدلاً من أو أي اقتراحات وبدائل أخرى، لأن

- الردم كان أفضل البدائل المطروحة ليحمي القوم من يأجوج ومأجوج فقال: {فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: ٩٥].
- ◀ يحسن تقدير الأمور وتحديد الأهداف: يمتلك ذو القرنين المقدرة والمهارة العالية في حسن تدبير الأمور، التي تتعلق بمساعدة القوم في التصدي لأجوج ومأجوج، حيث قال تعالى: {..فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} [الكهف: ٩٥] أي أن كل ما أعطاني الله من أسباب الملك والتمكين والقوة سأستخدمه، ولست بحاجة إلى خراجكم ومالككم، ولكنه طلب منهم أن يساعده في هذا العمل لأنه رأى فيهم الاتكالية والكسل، فأراد أن يجتمعوا في عمل كبير بهذا الحجم فقال لهم كما جاء في القرآن (فأعينوني بقوة) أي أنه سيتكفل بكل الجوانب، ولا يريد منهم إلا الأيدي العاملة (جمعة، ٢٠١٦م)
- ◀ يجيد التخطيط للعمل المطلوب منه: حدد ذو القرنين الوسائل اللازمة لتنظيم حياة من استنجدوا به، وقد أحسن في تخطيطه لبناء الردم الذي لم يستطع يأجوج ومأجوج الخروج منه، فقال تعالى: على لسان ذي القرنين: {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٦]، فالقادة ينبغي لهم أن يكون لهم رؤية واضحة نحو العمل، ويستمرروا في أعمالهم وفقا لقواعد التخطيط السليم.
- ◀ يلم بقدرات وإمكانات العاملين معه: إن القيادة التي تتجاهل قدرات العاملين وإمكاناتهم لن تستطيع إنجاز أعمالها بالصورة المطلوبة، وذو القرنين يعلم قدرات العاملين معه فوزعهم كل حسب اختصاصه وقدراته، وهو ما يتضح من قوله: {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٦]، فقد قام ذو القرنين بمهمة الحاكم الممكن في الأرض، فقوى المستضعف، وجعله قادرا على حماية نفسه من العدوان ولا يعتمد على حماية أحد، ولم يترك الناس في مقاعد المتفرجين بل نقلهم إلى ساحة الجد عاملين (الصلابي، ٢٠٠٩م).
- ◀ يعرف الإمكانيات المادية المتاحة: شرع ذو القرنين في بناء الردم، وكان عملا جبارا، وتخطيطا رائعا، فقد طلب من تلك الأمة المشاركة بمجهودها العضلي، وما تملكه من آلات البناء لعمل الردم، ثم طلب منهم قطع الحديد وإيقاد النار تحته، قال تعالى على لسان ذي القرنين: {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٦] (معروف، ٢٠١٤م، ص ٧١)، ولا شك أنه كان يعلم من علم الله تعالى ما يمتلكه هؤلاء من الإمكانيات والمواد، حيث قال تعالى: {إِنَّا مَكْنَأُ لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا} [الكهف: ٨٤].
- ◀ ملتزم بالتقويم الزمني: والسياق القرآني الجليل في هذه القصة، يلفت الأنظار إلى أهمية عامل الوقت والاستخدام الأمثل له، وذلك من خلال إشارات لطيفة في أثناء تنفيذ مشروع الردم. فبعد عرض فكرته عليهم بدأ في

التنفيذ على الفور بقوله: {أَتُونِي زُبَرَ الْحَدِيدِ}، فإذا انتهت مرحلة، بدأ بالمرحلة التي بعدها على الفور: {حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قِطْرًا} [الكهف: ٩٦]، وبدراسة مراحل تنفيذ "مشروع الردم" الذي أقامه ذو القرنين بمعاونتهم له، نرى أن هناك عدة أنشطة قد بدأت معاً استثماراً للوقت وعدم إضاعته؛ حتى إننا نستطيع أن نؤكد أن الشعب كله كان في حالة استنفار، وتوزعت المسؤوليات، وأدى جميع أفراد المجتمع دوره بإتقان، وفي تسلسل متتابع لمراحل تنفيذ الردم (أبو شريعة، ٢٠١٥م، ص ٨).

◀ يجري التجارب والاختبارات لضمان جودة المنتج: قام ذو القرنين بعد الانتهاء من العمل الذي أنجزه في المدة المحدودة بإجراء التجارب والاختبارات عليه للتأكد من قوته وجودته، ومدى ملائمته مع معايير ضبط الجودة، قال تعالى: {فَمَا اسْطَاعُوا أَنْ يَظْهَرُوهُ وَمَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْبًا} [الكهف: ٩٧].

ويرى الباحث أن القائد الناجح يتمتع بالمهارات الإبداعية التي تمكنه من مواجهة المشكلات الآنية والمستقبلية، واستثمار الموارد التي تملكها مؤسسته في ضوء الحاجات المطلوبة، ويتخذ القرار المناسب بمشاركة العاملين في الوقت المناسب، ضمن خطة مدروسة بحكمة.

• إجراءات الدراسة الميدانية :

وتضمنت عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الأخرى، واستعراض أبرز نتائج الاستبانة، من حيث توزيعها على عينة الدراسة وتحليل فقراتها، بهدف التعرف إلى: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين وسبل تفعيلها" والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، وتم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية " (SPSS)، للحصول على نتائج الدراسة التي تم عرضها وتحليلها، وفيما يلي الإجابة عن الأسئلة الميدانية للدراسة:

• أولاً: منهج الدراسة الميدانية :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.

وقد تم استخدام مصدرين رئيسيين من مصادر المعلومات :

◀ المصادر الثانوية: تم الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية لمعالجة الإطار النظري للبحث، والتي تتمثل في كتب تفسير القرآن الكريم، والمراجع العربية

ذات العلاقة، والدوريات، والمقالات، والتقارير، والأبحاث، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، والبحث، والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع البحث، تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسة للبحث، صممت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

• ثانياً : مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، والبالغ عددهم (٢٥٢٥) معلماً ومعلمة، وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي، والجدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة:

جدول (١) مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية

المحافظة	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
شمال غزة	٢٧٠	٣٢٠	٥٩٠
الوسطى	٣٨٦	٤٨٢	٨٦٨
خانيونس	٥٧١	٤٩٦	١٠٦٧
المجموع	١٢٢٧	١٢٩٨	٢٥٢٥

المصدر: (السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦)

• ثالثاً : عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية، وقد تم إضافتهم لعينة الدراسة الأصلية التي تم التطبيق عليها.

عينة الدراسة الأصلية: اشتملت عينة الدراسة على (١٨٠) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية طبقية، وتم استرداد (١٦٢) استبانة صالحة للدراسة والتحليل، أي ما نسبته (٧.١٢٪) وهي العينة الفعلية للدراسة.

• رابعاً: الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأولية :

توزيع أفراد العينة حسب الجنس: يبين جدول رقم (٢) أن ما نسبته (٤٧.٥٠٪) من عينة الدراسة هم من المعلمين، بينما ما نسبته (٥٢.٥٠٪) هم من الملمات.

جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
معلم	٧٧	٤٧.٥٠٪
معلمة	٨٥	٥٢.٥٠٪
المجموع	١٦٢	١٠٠٪

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي: يبين جدول (٣) أن ما نسبته (٨٨.٩٠٪) من عينة الدراسة هم من أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس بينما ما نسبته (١١.١٠٪) هم من أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	١٤٤	%٨٨.٩٠
ماجستير فأعلى	١٨	%١١.١٠
المجموع	١٦٢	%١٠٠

« توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخدمة: يبين جدول (٤) أن ما نسبته (٤٠.٧٠ %) من عينة الدراسة هم ممن سنوات خدمتهم أقل من ١٠ سنوات بينما ما نسبته (٥٩.٣٠ %) هم ممن سنوات خدمتهم ١٠ سنوات فأكثر.

جدول (٤) أفراد العينة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية %
أقل من ١٠ سنوات	٦٦	%٤٠.٧٠
١٠ سنوات فأكثر	٩٦	%٥٩.٣٠
المجموع	١٦٢	%١٠٠

• خامساً: أداة الدراسة:

• الاستبانة:

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد، وينود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٣م، ص ١١٦)، وقد تم استخدام الاستبانة لقياس "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين من وجهة نظر المعلمين" لمناسبتها لموضوع الدراسة.

• خطوات بناء أداة الدراسة :

« الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، والإفادة منها في بناء الاستبانة، وصياغة فقراتها.

« تم تحديد عدد من المهارات الموجودة في قصة ذي القرنين، ثم عرضها على عدد (٨) من الخبراء في التربية الإسلامية لتحكيمها، والتأكد من أن كل مهارة تتوافق مع النص القرآني.

« تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة حسب المهارات القيادية الواردة في الأدب التربوي.

« بعد تعديلها حسب آراء الخبراء، تم عرض المهارات ضمن استبانة على (٥) من المحكمين التربويين، لتصنيفها كل حسب المجال المهاري الذي تنتمي إليه مثل: (المهارات الذاتية، المهارات الإنسانية، المهارات الفنية، والمهارات الإدراكية).

« تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال حسب تعديلات وتوجيهات المحكمين.

« وبعد ذلك عرض الباحث الاستبانة على (٧) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية للتأكد على مناسبتها لموضوعها، وانتماء فقراتها للمجالات.

« بعد تعديل ما أشار إليه المحكمون من حذف فقرتين لعدم مناسبتهما، وتعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة، تم تصميم استبانة لقياس "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين"، وقد تكونت من (٤٢) فقرة موزعة على (٤) مجالات وهي (المهارات الذاتية، المهارات الإنسانية، المهارات الفنية، المهارات التصورية الإدراكية)، تم الإجابة على كل فقرة من الفقرات السابقة وفق مقياس (ليكرت) الخماسي كما هو موضح في جدول رقم (٥).

جدول (٥) مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	٥	٤	٣	٢	١

• أولاً: صدق وثبات الاستبانة :

• صدق الاستبانة:

يقصد بصدق الاستبانة: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه" كما يقصد بالصدق: "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها، ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001م، ص44) وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة:

• صدق الاتساق الداخلي Internal Validity :

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: "مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال.

• نتائج الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة:

يوضح جدول (٦) معامل الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة.

جدول(٦) معامل الارتباط بين كل فقرة، ومجالها، ومستوى الدلالة للمجالات الأربعة

م. الأول: المهارات الذاتية		م. الثاني: المهارات الإنسانية		م. الثالث: المهارات الفنية		م. الرابع: المهارات الإدراكية	
الفقرة	م. الارتباط	م. الدلالة	الفقرة	م. الارتباط	م. الدلالة	الفقرة	م. الارتباط
١	٠.٦٠٥	٠.٠٠٠	١	٠.٦٥٤	٠.٠٠٠	١	٠.٦٤٠
٢	٠.٧٧٠	٠.٠٠٠	٢	٠.٧٥٧	٠.٠٠٠	٢	٠.٧١٦
٣	٠.٧٤٣	٠.٠٠٠	٣	٠.٧٢٦	٠.٠٠٠	٣	٠.٧٢٣
٤	٠.٨٢٦	٠.٠٠٠	٤	٠.٧٦١	٠.٠٠٠	٤	٠.٧١٧
٥	٠.٧١٣	٠.٠٠٠	٥	٠.٧٣٢	٠.٠٠٠	٥	٠.٧٦٩
٦	٠.٨٠٥	٠.٠٠٠	٦	٠.٧٦٨	٠.٠٠٠	٦	٠.٧٨٥
٧	٠.٧٥٣	٠.٠٠٠	٧	٠.٧٨٨	٠.٠٠٠	٧	٠.٧٨٨
٨	٠.٦٨٤	٠.٠٠٠	٨	٠.٧٤٨	٠.٠٠٠	٨	٠.٨١٢
٩	٠.٧٨٦	٠.٠٠٠	٩	٠.٨٥٢	٠.٠٠٠	٩	٠.٧١٠
١٠	٠.٥٧٢	٠.٠٠٠	١٠	٠.٨٠٧	٠.٠٠٠	١٠	٠.٧٣٠
			١١	٠.٧٣١	٠.٠٠٠	١١	٠.٧٤٢
			١٢	٠.٧٤٢	٠.٠٠٠		

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة. $\alpha \leq 0.05$

كما يتضح من الجدول رقم (٦): أن جميع فقرات الاستبانة، لكل مجال من المجالات الأربعة، مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ككل.

• **الصدق البنائي: "Structure Validity":**

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، ولتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول رقم (٧).

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
المهارات الذاتية	٠.٨٨١	٠.٠٠٠
المهارات الإنسانية	٠.٩٠٥	٠.٠٠٠
المهارات الفنية	٠.٩٣٦	٠.٠٠٠
المهارات التصورية الإدراكية	٠.٩٢٤	٠.٠٠٠

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة. $\alpha \leq 0.05$

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائية، وبدرجة قوية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

• **ثبات الاستبانة: "Reliability":**

يشير الثبات إلى: "مدى اتساق نتائج المقياس، فإذا حصلنا على درجات متشابهة عند تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة مرتين مختلفتين، فإننا نستدل على ثباتها" (علام، 2010م، ص 466). وقد تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين وذلك كما يلي:

• **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient):**

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وتشير النتائج الموضحة في جدول رقم (٨) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة حيث كانت تتراوح قيمتها لجميع المجالات ما بين (٠.٨٩٧ - ٠.٩٣١)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (٠.٩٧١) وهذا يدل على أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

جدول (٨) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المهارات الذاتية	١٠	٠.٨٩٧
المهارات الإنسانية	٩	٠.٩٠٥
المهارات الفنية	١٢	٠.٩٣١
المهارات التصورية الإدراكية	١١	٠.٩١٧
الدرجة الكلية للاستبانة	٤٢	٠.٩٧١

• طريقة التجزئة النصفية: (Split Half Method)

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين (الأسئلة ذات الأرقام الفردية والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية، ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل $R+1$ ، حيث R معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (٩):

جدول (٩) طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

المجال	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
المهارات الذاتية	٠.٧٣٦	٠.٨٤٧
المهارات الإنسانية	٠.٨١٧	٠.٨٩٩
المهارات الفنية	٠.٨٥٥	٠.٩٢١
المهارات التصورية الإدراكية	٠.٧٦٥	٠.٨٦٦
الدرجة الكلية للاستبانة	٠.٨٦٥	٠.٩٢٧

واضح من النتائج الموضحة في جدول (٩) أن قيمة معامل الارتباط المعدل (Spearman Brown) مرتفع ودال إحصائياً.

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتوزيع، ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

قام الباحث بتضمين الاستبانة بسؤال مفتوح للتعرف إلى سبل تطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، ثم قام بتفريغ الإجابات حسب تكراراتها في جدول خاص بها، ثم التعقيب على أعلى إجابات من المعلمين.

• المعالجات الإحصائية المستخدمة :

« النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.

« المتوسط الحسابي والأوزان النسبية.

« اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات الفقرات.

« معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وتم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي.

« اختبار T في حالة عينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من

البيانات المستقلة، وقد تم استخدامه في متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

• الإجابة عن السؤال الثاني:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين من وجهة نظر المعلمين؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل البيانات، والتركيز على أعلى فقرتين وأدنى فقرتين، وتفسير نتائجهما ومقارنتها بالدراسات السابقة.

• المحك المعتمد في الدراسة:

فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥ - ١ = ٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4/5=0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في جدول رقم (١٠):

جدول (١٠) المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من ١ - ١.٨٠	من ٢٠٪ - ٣٦٪	قليلة جدا
أكبر من ١.٨٠ - ٢.٦٠	أكبر من ٣٦٪ - ٥٢٪	قليلة
أكبر من ٢.٦٠ - ٣.٤٠	أكبر من ٥٢٪ - ٦٨٪	متوسطة
أكبر من ٣.٤٠ - ٤.٢٠	أكبر من ٦٨٪ - ٨٤٪	كبيرة
أكبر من ٤.٢٠ - ٥	أكبر من ٨٤٪ - ١٠٠٪	كبيرة جدا

المحك المعتمد للدراسة من تصميم (التميمي، 2004: 42)

ولتفسير نتائج الدراسة، اعتمد الباحث على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حدد الباحث درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي، والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب.

جدول (١١) المتوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من المجالات

م	المجال	م. الحسابي	ن. المعياري	و. النسبي	(.Sig.)	الترتيب
١.	المهارات الذاتية	٣.٩٨	٦.٥٧٥١	٧٩.٦٠	٠.٠٠٠	٤
٢.	المهارات الإنسانية	٤.٠٩	٥.٥٦٤٢	٨١.٢٠	٠.٠٠٠	٢
٣.	المهارات الفنية	٤.٠٠	٧.٥٨٢٥	٨٠.٠٠	٠.٠٠٠	٣
٤.	المهارات التصورية الإدراكية	٤.٠٧	٦.٣٦٦٨	٨١.٤٠	٠.٠٠٠	١
	الدرجة الكلية للاستبانة	٤.٠٣	٢٣.٨٠٣٨	٨٠.٦٠	٠.٠٠٠	

يبين جدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين يساوي

(٤.٠٣)، وبذلك فإن الوزن النسبي بلغ (٨٠.٦٠٪)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000)، وهذا يعني أن: هناك موافقة بدرجة كبيرة على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن مديري المدارس ومديراتها يتمتعون بمهارات قيادية وإدارية، وخبرات مهنية تمكنهم من القيام بالعمل المؤسسي على الشكل المطلوب.

« أن المعايير التي تضعها وزارة التربية والتعليم لتعيين المديرين تعتمد على الاختبارات ومقابلات شخصية، ثم تكليفهم بدورات تدريبية في مجال العمل الإداري لتنميتهم مهنيًا.

« أن المهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تمثل العمل القيادي الأساس للقائد الناجح في أي مؤسسة.

« كما يتضح أن مجال المهارات "التصورية الإدراكية" حصل على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (٨٠.٤٠٪) أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن المهارات التصورية من أهم المهارات التي يحتاجها مدير المدرسة للارتقاء بالعمل الإداري بالمدرسة، حيث تمكنه من إدراك المواقف وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وقدرته الإحساس بالمشكلات وتوفير الحلول.

« أن معظم المديرين يهتمون بالمهارات الإدراكية على حساب المهارات الأخرى لأن حالة التنافس بين المدارس تتطلب من المديرين التفكير المستمر للنهوض بمدارسهم.

« كما يتضح أن مجال المهارات "المهارات الذاتية" حصل على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٧٩.٦٠٪) أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن المهارات الذاتية تمثل السمات الأساسية في شخصية القائد وهي تختلف من قائد إلى آخر.

« صعوبة تفسير بعض المعلمين للمهارات الذاتية للمديرين، أو تمييزها عن المهارات الأخرى.

• تحليل فقرات المجال الأول: "المهارات الذاتية":

تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب كما هو مبين في جدول (١٢).

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (٢) والتي نصت على: "يمثل القدوة الصالحة والنموذج الأمثل للعاملين" احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٨٣.٦٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن المدير باستخدامه لأسلوب القدوة الصالحة يوفر الوقت والجهد في إرشاد العاملين وتوجيههم.

« من الطبيعي أن يكون القائد قدوة صالحة للعاملين معه ليطرأ أثراً كبيراً فيهم.

« الفقرة رقم (٧) والتي نصت على: "يحدد فريقاً للحفاظ على الأمن والانضباط" احتلت المرتبة الثانية بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٨١.٨٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« الحاجة الماسة للانضباط المدرسي والتي توفر بيئة مناسبة للعملية التعليمية.

« توزيع المهام على العاملين، وإشراكهم في العمل على سبيل التعاون في تحقيق الأهداف.

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "المهارات الذاتية"

م	الفقرة	م. الحسابي	ن. المعياري	و. النسبي	(Sig.)	الترتيب
١	يدعو العاملين إلى عبادة الله وطاقته.	٣.٨٤	١.٠٣٣٠	٧٦.٨٠	٠.٠٠٠	٩
٢	يمثل القدوة الصالحة والنموذج الأمثل للعاملين.	٤.١٨	٠.٨٢٠٧١	٨٣.٦٠	٠.٠٠٠	١
٣	يبادر بالقيام بالأعمال لتحقيق مصالح العاملين.	٤.٠٥	٠.٧٨٦٥٥	٨١.٠٠	٠.٠٠٠	٣
٤	يتصف بالشجاعة والإقدام عند مواجهة أي طارئ.	٤.٠١	٠.٩٦٥١٥	٨٠.٢٠	٠.٠٠٠	٦
٥	ينفذ العقوبات على المخالفين بقوة وحزم.	٣.٦٧	٠.٩٦٣٠١	٧٣.٤٠	٠.٠٠٠	١٠
٦	يمتلك الإرادة القوية في تفسير شؤون المؤسسة.	٤.٠٤	٠.٨٦٩٠٩	٨٠.٨٠	٠.٠٠٠	٤
٧	يحدد فريقاً للحفاظ على الأمن والانضباط.	٤.٠٩	٠.٨٤٣٠٢	٨١.٨٠	٠.٠٠٠	٢
٨	يزهد في انتظار المقابل للأعمال التي يؤديها.	٣.٩٦	٠.٩٥٨٠٦	٧٩.٢٠	٠.٠٠٠	٧
٩	يمتلك معلومات وخبرات كافية ويسعى لتطويرها.	٤.٠٢	٠.٩١٨٧٥	٨٠.٤٠	٠.٠٠٠	٥
١٠	يضبط نفسه عند الغضب ويتحكم فيها.	٣.٩٣	٠.٩٣٩٩٨	٧٨.٦٠	٠.٠٠٠	٨

الفقرة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (٥) والتي نصت على: "ينفذ العقوبات على المخالفين بقوة وحزم" احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٣.٤٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« التزام المديرين بالأنظمة والقوانين التي تفرضها وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بمخالفات العاملين، والطلبة.

« أن معاقبة المخالف تمنع المخالفات، وتلزم العاملين والطلبة بالتعليمات الصادرة لتحقيق الاستقرار المدرسي.

« الفقرة رقم (١) والتي نصت على: "يدعو العاملين إلى عبادة الله وطاقته" احتلت المرتبة قبل الأخيرة، بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٦.٨٠٪) ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن معظم المديرين يوظفون التوجيهات الدينية في توجيه العاملين والطلبة داخل المدرسة.

« أن بعض المديرين يكتفون بالتعليمات والتوجيهات الصادرة من الوزارة ويعتبرون الحالة الدينية للعاملين خارج نطاق هذه التوجيهات.

• تحليل فقرات المجال الثاني: المهارات الإنسانية:

تم حساب المتوسط الحسابي والوزن نسبي والانحراف المعياري والترتيب كما هو مبين في جدول (١٣).

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "المهارات الإنسانية"

م	الفقرة	م. الحسابي	ن. المعياري	و. النسبي	(Sig.)	الترتيب
١	ينتقي الكلمات المؤثرة عند مخاطبة العاملين.	٤.٠٦	٠.٨٣١٧٦	٨١.٢٠	٠.٠٠٠	٤
٢	يساهم في إنقاذ المتعثرين من العاملين.	٣.٩٦	٠.٨٠٢٨٦	٧٩.٢٠	٠.٠٠٠	٨
٣	يُشعر العاملين معه بالرفق واللين والرحمة.	٤.١٥	٠.٧٧٦٧٧	٨٣.٠٠	٠.٠٠٠	٣
٤	يحقق العدالة بين العاملين جميعاً.	٣.٨٩	٠.٨٦٠٥١	٧٧.٨٠	٠.٠٠٠	٩
٥	يتعامل مع العاملين بتواضع.	٤.٢٦	٠.٧١١٨٦	٨٥.٢٠	٠.٠٠٠	١
٦	يقنع الآخرين بقبول الحق.	٤.٠٥	٠.٨٢٠٩٢	٨١.٠٠	٠.٠٠٠	٥
٧	يتعامل مع العاملين بأمانة وصدق.	٤.١٧	٠.٨٣٨٣٧	٨٣.٤٠	٠.٠٠٠	٢
٨	يستمع لشكوى العاملين ويتابعها.	٤.٠٢	٠.٨٥٢٢٧	٨٠.٤٠	٠.٠٠٠	٦
٩	يحترم وجهات نظر العاملين معه.	٤.٠٢	٠.٨٧٣٨٦	٨٠.٤٠	٠.٠٠٠	٦*

الفقرة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (٥) والتي نصت على: "يتعامل مع العاملين بتواضع" احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة جداً، بوزن نسبي قدره (٨٥.٢٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن العلاقات الإنسانية الجيدة في المدرسة بين الإدارة والعاملين تفرض على المدير أن يكون متواضعاً معهم، امتثالاً لقوله ﷺ (إن الله أوحى إلى أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد ولا يبغي أحد على أحد) [مسلم، د. ت، ٢٨٦٥].

« اعتقاد المديرين بأهمية التواضع أمام العاملين في تحقيق رضا العاملين وبالتالي جودة العمل المدرسي، وسرعة الإنجاز.

« الفقرة رقم (٧) والتي نصت على: "يتعامل مع العاملين بأمانة وصدق" احتلت المرتبة الثانية بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٨٣.٤٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« الوعي الديني للمديرين، وتمسكهم بالأخلاق الفاضلة في معاملاتهم مع الآخرين.

« شعور المعلمين بأمانة المدير وصدقه من خلال العمل.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (٤) والتي نصت على: "يحقق العدالة بين العاملين جميعاً" احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير كبيرة بوزن نسبي قدره (٧٧.٨٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« حرص مديري المدارس على كسب ثقة المعلمين ورضاهم للارتقاء بالمدرسة.

« تجنب المديرين لشكوى المعلمين من الجدول أو الحصص الإضافية وأي قرارات تخالف العدالة.

الفقرة رقم (٢) والتي نصت على: "يساهم في إنقاذ المتعثرين من العاملين" احتلت المرتبة قبل الأخيرة، بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٩.٢٠٪) ويعزو الباحث ذلك إلى:

« حرص المديرين على تحقيق أكبر انجاز للمدرسة في ظل حالة التنافس بين المدارس، مما يجعلهم في متابعة مستمرة للعاملين.

« أن من مهمات القائد تنشيط العمل المؤسسي، وتعزيز قدرات العاملين معه.

• تحليل فقرات المجال الثالث: "المهارات الفنية":

تم حساب المتوسط الحسابي والوزن نسبي والانحراف المعياري والترتيب كما هو مبين في جدول (١٤).

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "المهارات الفنية"

م.	الفقرة	م. الحسابي	ن. المعياري	و. النسبي	(.Sig.)	الترتيب
١	يوظف المعلومات في مواجهة الشدائد وتوجيه العاملين.	٣.٩٤	٠.٧٢٤٤٦	٧٨.٨٠	٠.٠٠٠	٨
٢	يستخدم أساليب متعددة على سبيل التطوير في العمل.	٣.٩٣	٠.٧٦٥١٣	٧٨.٦٠	٠.٠٠٠	٩
٣	يستثمر الطاقات البشرية.	٤.٠١	٠.٨٢٢٦٠	٨٠.٢٠	٠.٠٠٠	٦
٤	يشرك العاملين في الأعمال.	٤.٠١	٠.٨٥٢٢٧	٨٠.٢٠	٠.٠٠٠	٦
٥	يعرف العاملين باللوائح والقوانين والجزاءات والمكافآت.	٤.٠٥	٠.٨٢٥٠٩	٨١.٠٠	٠.٠٠٠	٤
٦	يحرص على تنفيذ القرارات التي يتخذها.	٤.٠٥	٠.٨٥٤٦٧	٨١.٠٠	٠.٠٠٠	٤
٧	يستطيع إدارة الوقت بحكمة.	٤.١٢	٠.٨٣٩٧٤	٨٢.٤٠	٠.٠٠٠	٣
٨	يحدد لكل لجنة مهامها وصلات حياتها.	٤.٢٢	٠.٨٢٦٥٨	٨٤.٤٠	٠.٠٠٠	١
٩	يقوم بإعداد دورات تدريبية للعاملين.	٣.٨٢	١.٠١٤٨٢	٧٦.٤٠	٠.٠٠٠	١٢
١٠	يحقق المطلوب بأيسر الطرق وأقل جهد ممكن.	٣.٨٧	٠.٨٣٥٠٩	٧٧.٤٠	٠.٠٠٠	١١
١١	يستخدم الحكمة في اختيار البدائل.	٣.٨٨	٠.٨٤٨٨٢	٧٧.٦٠	٠.٠٠٠	١٠
١٢	يشجع العمل الجماعي.	٤.١٥	٠.٨٢٨٢٥	٨٣.٠٠	٠.٠٠٠	٢

الفقرة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (٨) والتي نصت على: "يحدد لكل لجنة مهامها وصلاحياتها" احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة جداً، بوزن نسبي قدره (٨٤.٤٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« حرص المديرين على عدم تضییع جهد العاملين، ومعرفة كل عامل في المدرسة لدوره في اللجان المدرسية، والمشاركة فيها. »
« أن المشاركة في اللجان تعزز العمل الجماعي لدى العاملين، وتفرض عليهم المسؤوليات المنوطة بهم. »

الفقرة رقم (١٢) والتي نصت على: "يشجع العمل الجماعي" احتلت المرتبة الثانية بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٨٣.٠٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« وعي المديرين بأهمية العمل الجماعي في تحقيق الأهداف المدرسية. »
« أن التعليمات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم تستهدف العمل التعاوني، والعمل بالفريق. »

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (٩) والتي نصت على: "يقوم بإعداد دورات تدريبية للعاملين" احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٦.٤٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن معظم المديرين يرون أهمية الدورات التدريبية في تعزيز النمو المهني للمعلمين. »
« تكليف الوزارة للمديرين بدراسة احتياجات المعلمين من الدورات التدريبية، والعمل إجرائها في الوقت المحدد. »

الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على: "يحقق المطلوب بأيسر الطرق وأقل جهد ممكن" احتلت المرتبة قبل الأخيرة، بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٧.٤٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن طبيعة العمل الإداري تتطلب توفير الوقت والجهد عند انجاز المطلوب. »
« أن الأعباء الكثيرة الملقى على عاتق المديرين تفرض عليهم بذل الجهد حسب الحاجة. »

• تحليل فقرات المجال الرابع: "المهارات التصورية الإدراكية":

تم حساب المتوسط الحسابي والوزن نسبي والانحراف المعياري والترتيب كما هو مبين في جدول (١٥).

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على: "ملتزم بالتقويم الزمني" احتلت المرتبة الأولى بدرجة تقدير كبيرة جداً، بوزن نسبي قدره (٨٦.٠٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن التقويم الزمني للعمل المدرسي من ترتيب وتنظيم وزارة التربية والتعليم والالتزام المدارس به التزام مقدس. »

« قدرة المديرين على التخطيط المدرسي، ومتابعة المعلمين للالتزام بالتقويم المدرسي من حيث الانتهاء من المنهاج، والأنشطة.

الفقرة رقم (٤) والتي نصت على: "يتطلع دائماً للنهوض بالعمل وتطويره" احتلت المرتبة الثانية بدرجة تقدير كبيرة جداً ، بوزن نسبي قدره (٨٥.٤٠٪) ويعزو الباحث ذلك إلى:

« المتابعة المستمرة لوزارة التربية والتعليم لإنجازات المدارس، وتقديم المكافآت والحوافز للمدارس المتفوقة.

« الدورات التدريبية التي تعقدها الوزارة تكسب المديرين الخبرات والمهارات المناسبة لتطوير العمل التربوي.

جدول (١٥) المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "المهارات التصورية الإدراكية"

م	الفقرة	٢. الحسابي	٣. المعياري	٤. النسبي و (Sig.)	الترتيب
١	يعلني من قيمة الإيمان في حياة العاملين.	٤.١١	٠.٧٥٠٨٧	٨٢.٢٠	٤
٢	يحدد النتائج في ضوء معطيات العمل.	٣.٩٧	٠.٧١٧٣٣	٧٩.٤٠	١٠
٣	يحدد الأهداف التي يسعى لتحقيقها مع العاملين.	٤.٠٦	٠.٧٦٩٧٠	٨١.٢٠	٥
٤	يتطلع دائماً للنهوض بالعمل وتطوره.	٤.٢٧	٠.٧٣١٠٧	٨٥.٤٠	٢
٥	يتروى عند اتخاذ القرار المناسب.	٤.٠٢	٠.٧٦٧٩٣	٨٠.٤٠	٨
٦	يحسن تقدير الأمور وتحديد الأهداف.	٤.٠٥	٠.٧٧٤٢٠	٨١.٠٠	٦
٧	يحدد التخطيط للعمل في زمن محدد.	٤.٠١	٠.٧٨٨٠١	٨٠.٢٠	٩
٨	يلم يقدرات وإمكانات العاملين معه.	٤.٠٥	٠.٨٤٠٠١	٨١.٠٠	٦
٩	يعرف الإمكانيات المادية المتاحة.	٤.١٢	٠.٨٢٤٨١	٨٢.٤٠	٣
١٠	ملتزم بالتقويم الزمني.	٤.٣٠	٠.٧٦٩٦٣	٨٦.٠٠	١
١١	يجري التجارب والاختبارات لضمان جودة المنتج.	٣.٨٨	٠.٨٦٦١٠	٧٧.٦٠	١١

الفقرة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا: الفقرة رقم (١١) والتي نصت على: "يجري التجارب والاختبارات لضمان جودة المنتج" احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٧.٦٠٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« متابعة المديرين للعمل المدرسي لتحديد نقاط القوة والضعف؛ بتقديم التغذية الراجعة للعاملين.

« الاطلاع على نتائج تقييم المعلمين والطلبة لمعرفة المستوى العام للأداء لتقديم التوجيه والإرشاد المناسب.

الفقرة رقم (٢) والتي نصت على: "يحدد النتائج في ضوء معطيات العمل" احتلت المرتبة قبل الأخيرة، بدرجة تقدير كبيرة، بوزن نسبي قدره (٧٩.٤٠٪) ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن المدير باعتباره مشرف مقيم يتمكن من تحديد الاحتياجات المدرسية للمعلمين والمدرسة.

« النظرة الثاقبة لمديري المدارس، والخبرات المتراكمة، تمنحهم القدرة على تحديد النتائج مسبقاً.

• الإجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟ للإجابة على هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات الآتية:

• الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى). للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين" حسب الجدول (١٦):

جدول (١٦): نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" الجنس

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	ن. المعيارية		(Sig.)
	معلم	معلمة		معلم	معلمة	
المهارات الذاتية	٣.٨٣	٤.١١	- ٢.٧٨٩	٧.١٤٨٣	٥.٧٢٦٢	٠.٠١٨
المهارات الإنسانية	٣.٩٦	٤.١٥	- ١.٩٥٦	٥.٧٩٢١	٥.٢٥٣٧	٠.٢١٥
المهارات الفنية	٣.٨٢	٤.١٦	- ٣.٥٥٩	٧.٧٧٠٢	٦.٨٩١٠	٠.٠٩٦
المهارات التصورية الإدراكية	٤.٠٠	٤.١٤	- ١.٥٥٣	٦.٠٦٢٠	٦.٥٧٩٧	٠.٨٤٩
الدرجة الكلية للاستبانة	٣.٩٠	٤.١٤	- ٢.٧٧٢	٢٤.٢٧٢٢	٢٢.٤٣٢٤	٠.٠٧٦

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

من النتائج الموضحة في جدول (١٦) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، وهذا يعني عدم وجود فروق لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين، باستثناء المجال الأول فقد كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة في المجال الأول "المهارات الذاتية" تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لصالح المعلمات، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن المهارات الإنسانية والفنية والإدراكية تنسجم مع التعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، ومع معايير اختيار المديرين بغض النظر عن الجنس مديرين أم مديرات.

« أن الظروف التي يتعرض لها المديرون والمديرات متشابهة، وكذلك الدورات التدريبية.

« تتفق مع دراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩م) حيث لا توجد فروق في جميع المجالات باستثناء المهارات الذاتية.

« بالنسبة لمجال المهارات الذاتية توجد فروق لصالح المعلمات، ويعزو الباحث ذلك إلى: أن المديرات يتمتعن بمهارات خاصة تمكنهن من ممارسة الأعمال بمشاركة المعلمات، وانجازها في الوقت المحدد.

« تختلف مع نتائج دراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩م) حيث وجدت فروق في مجال المهارات الذاتية لصالح الذكور.

• الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين" حسب الجدول (١٧):

جدول (١٧): نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" المؤهل العلمي

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	ن. المعيارية		(.Sig)
	بكالوريوس	ماجستير فأعلى		بكالوريوس	ماجستير فأعلى	
المهارات الذاتية	٣.٩٩	٣.٩٣	٠.٣٤١	٦.٧٠٥٣	٥.٥٦٢٤	٠.٩٤٤
المهارات الانسانية	٤.٠٦	٤.٠٩	- ٠.٢٢٩	٥.٧٦٤١	٣.٦٩٢٤	٠.١٥٨
المهارات الفنية	٤.٠٠	٤.٠٣	- ٠.١٧٩	٧.٨٠٢٠	٥.٦٨٩٤	٠.٣٦٨
المهارات التصورية الإدراكية	٤.٠٧	٤.١٠	- ٠.١٨٣	٦.٥٧٦٧	٤.٤٧٠٦	٠.٠٩٩
الدرجة الكلية للاستبانة	٤.٠٣	٤.٠٤	- ٠.٠٦٥	٢٤.٥٤٥٦	١٧.٢٦٥٤	٠.٢٤٢

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

من النتائج الموضحة في جدول (١٧) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« أن نظرة جميع المعلمين للمهارات القيادية التي يمتلكها مديريهم كانت واحدة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، لأنهم جميعاً يخضعون لنفس اللوائح والتعليمات الصادرة للمديرين من الوزارة.

وهي تختلف مع دراسة الغيث (٢٠١١م)، أظهرت وجود فروق لصالح درجة البكالوريوس.

• الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين" حسب جدول رقم (١٨):

جدول (١٨): نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" سنوات الخدمة

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	ن. المعيارية		(Sig.)
	أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر		أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	
المهارات الذاتية	٤.٠١	٣.٩٦	٠.٤٣٧	٦.٢١٦٩	٦.٨٣٦٤	٠.١٠٤
المهارات الإنسانية	٤.١٤	٤.٠١	١.٣٨٥	٤.٧٠٧٨	٦.٠٥٦٧	٠.١١٧
المهارات الفنية	٤.١٢	٣.٩٢	٢.٠٢٩	٥.٧٨٦٥	٨.٤٩٠٣	٠.٠١٤
المهارات التصورية الإدراكية	٤.١٤	٤.٠٣	١.١٥١	٤.٦٩٤٢	٧.٢٨٤٠	٠.٠٠٤
الدرجة الكلية للاستبانة	٤.١٠	٣.٩٨	١.٣٩٦	١٨.٣٠٠٢	٣٦.٨٢٥٠	٠.٠٠٨

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

من النتائج الموضحة في جدول (١٨) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالي الدراسة الأول والثاني، وهذا يعني عدم وجود فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين المتمثلة في المهارات الذاتية والمهارات الإنسانية، ويعزو الباحث ذلك إلى:
 « أن جميع المعلمين يشعرون بالمهارات الذاتية والإنسانية للمديرين بغض النظر عن سنوات خدمتهم، لأن المديرين كانوا حريصين على عدم التمييز في المعاملة بين المعلمين على أساس سنوات الخدمة.

فيما كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة في المجالين الثالث والرابع والدرجة الكلية للاستبانة وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين في مجالي (المهارات الفنية، المهارات التصورية الإدراكية) تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) لصالح الأقل من ١٠ سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى:

« اهتمام المديرين بهذه الفئة (الأقل من ١٠ سنوات) التي تحتاج إلى الخبرة الكافية، والمعرفة التامة باللوائح والأنظمة المدرسية، والتوجيه المستمر ويشجعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية.

وهي تختلف مع دراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩م) أشارت إلى عدم وجود فروق لسنوات الخدمة.

• الإجابة عن السؤال الرابع:

ما سبل تفعيل ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بوضع سؤال مفتوح في أسفل الاستبانة لتحديد سبل تفعيل ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية الواردة في قصة ذي القرنين، وبعد جمع الاستبانات، واستثناء غير الصالحة منها، حصر الباحث إجابات السؤال، وقام بترتيبها وتصنيفها حسب أهميتها، وحذف ما تكرر ذكره، فكانت على النحو الآتي:

جدول (١٩): سبل تفعيل ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية

م	الفقرة	التكرارات
١	عقد دورات تدريبية لمديري المدارس تستهدف تعزيز المهارات القيادية لديهم.	٣٥
٢	توفير مناخ مدرسي يتميز بالإبداع والابتكار يحفز المديرين.	٣١
٣	تمثيل سلوك القدوة الصالحة في سلوك المديرين.	٢٥
٤	عقد ورش العمل والمؤتمرات التي تعزز المهارات القيادية لدى المديرين.	٢١
٥	منح المديرين المزيد من الصلاحيات للقيام بالأعمال المدرسية.	٢٠
٦	الاهتمام بالنمو المهني للمديرين.	١٩
٧	تزويد المديرين بالإمكانيات والموارد المدرسية الأساسية.	١٨
٨	اطلاع المديرين على نتائج تقييمهم لمكافئة المتقدم ومحاسبة المقصر.	١٥
٩	توجيه المديرين إلى الاستماع لآراء العاملين في العمل المدرسي.	١٣
١٠	دعم المديرين بالمعلومات الحديثة في العمل التربوي.	١٢
١١	أخذ المهارات القيادية بعين الاعتبار ضمن معايير اختيار المديرين.	١٠
١٢	رفع من مستوى الروح المعنوية للمديرين.	١٠

يتضح من جدول رقم (١٩) أن أعلى فقرتين من الفقرات التي حددها أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح الذي تضمنته الاستبانة ما يلي: الفقرة رقم (١) والتي تنص "عقد دورات تدريبية لمديري المدارس تستهدف تعزيز المهارات القيادية لديهم" حيث حصلت على (٣٥) تكراراً، ويعزو الباحث ذلك إلى: حاجة المديرين إلى الدورات التدريبية التي تمكنهم من المهارات القيادية لتحسين أدائهم الإداري.

أن الدورات التدريبية من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتعزيز المهارات القيادية لدى المديرين.

والفقرة رقم (٢) والتي تنص على "توفير مناخ مدرسي يتميز بالإبداع والابتكار يحفز المديرين" حيث حصلت على (٣١) تكراراً، ويعزو الباحث ذلك إلى: أن المناخ المدرسي يؤثر بشكل مباشر على أداء العاملين، وأي تطوير في المناخ المدرسي يساهم في تعزيز المهارات القيادية لدى المديرين.

أن إبداع المديرين مرتبط ببيئة مدرسية محفزة للإبداع، من حيث امتلاكها للإمكانيات المساعدة لذلك.

• توصيات الدراسة :

توظيف التوجيهات القرآنية في تدريب المديرين على المهارات القيادية.

- « ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم ببرنامج تدريبي للمديرين أثناء الخدمة يعزز لديهم المهارات القيادية.
- « توجيه المديرين إلى ضرورة توظيف الآيات القرآنية، وما يستنبط منها في العمل الإداري التربوي.
- « إعطاء أهمية للمهارات القيادية، وخاصة المهارات الفنية، حيث تبين أن ممارستها كانت الأقل لدى المديرين.
- « الأخذ بعين الاعتبار المهارات القيادية التي يمتلكها من يتقدم لوظيفة مدير مدرسة، ووضعها ضمن معايير الاختيار.
- « ضرورة تقييم المهارات القيادية لدى المديرين باستمرار في ضوء المهارات القيادية الواردة في القرآن الكريم.

• مقترحات الدراسة :

- تقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:
- « دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز المهارات القيادية الواردة في القرآن الكريم لدى طلبتها وسبل تطويره.
- « دور الإدارة المدرسية بمحافظات غزة في تعزيز المهارات القيادية لدى طلبة المرحلة الثانوية وسبل تحسينه.

• المراجع :

- أبو سمرة، محمود وقדومي، حسام علاونة، مروان. (٢٠١٤م). المهارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال كما يدركها الطلبة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، م (١٦)، عدد ٢، غزة فلسطين، ص ص ١٢٥ - ١٥٩.
- أبو شريعة، عامر. (٢٠١٥م). القيادة في الإسلام (قصة ذي القرنين نموذجاً) تاريخ الدخول cdn.arid.my/publications/428d26e8-82e7-4f.docx (٢٠١٦/١٢/٦م)
- الأغا إحسان والأستاذ، محمود. (٢٠٠٣م). مقدمة في تصميم البحث التربوي، ط ٣. غزة : مطبعة الرنتيسي للطباعة.
- التميمي، فواز. (٢٠٠٤م). فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة (ايزو ٩٠٠١) في تطوير أداء الوحدات الادارية في وزارة التربية والتعليم في الاردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام. رسالة دكتوراه. جامعة عمان. الأردن.
- الجزائري، أبو بكر جابر. (٢٠٠٢م). أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير، ط ١، المدينة المنورة مكتبة العلوم والحكم.
- جمعة، أشرف. (٢٠١٦م) مقال بعنوان " ويسألونك عن ذي القرنين" مجلة أسوان للجميع الإلكترونية، <http://news.aswan4all.com/?p=449>
- الحريري، رافدة. (٢٠٠٧م). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر للنشر.
- الدوسري، إبراهيم. (٢٠١٠م). لمحات عن منهج القرآن الكريم في البناء التربوي ومعالجته ندوة "دور القرآن في تحقيق الوسطية ودفع الغلو، المملكة العربية السعودية. <http://www.assakina.com/book/5961.html> تاريخ الدخول (٢٣ / ٢٠١٧م).

- زعيتر، منير حسن. (٢٠٠٩م). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية فلسطين.
- الزهراني، عيضة بن حسين. (٢٠١٢م). القيم الإدارية والمهارات القيادية المستنبطة من صلح الحديبية وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠٠٢م). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ط١، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية.
- السيد حامد السيد. (٢٠١٣م). أسس القيادة والإدارة في ضوء قصة ذي القرنين، مجلة حراء الإلكترونية، العدد (٣٥)، <http://www.hiramagazine.com>
- شاهين، عبير. (٢٠١١م). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الشريف، عبد الرحيم. (٢٠١١م). مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القصص القرآني "قصة ذي القرنين نموذجاً" المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم، جامعة الزرقاء، الأردن.
- الصلابي، عمر. (٢٠٠٩م). القصص القرآني في سورة الكهف، تاريخ الدخول (٢٠١٦/١٢/١٥) <http://www.slaaby.com/mkdetail.asp?ID=31>
- الطهراوي، كمال. (٢٠١٥م). المهارات القيادية لدى أعضاء المجالس الطلابية وعلاقتها بمستوى الأنشطة الطلابية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة أكاديمية الإدارة والسياسة. فلسطين، غزة.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وآخرون. (2001م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.
- العتيبي، شداد. (٢٠١١م). دور المهارات القيادية في الحد من أسباب مقاومة التغيير التنظيمي بالمديرية العامة للدفاع المدني بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠م). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية " الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر.
- الغنام، متعب. (١٤٣٤هـ). المهارات اللازمة للقيادة التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- الغيث، العنود محمد. (٢٠١١م). المهارات القيادية اللازمة للمديرات في إدارة الأزمات المدرسية في التعليم الثانوي في الرياض، مجلة رابطة التربية الحديثة، العدد ١، ص ١٢-٣٧.
- محمد، صبري عبد الجبار. (٢٠٠٥م). المهارات القيادية لدى مديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى، مجلة الفتح، ع (٢٢)، العراق، ص ٣٧ - ٥٩.
- معروف، سعاد. (٢٠١٤م). القيم التربوية في سورة الكهف (دراسة تحليلية مقاصدية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- مناع، فريد. (٢٠١٤م)، أسس القيادة من قصة ذي القرنين، مجلة مفكرة الإسلام، موقع الانترنت. <http://islaammemo.cc/fan-el-edara/El-kiada/2013/05/05/171652.html>

- النبيه، ناجي. (٢٠٠٩م). قيم أخلاقية ومهارات وعناصر إدارية مستنبطة من قصة ذي القرنين بالقرآن الكريم وتطبيقاتها في القيادة المدرسية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- هنيدي، عبد العزيز (٢٠١٠) إدارة الذات مدخل مقترح في الإدارة الإسلامية، موقع الألوكة الإلكتروني، <http://www.alukah.net/culture/0/26591>، تاريخ الدخول (٢٠١٧/١/١٦م).
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (١٩٩٧م). غزة.
- Baltas, A. (2001). Teamwork and Leadership. Istanbul: Remzi Bookshop. Feldman, K. A. (1988). Effective College Teaching from the Student and Faculty View: Matched or Mismatched Priorities? Research in Higher Education, Vol.20, (4)291-329.



البحث السابع :

” الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ”

المصادر :

أ/ يحيى أحمد جابر الجابري

ماجستير توجيه وإرشاد نفسي

مرشد طلابي بإدارة تعليم جازان بالمملكة العربية السعودية

” الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ”

/يحيى أحمد جابر الجابري

• المستخلص :

هدفت الدراسة الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس طلب العون الأكاديمي كأداة لجمع البيانات على عينة بلغت (٢٧٠) طالباً في المرحلة الثانوية بمنطقة جازان أظهرت النتائج أن نمط طلب العون الوسيلى جاء الأكثر شيوعاً من بين أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان وبدرجة عالية، يليه نمط طلب العون التنفيذي وبدرجة ضعيفة، وأخيراً جاء نمط تجنب طلب العون الأكاديمي وإدراكه كمهدد وبدرجة ضعيفة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، ولجميع أبعاد طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب لمساعدة التنفيذي). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، حيث جاءت الفروق في البعد الأول (تجنب طلب العون) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المتدني، أما بالنسبة للبعد الثاني (طلب العون الوسيلى) جاءت الفروق لصالح التحصيل المرتفع، وبالنسبة للبعد الثالث (طلب العون التنفيذي) جاءت الفروق لصالح التحصيل المرتفع. وعدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون التنفيذي، الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط) سوى ارتباط نمط طلب العون الوسيلى مع مرتفعي التحصيل وذات دلالة إحصائية. ووجود علاقة ارتباط (سلبية) ذات دلالة إحصائية بين درجات أنماط طلب العون الأكاديمية (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي، الدرجة الكلية) ومنخفضي التحصيل الدراسي. وتمثلت أبرز توصيات الدراسة بالاهتمام بتوعية طلاب المرحلة الثانوية بأنماط طلب العون الأكاديمي وأهميتها كأحد أساليب التعلم، وتعويد الطلاب على التحرر من خوفهم الذي يجعلهم عاجزين عن طلب العون الأكاديمي. والاهتمام بتقديم العون الأكاديمي للطلاب كلما احتاجوا إليها دون أن يكون ذلك مقترناً برد فعل سلبي من قبل الشخص الذي يقدم المساعدة، وبناء علاقات تواصل جيدة بين المعلمين والطلاب حتى يشعر الطلبة بدفء العلاقة بينهما.

الكلمات المفتاحية: أنماط طلب العون الأكاديمي، التحصيل الدراسي، المرحلة الثانوية

Detecting Academic Help Seeking and their Relationship to Achievement among High School Students in Jazan

Yahya Ahmed Jaber Al - Jabri

Abstract

The study aimed at detecting Academic Help Seeking and its relationship with Achievement, study relied descriptive and analytical approach, and applied the Academic Help Seeking scale as a tool to collect data on sample of (270) students from high schools in Jazan. Results of the study showed that the instrumental help-seeking was most common among Academic Help Seeking and A high degree, followed by the executive help-seeking and Low-grade., and finally came avoidance help-seeking and Low-grade. The results showed that no statistically significant attributable to the variable Grade

level on (instrumental help-seeking, executive help-seeking, and avoidance help-seeking). The results showed that of significant differences depending on the variable the Achievement on (instrumental help-seeking Favor High-achievement , the executive help-seeking Favor High-achievement and avoidance help-seeking Favor Low- achievement), There is no statistically significant correlation between the Academic Help Seeking (avoidance help-seeking, executive help-seeking, the total score) and attainment (high, medium) only pattern to ask for (instrumental help-seeking with High Achievement. And The presence of correlation (negative) statistically significant differences between the scores of Academic Help Seeking (instrumental help-seeking, executive help-seeking, and avoidance help-seeking, and the total score) with low academic achievement. The study recommends attention to educating students Academic Help Seeking and its importance as one of the learning methods, and familiarize students with the freedom from fear, which makes them unable to request academic assistance. And attention to providing academic assistance to students whenever they need it without that being coupled with negative reaction by the pearson who provides assistance, and build good relationships between Teachers and students to feel students warmth of their relationship, and not to consider Academic Help Seeking as threatening them.

Key words: Academic Help Seeking, Achievement, High school.

• المقدمة :

يواجه الطلبة العديد من الصعوبات الأكاديمية أثناء دراستهم، وهناك محاولات للبحث عن أنواع التعلم التي تساعد على الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والتحصيلية، وتم توجيه قدر كبير من الاهتمام نحو عوامل التفاهم التي تسهل اكتساب عمليات التعلم، وتتطلب هذه المهارات أن يكون الطالب على درجة عالية من النشاط خلال عملية التعلم الخاصة به، ويعد طلب العون استراتيجية هامة لمنع الفشل ويعتبر أكثر فائدة من الإقرار المبكر بالعجز وأكثر تكيفاً من الانتظار بسلبية على أمل تغير الموقف، وأكثر فعالية من المثابرة من جانب الفرد بشكل غير ناجح. كما أن طلب العون يسهل حل المشكلة وتخلق عملية طرح الأسئلة مناخاً اجتماعياً ومعرفياً إيجابياً داخل الفصل الدراسي (العمرى، ٢٠١٣).

ويوجد تبايناً في سلوك طلب العون الأكاديمي لدى الطلبة، فمنهم من يبحث عن مساعدة ضرورية فقط للتعلم وتحسين المهارات، ومنهم من يطلب من الآخرين إنجاز المهمة له بشكل نهائي، ومنهم من يحجم عن هذه المساعدة ويتجنبها. ويترتب على هذا التباين فروق في دافعية الطلبة وتعلمهم (أبو غزال، ٢٠١٣).

وتؤكد بدير (٢٠٠٨) أن أهم مبادئ التعلم النشط تتمثل بتشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلمين سواء داخل الصف أو خارجه، مما يشكل عاملاً مهماً في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، كما يجعلهم يفكرون في قيمهم

وخططهم المستقبلية، ويشجعهم على التعاون، ويعزز التعلم بصورة أكبر عندما يكون على شكل تعلم جماعي، فالتدريس الجيد كالعامل الجيد يتطلب المشاركة والتعاون، وليس التنافس والانعزال.

وبالتالي فإن تنمية مستويات الطلبة الفكرية والتحصيلية لا يمكن أن يتم من خلال تعليم يعتمد على التلقين، أو على طالب سلبي يتلقى المعلومات ويحفظها، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة تعلم الطلبة كيف يتعلمون في إطار ما يطرحه مفهوم التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياته، حتى يصبح الغرض الرئيس من التعلم أن يتعلم الطلبة كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم والخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات وتحويلها إلى معرفة ثم الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما فوق المعرفة (مشري ٢٠١٥).

والمشكلة الجيدة دافع جيد تدفع الطالب إلى التعلم، وهي في المرتبة الثانية تساعد على الوثوق في قدرته على تصريف شؤونه بنفسه، والفرد الذي يعمل على حل مشكلة لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه (جابر، ١٩٨٢).

ومن الطبيعي أنه عندما يدرك الطلاب وجود مشكلة لا يستطيعون حلها فإنهم يقررون طلب المساعدة أو عدم طلبها، وفي حالة القرار بطلب المساعدة فإن عليهم أن يحددوا الطريقة التي يطلبون بها المساعدة وكذلك نوع المساعدة من الشخص مقدم المساعدة المحتمل (السيد، ٢٠٠٥).

ويرى مرزوق (١٩٩٩) أن طلب العون الأكاديمي أحد الاستراتيجيات التي تستخدم في حل المشكلات التي تتضمن البحث عن التفوق، وعلى الرغم من أهمية طلب العون بالنسبة لقطاع كبير من الطلبة إلا أن بعضهم لا يسعون في طلبه من الآخرين؛ باعتباره يتضمن تهديداً لقدرات وإمكانات متلقيه لما يرتبط به من أعباء نفسية تشمل: عبء رد الدين لمانح العون، وتكلفة رد العون لمانحه وتهديد تقدير الذات لمتلقي العون.

ويعرف السيد (٢٠٠٥، ص ١٣) طلب العون الأكاديمي بأنه "توجيه التلاميذ بعض الأسئلة للمعلم أو الزملاء أثناء الحصة الدراسية لتحقيق النجاح في حل مشكلة تواجههم".

وعرفه الوطبان (٢٠١٢، ص ٣٠٧) بأنه "القدرة على الاستفادة من الآخرين كمصدر للتعامل مع الصعوبات وحالات الغموض في عملية التعلم، وينقسم طلب المساعدة إلى ثلاثة أنماط؛ تتمثل بنمط تجنب طلب المساعدة وإدراكها كمهدد، ونمط طلب المساعدة الوسيلى (رفع مستوى الإتقان)، ونمط طلب المساعدة التنفيذي (توفير الجهد)".

ومن هنا انبثقت فكرة الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدني).

• مشكلة الدراسة :

يبدو طلب العون الأكاديمي للوهلة الأولى مفهوماً بسيطاً يتناول نشاط العون فقط، ولكن في واقع الأمر فإن طلب العون الأكاديمي عملية معقدة ونشطة تتضمن مشاركة أكثر من طرف وتتأثر بالكثير من العوامل الشخصية والبيئة، فهذه العوامل تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على قرار الطلبة في اللجوء لطلب العون من عدمه.

حيث ذكر الحسينان (٢٠١٠) بعض الميزات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً عن غيره، بعلمه بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها ومعرفة كيفية بناء بيئة تعليمية محبة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.

وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يكتسب فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، ويكون دور المعلم تقديم المساعدة للطلاب عندما يحتاجها، والتوقف عن ذلك عندما تنمو عند الطالب القدرات الذاتية للتعلم (الجراح، ٢٠١٠). وأوضح مرزوق (١٩٩٩) أن أحد العوامل الهامة التي ترتبط بالتحصيل الدراسي هو طلب العون الأكاديمي أو الاستعانة بالآخرين أمثال المعلمين، والوالدين، والإخوة، والزملاء. وبعد طلب العون الأكاديمي أمراً أفضل من الإهمال والاستسلام للفشل، ويمكن أن تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية كما يلي:

« ما مستوى أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

« ما مدى اختلاف طلب العون الأكاديمي باختلاف متغيرات الصف (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدني)؟

« ما العلاقة بين طلب العون الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « الكشف عن مستوى أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد، طلب العون الواسيلي، طلب العون التنفيذي) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.
 - « الكشف عن مدى اختلاف طلب العون الأكاديمي باختلاف متغيرات الصف (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدن).
 - « الكشف عن العلاقة بين طلب العون الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

• أهمية الدراسة :

- تنبع أهمية الدراسة الحالية في سعيها للكشف عن أنماط طلب العون الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما:

• الأهمية النظرية :

- « إلقاء مزيد من الضوء على أهمية طلب العون الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- « محاولة لإضافة قيمة جديدة للمعرفة من جهة ودعم نتائج الدراسات السابقة والتي تناولت هذا الموضوع من جهة أخرى.
- « فتح المجال أمام المهتمين والباحثين بميدان الدراسات التربوية لتناول مزيد من الدراسات التي يمكن أن تكون مكملة وداعمة للدراسة الحالية، إثراء للمكتبة العربية.

• الأهمية العملية:

- « قد تساهم الدراسة الحالية في تقديم تفسير للتباين بين طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في سلوكيات طلب العون الأكاديمية، ويستفيد المرشد الطلابي من هذه المعرفة في تفعيل الأنماط المختلفة لنوعيات الطلاب المختلفة، وتعزيز الأنماط ذات الارتباطات الإيجابية مع التحصيل ومع الشخصية الإيجابية الناجحة.
- « قد تساعد الدراسة الحالية المرشدين على التعرف على أنماط طلب العون الأكاديمي وأهميتها، وبالتالي إعداد برامج إرشادية للطلاب لمساعدتهم في الارتقاء بمستوياتهم الفكرية والتحصيلية، وتنمية توافقهم الدراسي وتوجيه قدر كبير من الاهتمام نحو عوامل التفاهم التي تسهل اكتساب عمليات التعلم بعض الميزات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً عن غيره.
- « قد تساعد الدراسة الحالية المختصين في مجال التعليم على فهم العوامل المؤثرة في سلوك طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبالتالي

المساعدة في إنشاء مراكز للدعم الأكاديمي للطلاب، خدمة للعملية التعليمية - التعليمية، وبناء بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب العون من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.

• مصطلحات الدراسة :

• طلب العون الأكاديمي :

ويعرف طلب العون الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على الاستفادة من الآخرين كمصدر للتعامل مع الصعوبات وحالات الغموض في عملية التعلم (الوطبان، ٢٠٠٩).

ويعرف إجرائياً بأنه السلوكات التي يقوم بها طالب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان عندما يحتاج إلى العون الأكاديمي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس طلب العون الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

• تجنب طلب العون وإدراكه كمحدد:

"وفيه يدرك المتعلم طلب العون على أنه دليل على عدم الكفاءة وبالتالي فإنه يتجنب طلب العون حتى لا يظهر عدم الكفاءة" (الوطبان، ٢٠٠٩، ص ٧٩).

ويعرف إجرائياً بأنه تجنب الطالب طلب العون الأكاديمي من معلمه وزملائه عندما يحتاجها، وإعتبار ذلك مؤشراً على تدني تحصيله.

• طلب العون الواسلي:

وفيه يدرك الطالب طلب العون على أنه مصدر لزيادة الإتقان والكفاءة وذلك بسعي المتعلم لطلب العون الضروري فقط لحل المشكلة بجهد المستقل، بدلاً من سعي المتعلم لحل المشكلة بصورة مباشرة فإنه يسعى للحصول على الإيضاحات التي تساعده على حل المشكلة بنفسه (الوطبان، ٢٠٠٩).

ويعرف إجرائياً بأنه بحث الطالب عن المساعدة الضرورية فقط بهدف التعلم أو إكمال المهمة بنجاح وتحقيق أهدافه.

• طلب العون التنفيذي:

وفيه يدرك الطالب أن طلب العون يتمحور حول توظيف الآخرين للتقليل من كلفة التعلم لديه، بحيث تكون نيته الاستعانة بهم لحل المشكلة وتحقيق هدفه نيابة عنه بشكل تام (الوطبان، ٢٠٠٩)، (السيد، ٢٠٠٥).

ويعرف إجرائياً بأنه الاستعانة بشخص آخر لحل المشكلة وتحقيق الهدف كاملاً دون بذل أي جهد.

• التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الطالب ومستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعلمه (علام، ٢٠٠٧).

ويعرف إجرائياً بناءً على تعريف ربيع والغول (٢٠٠٧) بأنه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المعلمين أو كليهما، ويتم تصنيفهم في هذه الدراسة إلى مرتفع أو متوسط أو متدني التحصيل تبعاً للدرجة التي يحصل عليها الطالب.

• الدراسات السابقة :

أجرى عبدربه (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أحجام التلاميذ عن طلب المساعدة والتحصيل الدراسي. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين التحصيل والرغبة في طلب المساعدة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين التحصيل والاتجاه إلى طلب المساعدة، ووجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين التحصيل والأحجام عن طلب المساعدة، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرغبة إلى طلب المساعدة ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو طلب المساعدة في الأعمال المدرسية ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأحجام عن طلب المساعدة ولصالح الذكور.

وأجرى مرزوق (١٩٩٩) دراسة هدفت للكشف عن الفروق الموجودة في النزعة إلى طلب العون الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، تبعاً لاختلاف الجنس والمادة الدراسية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في النزعة إلى طلب العون الأكاديمي بين البنين والبنات وجاءت الفروق لصالح البنين، كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً في النزعة إلى طلب العون الأكاديمي تبعاً لمتغير المادة الدراسية وجاءت الفروق لصالح مادة الرياضيات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في النزعة إلى طلب العون الأكاديمي تبعاً لاختلاف الصف ولصالح الصف الأعلى.

وفي السياق نفسه أجرى الشربيني (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في سلوك طلب العون واتجاهاتهم نحوه. والكشف عن الفروق بين الطلبة ذوي أهداف الانجاز (تعلم - أداء) في الكفاءة المدركة وفي اتجاه وسلوك البحث عن العون، والكشف عن الفروق بين الطلبة ذوي الكفاءة المدركة في أهداف الانجاز وفي سلوك واتجاه البحث عن العون. أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من سلوك البحث عن العون وفي اتجاه البحث عن العون تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في سلوك الأحجام عن العون وكذلك التهديد المدرك من طلب العون لصالح ذوي هدف التوجه نحو الأداء. كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في سلوك الاقدام نحو العون والفوائد المدركة من البحث عن العون لصالح ذوي

التوجه نحو التعلم. وأشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في كل من سلوك الاقدام نحو العون، والفوائد المدركة من العون لصالح ذوي الكفاءة الاكاديمية المدركة. ووجود فروق دالة إحصائية في كل من سلوك الاحجام عن العون والتهديد المدرك من العون لصالح ذوي الكفاءة الاجتماعية.

وأجرى كيتسانتاس وجو (Kitsantas & Chow, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب طلب المساعدة بين الطلبة الجامعيين في بيئات تعليمية مختلفة (التقليدية، المضطربة، القائمة على التعلم عن بعد)، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين متغيرات الدراسة المتمثلة بالطريقة المفضلة لطلب المساعدة، والاستعداد لطلب المساعد، والتهديد الشخصي لطلب المساعدة والفاعلية الذاتية، وأظهرت الدراسة أيضا أن الطلبة يفضلون طلب المساعدة بالوسائل الإلكترونية على طلب المساعدة المباشرة وجها لوجه، وأن الطلبة في البيئات التقليدية يدركون طلب المساعدة كمصدر لتهديد الذات أكثر من الطلبة في البيئات التعليمية الأخرى.

كما أجرى ساكيز (Sakiz, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين توجهات الأهداف والفاعلية الذاتية الأكاديمية وسلوكات طلب المساعدة الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن توجه (إتقان - اقدام) ارتبط إيجابيا وبدلالة إحصائية بمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية وأساليب طلب المساعدة الأكاديمي، ولم يرتبط توجه (أداء - اقدام) بمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما أرتبط سلبيا وبدلالة إحصائية بأساليب طلب المساعدة الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة إحصائية بين أساليب طلب المساعدة الأكاديمي العام والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وقام الوطبان (٢٠١٢) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة كل من توجهات أهداف الانجاز (إتقان، وأداء، وتجنب أداء) ومهارات ما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقييم) والفاعلية الذاتية العامة في التنبؤ بأنماط طلب المساعدة الأكاديمية، أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم الذاتي لعملية التعلم والفاعلية الذاتية كانا منبئين إيجابيين بطلب المساعدة الوسيطة، وأن تجنب الأداء كان منبئا إيجابيا بطلب المساعدة التنفيذية، بينما كانت الفاعلية الذاتية منبئا سلبيا بها. وأشارت النتائج أن تجنب الأداء كان منبئا إيجابيا بتجنب طلب المساعدة وإدراكها كمهدد، بينما كان التوجه للإتقان منبئا سلبيا بها.

وهدف دراسة أبو غزال (٢٠١٣) إلى التعرف على علاقة طلب المساعدة الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين أظهروا مستوى مرتفعا من طلب المساعدة

الوسيلي، وفوائد طلب المساعدة، وطلب المساعدة التنفيذي، وتجنب طلب المساعدة كانت (٥٠.٤٪، ٤٨.٠٪، ٨.٧٪، ٢.٢٪) على التوالي، كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الوسيلي، وفوائد طلب المساعدة من جهة، والفاعلية الذاتية من جهة أخرى، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة التنفيذي وتجنب طلب المساعدة من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

وقام بن عزه (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقتها ببعض المتغيرات، أظهرت نتائج الدراسة أن نمط طلب المساعدة الوسيلي جاء الأكثر شيوعاً من بين أنماط طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة جامعة أم القرى وبدرجة متوسطة، يليه نمط طلب المساعدة التنفيذي وبدرجة متوسطة أيضاً، وأخيراً جاء نمط تجنب طلب المساعدة الأكاديمية وإدراكها كمهدد وبدرجة ضعيفة. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول الدرجة الكلية لأنماط طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة جامعة أم القرى تعزى للمتغيرات (الجنس (ذكر، أنثى)، التفاعل بين (التخصص الدراسي × الجنس)، التفاعل بين (الجنس × التحصيل)، والتفاعل بين (التخصص الدراسي × الجنس × التحصيل)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني، علمي) ولصالح التخصص الإنساني وتبعاً لمتغير التحصيل (مرتفع، متدني) ولصالح التحصيل المرتفع. ووجود تفاعل ذو دلالة إحصائية بين (التخصص الدراسي × التحصيل).

أجمعت الدراسات السابقة على مدى أهمية طلب العون الأكاديمي، في تزويد الطلبة بالمهارات والخبرات وحل المشكلات التي تصادفهم أثناء العملية التعليمية التعلمية، واتفقت الدراسة الحالية بالهدف العام مع دراسة كل من عبدربه (١٩٩٦)، والوطبان (٢٠٠٩)، وأبو غزال (٢٠١٣)، بن عزه (٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة طلب العون الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، والكشف عن مدى شيوع أنماط طلب العون الأكاديمي لدى الطلبة. واتفقت أيضاً بالمنهج المتبع بالدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة عبدربه (١٩٩٦) كونها اقتصرت على نمط واحد فقط من أنماط طلب العون الأكاديمي وهو (إحجام التلاميذ عن طلب المساعدة)، كما أن دراسة عبدربه (١٩٩٦) سعت للكشف عن ميول واتجاهات الطلاب نحو طلب العون الأكاديمي والذي لم يدرس في الدراسة الحالية، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة أبو غزال (٢٠١٣) كونها أدخلت متغير مختلف عن الدراسة الحالية وهو الفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما سعت دراسة أبو غزال (٢٠١٣) إلى الكشف عن علاقة طلب العون الأكاديمي بالتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس، والذي لم

يدخل في الدراسة الحالية، كما أدخلت دراسة أبو غزال بعد فوائد طلب المساعدة والذي لم يدرس في الدراسة الحالية، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة بن عزه (٢٠١٦) كونها هدفت للكشف عن أنماط طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن الفروق تبعاً للمتغيرات (الجنس (ذكر أنثى)، التفاعل بين (التخصص الدراسي × الجنس)، التفاعل بين (الجنس × التحصيل)، والتفاعل بين (التخصص الدراسي × الجنس × التحصيل) والتي لم تبحث بالدراسة الحالية، كما أن دراسة بن عزه (٢٠١٦) صنفت الطلاب حسب التحصيل الدراسي إلى (مرتفع التحصيل، ومتدني التحصيل)، واستثنت الفئة (متوسطة التحصيل) والذي تم ادخاله في الدراسة الحالية.

• محددات الدراسة :

١١ الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

١٢ الحدود الزمانية: يحدد المجال الزمني لهذه الدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨ هـ.

١٣ الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على أنماط طلب العون الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدني).

• الطريقة والإجراءات :

تتضمن منهج الدراسة وإجراءاتها، والتي تعد بمثابة الإطار التطبيقي لها وجاءت محتوياتها في عدة أقسام، تمثلت في عرض للمنهج العلمي المتبع في الدراسة، وعرض متغيرات الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة (الاستبانة) المستخدمة من حيث نوعها وطريقة تطويرها والأساليب المتبعة في التحقق من صدقها وثباتها، كما سيتم شرح خطوات تطبيق الدراسة من أجل الوصول إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها، وذلك على النحو التالي:

• منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وهو النوع الذي يتم بواسطة استجابة جميع أفراد مجتمع الدراسة، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يُمكن الباحث من تقديم وصف شامل وتشخيص دقيق لواقع الظاهرة المدروسة كميًا وكيفيًا (العساف، ٢٠٠٠).

• مجتمع الدراسة وعينتها :

بلغ مجتمع الدراسة (٢٦٩٢) طالبًا في المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وبلغت (٣٠٠) طالبًا، وتم تطبيق أداة

الدراسة (مقياس أنماط طلب العون الأكاديمي) عليهم، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (٢٧٠) استبانة، وبنسبة (٩٠٪) وفيما يلي وصف لعينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الصف (أول ثانوي، ثاني ثانوي ثالث ثانوي) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدني)، ويوضح ذلك الجدول رقم (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف الدراسي، التحصيل.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة٪
الصف الدراسي	أول ثانوي	١١٥	٤٢.٥٩٪
	ثاني ثانوي	٩٥	٣٥.١٩٪
	ثالث ثانوي	٦٠	٢٢.٢٢٪
المجموع		٢٧٠	١٠٠٪
مستوى التحصيل	منخفض	٣٩	١٤.٤٤٪
	متوسط	١٤٣	٥٢.٩٦٪
	مرتفع	٨٨	٣٢.٥٩٪
المجموع		٢٧٠	١٠٠.٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن أكثرية أفراد عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي، وبلغ عددهم (١١٥) طالباً وبنسبة مئوية (٤٢.٥٩٪)، يليه طلاب الصف الثاني الثانوي وبلغ عددهم (٩٥) طالباً وبنسبة مئوية (٣٥.١٩٪). وأخيراً جاء طلاب الصف الثالث الثانوي، وبلغ عددهم (٦٠) طالباً وبنسبة (٢٢.٢٢٪). أما بالنسبة للمتغير التحصيل الدراسي جاء طلاب ذو التحصيل المتوسط أولاً حيث بلغ عددهم (١٤٣) طالباً وبنسبة (٥٢.٩٦٪)، يليه التحصيل المرتفع وبلغ عددهم (٨٨) طالباً وبنسبة (٣٢.٥٩٪)، وأخيراً جاء طلاب ذو التحصيل المنخفض وبلغ عددهم (٣٩) طالباً وبنسبة (١٤.٤٤٪).

• أداة الدراسة :

استخدم الباحث بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها مقياس طلب العون الأكاديمي كأداة لجمع البيانات، وتم تطوير أداة الدراسة الحالية على البيئة السعودية، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة والاطلاع على الاستبانات المقننة على بيانات متعددة كدراسة كل من مرزوق (١٩٩٩)، السيد (٢٠٠٥)، الوطبان (٢٠١٢)، وأبو غزال (٢٠١٣)، بن عزة (٢٠١٦) حيث تم تحليلها وتحديد أبعادها والفقرات المتضمنة في هذه الاستبانات، وتحديد الفقرات المتعلقة بكل بعد، وفيما يلي عرض لإجراءات تطوير أداة الدراسة.

• صدق أداة الدراسة :

• الصدق الظاهري:

تم تحديد الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرة موزعة حسب البعد الذي تنتمي إليه، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٩) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى البعد الذي صنفت فيه، وفي ضوء

التغذية الراجعة من المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية تتكون من قسمين:

• القسم الأول:

تضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (الصف الدراسي الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، والتحصيل الدراسي (مرتفع متوسط، منخفض)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٣٤) فقرة، وصنفت في ثلاثة أبعاد تقيس أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون وإدراكها كمهدد، طلب المساعدة الوسيلى، طلب المساعدة التنفيذي) لدى طلبة جامعة أم القرى، وكل بعد تضمن مجموعة من الفقرات كالتالي:

◀ البعد الأول: تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد، واشتمل على (٢٠) فقرة. ثم تلاه البعد الثاني: طلب العون الوسيلى، واشتمل على (٧) فقرات، وأخيرا جاء البعد الثالث: طلب العون التنفيذي، واشتمل على (٧) فقرات، ويقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة منخفضة جدا بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية، بدرجة عالية جدا).

• صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) طالباً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة وحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، والجدول التالي رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد	❖❖٠.٦٧
٢	طلب العون الوسيلى	❖❖٠.٦٣
٣	طلب العون التنفيذي	❖❖٠.٥٩

وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٥٩) و(٠.٦٧) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠١$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة.

ولحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، وللحكم على سلامة صدق

البناء تم الاعتماد على ما أشار إليه كلين (Kline, 1986)، والذي يشير إلى رفض الفقرة إذا ما كان معامل الارتباط أقل من (٠.٣٠)، والجدول رقم (٣) يوضح معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة ودرجة البعد الأول (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد) والذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية.

جدول (٣): معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة ودرجة البعد الأول (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد) والدرجة الكلية

معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة
٠.٣٣٣	٠.٤٣٣	١٥	٨	٠.٣٧٥	٠.٤٤٠	١٥	٨	٠.٣٥٢	٠.٤٣٠	١٥	٨
٠.٥٠٠	٠.٥١٢	١٦	٩	٠.٣٨٧	٠.٤٠٨	١٦	٩	٠.٣٩٩	٠.٤٢٩	١٦	٩
٠.٥١٩	٠.٦٠١	١٧	١٠	٠.٤٩٧	٠.٥٥٣	١٧	١٠	٠.٤٤١	٠.٥٦٠	١٧	١٠
٠.٣٩٩	٠.٤٥٢	١٨	١١	٠.٥٦١	٠.٦٦١	١٨	١١	٠.٤٣٣	٠.٥٥٤	١٨	١١
٠.٤٨٢	٠.٤٩٧	١٩	١٢	٠.٥٠١	٠.٥٤١	١٩	١٢	٠.٥٠٠	٠.٥٦١	١٩	١٢
٠.٣٩٨	٠.٤٣٠	٢٠	١٣	٠.٤٠٧	٠.٤٤٩	٢٠	١٣	٠.٤٣٦	٠.٥٧٧	٢٠	١٣
			١٤	٠.٤٣٣	٠.٥٧٨		١٤	٠.٣٥١	٠.٤٨٣		١٤

وبالنسبة للبعد الثاني (طلب العون الوسيلي)، فالجدول رقم (٤) يوضح معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة ودرجة البعد الثاني (طلب العون الوسيلي) والذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية.

جدول (٤): معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة ودرجة البعد الثاني (طلب العون الوسيلي) والدرجة الكلية

معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة
٠.٤٧٨	٠.٥١٨	٧	٤	٠.٤٣٨	٠.٤٩٩	٧	٤	٠.٣٨٨	٠.٤٢٩	٧	٤
			٥	٠.٣٣١	٠.٤٢٥		٥	٠.٤٠٠	٠.٤٧٨		٥
			٦	٠.٤٠١	٠.٤٧٦		٦	٠.٤١٧	٠.٥٠٢		٦

أما بالنسبة للبعد الثالث (طلب العون التنفيذي)، فالجدول رقم (٥) يوضح معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة ودرجة البعد الثالث (طلب العون التنفيذي) والذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية.

جدول (٥): معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة ودرجة البعد الثالث (طلب العون التنفيذي) والدرجة الكلية

معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة
٠.٤٣٩	٠.٥٥٥	٧	٤	٠.٤٨٣	٠.٥٥١	٧	٤	٠.٤٢١	٠.٥١٩	٧	٤
			٥	٠.٤٩٦	٠.٥٥٩		٥	٠.٤٨٨	٠.٥٢٧		٥
			٦	٠.٤٨٣	٠.٥٥٠		٦	٠.٤٣٢	٠.٥١٣		٦

يظهر من الجداول (٣، ٤، ٥) أن معامل الارتباط المصحح للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية ضمن المدى المسموح به (أكبر من ٠.٣٠) حيث تراوحت بين (٠.٣٣١ - ٠.٦٦١)، وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي).

• ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لجميع أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٥) طالباً ومن خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول رقم (٦).

جدول (٦): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل

في العينة الاستطلاعية		
الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية
١	تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد	٠.٨٥
٢	طلب العون الوسيلى	٠.٧٦
٣	طلب العون التنفيذي	٠.٧٤
٤	الاستبانة ككل	٠.٨٩

يُظهر الجدول (٦) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية ولأبعاد الاستبانة قد تراوحت بين (٠.٧٤ - ٠.٨٥)، أعلاها لبعد تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد، وأدناها لبعد طلب العون التنفيذي وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠.٨٩)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

• تصحيح أداة الدراسة :

تكونت الاستبانة من (٣٤) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة منخفضة جداً) أعطيت درجة واحدة. (بدرجة منخفضة) أعطيت درجتين، (بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات. (بدرجة عالية) أعطيت ٤ درجات، (بدرجة عالية جداً) أعطيت ٥ درجات، ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم إلى مقياس ثلاثي، من أجل الحكم على المتوسطات الحسابية، كما يلي: من (١ إلى ٢.٣٣) بدرجة ضعيفة، من (٢.٣٤ إلى ٣.٦٧) بدرجة متوسطة، من (٣.٦٨ إلى ٥) بدرجة عالية.

• المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تنفيذ الأساليب الإحصائية كما يلي: معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، ومعامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات مقياس أنماط طلب

العون الأكاديمي. الإحصاء الوصفي البسيط: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل فقرة من فقرات البعد، والمتوسط الحسابي العام لكل بعد، والانحرافات المعيارية للتعرف على التباين في استجابات المشاركين في الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة. تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل بعد من أنماط طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان تبعاً للمتغيرات (الصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي الثالث الثانوي)، التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض). معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن العلاقة بين أنماط طلب العون الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي.

• عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

تم عرض وتفسير ومناقشة النتائج التي تم الوصول إليها من خلال عينة الدراسة، وبعد تحليلها من خلال المعالجة الإحصائية، وفيما يلي عرضاً لها:

• أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما مستوى أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون وإدراكه كمهدد، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، والجدول التالي رقم (٧) يوضح مستوى نمط تجنب طلب العون الأكاديمي وإدراكه.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن مستوى نمط تجنب طلب العون الأكاديمي وإدراكه كمهدد لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة (ضعيفة). حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (٢٠١٨٩). وبالنسبة لفقرات هذا البعد؛ جاء أعلاها للفقرة رقم (٣) والتي تنص على " أشعر بالخجل عندما أطلب العون من أحد"، تلتها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " أشعر بالنقص عندما أطلب العون من أحد"، ثم الفقرة رقم (١) والتي تنص على " أشعر بعدم الكفاية عندما أطلب العون من أحد"، ثم تلتها الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " أعتقد أن المدرس سيعتبرني ضعيفاً في المادة عندما أسأله؛ وجميعها جاءت بدرجة (متوسطة) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢٠٣١ - ٣٠١٩٢). أما باقي فقرات هذا البعد فجاءت جميعها بدرجة (ضعيفة) حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١٠٥٥١ - ٢٠٣٠٠).

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى نمط تجن طلب العون الأكاديمي وإدراكه كمحدد مرتبة ترتيبياً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
٣	أشعر بالخل عندما أطلب العون من أحد.	٣.١٩٢	١.٥٣٦	متوسطة
٢	أشعر بالنقص عندما أطلب العون من أحد.	٣.٠٠٨	١.٤٠٩	متوسطة
١	أشعر بعدم الكفاية عندما أطلب العون من أحد.	٢.٧٧٢	١.٠٥٣	متوسطة
٦	أعتقد أن المدرس سيبتدرني ضعيفاً في المادة عندما أسأله.	٢.٥٣١	١.١٣١	متوسطة
٥	أشعر بأنني معتمد على الآخرين عندما أطلب العون من أحد.	٢.٣٠٠	١.١٤٢	ضعيفة
٤	أشعر بأنني مدين عندما أطلب العون من أحد.	٢.٢٣١	١.٠٨٥	ضعيفة
٧	أعتقد أن زميلي سيبتدرني ضعيفاً في المادة عندما أسأله.	٢.٢١٧	١.١٦٠	ضعيفة
٨	أعتقد أن المدرس لن يهتم بي عندما أسأله.	٢.٢٠٠	١.٠١٢	ضعيفة
٩	أعتقد أن المدرس سيغضب مني عندما أسأله.	٢.١٩٧	١.١٤٢	ضعيفة
١٠	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني لا أطلب العون من أحد.	٢.١٣٢	١.٢٢٧	ضعيفة
١١	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني أرجئ هذا الموضوع لوقت آخر.	٢.١٢١	١.١٠١	ضعيفة
١٢	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني أترك الموضوع نهائياً.	٢.١٢١	١.١١٩	ضعيفة
١٣	لا أريد أن يكتشف أحد ما حاجتي للمساعدة في الصف.	٢.٠٧٤	١.٠٣٢	ضعيفة
١٤	أفضل أن يكون أداي سيئاً على مهمة لم أستطع أكملها بنفسى على أن أطلب مساعدة الآخرين.	١.٨٨٩	١.١٤٥	ضعيفة
١٧	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية أعتمد على الآخرين ولا أطلب العون.	١.٨٨٧	١.٠٩٨	ضعيفة
١٦	أشعر بالفشل عندما أحتاج مساعدة في الصف.	١.٨٨٧	١.١٧٥	ضعيفة
١٥	طلبي للعون في الصف هو دليل على أنني لست ذكياً بما فيه الكفاية لإنجاز أعمالي بنفسى.	١.٨٤٢	١.١٠٥	ضعيفة
١٨	أشعر بعدم الرضا عن نفسى عندما أحتاج مساعدة الآخرين.	١.٨٣٥	١.٠٠٤	ضعيفة
١٩	تقل ثقتي بنفسى عندما أحتاج مساعدة الآخرين.	١.٧٩٣	١.٠٢٠	ضعيفة
٢٠	يقل احترامي لذاتي عندما أطلب مساعدة من الآخرين.	١.٥٥١	١.٠٤٣	ضعيفة
البعد الأول: تجنب طلب العون الأكاديمي وإدراكه كمحدد		٢.١٨٩	وبدرجة ضعيفة	

أما بالنسبة للبعد الثاني مستوى نمط طلب العون الوصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، ويوضح ذلك الجدول رقم (٨).

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى نمط طلب العون الوصيلي مرتبة ترتيبياً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
٤	عندما أحتاج مساعدة المدرسين/ الزملاء لعمل شيء ما، أفضل أن يوضحا لي كيفية قيامي بهذا العمل على أن يقوموا لي بالعمل.	٣.٩٨	٠.٨٩٥	عالية
٢	عندما أحتاج مساعدة أفضل الحصول على مساعدة محددة تمكنني من إتمام العمل بنفسى.	٣.٩٥	٠.٩١٥	عالية
٣	عندما أحتاج مساعدة أفضل الحصول على تلميحات على أن أحصل على إجابة مباشرة.	٣.٩١	٠.٦٧٩	عالية
١	عندما أحتاج مساعدة لفهم بعض الموضوعات الدراسية أفضل الحصول على مساعدة لفهم الأفكار العامة فقط بدلاً من تقديم إجابة تفصيلية لي.	٣.٨٩	٠.٩٨٢	عالية
٥	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني أطلب مساعدة مدرس آخر.	٣.٨٢	٠.٨٩٩	عالية
٧	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني ألتجأ إلى الأمثلة التوضيحية ولا أطلب مساعدة.	٣.٧٤	٠.٩٥٣	عالية
٦	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني أطلب مساعدة صديق لي ليس من الفصل.	٣.٦٨	٠.٨٧٨	عالية
البعد الثاني: طلب العون الوصيلي		٣.٨٥	وبدرجة عالية	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن مستوى نمط طلب العون الوسيلى لدى طلاب المرحلة الثانوية جاء بدرجة (عالية). حيث بلغ المتوسط الحسابى لهذا البعد (٣.٨٥). أما بالنسبة لفقرات هذا البعد فقد جاءت جميع الفقرات بدرجة عالية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣.٦٨ - ٣.٩٨).

أما بالنسبة للبعد الثالث مستوى نمط طلب العون التنفيذى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، ويوضح ذلك الجدول رقم (٩).

جدول (٩): المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى نمط طلب المساعدة التنفيذى مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الحكم على المتوسطات
٥	هدفي من طلب المساعدة الدراسية من أي شخص هو النجاح دون بذل جهد كبير.	٢.٣٠	٠.٩٩٨	ضعيفة
٦	هدفي من طلب المساعدة هو إنجاز مهماتي الأكاديمية دون أن أبذل جهداً.	٢.٢٩	٠.٩٧٤	ضعيفة
٣	عندما أحتاج مساعدة المدرسين/الزملاء لفهم شيء ما أفضل أن يقدموا لي الإجابة أكثر من أن يقدموا لي توضيحات.	٢.٢٧	٠.٩٥١	ضعيفة
٤	عندما أحتاج مساعدة المدرسين/الزملاء لعمل شيء ما، أفضل أن يقوموا بهذا العمل لي أكثر من أن يوضحوا لي كيفية قيامي بهذا العمل.	٢.٢٢	٠.٩٨٧	ضعيفة
١	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني أطلب الإجابة الكاملة حتى لا أجهد نفسي في الحل.	٢.٢٢	٠.٨٩٩	ضعيفة
٢	عندما تواجهني صعوبة في المادة الدراسية فإنني أطلب مساعدة زميل لي متفوق.	٢.١٩	١.٠٦	ضعيفة
٧	طلب المساعدة الدراسية من أي شخص يعد طريقة لتجنب القيام ببعض الأعمال الدراسية.	٢.١٤	٠.٧٨٣	ضعيفة
البعد الثالث: طلب العون التنفيذى		٢.٢٣	وبدرجة ضعيفة	

يتضح من الجدول (٩) أن مستوى نمط طلب العون التنفيذى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة (ضعيفة). حيث بلغ المتوسط الحسابى لهذا البعد (٢.٢٣). أما بالنسبة لفقرات هذا البعد جاءت جميعها بدرجة ضعيفة، وتراوحت متوسطاتها بين (٢.١٤ - ٢.٣٠).

أظهرت النتائج أن نمط طلب العون الوسيلى جاء الأكثر شيوعاً من بين أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان بمتوسط حسابى بلغ (٣.٨٥) وبدرجة عالية، يليه نمط طلب العون التنفيذى بمتوسط حسابى بلغ (٢.٢٣) وبدرجة ضعيفة، وأخيراً جاء نمط تجنب طلب العون الأكاديمي وإدراكه كمهدد بمتوسط حسابى بلغ (٢.١٨٩) وبدرجة ضعيفة.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى تشجيع المعلمين لطلابهم لطلب العون الأكاديمي؛ وخصوصاً طلب العون الوسيلى ولفت انتباههم إلى

فوائد طلب العون في دراستهم؛ وإتاحة الفرصة لهم لطلب العون أثناء الحصة الدراسية. ويرى الباحث أن الاحترافية التي يمتلكها المعلم ومهاراته العالية بالاتصال والتواصل بنت جسور التواصل المتينة بينه وبين طلبته مما ينأى بهم عن تجنب طلب العون.

وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع المدرسة المعرفية الاجتماعية والتي أكدت على أن التعلم ليس عملية تلقى واكتساب للمعلومات فقط، بل هو عملية فاعلة يكتب فيها المتعلم المعلومات والمهارات، مما يسهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، ويكون دور المعلم تقديم العون للطلاب عندما يحتاج للمساعدة والتوقف عن ذلك عندما تنمو عند الطالب القدرات الذاتية للتعلم (الجراح ٢٠١٠).

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة أبو غزال (٢٠١٣) والتي خلصت إلى شيوع نمط طلب المساعدة الواسيلي، وعدم شيوع نمط تجنب طلب العون، ونمط طلب العون التنفيذي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن عزه (٢٠١٦) والتي أشارت إلى شيوع نمط طلب العون الواسيلي بين الطلبة، وعدم شيوع تجنب طلب العون الأكاديمي، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة بن عزه (٢٠١٦) والتي أظهرت شيوع نمط طلب العون التنفيذي.

• ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

" ما مدى اختلاف طلب العون الأكاديمي باختلاف متغيرات الصف (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدني)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل بعد من أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للمتغيرات المستقلة الصف (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، متدني)، ولتحديد دلالة أثر المتغيرات المستقلة على كل بعد من أنماط طلب العون الأكاديمي تم استخدام اختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda)، كما يوضح الجدول رقم (١٠).

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، ولجميع أبعاد طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون طلب العون الواسيلي، طلب المساعدة التنفيذي). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير التحصيل الدراسي ولجميع أبعاد الدراسة (تجنب طلب العون، طلب العون الواسيلي، طلب العون التنفيذي)، ولمعرفة لصالح أي الفئات، تم إجراء اختبار دونيت ٣

(Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث جاءت الفروق في البعد الأول (تجنب طلب العون) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المتدني، أما بالنسبة للبعد الثاني (طلب العون الوسيلى) جاءت الفروق لصالح التحصيل المرتفع، وبالنسبة للبعد الثالث (طلب العون التنفيذي) جاءت الفروق لصالح التحصيل المرتفع.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة حول درجة كل بعد من أنماط طلب العون الأكاديمي تبعاً للمتغيرات الصف الدراسي، التحصيل

المتغير	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف W: 0.092	تجنب طلب العون	٠.٣٣٥	٢	٠.١٦٧	٢.٣٣١	٠.١٠٣
	طلب العون الوسيلى	٠.٣٦٨	٢	٠.١٨٤	٢.٤١٨	٠.٠٩٤
	طلب المساعدة التنفيذي	٠.٣٥٨	٢	٠.١٧٩	٢.٣٧٨	٠.١٥٤
التحصيل W: 0.030	تجنب طلب العون	٣.٩٢٣	٢	١.٩٦١	٢١.١٧٢	٠.٠٠٠
	طلب العون الوسيلى	٤.١٣	٢	٢.٠٦٥	١٦.٥٦٣١	٠.٠٠٠
	طلب العون التنفيذي	٥.٤٢٧	٢	٢.٧١٤	١٢.٠٢٨	٠.٠٠٠

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، W: دلالة اختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda)

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل يهتمهم التميز الأكاديمي أكثر من الطلاب منخفضي التحصيل، لذا كان توجههم أكثر نحو طلب المساعدة الوسيلى وهو النمط الذي يتناسب مع الطلاب مرتفعي التحصيل، فهو يهدف إلى زيادة الإتقان والكفاءة وذلك من خلال سعي المتعلم لطلب المساعدة الضرورية فقط من أجل التعامل مع المشكلة بصورة مستقلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشربيني (٢٠٠٣) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية في سلوك الإقدام نحو العون وكذلك الفوائد المدركة من البحث عن العون لصالح ذوي التوجه نحو التعلم. وأشارت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل من سلوك الإقدام نحو العون، والفوائد المدركة من العون لصالح ذوي الكفاءة الأكاديمية المدركة.

كما أنها تتفق مع الأدب التربوي الذي تحدث عن أهمية طلب العون الأكاديمي الذي يؤثر إيجابياً في الإنجاز الأكاديمي العام للطلبة (الوطبان ٢٠٠٩).

• ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

" ما العلاقة بين طلب العون الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لأنماط طلب العون الأكاديمي

والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لأنماط طلب العون الأكاديمي والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).

أنماط طلب العون الأكاديمي	مرتفع التحصيل		متوسط التحصيل		منخفض التحصيل	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
نمط تجنب طلب العون	٠.٢٨-	٠.٤٨٨	٠.٢٣١	٠.٢١٣	٠.٢١٢- ♦♦	٠.٠٠٩
نمط طلب العون الوسيلى	♦♦ ٠.٣٦٤	٠.٠١٩	٠.١٥٢	٠.١٨٥	٠.٢٦٥- ♦♦	٠.٠٠٠
نمط طلب العون التنفيذي	٠.٠٢٦	٠.٢٥١	٠.٢٨١	٠.١٠٢	٠.٢١٩- ♦♦	٠.٠١٠
الدرجة الكلية	٠.٠٣٠-	٠.٢٧١	٠.١٦٤	٠.٠٩٦٧	٠.٢١٧- ♦♦	٠.٠٠١

♦♦ وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

أظهرت نتائج الجدول (١١) بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لأنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي، الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي للطلبة (مرتفع، متوسط، منخفض)، عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات أنماط طلب المساعدة الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي، الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط) سوى ارتباط نمط طلب العون الوسيلى مع مرتفعي التحصيل وذات دلالة إحصائية، وحاز على معامل ارتباط بلغ (٠.٣٦٤) وبمستوى دلالة (٠.٠١٩).

وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباط (سالبة) ذات دلالة إحصائية بين درجات أنماط طلب العون الأكاديمية (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي، الدرجة الكلية) ومنخفضي التحصيل الدراسي، حيث حازت على معاملات ارتباط (٠.٢١٢-، ٠.٢٦٥-، ٠.٢١٩-، ٠.٢١٧-) على التوالي وجاءت مستويات الدلالة (٠.٠٠٩، ٠.٠١٠، ٠.٠٠١) على التوالي.

وافقت هذه النتيجة مع دراسة ساكيز (Sakiz, 2011) والتي أظهرت أن توجه (إتقان إقدام) ارتبط إيجابياً وبدلالة إحصائية بمعتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية وأساليب طلب العون الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة إحصائية بين أساليب طلب المساعدة الأكاديمي العام والفعالية الذاتية الأكاديمية.

وفيما يخص العلاقة السلبية بين تجنب طلب المساعدة والتحصيل الدراسي فقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو غزال (٢٠١٣) والتي كشفت عن

علاقة طردية دالة إحصائياً بين طلب المساعدة الوسيلى، وفوائد طلب المساعدة من جهة، والفاعلية الذاتية من جهة أخرى، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين تجنب طلب المساعدة من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

• ملخص النتائج :

« أن نمط طلب العون الوسيلى جاء الأكثر شيوعاً من بين أنماط طلب العون الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان وبدرجة عالية، يليه نمط طلب العون التنفيذي وبدرجة ضعيفة، وأخيراً جاء نمط تجنب طلب العون الأكاديمي وإدراكه كمهدد وبدرجة ضعيفة.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، ولجميع أبعاد طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب المساعدة التنفيذي).

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، حيث جاءت الفروق في البعد الأول (تجنب طلب العون) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المتدني، أما بالنسبة للبعد الثاني (طلب العون الوسيلى) جاءت الفروق لصالح التحصيل المرتفع، وبالنسبة للبعد الثالث (طلب العون التنفيذي) جاءت الفروق لصالح التحصيل المرتفع.

« عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات أنماط طلب المساعدة الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط) سوى ارتباط نمط طلب العون الوسيلى مع مرتفعي التحصيل وذات دلالة إحصائية.

« وجود علاقة ارتباط (سالبة) ذات دلالة إحصائية بين درجات أنماط طلب العون الأكاديمي (تجنب طلب العون، طلب العون الوسيلى، طلب العون التنفيذي، الدرجة الكلية) ومنخفضي التحصيل الدراسي.

• توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات والتي تمثلت بما يلي:

« الاهتمام بتوعية الطلاب بأنماط طلب العون الأكاديمي وأهميته كأحد أساليب التعلم، وتعويد الطلاب على التحرر من خوفهم الذي يجعلهم عاجزين عن طلب العون الأكاديمي.

« الاهتمام بتقديم العون الأكاديمي للطلاب كلما احتاجوا إليه دون أن يكون ذلك مقترناً برد فعل سلبي من قبل الشخص الذي يقدم العون.

« بناء علاقات تواصل جيدة بين المعلمين والطلاب حتى يشعر الطالب بدفء العلاقة بينهما وعدم اعتبار طلب العون كمهدد له.

- « تنمية سلوك طلب العون الأكاديمي عن طريق الأسرة والمدرسة وتعويد الطلاب على طلب العون في كل شؤون حياتهم عند الحاجة لها.
- « يجب الاهتمام بالأنشطة التي تنمي طلب المساعدة الأكاديمية سواء داخل غرفة الدراسة أو من خلال الرحلات العلمية.

• المقترحات:

- « التوسع في دراسة أنماط طلب العون الأكاديمي في مراحل دراسية أخرى.
- « دراسة العوامل التي تعزز أو تزيد من دافعية الطلاب إلى طرح الأسئلة وطلب العون الأكاديمي عندما يحتاجونه.
- « إجراء دراسة للتعرف على أنسب الطرق لعلاج مشكلة تجنب طلاب طلب العون الأكاديمي لأداء مهامهم الدراسية.
- « إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين أنماط طلب العون الأكاديمي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب.

• المراجع:

- أبو غزال، معاوية. (٢٠١٣). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مؤتة للبحوث والدراسات / سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، ٦(٢٤).
- بدير، كريمان. (٢٠٠٨). التعلم النشط، ط١، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد. (١٩٨٢). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- الجراح، عبدالناصر. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ٦(٤) ٣٣٣ - ٣٤٨.
- حدة، لونس. (٢٠١٣). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر.
- الحسينان، إبراهيم. (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، أطروحة دكتوراة غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- ربيع، هادي والغول، إسماعيل. (٢٠٠٧). المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشكلات الطلبة، عمان، الأردن: دار عالم الثقافة.
- السيد، وليد. (٢٠٠٥). النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجيه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- الشربيني، هانم. (٢٠٠٣). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٥٢(٢): ١٧٥ - ١٤١.
- عبدربه، زينب. (١٩٩٦). طلب المساعدة في الأعمال المدرسية داخل حجرة الدراسة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ٢٧(٢): ٩٣ - ٦٧.

- العساف، صالح. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٢، الرياض: مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين. (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط ١، عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمري، وصال. (٢٠١٣). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢١(٤)، ٩٥-١٢٧.
- مرزوق، مرزوق. (١٩٩٩). الفروق في النزعة إلى طلب العون الأكاديمي وبعض العوامل المرتبطة بالإحجام عنه لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٠(١).
- مشري، سلاف. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني في الجامعات وتحديات تجسيد التعلم المنظم ذاتيا، المجلة الدولية للبحوث والدراسات الإنسانية، العدد (١)، ١٦٥-١٧٩.
- الوطبان، محمد. (٢٠٠٩). مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم، رسالة التربية وعلم النفس، (٢٧)، ٣٣٥ - ٣٨٨.
- الوطبان، محمد. (٢٠١٢). بعض المتغيرات الشخصية والمعرفية بوصفها منبئات بأنماط طلب المساعدة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥١)، الجزء الأول، ٣٠٠ - ٣٣٤.
- يوسف، آمال. (٢٠٠٨). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بوزريعة، الجزائر.
- Crocker, L. & Algine, J. (1986). Introduction to Classical and modern test theory. Canada: Simultaneously.
- Kitsantas, A. & Chow, A. (2007). College students? Perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed and distance learning environments. Computers and Education, 48(3), 383-395.
- Kline, P. (1986). A handbook of test construction, London: Methuen.
- Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self – efficacy beliefs and academic help Seeking behaviors of college Students in Turkey. Educational Research, 2(1), 771-778.
- Yang, M. (2005). Investigating the structure and the pattern in self-regulated learning by high school students. Asia Pacific Education Review, 6(2), 162-169.



البحث الثامن :

**” اثر استراتيجيتي البيت الدائري و (KWHL) في تحصيل مادة مبادئ
الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي ”**

المصادر :

ا.م.د/ زينب حمزة راجي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد بالعراق

اثر استراتيجيتي البيت الدائري و (KWL) في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي

د/ زينب حمزة راجي

• المستخلص :

هدف البحث تعرف اثر استراتيجيتي البيت الدائري و (KWL) في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي. استخدم التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي ، واختيرت عينة قوامها (٩٠) طالبة من طالبات الصف الخامس ادبي من اعدادية بدر التابعة لتربية الرصافة الثانية وبواقع ثلاث شعب اذ مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس على وفق استراتيجية البيت الدائري وعددهن (٣٠) ، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق استراتيجية (KWL) وعددهن (٣٠) والشعبة (ج) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وعددهن (٣٠). تم مكافأة مجموعات البحث في المتغيرات: العمر الزمني للطالبات ، والذكاء ، والمعرفة السابقة ، اعدت الباحثة أداة البحث: الاختبار التحصيلي ، وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار التحصيلي ، استخدم تحليل التباين الاحادي لمعالجة البيانات، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة ، وقد أوصت الباحثة باستخدام استراتيجية البيت الدائري في التدريس.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية ، البيت الدائري ، KWL ، التحصيل.

The Effect Of Roundhouse Diagram And KWL Strategies On The Achievement Of The Philosophy Principles Of The Fifth Grade Literary Students

Dr. Zeinab Hamza Raji

Abstract:

The purpose of the research is to identify the effect of the Roundhouse Diagram and KWL strategies on the achievement of the philosophy principles of the fifth grade literary students. A sample of (90) female fifth grade students from the Badr Preparatory Secondary School of Rasafa was selected to be divided into three divisions. The (A) first experimental group studied according to the Roundhouse Diagram strategy, (30) Student. (B) the second experimental group, which is taught according to the KWL strategy (30) Student. (C) the control group that studies the traditional method and (30) students. Equivalence of the research groups in the variables: age, intelligence, and previous knowledge, the researcher prepared the research tool: the achievement test, and verified the validity and stability of the achievement test. Use ANOVA variance analysis to process data. Results showed the superiority of the students of the first experimental group in the achievement of the principles of philosophy. The researcher recommended using the Roundhouse Diagram strategy in teaching.

Keywords: Strategy, Roundhouse Diagram, KWL, achievement

• مشكلة البحث :

تعد مادة الفلسفة من المواد الأساسية التي ترتبط بكل المواد الدراسية ، اذ هي واسعة ومتشعبة وترتبط بكل أصناف العلوم وربما بكل جوانب الحياة، ومع ذلك تبقى الفلسفة متفردة عن بقية العلوم والتخصصات، توصف الفلسفة أحيانا بأنها "التفكير في التفكير"، أي التفكير في طبيعة التفكير والتأمل والتدبر، وان تعريف المتعلم بنشأة الفكر الفلسفي وتياراته ومراحله التاريخية المختلفة ودراستها دراسة نقدية تجعله قادرا على تحقيق الموازنة بين المعتقدات و الافكار وتنمية الحوار المبني على التسامح واحترام الآخر، كما تفيد في تحقيق الاهداف العامة لتدريس الفلسفة و مساعد المتعلمين على فهم ظواهر الوجود و الكون المحيط بهم و المتغيرات المؤثرة فيها ودراسة القوانين التي تعبر عن العلاقات بين تلك الظواهر ، لكنها كمادة دراسية بشكل عام تتسم بالصعوبة و التجريد لما تحويه من مفاهيم مجردة ومركبة ، لذا هناك ضرورة لاستعمال استراتيجيات و نماذج تعليمية يكون المتعلم محور العملية التعليمية تساعد على الفهم والادراك ، قادرا على بناء المعرفة ونتاجها وتوظيفها في حياته ، كما تعمل على تشجيع المتعلم على الفهم وبناء المعرفة وفقا لتفضيله المعرفي، وترى الباحثة انه لا يزال كثير من مدرسي مادة الفلسفة يستخدمون الطرائق التقليدية التي تعتمد على الشرح والتلقين والتركيز على المعرفة كما وردت في كتاب الفلسفة و ايضا للتعلم بطريقة لا تساعد على فهمها وانما لحفظها فقط، وهذا يدعو إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية تتلاءم ومادة الفلسفة وبذلك فقد حددت الباحثة مشكلة بحثها بالسؤال الآتي : ما اثر استراتيجيتي البيت الدائري و (KWHL) في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي ؟

الخامس الأدبي ٩

• أهمية البحث :

ان الاقتصار في تدريس الفلسفة على الطرائق التقليدية اظهر الكثير من القصور في التدريس التقليدي التي حولت مادة الفلسفة إلى مجرد معلومات وحقائق لا قيمة لها كما ان الطرق التقليدية لا تؤدي إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ أهداف تدريس هذه المادة ، و تنمية القدرة على إصدار الأحكام والتمييز بين الصواب والخطأ والنقد، و لا يحقق لهم حبهم للمادة، وتفاعلهم معها. لذا برزت الحاجة الى استراتيجيات حديثة في التدريس تكمن أهميتها بما تتضمنه من خطوات واجراءات تعليمية مناسبة بوصفها أحد العناصر الأساسية المكونة للعملية التعليمية، وأنها ذات وظيفة مهمة تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، من خلال المواقف التعليمية التي تجري بين المعلم والمتعلمين على وفق سياق ومنهج محدد (بلقيس، ١٩٨٥ : ٣٥ - ٣٦). ومن هذه الاستراتيجيات هي استراتيجية البيت الدائري التي تتعامل مع المعلومات في مراحل تفاعلية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وان استعمال (استراتيجية البيت الدائري)

بوصفها متغيراً تجريبياً في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لدى طالبات الصف الخامس الاعدادي. وتعمل إستراتيجية KWHL على تحفيز الطالبات في النظر إلى الموضوع أو المفهوم من جوانب مختلفة، وتُعدّ إستراتيجية KWHL أحد إستراتيجيات التدريس ذات العلاقة بتنظيم البنى المعرفية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن للباحثة أن تحدد أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي : الحاجة الى رفع مستوى تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الفلسفة لأنها تعد البنية الاساسية في نظرة الطالبة لكل ما يحيط بها من خلال تعويدها على استخدام النظرة الكلية الشاملة في فحص شئون الحياة ، وعدم الاكتفاء والتسليم بالعلل القريبة، وتجريب الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في التدريس لغرض التثبت من فاعليتها ومنها استراتيجيات البيت الدائري و KWHL ، وتشجيع الطالبات في ما يكتسبونه من خلال خبرات التعلم، ليمثل توجهها متميزاً لهن في معالجة المعلومات وتنظيمها والتعامل معها .

• هدف البحث :

يهدف البحث الحالي تعرف اثر استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL في تحصيل مادة مبادئ الفلسفة لطالبات الصف الخامس الأدبي.

• حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

- « عينة من طالبات الصف الخامس الادبي في ثانوية بدر للبنات التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية في بغداد) . الفصل الدراسي الاول للعام (٢٠١٥ - ٢٠١٦)م
- « الفصل الاول و الثاني من كتاب مبادئ الفلسفة و علم النفس لطلبة الصف الخامس الادبي .

• فرضيات البحث :

ولتحقيق هدف البحث فقد صيغت الفرضيات الصفية الاتية:

- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات البيت الدائري و متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات KWHL عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل.
- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات البيت الدائري و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل.
- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات KWHL و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل .

• تحديد المصطلحات:

• **أولاً : استراتيجية البيت الدائري Roundhouse Diagram Strategy :**
"عبارة عن إجراءات يقوم بها الطلبة بتوزيع المعرفة حول مفهوم محدد بشكل مخطط بصري يساعدهم على رؤية معظم المعلومات العلمية الخاصة بذلك الموضوع وكأنها نظام متكامل مستخدمين أدوات الربط (من) و (الواو) . Ward (&Wandersee, 2001, pp.17-21)

• **التعريف الإجرائي لإستراتيجية البيت الدائري:**
مجموعة من الخطوات لتدريس موضوعات الفصل الاول والثاني لمادة مبادئ الفلسفة و علم النفس لطلبة الصف الخامس الادبي ، التي تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية لتحديد المفهوم الرئيس ووضعه في المحور المركزي لشكل دائري مقسم على سبعة قطاعات (قد تزيد او تنقص ٢) باعتماد أدوات الربط (من) أو(في) أو (الواو) ، والطلّابات أنفسهم يملأون القطاعات المحيطة بالمحور المركزي بالمعلومات بهدف زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الاولى .

• **ثانياً : استراتيجية KWHL:**
إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس وإستراتيجية K-W-H- L تسمح للمعلم لمعرفة مستوى المعرفة السابقة عند المتعلم حول موضوع معين قبل البدء بالتدريس ، وتساعد المعلم أيضاً في ختام النشاط What I know ,What I want to know, How am I going to find out, What I learned (ياسين وراجي، ٢٠١٢: ١٤٩)

• **التعريف الإجرائي لإستراتيجية KWHL:**
مجموعة من الخطوات والأجراءات المخططة لتدريس لمادة مبادئ الفلسفة و علم النفس لطلبة الصف الخامس الادبي،والتي تم تنظيمها في جدول من اربعة أعمدة تتطلب الأجابة على اربعة أسئلة عن الموضوع،حول معرفة المتعلم عن موضوع،وما الذي سوف يتعلمه أثناء تنفيذ الدرس،وماذا تعلم عن الموضوع.

• **الخلفية النظرية :**

• **أولاً: استراتيجية البيت الدائري :**
استراتيجية البيت الدائري هي إستراتيجية طورها جيمس وندريس James Wandersee,1994 وتستخدم لتدريس موضوعات العلوم والمفاهيم العلمية المجردة ، و يستطيع المتعلم من خلالها ربط المعلومات، وتحديد العلاقات وتقديم التوضيحات، و وصف الموضوعات إذ يركز المتعلم على الفكرة العامة ثم يفصلها إلى أجزاء مبتدئاً من العام إلى الخاص

(Ward &Wandersee , 2001 , pp.17-21) ، وشكل البيت الدائري هي دائرة ذات مركز يستخدم لتطوير الاتصال بين العينين والدماغ ، و مركز الدائرة يكون المفهوم المراد تعلمه ويستخدم الخط المتموج لأجل تناقض المقارنات وتقسم

الدائرة إلى سبعة مقاطع خارجية لوضع الأفكار الرئيسية التي يجري استكشافها من قبل المتعلم ، واعتماد سبعة مقاطع في الدائرة الخارجية استنادا إلى أفكار جورج ميلر ، عالم النفس المعرفي في ١٩٥٦م إذ صاغ فكرة أن الإنسان العادي لديه نظام ذاكرة يحتفظ بسبعة قطع من المعلومات بسهولة إذا تم إنشاء الاتصالات التي تنتقل من قسم للذي يليه و داخل كل قسم وكذلك من قسم إلى آخر وترتبط الأقسام الفرعية بالدائرة الأوسع (امبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩ ، ص ٤٨٦ - ٤٨٧) ، قدم (James Wandersee, 1994) شكل البيت الدائري لمتعلميه الخريجين لتقديم وتحليل المفاهيم العلمية المجردة الواردة في الإطار المفاهيمي إذ أن إستراتيجية شكل البيت الدائري توفر بيئة تعليمية غنية لأن المتعلم يحصل على الأفكار الرئيسية من محتوى الموضوع ويربطها بشكل ابتكاري واعتمد (James Wandersee) صورة للمساعدة في تحريك الذاكرة لهذا المفهوم إذ أن العلاقة بين تأثير الرمز والمفهوم هو أداة قوية لتحويل فكرة مجردة إلى حسية.

فالرسوم البصرية تعمل على تعزيز عملية الذاكرة طويلة الأمد ، وان الفكرة تتشابه مع صور لفظية أو مكتوبة يعزز مفهوم نظم معالجة المعلومات في الدماغ ، ويمكن أن تستخدم إستراتيجية شكل البيت الدائري في جميع المواد الدراسية ومع أي محتوى تعليمي (ياسين وراجي، ٢٠١٢: ١٣١).

واظهرت دراسات عديدة اثر إستراتيجية شكل البيت الدائري في التحصيل ومتغيرات اخرى ، ومنها دراسة (Eichel, 1999) اثر استخدام شكل البيت الدائري في بناء المعاني لموضوعات العلوم لطلبة الدراسة المتوسطة ، وأجريت الدراسة في جامعة لويزيانا في الولايات المتحدة الامريكية. ودراسة (Ward & Wandersee, 2002) لمعرفة تصورات طلبة الدراسة المتوسطة حول شكل البيت الدائري .

دراسه (الشمري ، ٢٠١١) التي كشفت عن وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل التي درست على وفق إستراتيجية شكل البيت الدائري ، و دراسة (الحميداوي ، ٢٠١٢) التي كشفت عن وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير الابداعي التي درست على وفق إستراتيجية شكل البيت الدائري .

• ثانيا: استراتيجية KWHL :

تسمى هذه الإستراتيجية أحيانا بإستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس، وقد ابتكرت إستراتيجية KWL دونا أوغل عام ١٩٨٦م من كلية لويس الوطنية في ايفانستون في امريكا ، وهذه الإستراتيجية تندرج ضمن نماذج واستراتيجيات التعلم المعرفية، و طورت فيما بعد وأضيفت إليها الحرف H لتصبح KWHL (ياسين وراجي، ٢٠١٢: ١٤٩).

واشارت دراسة سميت و مكارثي (Schmitt & McCarthy, 1997) ان استخدام استراتيجية KWHL كاستراتيجية دلالية تدعم تعلم المتعلم وتساعده على الاحتفاظ بالكلمات الجديدة من خلال دمج المفردات عبر بالمحتوى التعليمي (Schmitt & McCarthy, 1997,p.25).

كما كشفت دراسة (قرني، ٢٠٠٤) عن فعالية استراتيجية (KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتحصيل، وتعلم المفاهيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي وكذلك التغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية والتحصيل (قرني، ٢٠٠٤: ٢٦٧)

• مراحل استراتيجية KWHL :

« المرحلة الأولى: What I know: تركّز المرحلة الأولى من هذه الإستراتيجية (ماذا اعرف عن الموضوع؟) على المعرفة السابقة لأنها ركن رئيس في استيعاب المتعلمون للمعلومات الجديدة، ولأنه من خلال هذه الخطوة يعاد تنظيم المعرفة المكتسبة سابقا لتتلاءم مع المفاهيم والمعلومات الجديدة، كما يمكن تصنيف ما يعرفه المتعلمون من معلومات عن الموضوع المستهدف وفقا للمخطط، وتصحيح المعلومات الخاطئة التي كان يمتلكها بعض المتعلمون عن الموضوع قبل البدء بالتدريس، ولذلك تعد هذه الخطوة مصفا ذهنيًا للمتعلمين عن الموضوع والمعلومات السابقة حوله .

« المرحلة الثانية: What I want to know : (ماذا أريد أن اعرف عن الموضوع؟) فأنها كنشاط جماعي .. تقدم لهم إستراتيجية تساعد على تنظيم معلوماتهم، وما يرغبون في تعلمه عن الموضوع وتحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه، ويحاول المعلم خلال هذه الخطوة أن يرفع دافعية المتعلمين للتعلم.

« المرحلة الثالثة: How am I going to find out? : كيف احصل على المعرفة؟ يقوم المتعلمون بتحديد مصادر المعلومات ووضع خطة لجمع المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلتهم الأساسية، ويمكن إدراج عمليات الاستقصاء و البحث، والأدوات في هذا الجزء من المخطط و كتابة المصادر الأولية والثانوية و كتابة طرق القياس و الملاحظة والأدلة الميدانية والإنترنت، والموسوعات، والمقابلات، وغيرها من الطرق لاستخدامها في البحث لتوسيع التجربة.

« المرحلة الرابعة: What I learned (ماذا تعلمت؟) : فهي مرحلة تقويمية هدفها بيان مدى الاستفادة من موضوع الدرس، وتحديد ما تعلموه المتعلمون فعلا عن الموضوع. (ياسين وراجي، ٢٠١٢: ١٤٩)

• منهجية البحث و اجراءاته :

• منهج البحث :

اعتمدت الباحثة منهج البحث التجريبي لتحقيق اهداف بحثها.

• التصميم التجريبي :

أختير تصميم (المجموعتان التجريبيتان ومجموعة ضابطة) ذات الضبط الجزئي والاختبار البعدي (فان دالين، ١٩٨٥ : ٩٦).

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	استراتيجية البيت الدائري	التحصيل
التجريبية الثانية	استراتيجية KWHL	
الضابطة		

مخطط (١) التصميم التجريبي للبحث

• مجتمع البحث :

أختيرت المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية، مجتمعاً للبحث بالطريقة العشوائية.

• عينة البحث :

واختيرت مدرسة ثانوية بدر للبنات عشوائياً لتكون مجالاً لتنفيذ تجربة البحث وأجريت الخطوات الآتية : بطريقة السحب العشوائي اذ مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس على وفق استراتيجية البيت الدائري ومثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق استراتيجية KWHL والشعبة (ج) المجموعة الضابطة التي تدرس مادة الفلسفة بالطريقة التقليدية بلغ عدد الطالبات (٩٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في كل صف.

• تكافؤ مجموعات البحث :

أجرت الباحثة التكافؤ بين المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني للطالبات ، الذكاء ، المعرفة المسبقة).

• العمر الزمني :

جدول (١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث بمتغير العمر

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٢٠٥.٥٦٦٧	١١.١٩٠١٥
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	٢٠٦.٦٣٣٣	١٢.١٢١٤٦
المجموعة الضابطة	٣٠	٢٠٦.٢٦٦٧	٩.٤٠٩٩٥

جدول (٢) نتائج تحليل التباين الأحادي بمتغير العمر لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٧.٦٢٢	٢	٨.٨١١	٠.٠٧٣	٣.٠٩	غير دالة
داخل المجموعات	١٠٤٦٠.٢٠٠	٨٧	١٢٠.٢٣٢			
المجموع	١٠٤٧٧.٨٢٢	٨٩				

أظهرت النتائج أن مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير. الجدول (٢) يوضح ذلك.

• **الذكاء :**

استعملت الباحثة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، وبعد تطبيق الاختبار ظهر أن مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير. الجداول (٣)، (٤) يوضحان ذلك.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث لمتغير الذكاء

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٣٧.٥٣٣٣	٨.٨٤٢٤٣
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	٣٧.٧٣٣٣	٧.٧٢٣٣٨
المجموعة الضابطة	٣٠	٣٨.٠٣٣٣	٨.٧٤٧٣٥

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الذكاء لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفاتية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣.٨٠٠	٢	١.٩٠٠	٠.٠٢٧	٣.٠٩	غير دالة
داخل المجموعات	٦٢١٦.٣٠٠	٨٧	٧١.٤٥٢			
المجموع	٦٢٢٠.١٠٠	٨٩				

• **المعرفة المسبقة:**

تم إعداد اختبار المعرفة المسبقة بصيغة سؤال من النمط الموضوعي البناء نوع الاختيار المتعدد ذي أربعة استجابات والذي بلغ مجموع فقراته (٣٠) فقرة وبعد تطبيق الاختبار ظهر أن مجموعات البحث متكافئة إحصائياً في هذا المتغير. الجداول (٥)، (٦) يوضحان ذلك.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث لمتغير المعرفة المسبقة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٢٧.٢٦٦٧	١.٥٥٢١٦
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	٢٧.٦٣٣٣	١.٧٣١٧٢
المجموعة الضابطة	٣٠	٢٧.٨٠٠٠	١.٧٤٩٨٨

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المعرفة المسبقة لمجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفاتية		الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤.٤٦٧	٢	٢.٢٣٣	٠.٧٩١	٣.٠٩	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٥.٦٣٣	٨٧	٢.٨٢٣			
المجموع	٢٥٠.١٠٠	٨٩				

• **مستلزمات البحث :**

• **تحديد المادة العلمية التعليمية :**

لقد تمثلت المادة العلمية التعليمية بما تضمنه الفصلين الأول والثاني المباحث: معنى الفلسفة، مجمل تاريخ الفلسفة، الفلسفة والعلم، أسس الوجود عند الفلاسفة، الفصل الثاني ومباحثه: الفلسفة الإسلامية، مناهج البحث العلمي، فلسفة الجمال، الفلسفة المعاصرة، من كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس المقرر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦).

• إعداد الخطط التدريسية والاهداف السلوكية :

اعدت الباحثة الخطط التدريسية لمجموعات البحث اعتماداً على المحتوى والاهداف السلوكية للمادة العلمية التعليمية فقد تم إعداد (١٤) خطة تدريسية لكل مجموعة ، وتم صياغة (٢٥٠) غرضاً سلوكياً .

• اداة البحث :

• الاختبار التحصيلي:

صممت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء محتوى المادة الدراسية المقرر تدريسها خلال مدة التجربة والأغراض السلوكية ولقد مر إعداد الاختبار بمراحل عدة هي :

١١ اعداد الخارطة الاختبارية: اعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت محتوى موضوعات كتاب مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي والاهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم Bloom)، (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) فقد اعتمدت الباحثة على اعداد الاهداف السلوكية في كل مستوى، بحسب اهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للاهداف. وحددت عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة للاهداف السلوكية من مجموع فقرات الاختبار النهائي بـ (٣٠) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلي، والاهمية النسبية لمحتوى الموضوعات، والاهمية النسبية لمستويات الاهداف السلوكية في الخريطة الاختبارية.

١٢ صياغة فقرات الاختبار : تم اختيار الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وقد اتبعت الباحثة في هذا النوع من الاختبار نمط الإجابة الصحيحة الواحدة ، اذ تكون هذا الاختبار من (٢٠) فقرة . أما الجزء الآخر من الاختبار فقد تضمن اختباراً من نوع الأسئلة المقالية ، الذي يتميز بأنه يعطي للمتعلم الحرية في التعبير ، وكذلك يزوده بخبرات تعليمية جديدة ، فضلاً عن أنها تقيس عمليات عقلية عليا ، كالتحليل ، والتركيب ، والتقويم، اذ تكون هذا النوع من الاختبار من (١٠) فقرة مقالية .

• صدق الاختبار:

قامت الباحثة من التحقق من صدق الاختبار وكما يأتي :

١١ الصدق الظاهري : تم التوصل إلى الصدق الظاهري من خلال حكم الخبراء والمحكمين على درجة قياس الاختبار للخاصية المقاسة. وقد عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين لمعرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار، وقد اعتمدت الباحثة على جميع الفقرات بعد إجراء بعض التعديلات المقترحة عليها ، بذلك أصبح الاختبار مكوناً من (٣٠) فقرة.

١٢ صدق المحتوى : ويطلق عليه صدق المضمون، والاختبار الذي يتصف بصدق المضمون هو الاختبار الذي تكون فقراته عينة ممثلة لمجال السلوك المراد

قياسه ، ومن ثم اختيار عدد من الأسئلة أو الفقرات يفترض بها أن تمثل هذا المجال تمثيلاً صادقا .

• **تصحيح الاختبار:**

« السؤال الأول : خصصت الباحثة درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفرا للإجابة الخاطئة والمتروكة ، وبذلك تكون أعلى درجة للسؤال الأول (٢٠) درجة ، وأوطئ درجة (صفر) .

« السؤال الثاني : يتكون من (١٠) فقرات ، خصصت الباحثة (٣) درجات لكل فقرة ، إذ حصلت الإجابات الصحيحة ، والتي تحمل نوعاً من الصحة والخطئة والمتروكة على درجات تتراوح بين (صفر - ٣) ، وعلى هذا الأساس كانت أعلى درجة للسؤال الثاني (٣٠) درجة ، وأدنى درجة (صفر) ، وبذلك كانت أعلى درجة للاختبار الكلي (٥٠) ، وأدنى درجة (صفر) .

• **التطبيق الاستطلاعي للاختبار :**

« **العينة الاستطلاعية :** حددت الباحثة عينة من خارج عينة البحث بنحو عشوائي ، لتمثل العينة الاستطلاعية ، والمكونة من (٣٠) طالبة حيث كان الهدف من هذا الاختبار معرفة : وضوح تعليمات الاختبار . والزمن الذي يستغرقه الاختبار وكان متوسط زمن الاختبار (٤٠) دقيقة .

« **عينة التحليل الإحصائي :** اختيرت (١٠٠) طالبة كعينة استطلاعية لها مواصفات عينة البحث لتحديد ما يأتي :

✓ **مستوى صعوبة الفقرات :** بما أن عدد طالبات عينة التحليل الإحصائي (١٠٠) طالبة أخذ نسبة (٢٧٪) منهم لتمثل المجموعة العليا ، و(٢٧٪) أخرى لتمثل المجموعة الدنيا ، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وجدت الباحثة أن قيمتها تتراوح بين (٠.٥٥ - ٠.٦٧) للفقرات الموضوعية و(٠.٥٣ - ٠.٦٢) للفقرات المقالية .

✓ **القوة التمييزية للفقرات :** وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية ووجدتها الباحثة تتراوح بين (٠.٥١ - ٠.٦٥) للفقرات الموضوعية ، و(٠.٥٢ - ٠.٧١) للفقرات المقالية .

✓ **فعالية البدائل الخاطئة :** وبعد إجراء العمليات الإحصائية لمعرفة فعالية البدائل الخاطئة ، وجدت الباحثة أن هذه البدائل قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا ، بنحو أكبر من طالبات المجموعة العليا

✓ **ثبات الاختبار التحصيلي :** استعملت الباحثة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الأسئلة الموضوعية وبلغ معامل الارتباط (0.80) بين نصفي الاختبار ، وبعد التصحيح باستعمال معادلة سبيرمان بلغ معامل الارتباط (0.89) وهو يعد معامل ثبات جيد ، وبطريقة الاتساق الداخلي ، باستعمال معادلة الفا كرونباخ إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٨٧) ، وتم حساب معامل ثبات الأسئلة المقالية باستعمال معادلة الفا كرونباخ ، إذ بلغ معامل الثبات (٠.٧٦) وتعد هذه النتائج مؤشراً على ثبات الاختبار .

• الوسائل الإحصائية :

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

« تحليل التباين الاحادي (ANOVA) للتكافؤ ونتائج البحث .

« مربع ايتا لقياس حجم الاثر.

« اختبار توكي لتحديد اتجاه الفرق.

• عرض النتائج وتفسيرها :

بعد تطبيق اداة البحث ، يمكن عرض النتائج التي تم التوصل اليها وتفسيرها وفقا لفرضيات البحث وعلى النحو الاتي:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعات البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٥٧.٢٩	٦.٢١
التجريبية الثانية	٣٠	٥٣.٢٦	٤.٨٨
المجموعة الضابطة	٣٠	٤٦.١٩	٨.٢٨

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (٧) أن متوسط درجات الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية الأولى بلغ (٥٧.٢٩) درجة و متوسط درجات الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية الثانية بلغ (٥٣.٢٦) درجة و متوسط درجات الاختبار التحصيلي و للمجموعة الضابطة بلغ (٤٦.١٩) درجة مما يدل على وجود مؤشرات لفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي ، ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعملت الباحثة (تحليل التباين الأحادي) (ANOVA) و الذي ظهرت نتائجه حسب ما يتضمنه الجدول (٨).

جدول (٨) مصدر التباين ومجموع المربعات والقيمة الفائية المحسوبة لدرجات المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)
بين المجموعات	٢٠٢١.٣٥٦	٢	١٠١٠.٦٧٨	٢٢.٤١٩	دالة
داخل المجموعات	٤٥٩٨.٣٦٧	٨٧	٤٥.٠٨٢		
المجموع	٢٥٧٧.٠١١	٨٩			

و يتضح من الجدول (٨) أن القيمة الفائية المحسوبة (٢٢.٤١٩) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) و بدرجتي حرية (٢، ٨٧) وهذا يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات في اختبار التحصيل.

• حجم الاثر Effect Sizes :

ولقياس حجم الاثر استعملت الباحثة معادلة مربع ايتا (η^2) ويمكن تعريف Eta2 على أنه نسبة التباين المرتبطة أو المحسوبة من قبل كل من للآثار الرئيسية، والخطأ في دراسة تحليل التباين -Thompson, 2006, pp. 317 (319)

وظهرت ان قيمة ايتا تساوي (0.78) وهي القيمة التي تسمح لنا أن نرى ان مانسبته ٧٨٪ من تاثير المتغير المستقل قد غيرت في التحصيل .

• مقارنة المجموعات :

ولما كان تحليل التباين الأحادي يكشف لنا ما إذا كانت الفروق بين مجموعات البحث ذات دلالة إحصائية أم لا ، إلا انه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات ، ولا المجموعة التي يكون لصالحها ، لذا استعملت الباحثة اختبار توكي (Tukey) للكشف وتحديد اتجاه الفروق وإجراء المقارنات بين متوسطات المجموعات الثلاث.

• المقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات البيت الدائري و متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات KWHL عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل.

جدول (٩) اختبار Tukey لتحديد اتجاه الفروق بين متوسط درجات طالبات في الاختبار التحصيلي للمجموعتين الأولى والثانية

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	توكي المحسوبة	الدلالة لاحصائية ٠.٠٥
التجريبية الأولى	٣٠	٥٧.٢٩	٣.٢٩	غير داله
التجريبية الثانية	٣٠	٥٣.٢٦		

ويتضح من الجدول (٩) أن قيمة توكي المحسوبة اصغر من قيمة توكي الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ،وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

• المقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة الضابطة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات البيت الدائري و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل.

جدول (١٠) اختبار Tukey لتحديد اتجاه الفروق بين متوسط درجات الطالبات في اختبار الاختبار التحصيلي للمجموعتين الأولى والضابطة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	توكي المحسوبة	الدلالة لاحصائية ٠.٠٥
التجريبية الأولى	٣٠	٥٧.٢٩	٩.٠٦	داله
التجريبية الضابطة	٣٠	٤٦.١٩		

ويتضح من الجدول (١٠) أن قيمة توكي المحسوبة اكبر من قيمة توكي الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين و لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق استراتيجيات البيت الدائري وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية ، ويمكن

ان تعزى هذه النتيجة الى تنوع خيارات التعلم لمعالجة مستويات الاستعدادات المختلفة لدى الطالبات في التفاعل مع المفاهيم الفلسفية من خلال تقديم المفهوم الفلسفي ، بضمان تقديم مهام متنوعة لتصل إلى زيادة تحصيلهن وان التدريس على وفق استراتيجيات البيت الدائري تقدم انواع متعددة من الانشطة داخل غرفة الصف فالتدريس يبدأ بتقويم مآثره الطالبات عن المفهوم الفلسفي، اذ يتوجب على المدرسة تقويم قدراتهن لتكون أساساً لتعلمهن وتنتهي بوضع الأهداف لهن وتقديم نفس المفهوم مع أنشطة متنوعة أخرى للوصول إلى مخرجات متنوعة.

• المقارنة بين المجموعة التجريبية الثانية و المجموعة الضابطة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستعمال استراتيجيات KWL و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل .

جدول (١١) اختبار Tukey لتحديد اتجاه الفروق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للمجموعتين الثانية والضابطة

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	توكي المحسوبة	الدلالة الاحصائية ٠.٠٥
التجريبية الثانية	٣٠	٥٣.٢٦	٥.٧٧	داله
التجريبية الضابطة	٣٠	٤٦.١٩		

ويتضح من الجدول (١١) أن قيمة توكي المحسوبة اكبر من قيمة توكي الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين و لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجيات KWL وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثالثة ، وتشير هذه النتيجة الى ان الطريقة التقليدية في تدريس موضوعات الفلسفة تضعف التوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية بوصفها موجهة لعمليات التعلم ، ولم تمكن الطالبات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي ، وعلى نحو مغاير التدريس على وفق استراتيجيات KWL هيأ المواقف التعليمية التعلمية لتلائم وحاجات الطالبات وأمكاناتهن وقدراتهن بما في ذلك مراعاة الفروق الفردية من خلال المشاركة الفعالة للطالبة في أنشطة الموقف التعليمي ، وجعلها نشيطة وفاعلة ومشاركة لزميلاتها بالعمل التعليمي التنافسي التعاوني وجعلها عنصر ايجابي في النقاش الصفّي من تحليل وتمييز وتطبيق واستخلاص الافكار والمعاني والنتائج .

• الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يأتي :
 « إن استراتيجيات البيت الدائري و KWL اثبتتا فاعليتهما ضمن الحدود البحث التي أجريت فيهما لتحصيل مادة مبادئ الفلسفة و ان التدريس على

وفق استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL ادى الى زيادة التحصيل للطالبات من خلال تعرفهن على المفاهيم الفلسفية وفهمها وتمييزها وتطبيقها في مواقف تعليمية - تعليمية جديدة.

«التدريس على وفق استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL شجع الطالبات على مشاركتهن في التفاعل ، من خلال العمل ضمن المجموعات التعاونية وطرح الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في المشاريع التعاونية والجماعية والتدريبات القائمة على حل المشكلات .

«التدريس على وفق استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL اتاحت الفرصة للطالبات للتفاعل مع اقرانهن وتبادل الحوار والخبرات و تقويم الاقران على نحو ايجابي وفعال.

• التوصيات :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

تشجيع المدرسين والمدرسات على استعمال استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL في التحصيل ، لاعطاء المتعلم دورا فعالا و نشطا ، وتوفير الفرص للمشاركة في الأنشطة و المواقف التعليمية بشكل تفاعلي ، ضرورة اهتمام وزارة التربية باقامة دورات تدريبية للمدرسين و المدرسات اثناء الخدمة على استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL لانهما اثبتا فاعليتهما ، تضمين طرائق تدريس موضوعات الفلسفة و بضمنها استراتيجيتي البيت الدائري و KWHL ضمن مفردات مقرر طرائق التدريس .

• المقترحات :

«اجراء دراسة لمعرفة اثر استراتيجيتي البيت الدائري في اكتساب المفاهيم الفلسفية .

«اجراء دراسة لمعرفة اثر استراتيجيتي KWHL على مستويات دراسية ومواد اخرى وعلى كلا الجنسين .

«بناء برنامج تعليمي تعليمي على وفق استراتيجيتي البيت الدائري في اكتساب المفاهيم العلمية .

• المصادر :

- أمبو سعدي، عبد الله بن خميس ، وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩) طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية، ط ١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بلقيس، أحمد وآخرون (١٩٨٥) التربية العملية - المرحلة الأولى، عمان، مطابع الجمعية العلمية الملكية .
- الحميداي، خلود نعيم امير (٢٠١٢) اثر استخدام استراتيجيه شكل البيت الدائري في التفكير الابداعي و تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط للمفاهيم الاحيائية ، رساله ماجستير غير منشوره، كليه التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد .

- الشمري، ثاني حسين خاجي (٢٠١١) اثر استراتيجيتي المحطات العلمية و مخطط البيت الدائري في تحصيل ماده الفيزياء و تنمية عمليات العلم لدى طلاب معهد اعداد المعلمين اطروحه دكتوراه غير منشوره، جامعه بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.
- فان دالين ، ديوبولد (١٩٨٥) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل ط٣، مكتبة الانجلو المصرية .
- قرني ، زبيدة (٢٠٠٤) م: "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" ، مجلة كلية التربية ، العدد ٥٦، ص ص: ٢٦٧- ٣١٢، جامعة المنصورة المنصورة.
- ياسين ، واثق عبد الكريم ، وراجي ، زينب حمزة (٢٠١٢) المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات تدريس المفاهيم العلمية ، بغداد.
- Eichel, Ward, Robin (1999).The effects of Roundhouse diagram construction and use on meaningful science learning in the middle school classroom.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thompson, B. (2006). Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach. New York: Guilford.
- Ward .R. and Wandersee, J. (2002). Student's perceptions of Roundhouse diagramming, a middle school view point. International Journal of science Education, 24(2), 205-225.
- Ward .R.E and wandersee, j.H, (2001) visalizing science using the Roundhouse diagramming science scope, 24(4), 17-21.



البحث التاسع :

**” استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة في تطوير مقياس دايفز للتقمص
الوجداني لدى طلبة الجامعة ”**

المصادر :

أ.م.د/ خالد جمال جاسم

الأستاذ المساعد بقسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية جامعة بغداد بالعراق

” استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة في تطوير مقياس دايفز للتقمص الوجداني لدى طلبة الجامعة ”

د/ خالد جمال جاسم

• المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة في تطوير مقياس دايفز للتقمص الوجداني لدى طلبة الجامعة، ومن أجل اعداد المقياس تبني الباحث مقياس دايفز ١٩٨٣ المكون من (٢٨) فقرة موزعة على اربعة مكونات، وبعد التحقق من صدق ترجمة المقياس عرض على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية لتحديد مدى صلاحيتها في قياس المفهوم، طبق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠٠) طالب وطالبة اختبروا بالأسلوب الطبقي العشوائي، واعتمد الباحث في ذلك أنموذج سلم التقدير Rating Scale Model أحد النماذج المنبثقة عن النموذج الأحادي المعلم، وباستعمال البرنامج الإحصائي (ConstructMap.4.6) وتوصل الى الاتي: أحادية البعد: للتحقق من هذا الافتراض أجرى الباحث التحليل العاملي للاختبار بطريقة المكونات الأساسية، إذ تم الحصول على عامل واحد ذي معنى مفسر للاختبار، واعتمد العامل نفسه على الحدود الدنيا لـ (جتمان) الذي يعد العامل دالا إحصائيا حينما يكون الجذر الكامن الذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن (1)، واعتماد نسبة (0.30) فما فوق على أنها نسبة تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام على وفق معيار جيلفورد، ولم يحذف التحليل العاملي أية فقرة من الفقرات إذ تراوحت قيم التشبعات بين (٠.٦٥٨ - ٠.٤٤٢). الاستقلال المحلي: إذ تم التحقق منه عن طريق مصفوفة الارتباطات إذ بلغت (٠.٠٠٠٢) وهي اكبر من القيمة المعتمدة (٠.٠٠٠١). المنحنى المميز للفقرة: أظهرت البيانات ان الفقرات متباينة في مواقعها وهذا التباين يتناسب مع الاستجابات المتدرجة. التحرر من عامل السرعة: تم التحقق منه عن طريق اعطاء وقت مناسب لجميع الافراد إذ بلغ الوقت (١٨) دقيقة . كما تم التحقق من صدق المقياس بالاستناد الى الصدق الوصفي وصدق انتقاء النطاق السلوكي وصدق ملاءمة البرنامج، وتحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين الطريقة الاولى الفاكرونباخ وبلغ (٠.٩٤) حسبها البرنامج والطريقة الثانية باستعمال نظرية المنحنى المميز للفقرة، وتم الحصول على معاملي ثبات احدهما خاص بالافراد بلغ (٠.٩١) واخر خاص بالمقياس بلغ (٠.٧٤)، بعد ذلك وضع الباحث درجة قطع باستعمال الطريقة التجريبية وبلغت درجة القطع للمقياس (٩١) درجة، وقد توصل الباحث إلى بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: نظرية المنحنى المميز للفقرة ، مقياس دايفز ، التقمص الوجداني

The Use of Item Discriminating Curve Theory in Developing Davis' Scale of University Students' Empathy

Dr. Khalid Jamal Jasim

Abstract:

The current study aims at using the theory of item discriminating curve in developing Davis' scale of university students' empathy. To prepare the scale, Davis scale (1983) is adopted. It consists of 28 items divided into four components. After checking the validity and reliability of the scale, it is exposed on specialists in the educational and psychological sciences to determine its suitability in measuring the concept. The scale is administered on a sample of (1000) students chosen randomly. The researcher adopts the

Rating Scale Model which emanates from the one parameter model. By using *Construct Map.4.6* statistical program, it is found that: One-dimensional: To verify this assumption, a factor analysis of the test is conducted in the form of basic components; one factor was obtained with a meaningful interpretation of the test. The factor is based on the minimum limits of Getman, which is a statistically significant factor when the potential root that can be interpreted is equal to or greater than (1). A ratio of (0.30) and above is also adopted as the ratio of the test items saturation of the general factor according to Gilford standard. The factor analysis did not exclude any of the items as the values of the saturation ranged between 0.658-0.442. 2. Local independence: It was verified through the correlation matrix (0.0002), which is greater than the approved value (0.0001). The item discriminating curve: The data showed that the items differ in their positions and this difference is in correspondence with the graded responses. Freedom from the speed factor: It was verified by giving a suitable time for all individuals (18 minutes). The validity of the scale was checked through descriptive validity, behavioral zone selection, and program suitability validity. The scale reliability was checked by two methods; alpha cronbach the coefficient of which is (0.94), and item discriminating curve theory by which two reliability coefficients are achieved, the first is related to the individuals (0.91) while the other is related to the scale (0.74). Then, a cut point (91) was determined by the researcher for the scale. According to the results achieved, a set of recommendations and suggestions are put forward.

Keywords: item discriminating curve theory, Davis' scale, Empathy

• مشكلة البحث :

إن تصميم المقاييس والاختبارات وتطويرها يجب أن يكون قائماً على منهج منطقي منظم، ولتحقيق هذه العملية يتوجب أن يكون هناك إطار يدعم هذا النهج، وأساليب رصينة للوصول إلى أعلى درجات الثبات والصدق في المقاييس والاختبارات الجديدة (Rattray & Jones, 2007: 234).

ولصعوبة التحديد الفعلي الدقيق لكثير من المفاهيم والمكونات النفسية، فإننا لا نستطيع الاعتماد على أداة قياس واحدة. إذ من الصعب احتواء هذه المكونات جميعاً وقياسها مباشرة، لذلك ربما يفضل إتباع إستراتيجيات مختلفة لقياس هذه المكونات، وذلك باستعمال مقاييس متعددة مناسبة، وبذلك يمكن أن نحصل على صورة أفضل عن المكون المراد قياسه (علام، ٢٠٠٠: ٤٧٨).

إذ إن عدداً كبيراً من الاختبارات والمقاييس النفسية التي أعدت وتطورت في الحقبة الماضية اعتمدت على النظرية الكلاسيكية في القياس النفسي (الطريري، ١٩٩٦: ٤٥٨) ونتيجة لوجود الكثير من المشكلات المصاحبة للقياس التقليدي في الظواهر السلوكية التي تسببت في عدم دقة النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أساليب القياس وأدواته ظهرت الحاجة إلى تطوير القياس السلوكي بشكل يتوافق مع أساليب القياس الفيزيقي ويستند إلى الفلسفة نفسها

ولفروض هذا القياس مما يحقق جودة هذه الاساليب وسلامتها وقبول نتائجها بدرجة عالية من الثقة (مراد وسليمان، ٢٠٠٢: ٤٢٤).

وفي محاولة للتغلب على تلك المشكلات ومع بدء الدعوة لتحقيق الموضوعية في القياس السلوكي كما هو الحال في القياس الفيزيائي فقد ظهر اتجاه حديث في القياس النفسي والتربوي يتمثل في نظرية السمات الكامنة والتي اطلق عليها فيما بعد نظرية الاستجابة للمفردة، وتوجد نماذج عدة تنتمي لهذه النظرية اذ يتم اختيار الانموذج المناسب على وفق هدف الاختبار وطبيعته وامكانية حساب التقديرات الخاصة بالفرد، والمفردة ومدى ملائمة البيانات للانموذج (93: 1990, Suen).

ومن هنا تنبثق مشكلة البحث الحالي في الحاجة الى تطوير ادوات القياس لكي تصبح اكثر دقة وموضوعية وتقترب من المقاييس المستعملة في العلوم الطبيعية وقلة الدراسات العربية والعراقية التي تناولت تطوير مقاييس اجنبية في ضوء النظرية الحديثة، لذا هدف البحث الحالي الى استخدام نظرية المنحنى المميز للمفردة (انموذج سلم التقدير) في تطوير مقياس دايفز للتقمص الوجداني لدى طلبة الجامعة.

• أهمية البحث :

يعتمد تطور مختلف العلوم على مدى تطور اساليب القياس ودقة التقديرات الكمية، اذ يفترض ان تعبر تلك الاساليب والتقديرات بشكل موضوعي عن طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة (جلال، ٢٠٠١: ١٣).

ولاجل الارتقاء بالعلوم الانسانية الى مصاف العلوم الطبيعية الاخرى حاول علماء القياس النفسي الاهتمام بمنطق القياس والاساليب الكمية واستخدام اسلوب التجربة العلمية (علام، ٢٠٠٠: ١٦).

وتبرز اهمية القياس النفسي في التعرف عن طبيعة الخصائص النفسية والوصول الى القوانين التي تحكم السلوك، فعملية القياس من الناحية الجوهرية هي ملاحظة مضبوطة يتم عن طريقها الحصول على معلومات مدعمة بالارقام تمكن المعنيين من توظيف العلم لصالح المجتمع، اذ ان اغلب القرارات التي تتخذ في مجال القياس النفسي تتعلق بالانسان ومستقبله ومصيره (فرج، ١٩٩٧: ٥٣).

إن الاختبارات والمقاييس هي عبارة عن أدوات صممت لتستخدم في اتخاذ القرارات البشرية، وفي مجتمعنا المعقد المتعدد الجوانب تتخذ كل يوم آلاف القرارات التي تنطوي على بعض التقييم للخصائص النفسية للأفراد. فبعض القرارات يتخذها الناس لتنظيم حياتهم الخاصة وبعض القرارات يتخذها الناس في شأن بعضها الآخر، وبعضها تشخيصي وبعضها تقويمي (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٢٥).

إن عملية بناء الاختبارات والمقاييس أو إعدادها تُعد من العمليات الفنية الأساسية التي يجب أن يلم بها ويتدرب عليها دارس القياس في علم النفس (علام، ٢٠٠٠: ٤٧٩). ومن الأهمية بمكان في تصميم المقياس أن يتم تبني أساليب لها من الثقة المقبولة في إقامة خصائص قياسية معتمدة. وإن الفشل في بناء مقياس كفو أو تطويره يؤدي إلى صعوبة تفسير النتائج، وهذا قد يؤثر في الممارسات التعليمية والتربوية (Rattray & Jones, 2007: 234).

ويعد نظام القياس الموضوعي من التطورات المعاصرة في النفسي والتربوي وارتبط بمدخل جديد يطلق عليه مدخل السمات الكامنة في القياس وأحياناً المنحنى المميز للفقرة استناداً إلى احتمالية الإجابة عن الفقرة (Hulen, et al , 14 : 1983)، ويحتوي هذا المدخل مجموعة من النماذج التي تمثل هذه النظرية ومن هذه النماذج انموذج سلم التقدير الذي هو امتداد لانموذج راش، إذ يمتاز عن غيره من النماذج من حيث عدد الفروض اللازم توافرها في البيانات كي يعطي الانموذج تقديرات دقيقة، فضلاً عن تميزه بسهولة تقدير معالم الفقرات احصائياً.

وعليه يمكن ان تتجلى أهمية البحث الحالي في :

- « استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة (أنموذج سلم التقدير) في تطوير مقياس التقمص الوجداني يوفر متطلبات الموضوعية في قياس السمة موضوع القياس وهذا يعني توفر شرطي الصدق والثبات للمقياس.
- « ندرة استخدام النظرية الحديثة في تحليل نتائج بيانات مقاييس الشخصية في الجامعات .
- « تضيف هذه الدراسة الى مكتبة المقاييس النفسية مقياس تم تطويره على وفق النظرية الحديثة .
- « يفتح هذا البحث المجال امام المهتمين بالقياس النفسي لاستخدام الطرائق الحديثة في بناء المقاييس والاختبارات النفسية وتطويرها .

• هدف البحث :

يروم البحث الحالي استخدام نظرية المنحنى المميز للفقرة (أنموذج سلم التقدير) في تطوير مقياس دايفز للتقمص الوجداني لدى طلبة الجامعة.

• حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالنسخة الاصلية لمقياس دايفز للتقمص الوجداني. طلبة جامعة بغداد للصفوف الدراسية الاربعة للعام الدراسي (٢٠١٦ - ٢٠١٧) الدراسات الصباحية فقط.

• تحديد المصطلحات :

• المنحنى المميز للفقرة:

أيفيس و إيرفورد (Eaves & Erford, 2009): تصوير بياني لخصائص فقرة معينة، أو تتخذ بمجموعها، أي يمكن أن يكون ممثلاً للاختبار بالكامل. يتم

تمثيل مجموع نقاط الاختبار على المحور الأفقي ويتم تمثيل قدرة المستجيبين للإجابة عن الفقرة ضمن نطاق من درجات الاختبار على طول المحور الرأسي (Eaves & Erford, 2009:3).

تقي (٢٠٠٩): أنه اقتران رياضي يربط بين احتمالية استجابة الفرد استجابة صحيحة على فقرة اختبار، وبين القدرة التي تقيسها مجموعة من الفقرات التي تحتوي على تلك الفقرة، عن طريق اقتران تراكمي صاعد، يطلق عليه منحني خصائص الفقرة أو منحني دالة الفقرة، حيث يوفر هذا المنحني احتمالات إجابة المفحوص عن الفقرة بشكل صحيح في مستويات القدرة المختلفة، وكون المنحني تراكميا صاعدا، فإنه يشير بوضوح إلى أن احتمالية الإجابة عن الفقرة بشكل صحيح يزداد بزيادة قدرة الفرد، ويختلف شكل منحني خصائص الفقرة (ICC) باختلاف النموذج الذي تم اعتماده (أحادي المعلمة، أو ثنائي المعلمة، أو ثلاثي المعلمة) (تقي، ٢٠٠٩: ١٨).

• التقمص الوجداني (Empathy) :

عرفه كل من :

« (Davis, 1983): بأنه ردود أفعال فرد ما إزاء الخبرات الملاحظة لفرد آخر

(113 : Davis, 1983). (Davis, 1983 & Greenberg, 1997): بأنه قدرة الشخص

على الاستجابة لما يخبره الشخص الآخر عن العالم (16 : 1997 ,

(Bohart & Greenberg).

« (Hoffman, 2000): بأنه أستجابة وجدانية تكون أكثر ملاءمة لموقف

الآخر (4 : Hoffman, 2000).

« (Nussbaum, 2001): بأنه إعادة بناء بارعة لتجربة شخص آخر بدون أي

تقويم محدد لهذه التجربة (30 : Nussbaum, 2001).

واعتمد الباحث تعريف دايفز ١٩٨٣ كونه اعتمد مقياسه لتحقيق اهداف

بحثه.

• نظريات القياس النفسي :

عن طريق الإطلاع على بعض أدبيات القياس النفسي لوحظ وجود اتجاهين نظريين عامين تندرج تحتهم نظريات القياس النفسي التي حاولت تفسيره في إيجاد أساليب ووسائل علمية لتصل به الى أعلى درجة في الدقة والموضوعية في القياس ويسمى الأول بالاتجاه التقليدي المتمثل بالنظرية السيكمترية التقليدية أو الكلاسيكية، ويسمى الآخر بالاتجاه المعاصر أو النظرية المعاصرة ولكون اعداد المقياس سيستند الى النظرية المعاصرة سيقوم الباحث بعرض النظرية بصورة موجزة.

• نظريات القياس الحديثة Modern test Theory :

يلاحظ الذي يطلع على أدبيات القياس المعاصر بوضوح اسهام التطورات التكنولوجية في تقدم علم القياس والتقويم التربوي والنفسي ، الذي أدى بدوره

الى اعادة النظر في النظريات والنماذج السيكومترية الكلاسيكية ، وتطوير نماذج ونظريات معاصرة للتغلب على كثير من المشكلات المتعلقة ببناء الاختبارات والمقاييس في الجوانب المختلفة للسلوك الانساني ، مما يجعلها أكثر مرونة وملائمة لطبيعة الظواهر السلوكية (علام ، ٢٠٠٠ : ٦٧٨).

اذ تزايد الاهتمام في العقدين الاخيرين من هذا القرن لتحديد مسار التعليم عن طريق الصياغة الاجرائية (السلوكية) لاهداف المواد الدراسية أي في عبارات تصف التغير المطلوب احداثه في سلوك الطالب نتيجة للخبرة التعليمية ، بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه مباشرة بوساطة الاختبارات محكية المرجع وادت هذه الحركة الى اعادة النظر في طرق واساليب التعليم والتقويم واسس التعلم المعتادة ، فظهر نوع من التعلم القائم على التمكن ، فاختبارات التمكن (Mastery Tests) تعتبر نوعا خاصا من الاختبارات المحكية المرجع (علام ، ١٩٨٦ : ٩٢-٩٣) الامر الذي ادى الى ظهور اتجاه اخر في القياس يعتمد في الاساس على التعلم من اجل التمكن ومن النظريات التي انبثقت من هذا الاتجاه نظرية السمات الكامنة .

• نظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory)

تعني السمة الكامنة، العلاقة المتوقعة بين الاستجابات الملاحظة على الاختبار، والسمات أو القدرات غير الملاحظة، التي يفترض أن تحدد هذه الاستجابات. والسمة (بُعد كمي) يمكن أن يُحدد عليه مواضع الأفراد، ولا يُصح نظريا أن يتوقف موضع الفرد على بُعد سمة ما على صفات أي من العينات التي ينتمي إليها هذا الفرد (الشرقاوي وآخرون، ١٩٩٦: ٣٠٩).

وانبثقت "نظرية السمة الكامنة" عن البحوث التي أجراها (Lawley, 1943) و(1944) فضلا عن أعمال (Tucker, 1946). ولكن يمكننا القول ان الفضل الحقيقي في تطور هذه النظرية يرجع إلى "لازارسفيد" (Lazarsfeld, 1950) و"لورد" (Lord, 1952-1953). وظلت أعمالهما وغيرهما من علماء القياس في هذا الخصوص حتى سبعينيات القرن الماضي، لا يلتفت إليها إلا عدد محدود من خبراء القياس في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتطورة. غير انه حدث تقدم سريع في الحركة البحثية والتطبيقية لهذه النظرية بعد ان نشر "لورد" (Lord) كتابه (النظريات الاحصائية لدرجات الاختبارات العقلية) (Statistical Theories of Mental Test Scores)، الذي جمع بين غلافه لأول مرة أسس النظرية السايكومترية الكلاسيكية، واسس نظرية السمة الكامنة (علام، ٢٠٠٠: ٦٨٢).

ومن القواعد التي ارتكزت عليها نظرية السمات الكامنة ما يأتي:
« الخطأ المعياري للقياس يختلف باختلاف الدرجات او انماط الاستجابة ولكنه يعمم للعينات الكبيرة.

- « الاختبار الأقصر ممكن ان يكون اكثر ثباتا من الاختبار الاطول.
 - « تكون مقارنة درجات الاختبار في صورته المتعددة افضل عندما تختلف مستويات الصعوبة للاختبار بين الاشخاص.
 - « يمكن الحصول على تقديرات غير متحيزة لخصائص المفردة من عينات غير ممثلة
 - « يكون لدرجات الاختبار مدلول اذا قورنت ببعضها عن المفردات.
 - « خصائص مقاييس المدى يمكن تحقيقها بتطبيق نماذج قياس سابقة .
 - « الصيغ المختلطة للمفردات يمكن ان تقدم درجات افضل للاختبار .
 - « التغير في الدرجات يمكن مقارنته بشكل مفهوم حين تختلف مستويات الدرجات الاولى (الخام).
 - « التحليل العاملي لبيانات المفردة ينتج عنه تحليل عاملي كامل المعلومات .
 - « ملامح مثيرات المفردة يمكن ربطها مباشرة بالخصائص القياسية.
- (Embreston & Reise, 2000: 15).

وتعددت نماذج السمات الكامنة وتباينت من حيث أشكال المنحنيات المميزة تبعا لاختلاف عدد (بارامترات) أو معالم المفردات وهي:

- « أنموذج بيرنبوم Birnbaum model يعد من النماذج ثلاثية البارامتر أو المعلم التي تأخذ بالحسبان الصعوبة والتمييز وتخمين الاستجابة .
- « أنموذج لورد Lord model وهو من النماذج ثنائية البارامتر الصعوبة والتمييز .
- « أنموذج راش Rash model يعد أنموذجا أحادي المعلم أو بارامتر (صعوبة) وتختلف هذه النماذج فيما بينها من حيث المنحنى المميز للفقرة I.C.C إذ يسمح الأنموذج الأول بتقاطع المنحنيات المميزة للمفردة . أما الأنموذج الثاني فإنه يسمح لها أيضا بالتقاطع أما أنموذج راش فإنه يسمح بتوازي المنحنيات المميزة لجميع الفئات (Lord&Novick, 1968:496) (Harnisch, 1983:191-204) ، ويطلق أيضا على الأنموذج الأول (الأنموذج اللوغارتمي ثلاثي المعلم أو الأنموذج التام (Complete, Three-parameter) إما الأنموذج الثاني فيسمى بالأنموذج اللوغارتمي ثنائي المعلم إما الأنموذج الثالث الذي اشتق من الأنموذج الأول فتم تثبيت كلا من التمييز والتخمين واعتماد معلم الصعوبة فقط فإنه يسمى بالأنموذج اللوغارتمي أحادي المعلم (Hulin, et al, 1983:35).

• أنموذج سلم التقدير Rating Scale Model :

لقد تعددت نماذج نظرية استجابة الفقرة، ومنها الأنموذج اللوغارتمي الأحادي المعلم أو ما يسمى بأنموذج راش (Rasch Model) وقد تعددت النماذج التي تم تطويرها من نموذج راش لتلائم أنواعاً مختلفة من البيانات، منها أنموذج سلم التقدير الذي يستخدم مع البيانات المأخوذة من سلم التقدير

(536: Masters & Wright, 1984). أي أنه أحد نماذج النظرية الحديثة في القياس المنبثقة عن نموذج راش نموذج المعلمة الواحدة، ويأخذ شكل الاستجابات المتعددة Polytomous بتدرجات تفصل بينها مسافات متساوية.

ونموذج سلم التقدير Rating Scale Model (ARSM) من نماذج الاستجابة المتعددة (Polytomous IRT Models) وقد توصل إليه أندريش (Andrich, 1988) خصيصاً للبيانات من نوع ليكرت وهو أحد النماذج الأحادية المعلمة المنبثقة عن نموذج راش . ويقوم على فكرة مفادها أن كل فقرة من فقرات المقياس تحمل شحنة انفعالية إجمالية، وتعبّر عن سمة الخجل لدى الفرد وبما يتفق مع تقديره لتلك الفقرة، ويقوم هذا النموذج) سلم التقدير (بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة وفق الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج (الشريفيين، والشريفيين، ٢٠١١: ١٣٢ - ١٣٣).

وتقوم فكرة نموذج سلم التقدير على أن كل فقرة تحمل شحنة انفعالية (شحنة نفسية أو ردود أفعال انفعالية تحملها الفقرة بصورة ضمنية أو صريحة بحيث تكون بمجموعها نوع الاتجاه وقوته) تسهم مع الفقرات الأخرى في المقياس في تكوين شحنة انفعالية إجمالية تعبر عن قوة السمة لدى الفرد بما يتفق مع تقديره لتلك الفقرة، ويقوم النموذج بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة وفق الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج (عودة، ١٩٩٢: ١٥٥).

إن تطابق الفقرات مع هذا النموذج، يعني أن معالم الفقرات المتمثلة بدرجة صعوبتها يمكن تقديرها تقديراً مستقلاً عن قدرات الأفراد. كذلك قدرات الأفراد يمكن تقديرها تقديراً مستقلاً عن درجة صعوبة الفقرات (Masters, 1982: 153).

وباستخدام برامج الكمبيوتر الخاصة بهذا النموذج يمكن الكشف عن مدى مطابقة فقرات المقياس وأفراد العينة للنموذج، والتعرف إلى الخصائص القياسية للمقياس وذلك من خلال تقدير قدرة الأفراد، والخطأ المعياري في قياسها وقيم إحصائي المطابقة التقاربية للأفراد (The Standardized Information weighted Fit Statistics for Persons: Infit المربعات التقاربي الذي يشير للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى قدرة الفرد (Mean Square Infit Statistics, MNSQ) وقيم إحصائي المطابقة التباعدية للأفراد، (The Standardized Information weighted Fit Statistics for Persons: Outfit) إحصائي متوسط المربعات التباعدية الذي يشير للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون بعيدة عن مستوى قدرة الفرد (Mean Square Outfit Statistics, MNSQ) وبعد استبعاد الأفراد غير المطابقين يتم تقدير معلم الصعوبة لكل فقرة والخطأ المعياري في قياس هذا

المعلم، وقيم إحصائي المطابقة التقاربية والتباعدية للفقرات، ومتوسط المربعات التقاربي والتباعدي للفقرات. ولاسيما أن الاهتمام في هذا النموذج منصب على اختبار معامل صعوبة خاص بكل فئة من فئات الإجابة كما هي الحال في نموذج سلم التقدير لموراكي (MRS) (Muraki Rating Scale Model).

ويتم تقدير عتبة Threshold التي تمثل الاستجابة الواحدة للمجموعة الكاملة من الفقرات المتضمنة في نموذج سلم التقدير، ويفترض أن تكون قيم العتبات متسقة عبر الفقرات على مقياس التقدير المعطى، لأن نفس مقياس الاستجابة يستخدم للاستجابة على جميع الفقرات لمقياس سلم التقدير (نور الدين، ٢٠٠٢: ٢٢).

• عتبات الاستجابة في نموذج سلم التقدير:

تم اشتقاق نموذج راش المتعدد الاستجابات بواسطة (Andrich, 1978)، عن طريق الفرضيات التي كتبها كلا من راش (١٩٦١) واندريشون (١٩٧٧)، بإقرار المصطلحات ذات الصلة من حيث الشكل العام بنموذج راش وهي معلمات العتبات والتمييز. وحين تم اشتقاق هذا النموذج، ركز أندريش Andrich على استعمال موازين ليكرت في القياس النفسي، ولأغراض التوضيح والمساعدة في تفسير هذا النموذج تم استعمالها في نموذج سلم التقدير المنبثق من نموذج راش. (Nering & Ostini, 2010: 135).

ويشار إلى النموذج باسم نموذج سلم التقدير Rating Scale Model حينما (أ) الفقرات يكون لديها نفس العدد من العتبات thresholds ، (ب) في المقابل فإن الفرق بين أي موقع عتبة معينة ومتوسط مواقع العتبات thresholds متساوي أو موحد عبر جميع الفقرات. وفقاً لأندريش Andrich، سلالمة التقدير هي "تجزئة سلسلة متصلة ذات بُعد واحد كامن في فترات متجاورة" والتي توفر للمقيمين صيغة لوصف أحكامهم وفق المعايير المحددة في نموذج التقييم (Andrich, 2005: 59). سلم التقدير هو تماماً مثل الفقرات ثنائية الاستجابة إلا أن هناك قيوداً على الاستجابات داخل الفقرات – والقيود هو أن الاستجابة يجب أن تتبع نمط غوثمان. ويقول أندريش "اقتراحاتي هي بسيطة، وثابتة يجب أن تسمى النقاط الانتقالية "عتبات"، وفي سياق ثروستون ينبغي أن تسمى عتبات راش" (Andrich, 1998: 25). أما ليناك (١٩٩٩، ٢٠٠٢) فإنه يصف مجموعة من الأسئلة التي تعمل كمبادئ التوجيهية لتحقيق الجودة من سلالمة التقدير باستخدام نموذج راش. واستناداً إلى ليناك، فإنه يمكن استعمال هذه المبادئ لوصف موقع الفرد على المتغير الكامن المقاس. ويمكن تلخيص هذه الأسئلة التوجيهية السبعة لتقييم جودة سلم التقدير بما يلي (Engelhard & Wind, 2013: 4).

«الاتجاهية: هل أن استعمال تدرجات التقدير تتماشى مع المتغير الكامن المقاس؟ يشير ليناك (٢٠٠٢) الاتجاهية من حيث تطابق التقييمات

الملاحظة والنموذج التوقع المطابق (التقييمات المتوقعة)، التي يسميها اتساق التدرج المستعمل.

« **الرتبية:** هل أن موقع الشخص على المتغير الكامن المقاس يرتفع مع تدريجات التقدير؟ يتطلب هذا المبدأ التزايد الرتبي الصحيح لتدريجات سلم التقدير. وحين يتم استيفاء هذا المبدأ، فإن التزايد تدريجات سلم التقدير ستكون متوافقة مع تزايد متوسط درجات الفرد على المتغير الكامن المقاس داخل التدريجات (Engelhard, 2009: 559).

« **استخدام التدرج:** يتم استخدام تكرارات التدرج كدليل على التقيد بالمبادئ (٤٣). وحينما تكون تكرارات تدريجات سلم التقدير ليست متقاربة فإنها لا تشير بدقة إلى الاختلافات الجوهرية في معنى التقديرات لأن تقدير معامل موقع التدرج في نموذج راش يعتمد على تكرار الملاحظات ضمن تدريجات سلم التقدير، وقد اقترح ليناك (Linacre, 2002) أن التدريجات التي تضم أقل من ١٠ تكرارات ملاحظة تحد من الدقة والاستقرار في هذه التقديرات ويجب تعديلها. (Linacre, 2002: 95).

« **توزيع الدرجات:** ما هو توزيع التقديرات عبر التدريجات مقبول؟ ويرتبط هذا المبدأ بشكل مباشر مع المتطلبات المحددة من قبل المبدأ السابق، ويلاحظ الالتزام بهذا المبدأ حينما تكون التقديرات على شكل توزيع منتظم، متسقة، وضعها طبيعي، وتماسك التدرج. وطريقة عرض الأشكال لتوزيع التقديرات يمكن استخدامها كطريقة سريعة لتحديد مدى انتهاك هذا المبدأ (Engelhard, 2009: 561).

« **ملائمة سلم التقدير:** يرتبط هذا المبدأ بمؤشرات ملائمة البيانات للنموذج مما يسمح بالمقارنة بين التوزيع الملاحظ للبيانات مع المتوقع في النموذج. وإحصائي الملأمة التباعدي يفيد في هذا السياق بسبب حساسيته للقيم المتطرفة. فحينما تنخفض قيمة هذا الإحصائي فإن هذا يشير إلى بيانات التقدير هي أكثر اتساقاً من المتوقع. وفي المقابل، تشير القيم العالية إلى العشوائية المفرطة باستعمال التدريجات في سياقات غير متوقعة. (Engelhard & Wind, 2013: 5)

« **رتبية معامل التدرج:** هل مواقع العتبات تعكس الترتيب المقصود من التدريجات؟ من أجل تلبية متطلبات هذا المبدأ، يجب أن يعكس معامل مواقع التدرج الترتيب المقصود من التدريجات من حيث التقدم على متصل المتغير المقاس بالإضافة إلى ذلك، إمكانية قدرة سلم التقدير على إنتاج قياسات ثابتة تعتمد على تسلسل رتبي لمعامل مواقع التدرج (Linacre, 2002: 100). إن المقارنة بين هذه المواقع على خريطة المتغير المقاس يمكن استخدامها لتحديد التطابق بين الملاحظ والمقصود من ترتيب التدرج (Engelhard, 2009: 561).

«معامل مواقع التدريجات: هل مواقع العتبات مميزة؟ هذا المبدأ يرتبط بدقة تدريجات سلم التقدير لوصف أداء الفرد في مواقع مختلفة على المتغير الكامن. وقد اقترح "هيونه" (Huynh, 1994) وليناكر (Linacre, 2002) مدى لمواقع العتبات يقع بين $\pm (1.40 - 0.50)$ (لوجيت أي $1.40 < \tau_k - \tau_k \pm 0.50$) (0,50) $1 < 0,50$ لوجيت كدليل على أن تدريجات مقياس سلم التقدير هي مميزة (Engelhard & Wind, 2013: 6). وحين تكون التدريجات مميزة، يمكن أن نصف كل مجموعة بتفرد لموقع شخص على المتغير الكامن (Linacre, 2002: 97).

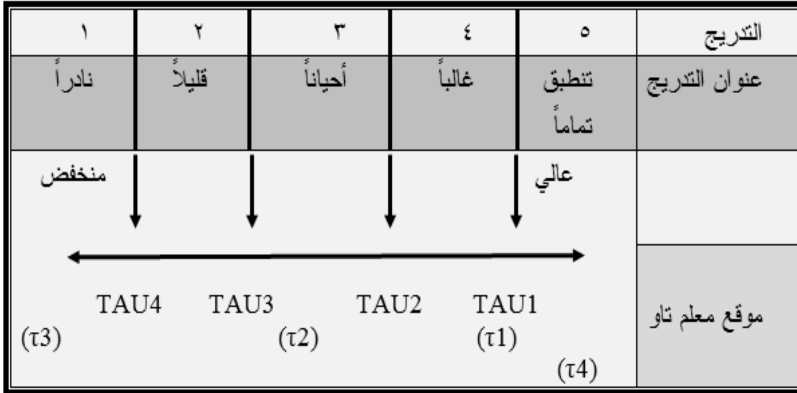
إن الدرجة x على فقرة معينة في نموذج راش للاستجابات المتعددة، تعني أن الفرد قد تجاوز في وقت واحد X من العتبات التي أدنى من الموقع الذي حدد له على المتصل، وفشل في تجاوز m من العتبات المتبقية - التي فوق ذلك الموقع x . ومن أجل أن يكون ممكناً تمييز مواقع الأفراد، يجب أن تكون العتبات في ترتيب واضح وطبيعي (Nering & Ostini, 2010: 139). أن هذا لا يعني أن عملية القياس تستلزم اتخاذ مثل هذه المواقع على العتبات بالمعنى الحرفي. بل يتم عادة الاستدلال لمواقع العتبات على النطاق المتصل للسمّة الكامنة على مصفوفة من بيانات الاستجابة عن طريق عملية التقدير باستعمال مثلاً تقدير الاحتمالية القصوى المشروط (Huynh, 1994: 114).

وتشير التقديرات المشوشة للعبات إلى الفشل في بناء سياق للتقييم، على خلاف التصنيفات التي تمثلها درجات متتالية ومرتبطة التي تعكس مستويات متزايدة في السمة الكامنة. على سبيل المثال، بالنظر في الحالة التي يكون فيها هناك نوعان من العتبات، وفيها تقدير للعبة الثانية أقل على المتصل في تقدير للعبة الأولى، فإن هذا الفرد يتم تصنيفه في الفئة (١) مما يعني أن موقع الشخص يتجاوز الوقت نفسه العبء الثانية، ولكنه فشل في تجاوز العبء الأولى. وهذا يدل على وجود نمط استجابة {٠، ١}، وهو نمط ثابت ومن الأنماط غير المقبولة في بنية النموذج. فلهذا حينما تكون تقديرات العتبات مضطربة، فإن تقديرات الصعوبة بالتالي لا يمكن أن يؤخذ بها فعليا (Andrich, 2005: 25). وبالأحرى أن اضطراب توزيع العتبات في حد ذاته، يشير إلى أن التصنيفات لا تستوفي المعايير منطقيا من أجل تبرير استخدام درجات صحيحة ومنتالية كأساس للقياس. وكذلك تشير إلى أن الطريقة التي يتم فيها منح الدرجات ليست متوافقة مع هدف نظام التصنيف للمقياس (Huynh, 1994: 115).

إن النقاط الانتقالية للاستجابات في سلم التقدير تسمى عتبات، وهي نقطة
 إذاً هناك فرصة بنسبة عدد الدرجات في كون الفرد يصبح في أي فئة. فإذا
 كان هناك قلب وعدم وضوح في البيانات، فإن العتبات تصبح تقديراتها متقلبة
 وهذا يدل على أن هناك شيئاً خاطئاً في البيانات. والدليل على دقة توزيع

العتبات هو التوزيع الحر- وهذا ما يتفق كثيرا مع فلسفة راش (Engelhard & Wind, 2013: 5).

ويرتبط الفرق الجوهرى بين نموذجي سلم التقدير والتقدير الجزئي في معامل تدرج المواقع (الصعوبة)، التي ترد في النموذج بصيغة "تاو" (τ) . التاو يمثل الفرق في الصعوبة (أي الموقع على السمة الكامنة) بين التدرجات المتجاورة في سلم التقدير. فحينما يتم نمذجة البيانات باستخدام نموذج سلم التقدير، يتم تثبيت معامل تدرج الموقع عبر الفقرات، المشار إليها بوساطة مصطلح τ (Huynh, 1994: 116). وكنتيجه لذلك فإن المسافة على السمة الكامنة بين كل زوج من تدرجات سلم التقدير لا تختلف باختلاف المهام. ومن الشكل (١) نلاحظ تمثيل صوري لهذا المفهوم. اذ يفصل كل من معاملات أربعة تدرجات لسلم التقدير من قبل فترات متباعدة بالتساوي على المتغير الكامن. عند استخدام هذا النموذج، تعد المسافة بين التدرجين المتجاورين تعادل المسافة بين أي تدرجين متجاورين آخرين (Engelhard & Wind, 2013: 6).



شكل (١) تمثيل صوري لمعامل "تاو"

إن الاختلافات في صعوبة الفقرة والاعتمادية في الاستجابات على الفقرات يكون لها تأثير عكسي على توزيع مجموع الدرجات في الاختبارات الفرعية لكل شخص. وعلى وجه الدقة فإن الفقرات سوف تكون عموماً متقاربة الصعوبة، إذا كانت العتبات في الاختبارات الفرعية هي متقاربة معاً، و يترتب على ذلك أن يكون هناك استجابة اعتمادية بين الفقرات. أما إذا كانت الفقرات مختلفة الصعوبة، حينها يكون هناك اعتمادية منخفضة في الاستجابة بين الفقرات مما إذا كانت الفقرات هي من الصعوبة ذاتها (Andrich, 1988: 55).

• الدراسات السابقة :

- أولاً : دراسة الطيري (١٩٩٦):
وتهدف الدراسة إلى بحث الخصائص القياسية لاختبار الذكاء الإحصائي بعد إعادة تدرجه باستخدام نموذج "راش" اللوغاريتمي الاحتمالية. وان حجم

عينة دراسة الكلية من (١٤٧) طالباً في السنة الثانية المتوسطة ، في مدارس مدينة الرياض. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء الإحصائي المطور من قبل (السيد محمد خير) الذي يتكون من (٥٠) سؤالاً موزعين على أسئلة لفظية وأسئلة حساب وأعداد ، وأسئلة رسوم وأشكال. وكانت نتائج الدراسة التي أظهرت تأكد الباحث من تحقق الخصائص القياسية المفترضة للنموذج المستخدم، حيث تحررت تقديرات صعوبة المفردات من تقديرات العينة المطبقة عليها وتحررت تقديرات قدرة الأفراد من المفردات. (الطريحي، ١٩٩٦: ٤٥٧-٤٧٣)

• ثانياً: دراسة مختصرة (٢٠٠٢):

وتهدف الدراسة إلى محاولة تنمية القدرة على التصور البصري المكاني للمجسمات عن طريق أعداد وتدريب برنامج تدريبي في سياق أحد المقررات الدراسية. وكذا تدريب مقياس لهذه القدرة يتضمن أشكالاً مختلفة من المفردات التي تعرف المتغير نفسه، ويحقق موضوعية المقارنة بين ادعاءات المجموعتين التجريبية والضابطة بالرغم من اختلاف مجموعة المفردات المستخدمة في القياس. وتتكون العينة من (٦١٣) طالبة من طالبات المرحلتين الثالثة والرابعة في جميع الشعب التربوية بأقسام كلية التربية بجامعة عين الشمس، وكذا من طالبات المرحلة المختلفة في قسم علم النفس موزعة بواقع (١٥٠- ٣٠٠) لكل اختبار من الاختبارات المستخدمة. وأن أداة تكونت من ثمانية اختبارات مختلفة؛ أعدت الباحثة أحد هذه الاختبارات ، وعربت اختباراً آخر، وعدلت خمسة اختبارات من الاختبارات الستة الباقية، وهذه الاختبارات هي :

« اختبار تصور المجسمات من إعداد الباحثة، اختبار على الورق من أعداد جريفييلد وبرنوان وهران، اختبار تصور المجسمات، اختبار العلاقات المكانية ثلاثية البعد، اختبار تصور البعد الثالث، اختبار منظور، اختبار الظلال، اختبار المعالجة الذهنية للصورة.

« برنامج التدريب أعدته الباحثة بحيث يدرس في سياق تدريس أحد المقررات العملية في علم النفس تكون البرنامج من خمس وحدات درست على مدى شهرين بواقع جلستين أسبوعياً تتراوح مدة كل منها ساعة ونصف إلى ساعتين. وأن الوسائل الإحصائية هي (Spss , Sytat, Microscale) وذلك لمعالجة بيانات الدراسة وتحليلها واختبار (ت)، واختبار مربع آيتا (لقياس حجم التأثير). ولقد أظهرت نتائج الدراسة:

✓ تدريب مجموعة من فقرات بعض الاختبارات المختلفة المعدة لقياس متغير التصور البصري المكاني للمجسمات على ميزان تدريب واحد مشترك باستخدام نموذج راش.

✓ أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التصور البصري المكاني. (منتصر، ٢٠٠٢: ٢٨٠-٢٩٠)

• ثالثاً: دراسة مسعود (٢٠٠٤) :

وتهدف الدراسة إلى استخدام نموذج راش في إعادة تدريج اختبار رسم الرجل "لجودا نف - هاريس" تبعاً لمستوى صعوبتها، مع ما قد يستدعيه ذلك من حذف بعض المفردات أو تعديلها، وتكوين صورة اختباريه متعادلة للقياس مع المقياس الأصلي ولكن متحرر من اثر اختلاف الزي بين الأوربي (البدلة) والعربي (الجلباب) ثم عمل المعايير المختلفة التي تفسر مستويات قدرات الأفراد للأعمار من سن (٦) سنوات وحتى (١٣) سنة، وكان حجم عينة الاختبار يتكون من (١١٤٩) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الابتدائية والإعدادية وقد تراوحت أعمارهم بين سن (٢-٦) سنوات إلى (٩-١٤) سنة وقد اختيرت العينة من بعض محافظات الوجه القبلي والبحري والقاهرة الكبرى، وكانت أداة الدراسة هو اختبار رسم الرجل "لجودا نف - رايس" (١٩٦٣)، والوسائل الإحصائية هو برنامج (Spss, Winsteps, Microscale) في معالجة بيانات الدراسة وتحليلها. ونتائج الدراسة قد اظهرت:

- ◀ حذف الأفراد غير الصادقين أي حذف (٦٤) فرداً من أصل (٦٥٢).
- ◀ تدريج اختبار رسم الرجل بعد تعديل بعض المفردات وحذف المفردات غير الملاءمة للقياس بعدد مفردات الاختبار (٦٩) مفردة وعدد المفردات المحذوفة (٥) مفردات من أصل (٧٣).
- ◀ تحقيق شروط الاستقلالية القياس في صورته الجديدة بعد التدريج باستخدام نموذج راش.
- ◀ تحقيق صدق المقياس وثباته في صورته الجديدة بعد التدريج باستخدام نموذج راش.
- ◀ حساب معدل النمو قدرة الفرد تبعاً للعمر على اختبار رسم الرجل في صورته الجديدة.
- ◀ تمثيل منحنيات النمو التي توضح العلاقة بين مستويات العمر المختلفة وتقديرات القدرة على اختبار رسم الرجل في صورته الجديدة.
- ◀ تكوين صورة مختصرة من الاختبار متحررة من اثر اختلاف الزي بين الثقافات الأوروبية والعربية (مسعود، ٢٠٠٤: ٢٦٦- ٢٧٠)

• رابعاً: دراسة (أبو جراد، ٢٠٠٨) :

- وتهدف الدراسة إلى إعادة تدريج اختبار كاتل للذكاء الثالث الصورة (أ) باستخدام نموذج راش الأحادي المعلم. وكان حجم عينة الدراسة يتكون من (٤٢٠) من طلبة كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة. وأداة الاختبار هو اختبار كاتل الثالث للذكاء الصورة (أ) والمكون من (٥٠) فقرة. ويتضمن (٤) اختبارات فرعية (السلاسل (١٣) فقرة، التصنيف (١٤) فقرة، المصفوفات (١٣) فقرة والشروط (١٠) فقرات) وله ثلاث مستويات :
- ◀ المقياس الأول للأعمار من (٤ - ٨) سنوات للراشدين المتخلفين عقلياً.
- ◀ المقياس الثاني من (٨ - ١٣) سنة للراشدين العاديين.

◀ المقياس الثالث من (١٣- ١٩) سنة للراشدين المتفوقين.

الوسائل الإحصائية المستخدمة هي (Spss13, Winsteps) لمعالجة بيانات الدراسة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة والتي أسفرت نتائج التحليل عن حذف فقرتين فقط من مفردات اختبار التصنيف وهما المفردة رقم (١١) والمفردة رقم (١٣) ولم تحذف أي مفردة من مفردات الاختبار الأخرى. بلغت نسبة المفردات المحذوفة في الدراسة الحالية (٤٪). (أبو جراد، ٢٠٠٨: ٥٥٥-٥٨٣)

• مجتمع البحث :

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد ، ويتكون المجتمع الإحصائي من (٤٢١٢٥) طالب وطالبة موزعين بحسب الجنس وبواقع (٢١٨٨٤) طالبا ويشكلون نسبة (٥٢٪) من المجتمع الكلي ، في حين بلغ عدد الطالبات الاناث (٢٠٢٤١) طالبة ويشكلن نسبة (٤٨٪) من المجتمع الكلي ، اما التخصص فقد بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (٢٣٠٦٤) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٥٥ ٪) ، في حين بلغ عدد طلبة التخصص الانساني (١٩٠٦١) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٤٥ ٪) من المجتمع الكلي ، اما بالنسبة للصف فقد بلغ طلبة الصف الاول (١٣٧٠٠) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٣٣ ٪) ، الثاني (٩٠١٠) طلاب وطالبة ويشكلون نسبة (٢١ ٪) ، الثالث (١٠٦٢١) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٢٥ ٪) ، الرابع (٨٧٩٤) طالب وطالبة ويشكلون نسبة (٢١ ٪) من المجتمع ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) مجتمع البحث موزع بحسب الصف والجنس والتخصص

الصف	العدد	الجنس	العدد	التخصص	العدد
اول	١٣٧٠٠	ذكور	٢١٨٨٤	علمي	٢٣٠٦٤
ثاني	٩٠١٠				
ثالث	١٠٦٢١	اناث	٢٠٢٤١	انسني	١٩٠٦١
رابع	٨٧٩٤				
المجموع	٤٢١٢٥				

• اداة البحث :

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي اعتمد الباحث مقياس التقمص الوجداني بنسخته الأصلية الذي أعده (Davis, 1983) مع تبني تعريف الباحث وتوجهه النظري ، والمكون من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة مكونات هي (تبني وجهة نظر الآخرين ، الخيال ، الاهتمام العاطفي التوتر الشخصي) ، وتعد ترجمة المقياس واحدة من أهم الخطوات التي يقوم بها أي باحث يروم تحري الصدق في الترجمة ، والتي يكون عن طريقها نقل هذا المقياس أو غيره من ثقافة إلى أخرى (Butcher, 1989 : 4).

• إجراءات ترجمة مقياس التقمص الوجداني :

◀ ترجم الباحث مقياس التقمص الوجداني من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية وبمساعدة المتخصص في اللغة الانكليزية

« ترجمة المقياس مرة أخرى من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية ، وبذلك أصبح لدى الباحث نسختان من مقياس التقمص الوجداني ، أحدهما يمثل النسخة الأصلية ، والآخر يمثل النسخة المقترحة عن النسخة العربية .

« ولغرض التأكد من صدق الترجمة عرض الباحث النسختين (المقياس بنسخته الأصلية والنسخة المقترحة للترجمة عن النسخة العربية) على متخصص في اللغة الانكليزية لغرض أستحصال مدى الاتفاق بين كل فقرة من فقرات المقياس عبر النسختين وأعطاء درجة كلية للتطابق بين النسختين .

« عرض الباحث النسخة العربية للمقياس بصورته الاولى بحيث يحتوي كل مكون من مكونات المقياس على الفقرات التي تمثله على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١٨) محكما متخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وبذلك حصلت الموافقة شبه التامة على كل فقرات المقياس وحسب مكوناتها وعلى التعليمات الخاصة بالاجابة اذ تراوحت نسبة الاتفاق بين (٩٤-١٠٠٪) .

« تصحيح المقياس : تم تصحيح مقياس التقمص الوجداني والذي بلغ (٢٨) فقرة وبتدرج خماسي (توصفني جيد جدا ، توصفني جيدا ، توصفني ، لا توصفني ، لا توصفني جيدا) ، بحيث يكون تصحيح الفقرات الايجابية البالغة (١٦) فقرة بالاتجاه الايجابي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي ، وتصحيح الفقرات السلبية البالغة (١٢) فقرات بالاتجاه السلبي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي ، وحصل الباحث على موافقة المحكمين على جميع فقرات المقياس وعلى تدرج بدائل الاجابة ومناسبتها لعينة البحث الحالي .

• تجربة التحليل الإحصائي :

هدفت هذه التجربة إلى تحليل الفقرات إحصائيا وتدرجها على وفق أنموذج راش وفيما يأتي توضيح لهذه الخطوة:

• عينة التحليل الإحصائي

بينت نتائج الدراسات التي استخدمت انموذج راش في تحليل بيانات الاختبارات التحصيلية في تحديد عدد افراد العينة ، اذ بينت نتائج دراسة (فان دي فيجر ١٩٨٦) ان دقة التقديرات تزداد بازدياد عدد فقرات الاختبار من (١٠) الى (٢٥) الى (٥٠) فقرة ، وبازدياد حجم العينة من (٢٥) الى (٥٠) الى (٥٠٠) مفحوص (Van de Vijer, 1986 : 50) ، وبينت دراسة فوستر وزملاؤه ان (٢٠٠) مفحوص يعد كافيا لانتاج تدرج ثابت للفقرات (Forster & et al , 1978) ولغرض تحليل الفقرات احصائيا وتدرجها على وفق انموذج راش تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة . والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) حجم عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب الكلية والجنس

المجموع	الجنس		الكلية
	إناث	ذكور	
٣١٥	٧٥	٢٤٠	التربية ابن رشد
٣٣٠	١٤٠	١٩٠	كلية العلوم
٢٨٠	١١٠	١٧٠	كلية الآداب
١٠٠٠	٤٠٠	٦٠٠	مجموع كلي

• التحقق من افتراضات النظرية :

تقوم نظرية الاستجابة للفقرة على افتراضات أساسية وهي: افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) والاستقلال المحلي (Local Independence) والملائمة لمنحنى خصائص الفقرة. والتحقق من افتراضات النموذج المعتمد أمر ضروري قبل استعمال النموذج في التحليل الإحصائي لمعايرة وتدرج فقرات المقياس. وقد تم ذلك وكما يأتي:

• أولاً: اختبار افتراض أحادية البعد للمقياس:

كان الإجراء الأول هو التحقق من أحادية البعد، اذ تفترض نظرية الاستجابة للفقرة وجود سمة واحدة تُفسر أداء الفرد في المقياس، ولذلك تُسمى بالنماذج أحادية البعد. وللتحقق من هذا الافتراض تم الاعتماد على بعض المؤشرات التي اقترحها "هاتي" (Hattie, 1985). وفي هذا السياق تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستعمال معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (٠.٩٠) وهو مؤشر قوي على أحادية البعد.

وكذلك من المؤشرات المهمة للدلالة على أحادية البعد ما يعتمد على المكونات الرئيسية Indices based on principal Components وهي مؤشرات تستند الى استعمال التحليل العاملي (Factor Analysis)، وقد قام الباحث بإجراء التحليل العاملي على جميع أفراد عينة البحث الأساسية باستعمال برنامج SPSS باستعمال استجابات الطلبة على مقياس التقمص الوجداني.

وقبل البدء في إجراءات التحليل العاملي للتحقق من أحادية البعد لفقرات المقياس تم اختبار قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي والتأكد من ملائمة وكفاية حجم العينة، فأن التحليل أظهر أن قيمة اختبار-Kaiser Meyer-Olkin (KMO-Test) لكفاية العينة كانت (٠.٩٤) وهي بحسب محك كايزر لكفاية العينة تعد نسبة ممتازة. وفيما يتعلق بالشرط الثاني الذي يتطلب أن يكون اختبار بارتليت Bartlett's test of sphericity دالاً إحصائياً ودلالته تعني أن مصفوفة الارتباطات ليس مصفوفة الوحدة Identity Matrix أي (خالية من العلاقات المعتمدة بين الفقرات)، وأنها تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات، فقد أظهرت النتائج أن قيمة اختبار بارتليت بلغت (38270,460) وهي دالة إحصائياً على وفق قيمة p وكما بين في جدول (٣).

جدول (٣) اختباري "بارتليت وكمو" للتحقق من ملائمة البيانات للتحليل العاملي

Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy.		
	0,940	
Bartlett's Test of	38270,460	Approx. Chi-Square
Sphericity	786	df
Sig.		0,000

وبعد التحقق من اختبار قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي قام الباحث بإيجاد قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر لكل عامل من العوامل وجرى تدوير المحاور باستعمال طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) للعوامل التي قيم الجذر الكامن لها اكبر من (١) وكان عددها اربعة عوامل فسرت ما نسبته ٥٦.١٩٪ من التباين والجدول (٤) يبين قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر ونسب التباين التراكمية لكل عامل ويمكن استخراج قيمة التباين المفسر للمكون الواحد عن طريق المعادلة الآتية..

نسبة التباين المفسر للمكون = الجذر الكامن / عدد الجذور الكامنة × 100

جدول (٤) قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر والتراكمي لكل عامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	١٢.٠٦١	٣٠.٥٦٦	٣٠.٥٦٦
2	٤.٨٥١	٦.٩٣٢	٣٧.٤٩٨
3	٢.٣٢١	٣.٤١٥	٤٠.٩١٣
4	٢.٠٤٥	١.٧٨٣	٤٢.٦٩٦

يلاحظ من الجدول (٤) (ولم يدرج في هذا الجدول قيم الجذور الكامنة التي هي أقل من واحد) أن هناك اربعة عوامل زادت قيمة الجذر الكامن لها على (١) وهي تفسر ما نسبته ٣٠.٥٦٦٪ من تباين الدرجات لمقياس التقمص الوجداني وأن النسبة بين الجذر الكامن للعامل الأول والجذر الكامن للعامل الثاني في الصورة الأولى لمقياس التقمص الوجداني، هي نفسها النسبة بين نسبة التباين المفسر للعامل الأول ونسبة التباين المفسر للعامل الثاني، وهي أعلى من القيمة (٢) التي يشترطها (Reckase, 1979) كحد أدنى لهذه النسبة كي يتحقق افتراض أحادية البعد (Reckase, 1979: 223) ويتفق هامبلتون Hambleton, 2004 مع "ريكيس" في اعتماد هذه النسبة، ومن ثم، يمكن عده عاملاً سائداً (Hambleton, 2004: 698). مما يؤكد وجود عامل واحد للمقياس يؤثر في استجابات الأفراد عن فقراته، وهذا يحقق افتراض أحادية البعد للفقرات.

وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول ١٢.٠٦١ وهي قيمة مرتفعة، إذا ما قورنت بقيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، وباعتماد محك الجذر الكامن بوصفه مؤشراً على أحادية البعد. يضاف إلى ذلك، ملاحظة بأن نسبة التباين المفسر لكل من العوامل المتبقية متقاربة، بمعنى أنه يوجد شبه استقرار في نسب

التباين المفسر لجميع العوامل باستثناء العامل الأول، وهذا مؤشر على تحقق افتراض أحادية البعد للمقياس، أي أن المقياس يقيس سمة واحدة (حمادنة، وبني خالد، ٢٠١٣: ٩٢).

ومن المؤشرات الأخرى لأحادية البعد في المقياس الحالي هو مؤشر دلالة التشبع على العامل إذ يشير التشبع إلى مفهوم إحصائي يستخدم في التحليل العاملي ليدل على علاقة المتغير بالعامل (أبو حطب، وآخرون، ٢٠٠٨: ١٩٦). حيث كانت جميع فقرات المقياس قد أظهرت تشبعاً أكبر (٠.٤٥) وهو مستوى التشبع المعتمد في البحث الحالي. إذ تراوحت نسبة التشبعات بين (٠.٦٥٨ - ٠.٤٤٢)، وهي نسب تشبعات عالية تشير إلى نسب تفسر مقداراً جيداً من التباين المفسر. وقد بلغ متوسط قيم الشيوع (الاشتراكات) Communalities للفقرات (٠.٦٣) وهذه النسبة تشير إلى دقة محك كايذر المستعمل، إذ يكون محك الجذر الكامن دقيقاً عندما يكون متوسط قيم الشيوع بعد الاستخراج أكبر من (٠.٦٠) وحجم العينة أكبر من (٢٥٠) (تيفزة، ٢٠١٢، ٩٣)، ويُشير ارتفاع قيمة الاشتراكات لفقرات المقياس إلى قدرة ذلك المقياس على قياس الصفة التي وضع من أجلها، وجميع هذه المؤشرات جيدة لأحادية البعد الذي يقيسه المقياس.

• ثانياً: الاستقلال المحلي للفقرات:

يُعدُّ هذا الافتراض امتداداً للافتراض الأعم وهو أحادية البعد، وهو يعني أنه إذا تم إزالة اثر العامل أو البعد أو السمة الكامنة خلف المقياس فلن يوجد أي تغاير منتظم إضافي بين الفقرات، وبذلك فإن الاستقلال المحلي في القياس يمكن أن يظهر بين مجموعة من الفقرات التي تسير في اتساق واحد (زكري ٢٠٠٩: ٤٦). أي أن وجود ارتباط محلي بين الفقرات قد يؤدي إلى تقديرات غير دقيقة لمعلم الفقرات وإحصائيات المقياس وقدرة المفحوصين، وفضلاً عن ذلك فإن الارتباط المحلي للفقرات يضيف بعداً إضافياً للمقياس ويكون على حساب البناء الذي نهتم به (Hambleton, et, al., 1991: 11).

لذا فقد تم التحقق من افتراض استقلالية القياس عن طريق التحقق من افتراض أحادية البعد للفقرات. وهذا ما أكدته كل من (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991: 9) بأن الاستقلال المحلي يتحقق إذا تحقق افتراض أحادية البعد.

وكذلك يمكن الاستعانة بنتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس حيث يتم فحص مصفوفة الارتباط ويقصد بها التأكد بعدم وجود متغيرات (فقرات) في مصفوفة الارتباط لها معامل ارتباط تام أو صفر مع كل أو معظم المتغيرات أي يتطلب أن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من ٠.٠٠٠٠١ فإذا كانت أكبر من هذه القيمة دل ذلك على عدم وجود ارتباطات

مرتفعة، أو عدم وجود اعتماد خطي بين المتغيرات أو الفقرات وتكرار للمعلومات التي تشارك بها كل فقرة (تبيغزة، ٢٠١٢: ٨٩)، وحيث أن محدد مصفوفة الارتباطات في هذه الأداة هو (٠.٠٠٠٢) وأعلى من القيمة المذكورة، وبهذا يمكن الحكم على عدم وجود اعتماد خطي بين فقرات المقياس مما يدل على الاستقلال المحلي لهذه الفقرات. ويمكن تأكيد ذلك كذلك باختبار "بارتليت" الذي يدل عند دلالته أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة Identity Matrix وتتوفر على الحد الأدنى من العلاقات.

• ثالثاً: المنحنى المميز للفقرة:

الافتراض الثالث لنظرية الاستجابة للفقرة IRT هو المنحنى المميزة للفقرة (ICC). إذ تشير الزيادة المطردة لدالة مميز الفقرة إلى زيادة في احتمال أن الأفراد ذوي الدرجات الأعلى على السمة يؤيدون هذه الفقرة، من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على السمة (Erguven, 2014: 26). ويسمى هذا المنحنى بالدالة المميزة للفقرة (ICF)، في حالة أن النموذج أحادي البعد أو يقيس سمة واحدة (Hambleton, 1990: 97).

ويشير هذا الافتراض إلى طبيعة المنحنى أو الدالة المميزة لكل فقرة التي تصف العلاقة بين القدرة والأداء على الفقرة. ويعتمد شكل المنحنى المميز للفقرة على معالم الفقرة من صعوبة (β)، وتمييز (a) وقدرة الأفراد (θ)، ومن المتوقع أن تكون فقرات مقياس التقمص الوجداني متباينة في مواقعها، وهذا ما يتناسب مع الاستجابات المتدرجة، وبالتالي مع افتراضات نموذج سلم التقدير المعتمد في الدراسة الحالية.

• رابعاً: التحقق من افتراض التحرر من السرعة:

تم إعطاء الوقت الكافي للإجابة عن المقياس، بحيث لا يؤثر عامل السرعة في أداء الأفراد، وكان زمن تطبيق المقياس على مجموعات التطبيق بمتوسط يقارب (١٨) دقيقة، وغالباً يمتد إلى أكثر من ذلك لإعطاء فرصة للطلبة الذين يتأخرون في قراءة الفقرات، علماً بأن هذا الوقت مقدر بدون الوقت الذي يتم فيه شرح تعليمات المقياس ومثال توضيحي وكيفية استعمال ورقة الإجابة وتدوين الإجابة عليها، وكذلك تم التحقق من افتراض التحرر من السرعة عن طريق عدم إبداء أي فرد من الأفراد اعتراضه على الوقت المتاح للإجابة.

وبذلك تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة عن طريق بيانات العينة على المقياس.

• التحليل الإحصائي وفقاً لنموذج سلم التقدير :

تم اختيار النموذج لتحليل بيانات المقياس (نموذج سلم التقدير Rating Scale، وبعد استبعاد (٢٢) ورقة إجابة نظراً لوجود استجابات ذات نمطية واحدة للأفراد وكذلك لترك فقرات كثيرة بدون إجابة، وتم تصحيح استجابات

الطلبة في المقياس، على وفق تدريج ليكرت الخماسي، إذ أعطيت الاستجابات للفقرات الموجبة الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥). وبخلاف ذلك الدرجات للفقرات السالبة لتصيح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥). وبعد ذلك تم إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وأخضعت البيانات للتحليل باستعمال برنامج (ConstructMap.4.6) بهدف التحقق من درجة مطابقة الاستجابات على فقرات المقياس، وقد بلغت استجابات الأفراد المدخلة في ذاكرة الحاسوب (٩٧٨) طالباً وطالبة وعدد الفقرات (٢٨). وعملية مطابقة البيانات تمر بمراحل وهي:

« استبعاد الأفراد غير المطابقين للنموذج، بمعنى حذف الأفراد غير الملائمين لعملية التدريج، وذلك باستبعاد الأفراد الذين تقل قيمة إحصاءات الملائمة لهم عن (٢-) إذ يعني ذلك تشابه إجابات هؤلاء الأفراد مما يشير إلى عدم صدق الاستجابات.

« استبعاد الأفراد الذين تزيد إحصاءات الملائمة لهم عن (٢+) إذ يعني ذلك أن هؤلاء الأفراد قد تجاوزوا الحد المقبول إحصائياً بإجاباتهم عن الفقرات التي تزيد في مستوى موقعها عن مستوى السمة لديهم. أو تكون إجاباتهم أبعد عن الفقرات التي تتطلب مستوى أقل من مستوى لسمة لديهم، مما يعني قد اعتمدوا على التخمين أو عدم جديتهم في الاستجابة (أبو جراد، ٢٠١٢: ٢٩٣).

ولتحقيق ذلك تم تقدير قدرات الأفراد وكذلك الخطأ المعياري في مقياس القدرة، وإحصائي الملائمة التقاربية (INFIT)، وهي قيم متوسط المربعات Mean Square (MNSQ) أو الاختبار التائي (t-test) وهي تُعد مؤشراً إحصائياً للسلوكيات غير المتوقعة التي تؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى قدرة الفرد. وكذلك إحصائي الملائمة التباعدية (Outfit) وكذلك له (MNSQ) أو (t-test) وهو مؤشر بديل عن السابق ولكنه أكثر حساسية لمظاهر السلوك غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدرة الأفراد. والجدول (٥) يبين ملخصاً لنتائج تقديرات قدرة الطلبة أي القيمة التدريجية للأفراد في مستوى السمة المقاسة.

جدول (٥) ملخص القيمة التدريجية لمواقع الأفراد على مقياس التكمص الوجداني

الدرجات	مدى القدرة (مواقع الأفراد)	القدرة (مواقع الأفراد)	الخطأ المعياري	الملائمة التقاربية infit	إحصائي t	الملائمة التباعدية outfit	إحصائي t
متوسط	١٠٢.١٢	من ٢.٠٤١ إلى ٣.٠٢١	-٠.١٥٦	٠.١٧	٠.٩٢	-٠.١١	١.١٣
							٠.٠٤

وعند تفحص قيم إحصائي الملائمة الموزون للأفراد والإحصائي t لكل أفراد العينة، تبين وجود (١٨) فرداً ابتعدت استجاباتهم الملاحظة عن الاستجابات المتوقعة تبعاً لقدراتهم، أي أن قيم متوسط المربعات MnSq Mean Square المناظرة لقدراتهم تتجاوز (٠.٧٥ و ١.٣٣) التي اقترحها كلا من "آدامز" و"كو"

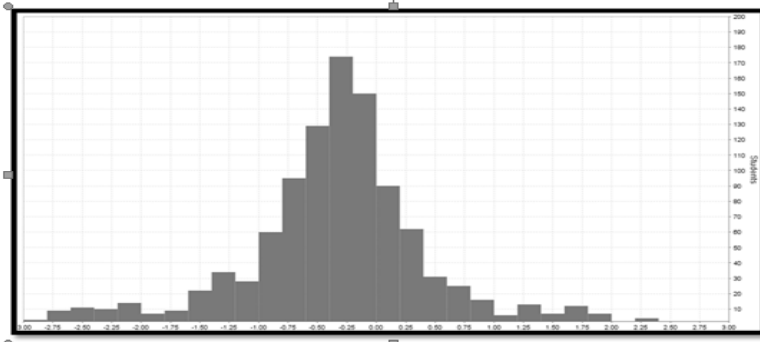
(Adams and Khoo, 1996) وهو ذات المدى الذي يعتمد البرنامج، أو أن قيم إحصائي t المقابلة لقدراتهم تزيد على $(+2)$ أو تقل عن (-2) . وكما أشار كل من ألاسستير وهيتشينسون (Alastair & Hutchinson, 1987) بأنه إذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد على $(+2)$ فإن قدرة الفرد تعد غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد، لذا فإن هؤلاء الأفراد غير مطابقين للنموذج، ويجب استبعادهم لاستكمال التحليل (حمادنة، وبني خالد، ٢٠١٣: ٩٤). إذ أن الإحصائي t هو تحويل متوسط المربع MnSq إلى إلتوزيع الطبيعي القياسي. وهنا تعتبر القيم فوق (2) أو أقل من (-2) عموماً كبيرة. ولذا يوصى باستعمال كل من متوسطات المربعات والإحصائي t معاً (Wilson, 2005: 15). وحين يشار عن طريقها إلى عدم ملائمة كبير، ينبغي إجراء مزيد من التحقق في الفقرة لفهم السبب.

على هذه الأسس وبعد أن تم استبعاد الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج، وتم إعادة التحليل للتحقق من مدى مطابقة الفقرات للنموذج، فقد تم تقدير معلمة الصعوبة (موقع الفقرة على متصل السمة) لكل فقرة، فضلاً عن الخطأ المعياري في تقديرها، وقيم إحصائيات كل من الملاءمة التقاربية والتباعدية، وكذلك قيم إحصائيات الملائمة لكل معلم من معالم الصعوبة للفقرات، وتراوحت قيم تقدير معالم الصعوبة للفقرات $(-0.120 - 0.123)$ ، والخطأ المعياري في مقياس هذه الصعوبة تراوح $(-0.030 - 0.026)$ وكذلك قيم إحصائيات الملائمة التقاربية تراوح $(-1.08 - 0.8)$ والتباعدية $(-1.08 - 0.7)$.

وعند تفحص قيم إحصائي الملاءمة التقاربية والداخلية للفقرات، والذي يشير إلى مدى استقرار مستوى الصعوبة النسبي للفقرات، عبر مستويات القدرة المختلفة، فقد تبين أن هناك فقرتين هي فقرة رقم (٢٦) والفقرة رقم (٢٨) غير مطابقة للنموذج وبعيدة عن توقعات النموذج، وذات قيمة مضطربة وتشوش البيانات، وبالتالي تم استبعادهما من المقياس، بعد حذف الأفراد غير المطابقين للنموذج، وإعادة التحليل للكشف عن الفقرات غير الملاءمة للنموذج والتي تم استبعاد فقرتين، أعيد التحليل للمرة الثالثة، وذلك للتحقق من موضوعية تفسير نتائج المقياس بصورته النهائية (٢٦) فقرة، ومدى صدق النموذج في تحقيقه لموضوعية المقياس

وتبين أن التقديرات النهائية المتحررة لقدرات الأفراد قد تراوحت بين (-0.18) و (0.40) . وقد بلغ متوسط توزيع القدرة (-0.178) وحدة لوجيت، وبلغ الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير السمة (0.16) وهي تقترب من الوضع المثالي الذي يفترضه النموذج، الأمر الذي يشير إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة. وهذا ما يتضح في الرسم البياني الذي يوفره برنامج ConstructMap.4.6) لإعطاء صورة بيانية واضحة عن توزيع مواقع الأفراد على

السمة المقاسة، والشكل (١) يوضح توزيع عينة البحث على متصل التقمص الوجداني.



شكل (١) خارطة التكرارات لتوزيع مواقع الأفراد على متصل السمة المقاسة (التقمص الوجداني)

يبين الشكل (١) التوزيع التكراري لتقديرات مواقع الأفراد على متصل السمة و بعد التحقق من ملاءمتهم للنموذج من حيث وقوعها ضمن حدود الملائمة التقاربية والتباعدية التي يقترحها (Adams and Khoo, 1996) لنموذج سلم التقدير وهي (٠.٧٥ - ١.٣٣) وبعد حذف الأفراد والفقرات غير الملائمة لتوقعات النموذج. ويلاحظ أن توزيع الأفراد يميل إلى الاتجاه السالب، أي مستوى الأفراد على السمة المقاسة منخفض إلى حد ما وتحت صفر التدرج على متدرج اللوجيت لمواقع الأفراد. وهذا ما اتضح، إذ كان متوسط مواقع الأفراد على متصل السمة (-٠.١٧٨) لوجيت.

• تمييز فقرات المقياس :

أشار "كلين" (Kline, 1993) انه من الصعب جداً بناء فقرات مقياس يُحقق افتراض تساوي التمييز لجميع الفقرات التي يتكون منها المقياس حتى وإن حاولنا ذلك إلا ضمن مجالات ضيقة جداً من القدرة أو الاختبارات التحصيلية (Kline, 1993: 70).

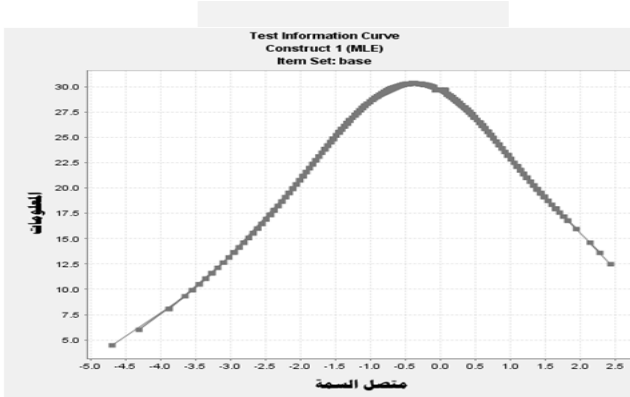
ولهذا حاول الباحث استخراج قيم لتمييز الفقرات تساعد في التثبت من دقة الفقرات في قياس السمة المقاسة وقدرة هذه الفقرات في التمييز بين مستويات السمة المختلفة، وبذلك تم استعمال برنامج (WinGen3: Windows software that generates parameters and item responses IRT) لتمييز الفقرات بإدخال قيم معلم القدرة لكل فرد من عينة البحث وبيانات معلم الصعوبة (متوسط اللوجيت، والانحراف المعياري وعدد الفقرات) للاستفادة من إمكانيات هذا البرنامج في محاكاة البيانات، وقد تراوحت قيم بارامتر تمييز الفقرات بين القيمتين (٠.٨٦٤ - ٠.٤٦٢) بمتوسط قدره (٠.٦٦٢) مما يشير إلى ميل في منحنيات مميزة للفقرات تقترب من المتوقع، فالقيمة المرتفعة في التمييز

تعطي حدة أكثر في تمييز الفقرة بين الأفراد الواقعين في موقع السمة الكامنة متوافقة مع القيمة الاحتمالية (Kline, 1993: 65). وأيضاً أشار (Georgiev, 2008:15) أنه إذا تراوحت قيم بارامتر التمييز بين القيمتين (٠.٣٥) و(٠.٦٤) فإن قدرة هذه الفقرات على التمييز تكون منخفضة، وكذلك يلاحظ عدم وجود قيم تمييز سالبة وهذا يدل على أن قدرة فقرات المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من القدرة تعد جيدة .

• منحنى دالة المعلومات :

تستخدم دالة معلومات (Information Function) والمنحنى الدال عليها كمؤشر لثبات تقدير القدرة على اختبار ما، إذ أنها مقلوب معامل الخطأ المعياري في تقدير السمة، ومن ثم فإن كمية المعلومات المقدمة بواسطة المقياس عند مستوى السمة (θ) تكون مرتبطة عكسياً مع الدقة عند هذه النقطة على متصل السمة (θ) (Hambelton & et all, 1991: 93) .

وقد اعتمد الباحث على دالة معلومات المقياس في تحديد ثبات تقديرات مواقع الأفراد على متصل السمة، وفيما يلي الشكل (٢) يوضح دالة معلومات مقياس التقمص الوجداني، على وفق أنموذج سلم التقدير، التي يظهرها برنامج (ConstructMap.4.6).

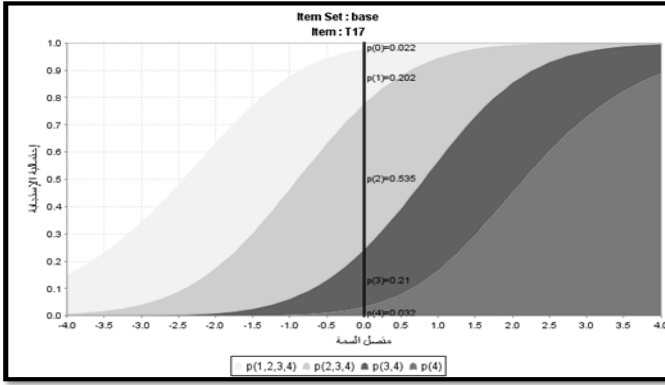


شكل (٢) دالة المعلومات لمقياس التقمص الوجداني

ويمكن حساب مؤشر دالة المعلومات من الخطأ المعياري للمقياس في تقدير الأداء على سمة محددة والتحقق من حساسية الأداء. وقد توفر الأداة مزيداً من المعلومات حول المستجيبين في المدى الواحد من السمة مما يكون عليه في نطاق آخر. على سبيل المثال، يمكن أن يوفر اختبار معين قدراً كبيراً من المعلومات حول متوسط الطلاب، وأقل من المعلومات عن الطلاب في المستويات الأدنى أو الأعلى من المتوسط. ويرجع ذلك إلى الأخطاء المعيارية كونها أصغر بالقرب من متوسط مستويات السمة المقاسة لهذه الأداة.

ويتم تحديد إجمالي مقدار المعلومات التي يقدمها المقياس (المنطقة تحت المنحنى) حسب عدد الفقرات وعدد الدرجات في كل فقرة. لذلك، فإن ارتفاع دالة منحنى المعلومات المقابل للمحور العمودي في الشكل البياني، تتزايد طردياً مع الفقرات الأكثر والفقرات ذات التدرج المتعدد الاستجابة (أي ليست ثنائية الاستجابة). باعتبار أن دالة معلومات المقياس ككل على متغير السمة هي مجموع دوال معلومات الفقرات المكونة لهذا الاختبار على متغير السمة نفسها (Vukmirovic, 2009: 13).

وهناك أحد الأشكال المهمة التي يوفرها البرنامج إلا وهو المنحنيات الاحتمالية التراكمية لأقسام الاستجابة لكل فقرة Item Cumulative Probability Curves وهذا ما يتضح في الشكل (٣):



شكل (٣) المنحنيات المميزة لفقرة واحدة لأربعة أقسام للاستجابة

وهنا يمكن الحصول على رسم للمنحنيات الاحتمالية التراكمية لأقسام الاستجابة لكل فقرة، وهي النقاط التي يتقاطع كل منحنى من منحنيات أقسام الاستجابة على الفقرة مع الخط الذي يمثل صفر التدرج لمتصل السمة المقاسة مع الاحتمالية التي = ٠.٥٠. وهذه نقاط التقاطع هي ما يمثل عتبات ثurstonian Threshold لهذه الفقرة، أي أنه يحدد مستوى القدرة المطلوبة لديهم باحتمالية قدرها ٥٠٪ من تحقيق النتيجة المحددة أو أعلى على هذه الفقرة في اختيار قسم محدد من الاستجابة.

وبما أن تدرجات استجابة الفقرة عددها (5) فإن عدد هذه التقاطعات التي يتم حسابها هي (٥) وهذا ما يمكن ملاحظته في الشكل (٣)، وأن الخطوة الأولى والتي تتقاطع مع خط صفر التدرج هي (P0) وتمثل نقطة الانتقال من القسم الأول من الاستجابة على الفقرة إلى القسم الثاني مفتاح لباقي الخطوات لتدرجات استجابة الفقرة بحيث يتم الانتقال من التدرج الأول إلى التدرج الثاني من تدرجات الاستجابة عن طريق خطوة بارامتر صعوبتها δ_1 ، ويتم

الانتقال من التدريب الثاني إلى التدريب الثالث من تدريجات الاستجابة من خلال خطوة بارامتر صعوبتها δ_1 بحساب صعوبة الخطوة (P1)، وكذلك هي الطريق للخطوات الأخرى (P2) و (P3) وهكذا، ومتوسط صعوبة هذه الخطوات لاستجابة الفقرة يساوي صعوبة الفقرة نفسها. وبهذا يكون لكل فقرة من فقرات المقياس خمسة عتبات لكل منها تقدير صعوبة خاصة بها.

ومن الأشكال المهمة التي يوفرها برنامج (ConstructMap.4.6) هو شكل وخارطة تتبعية لاستجابات كل مستجيب على جميع فقرات المقياس وتحديد موقعه على متصل السمة المقاسة، مما يساعد على تشخيص جدية المستجيب على الفقرات، وكذلك تشخيص مواطن القوة والضعف لدى الفرد المستجيب.

• بارامتر تاو Tau:

يتحدد نموذج سلم التقدير من خلال بارامتر موقع الفقرة (λ) والذي يعرف على أنه متوسط معاملات الصعوبة داخل الفقرة، وكذلك بارامترات صعوبة تدريجات الاستجابة والتي تكون ثابتة لكل الفقرات عند كل تدريب من تدريجات الاستجابة (Bjorner, et al, 2004: 1686). أو الذي يعرف بمعامل "تاو tau" حسب البرنامج الإحصائي المستعمل (ConstructMap.4.6) أي أنه متوسط صعوبة خطوات الاستجابة للمقياس ككل، والجدول (٦) يوضح قيم هذا المعامل لمقياس التقمص الوجداني.

جدول (٦) قيم بارامتر "تاو" لمقياس التقمص الوجداني

بارامتر تاو "tau"	التقدير	الخطأ المعياري للتقدير
١	١.١١٨-	٠.٠١٦
٢	٠.٧٨٩-	٠.٠١١
٣	١.٢٠٨	٠.٠١٦
٤	١.٦٥٠	٠.٠١٦

وما يمكن ملاحظته من قيم معامل "تاو" الموضحة في الجدول (٦)، أنها متدرجة من الأسهل إلى الأصعب وحسب تسلسل صعوبة تدريجات بدائل الفقرات حيث تبدأ القيم من أقل قيمة (١.١٠٩) للخطوة الأولى، وتتصاعد إلى أن تصل إلى أعلى قيمة وهي (١.٦٥٠) وهذا يدل على ملائمة الفقرات وبدائلها لمقياس السمة، وكذلك يمكن ملاحظة انخفاض متوسط الخطأ المعياري في تقدير معامل "تاو" مما يشير لدقة تقديرات صعوبة خطوات الاستجابة لتدريجات جميع الفقرات. وتجدر الإشارة أن البرنامج كذلك يتعامل مع النماذج متعددة الأبعاد، ويتم عرض مجموعة منفصلة لمعلم "تاو" لكل بُعد على حدة.

• الخصائص القياسية لمقياس التقمص الوجداني:

• أولاً: الصدق:

• الصدق الوصفي:

يمكن تقدير الصدق الوصفي للمقياس عن طريق مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال الاختصاص لتقدير صدق محتوى فقرات المقياس، وهذا ما

قام به الباحث في البحث الحالي وما تمت له الإشارة سابقاً في مراحل اعداد المقياس.

أما صدق المقياس في نموذج سلم التقدير، فيتحقق عندما تتحقق الموضوعية في أداة المقياس التي أعدت باستعمال هذا النموذج وهو أن تعرف الفقرات فيما بينها متغيراً واحداً ويعني ذلك أن فقرات المقياس تتدرج من حيث صعوبتها بحيث تعرف متغيراً واحداً، وأن تتدرج قدرات الأفراد على المتغير، بحيث تحدد تقديرات أدائهم على هذا المقياس وهذا يوضح أن كلاً من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد تتدرج على متصل واحد يمثل متغيراً واحداً، وأن تقدير قدرات الأفراد تستقل عن صعوبة الفقرات والعكس صحيح (كاظم، ١٩٩٦: ٥٢٦).

• صدق انتقاء النطاق السلوكي:

يبين هذا النوع من الصدق ما مدى صدق النطاق السلوكي الذي يتم اختياره من بين النطاقات السلوكية الأخرى في تمثيل الأبعاد التي نهتم بقياسها، ويؤكد هامبلتون Hambleton, 1978، وهرتل Haertel, 1984 أهمية هذا الصدق في الاختبارات والمقاييس على وفق النظرية الحديثة في القياس، إذ يتعلق بصدق تفسير الدرجات، والاستدلال من هذه الدرجات على أداء الأفراد في نطاق سلوكي أكثر اتساعاً من عينة السلوك المقاس، ويتطلب الاستناد إلى أساس نظري متعمق.

وفي البحث الحالي هناك دليل مستمد من التحليل العاملي، على توافر لمقياس التقمص الوجداني على هذا النوع من الصدق، فأن إجراء التحليل العاملي للتحقق من افتراض (أحادية البعد)، يمكن أن يعد كمؤشر لصدق المقياس. حيث أظهر التحليل العاملي أن هناك عاملاً واحداً بجذر كامن يبلغ (١٢.٠٦١) يسهم بنسبة تباين مفسر قدره (٣٠.٥٦٦) من التباين المفسر المشترك. وأن جميع الفقرات تتشعب بالعامل العام بدلالة تشعب (٠.٤٠) فما فوق، وهو مستوى من التشعب يعتبر جيد ومتفق عليه، وهذا يشير إلى أن جميع الفقرات تنتمي لنطاق سلوكي واحد، وتتشترك في بنية المقياس لقياس سمة كامنة واحدة، بمعنى أن المقياس صادق في تعريف وقياس السمة التي من أجلها تم تصميمه.

• صدق ملائمة النموذج:

وللتحقق من شروط الموضوعية لا بد من تقديم أدلة على تحقيق افتراضات نموذج سلم التقدير لمقياس التقمص الوجداني، فقد سبق وأن تمت الإشارة إلى تحقق افتراض أساسي من افتراضات النموذج وتقديم مجموعة من المؤشرات التي تدل عليه وهو أحادية البعد وكذلك لا بد من الإشارة إلى مؤشرات أخرى على تحقق افتراضات أخرى ومن أبرزها تحرر المقياس من خصائص توزيع

القدرة لأفراد عينة الدراسة بمعنى عدم اختلاف قيم الصعوبة النسبية للفقرات عند معظم الأفراد، وعبر المستويات المختلفة للسمة وهناك مؤشران على ذلك : الأول: قيمة متوسط إحصائي مربعات الملائمة المقاربة والتباعدية أو ما يسمى بإحصائي الملائمة (Static fit) إلى الوضع المثالي التي يفترضه النموذج وهي ما بين (١.٣٣ - ٠.٧٥). والثاني: اعتماد الإحصائي (t) لمؤشرات الملائمة المقاربة والتباعدية للفقرات وأفراد العينة وحذف الفقرات والأفراد غير الملائمين لهذا الإحصائي والتي تتجاوز قيمة الإحصائي (t) للملائمة المقاربة والتباعدية الحدود ما بين (٢) و(٢-) ،وهي من مؤشرات الصدق. حيث تدل هذه المؤشرات على اقتراب المنحنى الملاحظ من المنحنى المتوقع الذي ييطابق النموذج، وبذلك يتوافر لهذا المنحنى ما يتوافر للمنحنى المتوقع من النموذج من استقلال لمعلمة موقع الفقرة عن خصائص توزيع موقع الأفراد في العينة وتدل هذه المؤشرات فيما إذا كانت منحنيات الخصائص للفقرات الملائمة للنموذج ذات ميل أو انحناء متشابه، فعندما تكون معالم الفقرات مستقلة عن العينة فإن قدرة الفقرات على التمييز تكون متساوية نسبياً، وبذلك تكون الفقرات ذات انحناء متماثل وهذا ما دلت عليه قيم تمييز الفقرات المستخرجة ،اذ كانت المؤشرات التي تدل على تحقق تكافؤ التمييز للفقرات وتحقيقاً لما أشار إليه هامبلتون وسوامينشان إلى أنه لكي يتحقق افتراض تكافؤ مؤشرات التمييز (Hambelton & Swaminathan, 1985) وملائمتها للنموذج يجب أن تكون قيمها واقعة ضمن حدود المدى متوسط معاملات التمييز ± 0.15 حيث كانت متوسطات معاملات التمييز للمقياس ضمن حدود هذا المدى وكذلك الانحراف المعياري لهذه المعاملات صغيرة، وهو مؤشر على تحقق هذا الافتراض.

• ثانياً: الثبات:

قدّرت معاملات الثبات ، بطريقتين أولاهما باستعمال معامل ثبات الاتساق الداخلي باستعمال معادلة "كرونباخ" α عن طريق البرنامج Constructmap.4.6) وقد بلغت قيمته باستعمال هذه الطريقة (٠.٩٤) وهي قيمة عالية وتشير أن المقياس d تمتع بثبات عال بدلالات اتساق داخلي وإمكانية استعمال هذه المقياس في مواقف ذات علاقة بالتقصص الوجداني لدى طلبة الجامعة، أما الطريقة الثانية باستعمال نظرية الاستجابة للفقرة، وبعد الحصول على القيم المتحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد (تم الحصول على نوعين من المعاملات أيضاً من خلال برنامج Constructmap.4.6)، معامل الثبات الخاص بالأفراد بلغ (٠.٩١) ومعامل الثبات الخاص بالمقياس بلغ (٠.٧٨) وهي قيم جيدة تدل قيم ثبات الفصل بين الأفراد وقيم ثبات المقياس على كفاية العينة والفقرات. وبالتالي في تعريف متصل السمة الذي تقيسه هذه الفقرات. وفي هذا الصدد يجب ملاحظة، أن قيم معاملات الثبات في هذا الأسلوب تكافئ قيم معاملات الثبات باستعمال طريقة ألفا كرونباخ في النظرية الكلاسيكية، والتي تمثل الحد الأدنى لمعامل الثبات. وتجدر الإشارة إلى أن قيمة ثبات المقياس سواء للأفراد أو للمقياس بطريقة

(ميسلفي وزملائه) (Mislevy, Beaton, Kaplan & Sheehan, 1992) المستخرجة من البرنامج الإحصائي للمقياس وبعد سلسلة من الخطوات وحذف الأفراد غير الملائمين والفقرات غير الملائمة للنموذج في المقاييس التي حذفت منها فقرات حيث كانت أكبر قيمة لتغير قيمة الثبات هي (٠.٠١٣) بالانخفاض وهي قيمة قليلة جدا مما يدل على تماسك وتناسق فقرات المقاييس وتأكيد لقيمة الثبات الجيدة.

• تحديد درجة القطع لمقياس التقمص الوجداني:

تم تحديد درجة القطع لمقياس التقمص الوجداني بالاستناد الى الطريقة التجريبية التي تستند على البيانات التجريبية للأفراد وبعد حساب الدرجات اتضح ان درجة القطع للمقياس بلغت (٧٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس، أي ان المستجيب الذي يحصل على الدرجة (٩١) في المقياس يعد فرد يمتلك سمة التقمص الوجداني.

• وصف المقياس بصورة نهائية:

تضمن مقياس التقمص الوجداني بصيغته النهائية (٢٦) فقرة اما بدائل الاستجابة على فقرات المقياس فكان بتدرج خماسي، وتأخذ التصحيح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية ويعكس التصحيح في حالة الفقرات السلبية والملحق (١) يوضح ذلك، وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (١٣٠) والدرجة الدنيا للمقياس (٢٦) وبدرجة قطع مقدارها (٩١) درجة.

• التوصيات:

في ضوء الاجراءات التي اعدت في البحث الحالي، يمكن للباحث أن يوصي بالآتي:

« استعمال مقياس التقمص الوجداني من قبل التخصصات النفسية والتربوية في عملية قياس المفهوم.

« استعمال البرنامج الإحصائي (ConstructMap.4.6) في بناء المقاييس النفسية والتربوية وتطويرها، لما يتمتع به من إمكانيات إحصائية في إنتاج مؤشرات دقيقة عن كل فرد من العينة وكل فقرة في المقياس.

• المقترحات:

في ضوء الاجراءات التي تم اعدادها في البحث الحالي، يقترح الباحث الآتي:

« إجراء الدراسة ذاتها على وفق نماذج أخرى من نظرية الاستجابة للفقرة التي تتعامل مع الاستجابة المتدرجة، وباستعمال برنامج إحصائي آخر مصمم على وفق الانموذج المختار.

« إجراء دراسة مشابهة مع متغير آخر وبإضافة متغيرات أخرى تتعلق بخصائص الفقرات مثل (عدد بدائل الاستجابة، أو نوع البدائل) أو مع إعداد مختلفة من العينات.

• المراجع:

- أبو جراد، حمدي يونس، (٢٠١٢): الخصائص السيكومترية لاختبارات الاختيار من متعدد والتكميل " دراسة مقترنة باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٣، العدد
- التقي، احمد محمد (٢٠٠٩): النظرية الحديثة في القياس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- تيغزة، أمحمد بوزيان، (٢٠١٢): التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزر LISREL، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن.
- جلال، سعد (٢٠١١) القياس النفسي (المقاييس والاختبارات) ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشرقاوي، انور محمد، سليمان الخضري الشيخ، وامينة كاظم، ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٦). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- حمادنة، إياد محمد، وبني خالد، محمد سليمان (٢٠١٣): بناء مقياس اتجاهات نحو العنف الإلكتروني لدى عينة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة آل البيت مجلة المنارة، المجلد (١٩)، العدد(٣).
- زكري، علي بن محمد عبد الله (٢٠٠٩): الخصائص السيكومترية لاختبار (اوتيس - لنيون) للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صيدا التعليمية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشريفين، نضال كمال، و الشريفين، احمد عبد الله (٢٠١١): بناء مقياس الخجل لدى طلبة الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد التاسع - العدد الرابع، ١٢٤ - ١٦١.
- الطيريري، عبد الرحمن سليمان (١٩٩٦) الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الاعدادي باستخدام انموذج راش، مجلة الدراسات النفسية، مج ٦ - ٤٤، اكتوبر.
- عابنة، عماد خصاب (٢٠٠٦): التحقق الإمبريقي من معادلات ستوكنج في تحديد مستويات القدرة المناظرة لأقصى معلومات لتقدير معالم الفقرات في نظرية الاستجابة للفقرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٢، العدد ٢.
- علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس النفسي، جامعة الكويت .
- (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عودة، احمد سليمان (١٩٩٢): مدى التوافق بين أنموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختبار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، العدد الثامن، ١٥١ - ١٧٩.
- فرج، صفوت (١٩٩٧): القياس النفسي، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
- كاظم، أمينة محمدا (١٩٩٦) دراسة نظرية نقدية حول السلوك في أنور الشرقاوي وآخرون اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو (٢٨١) - (٤٣٠).
- مراد، صلاح احمد و سليمان، امين علي (٢٠٠٢) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات اعدادها وخصائصها، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- مسعود، وليد احمد، (٢٠٠٤): دراسة سيكومترية لتطوير اختبار رسم الرجل باستخدام نموذج راش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية قسم علم النفس، القاهرة
- منتصر، شادية عبد العزيز، (٢٠٠٢): التصور البصري المجسم لدى عينة من طالبات الجامعة "قياسه وتنميته" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- نور الدين، أمين محمد صبري، (٢٠٠٢): فاعلية استخدام الاختبار الموائم باستخدام الحاسب في تقدير قدرة الأفراد وتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- Andrich, D. (2005): The Rasch model explained. In Sivakumar Alagumalai, David D Durtis, and Njora Hungi (Eds.) Applied Rasch Measurement: A book of exemplars. Springer-Kluwer.
- Bjorner, J.; Petersen, M.; Groenvold, M.; Aaronson, N.; Ahlner Elmquist, M.; Arraras, J.; Bredart, A.; Fayers, P.; Jordhoy, M.; Sprangers, M.; Watson, M & Young, T. (2004): Use Of Item Response Theory to Develop A Shortened Version of The EORTC QLQ-C30 Emotional Functioning Scale. Quality of Life Research, 13, 1683–1697.
- Bohart, A. & Greenberg, L. (1997): Empathy: Where are we and where do we go, new directions in psychology, Washington.DC: American Psychological Association.
- Davis, M. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach, Journal of Personality & Social Psychology.
- Eaves, Susan & Erford, Bradley, (2009): Item Analysis. Retrieved online from <http://www.education.com/reference/article/item-analysis>. The Gale Group, Inc. All rights reserved
- Embretson SE; Reise SP (2000): Item Response Theory for Psychologists. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Engelhard, Wind, Stefanie A. (2013): Rating Quality Studies Using Rasch Measurement Theory, Research Report -3, College Board.
- Engelhard, George (2009). Using item response theory and model-data fit to conceptualize differential item functioning for students with disabilities. Educational and Psychological Measurement, 69(4), 585–602.
- Georgiev, N. (2008): Item Analysis of C, D and E Series from Raven's Standard Progressive Matrices With Item Response Theory Two Parameter Logistic Model, Europe's Journal of Psychology, 8, 1-17.
- Hambleton (2004): Theory, Methods, And Practices in Testing for the 21st Century, Psicothema, vol, 16, No, 004, pp 696-701.

- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991): Fundamentals of item response theory. Newbury Park, CA: Sage.
- Ronald K. & Jones, Russell W, (1993): Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory and Their Applications to Test Development, Educational Measurement: Issues and Practice.
- Hoffman, M. (2000): Empathy and moral development: implications for caring and justice, New York: Cambridge University Press.
- Hulin, C. L., Drasgow, F., & Parsons, C. K. (1983). Item response theory: Applications to psychological measurement. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- WRIGHT, B. D. (1984). The essential process in a family of measurement models. Psychometrika, 49, 529–544.
- Huynh, H. (1994). A new proof for monotone likelihood ratio for the sum of independent Bernoulli random variables. Psychometrika, 59, 77–79.
- Linacre, J. M. (2002). Optimizing rating scale category effectiveness. Journal of Applied Measurement, 3(1), 85–106.
- Nering, Michael L. Ostini, Remo (2010): Handbook of Polytomous Item Response Theory Models 1st Edition, by Taylor and Francis Group, LLC.
- Nussbaum, M. (2001): Upheavals of thought: the intelligence of emotions, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rizopoulos, D. (2008). Ltm: Latent trait models under IRT (Version 0.8-6). Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Van de Vijer, F. J. R. (1986) The Robustness of Rasch Estimates, Applied Psychological Measurement, 10, 1, 45-57.
- Vukmirovic, Z. (2009): Item Response Theory. Conceptual Introduction. Training Material for Psychometric Workshop. Presented on Psychometric Workshop for NCEEE new Staff. Funded by World Bank-PPMU and provided by American Institutes for Research. International Development Division. USA.
- Rattray, Janice & Jones, Martin C, (2007): Essential elements of questionnaire design and development, Journal of Clinical Nursing 16, 234–243.
- (1982): A Rasch model for partial credit scoring, Psychometrika ,47,149-174.



البحث العاشر:

**” ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض
لأسلوب الشورى ”**

المصادر :

أ/ عبدالرحمن بن فهد بن عثمان الباز
طالب ماجستير بقسم الإدارة والإشراف التربوي
كلية الشرق العربي للدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية

د/عبدالرحمن بن عبدالوهاب البابطين
أستاذ الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود
بالمملكة العربية السعودية

” ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى ”

د/عبد الرحمن بن فهد بن عثمان الباز د/عبد الرحمن بن عبد الوهاب الباطين

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين ، وكذلك معرفة درجة الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية في ممارسة أسلوب الشورى. ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي ، كما قام الباحث بتصميم استبانة ، طبقت على معلمي المرحلة الثانوية البالغ عددهم (١٣٢) معلما بمكتب السويدي في مدينة الرياض. وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: جاءت درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين في المجال الإداري بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المجال الإداري (٣.١٥) ، وفي المجال الفني بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور المجال الفني (٣.٠٠). كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى هي: الثقافة السائدة في المدارس لا تعزز أسلوب الشورى. ضعف برامج تأهيل قادة المدارس وتطويرهم. قلة رغبة المعلم في تقديم المشورة للقائد. انحصار دور المعلم داخل الصف. ضعف عملية التعزيز المعنوي للمعلم. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين آراء معلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى في محاور الدراسة الثلاثة (الإداري ، الفني الصعوبات) باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل الدراسي ، عدد سنوات الخدمة ، الدورات التدريبية في مجال الإدارة.

الكلمات المفتاحية : قادة المدارس الثانوية ، أسلوب الشورى .

The practice of Secondary School Leaders in Riyadh for Consultation Style

Abdulrahman bin Fahd bin Othman Al-Baz

Dr. Abdulrahman bin Abdul Wahhab Al Babtain

Abstract

The study aimed at identifying the practice of secondary school Leaders in Riyadh for Consultation style , as well as identifying the degree of the difficulties facing secondary school principals in practicing Consultation style To achieve the goal of this study, the researcher used the descriptive method. Also the researcher designed a questionnaire . The questionnaire was applied on the secondary school teachers The sample contained 132Teacher in the Sweady area ,Riyadh. The most important findings of the study include:The degree of practice for the secondary school principals for the Consultation style in Riyadh from the point of view of the teachers in the administrative field was moderate where the mean of the administrative field axis rated(3,15). The degree of practice for the secondary school principals for the Consultation style in Riyadh from the point of view of the teachers in the technical field was moderate where the mean of the technical field axis rated(3,00). The results of the study found that the difficulties facing the secondary school principals for practicing the Consultation style

in Riyadh from the point of view of teachers were moderate where the mean of the difficulties axis rated(2,70). The study found out that there were no statistically significant differences at the 0.05 level among the views of secondary school teachers about the practice of secondary school principals for the Consultation style in the three study axes (administrative - technical - difficulties) depending on the variables of the study: Academic Qualifications, number of service years, training courses in the field of management . According to the results of the study ,the researcher put a number of recommendations and proposals.

Key Words: Secondary School Leaders, Consultation Style.

• المقدمة :

يعود تقدم المؤسسات ونجاحها إلى جودة الإدارة الموجودة فيها ، فالإدارة هي المسئولة عن تحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات لبلوغ الهدف الأسمى وتحقيق النجاح ، وتعد الإدارة المدرسة من أهم الركائز التي يعول عليها في نجاح العملية التعليمية بما يحقق الآمال المرجوة والنجاحات المنتظرة.

وإن نجاح الإدارة المدرسية في تحقيق هذه الأهداف التربوية يعتمد على قدرة وكفاءة القيادات المدرسية ؛ فكلما كانت الإدارة المدرسية على درجة عالية من الكفاءة ، كانت درجة نجاحها كبيرة (محمد ، ٢٠١٥م).

ومن أبرز ما تهدف إليه الإدارة المدرسية هو تنظيم الأعمال الفنية والإدارية في المدرسة تنظيماً يقصد منه تحسين العلاقات بين العاملين ، وسرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها والقضاء على الاحتكاك الذي قد يحدث بين أفرادها (رمضان ٢٠١٤م).

وقد كان أسلوب الإدارة المدرسية قديماً ، يقتصر على تسيير الإدارة المدرسية بالأسلوب التقليدي القديم ، وكانت مفاهيم هذا الأسلوب هو المحافظة على نظام المدرسة ، حيث تنصب جميع جهود الإدارة في جانب معين مع إهمال الجوانب الأخرى ، أما في العصر الحديث فقد اتسع مفهوم الإدارة المدرسية ليشمل الجانبين الإداري والفني (الحقيل ، ٢٠١٣م).

وقائد المدرسة بصفته الموجه لعمل الإدارة المدرسية والذي يعد من أهم ركائزها فإن أهم ما يميز قائد المدرسة الناجح عن غيره ، هو وجود أكبر قدر من الكفايات الفنية الإدارية (كالمسماة الشخصية للقائد والقيادة والقدرة على جمع المعلومات وتحليل المشكلات واتخاذ القرار والتخطيط والنمو المهني والتطوير والقدرة على التقويم والاتصال والعلاقات الإنسانية وغيرها من الكفايات الأساسية التي تؤهله لهذا المنصب) (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٣٦هـ).

وتعد قدرة قائد المدرسة على الجمع بين الجانبين الإداري والفني ، واختياره الأسلوب القيادي المناسب لإدارة المدرسة ، من أهم سبل وطرق النجاح التي يتحقق بها أهداف العملية التربوية.

حيث يعتبر الأسلوب القيادي السائد والفلسفة التي تنتهجها الإدارة في تعاملها مع العاملين لديها ذات الأثر الكبير على مستوى إبداع العاملين فالنظرة الإيجابية من قبل الإدارة نحو الفرد العامل، وإشعاره بمدى أهمية الدور الذي يقوم به في العملية الادارية، وإعطائه الفرص في النمو والطموح ومدى أهمية بناء علاقات بين الادارة والأفراد العاملين بها، وركزتها الاحترام والتقدير، فجميعها تشكل عوامل محفزة تدفع الشخص وتقوده نحو الرغبة في مزيد من البذل والعطاء ومن ثم الابداع (عبدالرحيم ، ٢٠٠٩م).

ويعد الأسلوب الشوري من أهم هذه الأساليب ، فتكوين المشاركة في العمل في غاية الأهمية إن كانت بين قائد المدرسة والمعلم ، لأن المعلم يمثل حجر الأساس ، وعصب العملية التربوية والتعليمية وعنصرها مهما فيها لأنه يقوم بترجمة وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة (الباطين ، ١٤٢٩هـ).

فالإدارة و عملية اتخاذ القرار لم تعد عملية فردية يستأثر بها القادة وحدهم وإنما أصبح مألوفاً أن يلجأ قادة المدارس إلى المختصين وأصحاب الشأن يسألونهم الرأي والمشورة ويطلبون منهم ما هو ضروري من المعلومات والبيانات وتبادل الرأي معهم قبل أن يصدر قراراتهم (حرز الله ، ٢٠٠٧م).

انطلاقاً من قوله تعالى واصفاً عباده المؤمنين: {وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ} (الشورى آية ٣٨) وكذلك أمره عز وجل لرسوله - صلى الله عليه وسلم - : {وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ} (آل عمران آية ١٥٩) فقد كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يستشير أصحابه رضوان الله عليهم في بعض قراراته فكان يقول لهم (أشيروا علي أيها الناس...) (صحيح مسلم ٢٧٧٠).

كما وجدت الإدارة في المنظمات الحديثة أن هناك ضرورة إلى الأخذ بمبدأ المشاركة مع توسيع دائرة المشاركين كلما أمكن وعدم تركيز القرار في يد فرد واحد (الأشهب ، ٢٠١٥م).

فالقائد الذي يعتمد في انجاز أعمال الإدارة المدرسية وقراراته على الأسلوب الشوري من شأنه أن يجعل عمله بعيداً عن الفردية والاستئثار بالقرار المدرسي.

• مشكلة الدراسة :

يعتبر قائد المدرسة الركيزة الأولى والأساسية في إنجاز أعمال الإدارة المدرسة وتصريف شؤونها ، ويشاركه في ذلك بقية الكادر التعليمي من المعلمين والوكلاء لإنجازها كل حسب دوره والمهام المنوطة به.

ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به قائد المدرسة ، وماله من دور كبير في تحقيق فاعلية الإدارة المدرسة ونجاحها وتحقيق أهدافها المطلوبة ، فلا بد أن يكون هناك ادارة مدرسية واعية وحكيمة ، لا تقوم بالدور الروتيني فقط وإنما تقوم بدور قيادي ضمن أسلوب أو أساليب قيادية تربوية فاعلة (علقم ، ٢٠١٣م).

ولما يمثله أسلوب الشورى لقائد المدرسة الثانوية من مزايا ومكتسبات ، حيث أنه يساعد على تحسين الأداء ، وجعل الأداء المدرسي في إنجاز الأعمال المدرسية والقرار المتخذ أكثر ثباتاً وقبولاً لدى المعلمين ، فيعملون بحماس شديد ورغبة صادقة ، كما يؤدي أسلوب الشورى إلى تحقيق الثقة المتبادلة بين القائد والمعلمين ، بما يزيد منسوبي المدرسة من إحساسهم بالمسئولية في إنجاز الأعمال وتفهمهم لأهداف العمل ، كما يساهم أسلوب الشورى إلى تخفيف أثر الخطأ الصادر من قائد المدرسة.

وإن الناظر في ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى ، قد يجد قصوراً يستدعي منا البحث عن درجة هذا القصور وأسبابه وحلولاً عاجلة له.

لهذا أشارت نتائج عدد من الدراسات العلمية كدراسة العمري (١٤٢١هـ) ودراسة حرز الله (١٤٢٨هـ) ، ودراسة السلامة (١٤٣١هـ) ، ودراسة السفياني (١٤٣٣) ودراسة محمد (٢٠١٣م) إلى وجود قصور في المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي.

وقد أوصت دراسة القثمي (١٤١٨هـ) على ضرورة الأخذ بأراء المعلمين والمعلمات وإعطائهم الفرصة للمبادرة والإبداع في الموضوعات المراد اتخاذ قرار بشأنها كما أن واقع مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية في المدارس ضعيف في كثير من الأحيان إن لم يكن معدوم.

كما أوصت دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بوضع الأسلوب الشورى كأحد المعايير في اختيار قادة المدارس في التعليم العام.

ومن خلال خبرة الباحث وعمله بالميدان التربوي ، وعمله كمعلم لاحظ الباحث أن هناك قصوراً في ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى ، ولما يمثله أسلوب الشورى في إنجاز أعمال القائد من دور هام في تحقيق أهداف المدرسة ورفع مستوى العمل فيها ، فإن معرفة درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى يصبح موضوعاً جديراً بالدراسة والبحث.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي : ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى؟

• أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- « أن تعرف درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الإداري من وجهة نظر المعلمين.
- « أن تعرف درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الفني من وجهة نظر المعلمين.
- « أن تعرف الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين.

- « أن تعرف درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف متغير المؤهل الدراسي.
- « أن تعرف درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة.
- « أن تعرف درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس.
- « التوصل إلى توصيات يمكن أن تسهم في رفع ممارسة الأسلوب الشورى في أداء قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لمهامهم.

• أسئلة الدراسة :

- تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:
- « ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الإداري من وجهة نظر المعلمين؟
- « ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الفني من وجهة نظر المعلمين؟
- « ما الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين؟
- « ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف متغير المؤهل الدراسي؟
- « ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة؟
- « ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس؟

• أهمية الدراسة :

- « تكمن أهمية الدراسة الحالية في موضوعها الذي يناقش قضية هامة في مجال الإدارة المدرسية من خلال أخذ قادة المدارس بأسلوب الشورى ، والذي سيؤثر على أدائه الإداري والفني .
- « كون الشورى منهج شرعي وهدى نبوي أتى التأكيد عليه في القرآن الكريم والسنة المطهرة كأسلوب لحياة الفرد المسلم.
- « قد تفيد هذه الدراسة متخذي القرار في المؤسسات التربوية بمعرفة درجة ممارسة قادة المدارس في المرحلة الثانوية لأسلوب الشورى.
- « قد تسهم هذه الدراسة في توعية قادة المدارس بأهمية ممارسة أسلوب الشورى في الإدارة المدرسية.
- « قد تسهم هذه الدراسة في تقديم مقترحات تزيد من فاعلية الإدارة المدرسية عن طريق ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى.

« قد تساعد هذه الدراسة في معرفة الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في الأخذ بالشورى في الإدارة المدرسية.

• **حدود الدراسة :**

« **الحدود الموضوعية :** اقتصرت هذه الدراسة على التعرف عن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجالات (الإدارية الفنية) إضافة للصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى.

« **الحدود المكانية :** اقتصرت هذه الدراسة على معلمي مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في غرب مدينة الرياض (مكتب السويدي).

« **الحدود الزمانية :** تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

• **مصطلحات الدراسة :**

• **الإدارة المدرسية:**

الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) من إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية (بدر، ٢٠١٥م) ويُقصد بالإدارة المدرسية في هذه الدراسة: جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها القائد التربوي والفريق العاملين في المدرسة لإنجاز أعمالها الإدارية والفنية في المدارس الثانوية بمكتب السويدي بمدينة الرياض ، باستخدام أسلوب الشورى ، بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

• **قائد المدرسة:**

الرئيس المباشر لجميع العاملين بالمدرسة وهو المسؤول الأول عن تحقيق المدرسة لأهدافها وبلوغ غاياتها ، أو أنه التأثير المتبادل بين القائد ومن يقوده من أجل توجيهه نشاط معين للوصول إلى تحقيق أهداف ذات فائدة مشتركة (الحقيل، ٢٠١٣م).

ويُقصد بقائد المدرسة في هذه الدراسة: بأنه المؤثر والموجه الإداري والتربوي المسؤول عن إدارة العملية التربوية في المدارس الثانوية بمكتب السويدي بمدينة الرياض ، باستخدام الأساليب الإدارية المختلفة ، لتحقيق للأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

• **أسلوب الشورى:**

هو تغليب الآراء ووجهات النظر في قضية من القضايا ، أو موضوع من الموضوعات ، واختيارها من أصحاب الشأن والخبرة ، وصولاً للصواب وأفضل الآراء من أجل تحقيق أحسن النتائج (الشمراي، ٢٠٠٥م).

ويُقصد بأسلوب الشورى في هذه الدراسة: بأنه مشاركة قائد المدرسة للمعلمين في المدرسة ، في ابداء رأيهم في المجالات (الفنية ، الإدارية) في المدارس

الثانوية بمكتب السويدي بمدينة الرياض ، من أجل الوصول للقرار والرأي الأمثل و تحقيق أهداف الإدارة المدرسية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

• أولاً: قائد المدرسة:

يعد قائد المدرسة المسؤول الأول في المدرسة والمشف على جميع شؤونها ، فهو القائد التربوي المنوط به مهمة العمل على تحقيق الأهداف التربوية ، والتأكد من سير العملية التعليمية واستمرارها ، وهو أيضا المسؤول الأول عن توجيه كل العناصر البشرية في مجتمع المدرسة ورعايتها ومتابعتها في الجانبين الفني والإداري ، فقائد المدرسة يقوم بوظائف ومهام عدة أهمها الوظائف الأساسية للإدارة المدرسية وهي "التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم" إضافة إلى مهام أخرى سيأتي الحديث عنها ، كما تتأثر المدرسة إلى حد كبير وفقا لشخصية القائد وتوجهاته وميوله ، لذا يجب أن يولى قائد المدرسة اهتماما بالغا ، من حيث تحديد ما يلزمه من مهام أو كفايات أو أساليب أو مهارات أو خصائص أو سمات ، وغيرها من الموضوعات المتعلقة بعمل قائد المدرسة.

• تعريف قائد المدرسة:

هو الرئيس المباشر لجميع العاملين بالمدرسة وهو المسؤول الأول عن تحقيق المدرسة لأهدافها وبلوغ غاياتها ، أو أنه التأثير المتبادل بين القائد ومن يقوده من أجل توجيه نشاط معين للوصول إلى تحقيق أهداف ذات فائدة مشتركة (الحقيل ، ١٤٣٥هـ).

ويعرف قائد المدرسة بتعرف موجز ، بأنه هو قائد العملية التعليمية كلها في المدرسة (الدعيلج ، ١٤٣٦هـ).

أو هو الشخص الذي يرأس الإدارة المدرسية ويقوم بعملية توجيه أنشطتها والإشراف عليها ومتابعتها ، ويتم اختياره عادة من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية (ربيع ، ٢٠٠٨م).

ومن كل ما سبق يمكن القول بأنه المؤثر والموجه الإداري والتربوي المسؤول عن إدارة العملية التربوية ، باستخدام الأساليب الإدارية المختلفة ، لتحقيق للأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

• صفات قائد المدرسة:

إن المركز الذي يتولاه قائد المدرسة له من الأهمية ما يجعله مركزاً صعباً يُفترض على من يتولاه أن تتوفر لديه من الكفايات والصفات التي تجعل منه قادراً على القيام بمهام هذا المركز ومتطلباته.

إذ ينبغي عند اختيار وانتقاء قائد المدرسة أن يكون من الصفوة القادرة على القيادة وحسن التدبير والتأثير في الناس (عثمان ١٤٣٥هـ).

حيث يمثل قائد المدرسة رأس العمل التربوي بالمدرسة فهو رجل الإدارة وممثل السلطة ، وما يمكن أن يكون عليه من روح قيادية وسلوك قيادي في عمله يتطلب مجموعة من الصفات (خليل ، ٢٠١٠م).

وقد كان يتم اختيار قائد المدرسة في السابق وفي جميع مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية على أساس الأقدمية في المحل الأول من بين المعلمين الذين اثبتوا نجاحهم كمعلمين ، وقد يمارس القائدون الجدد عملهم دون تدريبهم وتبصيرهم بمهام وظائفهم ، كما أن اختيارهم بهذه الصورة يجعل ادارتهم للمدرسة متعثر متخبطة لأن طريقة الاختيار تمت بطريقة غير صحيحة (الحقيل ١٤٣٥هـ).

فقائد المدرسة يجب أن يتحلى بعدد من الصفات المهنية والشخصية التي تجعل منه قادرا على القيام بعمله على أكمل وجه ، ويمكن تقسيم هذه الصفات إلى قسمين هما (الحقيل ، ١٤٣٥ هـ : ٢٥ - ٢٧) (عثمان ١٤٣٥ هـ : ١١٢ - ١١٦) (عطوي ٢٠١٥م : ٦٠ - ٦١) (رمضان ، ٢٠١٤م : ١٩ - ٢٠) (الدهمسي ، ٢٠١٢م : ١٠٦ - ١٠٩) (اسماعيل ٢٠٠٩ : ٦٦ - ٦٧) :

« الصفات المهنية: وهي التي تتصل بالمجال الوظيفي في أي عمل تربوي يقتضي القيام به ، فلا بد من توفر صفات معينة تؤهل صاحبها لممارسة عمله بنجاح ومنها:

- ✓ الإيمان بمهنة التعلم والاعتزاز بها وأيضاً الإيمان بالعمل المدرسي والتقاليد المدرسية.
- ✓ الإدراك الكامل بأهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها ، وصلتها بالمراحل الأخرى ، ومدى ارتباطها والبيئة المحلية و المجتمع.
- ✓ الإلمام الكافي بوسائل تحقيق الأهداف ، وتنفيذ المناهج ، والاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة.
- ✓ الإحاطة بعلوم التربية وطرق التدريس وعلم النفس ، ومعرفة خصائص نمو التلاميذ وخصائص المرحلة.
- ✓ القدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة وتعاون مثمر.
- ✓ القدرة على تنسيق الجهود ، وإتاحة الفرصة للتجديد والابتكار.
- ✓ المشورة وإتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات ، والقدرة على الإنصات لكافة وجهات النظر.
- ✓ القدرة على معرفة اتجاهات المعلمين والعاملين في المدرسة.
- ✓ التفاعل مع المجتمع المحيط بالمدرسة ، والتعرف على حاجاته ومشكلاته ومحاولة الإسهام في حلها.

- ✓ الإمام بالنواحي المالية والإدارية ، خاصة ما يتصل منها بعمله ، كذلك الإمام بالأنظمة والقوانين التربوية.
- « الصفات الشخصية: وهي التي تتصل بالتكوين العام لمن يمارس مهنة القيادة فكراً ووجدانياً واجتماعياً ، وتتمثل هذه الصفات الشخصية في الآتي:
- ✓ الإخلاص والأمانة والنزاهة.
- ✓ الثقافة الجيدة وسعة الاطلاع.
- ✓ الاتصاف بالخلق الطيب والقدوة الحسنة في تصرفاته وأقواله وأفعاله.
- ✓ القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة.
- ✓ احترام الآخرين والثقة بهم وبقدرتهم على العمل.
- ✓ القدرة على تكوين العلاقات وكسب الثقة.
- ✓ القدرة على تحمل المسؤولية وحسن التصرف.
- ✓ الاستعداد للبذل والتضحية من أجل الآخرين.
- ✓ سعة الأفق والقدرة على حسن التصرف.
- ✓ الاتزان الشخصي والانفعالي والقدرة على ضبط النفس.

ومن أهم الصفات اللازمة لنجاح مدير المدرسة كما أوردها العديد من علماء التربية ما يلي (الحقيل ، ١٤٣٥هـ : ٢٧ - ٢٨) (عطوي ٢٠١٥م : ٦٠ - ٦١) (الدهمسي ، ٢٠١٢م : ١٠٩ - ١١٠) :

- « المشورة والبحث الدائم عن آراء الآخرين.
- « التودد وتشجيع تكوين العلاقات مع الآخرين.
- « الصبر والتأني في معالجة المشكلات المتعلقة بالمدرسة.
- « احترام المبادئ ووضع المصلحة العامة فوق المصلحة الخاصة.
- « الحزم والجدية وعدم التهاون مع المسيئين.
- « التعرف على الأخطاء والعمل على تفادي تكرارها.
- « المقدره على الإنابة وتفويض السلطة.
- « المرونة في تسيير أعمال المدرسة وعدم التصلب.
- « الثناء على المتميز وتعزيزه وتحفيزه.
- « العمل على التجديد والتطوير والابتكار المستمر.

أما أهم الصفات التي تجلب الفشل وتجعل عمل المدير أقل فعالية فهي (الدهمسي ، ٢٠١٢م : ١١٠) :

- « الانفراد بالرأي وتجاهل وجهات نظر الآخرين.
- « النفور ممن يعملون معه والميل إلى الوحدة.
- « الميل إلى تجاهل وجود مشكلة بل وانكارها أحياناً.
- « التضارب في الآراء وعدم الثبات في السلوك.
- « التأثر بالمشاعر الخاصة والأحاسيس الذاتية.

- ◀ تكرار الأخطاء وتجاهلها وعدم الاستفادة منها.
- ◀ عدم المسؤولية والابتعاد عن المواقف التي تتطلب تدخله.
- ◀ الإبقاء على الأوضاع الراهنة إهمال كل ما هو جديد وحديث.
- ◀ التأثر بالأحداث العادية وإحساس العاملين معه بعدم الاستقرار في عملهم.
- ◀ الغموض وعدم الوضوح في التعامل.

• مهام قائد المدرسة:

إن أي مسؤولية تلقى على عاتق أي شخص يترتب عليها بلا شك مهام وواجبات يستلزم عليه أداؤها ، وهذه الواجبات تختلف من شخص إلى آخر نظرا لمركزه أو المنصب الذي يتبوّه ، وحيث أن قائد المدرسة وكما سبق ذكره أنه المسؤول الأول في المدرسة ، فإنه يقع على عاتقه الكثير من المهام والواجبات التي تتطلب منه الجهد والوقت الكثير ، إلا أن اطلاعه المسبق ومعرفته لهذه المهام والواجبات تختصر له الكثير من الجهد والوقت ، سيما إذا ما كانت مدرجة ضمن الخطط والأهداف المنشودة.

حيث أن إحاطة قائد المدرسة بمهام وواجبات وظيفته يساهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (عطوي ، ١٤٣٦هـ : ١٧٣).

وبالنظر إلى مهام وواجبات قائد المدرسة يمكن تقسيمها إلى قسمين مهام فنية ومهام إدارية (أسعد ١٤٣٦هـ : ١٤٥ - ١٤٨) (الدعيلج ، ١٤٣٦هـ : ١٩٦ - ٢٢١) (عطوي ، ١٤٣٦هـ : ١٧٣ - ١٨٠) (العرنوسي وآخرون ، ١٤٣٤هـ : ١٤٨ - ١٥٢) (عثمان ١٤٣٥هـ : ١٢٦ - ١٣٤) (الدهمشي ٢٠١٢م : ١١١ - ١١٣) :

• أولاً: المهام الفنية :

وتتمثل هذه المهام الفنية لمدير المدرسة أهمية كبرى في نجاح إدارته للمدرسة حيث تتركز هذه الواجبات حول العمل على كل ما من شأنه أن يساعد في تحسين العملية التربوية والتحسين من مستواها ، ومن أبرز واجبات مدير المدرسة الفنية ما يلي:

- ◀ معرفة وتحديد أهداف المرحلة التعليمية والعمل على تحقيقها.
- ◀ العمل على تحسين العملية التعليمية والتربوية في المدرسة والعمل على تطويرها.
- ◀ وضع الخطط الإدارية والخطط التربوية وخطط النشاط للمدرسة والعمل عليها ومتابعة تنفيذها.
- ◀ التعرف على مستوى المعلمين في المدرسة وإمكاناتهم التربوية والتعليمية والعمل على تنميتها وتطويرها.
- ◀ توزيع المواد الدراسية على المعلمين حسب تخصصاتهم وقدراتهم.
- ◀ دراسة خطط المواد التدريسية التي يعدها المعلمون ومتابعة تنفيذها ومساعدته في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجههم.

- « الزيارات الاستطلاعية للفصول بهدف متابعة أعمال المعلمين وتوجيههم لاستخدام كل إمكانياتهم الشخصية والإمكانات المدرسية بشكل أفضل.
- « التعاون مع المشرفين التربويين في المدرسة من أجل معالجة جوانب الضعف في العملية التربوية.
- « التنسيق عقد الاجتماعات الدورية مع المعلمين لتقديم مناقشة كافة التعليمات والتوجيهات والأهداف والخطط المدرسية.
- « التعرف على الحاجات المهنية للمعلمين والعمل على تقديمها ، من خلال فرص التدريب والتنمية الذاتية للمعلم.

• ثانياً: المهام الإدارية :

وتشغل هذه المهام الإدارية في الغالب جزءاً كبيراً من وقت مدير المدرسة إلا أنه يجب ألا يطفئ جانباً على الآخر ، تشمل الواجبات الإدارة المجالات التالية:

• شؤون الطلاب:

- « قبول الطلاب المستجدين والمحولين وتوزيعهم على الفصول.
- « تسجيل تأخر الطلاب غيابهم ورصد مستواهم ودرجاتهم.
- « تحرير وطباعة التقارير الشهرية وتوزيعها على الطلاب.
- « تأديب الطلاب وفق القواعد التنظيمات التي وضعتها الوزارة.
- « التعرف على حاجات الطلاب ومشاكلهم الدراسية والاجتماعية بالتعاون مع المعلمين والمرشدين الاجتماعيين في المدرسة والعمل على حلها.
- « بناء جسور للتواصل مع أولياء أمور الطلاب وإطلاعهم المستمر على مستويات أبنائهم.
- « تعزيز القيم والأخلاق الإسلامية وتنمية الانتماء الوطني في نفوسهم.

• التنظيم المدرسي:

- « إعداد الخطط السنوية وتحديد التشكيلات المدرسية وفق ما تحدده الإدارات التعليمية.
- « وتحديد المسؤوليات التعليمية والإدارية وتوزيع المهام على المعلمين والعاملين في المدرسة.
- « بث روح التعاون والانسجام بين المعلمين والعاملين في المدرسة ، وتنمية روح العمل الجماعي والمشاركة في تحمل المسؤولية.
- « تشكيل المجالس المدرسية المختلفة وتوجيهها لوضع الخطط لأعمالها والإشراف عليها ومتابعة أعمالها.
- « الإطلاع على التعليمات والتوجيهات الصادرة من الوزارة وإدارات التعليم وتوجيه المعلمين والطلاب وفقها.
- « إصدار التعليمات والتنظيمات الخاصة بالمدرسة والعمل بها ، بعد إطلاع الطلاب والمعلمين عليها.

• شؤون العاملين:

- « ضبط الحضور والانصراف ، توجيههم وإثبات ذلك في ملفاتهم.

- ◀ تقديم التوصيات الخاصة بنقل العاملين في المدرسة و ترقيةاتهم.
- ◀ الموافقة على الإجازات العارضة وملاحظة بدايتها ونهايتها.
- ◀ الإشراف على أعمال العاملين في المدرسة والتأكد من أدائها على أكمل وجه.
- ◀ إعداد الجدول الدراسي وتوزيع مهام الإشراف اليومي ومتابعتها.
- ◀ التوجيه والتحفيز المستمر لكافة العاملين في المدرسة.
- ◀ كتابة التقارير عنهم ودرجات تقييمهم ، ورفعها لمكاتب الإشراف وإدارات التعليم.

• شؤون الحسابات :

- ◀ وضع الخطة المالية السنوية للمدرسة والالتزام بها.
- ◀ الإشراف على الحسابات المدرسية ومراجعتها واعتمادها.
- ◀ تكوين اللجان الخاصة بالعهد واللوازم المدرسية.
- ◀ تكوين اللجان الخاصة بالمشتريات والمناقصات المدرسية.
- ◀ تكوين لجان الجرد السنوي والمتابعة.

• المباني المدرسية والشؤون الأمنية :

- ◀ المحافظة على سلامة المبنى المدرسي وسلامته.
- ◀ التنسيق مع إدارة التعليم والأجهزة المختصة في حال الرغبة في إنشاء المزيد من الملاحق والأبنية.
- ◀ التأكد من توفير أجهزة الإطفاء والصيانة المستمرة لها.
- ◀ وضع خطط لعمليات الإطفاء والإخلاء السريع.
- ◀ التدريب على عمليات الإخلاء والطوارئ بشكل دوري.
- ◀ الإشراف على المبنى المدرسي وصيانته والعمل على المحافظة عليه وكافة مرافقه.
- ◀ المحافظة على المظهر العام للمدرسة من حيث النظافة والجمال.
- ◀ عمل التقارير عن كل ما يشكل خطرا على المدرسة ورفعها للجهات المختصة.

هذا وإن على عاتق قائد المدرسة الكثير من الواجبات والمهام الأخرى الملقاة على عاتقه ، ونظرا لكثرتها وتعددتها فإن قائد المدرسة وبلا شك لا يستطيع بنفسه القيام بها كلها ، لذا فإن مهارة وقدرة قائد المدرسة تنحصر في مدى قدرته على الإنابة والتفويض وتوزيع المهام والواجبات على من حوله من العاملين في المدرسة من الإداريين والعلمين ، كل حسب تخصصه ومجاله ، حيث أن العمل في المدرسة لا يمكن أن يتكامل بالنجاح ، إلا إذا ساد جو من التعاون والتكاتف وتوحيد الجهود بين القائد العاملين معه وبين المدرسة وأولياء الأمور والبيئة المحيطة.

وكل هذا يقع في المقام الأول تحت مسؤولية قائد المدرسة ، إذ أن من واجبه العمل على تحقيق هذا الجو من المناخ في المدرسة ، بحيث يكون الجو السائد

في المدرسة يتسم بالألفة والمحبة التي تؤدي بدورها إلى التعاون المثمر والمشاركة الفاعلة ، كما يجب عليه أيضا أن يمد حبال الوصل بين المدرسة و أولياء الأمور والبيئة المحيطة.

ومن أهم السبل المؤدية إلى ذلك ، قيام القائد بالمشورة ومشاركة من حوله من المعلمين و أولياء أمور ومجتمع محيط ، فإن مشورتهم و اشراكهم فيما يتخذ من قرارات من شأنه جعل من حوله على إطلاع بالواقع ، مما يشكل عاملا محفزاً يدفعهم إلى مزيد من البذل والعطاء ، إحساس بالمسئولية في إنجاز الواجبات ، وتفهم أكبر لأهداف ومتطلبات العمل.

• خصائص القيادة المدرسية:

تعنى القيادة المدرسية إلى توحيد الجهود واستغلال الطاقات والتأثير الإيجابي على الأفراد ، لتقود دفة العمل وتوجهه التوجيه الصحيح صوب الأهداف والطموحات.

حيث تتميز القيادة المدرسية بكونها عملية إدارية ديناميكية دائمة الحركة والتطور ، فهي تتناول الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير وإدارة شؤون المدرسة بدءاً من التخطيط وانتهاءً بتقويم النتائج (البنا ، ١٤٣٤هـ: ٣٦٦).

فالقيادة المدرسة أحد أهم ركائز النجاح التي يقوم عليها عمل الإدارة المدرسة ويكن تلخيص أهم خصائصها فيما يلي (الدعيلج ١٤٣٦هـ: ٧٢ - ٧٣) (البنا ، ١٤٣٤هـ: ٣٦٦ - ٣٦٧):

« الاستمرارية: فالقيادة المدرسية عبارة عن سلسلة من الأنشطة المتشابهة والمستمرة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف العلمية التربوية ، والقيادة المدرسية مستمرة لأن الأهداف التربوية متغيرة ومتجددة.

« التكامل: حيث أن الإدارة المدرسية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم سياسات وتخطيط برامج واتخاذ قرارات إلى التنفيذ المتابعة والتقويم والتطوير ، فهي تعنى بكل ما يتصل بالتلاميذ والمعلمين وكل من يعمل في المدرسة ، كما تهتم أيضا بالبيئة المحيطة والمجتمع المحلي.

« الترابط: فالقيادة المدرسية عبارة عن مجموعة من العمليات المتداخلة والمتراصة التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحديد النتائج النهائية للعمل الإداري ومن أهم هذه العمليات التخطيط ، والتنظيم ، والتنسيق ، والتوجيه والتقويم إضافتا إلى التحسين والتطوير المستمر ، وكل هذا العمل إنما هو عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم وهادف.

• أركان القيادة المدرسية:

يجب أن تتوافر القيادة لكل جماعة من الجماعات ، وإلا أصبحت هذه الجماعة مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابط (عطوي ، ١٤٣٦هـ: ١١١).

وتعتمد عملية القيادة المدرسية على الأركان التالية (عطوي ، ١٤٣٦هـ: ١١١) (العرنوسي وآخرون ، ١٤٣٤هـ: ١٠١ - ١٠٢) (الدهمسي ، ٢٠١٢: ١٣٨ - ١٣٩):

« جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم هنا (الأفراد العاملون في المدرسة).

« شخص يوجه هذه المجموعة ويتعاون معها لتحقيق الهدف وهو هنا (مدير المدرسة) سواء كان هذا الشخص من اختيارهم أو تم تعيينه من سلطه خارجية ، المهم أن يستطيع التفاعل مع المجموعة ، ويتعاون معها على تحقيق الأهداف.

« ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد وتتم بوجود القائد (الموقف) ، كحجم الجماعة ، تجانس الجماعة ، استقرار الجماعة واستقلالها ووعيتها.

« اتخاذ القرارات اللازمة للوصول للهدف بأقل جهد وتكاليف ممكنة.

« مهام ومسؤوليات يقوم بها أفراد الجماعة من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة.

• أنماط القيادة المدرسية:

تختلف وتعدد أنماط القيادة المدرسية لعدة عوامل مختلفة ، فالقائد وشخصيته أحد أهم هذه العوامل كذلك المجتمع وفلسفته ، كما تلعب السياسة العامة في البلد وكذلك الظروف الاقتصادية دوراً في تحديد نمط الإدارة المدرسية وطريقة عملها.

كما أن المفاهيم المتعددة للإدارة أوجدت أساليب متعددة وأنماط قيادية مختلفة ، فبعض القادة يؤمنون بفلسفة قيادية تقوم على أساس الانفراد بالسلطة وإصدار الأوامر ، بينما يتمتع بعض القادة بوعي قيادي وإيمان واضح بضرورة مشاركة واستشارة العاملين معه ، بينما هناك نمط آخر من القادة يعطي الحرية الكاملة للمعلمين والعاملين الحرية الكاملة في تسيير المدرسة وفق ما يروونه (عطوي ، ٢٠١٥ : ٣٢).

وإن اتباع قائد المدرسة أي نمط من هذه الأنماط القيادية في الإدارة المدرسية يتحدد بعدة عوامل مختلفة منها:

« شخصية القائد: من حيث خلفيته الثقافية ومؤهلاته وقدراته ، كما تؤثر القيم والمعتقدات التي يؤمن بها ، أيضاً ثقته بالعاملين معه وميله القيادي.

« عوامل في المرؤوسين: فعلى قائد المدرسة أن يراعي عدداً من القوى المؤثرة في سلوك العاملين معه ، كشخصية المرؤوسين والتي تشمل قيمهم وخلفياتهم الثقافية ، كذلك توقعات المرؤوسين حيث تختلف باختلاف المرؤوسين ، كذلك عامل الخبرة وعامل العمر وكذلك عامل الجنس.

« عوامل الموقف: من حيث نوعية المؤسسة ومعتقداتها وقيمتها وفلسفتها كذلك فعالية العاملين وقدرتهم على مواجهة الموقف ، أيضاً طبيعة المشكلة نفسه وطبيعتها (عثمان ، ١٤٣٥ هـ : ١٧٦ - ١٧٨).

« سياسة الدولة: حيث تشكل سياسة الدولة عاملاً آخر في انتقاء النمط القيادي ، من حيث وجود النظام المركزي أو اللامركزي ، ومن حيث فرض

الرقابة من السلطات العليا أو تفويض السلطة ، ومن حيث الأهداف والميزانية وغيرها .

« المجتمع الخارجي: حيث أن العادات والتقاليد قد تفرض سلطتها على القائد لتختار النمط الملائم إلى ثقافة المجتمع ، ومستوى المعيشة والأمور المرفوضة والسياسات المقبولة لدى المجتمع وكل هذه الأمور مجتمعة تتدخل وتؤثر في تحديد النمط القيادي لقائد المدرسة (الحريري ، ١٤٢٨ : ٤٤ - ٤٦) .

ويمكن تصنيف أنماط الإدارة المدرسية وفق ما يلي (محمد ، عامر ، ٢٠٠٨ : ٩٣ - ٩٤) (الدهمسي ، ٢٠١٢ : ٢٠ - ٢٣) (عزازي ، ٢٠١٣ : ٢٦ - ٣٠) (السامرائي ، ٢٠١٣ م : ٤١ - ٨٤) (عثمان ، ١٤٣٥ هـ : ١٦٤ - ١٧٦) (أسعد ، ١٤٣٦ هـ : ١٩ - ٢٧) (عطوي ، ٢٠١٥ م : ٣٢ - ٤٠) :

• أولاً: القيادة الأوتوقراطية :

ويسمىها البعض بالقيادة الدكتاتورية أو القيادة التسلطية ، يعتبر القائد الأوتوقراطي أن السلطة الإدارية مفوضة إليه من سلطة أعلى منه مستوى ، وأن المسؤولية الضمنية قد منحت له وحده ولم تفوض لغيره ، ولهذا تتمركز السلطة في يد قائد المدرسة باعتباره قمة هذا الجهاز الإداري دون أي مشاركة من قبل المدرسين والفتن والاداريين والطلاب وأولياء أمور الطلاب أو المجتمع المحلي فالقائد هنا يظهر الود والاحترام الترحيب لمن يتفق سلوكه ورأيه معه، ويظهر الجفوة وعدم الرضا لكل من خالفه الرأي والسياسة .

ومن أبرز سمات وخصائص هذا النمط ما يلي:

- « الشدة والصرامة والإحساس بتملك السلطة والانفراد بالبت في الأمور وإصدار القرارات .
- « عدم إعطاء الحرية في العمل للمرؤوسين والتدخل في عملهم .
- « كثرة إصدار التعليمات والأوامر الغامضة .
- « الالتزام بحرفية الإجراءات وعدم الخروج عنها ، ولو كانت هذه الإجراءات تعارض المصلحة العامة للعمل .
- « اتخاذ الاجتماعات المدرسية مجالاً للتحدث عن النفس ، وإصدار الأوامر والقرارات دون إتاحة الفرصة للمناقشة وتبادل وجهات النظر .
- « انعدام الثقة والتعاون والعلاقات الإنسانية بين قائد المدرسة والعاملين في المدرسة .
- « العزلة والانغلاق عن المحيط فالعلاقات جافة بين المدرسة وأولياء الأمور والبيئة المحيطة .

ومع هذا فإن هذا النمط قد يؤدي إلى احكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاج ، إلا أنه يترك آثار سلبية كبيرة على شخصية الأفراد ، لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها وتقدمها ، لأن العاملين مكلفين بتنفيذ

التعليمات دون المشاركة فيها ، كما يظل تماسك العمل مرهوناً بوجود القائد أو القائد ، فإذا ما غاب القائد انضبط عقد الجماعة واضطرب النظام وارتبك العمل ، ويؤدي أيضاً إلى انعدام العمل الإنساني في المدرسة وهذا لا يليق مع التربية ، فهذا النمط السلطوي يعتبر مرفوضاً إلا في الحالات الضرورية والقصوى وظروف محددة ولفترة مؤقتة .

• ثانياً : القيادة الفوضوية :

وتسمى أيضاً بالقيادة المتساهلة أو السائبة أو الترسلية ، وفيها تفهم الديمقراطية على أنها مطلقة ، وتُحقق للعاملين في المدرسة دون ضوابط وأحود ، وبذلك تنعدم السيطرة والرقابة على أعضاء المدرسة والعاملين فيها حيث يتصرف كل عضو من هؤلاء الأعضاء حسب طريقته التي يختارها ، مما يجعل المدرسة في حالة من التسيب ويسود القلق بدرجة كبيرة في محيط العمل حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال .

ومن أبرز سمات وخصائص هذا النمط ما يلي:

- « الإيمان بمبدأ الحرية المفرطة ، حيث لا توجد قيود وضوابط ومحاذير في العمل ، بل إن القائد أو القائد ترك مسؤولياته ، وأعطى الحرية لمؤسسيه لممارسة نشاطاتهم دون أي تدخل أو توجيه .
- « عدم وجود نظام أو سياسة واضحة ومرسومه يسير عليها العاملون في العمل حيث يعمل كل فر حسب وجهة نظره وما يراه مناسباً .
- « يعتقد القائد في هذا النمط من الإدارة أن تنمية قدرات العاملين وزيادة إمكانياتهم في العمل ، تتحقق بإعطائهم الحرية الكاملة في العمل وممارسة السلطة ، مما يؤدي إلى الفردية والازدواجية في العمل والمهام .
- « عدم الأخذ بعناصر الإدارة العلمية من تخطيط وتنظيم وتنسيق بين العاملين وتوجيه لهم أو متابعه تقويم لأعمالهم ، فيؤدي ذلك إلى الفوضى والاضطراب والخلل الإداري في المدرسة .
- « تتسم الاجتماعات المدرسية بالارتجال والتخبط وعدم التخطيط المسبق كما تكثر المشاركات والمناقشات مع ضعف الفاعلية المرجوة ، فالقرارات غير ملزمة .
- « انعدام الدور القيادي والسيطرة على المسؤولين سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، إذ يتجنب إصدار القرار أو تعريف المعلمين بوجهة نظره رغبتاً في عدم تقيد حريتهم .
- « لا يوجد ضبط للحضور والانصراف ، ويرى القائد أن المدرسة تسير نفسها وأن الفوضى جزء ضروري من الحرية .

فهذا النمط من القيادة المدرسية يفسر الديمقراطية على أنها إعطاء المعلمين الحرية ، وترك البرنامج الدراسي يسير بحسب ما يراه المعلمون ، فهو

نمط لا يأخذ بعناصر الإدارة ومقوماتها وقواعدها وخصائصها ، فهو يعوق عمل المدرسة في تحقيق أهدافها وغاياتها ، ولهذا يعتبر هذا النمط من أقل الأنماط انتاجاً ، وعلى أي مدرسة أن تتجنب وتبتعد عن استخدامه .

• ثالثاً : القيادة الديمقراطية :

ويسمى البعض بالقيادة التعاونية ، فهذا النمط من القيادة المدرسية والذي يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه ، ففي هذا النمط يستجيب فيه قائد المدرسة للقوى والعوامل الثقافية التي تكمن وراء النظام التعليمي ، كما يؤمن بأن الإنسان قيمة في ذاته له قدراته واستعداداته وميوله كما يقوم النمط الديمقراطي على الحوار والمشاركة في عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والتنفيذ والمتابعة والتقويم ، كما تتوافر لهذا النمط قيادة واعية ومدركة لمقومات النجاح ، ومن أبرز خصائص وسمات هذا النمط ما يلي:

- « الاهتمام بقيمة الفرد والعمل على اشباع الحاجات الإنسانية لدى العاملين فيشعر المعلم والتلميذ والعاملين باحترام شخصيته ومراعات ميوله وحجاته .
- « معرفة حاجات وميول وقدرات واستعدادات العاملين في المدرسة ، واستثمار طاقاتهم بأكبر قدر ممكن ، وتوظيفها لما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية والاستفادة من خبرات العاملين .
- « المشاركة الفاعلة في تحديد السياسات والبرامج حيث تعطي الإدارة المدرسة لجميع العاملين من معلمين وطلاب وإداريين الحق في المشاركة في تحديد السياسات والبرامج بدلاً من الانفراد بها .
- « إعطاء الحرية للفرد في إطار حرية الآخرين وحقوقهم ، كما أن لهم حرية الاختيار والإقناع والاقتناع .
- « استخدام السلطة بطريقة قانونية ومشروعة ، فالإدارة المدرسية تستند في ممارستها للسلطة على ما يخوله لها النظام ، لا ما تمليه الرغبات الشخصية .
- « تتم الاجتماعات المدرسة بأسلوب مخطط ومعد يشارك فيه كل العاملين وتتخذ القرارات حسب الأغلبية ولو كانت مخلفة لرأي قائد المدرسة .
- « تنسيق الجهود بين العاملين في المدرسة ، حيث يعمل المعلمون كمجموعات متناسقة متعاونة .

وبعد عرض أنماط الإدارة المدرسية وعرض سمات وخصائص الإدارة الأوتوقراطية والإدارة الفوضوية والإدارة الديمقراطية ، فإن نمط الإدارة الديمقراطية قد يكون أفضلها وأنسبها ، لما سبق ذكره من سمات وخصائص نمط الإدارة الديمقراطية ، وأيضاً لانتشار فلسفة وثقافة الديمقراطية ولما تحقّقه من أهداف سبق ذكرها ، إلا أن النمط الديمقراطي وكغيره من الأنماط فيه العديد من العيوب التي سيأتي ذكرها لاحقاً .

• الأسلوب الشورى (القيادة الشورية):

ترتبط عددا من الدراسات والمراجع بين أسلوب القيادة الديمقراطية وأسلوب القيادة الشورية على أنهما أسلوب واحد ، إلا أن الشورى أسلوب آخر مختلف يتلافى العديد من العيوب الحاصلة في أسلوب الإدارة الديمقراطية.

فالشورى أسلوب قيادي يختلف عن بقية الأساليب الأخرى بأنه سماوي ، فهو أمر من الله وهو يعلم ما يصلح لعباده ، ومنزه عن العيوب ، وليس من وضع البشر الذين يسنون الكثير من الأنظمة والقوانين التي لا تصل إلى الكمال لاشتمالها على العيوب التي تجعلها غير صالحة لكل مكان وزمان (الزهراني ، ١٤٢٩هـ: ٢٦).

قال تعالى : {وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ} (الشورى آية ٣٨) فوصف الله تعالى عباده المؤمنين بأن أمرهم شورى بينهم كما أمر عز وجل رسوله ﷺ بالشورى بقوله: {فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ} (آل عمران آية ١٥٩) فقد كان رسول الله ﷺ يستشير أصحابه رضوان الله عليهم في بعض قراراته فكان يقول لهم (أشيروا علي أيها الناس...) (صحيح مسلم ٢٧٧٠).

فالشورى مبدأ أساسي من مبادئ القيادة في الإسلام ، وخصيصة عظيمة أكد عليها عند تولي شؤون المجتمع المسلم ، ومنها المؤسسات التربوية ، لأنها تتعامل مع المعلمين والطلاب والمجتمع ، ونجاح المؤسسة التعليمية وتحقيق أهداف التربية من منظور إسلامي يعتمد على ممارسة الشورى مع من لهم صلة بالعمل التعليمي (الدعيلج ، ١٤٣٦هـ: ٣٨).

كما أن هذا الأسلوب القيادي يجعل العاملين أكثر إقبالا وانتماء، وولاء لعملهم ، حيث يشعر العاملون بأنهم فريق واحد يعمل الجميع من أجل هدف واحد، ويتم مناقشة أمورهم التي تخصهم دون التفرد بقرار دون مشورتهم، وهذا بالتأكيد يجعلهم على درجة كبيرة من الروح المعنوية العالية، كما يجعلهم أكثر فاعلية وإنتاجا (الزهراني ، ١٤٢٩هـ: ٢٦).

ومن أبرز خصائص وسمات هذا الأسلوب وإضافة لما سبق ذكره في أسلوب القيادة الديمقراطية (البنا ، ١٤٣٤هـ: ٣٩١):

- « أن نظام الشورى في الإسلام صدر بأمر إلهي.
- « الشورى في الإسلام لم تكن استجابة لطلب من الناس وإنما جاء ابتداء من رب العالمين.
- « أن الشورى تهدف إلى منع تسلط الأكثرية على الأقلية أو العكس.

• الشورى :

• الشورى لغة:

مأخوذة من مادة (ش و ر) التي تدل على أخذ شيء من شيء ، ومن هذا الباب شاورت فلانا في أمري. قال: وهو مشتق من شور العسل ، فكأن المستشير يأخذ الرأي من غيره (الرازي ، ١٤٢٠هـ : ٢٢٦ - ٢٢٧)

وقال بعض أهل اللغة: من هذا الباب شاورت فلاناً في أمري ، والمشورة والشورى: اسم من أشار علي بكذا ، بمعنى استخرج الرأي ، ومنه أهل المشورة ومجلس الشورى ، وهي مصدر بمعنى التشاور ، تقول: شاوره في الأمر واستشاره بمعنى وفلان خير شير أي يصلح للمشاورة ، وجمعه شوراء قيل والمشورة أصلها مشورة ثم نقلت إلى مشورة لخفتها (الحميد وآخرون ، ١٤١٨هـ: ٢٤٢٦).

فالتشاور والمشاورة والمشورة ، استخراج الرأي بمراجعة البعض إلى البعض ومنه قولهم: شرت العسل إذا أخذته من موضعه واستخرجته منه ، والشورى الأمر الذي يتشاور فيه (الأصفهاني ، ١٤١٢هـ : ٤٧٠).

والاستشارة بمعنى المراجعة ليرى المستشار ليرى رأي المستشار ، يقول شاروته في كذا واستشرته: راجعته لأرى رأيه فيه فأشار علي بكذا (الفيومي ، ١٩٨٧م). وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم: الشورى اسم من المشاورة، وتشاور أي: استخرج ما عنده من رأي (الغامدي ، ١٤٢٢: ٢٨).

ومن خلال النظر في المعاني اللغوية نلاحظ ما يأتي:

« أن الشورى تكون بين طرفين ، بغض النظر عن العدد الذي يمثله كل طرف.
« أن الأطراف تجتمع حول أمر معروض للنقاش للتفكير فيه ، وإبداء الآراء ووجهات النظر المختلفة ، في سبيل الوصول إلى أجود الآراء وأفضل ما في العقول.

« أن ثمة علاقة بين استخراج العسل من الخلية ، واستخراج الرأي من العقول فالعسل أفضل ما في الخلية والرأي المستخرج أفضل ما في العقول.

« في الشورى استخراج الرأي بمراجعة البعض إلى البعض ، أي أن الأفكار والآراء لا تجتمع وتتلاقح وتتكامل وتتناسق إلا عن طريق الشورى ، فالتفكير الجماعي والعقول المفكرة المجتمعة تنتج الرأي الجيد والصائب (الخالدي ، ١٩٨٩م : ٥١).

• الشورى اصطلاحاً:

للشورى تعاريف كثيرة عند الباحثين والعلماء قديماً وحديثاً نختار بعضاً منها:

أنها: استنباط المرء الرأي من غيره فيما يعرض له من مشكلات الأمور، ويكون ذلك في الأمور الجزئية التي يتردد المرء فيها بين فعلها وتركها (الفيومي ، ١٩٨٧م).

وعرفها زكريا الخطيب بأنها: النظر في الأمور من أرباب الاختصاص والتخصص لاستجلاء المصلحة المقصودة شرعاً وإقرارها (الغامدي ، ١٤٢٢: ٢٨).

أو أنها استطلاع آراء المرؤوسين أو بعضهم حول أمر من الأمور الإدارية التي لم يرد فيها نص تشريعي ، أو كيفية تطبيق هذا النص بغية الوصول إلى الرأي الموافق للصواب (القوزي ، ١٤١٥ : ٩).

أو هي تغليب الآراء ووجهات النظر في قضية من القضايا ، أو موضوع من الموضوعات ، واختيارها من أصحاب الشأن والخبرة ، وصلاً للصواب وأفضل الآراء من أجل تحقيق أحسن النتائج (الشمراي ، ٢٠٠٥م).

كما تعرف بأنها أخذ رأي من لديه خبرة ودراية وحكمة ، والتي تستمد من القرآن والسنة قبل اتخاذ القرار في موقف ما ، من أجل الوحدة والتلاحم وسير العمل والتي من شأنها تحقيق أهداف المؤسسة (البيشي ، ١٤٣٥هـ: ٢٣).

أو هي عملية استطلاع قادة المدارس الثانوية لآراء معلميه من ذوي الخبرة الإدارية في أحد الموضوعات المتعلقة بالعمل المدرسي ، قبل اتخاذ القرار النهائي بشأنه ، والمركز على القيم والأخلاق الإسلامية المستمدة من القرآن والسنة النبوية المطهرة من أجل الوصول إلى أفضل الآراء في تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة (الباطين ، ١٤٢٩هـ: ١٧).

• الشورى في القرآن الكريم:

وردت الشورى في القرآن الكريم في حالتين ، إما صراحةً بلفظ الشورى أو بمعناها في سياق الآيات وسنعرض له جميعاً فيما يلي:

قوله تعالى في سورة الشورى {وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى رَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ(٣٨)} .

ذكر النقاش: أن هذا الآية نزلت في الأنصار وكانوا يتشاورون في الأمر بينهم فمدحهم الله على ذلك ، وذلك دليل على اتفاق الكلمة ، وترك الاستبداد بالرأي ، والرجوع إلى الرأي عند نزول الحادثة ، وقيل: إن الأنصار تشاوروا فيما بينهم حين دعاهم النبي إلى الإيمان، ثم أجابوا إلى الإيمان ، وعن الحسن البصري قال: ما تشاور قوم إلا هدوا إلى أرشد أمورهم (السمعاني ، ١٤١٨هـ: ٨٢/٥).

قوله تعالى في آل عمران {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ(١٥٩)} .

في هذه الآية الكريمة أمر لرسول الله ﷺ بأن يشاور من حوله من أصحابه رضوان الله عليهم ، فإذا كان رسول الله ﷺ وهو الذي لا ينطق عن الهوى ، أفضل الناس ورأياً وأكملهم علماً مأموراً بالمشورة فكيف بحال من سواه.

ورسول الله معصوم عن الخطأ ، ومعصوم من الناس ، ولكن الله أمره بالشورى لتكون سنة المسلمين من بعده ، حتى يعالجوا شؤونهم في جو من الوفاق والوئام لا اختلاف بعده ولا اصطدام ، ولا فرقة من ورائه ولا انقسام (المكي ، ١٤٠٥هـ: ٢٨٠/١).

قال الرازي (١٤٢٠هـ: ٤٠٩/٩) في تفسير هذه الآية: الفائدة في أنه تعالى أمر الرسول بمشاورتهم وجوه:

«الأول: أن مشاورة الرسول صلى الله عليه وسلم إياهم توجب علو شأنهم ورفعة درجتهم ، وذلك يقتضي شدة محبتهم له وخلوصهم في طاعته .

«الثاني: أنه عليه السلام وإن كان أكمل الناس عقلاً إلا أن علوم الخلق متناهية ، فلا يبعد أن يخطربال إنسان من وجوه المصالح ما لا يخطر بباله لا سيما فيما يفعل من أمور الدنيا فإنه عليه السلام قال: «أنتم أعرف بأمور دنياكم وأنا أعرف بأمور دينكم» .

«الثالث: قال الحسن وسفيان بن عيينة إنما أمر بذلك ليقتدي به غيره في المشاورة ويصير سنة في أمته .

«الرابع: أنه عليه السلام شاورهم في واقعة أحد فأشاروا عليه بالخروج ، وكان ميله إلى أن يخرج ، فلما خرج وقع ما وقع ، فلو ترك مشاورتهم بعد ذلك لكان ذلك يدل على أنه بقي في قلبه منهم بسبب مشاورتهم بقية أثر ، فأمره الله تعالى بعد تلك الواقعة بأن يشاورهم ليدل على أنه لم يبق في قلبه أثر من تلك الواقعة .

«الخامس: وشاورهم في الأمر ، لا لتستفيد منهم رأياً وعلماً ، لكن لكي تعلم مقادير عقولهم وأفهامهم ومقادير حبهم لك وإخلاصهم في طاعتك فحينئذ يتميز عندك الفاضل من المفضول فبين لهم على قدر منازلهم .

«السادس: وشاورهم في الأمر لا لأنك محتاج إليهم ، ولكن لأجل أنك إذا شاورتهم في الأمر اجتهد كل واحد منهم في استخراج الوجه الأصح في تلك الواقعة ، فتصير الأرواح متطابقة متوافقة على تحصيل أصلح الوجوه فيها .

«السابع: لما أمر الله محمداً عليه السلام بمشاورتهم ذل ذلك على أن لهم عند الله قدراً وقيمة .

قوله تعالى في سورة البقرة {فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا (٢٣٣)} وقوله تعالى في سورة الطلاق {فَإِنْ أَرْضَعْنَكُمْ فَاتَّوهُنَّ أَجُورَهُنَّ وَأَمَرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ وَإِنْ تَعَاسَرْتُمْ فَسْتَزْعِ لهُ أُخْرَى (٦)} .

الآيتين السابقتين وردتا في موضع إرضاع الصبي ، وقد دلت على وجوب التشاور في فطامه من يرضعه ومقدار أجر الرضاع .

قال ابن كثير (١٤٢٠هـ: ٦٣٥/١) في تفسير هذه الآية: فإن اتفقا والدا الطفل على فطامه قبل الحولين ، ورأيا في ذلك مصلحة له ، وتشاورا في ذلك وأجمعا عليه ، فلا جناح عليهما في ذلك ، ويؤخذ منه أن انفراد أحدهما بذلك دون الآخر لا يكفي ، ولا يجوز لواحد منهما أن يستبد بذلك من غير مشاورة الآخر .

فشرع عز وجل بهاته الآيات المشاورة في مراتب المصالح كلها: وهي مصالح العائلة ومصالح القبيلة أو البلد ، ومصالح الأمة ، فالشورى من قواعد الشريعة وعزائم الأحكام ، وهي مسبار العقل وسبب الصواب (ابن عاشور، ١٤١٨هـ: ٤/١٤٨) .

قوله تعالى في سورة النمل {قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ} (٣٢)

وهذه الآية في قصة بلقيس ملكة سبأ لما أرسل إليها نبي الله سليمان ﷺ الكتاب فجمعت القوم وقرأته عليهم ثم طلبت منهم إبداء الرأي والمشورة.

قال الحسيني (١٤١٢هـ: ١٠/٤٠) في تفسير هذه الآية: ولما جاءها كتاب نبي الله سليمان ﷺ قالت يا أيها الملأ أفتوني في أمري أي: أشيروا علي وبينوا لي الصواب في هذا الأمر وأجيبوني بما يقتضيه الحزم وعبرت عن المشورة بالفتوى ، لكون ذلك حلاً لما أشكل من الأمر عليها ، فجمعت أشرف قومها وكانوا ثلاث مائة واثنى عشر، لكل واحد منهم أتباع كثيرة وقالت لهم: يا أيها الملأ أفتوني ، ثم زادت في التآذب، واستجلاب خواطرمهم ليمحضوها النصيح ، ويشيروا عليها بالصواب ؛ فقالت: (ما كنت قاطعة أمراً حتى تشهدون) أي: عادتي وشأني معكم ، أني ما كنت مبرمة وقاضية وفاصلة أمراً من الأمور حتى تحضروا عندي وتشيروا علي.

فهذه الآية تدل على التزام الشورى في الشؤون العامة ، وعدم الاستبداد بالبت فيها وتصريفها ، ودعوة أهل الحل ، والعقد للنظر فيها ، وعرض ما جد من الأحداث على أنظارهم دون تحفظ ولا اختزال (المكي ١٤٠٥هـ: ٤/٢٦).

قوله تعالى {إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِذَا كَانُوا مَعَهُ عَلَى أَمْرٍ جَامِعٍ لَمْ يَذْهَبُوا حَتَّى يَسْتَأْذِنُوهُ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَأْذِنُونَكَ} (٦٢)

قال ابن كثير (١٤٢٠هـ: ٦/٨٨) في تفسير هذه الآية: هذا أدب أرشد الله عباده المؤمنين إليه ، فكما أمرهم بالاستئذان عند الدخول ، كذلك أمرهم بالاستئذان عند الانصراف لا سيما إذا كانوا في أمر جامع مع الرسول صلوات الله وسلامه عليه من صلاة جمعة أو عيد أو جماعة أو اجتماع في مشورة ونحو ذلك ، أمرهم الله تعالى أن لا يتفرقوا عنه والحالة هذه إلا بعد استئذانه ومشاورته وإن من يفعل ذلك فإنه من المؤمنين الكاملين.

قوله تعالى في سورة يوسف {فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَاجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غِيَابَتِ الْجُبِّ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ} (١٥)

فإخوة يوسف ﷺ تشاوروا مع بعضهم فيما يفعلون بيوسف فأجمعوا وعزموا بعد التشاور أن يجعلوه في غيابة الجب ، وفي قصة يوسف مع اخوته عدة مواضع تدل على اجتماعهم وتشاورهم.

وهي مثال عملي على مزاولة الشورى ، وهي منهج قد ألفوه ، فقد تشاوروا عندما أرادوا التخلص من يوسف وتشاوروا عندما وقعوا في مشكلة السرقة (العمر ١٤٣٠هـ: ٢٩).

وكذلك قوله تعالى في نفس السورة حكاية عن عزيز مصر {يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ} (٤٣)

فبعد أن رأى العزيز الرؤيا جمع ماله وقصة عليهم الرؤية ليأخذ تعبيرهم فيها أو رأيهم ، ولم يعبرها أحدهم ، إلا أنه بسبب مشورته أرشد لمن يعبرها وهو يوسف عليه السلام وكانت بفضل الله سببا في نجاتهم من سنين عجاف قادمة .

قوله تعالى في سورة الصافات {فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَى قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ} (١٠٢)

فإبراهيم الخليل شاور ابن اسماعيل في ذبحه لما رأى الرؤيا ، ولم يكن الخليل مترددا في ذبح ابنه ولكن كان ذلك من باب تطيب خاطره وتصبيره .

قال الطبري (١٤٢٢هـ: ٥٨٣/١٩) لم يكن ذلك منه مشاورة لابنه في طاعة الله ، ولكنه كان منه ليعلم ما عند ابنه من العزم ، هل هو من الصبر على أمر الله على مثل الذي هو عليه ، فيسر بذلك أم لا وهو في الأحوال كلها ماض لأمر الله .

والحكمة في مشاورة الابن في هذا الباب أن يطلع ابنه على هذه الواقعة ليظهر له صبره في طاعة الله فتكون فيه قرة عين لإبراهيم حيث يراه قد بلغ في الحلم إلى هذا الحد العظيم ، وفي الصبر على أشد المكاهة إلى هذه الدرجة العالمية ويحصل للابن الثواب العظيم في الآخرة والثناء الحسن في الدنيا (الرازي ، ١٤٢٠: ٣٥٠/٢٦) .

• الشورى في السنة النبوية:

شواهد الشورى في سنة الرسول ﷺ وفي هديه كثير ، فقد كان رسول الله ﷺ يستشير أصحابه رضوان الله عليهم في كافة الأمور التي تعرض له في إدارته لأمرته وشؤون حكمه ، فمنذ كان في مكة وإلى أن قدم للمدينة وحتى أن قبض صلوات الله وسلامه عليه . قال أبو هريرة رضي الله عنه: "ما رأيت أحدا أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم" (رواه الترمذي ، رقم الحديث: ١٧١٤) . ومن شواهد شورى رسول الله ﷺ ما يلي:

مشاورته ﷺ لخديجة رضي الله عنها في عدة مواضع ، منها أنه لما خيف رسول الله ﷺ مما حدث له وفي الغار ، وكما تروي عائشة رضي الله عنها أنه رجع رسول الله صلى الله عليه وسلم من الغار ترجف بوادره! حتى دخل على خديجة بنت خويلد ، فقال: «زملوني، زملوني» فرملوه ، حتى ذهب عنه الروع ، ثم قال لخديجة: «أي خديجة، ما لي؟» وأخبرها الخبر ، ثم قال: «لقد خشيت على نفسي» ، قالت له خديجة: كلا ، أبشر فوالله لا يخزيك الله أبدا ، إنك لتصل الرحم وتصدق الحديث ، وتحمل الكل ، وتكسب المعدوم ، وتقري الضيف ، وتعين

على نواب الحق، ثم ذهب به لورقة بن نوفل واخبرته الخبر، وكانت معه حتى هدأت نفسه واطمأنت روحه (الغزالي، ١٤٢٧: ٩٠ - ٩٢).

استشارته ﷺ لأصحابه في معركة بدر بدايتاً بمشورته لهم بالخروج لمنع غير قريش لما جاءه خبر مقدمها، حيث استشار عدداً من المهاجرين، وأشاروا عليه ﷺ أن يمضي لما أراه الله، إلا أنه أراد أن يأخذ رأي الأنصار، فجمع رسول الله ﷺ أصحابه من المهاجرين والأنصار وقال: "أشيروا علي أيها الناس"، وبعد انتهاء المعركة توجه أيضاً لأصحابه وطلب رأيهم ومشورتهم فيما يفعل بالأسرى من قريش، فرسول الله ﷺ إذا لم ينزل عليه الوحي لا يستبد برأيه ولا يفرضه على من حوله، بل يتجه إليهم بالمشورة (الصوياني، ١٤٢٤هـ: ١٢٦/٢) (الصوياني، ١٤٣٢هـ: ٢٠٦).

كما شاور رسول الله ﷺ صحابته قبل معركة أحد، هل يقاتلون داخل المدينة أم يخرجون خارجها، وقال: أشيروا علي، وقد أخذ رسول الله ﷺ برأي الفتيان الذي لم يشهدوا بدرًا وكانوا يتشوقون للجهاد، حيث أشاروا بالخروج وأيدهم في ذلك بعض كبار الصحابة، كحمزة وسعد بن عباد وغيرهم، وعندما لبس رسول الله ﷺ لامته ودعه، خشوا أنهم قد استكروها رسول الله ﷺ فعاودوه الرأي إلا أنه أبى وقال: وما ينبغي لنبي إذا لبس لأمته أن يضعها حتى يحكم الله بينه وبين أعدائه، فخرج رسول الله ﷺ في ألف من أصحابه واستعمل على المدينة ابن أم مكتوم (الحلي، ١٤٢٧هـ: ٢٩٨/٢ - ٢٩٩).

وفي حادثة الإفك استشار رسول الله ﷺ علي بن أبي طالب وأسامة بن زيد رضوان الله عليهم في أمر عائشة رضي الله عنها، فأما أسامة فأثنا خيراً وقال: أهلك ولا تعلم منهم إلا خيراً، وأما علي فقال: إن النساء لكثير وسل الجارية تصدقك، فدعا رسول الله ﷺ بريرة يسألها عن عائشة (أبي زهرة، ١٤٢٥هـ: ٧٣١/٢ - ٧٣٤).

كما بعث رسول الله ﷺ في غزوة الخندق إلى سعد بن معاذ وسعد بن عباد يستشيرهما في إتمام عقد الصلح بينه وبين عيينة بن حصن، بحيث يأخذ ثلث ثمار المدينة على إلا يقاتل مع الأحزاب، إلا أنهما رضي الله عنهما لم يريا ذلك فأخذ رسول الله ﷺ برأيهما وألغى كتابه مع عيينة بن حصن (المباركفوري، ١٤٢٧هـ: ٢٥١).

وفي الحديبية لما خرج رسول الله ﷺ محرماً قاصداً مكة للعمرة، وعلم أن قريشاً قد جمعوا له وعزموا على صده ومنعه من دخول مكة، جمع الناس وقال: "أشيروا أيها الناس على، أترون أن نميل على عيالهم وذاري الذين يصدونا عن البيت، أم ترون أن نؤم البيت فمن صدنا قاتلناه". فأشار أبو بكر بالرأي الثاني فقال رسول الله ﷺ: "فامضوا على اسم الله تعالى" (البوطي، ١٤٢٦هـ: ٢٣٠).

• الشورى في سيرة الخلفاء الراشدين:

عن العرياض بن سارية أن رسول الله ﷺ قال: "عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين تمسكوا بها ، وعضوا عليها بالنواجذ" (مسند أحمد ، رقم الحديث ١٧١٤٥). فقد سار صاحب رسول الله ﷺ على هداة واتبعوا اثره وسنته فسيرة الخلفاء الراشدين العطرة مليئة بالمواقف والأمثلة التي تدل على اخذهم بالشورى كأسلوب ومنهج متبع ، ومن هذه الأمثلة ما يلي:

ما وقع في عهد أبي بكر ﷺ ، وقد علم أنه إذا لم يجد حكم المسألة في كتاب الله وسنة رسوله ﷺ جمع وجوه المهاجرين والأنصار وكبار الصحابة ثم استشارهم (الغامدي ، ١٤٢٢هـ: ١٣٢).

وكان مما استشار به من حوله هو ما وقع في إنفاذ جيش أسامة بن زيد ﷺ وكان أبو بكر قد قال: (والله لا أحل عقا عقده رسول الله ﷺ ، ولو أن تخطفنا الطير ، والسباع من حول المدينة...) لكنه رضي الله عنه لما أرسل له أسامة بن زيد ﷺ يستشيريه في حل لواء عقده رسول الله ﷺ ، وكان رأيه خلاف ذلك وهو الصواب كما تبين ، لكنه جمع أسامة وكبار الصحابة ومعهم عامة المهاجرين والأنصار في اجتماع لمناقشة هذا الأمر ، لكنهم لم يصلوا إلى نتيجة أو رأي جامع ، ففض الاجتماع - رضي الله عنه - ، ثم جمع الناس وخطب فيهم ، وبين لهم موقف وأهمية إنفاذ جيش عقده رسول الله ﷺ ، وكانت لهم العاقبة الحميد والنصر المجيد ، فانتصروا على المرتدين وحفظ الله به هذا الدين ، وأعز الله به الإسلام والمسلمين (ابن كثير ، ١٤٠٥: ٣٠٥/٦ - ٣٠٩).

وفي خلافة عمر بن الخطاب ﷺ كان قد هم أن يقوم بجولة تفقدية ، إلى الأمصار التي فتحها المسلمون ، والاطلاع على حال الأمراء والرعية ، فعزم على البدء بالشام ، لكنه ما إن وصل إلى مشارفها ، حتى تلقاه أمراء الأجناد ، أبو عبيدة ، ويزيد بن أبي سفيان ، وخالد بن الوليد ، مسرعين إليه فأخبروه بأن الوباء قد وقع بالشام.

ويروي القصة ابن عباس ﷺ كاملة مما يوضح مبدأ الشورى لدى عمر ﷺ فيقول: (أن عمر بن الخطاب ﷺ خرج إلى الشام ، حتى إذا كان برسغ ، لقيه أمراء الأجناد أبو عبيدة بن الجراح وأصحابه ، فأخبروه بأن الوباء قد وقع بأرض الشام ، فقال عمر: "ادع لي المهاجرين" ، فدعاهم فاستشارهم ، وأخبرهم أن الوباء قد وقع بأرض الشام ، فاختلفوا فقال بعضهم: "قد خرجنا لأمر ولا نرى أن ترجع عنه" ، وقال بعضهم: "معك بقية الناس وأصحاب رسول الله ﷺ ، ولا نرى أن تقدمهم على هذا الوباء" ، فقال ارتفعوا عني ، ثم قال: "ادع لي الأنصار" فدعاهم واستشارهم ، فسلخوا سبيل المهاجرين واختلفوا كاختلافهم ، فقال: "ارتفعوا عني" ، ثم قال: "ادع لي من كان هنا من مشيخة قريش من مهاجرة الفتح" ، فلم يختلف منهم عليه رجالان ، فقالوا: "نرى أن ترجع بالناس ولا

تقدمهم على هذا الوباء"، فنأدى عمر بالناس: "إني مصبح على ظهر فأصبحوا عليه"، قال أبو عبيدة بن الجراح: "أفراراً من قدر الله"، فقال عمر: "لو غيرك قالها يا أبا عبيدة، نعم نضر من قدر الله إلى قدر الله، أرايت لو كان لك إبل هبطت وأداها له عدوتين إحداهما خصبة، والأخرى مجدبة، فإن رعبت الخصبة رعبتها بقدر الله، وإن أنت رعبت الجدبة رعبتها بقدر الله"، فجاء عبد الرحمن بن عوف رضي الله عنه، وكان مبتغياً في بعض شأنه فقال: أنا عندي في هذا علماً، سمعت رسول الله ﷺ يقول: "إذا سمعتم به بأرض قوم فلا تقدموا عليهم، وإذا وقع بأرض قوم وأنتم فيها فلا تخرجوا فراراً منها"، فحمد الله عمر رضي الله عنه لأنه وافق رأيه (ابن حبان، ١٤١٧هـ: ٤٧٥/٢).

وفي عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه فإن أول مثال تطبيقي لمبدأ المشورة، هو في توليه للخلافة، فهو رضي الله عنه أتى للخلافة من مبدأ المشورة.

وقد اتخذ عثمان رضي الله عنه في دولته مجلساً للشورى يتألف من كبار أصحاب رسول الله ﷺ من المهاجرين والأنصار، ومما وقع في عهده رضي الله عنه من المشورة: فمنها لما استأذنه عبد الله بن أبي السرح في التوغل في أرض أفريقيا، وطلب منه النجدة فاستشار أصحابه فأشاروا به، وكان لهم ذلك النصر والفتح العظيم، كما شاور عثمان كبار الصحابة في جمع القرآن، وفي قتل عبيد الله بن عمر للهرمزان، وحول التدابير الكفيلة بقطع دابر الفتنة، وفي مقام القضاء، وغير ذلك من المواقف والأحداث (الصلابي، ١٤٢٣هـ: ٨٥).

أما في خلافة علي بن أبي طالب رضي الله عنه فقد كان أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه حريصاً على التزام منهج الشورى في تصرفاته وأعماله وقراراته، فمن ذلك أنه حينما وصل إليه كتاب من قائده معقل بن قيس الرياحي المكلف بمحاربة الخريت بن راشد الخارجي، جمع أصحابه وقرأ عليهم كتابه واستشارهم وطلب منهم الرأي، حيث اجتمع رأي عامتهم على قول واحد وهو: نرى أن تكتب إلى معقل بن قيس فيتبع أثر الفاسق فلا يزال في طلبه حتى يقتله، أو ينفذه، فإننا لا نأمن أن يفسد عليك الناس، ومما روى عن أمير المؤمنين علي رضي الله عنه في الشورى قوله: الاستشارة عين الهداية وقد خاطر من استغنى برأيه، ومما أوصى به أمير المؤمنين علي مالك بن الحارث الأشتر حين بعثه إلى مصر في الشورى قوله: لا تدخلن في مشورتك بخيلاً فيعدل بك عن الفضل ويعدك الفقر، ولا جباناً فيضعفك عن الأمور، ولا حريصاً فيزين لك الشره بالجور فإن البخل والجبن والحرص غرائز شتى يجمعها سوء الظن بالله (الصلابي، ١٤٢٥هـ: ٣٠٢).

• حكم الشورى:

البحث في حكم الشورى يتناول أمور:

« حكمها من حيث الاستشارة.

« حكمها من حيث العمل بها.

« من تجاوز استشارته.

أما من حيث الاستشارة فلا شك في مشروعيتها ، لعموم الأدلة الحاثّة على ذلك منها:

« قال تعالى: {فِيمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَكِفًا بِذُنُوبِهِمْ وَنُفِصُوا مِنْ حَوْلِكَ} فَأَعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ } (آل عمران ، آية ١٥٠).

« قال تعالى: {وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ} بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ } (الشورى ، آية ٣٨).

« فعل رسول الله ﷺ وأصحابه من بعده كما تبين لنا ذلك سابقا.

« إجماع الناس وفطرتهم السليمة الدالة لهم إلى استشارة من يفيدهم وينفعهم.

أما من حيث حكم العمل بها فقد نص عدد من العلماء على أن العمل بها واجبة ، وقد نقل القرطبي (١٤٢٧هـ: ٣٨٠/٥) عن ابن عطية قوله: "والشورى من قواعد الشريعة وعزائم الأحكام ، ومن لا يستشير أهل العلم والدين فعزله واجب وهذا ما لا خلاف فيه" ، ونقل أيضا "واجب على الولاة مشاوره العلماء فيما لا يعلمون ، وفيما أشكل عليهم من أمور الدين ، ووجوه الجيش فيما يتعلق بالحرب ووجوه الناس فيما يتعلق بالمصالح ، ووجوه الكتاب والوزراء والعمال فيما يتعلق بمصالح البلاد وعمارتها".

بدليل أن الله سبحانه وتعالى ذكر أمر الشورى ومدحه في آية مكية ، وجعل ذلك متوسطا بين إقامة الصلاة والزكاة ، كما أنه سبحانه وتعالى أمر رسوله ﷺ بأن يشاور أصحابه {وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ} (آل عمران ، آية ١٥٠) مع إمكان استغنائه بالوحي ، فالآية جاءت بصيغة الأمر ، والأصل في الأمر أنه للوجوب ولم يقم صارف ، بل جاء مما يقويه في أحواله ﷺ وأحوال صحابته رضوان الله عليهم كما أن فعل رسول الله ﷺ في غزوة أحد حيث أنه نزل لقول أصحابه مع أنه ﷺ كان يرى خلاف ذلك وأن آية الشورى أتت بعد غزوة أحد ، فيعني ذلك تأكيداً لمبدأ للشورى والالتزام بها ، كما أن التفرد بالرأي مظنة الخطأ والزلل وحظوظ النفس ، فإذا تفرد الحاكم ما صار للشورى معنى (الخياط ، ١٤١٣: ١٣).

• الفرق بين الشورى والديموقراطية:

إن الشريعة الإسلامية لسموها وجلالها لا يمكن أن تقارن أي فكر أو تشريع وضعي لأن أصولها ومبادئها إلهية ، كما يستحيل مطلقاً أن ترقى إلى مصافها أية أصول أو مبادئ من صنع البشر ، ومع هذا فإن للمقارنة أحكاماً سنجرى على سنتها — تجوزاً — طبقاً لما تقتضيه طبيعة البحث ومنهجيته (الخطيب ، ١٤٠٥: ٣٧٣).

حيث يخلط كثير من الكتاب والباحثين في جميع مجالات الحياة بصفة عامة ، وفي مجال الإدارة بصفة خاصة بين مفهوم الشورى ومفهوم الديموقراطية

ويجعلها شيئاً واحداً ، وهذا غير صحيح ويشوبه خطأ واضح (الأغبري ، ٢٠٠٠م: ١٢٤).

وللديموقراطية صور عدة:

- « الديمقراطية المباشرة: وهي أن يتولى الشعب إدارته بنفسه، وهذه الصورة أقرب إلى أن تكون إلى النظرية ،وقد توجد على نطاق ضيق.
- « الديمقراطية غير المباشرة: أي النيابية، التي تكون بعد الانتخاب الشعبي الذي يفوز من خلاله النواب للشعب يكونون ممثلون له في الاختيار.
- « الديمقراطية شبه المباشرة: وهي مزيج من النوعين السابقين:
- « الشعب يزاول مقدارا معيناً من صنع القرار.
- « نواب يمارسون شؤون الحكم باسم الشعب (الغامدي ، ١٤٢٢هـ: ٢١٩ - ٢٢٠).

• مأخذ الغرب على النظام الديمقراطي:

- هذه بعض المآخذ التي ظهرت للغرب فيما بعد على النظام الديمقراطي:
- « التشكيك بسيادة الأمة ، فصنع القرار بالأغلبية النيابة وليس للأمة.
- « التشكيك في حقيقة الأغلبية ومدلولها ، فالأغلبية هنا منحصرة في عدد، وعند التحقق فهو حكم الأغلبية المترفة.
- « تعدد الأحزاب أدى إلى للموالاة للأحزاب ، و ليس للمصلحة العامة.
- « عدم اهتمامه بالكفاءات بل الهم هو الكم.
- « تدعو إلى التساوي في الحقوق السياسية بغض النظر عن التفاوت في الكفاءات والمراكز الاجتماعية.
- « ظهور الاستبداد في المجالس النيابية.
- « عندما يتطلب الموقف تصرفاً فورياً وحاسماً قد تعجز المجالس النيابية عن ذلك الشعب (الغامدي ، ١٤٢٢هـ: ٢٢٠ - ٢٢٢).

ولنعلم أن الفرق بين الشورى والديمقراطية ليست علاقة تضاد ولا توافق ، بل هي علاقة توافق في بعض النواحي وعلاقة تضاد في بعض النواحي:

• نواحي الاتفاق:

- تجتمع الشورى والديموقراطية في عدة أمور منها:
- « ترشيح القائد واختياره.
- « رفض جميع أشكال القيادة المطلقة أو الدكتاتورية.
- « إقرار ملكية الفرد ضمن مصلحة الجماعة ، حسب تعاليم الإسلام (في الإسلام) وحسب الأحكام الدستورية (في الديمقراطية).
- « إعطاء الحرية للأفراد ضمن الإطار العام.
- « للأفراد حق الرقابة على أعمال الإدارة وتقويم اعوجاجها.
- « اعطاء الحق للأفراد في اختياره لمثليه في بيان الرأي (الخياط ، ١٤١٣: ٥٦) (عتيق ، ٢٠٠٨م: ٨٦ - ٨٩).

• نواحي الافتراق:

أما نواحي الافتراق وأوجه الاختلاف بين الشورى والديموقراطية في كثير ومتعددة ومنها (قادري، ١٤٠٦: ١٣٢ - ١٣٤) (الخياط، ١٤١٣: ٥٦) (البابطين ١٤٢٩هـ: ٢٢- ٢٤) (عتيق، ٢٠٠٨م: ٩٠- ٩٥):

« أن الشورى تستمد شريعتها من الوحي الإلهي ، أما الديمقراطية فتستمد شريعتها من الشعب والأمة.

« يقوم مبدأ الشورى على أسس وقواعد متينة مستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة ، بينما تقوم الديمقراطية على أسس وقواعد وضعية من اجتهد البشر.

« يعتبر مبدأ الشورى أمراً تعدياً من الشخص الذي يطلب المشورة والشخص الذي يقدمها (المستشار والمستشير) ، بينما لا تعتبر الديمقراطية أمراً تعدياً لكلا الطرفين.

« تعد الشورى نمطاً إسلامي تضبط المسؤولية فيه بضابط القيم الإسلامية فهي عبادة وطاعة ، أما الديمقراطية فهي نمط غربي يفصل بين الدين والحياة.

« تعتمد الشورى على تكوين المسلم وتربيته الإسلامية ، فيها خشية الله ومخافته ومراقبته ، والنصح للقائد والصراحة في القول ، فهي علاقة أخلاقية بين القائد والأفراد ، بينما الديمقراطية علاقة مؤقتة للتوافق بين المصالح المشتركة.

« أن مجال الشورى محصور في الأمور التي ليس فيها نص من القرآن الكريم أو السنة المطهرة أو إجماع علماء الأمة ، أما مجال الديمقراطية فإنه غير مقيد بل من حق أفراد الشعب ونوابه مناقشة أي أمر من أمور الحياة يرون أهميتها لهم.

« أن الشورى محكومة بالشرع وما فيه صلاح الدين والدنيا ، أما الديمقراطية فهي محكومة بصلاح دنيا الناس.

« تسعى الشورى إلى جمع الكلمة وتوحيد الصف ، أما الديمقراطية فتقسم الناس إلى موافقة موالية وأخرى مختلفة معارضة.

ومن ذلك يتبين لنا أن الديمقراطية ليست نقيضاً للإسلام ، كما أنها ليست مثلها ، ويجب أن نعلم أن الشورى مصطلح إسلامي مستقل يحمل معناه الخاص به.

• التربية الشورية:

الشورى باعتبارها أسلوب وغاية يراد لها أن تستقر في عقول ونفوس الأفراد وأن يتحول هذا الأسلوب إلى واقع عملي تطبيقي من خلال تربية الأفراد على فهمه وممارسته من خلال مؤسسات التربية. وتكمن العلاقة القوية بين الشورى والتربية في الدور المهم الذي تسهم به الشورى في إحداث التغيير المطلوب

في الشخصية المسلمة ، فالشورى وسيلة تربوية لتكوين شخصية مسلمة تتميز بالتكامل ، حيث تسعى إلى تنمية عقل الفرد وتهذيب أخلاقه وتربية نفسه والارتقاء بوجدانه (الجبار ، ٢٠٠١م : ٢٧).

فالتربية الشورية إنما هي نوع من التربية الاجتماعية التي تعنى بتربية الفرد والجماعة والمجتمع ، انطلاقاً من التوجيه القرآني والتطبيق النبوي للشورى (الأنصاري ، ٢٠٠٧م : ٢٠٥).

وتعرف التربية الشورية بأنها: تلك الجهود المنظمة التي تقوم بها مؤسسات التربية لترسيخ مبدأ الشورى في المستويات المعرفية والوجدانية والسلوكية لشخصيات الأفراد (زيادة ، ١٤١٣هـ : ٦٥).

• أهداف التربية الشورية:

- تهدف التربية الشورية إلى أمور عدة منها:
- « تنمية قيمة الشورى وبيان أهميتها لشخصية الفرد والمجتمع المسلم.
- « معرفة القدوة الشورية في شخصية الرسول ﷺ.
- « بيان الصلة بين تربية الأفراد على الشورى وبين تقدم المجتمع.
- « إكساب الأفراد المعرفة والمهارات التي تؤهلهم لممارسة الشورى في المجتمع المسلم.
- « تكوين الشخصيات الشورية القادرة على المشاركة في عملة اتخاذ القرارات في كافة المجالات والقطاعات.
- « معرفة الفروق بين الشورى في منظور الفكر الإسلامي وبين الديمقراطية في المفهوم الغربي (القرشي ، ١٤٢٧هـ : ٢٠٢).

• فوائد التربية الشورية:

- للتربية الشورية فوائد عدة منها:
- « أنها تغرس في نفس الفرد معنى المشاركة والتعاون.
- « تخلق في ذهن الفرد التفكير وإعمال الرأي.
- « تعلم الفرد النقاش الحر.
- « تؤكد في نفس الفرد معنى الأمانة.
- « تعلم الفرد معنى احترام وجهات نظر الآخرين.
- « تخلق في نفس الفرد مبدأ التفكير الناقد
- « تعلم الفرد معنى التسامح وتقبل اختلاف الآراء (فليحين ، ١٩٩٦م : ٧٠ - ٧٢).

• تطبيقات التربية الشورية :

يقع حمل تطبيق التربية الشورية على مؤسسات التربية وهي (الأسرة ، المدرسة ، المؤسسات الدعوية ، الإعلام) ، إذ يجب أن تقوم كل مؤسسة من هذه المؤسسات بدورها كي ينشأ جيلاً تكون الشورى فيه منهجاً وأسلوباً ونظام حياة ومن تطبيقات التربية الشورية ما يلي:

• الأسرة:

- « الاستماع إلى رأي الأبناء بشكل عام وفي الأمور التي تخصهم بشكل خاص.
- « مناقشة الأبناء في المسائل التي تخص الأسرة عموماً.
- « تشجيع الأبناء على حضور الندوات واللقاءات التي تتسم بالحوار الحر والهادف.
- « مناقشة الأبناء في القضايا والمشكلات الاجتماعية.
- « تقبل الولدان للنقد والمراجعة من قبل الأبناء.
- « جعل الشورى منهجاً للتعامل مع الأبناء.

• المدرسة:

- « تضمين المناهج الدراسية موضوعات حول الشورى.
- « تضمين برامج النشاط المدرسي موضوعات تعبر عن الشورى.
- « إقامة الندوات واللقاءات الحوارية مع قيادات الفكر في المجتمع.
- « إعطاء الطلاب الحرية بتحرير صحف الحائط للتعبير عن مواقفهم وآرائهم.
- « إشراك المعلمين والطلاب وأولياء أمور الطلاب في اتخاذ القرارات المدرسية.
- « جعل أسلوب الحوار النقاش هو السائد في المدرسة.
- « تشكيل مجالس شورى ممثلة للمعلمين والطلاب وأولياء أمور الطلاب.

• المؤسسات الدعوية:

- « التأكيد على الشورى وأهميتها في الإسلام من خلال الخطب والدروس والمحاضرات العامة.
- « تبني مؤسسات الدعوة فكرة المشاركة المجتمعية.
- « عقد اللقاءات المفتوحة في المساجد لتناول الأمور الدينية والمجتمعية.
- « اهتمام الدعاة بإبراز أدب الاختلاف في الرأي من منظور الإسلام.
- « إتاحة الفرصة للمتلقين للدروس الدينية في الإذاعة والتلفاز ووضع مساحه كافية لهم لإبداء آرائهم ومناقشتها.

• الإعلام:

- « تخصيص مساحة كبيرة للبرامج الحوارية في عمل مؤسسات الإعلام.
- « إعطاء المستمعين والقراء والمشاهدين مساحة كبيرة للمشاركة.
- « السماح لمختلف الآراء بالظهور.
- « تقبل تعدد الرؤى حيال الموضوعات المطروحة.
- « إبراز موضوع الشورى وأقوال العلماء والمفكرين فيه.
- « العناية بتحقيق أهداف التربية الشورية لدى الناشئة وشباب المجتمع (القريشي، ١٤٢٧هـ: ٢٤٦-٢٦٦).

• الدراسات السابقة:

• أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الزهراني (١٤٢٩هـ) بعنوان "علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة"، وقد هدفت

الدراسة إلى توفير المعلومات عن طبيعة تعامل المعلمات في ضل أنماط السلوك القيادي للمديرات على اختلافها وإلقاء الضوء على أهمية الروح المعنوية وأثرها على انتاج المعلمات ودور السلوك القيادي لمديرات المدرسة في ذلك وكان استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات ومعلمات المرحلة الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة والبالغ عددهم ٦٠٣١ قائدة ومعلمة موزعين على ٢٠٨ مدرسة ابتدائية واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي من الأنماط القيادية الأخرى لمديرات المرحلة الابتدائية وبين الروح المعنوية للمؤسسة التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية بمحافظة جدة.

دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) بعنوان "مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض للأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥١) معلما ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن أساليب الشورى في المجالات الثلاثة (الإدارية ، الفنية ، الإنسانية) يمارسها مدير المدرسة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء معلمي المرحلة الثانوية حول ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب الشورى في مجالات الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل الدراسي ، التخصص العلمي.

دراسة الرئيس (١٤٣٠هـ) بعنوان "مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين" ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأسلوب الشورى في أداء مهامهم الإدارية والفنية والإنسانية من وجهة نظر المعلمين ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، تكونت عينة الدراسة من (١٤٩٩) معلما ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن مدير المدرسة الابتدائية يمارسون الأسلوب الشورى في مجالات الدراسة الثلاث (الإداري ، الفني ، الإنساني) مع المعلمين داخل المدرسة بدرجة عالية ومتوسطة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول ممارسة مديري المدارس الابتدائية لأسلوب الشورى في مجالات الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية التخصص العلمي، الخبرة في مجال التدريس.

دراسة العجمي (٢٠١٠م) بعنوان "درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً (١٠٠) ذكور (٨٥) إناث، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة.

وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

دراسة السلامة (١٤٣٢هـ) بعنوان "معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، وهم يمثلون ما نسبته (٣٤.٢٨٪) من إجمالي مجتمع الدراسة المتكون من (٧٣٢) معلماً واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي في المرحلة الثانوية متوفر بدرجة متوسطة من المقياس الخماسي بمعدل (٣.٢١ من ٥).

أن أبرز المقترحات التي يرى أفراد الدراسة أنها تحد من معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي كانت تتمثل في: تفعيل دور المعلمين لإشراكهم في صنع القرارات المدرسية، تفعيل دور المجالس المدرسية، تدريب المعلمين وإعدادهم للمشاركة في صنع القرارات المدرسية، خلق روح الثقة التامة والمتبادلة بين المعلمين وإدارة المدرسة.

دراسة السفيناني (١٤٣٣هـ) بعنوان "درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بشؤون الطلاب، والمعلمين، والمنهج وطرق تنفيذها

والمجتمع المحلي ، والمرافق المدرسية والأمور المالية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية النهارية داخل محافظة الطائف والبالغ عددهم (١٠٣١) معلماً ، تم اختيار (٣٨٠) منهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية النسبية ، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم فكان الراجع منها والصالح للتحليل الإحصائي (٣٥٤) استبانة وهو يشكل ما نسبته (٣٤ ٪) من مجتمع الدراسة الأصلي واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن درجة مشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة (بشؤون الطلاب والمعلمين ، والمناهج وطرق تنفيذها ، والمجتمع المحلي ، والمرافق المدرسية والأمور المالية) في مجملها كانت منخفضة.

أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بشؤون الطلاب كانت بمجملها متوسطة ، باستثناء عبارة واحدة بدرجة مشاركة منخفضة والتي كانت تقيس إقرار برنامج الزيارات العلمية للطلاب .

دراسة قريش (١٤٣٣هـ) بعنوان "درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التشاركية في منطقة عسير" ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للبنات للقيادة التشاركية من وجهة نظر المساعدات والمعلمات في مدارس خميس مشيط ومدينة أبها بالإضافة إلى التعرف على تأثير المتغيرات: المؤهل، والوظيفة الحالية، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية على آراء أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للبنات للقيادة التشاركية والتوصل إلى مقترحات تسهم في تعزيز ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات ، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وبلغت عينة الدراسة (٤١١) بواقع (٩٣) مساعدة و (٣٠٥) معلمة ، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التشاركية كانت بدرجة قليلة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في تقدير عينة الدراسة لمحاوّر صنع القرار، والاتصال الإداري والتفويض.

أبو عطية (٢٠١٣م) بعنوان "معيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظة غزة وسبل معالجتها" ، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظة غزة وسبل معالجتها ، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٧) معلماً ومعلمة بواقع (١٣.٥١ ٪) من المجموع الكلي للمجتمع الأصلي ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة لمعيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسة في محافظ غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة لمعيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسة في محافظ غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من ٥ سنوات ، ٥ - ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات).

دراسة المالكى (٢٠١٤م) بعنوان "ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسلوب القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين ، إضافة إلى التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر المعلمين نحو الأساليب القيادية التي يمارسها مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض تبعاً لمتغيرات (التخصص العلمي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال التدريس) ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم بغرب الرياض والبالغ عددهم (٣١٠) معلماً ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن أكثر أساليب القيادة المدرسية ممارسة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين هو أسلوب القيادة التشاركي بمتوسط (٣.٥١ من ٤) ، يليه أسلوب القيادة التسيبي بمتوسط (٢.٩٢ من ٤) ، وأخيراً يأتي أسلوب القيادة التسلسلي بمتوسط (٢.٥٢ من ٤).

دراسة الخثعمي (١٤٣٥هـ) بعنوان "ممارسة الشورى لدى مديري المدارس بمحافظة بيشة" وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة بيشة لمبدأ الشورى من وجهة نظر المعلمين ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٨ معلماً من معلمي مدارس محافظة بيشة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي والذي يبلغ ٥٠٤٠ معلماً ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس لمبدأ الشورى عالية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٤).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس بمحافظة بيشة لمبدأ الشورى تبعاً لمتغير المؤهل العلمي أو الخبرة.

دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) بعنوان "واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين" وقد

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في أداء مهامهم (الإدارية، والفنية، والإنسانية) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٣٦١) معلماً اختير منهم عينة عشوائية مكونة من (٣٠٠) معلماً، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- « جاءت ممارسة المدير لأسلوب الشورى في أداء المهام الفنية بدرجة عالية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠).
- « جاءت ممارسة المدير لأسلوب الشورى في أداء المهام الإدارية بدرجة عالية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٩).

• ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة لاندسن (Landsin، ١٩٩٥م) بعنوان "مقارنة الأنماط القيادية لدى المدارس الثانوية في ولاية ألاباما بالأنماط القيادية في المدارس الثانوية النموذجية من الولايات المتحدة الأمريكية" وقد هدفت إلى الدراسة مقارنة الأنماط القيادية لدى المدارس الثانوية في ولاية ألاباما بالأنماط القيادية في المدارس الثانوية النموذجية من الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٦ مشرفاً، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- « أن النمط القيادي الذي يعطي اهتماماً عالياً للعمل والعاملين هو النمط السائد لدى قادة المدارس الثانوية في ألاباما وهو ما يسمى بالنمط الديمقراطي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس ومدة الخبرة من جهة والنمط القيادي لقائد المدرسة من جهة أخرى.

دراسة كولمان وبربارا (Coleman, Barbara 1995) بعنوان "أنماط القيادة في موقع الإدارة المدرسية" وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى قادة المدارس الأمريكية تحديداً الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي والسمة الشخصية لدى القائد، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وقد تكونت عينة الدراسة من قادة المدارس في (١٦) إقليمياً بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات هما: مقياس السمات الشخصية لدى القادة من إعداد (مايربرج)، ومقياس النمط القيادي لدى القادة، من إعداد الباحث، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- « عدم وجود نمط قيادي ثابت لدى قادة المدارس وذلك لتعدد المواقف التي تواجههم.
- « وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي للقائد وبين سماته الشخصية.

دراسة كيم (Kim، ٢٠٠١م) والتي هدفت إلى تحليل العلاقات بين المشاركة في صنع القرار والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في كوريا، وتكونت

عينة الدراسة من ٧٠١ معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في كوريا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وبعد جمع المعلومات تم معالجة البيانات باستخدام تحليل الانحدار لاختبار الفرضيات ، وقد استخدم الباحث في دراسته أداتين لقياس المشاركة والرضا الوظيفي لدى المعلمين ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مشاركة المعلمين في صنع القرارات والرضا الوظيفي تعزى إلى الجنس والخبرة التعليمية وحجم المدرسة والمواضيع التي يدرسها المعلمون.
- « المستويات الفعلية للمشاركة في صنع القرارات أثرت إيجابياً نحو إدراكهم للرضا الوظيفي.

دراسة وأجرا ويبى (Wippy, 2001) بعنوان " النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قومان" وقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قومان واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، في حين تكونت عينة الدراسة ١٥٠ من أعضاء هيئة التدريس واستخدمت الدراسة استبانة بهدف قياس الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن النمط الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

دراسة كل من هولبيان وديفوس (٢٠٠٨م , Hulpia and Devos) بعنوان "تأثير القيادة التعاونية في عملية اتخاذ القرارات التشاركية" وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر القيادة التعاونية أو القيادة الموزعة في عملية اتخاذ القرارات التشاركية وبعض المتغيرات الديموغرافية على مستوى الولاء ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢٢) معلماً واشنطن الأمريكية ، تم اختيارهم من (٢٦) مدرسة مختلفة ، واستخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- « أن نمط القيادة التعاونية والدعم القيادي المقدم من قائد المدرسة كان أحد عوامل التنبؤ الأقوى للولاء التنظيمي لدى المعلمين.
- « أن اتخاذ القرارات التشاركية والقيادة الموزعة كانت مرتبطة بشكل إيجابي دال إحصائياً ارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلم.

دراسة تشي كيونغ (Chi Keung ، ٢٠٠٨م) بعنوان "تأثير المشاركة في اتخاذ القرار على تنمية وتحسين المعلمين وظيفياً" ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المجالات التي من شأنها أن تساعد قادة المدارس على إشراك المعلمين في اتخاذ القرار ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم تطبيق إجراءات الدراسة في هونج كونج على (٢٠) مدرسة ثانوية ، وتكونت عينة الدراسة (٣٣٥) معلماً

واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- « يفضل المعلمون إشراكهم في القرارات بمجال ال نموذج التعليمي ومجال المناهج الدراسية ومجال الإدارة.
- « أن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات له نتائج إيجابية مؤثرة في الرضا الوظيفي والالتزام وإدراك عبء العمل .

دراسة وأبيويدن ، رانسولا أولو (2011) ، OLORUNSOLA AND ABIDOUUN بعنوان "مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار في المدارس الثانوية في ولاية اكي تي في نيجيريا" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية في ولاية اكي تي ، والتعرف عما إذا كان اشتراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار متصلة بصفاتهم الشخصية ، واستخدام الباحثان المنهج القائم على المسح الوصفي ، واستخدام الباحثان استبيان اتخاذ القرار للمعلمين (TDMO) وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية اكي تي ، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (٢٠٠) معلما من خمس مناطق حكومية محلية مختلفة في الولاية ، وتم اختيار المناطق الحكومية عشوائيا واختيرت أربع مدارس من كل المناطق المحلية الخمس ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- « أن معلمي المدارس الثانوية من ولاية اكي تي يشاركون بفاعلية في عمليات اتخاذ القرار وأن الجنس والعمر والمؤهلات التربوية للمعلمين لا تعيق مشاركة المعلمين في عمليات اتخاذ القرار.
- « تظهر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار أنهم يتمتعون بالقوة وينظر إليهم كمصادر تتمتع بالعلم والخبرة التي يمكن اللجوء إليها عند الحاجة .

• منهجية الدراسة وإجراءاتها :

• منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة ، أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمل به الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية (القحطاني وآخرون ، ١٤٣٤هـ). حيث يصف درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى عن طريق إجابة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات الاستبانة المعدة لذلك .

• مجتمع الدراسة:

جميع معلمي مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض بمكتب التعليم بغرب الرياض (مكتب السويدي) ، والبالغ عددهم ٣٦٧ معلم (إحصائية مكتب التعليم بالسويدي ، ١٤٣٦هـ) .

• عينة الدراسة:

قام الباحث بتحديد عينة الدراسة ، والتي تعني مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة ، وبناءً عليه تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وكان عدد العائد منها (١٣٢) استبانة بنسبة ٣٦% من المجتمع الكلي للدراسة.

• خصائص عينة الدراسة :

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١) خصائص أفراد الدراسة

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	تربوي	١٠٥
	غير تربوي	٢٧
عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس	أقل من ٥ سنوات	١٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٢
	١٠ سنوات فأكثر	٧٢
	لم يحدد	٢
الالتحاق ببرامج تدريبية في مجال الإدارة	نعم	٥٦
	لا	٧٦

• أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة وقام بإعدادها معتمداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتكونت من قسمين:

١١ القسم الأول: يحتوي على بيانات أولية عن المجيب (المؤهل الدراسي ، عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس ، الالتحاق ببرامج تدريبية في مجال الإدارة).

١٢ القسم الثاني: يتضمن (٤٥) تقيس درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين ، وطلب الباحث من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام أحد الاختيارات التالية:

- ✓ عالية.
- ✓ متوسطة.
- ✓ منخفضة.
- ✓ معدومة.

وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي كما يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي

عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة
٤ - ٣.٢٦	٣.٢٥ - ٢.٥١	٢.٥٠ - ١.٧٦	١.٧٥ - ١

وقد تم توزيع عبارات الاستبانة على أربعة محاور كما يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول (٣) توزيع العبارات على محاور الاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات
المحور الأول	درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الإداري	١٥
المحور الثاني	درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الفني	١٥
المحور الثالث	الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى	١٥

• صدق أداة الدراسة:

بعد إعداد الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها كما يلي:

• الصدق الظاهري للأداة:

بعد استعراض الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة ، تم تحديد (٥٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور ، وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة عشر محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص (ملحق رقم ٢) ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول صدق هذه الاستبانة من حيث مدى وضوح عباراتها ، ومناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت من أجله ومدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه ، وكذلك لحذف أو إضافة أو إعادة صياغة ما يرويه مناسب ، وعلى ضوء الآراء المقدمة من المحكمين تم إجراء التعديلات لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية المكونة من (٤٥) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (ملحق رقم ٣).

• الاتساق الداخلي للأداة:

للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) جدول معامل ارتباط الاتساق الداخلي بين كل عبارة والدرجة الكلية في كل بعد من أبعاد الاستبانة

المحور الأول المجال الإداري		المحور الثاني المجال الفني		المحور الثالث الصعوبات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧	١	٠.٥٠	١	٠.٥٥
٢	٠.٧٣	٢	٠.٨٠	٢	٠.٥٧
٣	٠.٧٧	٣	٠.٨٥	٣	٠.٦٢
٤	٠.٧٤	٤	٠.٨٢	٤	٠.٦٣
٥	٠.٧٢	٥	٠.٨٦	٥	٠.٧٣
٦	٠.٧٤	٦	٠.٨٢	٦	٠.٦٧
٧	٠.٧٣	٧	٠.٨٥	٧	٠.٦٦
٨	٠.٨٠	٨	٠.٨٥	٨	٠.٦٥
٩	٠.٨٣	٩	٠.٨١	٩	٠.٧٠
١٠	٠.٧٩	١٠	٠.٦٧	١٠	٠.٧٣
١١	٠.٨٣	١١	٠.٧٦	١١	٠.٨٠
١٢	٠.٨١	١٢	٠.٨١	١٢	٠.٦٢
١٣	٠.٧٤	١٣	٠.٨٤	١٣	٠.٦٦
١٤	٠.٧٦	١٤	٠.٦٨	١٤	٠.٦٥
١٥	٠.٨٥	١٥	٠.٧٩	١٥	٠.٥٨

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات من بعدها موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) فأقل مما يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

• ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام مقياس ثبات ألفا كرونباخ لمعرفة معامل الثبات لكل محور ، ومن ثم يتعرف على معامل الثبات الكلي ، لكي يمكن الاعتماد على أداة الدراسة في التطبيق الميداني ، وأنت نتائج الاختبار كما يوضحها الجدول (٥) :

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

م	محاور الاستبانة	معامل الثبات
١	المحور الأول: المجال الإداري	٠.٩٦
٢	المحور الثاني: المجال الفني	٠.٩٦
٣	المحور الثالث: الصعوبات	٠.٩١
٤	الثبات الكلي للاستبانة	٠.٩٦

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عال حيث تراوح بين (٠.٩١ - ٠.٩٦) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠.٩٦) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

• الأساليب الإحصائية :

اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحقيق أهدافها وفقاً للتالي:

- « معامل ارتباط "بيرسون" للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- « معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لمعرفة ثبات الاستبانة.
- « التكرارات والنسب المئوية لتحديد آراء وإجابات أفراد الدراسة تجاه محاور الاستبانة وعباراتها.
- « المتوسط الحسابي لترتيب ومعرفة رأي أفراد الدراسة تجاه محاور الاستبانة وعباراتها.
- « اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية ومعرفة آراء أفراد الدراسة حول أي محور من محاور الاستبانة ترجع لاختلاف كل من المتغيرات الأولية (أقل من ٥ سنوات ، من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات ، ١٠ سنوات فأكثر).
- « اختبار (ت) لمعرفة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المؤهل الدراسي و الالتحاق ببرامج تدريبية في مجال الإدارة.

• تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها :

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال إجابات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات الاستبانة ، وذلك بالإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١١ السؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الإداري من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة نحو المحور الأول: درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الإداري من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض عن كل عبارة من عبارات التي تخص هذا المحور ، كما تم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها ومن وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض كما يوضح ذلك الجدول (٦):

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

تضمن المحور الأول خمس عشرة عبارة ، منها أربع عبارات (١٢.١٠.١٤.١) تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة بدرجة عالية أما بقية العبارات فإنها تمارس بدرجة متوسطة ، ولم تحصل أي عبارة من عبارات المجال الإداري على درجة ممارسة منخفضة أو معدومة ، مما يعني أن جميع العبارات التي وردت في المجال الإداري تتم ممارستها بدرجة عالية ومتوسطة ، وأن قادة المدارس الثانوية يمارسون أسلوب الشورى في المجال الإداري مع المعلمين داخل المدرسة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

تراوح المتوسط الحسابي لهذا المحور ما بين (٢.٩١) و (٣.٣٤) مما يعني أن جميع العبارات المتعلقة بمحور المجال الإداري ممارسة بدرجة عالية ومتوسطة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.١٥) ، مما يعني أن أفراد العينة المكونة من معلمي المرحلة الثانوية يرون من وجهة نظرهم توافر ممارسة قائد المدرسة لأسلوب الشورى في المجال الإداري بدرجة متوسطة.

جاءت العبارة (١) " يشجع المعلم على تقديم الآراء والمقترحات " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٤) وبدرجة ممارسة عالية ، وهذه النتيجة تدل على أن قادة المدارس الثانوية يشجعون المعلم على تقديم الآراء والمقترحات ، وهذا مؤشر جيد يدل على اهتمام قادة المدارس بمشاركة المعلمين آرائهم بتشجيعه لهم لتقديم الآراء والمقترحات ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) وكذلك نتيجة دراسة الخنعمي (١٤٣٥هـ) ونتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) وهي يشجع المعلم على تقديم مقترحات لتطوير أداء الإدارة المدرسية .

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة نحو المحور الأول:
المجال الإداري

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
١	يشجع المعلم على تقديم الآراء والمقترحات.	ت	٦٨	٤٦	١٣	٣.٣٤	عالية	١
		%	٥١.٥	٣٤.٨	٣.٨			
١٤	يتقبل الأفكار الجيدة التي يقترحها المعلمون لتطوير العملية التعليمية.	ت	٦٧	٤٠	٢٤	٣.٣٣	عالية	٢
		%	٥٠.٨	٣٠.٣	١٨.٢			
١٠	يشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد.	ت	٦٦	٤٣	١٥	٣.٣٢	عالية	٣
		%	٥٠	٣٢.٦	١١.٤			
١٢	يتقبل اقتراحات المعلمين لتطوير عمل الإدارة المدرسية.	ت	٦٤	٤٤	١٧	٣.٢٧	عالية	٤
		%	٤٨.٥	٣٣.٣	١٢.٩			
رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة			
٨	يتعاون مع المعلمين في تحديد السلوك المقبول من قبل الطلاب في المدرسة.	ت	٦٣	٤٢	٢٠	٣.٢٤	متوسطة	٥
		%	٤٧.٧	٣١.٨	١٥.٢			
٥	يساهم في بناء مناخ تعليمي يشجع على التعاون لا على المنافسة.	ت	٦٣	٣٧	٢٨	٣.٢٠	متوسطة	٦
		%	٤٧.٧	٢٨	٢١.٢			
١٣	يتقبل آراء المعلمين حول تقويم الأداء الوظيفي.	ت	٦٤	٣٦	٢٢	٣.١٨	متوسطة	٧
		%	٤٨.٥	٢٧.٣	١٦.٧			
١٥	يجدد في أسلوب الشورى من أجل مصلحة العمل المدرسي.	ت	٥٦	٤٤	٢٧	٣.١٦	متوسطة	٨
		%	٤٢.٤	٣٣.٣	٢٠.٥			
٢	يشاور المعلم قبل اتخاذ القرارات المتعلقة به.	ت	٥٨	٤٦	١٩	٣.١٦	متوسطة	٩
		%	٤٣.٩	٣٤.٨	١٤.٤			
١١	يوظف أسلوب الشورى في حل مشكلات المعلمين.	ت	٥٨	٤٠	٢٤	٣.١٤	متوسطة	١٠
		%	٤٣.٩	٣٠.٣	١٨.٢			

٦	يتعاون مع المعلمين في تحديد القواعد والتعليمات المدرسية.	ت	٥٠	٥٠	٣٧.٩	٢٢.٧	١.٥	٣.١٢	متوسطة	١١
٩	يشارك المعلمين في دراسة الظواهر السلوكية في المدرسة.	ت	٥٧	٣٦	٢٧.٣	٢٣.٥	٥.٣	٣.٠٩	متوسطة	١٢
٧	يتعاون مع المعلمين في تقديم نماذج عملية لتطبيق القواعد المدرسية.	ت	٤٧	٥٤	٤٠.٩	١٩.٧	٣.٨	٣.٠٨	متوسطة	١٣
٤	يشارك المعلم في تحديد آلية تحقيق أهداف الاجتماعات المدرسية.	ت	٤٣	٥٠	٣٧.٩	٢٤.٢	٤.٥	٢.٩٩	متوسطة	١٤
٣	يشارك المعلم في عملية تخطيط العمل المدرسي.	ت	٤٠	٤٨	٣٦.٤	٢٥.٨	٦.٨	٢.٩١	متوسطة	١٥
المتوسط الكلي								٣.١٥	متوسطة	

وجاءت العبارة رقم (١٤) "يتقبل الأفكار الجيدة التي يقترحها المعلمون لتطوير العملية التعليمية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٣) بدرجة ممارسة عالية ، وهذه النتيجة تدل على أن هناك اتفاقا كبيرا بين أفراد عينة الدراسة حيث لم تحصل على درجة معدومة ، وهذا مؤشر يدل على رغبة قادة المدارس في مشاركة المعلمين الآراء والأفكار الجيدة التي من شأنها تطوير العملية التعليمية والنهوض بها ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) ونتيجة دراسة العجمي (٢٠١٠م) ونتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) وهي يتقبل القائد اقتراحات المعلمين لتطوير العملية الإدارية.

أما العبارة رقم (١٠) "يشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد" فقد جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٢) وبدرجة ممارسة عالية ، وهذا يعني أن قادة المدارس يعملون على توحيد الجهد والعمل كفريق واحد لتحقيق أكبر قدر من التجانس الذي من شأنه تحقيق الغايات والأهداف المنشودة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) ونتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) وهي يشجع القائد المعلم على العمل بروح الفريق الواحد حيث حصلت على درجة ممارسة عالية.

وأما عبارة (٧) "يتعاون مع المعلمين في تقديم نماذج عملية لتطبيق القواعد المدرسية" فقد جاءت في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٨) وهذا

يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، وهذا قد يرجع إلى أن بعضاً من قادة المدارس لا يتيحون الفرصة الكافية للمعلمين في المشاركة في بناء وتقديم نماذج يتم من خلالها تطبيق القواعد المدرسية أو أنهم يرون أن هذا العمل خاص بهم ولهذا تقل فرصة مشاركة المعلمين في ذلك ، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الخثعمي (١٤٣٥هـ) وهي يتعاون قائد المدرسة مع المعلمين في تقديم نماذج عملية لتطبيق القواعد المدرسية حيث حصلت على درجة ممارسة عالية.

أما عبارة (٤) " يشارك المعلم في تحديد آلية تحقيق أهداف الاجتماعات المدرسية" فقد جاءت في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٩) ، وهذا يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المعلمين يرون أنهم لم يعطوا الفرصة الكافية في تحديد واختيار الآلية المناسبة لتحقيق أهداف الاجتماعات المدرسية ، حيث أن كثير من هذه الاجتماعات هي اجتماعات شكلية وتخرج بمحاضر صورية لا تحقق المرجو منها ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) وهي يشرك القائد المعلم في تحديد آلية تحقيق أهداف الاجتماعات المدرسية حيث حصلت على درجة ممارسة متوسطة ، و تختلف مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) وهي يأخذ القائد باقتراحات المعلمين في وضع آلية تحقيق أهداف الاجتماعات المدرسية ، حيث حصلت على درجة ممارسة عالية.

وأما العبارة (٣) " يشارك المعلم في عملية تخطيط العمل المدرسي" فقد جاءت في المرتبة الخامسة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩١) ، وهذا يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وقد يرجع سبب ذلك في أن قادة المدارس لا يعطون الفرصة الكافية للمعلمين في المشاركة في عملية التخطيط للعمل المدرسي حيث أنهم قد يرون أن هذا العمل منوط بهم وحدهم وليس للمعلم شأن في هذه العملية ، وهذا غير صحيح خاصة وأن المعلم عنصر أساس ومهم في عملية التخطيط فلا بد أن يشرك ويكون له رأي فيها ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) وهي يشرك القائد المعلم في عملية تخطيط العمل المدرسي حيث حصلت على درجة ممارسة متوسطة.

تتفق نتيجة هذا المحور المجال الإداري مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في المجال الإداري تمارس بدرجة متوسطة ، وتختلف مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) حيث توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في المجال الإداري تمارس بدرجة عالية.

« السؤال الثاني: ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الفني من وجهة نظر المعلمين؟ »

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة نحو المحور الثاني: درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في المجال الفني من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض عن كل عبارة من عبارات التي تخص هذا المحور ، كما تم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها ومن وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض كما يوضح ذلك الجدول (٧).

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

تضمن المحور الثاني خمس عشرة عبارة ، عبارة واحدة فقط تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة بدرجة عالية وهي العبارة رقم (١٦) ، أما بقية العبارات فإنها تمارس بدرجة متوسطة ، ولم تحصل أي عبارة من عبارات المجال الفني على درجة ممارسة منخفضة أو معدومة ، مما يعني أن غالب العبارات التي وردت في المجال الفني تتم ممارستها بدرجة متوسطة ، وأن قادة المدارس الثانوية يمارسون أسلوب الشورى في المجال الفني مع المعلمين داخل المدرسة من وجهة نظر أفراد الدراسة بدرجة متوسطة.

تراوح المتوسط الحسابي لهذا المحور ما بين (٢.٦٧) و (٣.٥٣) مما يعني أن جميع العبارات المتعلقة بمحور المجال الفني ممارسة بدرجة عالية و متوسطة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣.٠٠) ، مما يعني أن أفراد العينة المكونة من معلمي المرحلة الثانوية يرون من وجهة نظرهم ممارسة قائد المدرسة لأسلوب الشورى في المجال الفني بدرجة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (١٦) "يتفق مع المعلمين على الموعد المناسب للزيارة الصفية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٣) وبدرجة ممارسة عالية وهي الوحيدة التي تمثل درجة ممارسة عالية في المجال الفني من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وهذه النتيجة تدل على أن قادة المدارس الثانوية في الغالب يتشاورون مع المعلمين في موعد المناسب للزيارة الصفية ، وقد يعزى ذلك لأنظمة وزارة التعليم التي أكدت على وجوب اخذ موافقة المعلم قبل القيام بالزيارة الصفية من قبل القائد أو المشرف التربوي ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الخثعمي (١٤٣٥هـ) وهي يتفق قائد المدرسة مع المعلمين على الموعد المناسب للزيارة الصفية ، وأيضاً مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) وهي يشاور المعلم في برنامج الزيارة الصفية ، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (١٤٢٩هـ) وهي يتفق قائد المدرسة مع معلميه على الموعد المناسب للزيارة الصفية حيث حصلت على درجة ممارسة متوسطة وقد يعزى ذلك الاختلاف إلى تاريخ الدراسة فالدراسات الحديثة اشارت لدرجة

ممارسة عالية ، حيث أنه خلال السنوات الاخيرة زادت معرفة المعلم بالأنظمة والإجراءات المتبعة في العملية الإشرافية.

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة نحو المحور الثاني:

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة			
١٦	يتفق مع المعلمين على الموعد المناسب للزيارة الصفية.	ت	٨٦	٣٢	٩	٤	٣.٥٣	عالية	١
		%	٦٥.٢	٢٤.٢	٦.٨	٣			
١٨	يساهم في تنمية مستوى المعلم المهني.	ت	٥٥	٤٩	١٨	٨	٣.١٦	متوسطة	٢
		%	٤١.٧	٣٧.١	١٣.٦	٦.١			
١٧	يتشاور مع المعلمين في أساليب تقويم الطلاب.	ت	٥٣	٤٩	٢٤	٥	٣.١٥	متوسطة	٣
		%	٤٠.٢	٣٧.١	١٨.٢	٣.٨			
٢٧	يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.	ت	٥٤	٤٧	٢٢	٨	٣.١٢	متوسطة	٤
		%	٤٠.٩	٣٥.٦	١٦.٧	٦.١			
٢٢	يشجع المعلم على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة في إدارة الصف.	ت	٤٩	٤٦	٢٩	٧	٣.٠٥	متوسطة	٥
		%	٣٧.١	٣٤.٨	٢٢	٥.٣			
٢٥	يشارك المعلم في إعداد الجدول الدراسي الخاص به.	ت	٥٠	٤٤	٢٨	٩	٣.٠٣	متوسطة	٦
		%	٣٧.٩	٣٣.٣	٢١.٢	٦.٨			
١٩	يشاور المعلم في كيفية تطوير طرق التدريس.	ت	٤٧	٤٩	٢٦	٩	٣.٠٢	متوسطة	٧
		%	٣٥.٦	٣٧.١	١٩.٧	٦.٨			
٢٨	يشجع الطلاب بإتاحة الفرصة لهم بالتعبير عن أنفسهم.	ت	٤٨	٤٦	٢٨	٩	٣.٠٢	متوسطة	٨
		%	٣٦.٤	٣٤.٨	٢١.٢	٦.٨			
رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الممارسة				المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة			
٢٣	يتفق مع المعلم في تحديد الأسلوب الإشرافي المناسب.	ت	٤٨	٤٥	٢٧	١١	٢.٩٩	متوسطة	٩
		%	٣٦.٤	٣٤.١	٢٠.٥	٨.٣			
٢٠	يشارك المعلم	ت	٤١	٥١	٣٠	٨	٢.٩٦	متوسطة	١٠

			٦.١	٢٢.٧	٣٨.٦	٣١.١	%	وضع الخطة الإشرافية.	
			٧	٤٠	٣٧	٤٧	ت	يتفق مع المعلم على الجوانب التي سيتم ملاحظتها أثناء الزيارة الصفية.	٢٤
	متوسطة	٢.٩٥	٥.٣	٣٠.٣	٢٨	٣٥.٦	%		
			١٣	٢٤	٦٠	٣٤	ت	يعمل على توعية الطلاب بأساليب التقويم المختلفة.	٣٠
	متوسطة	٢.٨٨	٩.٨	١٨.٢	٤٥.٥	٢٥.٨	%		
			١٧	٣٠	٤٥	٣٩	ت	ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلاب لمناقشة شؤونهم التعليمية.	٢٦
	متوسطة	٢.٨١	١٢.٩	٢٢.٧	٣٤.١	٢٩.٥	%		
			١٣	٣٩	٤١	٣٦	ت	يشاور المعلم في كيفية صياغة الأهداف السلوكية.	٢١
	متوسطة	٢.٧٨	٩.٨	٢٩.٥	٣١.١	٢٧.٣	%		
			١٨	٣٥	٤٩	٢٨	ت	يشارك الطلاب في بناء الجداول الدراسية.	٢٩
	متوسطة	٢.٦٧	١٣.٦	٢٦.٥	٣٧.١	٢١.٢	%		
	متوسطة	٣.٠٠						المتوسط الكلي	

وجاءت العبارة رقم (١٨) "يساهم في تنمية مستوى المعلم المهني" فقد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٦) وبدرجة ممارسة متوسطة، وهذا يعني أن قادة المدارس يساهمون في تنمية مستوى المعلم المهني إلا أنه وحسب رأي أفراد عينة الدراسة هم يقومون به بدرجة متوسطة، حيث تعد هذه النتيجة أقل من ما هو مطلوب منهم، فتنمية وتطوير مستوى المعلم المهني يقع جزء كبير منه على عاتق قائد المدرسة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) وهي يساهم القائد في رفع مستوى المعلم المهني، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (٥١٤٣٦) حيث حصلت على درجة ممارسة عالية، وقد يكون سبب الاختلاف راجعا إلى اختلاف المرحلة التعليمية.

أما العبارة رقم (١٧) "يتشاور مع المعلمين في أساليب تقويم الطلاب" فقد جاءت بالمرتبة بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٥) وبدرجة ممارسة متوسطة، وهذا يعني أن قادة المدارس يتشاورون مع المعلمين في أساليب تقويم الطلاب وحسب رأي أفراد الدراسة هم يقومون به بدرجة متوسطة، وهي نتيجة أقل من المطلوب حيث أن المعلم هو المنوط به عملية تقويم الطلاب فلا بد أن يكون له رأي في تحديد الأسلوب المناسب لها، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) وهي يشاور القائد المعلم في كيفية استخدام أساليب

مختلفة لتقويم الطلاب ، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (٥١٤٣٦) وهي يشاور القائد المعلمين في كيفية استخدام أساليب مختلفة لتقويم الطلاب ، حيث حصلت على درجة ممارسة عالية ، وهذا الاختلاف قد يكون سببه راجعا إلى اختلاف المرحلة التعليمية ما بين الدارستين.

وأما عبارة رقم (٢٦) "ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلاب لمناقشة شؤونهم التعليمية" فقد جاءت في المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٢٠٨١) ، وهذا يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وقد يعزى ذلك إلى أن بعضاً من قادة المدارس لا يرى أهمية لمشاركة الطالب الرأي والمشورة في شؤون المدرسة ، وهذا غير صحيح خاصة وأن الطالب هو محور العملية التعليمية ونتائجها فلا بد من عقد مثل هذا اللقاءات بشكل دوري ، للتعرف عن قرب عن حاجاته ورغباته ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الخثعمي (٥١٤٣٥) وهي ينظم لقاءات مفتوحة مع الطلاب لمناقشة شؤونهم العامة حيث حصلت على درجة ممارسة متوسطة.

أما العبارة رقم (٢١) يشاور المعلم في كيفية صياغة الأهداف السلوكية فقد جاءت في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٢٠٧٨) ، وهذا يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وقد يرجع هذا إلى أن عدداً من قادة المدارس يعتبرون عملية التحضير وصياغة الأهداف السلوكية عملاً صورياً يؤدي بشكل روتيني بلا أي عملية تدقيق أو مشاركة للخروج بصياغة مناسبة للأهداف السلوكية ، يحقق من خلالها الأهداف التعليمية المنشودة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) وهي يشاور القائد معلميه في كيفية صياغة الأهداف السلوكية ، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (٥١٤٣٦) وهي يشاور القائد معلميه في كيفية صياغة الأهداف السلوكية حيث حصلت على درجة ممارسة عالية.

وأما العبارة رقم (٢٩) "يشارك الطلاب في بناء الجداول الدراسية" فقد جاءت في المرتبة الخامسة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢٠٦٧) ، وهذا يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل قادة المدارس الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة ، وقد يعزى ذلك إلى أن بعضاً من قادة المدارس لا يرى أي أهمية لمشاركة الطالب الرأي والمشورة ، أو أنه يرى أنه يصعب التوفيق ما بين رغبات المعلمين والطلاب وأن مساحة الحرية في وضع الجدول ضيقة ، إلا أن هذا لا يمنع من مشاركة الطالب في حدود ما يسمح به الجدول ، إذ أن مشاركة الطالب الرأي في وضع الجدول الدراسي الخاص به ، تعزيز لمكانته وتعزيز لدوره وبحث عن مصلحته بما قد ينعكس على تحصيله وتكوين شخصيته.

تتفق نتيجة هذا المحور (المجال الفني) مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البباطين (١٤٢٩هـ) إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في المجال الفني تمارس بدرجة متوسطة.

تختلف نتيجة هذا المحور (المجال الفني) مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الناصر (١٤٣٦هـ) حيث توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في المجال الفني تمارس بدرجة عالية.

حصل المجال الفني على درجة ممارسة أقل من المجال الإداري ، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن قادة المدارس يعطون الجانب الإداري وقتاً أكثر من الجانب الفني ، إلا أنه يجب ألا يطغى أحدهما على الآخر ، إذ يجب على قادة المدارس أن يولوا اهتماماً كبيراً للجانب الفني حيث يعد ركناً أساسياً في عمل الإدارة المدرسية ولا يقل أهمية عن الجانب الإداري.

« السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى من وجهة نظر المعلمين؟ »

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة نحو المحور الثالث: درجة الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض في ممارسة أسلوب الشورى من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض عن كل عبارة من عبارات التي تخص هذا المحور ، كما تم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها ومن وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض كما يوضح ذلك الجدول (٨).

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

تضمن المحور الثالث خمس عشرة عبارة ، شكلت جميعها درجة صعوبة متوسطة لقادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة ، ولم تحصل أي عبارة من عبارات المحور على درجة صعوبة عالية أو حتى منخفضة أو معدومة مما يعني أن جميع العبارات التي وردت في محور الصعوبات تحصلت على درجة صعوبة متوسطة ، وأن قادة المدارس الثانوية يواجهون صعوبات بدرجة متوسطة تحول دون تطبيق أو تؤدي إلى ضعف تطبيق أسلوب الشورى في الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة الدراسة.

تراوح المتوسط الحسابي لهذا المحور ما بين (٢.٥١) و (٢.٩٩) مما يعني أن جميع العبارات المتعلقة بمحور الصعوبات تحصلت على درجة صعوبة متوسطة.

بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢.٧٠) ، مما يعني أن أفراد العينة المكونة من معلمي المرحلة الثانوية يرون من وجهة نظرهم ، وأن قادة المدارس

الثانوية يواجهون صعوبات بدرجة متوسطة تحول دون تطبيق أو تؤدي إلى ضعف تطبيق أسلوب الشورى في الإدارة المدرسية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابة أفراد الدراسة نحو المحور الثالث: الصعوبات

رقم العبارة	العبارة	النسبة	التكرار	درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	درجة الصعوبة	الترتيب
				عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة			
٣٢	الثقافة في الساندة في المدارس لا تعزز أسلوب الشورى.	ت	٣٦	٥٥	٢٧	٥		٢.٩٩	متوسطة	١
		%	٢٧.٣	٤١.٧	٢٠.٥	٣.٨				
٣١	ضعف برامج تأهيل قادة المدارس وتطويرهم.	ت	٣٣	٥٩	٢٩	٥		٢.٩٥	متوسطة	٢
		%	٢٥	٤٤.٧	٢٢	٣.٨				
٤٢	قلة رغبة المعلم في تقديم المشورة للقاءد.	ت	٢٦	٦٠	٣٧	٤		٢.٨٥	متوسطة	٣
		%	١٩.٧	٤٥.٥	٢٥	٣				
٣٤	انحصار دور المعلم داخل الصف.	ت	٣٣	٤٨	٣٤	١٠		٢.٨٣	متوسطة	٤
		%	٢٥	٣٦.٤	٢٥.٨	٧.٦				
٣٥	ضعف عملية التعزيز المعنوي للمعلم.	ت	٣٢	٤٦	٣٨	٨		٢.٨٢	متوسطة	٥
		%	٢٤.٢	٣٤.٨	٢٨.٨	٦.١				
رقم العبارة	العبارة	النسبة	التكرار	درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	درجة الصعوبة	الترتيب
				عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة			
٣٧	الاعتماد الزائد بالذات من قبل بعض قادة المدارس.	ت	٣١	٤٤	٤٤	٨		٢.٧٧	متوسطة	٦
		%	٢٣.٥	٣٣.٣	٣٣.٣	٦.١				
٣٩	ضعف القناعة لدى قادة المدارس بأسلوب الشورى.	ت	٢٤	٥٢	٤١	١٠		٢.٧١	متوسطة	٧
		%	١٨.٢	٣٩.٤	٣١.١	٧.٦				
٤٠	الخوف من الظهور بمظهر الضعف وقلة الخبرة.	ت	٢٩	٤٢	٤٣	١٣		٢.٦٩	متوسطة	٨
		%	٢٢	٣١.٨	٣٢.٦	٩.٨				
٤٤	قلة إدراك المعلم لجدوى وأهمية الشورى.	ت	٢١	٥٢	٤٧	٧		٢.٦٩	متوسطة	٨
		%	١٥.٩	٣٩.٤	٣٥.٦	٥.٣				
٣٦	ضعف ثقة قادة المدارس بالمعلمين.	ت	٢٨	٣٩	٤٤	١٥		٢.٦٣	متوسطة	١٠
		%	٢١.٢	٢٩.٥	٣٣.٣	١١.٤				
٣٣	ضعف عملية الاتصال بين القاءد والمعلمين في	ت	٢٥	٤٢	٤٦	١٤		٢.٦١	متوسطة	١١
		%	١٨.٩	٣١.٨	٣٤.٨	١٠.٦				

المدرسة.	ت	٢٠	٤٧	٥٠	١٠			
٤٥	%	١٥.٢	٣٥.٦	٣٧.٩	٧.٦	متوسطة	٢.٦١	١١
٣٨	%	١٦.٧	٣٥.٦	٣٢.٦	١١.٤	متوسطة	٢.٦٠	١٣
٤١	%	١٥.٢	٣١.١	٣٨.٦	١٠.٦	متوسطة	٢.٥٣	١٤
٤٣	%	١٢.٩	٣٥.٦	٣٥.٦	١٢.١	متوسطة	٢.٥١	١٥
المتوسط الكلي						متوسطة	٢.٧٠	

جاءت العبارة رقم (٣٢) "الثقافة السائدة في المدارس لا تعزز أسلوب الشورى" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٩) وبدرجة صعوبة متوسطة ، وهذه النتيجة تدل على أن أحد أهم الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، أن الثقافة السائد في المدارس لا تعزز تطبيق أسلوب الشورى ، وقد يرجع سبب ضعف الثقافة الشورية في المدارس إلى أمرين الأول ثقافة المجتمع بشكل عام وأيضاً عدم وجود الأنظمة التي تعزز من هذه الثقافة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أبو عطية (١٤٣٤هـ) وهي سيادة النظام البيروقراطي في المدرسة حيث حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٣١) "ضعف برامج تأهيل قادة المدارس وتطويرهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٥) وبدرجة صعوبة متوسطة ، وهذه النتيجة تدل على أن أحد الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة هو ضعف برامج تأهيل وتطوير قادة المدارس ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السلامة (١٤٣٢هـ) وهي نقص الخبرة الإدارية لدى قائد المدرسة ، وكذلك نتيجة دراسة أبو عطية (١٤٣٤هـ) وهي قلة خبرة قادة المدارس في العمل ، حيث حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

جاءت العبارة رقم (٤٢) "قلة رغبة المعلم في تقديم المشورة للقائد" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٥) وبدرجة صعوبة متوسطة ، وهذه النتيجة تدل على أن أحد الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة هو قلة الرغبة في تقديم المشورة من قبل المعلم ، وقد يعزى سبب ذلك لعدم قناعته بجدوى تقديم المشورة ، وأياً كان السبب فقد يقع حمل ذلك على قائد المدرسة في إيجاد هذه الرغبة لدى المعلم وإقناعه بجدواها ، إذ تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أبو عطية (١٤٣٤هـ) وهي "قلة الرغبة لدى المعلم في المشاركة في اتخاذ القرار" حيث حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

أما العبارة رقم (٣٨) "الخوف من منافسة المعلمين في الاختصاصات الإدارية" فقد جاءت بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٠) وبدرجة صعوبة متوسطة ، وهذه النتيجة تدل على أن بعضاً من قادة المدارس يعتمدون إلى ترك المشورة خشية منافسة المعلمين لهم في عملهم الإداري ، وقد يعزى سبب ذلك لما مضى من الصعوبات حيث أن الثقافة السائدة وضعف التأهيل لقادة المدارس أحد أسباب وجود هذا القصور في الفهم ، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أبو عطية (٥١٤٣٤) وهي خوف قادة المدارس من منافسة المعلمين في الاختصاصات الإدارية حيث حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

وأما العبارة رقم (٤١) "غياب قنوات التواصل بين القائد والمعلمين" فقد جاءت بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣) وبدرجة صعوبة متوسطة وهذه النتيجة تدل على أن أحد الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة غياب التواصل بين القائد العلمي ، يقع حمل ذلك على قائد المدرسة إذ أنه يجب عليه مد جسور التواصل بينه وبين معلميه من خلال الاجتماعات الهادفة أو الأنشطة داخل وخارج المدرسة ، من أجل أن تتقارب الرؤى وتتكاثر الجهود للوصول للأهداف المنشودة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أبو عطية (٥١٤٣٤) وهي ضعف عملية الاتصال بين الإدارة والمعلمين في المدرسة ، حيث حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

وأما العبارة رقم (٤٣) "انعدام ثقة المعلم في القائد" فقد حلت بالمرتبة الخامسة عشر والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥١) وبدرجة صعوبة متوسطة تقترب من المنخفضة ، وهذه النتيجة تدل على أن أحد الصعوبات التي تواجه قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة انعدام ثقة المعلم في القائد ، حيث أنه قد يكون مرجع السبب في ذلك إلى الأسلوب الذي ينتهجه قائد المدرسة في إدارته فانعدام ثقة المعلم في القائد هي أحد أسوء المراحل المؤدية للفشل ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السلامة (٥١٤٣٢) وهي ضعف الثقة المتبادلة بين قائد المدرسة والمعلمين ، حيث حصلت على درجة صعوبة متوسطة.

٤٤ السؤال الرابع: ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف متغير المؤهل الدراسي؟

للإجابة على هذا السؤال أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى باختلاف متغير المؤهل الدراسي ، كما يوضح ذلك الجدول (٩):

جدول (٩) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المعلمين المؤهلين تربوياً ومتوسط المعلمين غير المؤهلين تربوياً

اسم المحور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول (المجال الإداري)	تربوي	١٠٥	٤٧.٧٤٢٩	١٠.٧٤٠٨٥	٠.١٣	غير دالة
	غير تربوي	٢٧	٤٥.١٨٥٢	٩.١٧٧٨٩		
المحور الثاني (المجال الفني)	تربوي	١٠٤	٤٥.٢٢١٢	١٠.٩٠٠٢٢	٠.٦٨	غير دالة
	غير تربوي	٢٧	٤٤.١١١١	١٠.٨٧١٠٤		
المحور الثالث (الصعوبات)	تربوي	١٠٢	٤٠.١١٧٦	٩.٠١١٨٧	٠.٣٥	غير دالة
	غير تربوي	٢٥	٤٢.٢٠٠٠	٨.٢٠٥٦٩		
الدرجة الكلية	تربوي	١٠٥	١٣١.٥٠٤٨	٢٦.٦٣٩٧٣	٠.٤٢	غير دالة
	غير تربوي	٢٧	١٢٨.٣٧٠٤	٣١.٠١٦٣١		

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة (الإداري الفني ، الصعوبات) وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة ، حيث تشير هذه النتيجة إلى أن آراء المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير المؤهلين تربوياً متماثلة في درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في محاور الدراسة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي في محور (المجال الإداري ، المجال الفني).

كما تتفق أيضاً مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السلامة (٥١٤٣٢) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي في محور (الصعوبات).

السؤال الخامس: ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى باختلاف الدورات التدريبية في مجال الإدارة ، كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المعلمين الذين تدربوا ومتوسط المعلمين الذين لم يتدربوا

اسم المحور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول (المجال الإداري)	تدرب	٥٦	٤٩.١٠٧١	١٠.١٩٧٤٧	٠.٧٠	غير دالة
	لم يتدرب	٧٦	٤٥.٨٢٨٩	١٠.٤٩٦٢١		
المحور الثاني (المجال الفني)	تدرب	٥٦	٤٦.٢٣٢١	١٠.٧٧٥٣٨	٠.٨٠	غير دالة
	لم يتدرب	٧٥	٤٤.٠٦٦٧	١٠.٩٠٥٤١		
المحور الثالث (الصعوبات)	تدرب	٥٤	٤١.٤٤٤٤	١٠.٧٧٩٦٢	٠.٥٩	غير دالة
	لم يتدرب	٧٣	٣٩.٨٤٩٣	٨.٩٢٩٧٧		
الدرجة الكلية	تدرب	٥٦	١٣٥.٣٠٣٦	٢٥.٦١١٠٢	٠.٣١	غير دالة
	لم يتدرب	٧٦	١٢٧.٥٩٢١	٢٨.٥٢٧٥٠		

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة (الإداري، الفني، الصعوبات) وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة، حيث تشير هذا النتيجة إلى أن آراء المعلمين الذين حصلوا على تدريب في مجال الإدارة والذين لم يحصلوا على تدريب متماثلة في درجة ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في محاور الدراسة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة في محور (المجال الإداري، المجال الفني).

كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السلامة (٥١٤٣٢) حيث توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية لصالح من تدرب (أكثر من ٦ دورات) في محور (الصعوبات).

السؤال السادس: ما درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة في ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى باختلاف عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين اجابات أفراد الدراسة حول ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في مجال التدريس، كما يوضح ذلك الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة

اسم المحور	المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول (المجال الإداري)	بين المجموعات	٢	٢١٥.٨١٩	١٠٧.٩٠٩	٠.٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٧	١٣٩٧٢.٩٥٨	١١٠.٠٢٣		
المحور الثاني (المجال الفني)	بين المجموعات	٢	٤٦٢.٧١٩	٢٣١.٣٦٠	١.٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٦	١٤٧٠٠.١٦٤	١١٦.٦٦٨		
المحور الثالث (الصعوبات)	بين المجموعات	٢	١٦٨.٥٧٧	٨٤.٢٨٨	١.١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٢	٩١٧٨.٦٢٣	٧٥.٢٣٥		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٢٩٩٤.٣٢٢	١٤٩٧.١٦١	١.٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٧	٩٦٠٢٤.٦٠١	٧٥٦.٠٩٩		

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة فيما يتعلق بجميع محاور الدراسة (الإداري الفني ، الصعوبات) وكذلك في الدرجة الكلية لمجالات الدراسة ، حيث تشير هذا النتيجة إلى أن آراء المعلمين من ذوي الخدمة الطويلة لا تختلف عن آراء المعلمين من ذوي الخدمة المتوسطة أو الخدمة القليلة ، من حيث ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى في محاور الدراسة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في محور (المجال الفني).

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٥١٤٢٩) حيث توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة الطويلة في محور (المجال الإداري).

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة السلامة (٥١٤٣٢) حيث توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة الطويلة في محور (الصعوبات).

• توصيات الدراسة :

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

« كشفت نتائج الدراسة أن قادة المدرسة الثانوية يمارسون أسلوب الشورى في المجال الإداري والفني بدرجة متوسطة وعالية ، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم وزارة التعليم بوضع أسلوب الشورى كأحد معايير الاختيار للعمل في الإدارة المدرسية ، كأن يقاس عن طريق الاختبار التحريرية للمتقدمين وفي المقابلات الشخصية.

« كشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى في الجانب الفني أقل من الجانب الإداري ، وعليه يوصي الباحث وزارة التعليم بالعمل على رفع المستوى المهني لدى قادة المدارس خاصة الجانب الفني بتخصيص دورات وورش عمل تهتم بالجانب الفني.

« كشفت نتائج الدراسة أن أبرز الصعوبات التي تحول دون ممارسة قادة المدارس الثانوية لأسلوب الشورى هي الثقافة السائدة في المدارس ، وعليه يوصي الباحث وزارة التعليم بالعمل على تعزيز ثقافة العمل بأسلوب الشورى

في الإدارة المدرسية وبيان أهميته ، بالشراكة مع مؤسسات التربية المختلفة كما سبق بيانه في محور التربية الشورية.

« كما كشفت نتائج الدراسة أن أبرز الصعوبات التي تحول دون ممارسة قادة المدارس لأسلوب الشورى ضعف برامج تأهيل قادة المدارس المقدمة من قبل وزارة التعليم ، وعليه يوصي الباحث وزارة التعليم بإعادة النظر في برامج التدريب المقدمة ، والعمل على رفع مستوى هذه البرامج وتطويرها وتضمينها دورسا تعنى بأساليب القيادة المدرسية ، خاصة أسلوب القيادة بالشورى.

« كما يوصي الباحث بتكوين مجالس شورية في داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض ، وتعطى لها بعض الصلاحيات من قبل الوزارة في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالشأن المدرسي.

• مقترحات الدراسة :

- يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:
- « إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة أكبر كأن تكون على مستوى منطقة ، وذلك للتأكد من نتائج هذه الدراسة.
- « إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة من مرحلة مختلفة كالمرحلة المتوسطة.
- « إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على الجامعات في المملكة العربية السعودية ، للتعرف على درجة ممارسة أسلوب الشورى في تلك الجامعات.
- « إجراء دراسة لمعرفة درجة ممارسة قائدات المدارس الحكومية في التعليم العام لأسلوب الشورى.
- « إجراء دراسة مقارنة لمعرفة درجة ممارسة أسلوب الشورى باختلاف المرحلة التعليمية ، حيث لمس الباحث اختلافا في درجة الممارسة باختلاف المرحلة التعليمية.
- « إجراء دراسة مقارنة لمعرفة درجة ممارسة أسلوب الشورى باختلاف بين قادة مدارس التعليم العام وقائدات المدارس.
- « إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في ممارسة أسلوب الشورى من وجهة نظر قادة المدارس.

• المراجع :

- ابن حبان ، محمد بن حبان . (١٤١٧هـ) . السيرة النبوية وأخبار الخلفاء . (ط٣) . لبنان . بيروت : الكتب الثقافية .
- ابن عاشور ، محمد الطاهر . (١٤١٨هـ) . تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد (التحرير والتنوير) . تونس : دار سحنون للنشر والتوزيع .
- ابن كثير ، إسماعيل بن عمر . (١٤٢٠هـ) . تفسير القرآن العظيم . (ط٢) . المملكة العربية السعودية . الرياض : دار طيبة .
- أبو عطية ، عبدالله عفيف . (٢٠١٣م) . معوقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظة غزة وسبل معالجتها . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم أصول التربية/ الإدارة التربوية . كلية التربية . الجامعة الإسلامية . فلسطين .

- أبي زهرة ، محمد بن أحمد. (١٤٢٥هـ). خاتم النبيين صلى الله عليه وآله وسلم. مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الأنصاري ، عبد الحميد اسماعيل. الشورى وأثرها في الديموقراطية (دراسة مقارنة). لبنان. بيروت: المكتبة العصرية.
- أسعد ، وليد أحمد. (١٤٣٦هـ). الإدارة المدرسية. الأردن. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- اسماعيل ، أحمد جلال. (٢٠٠٩م). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصر. مصر. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان.
- الأشهب ، نوال عبد الكريم. (٢٠١٥م). اتخاذ القرارات الإدارية أنواعها ومراحلها. الأردن: دار أمجد.
- الأصفهاني ، الحسين بن محمد. (١٤١٢هـ). المفردات في غريب القرآن. سوريا. دمشق. دار القلم.
- الأغبري ، عبد الصمد (٢٠٠٠م). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. مصر. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الأنصاري ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٧م). الاستجابة إلى مطالب تجديد دور المعلم في التربية الشورية في السياق التربوي والمجتمعي المعاصر. مجلة مستقبل التربية العربية: مصر: المجلد (١٣). العدد (٤٥). ١٩٩ - ٢٢٨ص.
- الباطين ، عبد الرحمن بن عبد الوهاب. (١٤٢٩هـ). مدى ممارسة قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض للأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين. مركز بحوث كلية التربية. عمادة البحث العلمي. جامعة الملك سعود. الرياض.
- بدر ، فلنتينا عبدالله. (٢٠١٥م). الإدارة التربوية في ضل النظريات المعاصرة. الأردن. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- البناء، هالة مصباح. (١٤٣٤هـ). الإدارة المدرسية المعاصرة. الأردن. عمان: صفاء للنشر والتوزيع.
- البوطي ، محمد سعيد. (١٤٢٦هـ). فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة. (٢٥ط). سوريا. دمشق: دار الفكر.
- الترمذي ، محمد بن عيسى. (تحقيق: بشار معروف). (١٩٩٨م). الجامع الكبير (سنن الترمذي). لبنان. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- جبر ، دندل. (١٤٣٠هـ). الشورى وأهل الحل والعقد في السياسة الشرعية. الأردن. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- الجيار ، سمير علي (٢٠٠١م). ممارسات الشورى عند عمر بن الخطاب و مضمونها التربوي. مجلة كلية التربية: عين شمس: المجلد (٢). العدد (٢٥). ٩ - ٥١ص.
- الحربي ، قاسم بن عائل. (١٤٢٨هـ). القيادة التربوية الحديثة. الأردن. عمان: دار الجنادرية.
- حرز الله ، أشرف رياض. (١٤٢٨هـ). مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية / الإدارة التربوية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- الحريري ، رافدة. (١٤٢٨هـ). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. الأردن. عمان: دار المناهج.
- الحسيني ، محمد صديق. (١٤١٢هـ). فتح البيان في مقاصد القرآن. لبنان. بيروت: المكتبة العصرية.

- الحقييل ، سليمان بن عبدالله. (١٤٣٥هـ). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. (ط٩).
- الحقييل ، سليمان بن عبدالله. (١٤٣٣هـ). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. (ط١٧).
- حمادته، علا محمد خير رشيد. (٢٠١٢م). علاقة بين النمط القيادي لقادة المدارس الثانوية وإدارة الوقت لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الأصول والإدارة التربوية. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية .الأردن.
- الحمدان ، جاسم محمد (٢٠٠٨م). الأنماط القيادية السائدة لدى قادة مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: المجلد (٢٠). العدد (٢).
- الحلبي ، على بن ابراهيم. (١٤٢٧هـ). إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون. (ط٢). لبنان. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحميد ، صالح بن عبدالله؛ (مع مجموعة من المتخصصين). موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم. (ط٤). المملكة العربية السعودية. جدة: دار الوسيلة.
- الخثعمي، عبدالله مسفر. (١٤٣٥هـ). ممارسة الشورى لدى قادة المدارس بمحافظة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية التربية. جامعة الباحة. الباحة.
- خليل ، نبيل سعد. (٢٠١٠م). الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. مصر. القاهرة: دار الفجر.
- الخياط ، عبدالعزيز. (١٤١٣هـ). وأمرهم شورى. الأردن. عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية.
- البدعيلج ، ابراهيم عبدالعزيز. (١٤٣٦هـ). الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية. الأردن. عمان: الدار المنهجية.
- الدليمي ، طارق (٢٠١٣م). الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية. الأردن. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- الدهمشي ، سعود بن عامر. (٢٠١٢م). الادارة المدرسية الحديثة بين العولة والجودة الشاملة. الكويت. حولي: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- الرازي ، أحمد بن فارس بن زكريا. (١٤٢٠هـ). معجم مقاييس اللغة. (تحقيق عبدالسلام هارون). لبنان. بيروت: دار الجيل.
- الرازي ، محمد بن عمر. (١٤٢٠هـ). مفاتيح الغيب (التفسير الكبير). (ط٣). لبنان. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ربيع ، هادي مشعان. (٢٠٠٨م). تطوير الإدارة المدرسية. الأردن. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- رمضان ، محمد أحمد. (٢٠١٤م). الإدارة المدرسية في مجال التطبيق الميداني. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الرئيس ، ناصر بن سعود. (١٤٣٠هـ). مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الزهراني ، نورة بنت عطية. (١٤٢٩هـ) علاقة النمط القيادي لقائدات المدارس بالروح المعنوية لعللمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التخطيط التربوي. كلة التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

- زيادة ، مصطفى عبدالقادر (١٤٣٣هـ). الشورى ومتطلباتها التربوية في مرحلة الطفولة. بحوث ودراسات في اللغة العربية والعلوم الاجتماعية: كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها: المجلد العدد (١). ٥١ - ٩١ص.
- السامرائي ، طارق عبدالحميد (١٤٣٤هـ). الإدارة المدرسية الفاعلة السياسات والاستراتيجيات الحديثة. الأردن. عمان: دار الابتكار.
- السعود ، راتب سلامة. (١٤٣٣هـ). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق. الأردن. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السفيني ، ماجد بن مسفر. (١٤٣٣هـ). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التخطيط التربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- السلامة ، ماجد بن محسن. (١٤٣١هـ). معوقات مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- السمعاني ، منصور بن محمد. (١٤١٨هـ). (تحقيق: ياسر بن غنيم). تفسير القرآن. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الوطن.
- الشمراني. عبدالله صالح. (٢٠٠٥م). الشورى وتطبيقاتها المعاصرة دراسة فقهية مقارنة بنظام الشورى السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الفقه وأصوله. كلية الشريعة. جامعة مؤتة. الأردن.
- الصلابي ، علي محمد. (١٤٢٣هـ). تيسير الكريم المنان في سيرة عثمان بن عفان رضي الله عنه شخصيته وعصره. مصر. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- الصلابي ، علي محمد. (١٤٢٥هـ). أمير المؤمنين الحسن بن علي بن أبي طالب رضي الله عنه شخصيته وعصره. مصر. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- الصوياني ، محمد بن حمد. (١٤٢٤هـ). السيرة النبوية كما جاءت في الأحاديث الصحيحة. المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الصوياني ، محمد بن حمد. (١٤٣٢هـ). الصحيح من أحاديث السيرة النبوية. المملكة العربية السعودية. الرياض: مداد الوطن.
- الطبري ، محمد بن جرير. (١٤٢٢هـ). جامع البيان في تأويل آي القرآن. تحقيق: عبدالله التركي. مصر. القاهرة: دار هجر.
- عبدالحى ، رمزي أحمد. (٢٠٠٨م). الإدارة التعليمية والمدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة. مصر. القاهرة: دار زهراء الشرق.
- عبدالرحيم ، لينا عبدالحميد. (٢٠٠٩م). أثر النمط القيادي لقادة المكتب الإقليمي بغزة (الأونروا) على تهيئة الإبداع للعاملين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة. قسم إدارة الأعمال. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- عبدالفتاح ، محمد زين. (٢٠١٤م). مهارات القيادة الإدارية في المؤسسات التعليمية. الأردن. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- عتيق ، نزار أحمد. (٢٠٠٨م). مبدأ الشورى قواعده وضماناته. مصر. الإسكندرية: دار الوفاء لدينا للنشر والتوزيع.
- عثمان ، محمد الصائم. (١٤٣٥هـ). الإدارة المدرسية ومتطلبات الجودة الشاملة. المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.

- العجمي ، ناصر محمد . (٢٠١٠م). درجة تطبيق قادة المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعممين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والقيادة التربوية. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. الكويت.
- العرنوسي ، ضياء عويد؛ العجرش ، حيدر حاتم؛ الجبوري ، عارف حاتم؛ الجبوري ، مشرق محمد. (١٤٣٤هـ). الإدارة والإشراف التربوي. الأردن. عمان: دار الرضوان.
- عزازي ، فاتن محمد. (٢٠١٣م). الإدارة والإشراف التربوي. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الزهراء.
- عطوي ، جودت عزت. (١٤٣٦هـ). الإدارة المدرسة الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. الأردن. عمان: دار الثقافة.
- علقم ، اسماعيل. (٢٠١٣م). العلاقة بين النمط القيادي لقادة المدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين. رسالة ماجستير. قسم المناهج والتعليم. كلية التربية. جامعة بيرزيت. فلسطين.
- عليان ، شوكت محمد (١٤٢٦هـ). الشورى في الإسلام ودورها الرقابي في أعمال الدولة. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار العليان.
- العمر ، ناصر بن سليمان. (١٤٣١هـ). الاستشارة في القرآن الكريم. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الحضارة.
- العمر ، ناصر بن سليمان. (١٤٢٦هـ). فقه الاستشارة. المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.
- العمري ، ناعم بن أحمد. (١٤٢٢هـ). واقع مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في عملية اتخاذ القرارات المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الغامدي ، علي بن سعيد. (١٤٢٢هـ). فقه الشورى دراسة تأصيلية نقدية. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار طيبة.
- الغزالي ، محمد. (١٤٢٧هـ). فقه السيرة. سوريا. دمشق: دار القلم.
- فيلحين ، محمود صالح أحمد. (١٩٩٦). الفروق الفكرية بين مفهومى الديمقراطية والشورى وانعكاساتها التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية. كلية الفنون والتربية. جامعة اليرموك. الأردن.
- الفيومي ، أحمد بن محمد بن علي. (١٩٨٧م). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. لبنان. بيروت: المكتبة العلمية.
- قادري ، عبدالله بن أحمد. (١٤٠٦هـ). الشورى. المملكة العربية السعودية. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.
- القحطاني ، سالم؛ العامري ، أحمد؛ آل مذهب ، معدي؛ العمر ، بدران. (١٤٣٤هـ). منهج البحث في العلوم السلوكية. (ط٤). المملكة العربية السعودية. الرياض.
- القرشي، بهية محمد. (١٤٢٧هـ). التربية الشورية وتطبيقاتها في المجتمع السعودي المعاصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس. كلية التربية للبنات بجدة. كليات البنات. السعودية.
- القرطبي ، محمد بن أحمد. (١٤٢٧هـ). الجامع لأحكام القرآن. تحقيق عبدالله التركي. لبنان بيروت: مؤسسة الرسالة.
- قريش ، حليلة يحيى . (٢٠١٢م). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية للبنات للقيادة التشاركية من وجهة نظر المساعدات والمعلمات في محافظة خميس مشيط. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية. كلية التربية. جامعة الملك خالد . أبها.

- القوزي ، بلغيث. (١٤١٥م). أنماط القيادة الواردة في القرآن الكريم ومدى تطبيقها في الإدارة المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التخطيط التربوي. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- المالكي ، عمر عبدالله. (٢٠١٤م). ممارسة قادة المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (٣). العدد (٨).
- المباركفوري ، صفى الرحمن. (١٤٢٧هـ). الرقيق المختوم. سوريا. دمشق: دار العصماء.
- محمد ، ربيع؛ عامر ، طارق عبدالرؤوف. (٢٠٠٨م). الديموقراطية المدرسية. الأردن. عمان: اليازوري العلمية.
- محمد ، ربيب الله. (٢٠١٣م) واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مجلد ٦. (١١) ٤٤ - ٦٢.
- محمد ، فتحي عبدالرسول. (٢٠١٥م). الإدارة المدرسية في بعض المؤسسات التعليمية. مصر. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان.
- المعاطية ، عبدالعزيز عطاالله. (٢٠٠٧م). الإدارة المدرسة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الأردن. عمان: دار الحامد.
- المكي ، محمد. (١٤٠٥هـ). التيسير في أحاديث التفسير. لبنان. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- المهدي ، حسين بن محمد. (١٤٢٨هـ). الشورى في الشريعة الإسلامية. اليمن. صنعاء: مكتبة الإرشاد.
- الناصر ، ماجد بن حمد. (١٤٣٦هـ). واقع ممارسة قادة المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لأسلوب الشورى في أداء مهامهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- النيسابوري ، مسلم بن الحجاج. المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم). (تحقيق: محمد عبد الباقي). لبنان. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- وزارة التربية والتعليم. برنامج اختبار الكفايات الأساسية للعاملين في التعليم (وثيقة كفايات قادة المدارس). موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة. تم استرجاعه في ١٤٣٦/٦/٢٠هـ على الرابط: www.madinaedu.gov.sa/data.php?sp=d&t=4&p=2871
- Chi Keung, Cheng (2008), The Effect of Shared Decision-Making on the Improvement in Teachers' Job Development, Access date, October 14, 2009, from: <http://www.eric.ed.gov>.
- Coleman, bar bare (1995): leadership styles in site – based Management, D.A.I, and Vol. 55. No (7) Junary.
- E. O. Olorunsola and Abiodun Oyejaji Olayemi.(2011)" Teachers participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria" International Journal of Education Administration and Policy Studies Vol. 3(6), pp.

- Hulpia, H and Devos, G. (2008). The Influence of Distributed leadership on Teachers Organizational Loyalty. Journal of Educational Reasearch, 103(1)
- Kim , Funny (2001) , The Relation Ship Between Decision Maki Participation In Job Satisfaction Among Wore An School Teache University Of Iowa Prouddest Abstracts .
- Landsin, J. F. (1995). "A Comparison of Leadership Styles of Alabama Secondary Schools Principals in the 1984 Exemplary Secondary Schools of United States, Dissertation Abstract, A50/8, The University of Alabama, Eric No. 9000100.
- Wippy, H, J.D (2001) leadership and Faculty Job satisfaction at the university of Guam, (Doctoral dissertation the university of Nebraska – Lincoln, 2000) Dissertation abstracts Internationel No 999 2014.

البحث الحادي عشر:

” تقييم الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة
لطفل الروضة ”

إعداد :

أ/ عهد عبد الله الكسر

كلية الشرق العربي للدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية

د/ رجاء عمر باحاذق

أستاذ مشارك بقسم السياسات التربوية ورياض الأطفال

كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

تقييم الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة

د/ رجاء عمر باحاذق

أ/ عهد عبد الله الكسر

• المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الكفايات التربوية لمعلمات رياض الأطفال التي تتضمن الأساليب التربوية والمعلومات المعرفية أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة، لا واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أداة الاستبانة التي وزعت على المعلمات في الروضات الأهلية بمدينة الرياض وكانت عينة البحث (٣٢١) معلمة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وتوصلت نتائج البحث إلى: أن متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة جاءت ضعيفة، كما أن متغير الكفايات الأدائية لدهن المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة كانت متواضعة، بالإضافة إلى ذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات التربوية الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة يعزى لمتغير التخصص أو لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة أفراد مجتمع الدراسة حول محور متغير الكفايات الأدائية المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة يعزى لمتغير التخصص أو لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال، لكن أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التربوية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة، وكانت أبرز توصيات البحث ضرورة التركيز على الكفايات التربوية والأدائية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة، والاهتمام بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التربوية - وجبة الطفل

Evaluation of Competencies of Kindergarten's Teachers during the Meal of Kindergarten's Child

Ahd Abdullah Al-Qasr

Dr.Raja Omar Bahazq

Abstract

The aim of this study is to identify the Competencies for kindergarten's teachers that includes pedagogical methods and knowledge during the meal of the kindergarten's child. The study adopted the descriptive analytical method, using a questionnaire, which distributed to teachers in private kindergartens in Riyadh and the study sample was (321) teachers. The data processed statistically using SPSS, the study found out that: the variable of educational skills and knowledge of kindergarten's teachers about the meal of kindergarten's child was weak, and the variable of their performance skills that concerns the practical side during the meal of a kindergarten's child was modest. In addition to that, the results showed no statistically significant differences in the answers of the community study about the variable of educational competencies axis of knowledge of kindergarten's

child meal was due to variable of specialization or variable of experience years in kindergarten. The lack of statistical significant differences in the answers of community study on the variable of performing skills axis on the practical side during the meal with kindergarten's child was due to the variable of specialization or years of experience in kindergarten. The results showed statistical significant relationship between the performing skills and the educational qualifications of kindergarten's teachers that concerns the practical and educational sides of children during the meal. The most important study's recommendations are focusing on educational skills and performance of kindergarten's teachers that concern knowledge of kindergarten's child meal, taking into consideration the practical side during the meal of kindergarten's child.

Key words: Educational Competencies - Child's meal.

• المقدمة:

تلعب مرحلة رياض الأطفال دوراً أساسياً تجاه الطفل من توجيهه وتعليمه لذا تتحمل الروضة مسؤولية اختيار المعلمة التي يجب أن تكون على دراية بخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، والتي تصبح قادرة على إكساب الأطفال السلوكيات والاتجاهات الإيجابية اتجاه المعارف والمهارات وإكسابه العادات الصحية وتناوله الغذاء الصحي ومعرفة فوائده بصفة عامة (مصيقر، ١٩٨٧، ص ٣٥٣).

وأشارت الراشد (١٩٩٨) على أهمية ممارسة معلمات رياض الأطفال لمضامين القدوة داخل مؤسسات رياض الأطفال، وأكدت ذلك الفهيد (٢٠١٢) على وجود علاقة بين عدد وجبات الطفل وبعض أنماط السلوك، ووجود علاقة بين نوعية وكمية غذاء الطفل وبعض قدراته العقلية، كما أثبتت الدراسة أيضاً وجود علاقة بين الوجبة الغذائية المتوازنة والسلوك السوي للطفل. وعلى الرغم من أهمية الوجبة الغذائية، إلا أن معلمات رياض الأطفال قد يخصصن القليل من الوقت للتخطيط لها، "وتعد فترة الوجبة الغذائية في الروضة عملية تربوية كأى نشاط تربوي آخر إذ يخطط لها كنشاط تعليمي تعليمي يقصد فيه استفادة الأطفال الصحية والغذائية ومتعة المشاركة الجماعية حول مائدة واحدة تشترك فيها المعلمة مع الأطفال بتبادل الأحاديث والأفكار (الجابرية ٢٠١٠م، ص ٩).

• مشكلة البحث :

للمعلمة دور في تكوين وترسيخ بعض العادات والسلوكيات الغذائية لدى أطفال الروضة، حيث وضحت دراسة أبو النور وسويلم (٢٠٠٦، ص ١٧٦) أن سلوك المعلمة يؤثر على سلوك الأطفال في كثير من مجالات حياتهم المختلفة، إلا أن الاهتمام بتأثير سلوك المعلمة أثناء تناول الوجبة لطفل الروضة لا يزال دون المطلوب، الأمر الذي ينعكس سلباً على سلوك الطفل وعاداته الغذائية. أكد

ذلك مسبقاً نتائج دراسة الجيران والعجمي والأرناؤوطي والناشي وأحمد (١٩٩٨) التي أجريت بدولة الكويت بأن المشرفات على التغذية في رياض الأطفال غير مؤهلات للقيام بعملية الإشراف على تغذية الأطفال.

كذلك أوضحت دراسة لوتش (Lowotch, 2006) أن الأطفال الذين تعرضوا لبرنامج التغذية الصحية المتوازنة قد تحسنت معرفتهم واتجاهاتهم الغذائية بالمقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا لهذا البرنامج. وقد أظهرت نتائج دراسة الهولي، باقرو، القلاف (٢٠٠٧). إلى أن الكفايات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال حققت تقديرات عالية تقع ما بين ٨٢٪ - ٩٦٪، مما يؤكد أهمية كفايات الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال وما يترتب عليها من آثار في تحقيق النمو الشامل والمتكامل لطفل الروضة. ومن خلال الاستعراض السابق انبثقت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

« ما الكفايات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال؟ »

« ما الكفايات الأدائية التي تتبعها معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة؟ »

« ما أوجه الاختلاف في الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة باختلاف التخصص؟ »

« ما أوجه الاختلاف في الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة باختلاف سنوات الخبرة؟ »

« ما أوجه الاختلاف في الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العلمي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة الناتجة عن اختلاف التخصص؟ »

« ما أوجه الاختلاف في الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العلمي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة الناتجة عن اختلاف سنوات الخبرة؟ »

« ما أوجه الاختلاف بين الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة؟ »

• فروض البحث :

« توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير التخصص. »

« توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة. »

« توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير التخصص.

« توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة.

« توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة.

• أهداف البحث :

هدف البحث إلى:

« التعرف على الكفايات المعرفية للمعلمة التي تتضمن الأساليب التربوية والمعلومات المعرفية أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة.

« التعرف على مستوى الكفايات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال.

« التعرف على الكفايات الأدائية التي تتبعها المعلمات أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.

« التعرف على تأثير نوع التخصص وسنوات الخبرة على الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة.

« التعرف على تأثير نوع التخصص وسنوات الخبرة على الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.

« التعرف على العلاقة بين الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة.

• أهمية البحث :

« تنبع أهمية البحث عن الكشف عن الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة.

« الكشف عن السلوكيات الإيجابية والسلبية التي تتبعها المعلمات أثناء فترة وجبة أطفال الروضة.

« تحسين أداء معلمات رياض الأطفال لتقوم بدورها في توجيه سلوك الطفل بكفاية وفعالية.

« الخروج ببعض التوصيات والاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها لتطوير الكفايات التربوية لمعلمات رياض الأطفال من قبل وزارة التعليم.

« تساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في التعرف على الواقع الفعلي لدور إدارة الروضة ومنسوباتها في تفعيل برامج التربية الغذائية.

« لفت نظر المسؤولين والقائمين على تطوير برامج رياض الأطفال في تحديد المعايير اختيار معلمة رياض الأطفال وتطبيقها من خلال نتائج الدراسة.

« التخطيط لإعداد برامج مناسبة لتدريب وتطوير سلوك معلمات رياض الأطفال أثناء الوجبة استنادا على نتائج هذا البحث.

• مصطلحات البحث :

• الكفايات التربوية Educational Competencies:

هي أن تكون المعلمة قادرة على النقد البناء ومستمتعة جيدة وقادرة على التخطيط وتمتلك مهارات التخطيط وإدارة الوقت. (الجفوت، ٢٠٠٠)

• التعريف الإجرائي للكفايات التربوية:

هي مجموعته من المعارف والأدائيات التربوية التي تقوم بها المعلمة مع الأطفال أثناء فترة الوجبة.

• فترة الوجبة لطفل الروضة kindergarten's child meal :

يعرفها محمد (٢٠١٤، ص ١٤٨) بأنها عملية تربوية كأي نشاط تربوي آخر إذ يخطط لها كنشاط تعليمي، يقصد منه استفادة الأطفال الصحية والغذائية وممتعة المشاركة الجماعية حول مائدة واحدة تشترك فيها المعلمة مع الأطفال بتبادل الأحاديث والأفكار، لذلك يسود فترة الطعام جو من الألفة والحنان والشعور العائلي والصدقة.

• التعريف الإجرائي لفترة الوجبة لطفل الروضة:

تبنت الباحثتان تعريف الوجبة في منهج التعلم الذاتي (٢٠٠٦، ص ٢٠٣) "هي: فتره من فترات البرنامج اليومي، نشاط تعليمي تعليمي، يخطط له بقصد استفادة الأطفال الصحية والغذائية وممتعة المشاركة الجماعية حول مائدة واحدة تشترك فيه المعلمة مع الأطفال لتبادل الحديث والأفكار في جو يسوده الحنان والألفة والشعور العائلي".

• حدود البحث :

« حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على تقويم الكفايات التربوية لدى

معلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة من حيث:

✓ الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة.

✓ الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.

« حدود زمنية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨ / ٣٧.

« حدود مكانية: تم تطبيق هذا البحث على مؤسسات رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، واقتصر هذا البحث على معلمات مؤسسات رياض الأطفال الأهلية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

• الإطار النظري :

• أولاً : مفهوم الكفايات التربوية :

عرف حلواني (٢٠٠٢، ص٨) بأن الكفايات التربوية هي: " ما تقوم به المعلمة من القدرات التعليمية المتنوعة سواءً كان ذلك داخل البيئة الصفية أو خارجها من أجل مساعدة الطالبات على اكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات السليمة المرغوبة بفاعلية وإتقان ". وذكر تعوينات (٢٠١٤) الكفاية كمفهوم تربوي "يقصد بها تحقيق مستوى معين من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات تكفيه لأن يكون قادراً على تحقيق الأداء التدريسي وينعكس أثره على سلوك التلاميذ". أهمية الكفايات التربوية للمعلمات:

وأشارت الزهراني (٢٠١٤، ص ٣٣) إلى أهمية الكفايات في التركيز على منح المعارف، والمهارات الأساسية في المواد التعليمية، والاهتمام بالجانب التطبيقي، من خلال التأكد من تمكن المتعلم من كسب المعرفة والمهارة اللازمة، وساهمت في معالجة تدني المستوى العلمي للمعلمات وتوظيفها داخل المدارس، وتقوية الرابط بين المعلم والمتعلمين.

وناقش العتيبي (٢٠١٢، ص ٢٧) أهمية الكفاية بأنها تكمن فيما يلي:

- « تكسب المعلم القدرة والمهارة التي تساعده في تحقيق الأهداف بشكل أفضل.
- « تنمي القصور لدى المعلم وترفع مستوى أدائه التدريسي.
- « مواكبة التطور التكنولوجي والتعامل مع التقنيات الحديثة التي تسهل أداء المعلم.
- « تثير الدافعية لدى المعلمين للتطوير المستمر.
- « تنمي لدى المعلم حب الإبداع والابتكار.

ولذلك ارتبطت كفايات المعلمات بحركة كبرى متعلقة بالمعلمات سميت (بحركة التربية القائمة على الكفايات).

وذكرت الغدامي (٢٠١٣، ص١٦) أنه على الرغم من أن الأساليب التي استخدمت في تحديد الكفايات المفيدة للغاية، إلا أن هناك تبايناً في النتائج التي تكتشف عنها، الأمر الذي يحتم علينا عدم الاعتماد على أسلوب واحد بعينه.

• ثانياً: أدوار معلمة رياض الأطفال:

كما أشارت سبحي (٢٠١٦، ص١٠٧ - ١٠٨) إلى أنه يمكن إجمال دور معلمة رياض الأطفال في عدد من الأدوار حيث تعمل معلمة الروضة كبديلة للأم

وكخبيرة في التربية والتعليم وممثلة لقيم المجتمع بأن تكون قدوة للأطفال لإكسابهم السلوك المقبول اجتماعياً كما أن معلمة الروضة تعمل في نفس الوقت كمسؤولة عن إدارة الصف وحفظ النظام فيه، كما أن معلمة الروضة تعمل كمرشدة وموجهة نفسية وتربوية حيث تقوم بتحديد قدرات الأطفال واهتماماتهم وميولهم وتوجه طاقاتهم، وبالتالي تستطيع تحديد الأنشطة والأساليب والطرائق المناسبة لتلك الخصائص.

ويمكن إجمال المهام العديدة التي تؤديها معلمة الروضة إلى ثلاثة أدوار رئيسة حددتها الناشف (٢٠١٣، ص ١٨٢) في دوره معلمة الروضة كممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته، ودورها كمساعدة لعملية النمو الشامل للأطفال، ودورها كمديرة وموجهة لعمليات التعلم والتعليم.

• ثالثاً : فترة الوجبة الغذائية لطفل الروضة :

• أهمية تناول الوجبة الغذائية في الروضة:

ذكرت الصمادي ومروة، (٢٠٠٥، ص ٢٠٤ - ٢٠٥) منهج التعلم الذاتي: مجموعة من السلوكيات التي يكتسبها الطفل أثناء الوجبة وهي:

« يتعلم الآداب الاجتماعية: يتعلم الطفل البسمة في أول الطعام والشراب وحمد الله في آخره، كما يتعلم مجموعة من آداب الطعام الأخرى كعدم الأكل أو الشرب أثناء الوقوف وانتظار دوره لأخذ طعامه واستخدام المنشقة أثناء الأكل والاقتداء بمعلمته أثناء الأكل.

« يتعلم الاعتماد على نفسه: إن تعلم الطفل الاعتماد على نفسه في أمور الحياة العادية يعد غاية أساسية من غايات الروضة، ويظهر ذلك عندما يتناول الطفل الوجبة بمفرده دون مساعدة، ثم ينظف مكانه بعد الانتهاء منها، ويتذكر غسل يديه قبل الوجبة وبعدها، ويتعلم كيف يمسك بكوب الشراب بمفرده، ثم ينتقل إلى مهارات أكثر صعوبة كصب العصير للآخرين أو تنظيف المائدة، ثم حمل صينية مملوءة بالشطائر والأكواب.

« يتعلم العادات الصحية: ذكرت الصمادي ومروة، (٢٠٠٥، ص ٢٠٤ - ٢٠٥) أنه يجب أن يتعلم الأطفال العادات الصحية التالية:

« أن يغسل يديه قبل تناول الوجبة وبعدها، وأن يضع قطعة صغيرة من الطعام في فمه، أن يمضغ الطعام جيداً ويبطئ، عدم استعمال أدوات طفل آخر (كالفوطاة والشوكة والصحن والكوب)، يتعلم ألا يملأ معدته بالطعام والشراب، ويتعلم ألا يشرب والطعام في فمه، بل بعد بلع الطعام.

« يتدرب على مهارات حركية مختلفة: كما ذكرت الصمادي ومروة، (٢٠٠٥، ص ٢٠٤ - ٢٠٥) بأنه يجب تدريب الأطفال على مهارات حركية مختلفة أثناء تناولهم الوجبة وهي: يتدرب الطفل على مهارة الجلوس على الكرسي، وجره إلى الطاولة حتى يرتاح في جلسته أثناء الطعام، كذلك يتدرب على طريقة

توجيه الملعقة إلى الفم، كما أن الطفل يتعلم استخدام السكين والشوكة عند اللزوم فيتدرب على استعمال السكين (البلاستيك) لدفع الطعام إلى الشوكة، ويتدرب على سكب العصير أو الحليب دون سكبه على الأرض أو الطاولة، أيضا يتدرب على حمل عدد من الصحون بعضها فوق البعض.

◀ تعلم مفاهيم علمية جديدة: ذكرت الصمادي ومروة، (٢٠٠٥، ص ٢٠٤ - ٢٠٥) بأن المعلمة تقوم أحيانا مع الأطفال بتحضير الوجبة اليومية كصنع الكعك، أو سلطة الفواكه، أو إعداد الشطائر، فعملية إعداد الطعام لا يرتبط بالغذاء والصحة فحسب، بل بالعلوم والكمياء والرياضيات وغيرها من العلوم التي تبين الغذاء وتوضحه.

• الكفايات التربوية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة:

◀ الكفايات المعرفية المتعلقة بالجانب النظري لفترة الوجبة: فمعلمة الروضة يجب أن تتوافر لديها الكفايات المعرفية المتعلقة بالجانب النظري التي يفترض أنها اكتسبتها أثناء دراستها النظرية من وعي بأهمية الغذاء وخصوصا للأطفال وفائدة كل عنصر من عناصره.

◀ الكفايات الأدائية المتعلقة بالجانب العملي لفترة الوجبة: يقصد بها المهارات والأساليب التي تتبعها المعلمات أثناء فترة الوجبة وأداء هذه المهارات يعتمد على ما لدى المعلمة سابقا من كفايات معرفية (الغذائي ٢٠١٣، ص ١٤٥) و(ياسين ٢٠٠٣، ص ١٥٠).

• الدراسات السابقة :

تم تقسيم الدراسات السابقة الى عدة محاور وتبدأ بذكر دراسات حول الكفايات لدى معلمات رياض الأطفال، يليها يتم عرض دراسات تتناول الغذاء عند طفل الروضة و الممارسات الغذائية للمعلمات، وعرض بعض الدراسات تتعلق بالبحث الحالي.

• دراسات تناولت الكفايات لدى معلمات رياض الأطفال:

هدفت دراسة أبو حرب (٢٠٠٥) إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء توجهات المناهج الحديثة لمرحلة الطفولة المبكرة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، كما أظهرت النتائج أن كفايات ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم قد تصدر قائمة الكفايات الضرورية لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة، وتلتها كفايات حل المشكلات والعمل مع الآخرين وقد بين تحليل التباين الأحادي أن هناك دور كبير للمؤهل العلمي في تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات ما قبل المدرسة.

هدفت دراسة أمين (٢٠٠٦) إلى الكشف عن مستوى الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال والتعرف على تأثير سنوات الخبرة على مستوى الكفايات

الأدائية، ومعرفة إثر الكفايات الأدائية لمعلمة الروضة على التفكير الابتكاري لدى الأطفال، استخدمت الباحثة المنهج المسحي، وبلغ حجم العينة (١٣٥) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية بالعاصمة المقدسة، أشارت النتائج أن معلمة رياض الأطفال في حاجة إلى التدريب على كفايات متعددة، وعلى الأخص (كفاية استخدام المعلمة للتقويم، وكفاية إدارة العملية التعليمية والتعلم الذاتي، وكفاية تقوية ذات الطفل). وأظهرت وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة على الكفايات الأدائية للمعلمات لصالح المعلمات الأطول خبرة.

هدفت دراسة الهولي وآخرون (٢٠٠٧) إلى تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، والتعرف على مدى توافر بعض هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أظهرت نتائجها بأن الكفايات الشخصية حققت تقديرات عالية مما يؤكد أهمية كفايات الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال وما يترتب عليها من آثار في تحقيق النمو الشامل والمتكامل لطفل الروضة، والكفايات التعليمية المرتبطة بالوجبة الغذائية، قد أخذت تقديرات عالية أيضاً، كما أشارت النتائج إلى أن جميع الكفايات التعليمية توافرت لدى العينة بنسبة مرتفعة جداً، وفيما يتعلق بمستوى ممارسة الكفايات تبعا للمؤهل أظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بمستوى ممارستهم لكفاية متغير الصفات الشخصية فقط ولصالح مستوى البكالوريوس، أما فيما يتعلق بالكفايات الأخرى فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات.

كما هدفت دراسة الحصان (٢٠١١) إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال من الروضات الحكومية في مدينة الرياض، وكانت أبرز النتائج وجود قصور واضح في مستوى توافر الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التعليمية لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من خمس سنوات إلى عشر سنوات في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية.

هدفت دراسة محمود (٢٠١٥) إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، والتعرف على مدى توافر هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدام بطاقة

الملاحظة كأداة، وتم تطبيقها على عينة بلغت (١٠٥ معلمة) بطريقة عشوائية ممثلة من معلمات رياض الأطفال العاملات بمحافظة الفيوم. كانت النتائج كالتالي: حققت الكفايات الشخصية تقديرات عالية مما يؤكد أهمية كفاية الصفات الشخصية للعمل مع الأطفال وما يترتب عليها من آثار في تشغيل وتنمية وجدان الطفل في رياض الأطفال، وتشير النتائج أيضاً أن جميع الكفايات المهنية الأخرى توفرت بنسبة مرتفعة جداً لدى عينة الدراسة وهي: كفايات التخطيط للحلقة التعليمية، كفايات تنفيذ الحلقة التعليمية، كفايات تقويم الأركان التعليمية، كفايات إدارة قاعة النشاط والتفاعل مع الأطفال، وكفايات الوجبة الغذائية (المطعم) وكفايات القصة ثم كفايات الإعداد للأنشطة اللاصفية.

• **دراسات تناولت الغذاء عند الأطفال والممارسات الغذائية عند معلمات الروضة:**

هدفت دراسة (Flogaitis, Daskolia & Liarakou, 2005) بعنوان "Greek Kindergarten teachers' practice in environmental education" "ممارسة معلمين رياض الأطفال اليونانيين في التثقيف البيئي" إلى التعرف على الممارسة الغذائية المتبعة في رياض الأطفال في منطقة أثينا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة معلمات رياض الأطفال، حيث حاولت الدراسة التعرف على مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال لبرامج التغذية في رياض الأطفال. أشارت نتائج الدراسة بأنه ينبغي أن ينصب التدريب المنتظم أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال حول أهمية التغذية الصحية في مرحلة رياض الأطفال، وكذلك التطبيق العملي لبرامج التغذية الصحية، وأنه ينبغي أن يستغل ممارسات التعلم الذاتي على أن يتم تعزيزها من خلال هياكل التعليم.

هدفت دراسة الليلي (٢٠٠٧) إلى التعرف على الوعي الغذائي والممارسات الغذائية عند معلمات رياض الأطفال على النمو الجسمي للأطفال بجدّة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. أوضحت النتائج أن أكثر من نصف عينة الدراسة من معلمات عينة البحث وعيهن الغذائي متوسط، وقد انتشر الوعي الغذائي المرتفع بين الفئة العمرية (٤٠ - ٤٩) سنة، ووجدت علاقة إحصائية بين الوعي الغذائي وفئات العمر. كما لوحظ أنه كلما قل المستوى التعليمي للمعلمة ارتفع وعيها الغذائي وذلك نتيجة لرغبتها في تثقيف نفسها وزيادة معلوماتها الغذائية وكثرة الاطلاع والتدريب، ولا توجد علاقة إحصائية بين الوعي الغذائي وتخصصات معلمات رياض الأطفال.

• **التعليق العام على الدراسات السابقة :**

من خلال استعراض الباحثان للدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات ومعلمة رياض الأطفال والغذاء عند الأطفال والممارسات الغذائية عند معلمات الروضة وجدنا أن هناك تنوع من ناحية الأهداف، والمناهج المتبعة، والأدوات المستخدمة بها، وعيبتها، ونتائجها، ومدى علاقتها بالبحث الحالي، فقامت الباحثتان

بعرض أبرز نقاط التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة وأهم ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة، فيما يلي:

• **علاقة البحث الحالي بالدراسات السابقة:**

اختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة بأنه تناول تقييم الكفايات التربوية لمعلمة رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة، حيث تناولت الدراسات السابقة أنواع من الكفايات مثل (الكفايات المهنية - الكفايات التعليمية - الكفايات الأدائية لمعلمة رياض الأطفال) وأهملت الكفايات التربوية لمعلمة رياض الأطفال. كما يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث الهدف الرئيس للبحث ، كما أنه طبق على القطاع الأهلي، ويتفق البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في منهج البحث الذي تم اختياره وتطبيقه كما يتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في أهدافها الجزئية من حيث المتغيرات.

وأهم ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة موضوع البحث، حيث لاحظت الباحثتان من خلال البحث في الأدبيات والدراسات السابقة افتقار الساحة البحثية إلى دراسات تتناول الكفايات التربوية لمعلمة مرحلة رياض الأطفال بوجه عام، والكفايات التربوية للمعلمة أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة بشكل خاص.

• **الإجراءات المنهجية :**

• **أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة البحث ولوصف الواقع الفعلي، وهو التصور الدقيق للعلاقات المتبادلة بين المجتمع والاتجاهات والميول والرغبات والتطور والأنشطة الأخرى بحيث يعطي البحث صورة للواقع الحياتي (القيم، ٢٠١٢، ص ٩٩).

• **ثانياً: مجتمع وعينة البحث:**

شمل مجتمع البحث معلمات مؤسسات رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٩٧٢) معلمة " تبعاً للمعلومات المتوافرة من إدارة تقنية المعلومات من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي (١٤٣٧/٣٦)" وتم حساب عينة البحث بناء على حجم المجتمع، باستخدام معادلة ريتشارد

جيغر:

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N} \left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

فبلغت عينة البحث (٣٢١) مفردة بناء على حجم المجتمع. استخدمت الباحثتان الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العينة حيث تم توزيع (٥٠٠)

استبانة على معلمات رياض الأطفال في الروضات الأهلية بمدينة الرياض وعاد منها ٣٩٠ استبانة وبعد استبعاد الغير مكتمل أصبح لدينا (٣٢١) استبانة مكتملة، وهو العدد الكافي لغرض البحث كما ذكر سابقا.

• **ثالثاً: أداة البحث ومراحل تصميمها:**

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع تم استخدام الاستبانة في هذا البحث، وقد استخدمت الباحثان مقياس ليكرت الخماسي Lekars scale، ووزعت درجات المقياس (من ١ إلى ٥)، بحيث يظهر المبحوث ما إذا كان أوافق بشدة، أو أوافق، أو محايد، أو لا أوافق، أو لا أوافق بشدة، على كل عبارة. وتكونت الاستبانة من جزئين هما:

❖ **الجزء الأول:** يتعلق بمعلومات عامة عن معلمة رياض الأطفال.

❖ **الجزء الثاني:** يتكون من محورين رئيسين حيث تبنت الباحثتان أسئلة مغلقة في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدمت طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي، وهما:

✓ **المحور الأول:** الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة. ويشتمل على (٢٢) فقرة.

✓ **المحور الثاني:** الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة ويشتمل على (١٦) فقرة.

• **صدق أداة البحث:**

❖ **صدق الاتساق الظاهري (الخارجي) لأداة البحث (face validity):** للتحقق من مدى صدق أداة البحث في قياس ما وضعت لقياسه، قامت الباحثتان بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص وعلى ضوء مقترحاتهم تم إجراء التعديلات وتم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها ميدانياً على عينة البحث.

❖ **صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):** قامت الباحثتان بالتأكد من الصدق البنائي لأداة البحث، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون "person Correlation" كما هو موضح في الجداول (١)، (٢):

جدول (١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول: الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة والمحور الثاني: الكفايات الأدائية المتعلقة بالاطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.

المحاور	معامل ارتباط بيرسون	Sig.
المحور الأول: الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة	٠.١٥٠	٠.٠٠٧
المحور الثاني: الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.	٠.١٥٠	٠.٠٠٧

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

❖ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

وكما يتضح من الجدول (١) فإن قيمة معامل الارتباط بين المحور الأول والمحور الثاني، وهي قيمة موجبة متوسطة، حيث إذ بلغت (0.150^{**})، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس صدق فقرات المقياس.

• **ثبات أداة البحث:**

استخدمت الباحثتان (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة البحث، حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات أداة البحث:

جدول (٢) يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور	صدق المحاور
المحور الأول: الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة	٢٢	٠.٦٧٣	٠.٨٢٠
المحور الثاني: الكفايات الادائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة	١٦	٠.٧٧٠	٠.٨٧٧
الثبات العام لمحاور الدراسة	٣٨	٠.٧٣٣	٠.٨٥٦

يشير الجدول (٢) إلى معاملات الثبات لعبارات الدراسة حيث بلغت بمعامل ثبات كلي ٠.٧٣٣ أي نسبة ٧٣٪، وهي نسبة مرتفعة مما يعكس مدى ثبات الاستمارة، وكذلك تشير معاملات الصدق إلى مدى اتساق العبارات، ومن الهدف الذي وضعت من أجله بواقع ٨٥٪.

• **رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في البحث:**

لخدمة أغراض البحث الحالي وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة البحث في الجانب الميداني تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد عينة البحث حول التساؤلات المطروحة وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss).

• **خامساً: عرض وتحليل بيانات البحث ومناقشة نتائجها:**

• **تحليل أسئلة البحث ومناقشتها:**

« تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والخاص بمتغير الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة جاءت ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام ١.٩٩٩٢ وبلغ الانحراف المعياري العام لها (٣٧٥٢٤)، وهذا ما يتفق مع دراسة الحصان (٢١١)، حيث أظهرت نتائج دراساتهم أن أغلب الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال محققة بدرجة ضعيفة، ولكن يختلف مع دراسة محمود (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن جميع الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال توفرت بنسبة مرتفعة جداً لدى عينة الدراسة.

جدول (٣) يوضح وجهة نظر عينة البحث حول تقييم المحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة ودرجات الموافقة على كل منها

م	العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	ك	درجة الموافقة الترتيب
١	يقسم الهرم الغذائي إلى (ست) مجموعات غذائية .	٠.٨٨٥٤٥	١.٧٠٤٠	١	٢٣	١٧	١١٩	١٦١	ك	١٦
				٧.٥	٨٠	٧.٥	٥	٥٠.٢	%	
٢	تتفصل مجموعة الفواكه عن مجموعة الخضروات في الهرم الغذائي	١.١٤٠١١	٢.٠١٢٥	٣	٥٩	١٥	١٠٦	١٣٨	ك	١١
				٣٢.٥	٦٢.٥	٥	٠	٠	%	
٣	يمثل اللون البرتقالي في الهرم الغذائي مجموعة الحبوب .	١.١٦٢٤٣	٢.٢٢٧٤	١٢	٥٠	٣٩	١١٨	١٠٢	ك	٦
				٣٥	٥٥	١٠	٠	٠	%	
٤	يختلف الهرم الغذائي للصغار عن الهرم الغذائي للكبار في عدد الحصص الغذائية .	١.١٥٤٦٨	٣.٣٢٧١	١٩	٦٧	٣٢	١١٣	٩٠	ك	١
				٢٧.٥	٤٧.٥	٢٢.٥	٢.٥	٠	%	
٥	يمكن للأطفال من عمر أربع إلى ست سنوات أن يتناولون نفس حجم الحصة الغذائية الموصى بها للبالغين	١.٢٥٧٣٥	٢.٤١٤٣	٢٦	١٦٩	٤٦	٤٤	٣٦	ك	٤
				٥٠	٤٢.٥			٠	%	
٦	التنوع في تناول الأطعمة من جميع المجموعات الغذائية في الهرم الغذائي يهدف إلى الحصول على جميع الغذائية التي يحتاجها الجسم من كل مجموعة.	٠.٧٤٨٥٣	١.٥٥٤٥	٢	٧	١٧	١١٥	١٨٠	ك	١٨
				٢.٢	٥.٣	٥.٣	٣٥.٨	٥٦.١	%	
٧	ينصح بتناول ثلاث حصص من مجموعة الخضروات للأطفال.	٠.٨٦٢٨٣	٢.١٧٤٥	٢	١٩	٨٣	١٤٦	٧١	ك	٨
				٠.٦	٥.٩	٢٥.٩	٤٥.٥	٢٢.١	%	
٨	ينصح بتناول الطفل من ٢ - ٣ أكواب من مجموعة الحليب ومنتجاته	٠.٩٠٢٠٥	٢.٠٩٠٣	٤	١٩	٦٥	١٤٧	٨٦	ك	٩
				١.٢	٥.٩	٢٠.٢	٤٥.٨	٢٦.٦	%	
٩	يحتاج الأطفال تناول الأطعمة النشوية (الحبوب) بكميات أعلى من الأطعمة الغنية بالبروتين	١.٩٠١٤٥	٢.٧٣٢١	٢	٧١	٨٩	١٠٩	٤٧	ك	٢
				٠.٦	٢٢	٢٧.٧	٣٤	١٤.٦	%	
١٠	تفقد الخضروات قيمتها الغذائية بالسلق	١.٢٥٦٥١	٢.٦٦٤٨٠	٢٣	٧٧	٥٥	٩٦	٧٠	ك	٣
				٧.٢	٢٤	١٧.١	٢٩.٩	٢١.٨	%	
١١	غنية الخضروات الخضراء الداكنة بفيتامين (A).	١.٠١٩٥٣	٢.٠٣٤٣	٧	٢٣	٦١	١١٣	١١٧	ك	١٠
				٢.٢	٧.٢	١٩	٣٥.٢	٣٦.٤	%	
١٢	السبانخ من المصادر الرئيسة للحديد.	٠.٧٠٣٥٢	١.٥٧٦٣	٠	٢٥	٢٥	١٢٠	١٧١	ك	١٧
				٠	٧.٨	٧.٨	٣٧.٤	٥٣.٣	%	
١٣	الفراولة من المصادر الجيدة لفيتامين (C).	١.٠٣٠٥٩	١.٩٤٠٨	٠	٢٥	٣٨	١١٣	١٣٤	ك	١٢
				٠	٧.٨	١١.٨	٣٥.٤	٤١.٧	%	
١٤	تحتوي منتجات الحبوب الكاملة (كالخبز لاسمر) على نسبة عالية من الألياف التي تمنع الإمساك.	١.٤٥٦٠٥	١.٧٩٤٤	٦	١٥	٢٢	١٢١	١٥٦	ك	١٥
				١.٩	٤.٧	٦.٩	٣٧.٧	٤٨.٦	%	
١٥	يجب أن يتناول الأطفال الفواكه والخضروات بدلاً عن العصائر لاحتوائها على الألياف .	٠.٦٨٤٩٢	١.٤٧٩٨	١	٣	٢٠	١٠١	١٩٦	ك	١٩
				٠.٣	٠.٩	٦.٢	٣١.٥	٦١	%	
١٦	يساعد الماء على تنظيم درجة حرارة الجسم.	٠.٦٢٧٧٤	١.٣٨٦٣	٢	٠	١٣	٩٠	٢١٦	ك	٢٠
				٠.٦	٠	٤	٢٨	٦٧.٩	%	
١٧	يقوي فيتامين C المناعة في الجسم	٠.٥٨٧٩٤	١.٣٤٥٨	٠	٥	٤	٨٨	٢٢٤	ك	٢١
									%	
١٨	الكالسيوم المكون الرئيسي لبناء وتقوية العظام والأسنان	٠.٨٥٥٠٤	١.٣٢٠٩	٠	١	٤	٧١	٢٤١	ك	٢٢
				٠	٠.٣	١.٢	٢٢.١	٧٥.١	%	
١٩	يعيق الإفراط في تناول الكالسيوم امتصاص الحديد بالجسم.	٠.٩٨٤٤٤	١.٨٥٣٦	٧	١٤	٥١	١٠٢	١٤٧	ك	١٤
				٢.٢	٤.٦	١٥.٩	٣١.٨	٤٥.٨	%	
٢٠	تعتبر البقوليات والمكسرات بديل ممتاز عن اللحوم	١.٠٧٦٧٧	٢.٢٠٨٧	٣	٣	٧٠	٩٨	١٠٤	ك	٧
				٠.٩	١٤.٣	٢١.٨	٣٠.٥	٣٢.٤	%	
٢١	تقوم الدهون بحماية أعضاء الجسم الداخلية كالكليتين من الصدمات الخارجية	١.٠٦٥٠١	٢.٢٦٧٩	٣	٣٦	٨٠	١٠٧	٩٠	ك	٥
					١١.٢	٢٤.٩	٣٣.٣	٢٨	%	

٢٢	تقدير احتياجات الأطفال من الأطعمة الغذائية يختلف حسب نشاط الطفل (طفل خفيف - نشيط) الحركة.	٠٠.٨٨٣٨٢	١.٨٨٧٩	٢	١٦	٤٩	١٣١	١٢٣	ك	١٣
		٠.٣٧٥٢٤	١.٩٩٩٩٢	٠.٦	٥	١٥.٥	٤٠.٨	٣٨.٣	%	
	المتوسط العام									

وأيضاً تَظهر اتفاق وجهات نظر عينة البحث حول المحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية، وقد تراوح متوسط موافقتهم حول المحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية ما بين (٣.٩٠) و (٤.٤٣) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تشير إلى خيارى (موافق بشدة) و(موافق) على أداة الدراسة، وحيث بلغ المتوسط الكلي (١.٩٩٢) وهو متوسط يشير إلى خيار (موافق).

أما الانحراف المعياري المتعلق بالمحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة تتراوح ما بين (0.85504 إلى 1.15468)، وذلك يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة البحث.

٤٤ تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة، ودرجات موافقة عينة البحث على كل منها.

توضح نتائج الجدول رقم (٤) أن متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة جاءت بمتوسط حسابي ١.٢٦٣٠ والانحراف المعياري العام بلغ (٠.٣٩٩٠٨)، مما يعني أن الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال متحقق بدرجة منخفضة جداً، وهذا ما يتفق مع دراسة أمين (٢٠٠٦) بأن معلمات رياض الأطفال بحاجة إلى تدريب على كفايات متعددة، ولكن يختلف مع دراسة الهولي وآخرون (٢٠٠٧) حيث وضحت نتائج دراستهم أن الكفايات التعليمية المرتبطة بالوجبة الغذائية قد أخذت تقديرات عالية لدى معلمات رياض الأطفال. وأيضاً تَظهر اتفاق وجهات نظر أفراد عينة البحث حول المحور الثاني والخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة، وقد تراوح متوسط موافقتهم ما بين (٣.٨٣) و (٤.٥٥) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تشير إلى خيارى (موافق بشدة) و(موافق) على أداة البحث، وحيث بلغ المتوسط الكلي (١.٢٦٣٠) وهو متوسط يشير إلى خيار (موافق بشدة).

أما الانحراف المعياري الخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة تتراوح ما بين (0.38275 إلى 0.75525)، وذلك يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة البحث. فقد تم ترتيب المحور الثاني والخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض

الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها من قبل أفراد عينة البحث.

جدول (٤) عرض الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة

م	العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	ك	درجة الموافقة الترتيب
١	تخطط المعلمة للتكيف مع العوامل الطارئة أثناء فترة الوجبة كمشكلة نسيان أحد الأطفال لوجبته الغذائية.	٠.٥٢٦٩٢	١.٣١١٥	٠	٠	١٠	٨٠	٢٣١	ك	٣
				٠	٠	٣.١	٢٤.٩	٧٢	%	
٢	توفر المعلمة الأمن والسلامة عند التخطيط كاستخدام أدوات خاصة بطعام الأطفال.	٠.٤٨٧٥٢	١.٢٨٩٧	٠	٠	١.٦	٢٥.٣	٧٢.٦	ك	٤
				٠	٠	١.٦	٢٥.٣	٧٢.٦	%	
٣	تعد المعلمة جدول أسبوعي خاص بفترة الوجبة الغذائية لجميع الأطفال بإحضار نوع من الغذاء المفيد.	٠.٧٥٥٢٥	١.٥٧٣٢	٢	٠.٦	١.٦	٧.٨	٣٤.٦	ك	١
				٠	٠.٦	١.٦	٧.٨	٣٤.٦	%	
٤	توفر المعلمة المكان المناسب للأطفال لتناول الوجبة الغذائية.	٠.٥٢١٢٩	١.٢٦٧٩	١	٠.٣	١	٣	٧٣	ك	٨
				٠	٠.٣	١	٣	٧٣	%	
٥	تتيح المعلمة للطفل حرية اختيار مكان الجلوس لتناول الوجبة.	٠.٥٨٤٧٦	١.٢٧١٠	١	٠.٣	١.٢	١.٦	١٩	ك	٧
				٠	٠.٣	١.٢	١.٦	١٩	%	
٦	توفر المعلمة المواد المستخدمة في تناول الوجبة (سفرة/أطباق/مناديل).	٠.٥٦٣٣٧	١.٢٨٣٥	٠	٠	١.٢	١.٩	٢٠.٩	ك	٥
				٠	٠	١.٢	١.٩	٢٠.٩	%	
٧	تلم المعلمة بالأساليب التربوية المختلفة لتعديل سلوك الأطفال (كالضغ والفم مفتوح - الأكل مكنناً - خطف الأدوات من أيدي أصحابه...).	٠.٥٩٧٠٣	١.٢٤٩٢	٢	٠.٦	١.٦	٠	١٧.٨	ك	٩
				٠	٠.٦	١.٦	٠	١٧.٨	%	
٨	تعليم المعلمة الأطفال على الالتزام بالآداب الصحية (غسل اليدين...) قبل وبعد تناول الوجبة.	٠.٤٦٦١٠	١.١٨٠٧	٠	٠	٠.٩	٠.٦	١٤	ك	١٢
				٠	٠	٠.٩	٠.٦	١٤	%	
٩	تؤكد المعلمة على الأطفال الالتزام بالآداب الإسلامية قولاً وسلوكاً (البسملة - الأكل باليمين...).	٠.٤٢٦٦٥	١.١٦٥١	١	٠.٣	٠	١	٤٧	ك	١٤
				٠	٠.٣	٠	١	٤٧	%	
١٠	تعمل المعلمة على حل المشكلات بشكل سريع التي يقوم بها بعض الأطفال أثناء فترة الوجبة (سكب العصير).	٠.٣٨٧٩٣	١.١٨٣٨	٠	٠	٠	٠	٥٩	ك	١١
				٠	٠	٠	٠	٥٩	%	
١١	تعلم المعلمة الأطفال الأكل بطريقة صحيحة	٢.٧١٦٠٠	١.٤٢٦٨	٢	٠.٦	١	١	٥٢	ك	٢
				٠	٠.٦	١	١	٥٢	%	
١٢	تلاحظ المعلمة الأطفال وتشجعهم على إكمال وجباتهم	٠.٣٨٢٧٥	١.١٧٧٦	٠	٠	٠	٠	٥٧	ك	١٣
				٠	٠	٠	٠	٥٧	%	
١٣	تنبه المعلمة الأطفال على تجميع فضلات الطعام في المكان المخصص لذلك.	٠.٤١٤١٢	١.١٧٧٦	٠	٠	٠.٣	٠.٣	١٦.٢	ك	١٣
				٠	٠	٠.٣	٠.٣	١٦.٢	%	
١٤	تشارك المعلمة الأطفال الحديث طارحة أسئلة تقدم مفاهيم لغوية -رياضية -علمية (حالي، مالح) دون إشغال الطفل عن الطعام.	٠.٦٠٥٧٦	١.٢٧١٠	١	٠.٣	١.٩	٠.٩	١٨.٤	ك	٦
				٠	٠.٣	١.٩	٠.٩	١٨.٤	%	
١٥	تتيح المعلمة جو يسوده الألفة والحنان والشعور العائلي والصدقة أثناء فترة الوجبة.	٠.٣٩٥٩٠	١.١٨٣٨	٠	٠	٠	٠.٣	١٧.٨	ك	١١
				٠	٠	٠	٠.٣	١٧.٨	%	
١٦	تشارك المعلمة الأطفال بتناول وجبة صحية.	٠.٤٤٩٤٣	١.١٩٦٣	٠	٠	١	٤	٥٧	ك	١٠
				٠	٠	١	٤	٥٧	%	
المتوسط العام		٠.٣٩٩٠٨	١.٢٦٣٠							

٤٤ تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أوجه الاختلاف في الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة باختلاف التخصص؟

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول "محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة" تعزى لاختلاف التخصص، تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (ONEWAYANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) عرض نتائج "تحليل التباين الأحادي" (ONE WAYANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف التخصص.

التخصص					
Sig.	F	م.م المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠.٩٠٨	٠.٧٠٣	١.١٦١	٣٩	٤٥.٢٩٠	بين المجموعات
		١.٦٥٢	٢٨١	٤٦٤.٢٣٠	داخل المجموعات
			٣٢٠	٥٠٩.٥٢٠	المجموع الكلي

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة Sig. (٠.٩٠٨) أكبر من ٠.٠٥ إذ يدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة يعزى لمتغير التخصص، وهذا ما يختلف مع دراسة الحصان (٢٠١١) ودراسة أبو حرب (٢٠٠٥) التي بينت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمات خريجات رياض الأطفال وخريجات الشعب الأخرى بكلية التربية لصالح خريجات رياض الأطفال.

٤٥ تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على : ما أوجه الاختلاف في الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة باختلاف سنوات الخبرة؟

جدول (٦) عرض نتائج "تحليل التباين الأحادي" (ONE WAYANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال.

عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال					
Sig.	F	م.م المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات
٠.٠٥١	١.٤٣٨	٠.٥٢٤	٣٩	٢٠.٤٢٤	بين المجموعات
		٠.٣٦٤	٢٨١	١٠٢.٣٠٥	داخل المجموعات
			٣٢٠	١٢٢.٧٢٩	المجموع الكلي

يتضح من الجدول (٦) خلال النتائج الموضحة أعلاه بما أن قيمة Sig. (٠.٠٥١) أكبر من أو يساوي (٠.٠٥) يدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

في مجال رياض الأطفال، وبالتالي اختلفت الدراسة مع دراسة أمين (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية، يعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر سنوات خبرة.

« تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: ما أوجه الاختلاف في الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العلمي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة باختلاف التخصص؟

جدول (٧) يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (ONE WAYANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف التخصص.

التخصص				
Sig.	F	م. المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات
٠.٨٥٠	٠.٦٨٩	١.١٢١	٢٢	٢٤.٦٧٢
		١.٦٢٧	٢٩٨	٤٨٤.٨٤٩
			٣٢٠	٥٠٩.٥٢٠
				المجموع الكلي

يتضح من الجدول (٧) خلال النتائج الموضحة أعلاه بما أن قيمة Sig. (٠.٨٥٠) أكبر من أو يساوي (٠.٠٥) يدل ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة يعزى لمتغير التخصص، وهذا ما يتفق مع دراسة الهولي وآخرون (٢٠٠٧) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة دراستهم في الكفايات العملية أثناء الوجبة يعزى لمتغير التخصص.

« تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي ينص على : ما أوجه الاختلاف في الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العلمي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة باختلاف سنوات الخبرة؟

جدول (٨) يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة البحث طبقاً إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال.

عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال				
Sig.	F	بين المجموعات	بين المجموعات	بين المجموعات
٠.٥٧٠	٠.٩١٩	٠.٣٥٤	٢٢	٧.٧٩٧
		٠.٣٨٦	٢٩٨	١١٤.٩٣٢
			٣٢٠	١٢٢.٧٢٩
				المجموع الكلي

يتضح من الجدول (٨) خلال النتائج الموضحة أعلاه بما أن قيمة Sig. (٠.٥٧٠) أكبر من أو يساوي (٠.٠٥) يدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال، وهذا ما يتفق مع دراسة حمود (٢٠١٥) التي أثبتت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات إدارة الوجبة الغذائية، يعزى إلى متغير سنوات

الخبرة ، ولكن هذا يختلف مع دراسة الحصان (٢٠١١) ، ودراسة الهولي ، وآخرون (٢٠٠٧) ، التي أثبتت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال يعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوات سنوات الخبرة الأطول.

« تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي ينص على : ما أوجه الاختلاف بين الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة؟

تم لذلك حساب القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لاستجابات عينة الدراسة لمتوسطات إجابات أفراد عينة البحث بين الكفايات التربوية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال.

جدول (٩) يوضح القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لاستجابات عينة البحث حول الفرضية الأولى والثانية.

اختبار الإحصائيات		
محاور الدراسة	المحور الأول: الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة	المحور الثاني: الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.
قيمة كاي تربيع	1187.287	1105.508
درجة الحرية	39	22
القيمة الاحتمالية Sig.	0.000	0.000

يوضح جدول رقم (٩) نتائج حساب القيمة الاحتمالية لاختبار مربع كاي لاستجابات عينة البحث فيما يتعلق بمستوى الدلالة - القيمة الاحتمالية - أو Sig. وهي (٠,٠٠٠) عند مستوى أقل (٠,٠٥) ، وذلك يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث.

• التحقق من صحة الفروض :

« التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير التخصص " يتضح من الجدول (٨) خلال النتائج الموضحة أعلاه بما إن قيمة Sig.(0.908) أكبر من ٠,٠٥ إذ يدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة يعزى لمتغير التخصص، وهذا ما يتوافق مع دراسة ياسين (٢٠٠٣) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يعزى إلى متغير التخصص، ولكن يختلف مع دراسة الحصان (٢٠١١) ودراسة أبو حرب (٢٠٠٥) ودراسة شريف (٢٠٠٦) التي بينت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات المعلمات خريجات رياض الأطفال وخريجات الشعب الأخرى بكلية التربية لصالح خريجات رياض الأطفال.

« فيما يتعلق بالمحور الأول والثاني ، ذلك يُثبت صحة الفرض الذي ينص على: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التربوية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة، وهذا ما يتفق مع دراسة الحصان (٢٠١١) ، ودراسة أبو حرب (٢٠٠٥) ، ودراسة هولي ، وآخرون (٢٠٠٧) ، في أهمية التخصص في الكفايات لدى معلمات رياض الأطفال

« التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على : "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة" . أظهرت النتائج أن متغير الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة جاءت ضعيفة ، حيث بلغ المتوسط العام (١.٩٩٩٢) ، وبلغ الانحراف المعياري العام لها (٣٧٥٢٤٠) ، يدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال، وبالتالي اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ياسين (٢٠٠٣) التي توصلت نتائجها إلى عدم اختلاف درجة توفر الكفايات الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال باختلاف سنوات الخبرة، واختلفت مع دراسة أمين (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر سنوات خبرة .

« التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير التخصص" . أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة يعزى لمتغير التخصص. يدل ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة يعزى لمتغير التخصص، وهذا ما يتفق مع دراسة الهولي وآخرون (٢٠٠٧) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة دراستهم في الكفايات العملية أثناء الوجبة يعزى لمتغير التخصص.

« التحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على : "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة وفيما يتعلق بمتغير عدد سنوات

الخبرة". بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة ، يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال، وهذا ما يتفق مع دراسة حمود (٢٠١٥) التي أثبتت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات إدارة الوجبة الغذائية ، يعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولكن هذا يختلف مع دراسة الحصان (٢٠١١) ، ودراسة الهولي ، وآخرون (٢٠٠٧) التي أثبتت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال يعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوات سنوات الخبرة الأطول.

التحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص على :توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المعرفية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة ،، حساب القيمة الاحتمالية لا اختبار مربع كاي لاستجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بمستوى الدلالة - القيمة الاحتمالية - أو Sig. وهي (٠,٠٠٠) عند مستوى أقل (٠,٠٥) ، وذلك يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة.

• خلاصة نتائج البحث :

توصل البحث لمجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

أظهرت النتائج أن متغير الكفايات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة جاءت ضعيفة حيث بلغ المتوسط العام (1.9992) ، وبلغ الانحراف المعياري العام لها (37524).

وأيضاً تُظهر اتفاق وجهات نظر عينة البحث حول المحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية، وقد تراوح متوسط موافقتهم حول المحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية ما بين (٣.٩٠) و (٤.٤٣) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تشير إلى خيار (موافق بشدة) ، و(موافق) على أداة الدراسة، وحيث بلغ المتوسط الكلي (١.٩٩٢) ، وهو متوسط يشير إلى خيار (موافق).

أما الانحراف المعياري المتعلق بالمحور الأول والخاص بمتغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة تتراوح ما بين (0.85504 إلى 1.15468).

كشفت النتائج أن متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة ، جاءت بمتوسط حسابي (1.2630) والانحراف المعياري العام بلغ (0.39908)، مما يعني أن الكفايات

الأدائية لمعلمات رياض الأطفال متحقق بدرجة منخفضة جداً وأيضاً تُظهر اتفاق وجهات نظر أفراد عينة البحث حول المحور الثاني والخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة، وقد تراوح متوسط موافقتهم ما بين (٣.٨٣) و (٤.٥٥) درجة من أصل (٥) درجات، وهي متوسطات تشير إلى خيار (موافق بشدة) و(موافق) على أداة البحث، وحيث بلغ المتوسط الكلي (١٠.٢٦٣٠)، وهو متوسط يشير إلى خيار (موافق) و(موافق بشدة)، أما الانحراف المعياري الخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة تتراوح ما بين (١.38275 إلى ١.75525)، وذلك يشير إلى تجانس إجابات أفراد عينة البحث.

فقد تم ترتيب المحور الثاني والخاص بمتغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة تنازلياً حسب درجة الموافقة عليها من قبل أفراد عينة البحث، وهي كالتالي:

« تعد المعلمة جدول أسبوعي خاص بفترة الوجبة الغذائية لجميع الأطفال بإحضار نوع من الغذاء المفيد.

« تعلم المعلمة الأطفال الأكل بطريقة صحيحة.

« تخطط المعلمة للتكيف مع العوامل الطارئة أثناء فترة الوجبة كمشكلة نسيان أحد الأطفال لوجبه الغذائية.

« توفر المعلمة الأمن والسلامة عند التخطيط كأستخدام أدوات خاصة بطعام الأطفال.

« توفر المعلمة المواد المستخدمة في تناول الوجبة (سفرة / أطباق / مناديل).

« تشارك المعلمة الأطفال الحديث، طارحة أسئلة تقدم مفاهيم لغوية - رياضية - علمية (حالي، مالح) دون إشغال الطفل عن الطعام.

« تتيح المعلمة للطفل حرية اختيار مكان الجلوس لتناول الوجبة.

« أما بقية الأسئلة تتراوح تقريباً بنسب متقاربة ما بين (١.٢٦٧٩ - ١.٢٦٧٩).

وبالتالي فإن متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة جاءت متواضعة.

كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة، يعزى لمتغير التخصص.

وكشفت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال، يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة، يعزى لمتغير التخصص.

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، في إجابات أفراد مجتمع البحث حول محور متغير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة ، يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الأطفال.

أظهرت النتائج صحة الفرض الذي ينص على: " وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التربوية والكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي والتربوي للأطفال أثناء فترة الوجبة.

• سادسا : توصيات البحث :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثان ببعض التوصيات وهي كما يلي :

« ضرورة التركيز على الكفايات التربوية لدى معلمات رياض الأطفال الخاصة بالمعلومات المعرفية للوجبة الغذائية لطفل الروضة.

« الاهتمام بالكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال المتعلقة بالجانب العملي أثناء فترة الوجبة مع طفل الروضة.

« وضع برامج للتوعية والإرشاد الغذائي لمعلمات رياض الأطفال ؛ لرفع ثقافتهم الغذائية نظرا لتأثير المعلمة على النمط الغذائي للطفل.

« ضرورة التركيز على الوعي الغذائي والصحي لكل منسوبي الروضات من مديرات ، وإداريات، ومشرفات، ومعلمات الروضات من أجل الارتقاء بالوعي الغذائي والصحي.

« ضرورة تدريب وتأهيل معلمات رياض الأطفال على طرق غرس وإكساب الثقافة الغذائية للطفل في مرحلة الروضة.

« الاهتمام بالطفل ومحاولة تهيئة جيل متعلم يحمل مفاهيم صحيحة عن كيفية اختيار غذائه اليومي، وذلك من خلال المناهج التعليمية في الروضة وبرامج الوسائل الإعلامية المختلفة.

« العمل على تقويم العادات الغذائية للمجتمع مما يساعد على تحسين المستوى الغذائي والصحي للأجيال القادمة.

• سابعا : دراسات وبجوث مقترحة :

من خلال ما توصلت إليه الباحثان من نتائج، تقترح إجراء بعض الدراسات في المستقبل وأهمها :

« إجراء دراسة مقارنة بين الكفايات التربوية لكل من معلمات رياض الأطفال الحكومية ومعلمات رياض الأطفال الأهلية.

- ◀ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الروضات الحكومية في مدينة الرياض.
- ◀ إجراء دراسة عن أثر الإعداد الأكاديمي لمعلمة رياض الأطفال على دورها في تثقيف الطفل غذائياً.
- ◀ إجراء دراسة لقياس أثر علاقة معلمة رياض الأطفال على المعلومات الغذائية لطفل الروضة.
- ◀ إجراء دراسة لملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال أثناء فترة الوجبة لطفل الروضة.

• المراجع:

- أبو حرب، يحي حسن. (٢٠٠٥)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1926
- أمين، إيمان. (٢٠٠٦)، علاقة الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال بالتفكير الابتكاري والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة. مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس. ع (١١١). ص (٥٥ - ٩٧). مصر.
- تعوينات، علي، (٢٠١٤)، تكوين المعلم على الكفايات. تم استرجاعه بتاريخ ٨ / ١١ / ٢٠١٧
<http://educapsy.com/services/formation-enseignant-sur-competence-60#>
- الجابرية، نجمة ناصر سالم. (أكتوبر، ٢٠١٠)، الوجبة الغذائية وعلاقتها بالطفل: في رياض الأطفال. مجلة التطوير التربوي. العدد (٥٨). مجلد (٩)، ١٠. سلطنة عمان.
- الجبران، ليلى، العجمي، فهاد، الأرنؤوطي، يسرية، الاشى، بدر، أحمد، إسماعيل. (إبريل، ١٩٩٨). دراسة لتقييم برنامج التغذية في رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت. المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت. الكويت. قسم علم النفس، كلية التربية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- الحصان، نجلاء عبد العزيز. (٢٠١١)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- حلواني، وفاء هاشم. (٢٠٠٢)، دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة العربية عند تدريسهن النحو في المرحلة المتوسطة في العاصمة المقدسة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- الراشد، مضايوي عبد الرحمن. (١٩٩٨م)، مضامين مفهوم القدوة كما تدركها معلمات رياض الأطفال ودرجة ممارستها لها. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الزهراني، سهام حاتم. (٢٠١١)، الكفايات المهنية لقيادة التغير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزهراني، جوهرة أحمد. (٢٠١٤)، كفايات مديرات رياض الأطفال بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الباحة.

- السبيهين، أمجاد عبد العزيز عبد الله (٢٠١٥)، الآثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية على الطفل الروضة السعودي. رسالة ماجستير. قسم رياض الأطفال، كليات الشرق العربي. المملكة العربية السعودية، الرياض.
- السعود، راتب سلامة. (٢٠١٣)، مربية رياض الأطفال الواقع - التحديات - التطوير. عمان: دار الصفاء لنشر والتوزيع .
- الصمادي، هاله حماد، مروه، نحوي منلا. (٢٠٠٦). دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال ١. وزارة التربية والتعليم، الرياض
- العتيبي، عمار مرزوق. (٢٠١٢). الكفايات التدريسية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين التربويين. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- العجمي، رنا فيصل. (٢٠١٤). مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال لمعايير الجودة من وجهة نظر المُشرفات التربويات. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الغذامي، أبرار عبد الله. (٢٠١٣)، مدى توفر كفايات تدريس المنهج المطور لدى المعلمات في رياض الأطفال الأهلية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الفهيد، جوهرة فهد عبد العزيز. (٢٠١٢)، العولمة والثقافة الغذائية لطفل ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات السلوكية والمعرفية. رسالة ماجستير. كليات البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس. مصر.
- القيم، كامل حسون. (٢٠١٢)، مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية. بغداد: مركز حمورابي للبحوث والدراسات الاستراتيجية.
- الليلي، رويدا خضر بن سعيد. (٢٠٠٧)، أثر الوعي والممارسات الغذائية لعينة من معلمات رياض الأطفال بجدة على النمو الجسمي للأطفال. رسالة ماجستير في التغذية وعلوم الأاطعمة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الاقتصاد والتربية الفنية.
- محمد، محمود مندوه. (٢٠١٤)، القياس والتقويم التربوي. (الطبعة الرابعة). الرياض: مكتبة الرشد.
- محمود، أشرف ربيع عبد العال (٢٠١٥)، الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المديرين والموجهين التربويين في ضوء معايير الجودة المصرية. قسم العلوم التربوية، جامعة الفيوم، مصر
<http://www.fayoum.edu.eg/thesesdatabase/RshDetails.aspx?id=2484>
- مصطفى، علي أحمد وسند، فتحي حسن (٢٠١٦)، التقويم التربوي المتقدم في ضوء معايير الجودة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع .
- النناش، هدى (٢٠١٣)، رياض الأطفال، الطبعة (الخامسة)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهولوي، عبير عبد الله وجوهر، سلوى باقر والقلاف، نبيل. (٢٠٠٧)، " الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور، مجلة رسالة الخليج العربي. العدد (١٠٥).
- ياسين، نوال حامد (يناير ٢٠٠٣)، تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ع(١). مجلد (١٥).
- Flogaitis, Evgenia; Daskolia, Maria; Liarakou, Georgia. (2005): Greek Kindergarten teachers'practice in environmental education.

Journal of Early Childhood Research October 2005 vol. 3no.3 299-320, doi: 10.1177/1476718X05056529

- Lawatsch ;(2006): A comparison of two Teaching Strategies on nutrition Knowledge ,Attitudes and food Behavior of Preschool Children ,Journal of nutrition Edcation,7-23
- Lyon, R.; Gershenson ,R, Farahmand, K.; Thaxter, J.; Behling,S ; Budd, S. (2009): Effectiveness of Teacher-child Interaction Training (TCIT) in a preschool Setting. Published online before print September 23, 2009: 10.1177/0145445509344215 Behav Modif, 33, (6). 855-884.



البحث الثاني عشر:

” الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ”

المصادر :

أ/ حسن سلمان جبران الغزواني

ماجستير توجيه وإرشاد نفسي

مشرف توجيه وإرشاد بإدارة تعليم صبيا بالمملكة العربية السعودية

” الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان ”

د/حسن سلمان جبران الغزواني

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي الذاتي، ومستوى التوافق الدراسي، والكشف عن العلاقة بينهما لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياسي (الوعي الذاتي، والتوافق الدراسي)، على عينة بلغت (٢٤٦) طالباً. وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة متوسطة أيضاً، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباط (موجبة) وذات دلالة إحصائية بين الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات والتي تمثلت، بإعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتنمية مهاراتهم من أجل تنمية الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلبتهم والسعي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية لما له من دور في رفع الوعي الذاتي والتوافق الدراسي، وإعداد أنشطة غير صفية لتنمية الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واهتمام وسائل الإعلام المختلفة بتقديم برامج يقدمها متخصصين بعلم النفس والتوجيه والإرشاد بهدف توعية الشباب وزيادة مفاهيم الوعي الذاتي وأهميته في تحسين التوافق الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الوعي الذاتي، التوافق الدراسي، المرحلة الثانوية.

Self-Consciousness and its Relationship to the Academic Adjustment of High School Students in Jazan

Dr.Hassan Salman Jubran al-Ghazwani

Abstract

The study aimed to identify the level of Self-consciousness, and the level of Academic Adjustment, and disclosure of their relationship with the high school students in Jazan. The study followed the descriptive analytical approach, and applied Two questionnaires (Self-consciousness, and Academic Adjustment), a sample of (246) students. The results showed that the level of Self-consciousness to high school students in Jazan came to a (Medium) degree, and the level of Academic Adjustment to high school students in Jazan came to a (Medium) degree, and existence correlation statistically significant (positive) between Self-consciousness and Academic Adjustment for high school students in Jazan. The recommendations of the study, preparation of training programs for secondary school teachers to develop their skills for Self-consciousness and Academic Adjustment with students' development, and Self-confidence among secondary school students in order to raise the development of Self-consciousness and Academic Adjustment, and Preparation activities for the development of Self-consciousness and Academic Adjustment among secondary school students, and Media attention and offer programs provided by specialists in psychology, guidance and counseling in order to educate students and increase Self-consciousness and Academic Adjustment.

Key words: Self-consciousness, Academic Adjustment, high school.

• المقدمة :

يشهد العالم تغيرات سريعة مست كل الميادين، مما جعل أغلب المجتمعات تولي أهمية لميدان التربية والتعليم بجميع مستوياتها الدراسية، والحرص على بذل الجهد لبناء مجتمع متعلم والاهتمام بالعنصر البشري كثروة أساسية ودائمة.

وتلعب المؤسسات التعليمية دوراً هاماً في تنمية شخصية الطلبة باعتبارها البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها الطالب نموه في جميع جوانب شخصيته، الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية من أجل بناء جيل متوافق مع ذاته من جهة، ومواكبتها للتكنولوجيا التي تجاوزت التوقعات من جهة أخرى، وتسعى المؤسسات التربوية لتلبية حاجات الطلبة ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي تواجههم في البيئة المدرسية من أجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي، وبذلك تغيرت أهداف المدرسة من التلقين والتعليم إلى الإهتمام أكثر بكل ما يتصل بالمتعلمين وصحتهم النفسية والمدرسية (ميدون وأبي مولى، ٢٠١٤).

بالإضافة إلى ذلك فإنه لا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم وطلب التحصيل الدراسي، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية فقد تكون عاملاً داخلياً نابعا من المتعلم أو خارجية تدفعه للتعلم، وهي ما تعرف بالدافعية للتعلم وهي شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، فالدافعية للتعلم حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (قطامي وعدس، ٢٠٠٢ ص٧٦).

ويمكن القول بأن الوعي بالذات هو القدرة على إدراك المشاعر بالضبط خلال المواقف، ويشمل البقاء في قمة ردود الأفعال لهذه المواقف والتحديات والأشخاص. ومن جهة أخرى فإن الوعي الذاتي المرتفع يتطلب استعداداً لتحمل انعكاس المشاعر التي قد تكون سلبية أحياناً (Bradberry & Greaves, 2009).

وأهتم علم النفس بدراسة كيف يتوافق الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها فالتوافق هو العملية الرئيسية التي يتخذها علم النفس موضوعاً رئيسياً له وهي مطلب الإنسان الأساسي ويتحقق له السواء بقدر ما ينجح في تحقيق هذا المطلب كما تتضرر صحته النفسية بقدر ما يفشل في ذلك حتى ليصل إلى الاضطرابات النفسية في حالات الفشل الشديدة. وقد يتعرض الفرد في حياته لبعض الأحداث التي تحتاج إلى عمليات توافق أو إعادة توافق من جانب الفرد وتتضمن هذه العمليات تعديلات في عادات الفرد ونظام معيشته (كفاي، ٢٠١٢).

ولتوافق سواء أكان على المستوى الشخصي أم الاجتماعي له أهميته كبيرة لكي يحقق الإنسان توازنه الشخصي والفيزيولوجي، فالتوافق يبدأ بوجود رغبة أو حاجة معينة يسعى الإنسان نحو إشباعها، وتحقيق هذا الإشباع فإن الشخص سوف يحقق التوافق الذي يسعى إليه، وليحقق الشخص التوافق الشخصي فإن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي يستطيع استخدامها واللجوء إليها عند الحاجة، وقد تكون هذه الاستراتيجيات سلبية أو إيجابية، لكنها تبقى استراتيجية يتخذها الإنسان لتحقيق التوافق (راشد، ٢٠١١).

ويعد التوافق العملية الدينامية المستمرة التي تحقق للفرد أهدافه وتعمل على إشباع حاجاته، كما تمدّه بالصحة النفسية والجسمية بالإضافة للتأقلم والإنسجام مع البيئة المحيطة به (زهران، ٢٠٠٣).

وتأسيساً على ما سبق فإن هناك حاجة إلى الكشف عن مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

• مشكلة الدراسة :

تُعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو وأخطرها؛ لأنها هي التي تتصل بمرحلة الرشد اتصالاً مباشراً، ولأنها هي المرحلة التي يحقق فيها الفرد نضجه الكامل، ويكون فيها معظم ميوله واتجاهاته في الحياة، ويصبح فيها مستعداً لتحمل مسؤوليات الحياة الراشدة، وفي ضوء إدراك المجتمع لأهمية دور الشباب في النهوض به تتباين أساليب الاهتمام به ورعايته والأخذ بيده، ومن أبرز أساليب رعاية المراهقين والاهتمام به دراسة مشكلاته والعمل على حلها، والمرحلة الثانوية تزخر بالعديد من المشكلات التي تواجههم، وتتباين هذه المشكلات من حيث الدرجة والنوع، إلا أنّ مشكلات التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية تمثل أهمية خاصة؛ نظراً لارتباط هذا المفهوم بمفهومين آخرين على جانب كبير من الأهمية، وهما: التحصيل الأكاديمي، والميول المهنية.

والأفراد المتميزون غالباً ما يكون لديهم وعي ذاتي بما يفكرون به، وتكون القناعة لديهم مرتفعة، وثقتهم بأنفسهم عالية، إذا ما تولد لديهم الاعتقاد بأن جميع المشكلات يمكن تجاوزها والتغلب عليه، وأن التدرج الواعي في تحليلهم للمواقف وتحديدها، والعمل على مراقبة الذات بشكل مستمر، والانتباه لجميع التصرفات وتسجيل ردود الأفعال الآخرين عنها، كلها مؤشرات تدل على مستوى عالٍ من الوعي الذاتي، بينما قد لا يتولد هذا الوعي بالذات أو الشعور لدى الأشخاص الأقل وعياً وتمايزاً بالمقارنة مع الأشخاص الأكثر وعياً (غولي والعبيدي، ٢٠١٣).

ولأهمية ما سبق تسعى الدراسة الحالية للكشف مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. وتتمحور مشكلة الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي:

ما مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كالتالي:

- « ما مستوى الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟
- « ما مستوى التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟
- « هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على مستوى الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.
- « التعرف على مستوى التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.
- « الكشف عن العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها جزءاً من الحاجة القائمة إلى دراسات متخصصة تتناول الوعي الذاتي كأحد المكونات الأساسية في الشخصية الإيجابية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق الدراسي، حيث أشارت الدراسات أن الوعي الذاتي للطلاب له أثر على التكيف والتوافق داخل الميدان التربوي والتعليمي. وتبرز أهمية هذا البحث أيضاً من خلال اهتمامها بفئة مهمة من المجتمع وهي فئة الطلاب في مرحلة المراهقة، كما تبرز أهميتها من خلال المكانة المهمة التي يحتلها الطالب في البيئة التعليمية والتربوية؛ حيث أنه هو محورها ومرتكزها، وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين وهما الأهمية النظرية والأهمية العملية؛ كما يلي:

• الأهمية النظرية:

تُعد الدراسة الحالية من الدراسات التي ستضيف قيمة علمية جديدة إلى المكتبة العربية حول موضوع الوعي الذاتي والتوافق الدراسي والعلاقة بينهما كونهما من العوامل المهمة في تحقيق التوافق والتوازن في شخصية الفرد سواءً في نطاق بيئته التعليمية أو أسرته أو مجتمعه أو مع زملائه في المدرسة، كما ستقدم الدراسة معرفة علمية حول واقع الوعي بالذات عند طلاب المرحلة الثانوية مما يمكن الباحثين من إجراء المزيد من الدراسات حول الوعي الذاتي وعلاقته بالعديد من الجوانب النمائية الأخرى. كما يعد التوافق الدراسي من الأمور الرئيسية التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها لدى الطلبة. ولعل

التوافق المدرسي من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين، لأهميتها من حيث تأثيرها في تكوين الشخصية الاجتماعية للطلبة.

• **الأهمية العملية:**

قد تسهم هذه الدراسة بعدد من التوصيات التي من شأنها تحقيق الفائدة للطلاب في المرحلة الثانوية من خلال دراسات متعمقة حول الوعي بالذات وتحقيق لهم مستوى جيد من الوعي الذاتي، مما سيساعدهم على أداء مشوارهم التعليمي على أكمل وجه، وأحسن صورة، وتتمثل الأهمية العملية فيما يأتي:

« قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية جميع العاملين في حقل التربية والتعليم من خلال معرفة مفاهيم الوعي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

« قد تساعد المسؤولين في وزارة التعليم في التعرف على الطرق التي من شأنها أن ترفع مستوى الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى الطلاب مما يمكنهم في معرفة مكامن الخلل ومعالجتها.

« تبين أهمية تنمية الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية وأثره الإيجابي على الذات.

كما تؤسس نتائج هذه الدراسة إلى بناء برامج إرشادية سواء كانت برامج جماعية أو فردية من قبل مرشدي المدارس لتنمية الوعي الذاتي وبالتالي الوصول إلى التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.

• **مصطلحات الدراسة :**

• **الوعي الذاتي :**

عُرف بأنه مراقبة النفس والتعرف على المشاعر، ومعرفة العلاقات بين الأفكار والمشاعر والانفعالات، واتخاذ القرارات الشخصية ورصد أفعالك والتعرف على عواقبها، وتحديد ما الذي يحكم القرار؛ الفكر أم المشاعر (الخالدي، ٢٠١١).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي سيحصل عليها طالب المرحلة الثانوية من خلال إجاباته على فقرات مقياس الوعي بالذات المستخدم في هذه الدراسة.

• **التوافق الدراسي:**

يعرف التوافق الدراسي بأنه " المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق " (الشربيني وبلفيقه، ١٩٩٨، ص٧).

وذكر محمد (٢٠٠٨) أن التوافق يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، وتهيئة الظروف المناسبة لنمو الطلبة معرفياً وانفعالياً واجتماعياً مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلبة.

كما عُرف التوافق المدرسي بأنه " حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لإستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التوأمة بينه وبين بيئته المدرسية ومكوناتها الأساسية من الأساتذة، والزملاء، والأنشطة الإجتماعية، والرياضية، ومواد الدراسة، والتحصيل الدراسي" (راشد، ٢٠١١ ص٧٠٩).

ويعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه توافق طلاب المرحلة الثانوية مع البيئة المدرسية والتي تتمثل بالإدارة والمعلمين والمنهج والزملاء، لتحقيق الرضا والقبول بالأنظمة المدرسية والأنسجام التام معها، مما يرفع من الاجتهاد في التحصيل العلمي وتحدد درجة توافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بالدرجة التي يحصلون عليها على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

• الدراسات السابقة :

أجرى الخالدي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، وذلك على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس بمنطقة الجوف وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وقد طبق عليهم مقياس الوعي الذاتي والذي من إعداد الباحث، ومقياس التوافق النفسي من إعداد شقير (٢٠٠٣) وقامت بتطويره عايش (٢٠١٠). وقد أسفرت نتائج البحث على وجود مستوى عالي من الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

وقام كل من ميدون وأبي مولود (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٨) تلميذ وتلميذة أختيروا بطريقة عشوائية طبقية من متوسطات مدينة ورقلة. أظهرت النتائج أن مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق دراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ووجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لديهم. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في توافقه الدراسي ولصالح التلميذات. ووجود فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ المعيّدين والتلاميذ غير المعيّدين ولصالح التلاميذ غير المعيّدين.

أما دراسة اليوسف (٢٠١٣) هدفت إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة

في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة راشد (٢٠١١) إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين. شملت عينة الدراسة (٢٠٣) طلاب في المدارس الثانوية. أظهرت النتائج وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين.

كما هدفت دراسة راموس ونيكولاس (Ramos and Nicholas, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيف لدى طلبة الكليات في جامعة سانتا كلارا، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياس التكيف الجامعي، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن طلبة السنة الدراسية الأولى من ذوي الكفاءة الذاتية العالية لديهم تكيف عالي في كلياتهم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تكيف أفضل لدى طلبة الكليات من ذوي الكفاءة الذاتية العالي في مختلف السنوات وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ايجابية عالية وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي.

• محددات الدراسة :

« الحدود البشرية والمكانية: اقتصرَت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بالتعليم العام بمنطقة جازان.

« الحدود الزمانية: يحدد المجال الزمني لهذه الدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨ هـ.

« الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على مستوى الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، والكشف عن العلاقة بينهما.

• الطريقة والإجراءات:

تتضمن منهج الدراسة وإجراءاتها، والتي تعد بمثابة الإطار التطبيقي لها وذلك على النحو الآتي:

• منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهو النوع الذي يتم بواسطة استجابة جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عدد كبير منه، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يُمكن الباحث من تقديم وصف شامل وتشخيص دقيق لواقع الظاهرة المدروسة كميًا (العساف، ٢٠٠٠).

• مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ مجتمع الدراسة (٣٦٩٢) طالبًا في المرحلة الثانوية بمنطقة جازان في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وبلغت (٣٥٠) طالبًا، وتم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الوعي الذاتي، ومقياس التوافق الدراسي) عليهم، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (٢٤٦) استبانة وبنسبة (٧١٪) وفيما يلي وصف لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي ثاني ثانوي، ثالث ثانوي)، ويوضح ذلك الجدول (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لصف الدراسي

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة٪
الصف الدراسي	أول ثانوي	٩٢	٣٧.٤٠٪
	ثاني ثانوي	٧٩	٣٢.١١٪
	ثالث ثانوي	٧٥	٣٠.٤٩٪
المجموع		٢٤٦	١٠٠.٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن أفراد عينة الدراسة قد توزعوا على متغير الدراسة بنسب متقاربة، حيث بلغ عدد طلاب الصف الأول الثانوي (٩٢) طالبًا وبنسبة مئوية (٣٧.٤٪)، يليه طلاب الصف الثاني الثانوي وبلغ عددهم (٧٩) طالبًا وبنسبة مئوية (٣٢.١١٪). وأخيرًا جاء طلاب الصف الثالث الثانوي، وبلغ عددهم (٧٥) طالبًا وبنسبة (٣٠.٤٩٪).

• أدوات الدراسة :

استخدم الباحث بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها مقياس الوعي الذاتي، ومقياس التوافق الدراسي كأداة لجمع البيانات، وتم تطوير أدوات الدراسة الحالية، كما يلي:

• أولاً: مقياس الوعي الذاتي:

تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالوعي الذاتي كدراسة كل من عبدالله (٢٠١٢)، وغولي وآخرون (٢٠١٣)، والخالدي (٢٠١٤) حيث تم تحليلها وتحديد الفقرات المتضمنة في هذه الاستبانة، وفيما يلي عرض لإجراءات تطوير أداة الدراسة.

• صدق مقياس الوعي الذاتي:

◀ الصدق الظاهري: تم تحديد الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض المقياس، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة

والبالغ عددهم (٩) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المقياس، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية تتكون من قسمين:

✓ **القسم الأول:** تضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (الصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٢٣) فقرة، تقيس في مجملها مستوى الوعي الذاتي، ويقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة منخفضة جداً، بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية، بدرجة عالية جداً).

◀ **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء المقياس تم تجربته على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين الفقرة الدرجة الكلية للمقياس، وللحكم على سلامة صدق البناء تم الاعتماد على ما أشار إليه كلين (Kline, 1986)، والذي يشير إلى رفض الفقرة إذا ما كان معامل الارتباط أقل من (٠.٣٠)، والجدول (٢) يوضح معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢): معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية
١	٠.٤٤٠	٩	٠.٤٥١	١٧	٠.٥١٩
٢	٠.٤٥٦	١٠	٠.٤٤٧	١٨	٠.٤٦٦
٣	٠.٥٨٢	١١	٠.٤٧٧	١٩	٠.٥٥٣
٤	٠.٤٦٢	١٢	٠.٤٥٩	٢٠	٠.٤٨٨
٥	٠.٤٨٨	١٣	٠.٤٤٧	٢١	٠.٥١١
٦	٠.٥٤١	١٤	٠.٤٠٩	٢٢	٠.٥٤٦
٧	٠.٤٨١	١٥	٠.٤٠٠	٢٣	٠.٥٣٩
٨	٠.٥٥٠	١٦			

يتضح من الجداول (٢) أن معامل الارتباط المصحح للفقرات مع الدرجة الكلية ضمن المدى المسموح به (أكبر من ٠.٣٠) حيث تراوحت بين (٠.٤٠٠ - ٠.٥٨٢)، وعليه يصبح مقياس الوعي الذاتي في صورتها النهائية مكونة من (٢٣) فقرة.

• ثبات مقياس الوعي الذاتي :

تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، للدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) طالباً ومن خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (٣).

جدول (٣): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" للدرجة الكلية لمقياس الوعي الذاتي في العينة الاستطلاعية

الرقم	مقياس الوعي الذاتي	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية
١	الدرجة الكلية	٠.٩١

يُظهر الجدول (٣) أن معامل الثبات لمقياس الوعي الذاتي المقدر بمعادلة كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية، قد بلغ (٠.٩١)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

• ثانياً : مقياس التوافق الدراسي :

تم مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتوافق الدراسي كدراسة كل من ميدون وأبي مولود (٢٠١٤)، وعبدالرحمن (٢٠١١) والتي استخدمت مقياس التوافق الدراسي من إعداد نبيه إبراهيم، حيث تم تحليلها وتحديد الفقرات المتضمنة في هذا المقياس، وفيما يلي عرض لإجراءات تطوير مقياس التوافق الدراسي.

• صدق مقياس التوافق الدراسي:

❖ **الصدق الظاهري:** تم تحديد الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض المقياس، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٩) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المقياس، ومدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية تتكون من قسمين:

✓ **القسم الأول:** تضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (الصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، أما القسم الثاني تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (٢٥) فقرة، تقيس في مجملها مستوى التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة منخفضة جداً، بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية، بدرجة عالية جداً).

❖ **صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء المقياس تم تجربته على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) بين الفقرة الدرجة الكلية للمقياس، وللحكم على سلامة صدق البناء تم الاعتماد على ما أشار إليه كلين (Kline, 1986)، والذي يشير إلى رفض الفقرة إذا ما كان معامل الارتباط أقل من (٠.٣٠)، والجدول (٤) يوضح معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤): معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
١	٠.٣٩٩	١٠	٠.٤٤٠	١٩	٠.٤٩٢
٢	٠.٣٨٧	١١	٠.٤٨٣	٢٠	٠.٤٧٣
٣	٠.٤٩٢	١٢	٠.٤٦٠	٢١	٠.٤٦١
٤	٠.٥٧٢	١٣	٠.٤٧٧	٢٢	٠.٤٧٧
٥	٠.٥٨٠	١٤	٠.٤٤٧	٢٣	٠.٤٦٠
٦	٠.٤٧٦	١٥	٠.٤٠٩	٢٤	٠.٥٨٩
٧	٠.٤٥٥	١٦	٠.٤٩٩	٢٥	٠.٥٤٤
٨	٠.٥٠٢	١٧	٠.٥٦٠		
٩	٠.٤٨٨	١٨	٠.٥٥٠		

بتضح من الجداول (٤) أن معامل الارتباط المصحح لل فقرات مع الدرجة الكلية ضمن المدى المسموح به (أكبر من ٠.٣٠) حيث تراوحت بين (٠.٣٨٧ - ٠.٥٨٩)، وعليه يصبح مقياس التوافق الدراسي في صورتها النهائية مكونة من (٢٥) فقرة.

• ثبات مقياس التوافق الدراسي:

تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، للدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) طالباً ومن خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٥): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" للدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي في العينة الاستطلاعية

الرقم	مقياس التوافق الدراسي	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية
١	الدرجة الكلية	٠.٨٧

يُظهر الجدول (٥) أن معامل الثبات لمقياس التوافق الدراسي المقدر بمعادلة كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية، قد بلغ (٠.٨٧)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

• تصحيح أداتي الدراسة :

تكون مقياس الوعي الذاتي من (٢٣) فقرة، ومقياس التوافق الدراسي من (٢٥) فقرة، وأمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة منخفضة جداً) أعطيت درجة واحدة. (بدرجة منخفضة) أعطيت درجتين، (بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات. (بدرجة عالية) أعطيت ٤ درجات، (بدرجة عالية جداً) أعطيت ٥ درجات، ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي تم تحويل القيم إلى مقياس ثلاثي، من أجل الحكم على المتوسطات الحسابية، كما يلي:

من (١ إلى ٢.٣٣) بدرجة ضعيفة، من (٢.٣٤ إلى ٣.٦٧) بدرجة متوسطة، من (٣.٦٨ إلى ٥) بدرجة عالية.

• المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تنفيذ المعالجات الإحصائية كما يلي: معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha) لتقدير معاملات ثبات أداتي الدراسة. الإحصاء الوصفي البسيط: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل فقرة من فقرات أداتي الدراسة، والمتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية، والانحرافات المعيارية للتعرف على التباين في استجابات المشاركين في الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة. وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن العلاقة بين مستوى الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

• عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

تم عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها من بيانات الدراسة، حيث تم تحليلها من خلال المعالجة الإحصائية، وتحديد مستوى الدلالة الإحصائية لكل منها، من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة حسب التسلسل الذي ورد أول مرة.

• أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما مستوى الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مقياس الوعي الذاتي، كما يوضح ذلك الجدول (٦):

يتضح من الجدول (٦) أن الدرجة الكلية للمستوى الوعي الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٩٦٨٢)، وتراوح المتوسطات الحسابية لفقرات الوعي الذاتي بين (١.٨٧٣٩ - ٤.٥)، وجاءت أعلاها للفقرة رقم (٧) والتي تنص على "أحدد مشاعري الحقيقية المسؤولة عن تصرفاتي" بمتوسط حسابي (٤.٥٠٠٠) وانحراف معياري (١.١٣٥٩٢) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "أعرف بالضبط الأسباب التي تؤدي إلى غضبي" بمتوسط حسابي (٤.٠٩٣٨) وانحراف معياري (١.٠٢٧٣٥) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "لدي القدرة على وصف مشاعري بسهولة" بمتوسط حسابي (٣.٩٣٧٥) وانحراف معياري (١.٤١٢٧٩) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "عندما أدرك مشاعري

أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة" بمتوسط حسابي (٣.٨١٢٥) وانحراف معياري (١.٢٢٩٦٧) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على "أستطيع أن أميز بين انفعالاتي الإيجابية والسلبية" بمتوسط حسابي (٣.٧١٨٧) وانحراف معياري (١.٣٠٠٩٨) وبدرجة عالية، تلتها الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "أشعر بثقة النفس في معظم المواقف" بمتوسط حسابي (٣.٧١٠٠) وانحراف معياري (١.٥٩٣٢٢) وبدرجة عالية.

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مقياس الوعي الذاتي مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
٧	أحدد مشاعري الحقيقية المسؤولة عن تصرفاتي	٤.٥٠٠٠	١.١٣٥٩٢	عالية
٨	أعرف بالضبط الأسباب التي تؤدي إلى غضبي	٤.٠٩٣٨	١.٠٢٧٣٥	عالية
٦	لدي القدرة على وصف مشاعري بسهولة	٣.٩٣٧٥	١.٤١٢٧٩	عالية
٤	عندما أدرك مشاعري أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة	٣.٨١٢٥	١.٢٢٩٦٧	عالية
١٥	أستطيع أن أميز بين انفعالاتي الإيجابية والسلبية	٣.٧١٨٧	١.٣٠٠٩٨	عالية
١٨	أشعر بثقة النفس في معظم المواقف	٣.٧١٠٠	١.٥٩٣٢٢	عالية
٢	عندما أشعر بالقلق أعرف بالضبط التغيرات الفسيولوجية التي تنتابني	٣.٦٥٦٢	١.٥٩٨٥٨	متوسطة
١٧	أعرف بالضبط ماذا أريد أن أفعل	٣.٣٤٣٧	١.٣١٠٢٤	متوسطة
١	أستطيع أن أحدد نقاط قوتي ونقاط ضعفي	٣.٢٥٠٠	١.٣٩١٢٢	متوسطة
١٩	أكون على وعي بالأسلوب الذي يعمل به تفكيري	٣.٠٦٢٥	١.١٦٢٢٤	متوسطة
١٠	أنا على دراية بمشاعري الحقيقية	٣.٠٠٠٠	١.٠١٦٠٠	متوسطة
٥	أعرف قدراتي وأوجهها لتحقيق أهدافي	٢.٨٧٥٠	١.٢٣٧٨٤	متوسطة
١٦	أعي بما أقوم به من أعمال يومية	٢.٨٤٣٧	١.٠٠٥٦٣	متوسطة
١١	أتمكن من تحديد أخطائي	٢.٨١٢٥	١.٠٩٠٦٥	متوسطة
٣	أعي القيم والمعايير الأخلاقية	٢.٥٩٣٧	١.٠٧٣٤١	متوسطة
٢٠	أقدر عواطفني وانفعالاتي تقديراً دقيقاً	٢.٥٢٠٠	١.٠٧٧٦٣	متوسطة
٢٣	أحاول التغلب على الظروف الاجتماعية التي تعيق طموحاتي	٢.٣٠٠٠	٠.٨٠٣٢٢	ضعيفة
٩	أشعر بحالة من الارتياح عندما أتحدث لنفسي	٢.٢٨١٣	٠.٨١٢٥٨	ضعيفة
١٤	ينقصني التعامل مع المواقف غير المتوقعة	٢.١٨٧٥	٠.٧٣٧٨٠	ضعيفة
٢١	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عاداتي السيئة	٢.٠٠٠٠	٠.٩٩٨٣٤	ضعيفة
٢٢	أتمكن من إيجاد حلول لمشكلاتي الخاصة	١.٩٩٨٤	٠.٩٢٦٧٥	ضعيفة
١٣	تؤثر انفعالاتي الحزنية في اتخاذ قراراتي المهمة	١.٨٩٧٨	٠.٧٦٨٤٢	ضعيفة
١٢	نقصني الشجاعة في نقد سلوكياتي	١.٨٧٣٩	٠.٧٩٨٨٠	ضعيفة
	الدرجة الكلية لمستوى الوعي الذاتي	٢.٩٦٨٢		متوسطة

ثم جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على "عندما أشعر بالقلق أعرف بالضبط التغيرات الفسيولوجية التي تنتابني" بمتوسط حسابي (٣.٦٥٦٢) وانحراف معياري (١.٥٩٨٥٨) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "أعرف بالضبط ماذا أريد أن أفعل" بمتوسط حسابي (٣.٣٤٣٧) وانحراف معياري (١.٣١٠٢٤) وبدرجة متوسطة، ثم تلتها الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أستطيع أن أحدد نقاط قوتي ونقاط ضعفي" بمتوسط حسابي (٣.٢٥٠٠) وانحراف معياري (١.٣٩١٢٢) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على

أكون على وعي بالأسلوب الذي يعمل به تفكيري" بمتوسط حسابي (٣.٠٦٢٥) وانحراف معياري (١.١٦٢٢٤) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "أنا على دراية بمشاعري الحقيقية" بمتوسط حسابي (٣.٠٠٠٠) وانحراف معياري (١.٠١٦٠٠) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٥) والتي تنص على "أعرف قدراتي وأوجهها لتحقيق أهدافي" بمتوسط حسابي (٢.٨٧٥٠) وانحراف معياري (١.٢٣٧٨٤) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "أعي بما أقوم به من أعمال يومية" بمتوسط حسابي (٢.٨٤٣٧) وانحراف معياري (١.٠٥٠٦٣) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١١) والتي تنص على "أتمكن من تحديد أخطائي" بمتوسط حسابي (٢.٨١٢٥) وانحراف معياري (١.٠٩٠٦٥) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٣) والتي تنص على "أعي القيم والمعايير الأخلاقية" بمتوسط حسابي (٢.٥٩٣٧) وانحراف معياري (١.٠٧٣٤١) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "أقدر عواطفی وانفعالاتي تقديرا دقيقا" بمتوسط حسابي (٢.٥٢٠٠) وانحراف معياري (١.٠٧٧٦٣) وبدرجة متوسطة، أما باقي الفقرات فقد جاءت بدرجة ضعيفة.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى خصائص المرحلة العمرية وهي المرحلة الثانوية حيث غالبا ما يكونوا قد وصلوا لمستوى جيد من النضج في تلك المرحلة العمرية وانتهاء مرحلة المراهقة، وغالبا ما يكون عندهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، خاصة بعد الانفتاح العلمي والثقافي والتقدم التكنولوجي الذي وفر للشباب في هذه المراحل العمرية، كما أن الطلاب في هذه المرحلة العمرية تبدأ تتكون لديهم خصائصهم المميزة وقراراتهم الخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم، ويحاولوا أن يظهروا بقدر الإمكان تحملهم لمسؤولية قراراتهم، تطلعا إلى مزيد من التفرد والاستقلالية عن تبعية القرارات التي تصدر لهم من أهلهم، ولا يغيب عنا الثقافة الإسلامية التي تحث الشباب على بناء شخصية متوازنة واعية لديها القدرة على التفكير السليم بأمور الحياة المختلفة. كما أن للمدرسة دور ريادي في تهيئة الظروف المناسبة لنمو الطلبة معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (٢٠١٤) والتي أشارت إلى وجود مستوى عالي من الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

" ما مستوى التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مقياس التوافق الدراسي، كما يوضح ذلك الجدول (٧):

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مقياس التوافق الدراسي مرتبة ترتيباً تنازلياً

٢	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسطات
٢	ارغب دائماً في الهروب من المذاكرة.	٣.٥٠١	١.٣٨٥٤١	متوسطة
٣	اشعر بالضيق والملل اثناء المذاكرة.	٣.٤٨١	١.٤١٢٧٩	متوسطة
٤	لا ارجب في المذاكرة مع الاصدقاء.	٣.٤٥٠	١.٥٠٢٣٥	متوسطة
٥	لا استوعب ما يلقى في الدرس.	٣.٤٣٧	١.٢٩٣٥٩	متوسطة
٦	اشعر بصعوبة في استيعابي لمقررات الدراسة.	٣.٣١٢	١.٥٣٣٢٣	متوسطة
٧	اصاب بالتعب والارهاق بعد فترة زمنية بسيطة من بداية المذاكرة.	٣.٢٥٠	١.٤٨١٠٦	متوسطة
٨	اشعر ان زملائي يرون ان قدرتي العقلية اقل منهم.	٣.٢٣٦	١.٠٨٠٩٠	متوسطة
٩	اشعر بعدم وجود مودة وتعاون بيني وبين غالبية اساتذتي	٣.١٧٥	١.٣٦١٩٢	متوسطة
١٠	اشعر ان معظم زملائي لا يرغبون في صحيتي.	٣.٠٩٩١	١.٩٨٥٤٢	متوسطة
١١	اتمنى لو اترك الدراسة فوراً.	٣.٠٠٠	٠.٩١٥٨١	متوسطة
١٢	عندما ابلغ بمواعيد الاختبار يقلل استيعابي للمعلومات.	٢.٩٨٣٨	٠.٨٢٧٣٣	متوسطة
١٣	اشعر ان دراستي تجعل مستقبل غامضاً.	٢.٩٧٢	١.٥٧٤٧٥	متوسطة
١٤	احرص على الالتزام بالمواعيد التي احدها للاستذكار.	٢.٩٣٤	١.٣٨٥٤١	متوسطة
١٥	اعاني من شرود الذهن اثناء المذاكرة.	٢.٨٩٩	١.٤١٢٧٩	متوسطة
١٦	ارى ان الدراسة مضبعة للوقت والزمن.	٢.٨٧٥	١.٥٠٢٣٥	متوسطة
١٧	اشعر برغبة في الخروج من قاعة الفصل اثناء شرح الأستاذ.	٢.٨٣٧	١.٢٩٣٥٩	متوسطة
١٨	اتضايق كلما وجدت زملائي افضل مني في استيعابهم للدروس.	٢.٧١٢	١.٥٣٣٢٣	متوسطة
١٩	اتجنب مقابلة من يعلمني.	٢.٦٥٦	١.٠٨٠٩٠	متوسطة
٢٠	اصاب بالصداء في اوقات الدراسة .	٢.٥٧٥	١.٣٦١٩٢	متوسطة
٢١	تراودني رغبة في ترك الدراسة لو وجدت عملاً مناسباً لي.	٢.٤٥٠	٠.٩١٥٨١	متوسطة
٢٢	اقضي معظم اوقاتي في المذاكرة.	٢.٣٤٠	٠.٨٢٧٣٣	متوسطة
٢٣	لا ارجب في الدراسة.	٢.١٨٤	٠.٩٨٢٦٢	ضعيفة
٢٤	اشعر برغبة في النوم اثناء الاستماع للدرس.	٢.٠١٩	٠.٩٩٢٦٥	ضعيفة
٢٥	اصاب بالغثاس عند الامتحانات.	١.٩٩٨	١.٠٩٥٧٨	ضعيفة
٢٦	اجد انتباهي مشتتاً اثناء لقاء الدروس.	١.٨٨١	٠.٩٨٥٣٧	ضعيفة
٢٧	الدرجة الكلية لبعء التوافق الدراسي	٢.٨٥		متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المقياس بين (١.٨٨١ - ٣.٥٠١)، وجاءت اعلاها للفقرة (٢) والتي تنص على "ارغب دائماً في الهروب من المذاكرة" بمتوسط حسابي (٣.٥٠١) وانحراف معياري (١.٣٨٥٤١) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٣) والتي تنص على "اشعر بالضيق والملل اثناء المذاكرة" بمتوسط حسابي (٣.٤٨١) وانحراف معياري (١.٤١٢٧٩) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٤) والتي تنص على "لا ارجب في

المذاكرة مع الاصدقاء" بمتوسط حسابي (٣.٤٥٠) وانحراف معياري (١.٥٠٢٣٥) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٥) والتي تنص على "لا استوعب ما يلقي في الدرس" بمتوسط حسابي (٣.٤٣٧) وانحراف معياري (١.٢٩٣٥٩) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٦) والتي تنص على "اشعر بصعوبة في استيعابي لمقررات الدراسة" بمتوسط حسابي (٣.٣١٢) وانحراف معياري (١.٥٣٣٢٣) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٧) والتي تنص على "اصاب بالتعب والارهاق بعد فترة زمنية بسيطة من بداية المذاكرة" بمتوسط حسابي (٣.٢٥٠) وانحراف معياري (١.٤٨١٠٦) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٨) والتي تنص على "اشعر ان زملائي يرون ان قدرتي العقلية اقل منهم" بمتوسط حسابي (٣.٢٣٦) وانحراف معياري (١.٠٨٠٩٠) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٩) والتي تنص على "اشعر بعدم وجود مودة وتعاون بيني وبين غالبية اساتذتي" بمتوسط حسابي (٣.١٧٥) وانحراف معياري (١.٣٦١٩٢) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (١) والتي تنص على "اشعر أن معظم زملائي لا يرغبون في صحبتي" بمتوسط حسابي (٣.٠٩٩١) وانحراف معياري (١.٩٨٥٤٢) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "اتمنى لو اترك الدراسة فورا" بمتوسط حسابي (٣.٠٠٠) وانحراف معياري (٠.٩١٥٨١) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١١) والتي تنص على "عندما ابلغ بمواعيد الاختبار يقل استيعابي للمعلومات" بمتوسط حسابي (٢.٩٨٣٨) وانحراف معياري (٠.٨٢٧٣٣) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على "اشعر أن دراستي تجعل مستقبلتي غامضا" بمتوسط حسابي (٢.٩٧٢) وانحراف معياري (١.٥٧٤٧٥) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على "احرص على الالتزام بالمواعيد التي احدثها للاستذكار" بمتوسط حسابي (٢.٩٣٤) وانحراف معياري (١.٣٨٥٤١) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "اعاني من شرود الذهن اثناء المذاكرة" بمتوسط حسابي (٢.٨٩٩) وانحراف معياري (١.٤١٢٧٩) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على "ارى أن الدراسة مضیعة للوقت والزمن" بمتوسط حسابي (٢.٨٧٥) وانحراف معياري (١.٥٠٢٣٥) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "اشعر برغبة في الخروج من قاعة الفصل اثناء شرح الاساتاذ" بمتوسط حسابي (٢.٨٣٧) وانحراف معياري (١.٢٩٣٥٩) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "اتضايق كلما وجدت زملائي افضل مني في استيعابهم للدروس" بمتوسط حسابي (٢.٧١٢) وانحراف معياري (١.٥٣٣٢٣) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "اتجنب مقابلة من يعلمني" بمتوسط حسابي (٢.٦٥٦) وانحراف معياري (١.٠٨٠٩٠) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "اصاب بالصداع في اوقات الدراسة" بمتوسط حسابي (٢.٥٧٥) وانحراف معياري (١.٣٦١٩٢) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "تراودني رغبة في ترك الدراسة

لـو وجدت عملاً مناسباً لي" بمتوسط حسابي (٢.٤٥٠) وانحراف معياري (٠.٩١٥٨١) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على "اقتضي معظم أوقاتي في المذاكرة" بمتوسط حسابي (٢.٣٤٠) وانحراف معياري (٠.٨٢٧٣٣) وبدرجة متوسطة. أما باقي فقرات مقياس التوافق الدراسي جاءت بدرجة ضعيفة.

ويرى الباحث على الرغم من أن مستوى التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة متوسطة، إلا أنها مؤشّر على التوافق الدراسي السليم للطلاب، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى الدور الفعال والجهود المستمرة من قبل المعلمين في تذليل الصعوبات ومعالجة السلبات التي تعترض الطلاب لها الدور الكبير في توافقهم الدراسي، ومتابعة إدارة المدرسة والإشراف التربوي في وضع الخطط المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وتطوير المناهج بما يتناسب مع هذه الفئة العمرية، ولا يفوتنا التذكير بدور الأهل بمتابعة دراسة الأبناء في البيت، كلها عوامل جعلت من توافق الطلاب الدراسي سليم ويتجه بالاتجاه الإيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ميدون وأبي مولد (٢٠١٤) من الدور الكبير للمؤسسات التعليمية في تنمية شخصية الطلبة باعتبارها البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها الطالب نموه في جميع جوانب شخصيته، وسعي المؤسسات التربوية بجميع مكوناتها لتلبية حاجات الطلبة ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي تواجههم في البيئة المدرسية من أجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي، وبذلك تغيرت أهداف المدرسة من التلقين والتعليم إلى الإهتمام أكثر بكل ما يتصل بالمتعلمين وصحتهم النفسية والمدرسية.

• ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان على مقياس الوعي الذاتي ومقياس التوافق الدراسي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان على مقياس الوعي الذاتي والتوافق الدراسي

التوافق الدراسي			معامل ارتباط بيرسون
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	العدد	
❖❖❖❖❖❖	٠.٦٢٩	٢٤٦	الوعي الذاتي

❖❖ وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

أظهرت نتائج الجدول (٨) بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان على مقياس

الوعي الذاتي ومقاييس التوافق الدراسي، وجود علاقة ارتباط (موجبة) بين الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، وبلغت (٠.٦٢٩) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$).

وتدل هذه العلاقة على أنه كلما زاد الوعي الذاتي لدى الطلاب زاد في المقابل مستوى توافقهم الدراسي، ويفسر الباحث ذلك بأن الطالب الذي يتصف بأنه واعٍ لذاته يكون له قدرة عالية للتعرف على مشاعره الحقيقية وتحديداتها والتعبير عنها بطريقة تتسق مع أفكاره وميوله مما يضفي عليه مقدار عالي من التوافق الدراسي، كما أن الشخص الذي يتسم بالوعي الذاتي يكون له مقدرة عليّ في التواصل مع أفراد مدرسته من إدارة ومعلمين وزملاء حيث أنه يكون أكثر مقدرة للتعرف على مشاعرهم واتجاهاتهم، مما ينمي لديه التوافق الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راموس ونيكولاس (Ramos and Nicholas, 2007) والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية عالية وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة راشد (٢٠١١) والتي أظهرت وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

• ملخص النتائج :

- « أن مستوى الوعي الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة متوسطة.
- « أن مستوى التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء بدرجة متوسطة.
- « وجود علاقة ارتباط (موجبة) وذات دلالة إحصائية بين الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

• التوصيات :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات والتي تمثلت بما يلي:
- « إعداد برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتنمية مهاراتهم من أجل تنمية الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلبتهم.
- « السعي لتنمية الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية لما له من دور في رفع الوعي الذاتي والتوافق الدراسي.
- « إعداد أنشطة غير صفية لتنمية الوعي الذاتي والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- « اهتمام وسائل الإعلام المختلفة بتقديم برامج يقدمها متخصصين بعلم النفس والتوجيه والإرشاد بهدف توعية الشباب وزيادة مفاهيم الوعي الذاتي وأهميته في تحسين التوافق الدراسي.

• المقترحات:

- ◀ إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول استخدام استراتيجيات تنمية التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ◀ إجراء مزيد من الدراسات المماثلة على المراحل الدراسية الأخرى (صفوف الابتدائية العليا، والمتوسط).
- ◀ إجراء دراسات تتناول مقارنة الوعي الذاتي بين الجنسين في المملكة العربية السعودية.
- ◀ إجراء مزيد من الدراسات وادخال متغيرات جديدة لم تدرس في الدراسة الحالية.

• المراجع:

- بركات، زياد. (٢٠٠٦). التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة: دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٣ (١٠) ١- ٢٩.
- الخالدي، عبدالرحمن. (٢٠١٤). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- راشد، محمد. (٢٠١١). التوافق الدراسي والشخصي والإجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧)، ملحق، ٧٠١ - ٧٤٠.
- زهران، حامد. (٢٠٠٣). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- الشربيني، زكريا وبلقيه، نجيب. (١٩٩٨)، مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- العساف، صالح. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٢، الرياض: مكتبة العبيكان.
- غولي، حسن والعبدي، مظهر. (٢٠١٣). أثر برنامج إرشادي لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، العدد ٢٢ نيسان، ٩ - ٤٢.
- القصاص، خضر والجميعة، خالد. (٢٠١٣). العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيري العمر والمستوى الدراسي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢ (٩)، ٨٧١ - ٨٨٧.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). علم النفس العام، عمان، الأردن: دار للفكر الطباعة والنشر.
- كفاي، علاء الدين. (٢٠١٢). الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الرياض: دار النشر الدولي.
- محمد، جاسم. (٢٠٠٨). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، ط١ عمان، الأردن: دار الثقافة.
- ميدون، مباركة وأبي مولى، عبدالفتاح. (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على عينة من

التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد (١٧)، ١٠٥ - ١١٨.

- اليوسف، رامي. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ٣٢٧ - ٣٦٥.

- Crocker، L. & Algine، J. (1986). Introduction to Classical and modern test theory. Canada: Simultaneously.
- Kline، P. (1986). A handbook of test construction، London: Methuen.
- Ramos, S and Nicholas, L. (2007). Self efficacy of first generation and non first generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment, Journal of College Counseling, 10 (1). 6- 19.
- Bradberry, T & Greaves, J. (2009). Emotional Intelligence, San Diego, TalentSmart



البحث الثالث عشر:

”الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم”

إعداد :

د/ خالد عبد العزيز العثمان

مشرف تربوي بالرياض بالملكة العربية السعودية

” الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم ”

د/ خالد عبد العزيز العثمان

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها المشرف التربوي في تأدية عمله الإشرافي في منطقة الرياض، وتقديم مقترحات للتغلب عليها وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الإستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة والذي تكون من كافة المشرفين التربويين في منطقة الرياض والبالغ عددهم (٣٦٥) مشرفاً تربوياً . وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي: أولاً : النتائج المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله: وتمثلت فيما يلي: تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الإشرافي الفني. عدم تخصيص بدل تنقل للمشرف التربوي. تشعب الجهات المسؤولة عن أعمال المشرف التربوي. عدم توفر حوافز مالية للمشرف التربوي. ارتفاع نصاب المشرفين من المعلمين في التشكيلات الإشرافية. ثانياً: النتائج الخاصة بأهم مقترحات تذليل الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله: وهي كما يلي: تخفيف الأعمال الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي. تخصيص حافز مالي مناسب للمشرف التربوي مقابل بدل التنقل والاتصالات. تخفيف العبء الإشرافي إلى حد يراعي طبيعة عمل المشرف التربوي. إعطاء الأولوية للمشرف التربوي في فرص التأهيل والتدريب.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات - المشرف التربوي

The Difficulties Facing the Educational Supervisors in the Riyadh Region, from their Point of View

Dr. khalid Abdalaziz Al-Othman

Abstract

The study aimed to identify the difficulties that face the educational supervisor in the performance of his supervisory role in the Riyadh region, and to provide the proposals to improve the supervisory process, from the viewpoint of the supervisors themselves, to achieve the objectives of the research, researcher has used the descriptive and analytical methodology, also used the questionnaire as a tool to collect data from the society of the study which consisted of all educational supervisors in the Riyadh region, totaling 365 educational supervisors. The study found a number of results including the following: First, results related to the difficulties that meet the educational supervisor in the performance of his work: Assigning supervisor with administrative tasks and works in the non-field of his work. The lack of moving fees for Educational supervisor The multiplicity of agencies responsible for the work of the educational supervisor. The lack of financial incentives for educational supervisor. Increasing supervision load of supervisor of teachers. Second, the most important proposals for the results to overcome the difficulties faced by the educational supervisor in the

performance of his work: They are as follows: Decreasing administrative tasks of educational supervisor. Providing appropriate financial incentive to educational supervisor for moving and communication. Decreasing supervision load of supervisor of teachers. Give priority to the educational supervisor in qualification and training opportunities.

key words: Difficulties- Educational Supervisor

• مقدمة :

يعتبر الإشراف التربوي مكون أساسي من مكونات النظام التربوي، ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، ويحتاج إلى كفايات تمكن الممارسين له من أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية، ويتأثر الإشراف التربوي كغيره من مكونات النظام التربوي بالتطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم اليوم، حيث فرضت هذه التطورات على الأنظمة التربوية المختلفة ضرورة التجديد والتطوير لتمكين من مواكبة التغيرات العالمية السريعة وبالتالي تتمكن من تلبية الاحتياجات المختلفة لمجتمعاتها.

وقد برزت مكانة الإشراف التربوي في الهيكل التنظيمي للمؤسسات التربوية باعتباره أداة لا يمكن الاستغناء عنها لتطوير البيئة التعليمية، لاسيما وأن كل عمل بحاجة إلى الإشراف حتى يتم تطويره والارتقاء بمستواه، فكيف إذا كان الأمر متعلقا بالتربية والتعليم والتي تعتبر مسؤولة عن بناء الإنسان الصالح كما أن الإدارات التعليمية العليا تعتمد على الإشراف التربوي في اتخاذ القرارات التصحيحية لسير العملية التعليمية (السلمي ٢٠٠٨).

نلاحظ مما تقدم أن نظام الإشراف التربوي يعد حجر أساس في العملية التربوية انطلاقا من الدور الأساسي الفعال للمشرف التربوي في تقديم الخدمات الإشرافية التي لها الأثر الكبير في تحسين عملية التعلم والتعليم والوصول إلى مخرجات تعليمية تربوية ذات جودة ونوعية عالية، من هنا أجريت هذه الدراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في منطقة الرياض ومن ثم وضع مقترحات تدليل لهذه الصعوبات.

• مشكلة الدراسة :

هناك فجوة بين الممارسات الفعلية للمشرفين التربويين وما ينبغي أن يقوموا به، فالسواد الأعظم منهم يولي المهام التي يغلب عليها الطابع الإداري جزءا كبيرا من ممارساته الإشرافية، مما يؤثر على ممارسته للمهام الفنية وعدم إيلائها حقها من الاهتمام لا سيما وأنها جوهر العملية التعليمية ومحورها الأساس (الغامدي، ٢٠١٣م). كما أشار (الجميل، ٢٠١٤م) إلى وجود عدد من الصعوبات التي تؤثر على عمل المشرف التربوي منها كثرة الإجراءات الإدارية الروتينية، واختيار المشرف التربوي بناء على أسس غير دقيقة تعتمد أحيانا المجاملة كما أشار إلى تداخل عمل المشرف التربوي وضعف التنسيق

والإزدواجية في العمل بين المشرفين التربويين، وأيضا صعوبة تكوين علاقة مهنية بين المشرف التربوي والمعلم.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى تشخيص الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في منطقة الرياض، ومن ثم وضع سبل التغلب عليها والتخفيف منها وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين، بما يضمن تحسين العمل الإشرافي في منطقة الرياض وتحقيقه للأهداف المتوخاة منه في تحسين عملية التعلم والتعليم والوصول الى مخرجات تعليمية تربوية ذات جودة ونوعية عالية.

وبناءً عليه فقد حُددت مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي: ما الصعوبات التي يواجهها المشرف التربوي في تأدية عمله الإشرافي في منطقة الرياض، وما سبل التغلب عليها؟

• أهداف الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

« تحديد الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله في منطقة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين.

« تقديم المقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في منطقة الرياض أثناء أداء عمله من وجهة نظر المشرفين التربويين.

• أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، حيث أنها الدراسة الأولى حسب علم الباحث التي تهتم بموضوع أسباب عزوف المشرفين التربويين عن عملية الإشراف التربوي، كما أهميتها تأتي من أنها تسعى إلى تحديد الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله الإشرافي في منطقة الرياض وقد تساهم هذه الدراسة في وضع حلول مقترحة للتغلب على هذه الصعوبات. وأيضا قد يتم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في أماكن أخرى من المملكة العربية السعودية.

• أسئلة الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله في منطقة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

« ما المقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في منطقة الرياض أثناء أداء عمله من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

• حدود الدراسة :

« الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة موضوع الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله وسبل التغلب عليها.

« الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

« الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على جميع المشرفين التربويين بمكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

« الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفترة من ١٤٣٨/٠١/٠١ إلى ١٤٣٨/٠٣/٠٨.

• مصطلحات الدراسة :

• المشرف التربوي :

الموظف الذي يعين من قبل وزارة التعليم للإشراف على مجموعة من المعلمين لأجل تحسين العملية التعليمية التعليمية.

• الإطار النظري :

الإشراف التربوي بمفهومه العام هو مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على تطوير تدريسهم بهدف تزويد الطلبة في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية وتقوم فلسفته على مجموعة من الافتراضات منها :الاهتمام بمختلف عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج وإدارة وبيئة وتسهيلات مدرسية، سعياً لتحسين أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم القيادية بشكل يحقق الأهداف التعليمية التربوية (Fitzgibbons, 2005).

ويعد الإشراف التربوي ضروري للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس وحاجة المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى الإشراف والتوجيه لاسيما عند تطبيق أفكار جديدة، حيث يستطيع المشرف التربوي استغلال كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل قدرة وخبرة (أبو شملة، ٢٠٠٩: ٢٢) كما تتلخص أهمية الإشراف التربوي في تزويد المدارس بما تحتاجه من خبرات ومهارات، وتأسيس السياسات والإجراءات وتأكيد خطوط الاتصال الواضحة بين المشرفين ومدراء المدارس وفريق المكتب التعليم، وبناء الأنظمة الإشرافية الفعالة للتطوير والتدريب الوظيفي (Corcoran et al., 2013: 7).

• الكفايات المهنية للمشرف التربوي :

حتى يتمكن المشرف التربوي من تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وحتى يتحقق له القيام بكافة مهامه وواجباته على أكمل وجه، لابد أن تتوفر في المشرف بعض الخصائص الهامة لنجاحه في عمله، كما ويفترض من المشرف التربوي بأن يسعى لاستكمال كفاياته الإشرافية بوسائل النمو المختلفة كالدراسة الأكاديمية، والدراسة الذاتية المستمرة، والمشاركة في الدورات التدريبية والتطويرية باستمرار، والعمل على تبادل المعرفة والخبرات مع زملائه

في العمل، وتنوع الكفايات التي يجب أن تتوفر في المشرف التربوي ومن أهم هذه الكفايات الكفاية الشخصية، من خلال بناء شخصيته على أن يكون قدوة حسنة للمعلمين، وتمتعه بالنزاهة والعدل والتواضع واللباقة والذكاء والالتزام بأخلاقيات المهنة والثقة بالنفس (Ferguson, 2004).

• الدراسات السابقة :

دراسة البابطين (٢٠٠٩م) بعنوان "الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي وسبل التغلب عليها" هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات الإدارية والفنية والشخصية والاجتماعية والمادية التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي للمشرفين التربويين بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما أنه استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) مشرفاً تربوياً. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:

- « جاء ترتيب الصعوبات لفاعلية العمل الإشرافي من وجهة نظر المشرفون التربويين بمدينة الرياض كما يلي: الصعوبات المادية والإدارية والفنية.
- « درجة الصعوبة التي تحد من فاعلية العمل الإشرافي لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام متوسطة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في درجة الصعوبة التي تحد من فاعلية العلم الإشرافي لجميع محاور الدراسة.

دراسة الخوالدة والحري (٢٠٠٩م) بعنوان معوقات الاشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في منطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في منطقة الرس والبالغ عددهم (١١٠ مشرفاً). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي:

- « كثرة المهام الملقة على عاتق المشرف التربوي تمثل عائقاً أمام تنفيذ مهامه.
- « عدم توفر الوسائل التعليمية ومعينات التدريس من العوائق التي يواجهها المشرف التربوي.
- « عدم تقبل المعلمين.
- « ضعف العلاقة بين أهداف الإشراف وواقع المدارس.
- « مركزية التخطيط للإشراف يحد من حرية المشرف في اتخاذ الوسائل المناسبة للإشراف.

دراسة الشرقاوي والخزاعلة (٢٠١١م) بعنوان " معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرتي تربية محافظة القريات وتبوك". هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرتي تربية محافظة القريات وتبوك، ولغرض تحقيق هدف البحث أستخدم الباحثان المنهج الوصفي ، كما قاما الباحثان بتصميم إدارة الدراسة وعبرة عن استبانة مكونة من (٣٥) فقرة تم توزيعها على عينة مكونة من (٧٠) مشرف في مديريات التربية والتعليم في محافظة القريات وتبوك، وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير متغير المديرية على جميع مجالات الدراسة.

دراسة الغامدي (٢٠١٣م) بعنوان " واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في منطقة الباحة التعليمية، والكشف عن الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم لتلك المهام ، وقم استخدام الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم ٦٤ مشرفا تربويا ، بالإضافة إلى ٧٢٣ معلما يمثلون ما نسبته ٢٣.٥٪ من إجمالي المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

« يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية بدرجة كبيرة.

« يرى المعلمون أن هناك قصور في مستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم الفنية.

« يرى المشرفون التربويون أن من أهم الصعوبات التي يواجهونها كبر نصاب المشرف من المعلمين، وقلة الدورات التدريبية لهم، وقلة الأجهزة والوسائل التعليمية المتعلقة بتدريس المواد الدراسية.

دراسة الرويلي (٢٠١٢م) بعنوان " معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة بفاعلية في مدارس مدينة عرعر كما يراها المشرفون التربويون و مديرو المدارس" هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة بفاعلية في مدارس مدينة عرعر كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي ، معتمدا على استبانة أعدها لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) مدير مدرسة و(٤٨) مشرفا تربويا في مدينة عرعر، ما نسبته ٥٠٪ من مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

« وجود مجموعة من معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة في مدينة عرعر تتعلق بالأهداف وبالجانب الاقتصادي وبالجانب الإداري وبالجانب الفني.

- « عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة معوقات الإشراف التربوي بحسب متغير الخبرة في المعوقات المرتبطة بالأهداف وبالجانب الاقتصادي.
- « وجود فروق دالة إحصائية في درجة معوقات الإشراف التربوي بحسب متغير الخبرة في المعوقات المرتبطة بالجانب الإداري والجانب الفني.

دراسة الجميل (٢٠١٤م) بعنوان " تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي بالمدارس في مدينة حائل التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمُشرفين التربويين". هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز الكفايات المهنية التي يجب أن تتوفر في المعلم داخل المدرسة ليصبح مشرفاً مقيماً على زملائه في نفس التخصص وكذلك الأساليب الإشرافية التي من شأنها تنمية المعلمين مهنيًا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء استبانة لجمع بيانات الدراسة وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ فرداً من مديري المدارس والمُشرفين التربويين وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- « تم التوصل إلى الكفايات المهنية معتمدة ومرتبة حسب الأهمية: الشخصية وعددا (١٠) كفايات، والعلمية وعددها (٧) كفايات، والأدائية وعددها (١٠) كفايات.

- « تم التوصل إلى الأساليب الإشرافية التي من شأنها تنمية المعلمين مهنيًا وعدد (٧) ومدى تناسبها مع أنماط الإشراف التربوي (النمط الوقائي - النمط التصحيحي - النمط البنائي - النمط الإبداعي).
- « تم تحديد العلاقة بين تلك الأنماط والخبرة المهنية للمعلمين.

دراسة الزايدي (١٤٣٢) بعنوان " توطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع متعلم: تصور مقترح"، هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي كمجتمع تعلم مهني، من خلال التعرف على واقع ثقافة المدرسة التي تبني مفهوم توطين الإشراف التربوي كمجتمع تعلم مهني والوقوف على درجة ملائمة ثقافة المدرسة السائدة لتبني مفهوم مجتمع التعلم المهني، وكذلك الوقوف على معوقات تحول المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق نتائج البحث، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- « إن سمات ثقافة المدرسة في محاورها الثلاثة: التعاون المهني وعلاقات الزمالة، والفاعلية وتقدير المصير التي تبني مفهوم توطين الإشراف التربوي كمجتمع تعلم مهني من وجهة نظر معلمات التعليم العام كان المتوسط بدرجة (أحياناً).

- « إن درجة ملائمة ثقافة المدرسة السائدة في مدارس التعليم العام للبنات لتبني مفهوم المدرسة كمجتمع تعلم مهني في أبعاده الخمسة كان المتوسط العام له من وجهة نظر المعلمات في جميع المحاور بدرجة (أحياناً).

« أظهرت النتائج بشكل عام أن معوقات تبني المدرسة لمفهوم مجتمع التعليم المهني من خلال ثقافة المدرسة السائدة في مدارس التعليم العام للبنات لم تكن معوقات حقيقية تحول دون تبني مفهوم مجتمع التعلم.

« تم بناء تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني.

• منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه منهجاً ملائماً لوصف وتحليل الصعوبات التي يواجهها المشرف التربوي في أداء عمله في منطقة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين، والتعبير عن هذا الواقع تعبيراً كمياً وكيفياً والوصول إلى استنتاجات مفيدة تساعد في وضع حلول لهذه المشكلة.

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من كافة المشرفين التربويين في منطقة الرياض والبالغ عددهم (٣٦٥) مشرفاً تربوياً بحسب إحصائية وزارة التعليم، وفي نفس الوقت كانت عينة الدراسة كافة أفراد مجتمع الدراسة.

• أداة الدراسة :

تم بناء الأداة المستخدمة في هذه الدراسة وهي الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية ما يلي:

« الجزء الأول: البيانات الأولية عن أفراد مجتمع الدراسة وهي (سنوات الخبرة).

« الجزء الثاني: محاور الدراسة: وهي كما يلي:

✓ المحور الأول: الصعوبات التي يواجهها الإشراف التربوي في منطقة الرياض

✓ المحور الثاني: المقترحات اللازمة المقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي يواجهها الإشراف التربوي في منطقة الرياض.

كما تم ترك مساحة فارغة عقب كل محور لإضافة ما يراه أفراد عينة الدراسة أنه هام وليس ضمن الفقرات.

وجاءت استجابات أفراد الدراسة وفق مقياس تدرج رباعي وفقاً للجدول (١).

جدول (١) مقياس الاستبانة

طول الفترة	درجة الموافقة
٣.٢٦ - ٤	موافق بشدة
٢.٥١ - ٣.٢٥	موافق
١.٧٦ - ٢.٥٠	غير موافق
١.٠٠ - ١.٧٥	غير موافق بشدة

• تطبيق أداة الدراسة :

تم توزيع الإستبانة لكافة المشرفين التربويين والبالغ عددهم (٣٦٥) مشرفاً تربوياً، وبعد تجميعها وفرز ما هو صالح، وجد الباحث أن عدد الإستبانات الصالحة للتحليل (٣٥٢) إستبانة.

• صدق أداة الدراسة :

للتحقق من صدق الأداة المستخدمة تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في المجال التربوي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وقد استفاد الباحث من مقترحات المحكمين وآرائهم، حيث تم اجراء بعض التعديلات على أداة الدراسة، تمثل في اضافة وتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات.

وللتحقق من الاتساق الداخلي للأداة فقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه وفيما يلي عرض لنتائج معامل الارتباط.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الأول

رقم العبارة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور
١	عدم توفر حوافز مالية للمشرف التربوي	٠.٧٧٢
٢	الحي الذي توجد فيه المدارس مزدحم ويصعب التنقل فيه	٠.٧٤٩
٣	المكان الذي أسكن فيه يبعد كثيراً عن المدارس التي أعمل فيها مشرفاً تربوياً	٠.٧٥١
٤	تشعب الجهات المسؤولة عن أعمال المشرف التربوي	٠.٨٠٠
٥	تباعد المدارس مما يصعب الانتقال من مدرسة لأخرى	٠.٨١٠
٦	ارتفاع نصاب المشرفين من المعلمين في التشكيلات الإشرافية	٠.٧٦٤
٧	قلة الفرص التأهيلية والتدريبية التخصصية	٠.٨٢٠
٨	عدم تخصيص بدل تنقل للمشرف التربوي	٠.٧٥٧
٩	تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الإشرافي الفني	٠.٧٥١
١٠	البيئة التنظيمية والإدارية في مجال التعليم لا تساعد المشرف التربوي في إنجاز مهامه	٠.٧٧٨
١١	تحمل المشرف التربوي تكاليف مالية اضافية لتأدية أعماله	٠.٧٥٨
١٢	غياب الخدمات ووسائل الراحة المساعدة في نطاق المكتب التعليمي التي تساعد المشرف التربوي في تأدية عمله	٠.٨١٢
١٣	لا تتوفر تقنيات حديثة في المدارس تساعد المشرف التربوي على إنجاز مهامه	٠.٨٥٩
١٤	محدودية تعاون قادة المدارس مع المشرف التربوي	٠.٧٨٤
١٥	الصورة الذهنية السلبية لدى المعلمين عن المشرف التربوي مما يحول دون تعاون بعض المعلمين وتجاوبهم معه	٠.٨٠٣
١٦	ضعف الدعم الفني والإداري من مكتب التعليم للمشرف التربوي	٠.٨٣٩
١٧	قلة الاجازات مقارنة بالمعلمين	٠.٧٤٣
١٨	طول ساعات العمل	٠.٧٤٧
	معامل الارتباط الكلي	٠.٩١٥

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المحور الثاني

رقم العبارة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور
١	عدم توفر حوافز مالية للمشرف التربوي	٠.٧٣٥
٢	الحى الذي توجد فيه المدارس مزدحم ويصعب التنقل فيه	٠.٧٦٨
٣	المكان الذي أسكن فيه بعيد كثيرا عن المدارس التي أعمل فيها مشرفا تربويا	٠.٨٠٢
٤	تشعب الجهات المسؤولة عن أعمال المشرف التربوي	٠.٧٥٦
٥	تباعد المدارس مما يصعب الانتقال من مدرسة لأخرى	٠.٧٣١
٦	ارتفاع نصاب المشرفين من المعلمين في التشكيلات الإشرافية	٠.٨٤١
٧	قلة الفرص التأهيلية والتدريبية التخصصية	٠.٧٥٤
٨	عدم تخصيص بدل تنقل للمشرف التربوي	٠.٧١٩
٩	تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الإشرافي الفني	٠.٨٤٣
١٠	البيئة التنظيمية والإدارية في مجال التعليم لا تساعد المشرف التربوي في إنجاز مهامه	٠.٧٩٦
	معامل الارتباط الكلي	٠.٩٠٤

• ثبات أداة الدراسة :

لكي تستكمل أداة الدراسة الخصائص السايكومترية للمقياس قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول (٤).

جدول رقم (٤) قيمة معامل الثبات

المحاور	أرقام العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: الصعوبات التي يواجهها الاشراف التربوي	١ - ١٨	٠.٩٥
المحور الثاني: المقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات	١ - ١٠	٠.٩٦
الثبات الكلي للاستبانة ككل	١ - ٢٨	٠.٩٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الاستبانة بمحاورها تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• المعالجات الإحصائية :

تمت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائي SPSS، وكما يلي:

« حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع وعينة الدراسة وحساب توزيع آرائهم في كل محور من محاور الدراسة.

« حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة.

« استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي لكل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه.

« حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

• عرض نتائج الدراسة :

• أولاً: إجابة السؤال الأول:

ما الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله في منطقة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

جدول (٥) استجابات أفراد الدراسة على عبارات التبع الأول

رقم العبارة	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	موافق بشدة			
١	عدم توفر حوافز مالية للمشرف التربوي	ك	٢٣٥	٨٨	٢٦	٣	٠.٨	٣.٥٨	٠.٦٨٧	٤
٢	الحي الذي توجد فيه المدارس مزدحم ويصعب التنقل فيه	ك	٦٦	١٠٨	١٥٤	٢٤	٦.٦	٢.٦١	٠.٦٥١	١٨
٣	المكان الذي أسكن فيه يبعد كثيراً عن المدارس التي أعمل فيها مشرفاً تربوياً	ك	٩٨	١٢٧	١٠٩	٥	٥.١	٢.٨٣	٠.٦٤١	١٧
٤	تشعب الجهات المسؤولة عن أعمال المشرف التربوي	ك	٢٤٢	٨٨	١٩	٣	٠.٨	٣.٦٢	٠.٧٥٥	٣
٥	تباعد المدارس مما يصعب الانتفاخ من مدرسة لأخرى	ك	١١٥	١٤٢	٨٨	٧	١.٩	٣.٠٧	٠.٧١٦	١٣
٦	ارتفاع نصاب المشرفين من المعلمين في التشكيلات الإشرافية	ك	٢٢٤	٩٤	٣٠	٤	١.١	٣.٥٣	٠.٧٥٠	٥
٧	قلة الفرص التأهيلية والتدريبية التخصصية	ك	١٧٥	١١٩	٥٨	٢	٠.٥	٣.٣٤	٠.٨٣١	٩
٨	عدم تخصيص بدل تنقل للمشرف التربوي	ك	٢٦٧	٦٦	١٧	٢	٠.٥	٣.٧	٠.٦٧٣	٢
٩	تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الإشرافي الفني	ك	٣٠١	٤٨	٣	٠	٠.٠	٣.٨٥	٠.٨١١	١
١٠	البيئة التنظيمية والإدارية في مجال التعليم لا تساعد المشرف التربوي في إنجاز مهامه	ك	١٨٠	١٣٤	٣٨	٠	٠.٠	٣.٤	٠.٥٥٥	٧
١١	تحمل المشرف التربوي تكاليف مالية إضافية لتأدية أعماله	ك	٢٠٦	١٠٠	٤٥	١	٠.٣	٣.٤٥	٠.٦١٨	٦
١٢	غياب الخدمات ووسائل الراحة المساعدة في نطاق المكتب التعليمي التي تساعد المشرف التربوي في تأدية عمله	ك	١٨٢	١١١	٥٧	٢	٠.٥	٣.٣٤	٠.٧٢٠	٨
١٣	لا تتوفر تقنيات حديثة في المدارس تساعد المشرف التربوي على إنجاز مهامه	ك	١٢٥	١٥٠	٧٦	١	٠.٣	٣.١٣	٠.٧٩٦	١٠
١٤	محدودية تعاون قادة المدارس مع المشرف التربوي	ك	٣٥.٤	٤٢.٨	٢١.٥	٧	١.٩	٢.٨٤	٠.٧٧٤	١٥
١٥	الصورة الذهنية السلبية لدى المعلمين عن المشرف التربوي مما يحول دون تعاون بعض المعلمين وتجاوبهم معه	ك	١٢٨	١٤٣	٧٧	٤	١.١	٣.١٢	٠.٧٦٩	١١
١٦	ضعف الدعم الفني والإداري من مكتب التعليم للمشرف التربوي	ك	١٢٧	١٣٤	٨٨	٣	٠.٨	٣.٠٩	٠.٨٢٠	١٢
١٧	قلة الاجازات مقارنة بالمعلمين	ك	٢١	١١٦	١١٢	٣	٠.٨	٣	٠.٨٤٧	١٤
١٨	طول ساعات العمل	ك	١٠٥	٩٩	١٣٤	١٤	٤.١	٢.٨٤	٠.٨٥٦	١٦
المتوسط العام			٢٩.٨	٢٨.١	٣٨	٤.١	٣.٢٤			

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لهذا البعد لتحديد وجهة نظر أفراد الدراسة حول الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي لأداء عمله وكما هو موضح في الجدول (٥) وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الموافقة على الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله (٣.٢٤) مما يعني أن أفراد الدراسة موافقون على الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي بدرجة موافق. وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة بين (٢.٦١ و ٣.٨٥)، أي أنها ضمن فقرات موافق بشدة وموافق، ولم تحصل أي فقرة على درجة غير موافق ولا غير موافق بشدة.

وجاءت العبارات التي كان لها المتوسط الأعلى مرتبة تنازلياً كما يلي:
 « تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الإشرافي الفني).
 جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (٣.٨٥ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق بشدة وتتنفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الشرقاوي والخوالده، ٢٠١١). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة المهام الإدارية التي يكلف بها المشرف التربوي، وإلى انشغال المشرف التربوي بمتابعة مؤشرات الأداء الإشرافي التي تحتاج إلى وقت على حساب جوهر العملية الإشرافية.

« (عدم تخصيص بدل تنقل للمشرف التربوي). جاءت هذه العبارة بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدرة (٣.٧ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق بشدة وتتنفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الرويلي ٢٠١٢م) ومع دراسة (الغامدي ٢٠١٣م)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تخصيص بند لتنقلات المشرف التربوي بين المدارس، مما يجعله يتحمل تكاليف التنقلات على حسابه الشخصي.

« (تشعب الجهات المسؤولة عن أعمال المشرف التربوي). جاءت هذه العبارة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٢ من ٤). أي أنها حصلت على درجة موافق بشدة، وتتنفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (البابطين ٢٠٠٩) ودراسة (الغامدي، ٢٠١٣م)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة التدخلات في عمل المشرف التربوي، حيث أن هناك أكثر من إدارة تسأل المشرف التربوي.

أما العبارات التي كان لها المتوسط الحسابي الأدنى فجاءت مرتبة تصاعدياً كما يلي:

« (الحي الذي توجد فيه المدارس مزدحم ويصعب التنقل فيه). جاءت هذه العبارة في المرتبة الثامنة عشر والآخرى بمتوسط حسابي قدره (٢.٦١ من ٤) أي أنها حصلت على درجة موافق، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مشكلة الازدحام لا تمثل عائق أمام عمل المشرف التربوي.

« (المكان الذي أسكن فيه يبعد كثيراً عن المدارس التي أعمل فيها مشرفاً تربوياً). جاءت هذه العبارة بالمرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٣)

من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق، وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الرويلي ٢٠١٢م)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار أن يكون المشرف التربوي من نفس المنطقة الجغرافية التي تتواجد فيها المدارس التي يشرف عليها.

« (طول ساعات العمل). جاءت هذه العبارة بالمرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٤ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق، ويعزو البحث ذلك إلى الاعمال الإدارية والفنية التي يكلف بها المشرف التربوي.

• ثانيا: إجابة السؤال الثاني:

ما المقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في منطقة الرياض أثناء أداء عمله من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

جدول (٦) استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثاني

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق			
١	تنظيم دورات تدريبية دورية عن الإشراف التربوي وما يستجد في موضوع الإشراف التربوي للمشرفين التربويين	ك ٢٠٩	١٢٦	١٥	٢	٠.٥	٣.٥٤	٠.٤٦٩	٧
٢	تخصيص حافز مالي للمشرف التربوي مقابل بدل التنقل والاتصالات	ك ٣٠١	٤٢	٧	٢	٠.٥	٣.٨٣	٠.٤٩١	٢
٣	إعطاء الأولوية للمشرف التربوي في فرص التاهيل	ك ٢٧١	٧٢	٨	١	٠.٣	٣.٧٥	٠.٥٦٣	٤
٤	تخفيف العبء الإشرافي إلى حد براعي طبيعة عمل المشرف التربوي	ك ٢٨٠	٦٧	٤	١	٠.٣	٣.٧٩	٠.٦١١	٣
٥	استقطاب وتأهيل المعلمين المتميزين للإشراف التربوي في المدارس التي يشرف عليها مكتب التعليم	ك ٢٦١	٨١	٩	١	٠.٣	٣.٧٢	٠.٦١٥	٥
٦	مراعاة أن يكون المشرف التربوي من سكان المنطقة الجغرافية التي يشرف عليها مكتب التعليم.	ك ٢١٤	١٠٣	٣٢	٣	٠.٨	٣.٥١	٠.٦٥٨	٨
٧	الاستعانة بالمعلمين الأكفاء للقيام بعمليات الإشراف التربوي مقابل تخفيف نصابهم التدريسي	ك ١٧٤	١٠٥	٥٨	١٥	٤.٤	٣.٢٢	٠.٧٥٦	٩
٨	تخفيف الأعمال الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي.	ك ٢٨٨	٦٤	٠	٠	٠.٠	٣.٨٤	٠.٧٣٨	١
٩	تنظيم لقاءات ودية تعارفية خارج الدوام بين المشرفين التربويين والمعلمين	ك ١٠٠	١٤٨	٨٧	١٧	٤.٩	٢.٩٢	٠.٦٨٥	١٠
١٠	تبني مزيداً من الجوائز السنوية أو الشهرية مادية ومعنوية للمشرفين التربويين المتميزين.	ك ٢٢٣	١٠٦	١٩	٤	١.١	٣.٥٧	٠.٦١٩	٦
المتوسط العام			٣.٥٧						

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لهذا البعد لتحديد وجهة نظر أفراد الدراسة حول المقترحات اللازمة لتذليل الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله، وكما هو موضح في الجدول (٦) قد بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الموافقة على المقترحات اللازمة لتذليل الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله (٣.٥٧) مما يعني أن أفراد الدراسة موافقون بشدة على المقترحات اللازمة لتذليل الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي. وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة بين (٢.٩٢ و ٣.٨٤)، أي أنها ضمن فقرات موافق بشدة وموافق، ولم تحصل أي فقرة على درجة غير موافق ولا غير موافق بشدة.

وجاءت العبارات التي كان لها المتوسط الأعلى مرتبة تنازلياً كما يلي:

« تخفيف الأعمال الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي. » جاءت هذه العبارة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدرة (٣.٨٤ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق بشدة وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الحوالدة والحري ٢٠٠٩م) ودراسة (الرويلي، ٢٠١٢م) ودراسة (الغامدي ٢٠١٣م)، ويعزو الباحث ذلك إلى إسهام أعمال إدارية للمشرف التربوي، مما يعيقه عن أداء وظيفته الأساسية وهي الإشراف على سير العملية التعليمية من خلال النزول الميداني إلى المدرسة وإسداء النصائح والتوجيه للمعلم.

« تخصيص حافز مالي للمشرف التربوي مقابل بدل التنقل والاتصالات. » جاءت هذه العبارة بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدرة (٣.٨٣ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق بشدة وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الباطين، ٢٠٠٩م)، ودراسة (الحوالدة والحري، ٢٠٠٩) ودراسة (الشرقاوي والخزاعلة، ٢٠١١م)، ويعزو الباحث هذه النتيجة كون تنقلات المشرف واتصالاته مع المعلمين تتم على نفقته الشخصية، ويعد هذا من الصعوبات التي يواجهها المشرف التربوي لضياد عمله.

أما العبارات التي كان لها المتوسط الحسابي الأدنى فجاءت مرتبة تصاعدياً كما يلي:

« تنظيم لقاءات ودية تعارفية خارج الدوام بين المشرفين التربويين والمعلمين. » جاءت هذه العبارة في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٢ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق، وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الشرقاوي والخزاعلة، ٢٠١١م) ودراسة (الغامدي ٢٠١٣م)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية تطبيع العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم كون ذلك يمثل أهمية كبيرة لتحسين العملية التعليمية.

« الاستعانة بالمعلمين الأكفاء للقيام بعمليات الإشراف التربوي مقابل تخفيف نصابهم التدريسي. » جاءت هذه العبارة في المرتبة التاسعة بمتوسط

حسابي قدره (٣.٢٢ من ٤)، أي أنها حصلت على درجة موافق، وتتفق الدراسة في هذه النتيجة مع دراسة (الزايدي، ١٤٣٢هـ)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه ممكن ان تكون حلا لبعض مشاكل الإشراف التربوي في بعض المناطق النائية.

• نتائج الدراسة :

• أولاً: النتائج الخاصة بأهم الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله :

وهي ما يلي:

- « تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الإشرافي الفني.
 - « عدم تخصيص بدل تنقل للمشرف التربوي.
 - « تشعب الجهات المسؤولة عن أعمال المشرف التربوي.
 - « عدم توفر حوافز مالية للمشرف التربوي.
 - « ارتفاع نصاب المشرفين من المعلمين في التشكيلات الإشرافية.
 - « تحمل المشرف التربوي تكاليف مالية إضافية لتأدية أعماله.
 - « البيئة التنظيمية والإدارية في مجال التعليم لا تساعد المشرف التربوي في إنجاز مهامه.
 - « غياب الخدمات ووسائل الراحة المساعدة في نطاق المكتب التعليمي التي تساعد المشرف التربوي في تأدية عمله.
 - « قلة الفرص التأهيلية والتدريبية التخصصية.
 - « لا تتوفر تقنيات حديثة في المدارس تساعد المشرف التربوي على إنجاز مهامه
- ثانياً: النتائج الخاصة بأهم مقترحات لتذليل الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في أداء عمله :

وهي كما يلي:

- « تخفيف الأعمال الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي.
- « تخصيص حافز مالي للمشرف التربوي مقابل بدل التنقل والاتصالات.
- « تخفيف العبء الإشرافي إلى حد يراعي طبيعة عمل المشرف التربوي.
- « إعطاء الأولوية للمشرف التربوي في فرص التأهيل والتدريب.
- « استقطاب وتأهيل المعلمين المتميزين للإشراف التربوي في المدارس التي يشرف عليها مكتب التعليم.
- « تبني مزيداً من الجوائز السنوية أو الشهرية مادية ومعنوية للمشرفين التربويين المتميزين.

• التوصيات :

- « تخفيف الأعمال الإدارية والفنية عن كاهل المشرف التربوي وجعل تركيزه منصبا على عملية الإشراف.
- « تخصيص بدل تنقل واتصالات للمشرفين التربويين خصوصاً للمشرفين الذين يتنقلون لمسافات طويلة.
- « توحيد الجهات التي تمارس متابعة المشرف التربوي وحصرها في جهة واحدة.

◀ إعادة النظر في العبء الإشرافي للمشرف التربوي وجعله متناسب مع طبيعة المهام التي يؤديها.
◀ الاهتمام بتدريب وتأهيل المشرف التربوي وإعطاء الأولوية لذلك.

• المراجع :

- أبو شملة، كامل عبد الفتاح. (٢٠٠٩). فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير منشورة الجامعة الإسلامية، غزة.
- البباطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (٢٠٠٩م) الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في عملهم الإشرافي وسبل التغلب عليها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٠، ع ٢، البحرين، ص ص ٢٣٩ - ٢٦٨.
- الحميل، عبد الله حمود حمد (٢٠١٤). تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي بالمدارس في مدينة حائل التعليمية :من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ع ٢، مج ٢٩، ص ص ١١٣ - ١٥٨.
- الخوالدة، عايذة أحمد و الحربي، فهد بن جهز (٢٠٠٩م) معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع ٣٣، ج ١، ص ص ١٤٥ - ١٩٢.
- الرويلي، سعود بن جبيب (٢٠١٢م) معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة بفاعلية في مدارس مدينة عرعر كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع ١٥٤، ج ٢، ص ص ١٠٢ - ١٣٤.
- الزايدي، نور عواض خلف (١٤٣٢) توطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع متعلم: تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السلمي، نايف بن معتاد بن معتق (٢٠٠٨م)، درج إسهام المشرف التربوي المنسق في حل المشكلات الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الشرقاوي، عادل عبد الله و الخزاعلة، محمد سلمان (٢٠١١م) معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديرتي تربية محافظتي القريات وتبوك، مجلة البحث العلمي في التربية - مصر، ع ١٢، ج ١، ص ص ٧١ - ٨٥.
- الغامدي، أحمد بن عبد الله (٢٠١٣م) واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٣٣، ج ٢ ص ص ٩٩ - ١٤٢.
- Corcoran, A., Casserly, M., Price - Baugh, R., Walston, D., Hall, R., & Simon, C., (2013). The Changing Role of Principal Supervisors. Council of the Great City School, 501(3) 6-89.
- Ferguson, T. (2004) . The role of the educational supervisor in improvement the performance of teachers of math at elementary stage. NY Management Review, 59(3), 173-210.
- Fitzgibbons, D.(2005). Transforming business and education: The challenge to organizations and educator. Organization Development Journal, 21(4), 6-15.

