١٠٩

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. بنك المعرفة .. وغيرها)

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

العدد المائة وتسعة.. مايو ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

مستشار النشر الدولي للرابطة :

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

((هيئة تحرير المجلة)):

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية
Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.
Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، المانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.
Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

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

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

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

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

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

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

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

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

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

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

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

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

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

أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

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

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

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

أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

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

التربية الموسيقية :

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

التربية الرياضية :

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

تكنولوجيا التعليم :

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

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

أصول التربية :

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

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادرالرفاعي شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية

أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / ناديه حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامى محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على 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 النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ

أ.د / أمـــانـــي عبد المقصود عبد الوهـــاب	-	جـــامـــعـــــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / امـيـنـــة مـحـمـــد مـخـتـــار	-	جـــامـــعـــــة بـنـــهـــا
أ.د / بـدريـة كـمـــال أحمد شـرابـيـــة	-	جـــامـــعـــــة المنـــصـــورة
أ.د / خـــلـف أحمـــد مبـــارك السـيـــد	-	جـــامـــعـــــة ســـوهـــاج
أ.د / عـــادل عـــبـــد الله مـــحـمـــد	-	جـــامـــعـــــة الـزقـــازيـــق
أ.د / عـــلي محمـــود عـــلى شـعـيـب	-	جـــامـــعـــــة المنـــوفـــيـــة
أ.د / مـحـمـــد إبـــراهيـــم عـيـــد	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / مـحـمـــد السـيـــد عبـــد الرحمن	-	جـــامـــعـــــة الـزقـــازيـــق
أ.د / مـحـمـــد الـشـيـــخ حـــمـــود	-	جـــامـــعـــــة السلطان قابوس
أ.د / مـحـمـــد عبـــد الظـــاهر الطـيـب	-	جـــامـــعـــــة طـنـــطـــا
أ.د / منـــال عبـــد الخـــالق جـــاب الله	-	جـــامـــعـــــة بـنـــهـــا

التربيـــــــة الخاصـــــــة :

أ.د / حســـن مصـطفـــى عبد المعـطـي	-	جـــامـــعـــــة طـــيـبـــة
أ.د / زيـنـــب محـمـــود شـقـــير	-	جـــامـــعـــــة طـنـــطـــا
أ.د / سـمـيـــرة أبـــو زيـــد نجـــدي	-	جـــامـــعـــــة حـــلـــوان
أ.د / صـــلاح الـديـن فـــرج عطـــا الله	-	جـــامـــعـــــة المـــلك سعـــود
أ.د / طـــارق صـــالح مـحـمـــد الـريس	-	جـــامـــعـــــة المـــلك سعـــود
أ.د / عبـــد العـزيز السـيـــد الشخـــص	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عبد العـــزيزعبد المعطي السرطـــاوي	-	جـــامـــعـــــة الإمارات العـربيـة
أ.د / عبـــد الفـتـاح رجـــب عـــلي مـــطر	-	جـــامـــعـــــة الأزهـــــر
أ.د / عبـــد الناصـر أنيـــس عبد الوهـــاب	-	جـــامـــعـــــة دمـــيـــاط
أ.د / مـنـــى صـبـحـــي الحـــديـــدى	-	جـــامـــعـــــة الأردنـيـــة
أ.د / نـــاديـــة بـــوضياف بـن زعمـــوش		جـامعـة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيـــم عبـــاس الزهيـــري	-	جـــامـــعـــــة حلـــــوان
أ.د / أحـمـــد إبـــراهيـــم أحـمـــد	-	جـــامـــعـــــة بـنـــهـــا
أ.د / أمـال العـرباوي مـحـمـــد عبـــاس	-	جـــامـــعـــــة بـورسـعـيـــد
أ.د / تـريـــز الهـــاشـم طـربـيـــة	-	جـــامـــعـــــة اللبـنـــانـيـــة
أ.د / زيـنـــب عـــلـي الـجـبـــر	-	جـــامـــعـــــة الكـــويـــت
أ.د / سعـــاد بسيونـي مـحـمـــد عـيـاد	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عـــادل عبـــد الفـتـاح ســـلامـــة	-	جـــامـــعـــــة عيـــن شـمـــس
أ.د / عبـــد الجـــواد السـيـــد سـعـــد بكر	-	جـــامـــعـــــة كـفـــر الشـيـخ
أ.د / نـبـيـــل سـعـــد خـلـيـــل	-	جـــامـــعـــــة ســـوهـــاج
أ.د / نهـلـة سـيـــد حسـن أبـــو عليـوة	-	جـــامـــعـــــة حـــلـــوان
أ.د / هنـــداوي مـحـمـــد حـــافظ رضـوان	-	جـــامـــعـــــة حـــلـــوان

محتويات العدد (١٠٩):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	الاحتراق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض دراسة في مستشفى المواساة في محافظة دمشق .. إعداد: د/ رجاء محمود مريم.	٢٣ - ٤٨
٢)	دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوءمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.. إعداد: أ/ أسماء بنت سلطان بن رافع المطيرى ، د/رمضان محمود عبد العليم عبد القادر.	٤٩ - ٦٨
٣)	بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة سيكو مترية على عينة من طالبات جامعة تبوك..إعداد: أ/حنان على مسلم البلوى، د/ شاهر خالد سليمان.	٦٩ - ٩١
٤)	مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها...إعداد: أ/ إيناس أحمد عمر عبد العزيز، أ.م.د/جيهان السيد عبد الحميد عمارة، أ.م.د/ أمانى محمد عبد المقصود.	٩٣ - ١٢٢
٥)	تقدير ثبات الدرجات الجامعية لمقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك للعام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ.. إعداد: أ/ ابتسام على مسلم البلوى، د/شاهر خالد سليمان.	١٢٣ - ١٤٥
٦)	برنامج ارشادي للعمليات المعرفية (PASS) لدي عينة من الاطفال بطيىء التعلم.. إعداد: د/ سهير محمد التونى.	١٤٧ - ١٧٦
٧)	مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية ومقترحات تفعيلها .. إعداد : أ/ محمد عزى محمد جبره، أ.د/ زيد محمد البتال.	١٧٧ - ١٩٦
٨)	الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي .. إعداد : أ/ ثامر عبد الرحمن البليهى ، د/ اسلام أنور عبد الغنى.	١٩٧ - ٢٤٤
٩)	الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني.. إعداد : د / روضة أحمد عمر محمد، أ/رازقة عبد الله المصعبى، أ/احلام محمد الفايد.	٢٤٥ - ٢٧٠
١٠)	اعداد قادة التغيير التربوي فى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ (دراسة مستقبلية).. إعداد: أ /نجلاء عبد الفتاح الشامى، أ.د/السيد سلامة الخميسى، د/نيللى السيد عاشور.	٢٧١ - ٢٨٨

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

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

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة وتسعة من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث :

أولها بعنوان: **الاحتراق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض دراسة في مستشفى المواساة في محافظة دمشق... إعداد: د/رجاء محمود مريم.**

وثانيها بعنوان : **دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوءمتطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة..إعداد: أ/ أسماء بنت سلطان بن رافع المطيرى، د/رمضان محمود عبد العليم عبد القادر.**

وثالثها بعنوان : **بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة سيكو مترية على عينة من طالبات جامعة تبوك..إعداد: أ/حنان على مسلم البلوى، د/ شاهر خالد سليمان.**

ورابعها بعنوان : **مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها ...إعداد:أ/ إيناس أحمد عمر عبد العزيز، أ.م.د/جيهان السيد عبد الحميد عمارة، أ.م.د/ أمانى محمد عبد المقصود.**

وخامسها بعنوان : **تقدير ثبات الدرجات الجامعية لمقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك للعام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ .. إعداد: أ/ ابتسام على مسلم البلوى، د/شاهر خالد سليمان.**

وسادسها بعنوان : **برنامج ارشادي للعمليات المعرفية (PASS) لدي عينة من الاطفال بطيىء التعلم .. إعداد: د/ سهير محمد التونى.**

وسابعها بعنوان : **مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية ومقترحات تفعيلها . إعداد : أ/ محمد عزى محمد جبره ، أ.د/ زيد محمد البتال.**

وثامنها بعنوان : **الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي .. إعداد : أ/ ثامر عبد الرحمن البليهى، د/ اسلام أنور عبد الغنى.**

وتاسعها بعنوان : **الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني.. إعداد : د /روضة أحمد عمر محمد، أ/رازقة عبد الله المصعبى، أ/احلام محمد الفايد.**

والبحث العاشر بعنوان : **اعداد قادة التغيير التربوي فى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ (دراسة مستقبلية) ..إعداد: أ /نجلاء عبد الفتاح الشامى، أ.د/السيد سلامة الخميسى، د/نيللى السيد عاشور.**

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

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

الاحتراق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض دراسة في مستشفى المواساة في محافظة دمشق

إعداد :

د/ رجاء محمود مريم
أستاذ مساعد علم النفس المهني قسم علم النفس
كلية التربية جامعة الملك سعود

الاحتراق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض دراسة في مستشفى المواساة في محافظة دمشق

د/ رجاء محمود مريم
أستاذ مساعد علم النفس المهني بقسم علم النفس
بكلية التربية جامعة الملك سعود

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية، لدى عينة مكونة من(١٥٠) ممرض وممرضة من مستشفى المواساة بمحافظة دمشق، وطبق عليهم مقياس الاحتراق النفسي المعد من قبل ماسلاش وجاكسون (MBI, 1980) ومقياس العوامل الخمسة للشخصية(NEO - FFI, 1992) المعد من قبل كوستا وماكري. وتوصلت الدراسات إلى النتائج التالية:هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي الكلي وأبعاده وعامل(العصابية)، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر وكل من العوامل(يقظة الضمير، الطيبة، والانبساطية) ويرتبط نقص الشعور بالإنجاز بعلاقة سلبية مع (يقظة الضمير، الانبساطية، والانفتاح على الخبرات). كذلك ينتشر الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، وهناك فروق بين الذكور الإناث في مستوى الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر والعصابية لصالح الذكور، وبالتالي لا يوجد فروق وفقا للحالة الاجتماعية على مقياسي الدراسة، وأخيرا لا فروق في الاحتراق النفسي وفقا لسنوات الخبرة في العمل.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة ، الاحتراق النفسي ، الضغوط النفسية، الشخصية.

The Relationship Between The Psychological Burnout and Five Factors of Personality among Nurses at hospital of Mowasat in the DamascusGovernorate

Dr: Rajaa Mahmoud Mariam

Abstract:
The research was aimed to investigate the relationship of Psychological burnout and Five Personality Factors among nurses. The study participants consisted of(N=150) Males and Female nurses, The researcher used the Maslach & Jakson (MBI,1980)scale of The Burnout, and Costa & McCare (NEO- FFI, 1992). Results indicated that : there was significant positive correlation between burnout and(Neuroticism) in the total score and dimensions, as well as a negative a significant relation between Emotional exhaustion, Depersonalization and (Conscientiousness, Agreeableness, Extraversion) and a negative a significant relation between Reduced personal achievement and (Conscientiousness, Extraversion, Openness to Experience) There were significant statistic differences between the Males and Female nurses in (Emotional exhaustion, Depersonalization and Neuroticism) The differences were in favor of males, And no a significant differences between(marital status, experience) And burnout and five personality factors.

Key Words : Five Factors of Personality - Psychological Burnout- Stress and Coping- Personal

• **المقدمة**:

تعد ظاهرة الاحتراق النفسي بأعراضها المتكررة من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال الضغوط المرتبطة بالعمل والتي وصفت بأنها المحصلة النهائية والنتيجة المنطقية التي تنجم عن تعرض العاملين لضغوط ومشكلات مستمرة ومزمنة في العمل.

هذا وقد أثارت هذه الظاهرة اهتماماً بارزاً في مجال الدراسات النفسية والسلوك التنظيمي بشكل خاص نظراً لما تتركه من آثار ونتائج سلبية تصيب العاملين والتي قد تصل بهم إلى حد الشعور بالعجز والإنهاك الجسدي والاستنزاف الانفعالي، إضافة إلى فقدان الحماس والطموح وهذا بدوره ينعكس على أدائهم وتوافقهم في وظائفهم.(نعيمة، ٢٠١٣. ٢).

وقد ظهر مفهوم الاحتراق النفسي Psychological Burnout باعتباره ظاهرة ملازمة للعاملين في المهن الإنسانية والاجتماعية. ويعد فرويد نبرج (Freudenberge,1974)، هو أول من صاغ هذا المصطلح وأدخله إلى حيز الاستخدام الأكاديمي حينما عرفه" بأنه حالة من التعب الجسدي والعاطفي الذي ينتج عن ظروف العمل غير المناسبة، وعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة". وإن كان له بدايات مبكرة من قبل برادلي (Bradelly عام ١٩٦٩)، الذي قام بإعطاء اسم الاحتراق النفسي لوصف نوع خاص من الضغوط المرتبطة بالعمل لدى العاملين في مجال الخدمات الاجتماعية.(يمينة، ٢٠١٥. ٢٢)

ثم جاءت الاسهامات الهامة لماسلاش(Maslech ,1976)، والتي كان لأبحاثها فضلاً في تطور دراسة الاحتراق النفسي وقياسه وتشخيصه. ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة حيث توالت الدراسات والبحوث وتعددت النماذج النفسية المفسرة لتحديد العوامل المؤدية للاحتراق النفسي في بيئة العمل كنموذج (شيرنس1980,Cherniss، شواب وآخرون١٩٨٦ Schwab, et al، وجين Jean,1989) والتي إن اختلفت إلا أنها تشترك جميعها في تصنيف أسباب الاحتراق النفسي في العمل إلى أسباب ترتبط بالعوامل التنظيمية والمهنية، وأسباب أخرى تتعلق بشخصية الفرد وبعض المتغيرات الديموغرافية التي يمكن أن يكون لها دوراً وسيطاً في التعرض للاحتراق النفسي. وهذا ما أكدته ماسلاش بأن للعوامل التنظيمية والعوامل الفردية، بما في ذلك (العمر، الحالة الاجتماعية، ومدة العمل، ونوع المستشفى) من العوامل التي يمكن أن تؤثر في مستوى الاحتراق النفسي لدى المرضات. (Maslach, Leiter & Jackson, 2012.399)

وبالنظر إلى معاناة العاملين في مهنة التمريض للاحتراق النفسي فقد أظهرت الدراسات وجود مستويات مختلفة حيث أشارت بعض الدراسة إلى انتشار درجات متوسطة من الاحتراق كدراسة (Rajeswari & Srwlekha, 2015) في حين أشار بعضها الآخر إلى انتشار درجات مرتفعة لديهم كما في دراسة(الجنيدي والحلاق، ٢٠١٧، الهلايلي، ٢٠١٦).

وكذلك الحال فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الفروق في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً للمتغيرات المشمولة بالدراسة حيث أشارت بعض الدراسات إلى نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق وفقا للحالة الاجتماعية و طول مدة العمل والفروق بين الجنسين، حيث أشارت دراسة (مأمون وبوعافية، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس ومتغير الخبرة في العمل، بينما نجد دراسة (الجنيدي وحلاق، ٢٠١٧) قد أشارت إلى فروق لصالح المتزوجين، وإن الإناث أكثر معاناة للاحتراق النفسي. وكذلك الحال فيما يتعلق بطول مدة العمل حيث أظهرت الدراسات نتائج متناقضة حيث أظهرت بعض الدراسات أن أصحاب الخبرة القليلة في العمل أكثر معاناة للاحتراق النفسي (صبيرة وحلوم، ٢٠١٨) وفي المقابل أظهرت دراسة (Rajeswari & Srwlekha,٢٠١٥)) أن طول الخدمة يرتبط إيجابا بدرجات عالية من الاحتراق النفسي.

وعند الحديث عن العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الشخصية فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية دراسة تأثير العوامل الشخصية على مستوى الاحتراق النفسي.

حيث أشار(أحمد، ٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة بين المحترقين نفسياً وغير المحترقين في بعض سمات الشخصية، كما أشارت نتائج دراسة (محمود،٢٠٠٥) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين سمات الشخصية اللاسوية والاحتراق النفسي. وكذلك توصلت دراسة كل من ديان (Dian, 2002) ودراسة(دردير، ٢٠٠٧) إلى نتائج توكد وجود فروق في التأثير بدرجة الاحتراق النفسي ترجع لنمط الشخصية (أ)، وهذا ما أكدته ودعمته أيضا نتائج بعض الدراسات التي خلصت إلى أن هناك أفراد أكثر قابلية من غيرهم لمعاناة أعراض الاحتراق النفسي وفقا لبعض خصائصهم الشخصية، فهم يتصفون بأنهم أكثر التزاما وتفانيا في العمل، إضافة إلى أنهم يتميزون بالقلق والاكتئاب، وعدم الاستقرار الانفعالي، مما يجعلهم أكثر استهدافا لمعاناة أعراض الاحتراق النفسي.(يمينة، ٢٠١٥، الغيلاني ، ٢٠١٣، العجاجي ،٢٠١٠) (Ecie, 2013 ;Magnao, Paolille & Barrano, 2015) وهذا كان قد أكد كوكينوس أيضا(Kokkinos,2007) حينما أشار إلى أهمية ودور تأثير السمات الشخصية للفرد على درجة تقبل الضغوط المستمرة في العمل وبالتالي معاناته للاحتراق النفسي.

ونظراً لكون الشخصية أحد أهم العوامل المؤثرة على طبيعة الفرد وإدراكه وبالتالي يمكن أن تكون خصائص الفرد هي المحفز الرئيس على مقاومة واستيعاب المواقف الضاغطة، أو من الممكن أن تزيد من حدة شعوره بهذه الضغوط للوصول به إلى معاناة الاحتراق النفسي، وهذا ما يمكن أن نستدل عليه من خلال ملاحظاتنا بأن ليس كل العاملين يعانون من الاحتراق النفسي في بيئة العمل. فقد يعاني البعض منه بينما لا يعاني البعض الآخر، ليس لانتهاء المشكلات وإنما قد يكون لما يتسم به البعض من خصائص نفسية تمكنه من مواجهة الأحداث الضاغطة، أو معاناتها.

لذلك كانت هذه الدراسة مدخلاً لتقصي العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية وفقا لنموذج كوستا وماكري Costa&McCare, (1992).

- **مشكلة الدراسة**:

في ضوء ما تقدم من آراء وتصورات في الإطار النظري تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال المسوغات التالية:

- طبيعة الظاهرة التي تتصدى لها الدراسة الحالية، والتي تعد من أخطر الظواهر التي بدأت تلقي بظلالها على ميادين العمل المختلفة، خاصة لدى العاملين في المهن التي تقدم الخدمات الإنسانية للآخرين. وما يترتب على هذه الظاهرة من مشكلات وتبعات تؤثر سلبا على صحة العاملين النفسية والجسدية، وعلى اتجاهاتهم نحو العمل والحياة والناس بشكل عام.(صياح، ٢٠١٣. بركات، ٢٠١٤)
- ولما كانت مهنة التمريض من المهن المساعدة والتي وصفت وفقاً للتراث العلمي والأدبيات في هذا المجال في مقدمة المهن التي تعرَض العاملين فيها لدرجة عالية من الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة. وذلك نظرا لما تتضمنه هذه المهنة من مواقف مفاجئة وشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين علاوة على مواجهة مناظر الألم والموت. (نعيمة،٢٠١٣. الجنيدي والحلاق، ٢٠١٦. مريم، ٢٠٠٨. هلايلي،٢٠١٦) (Rajeswaei & Srwlekha,2015)
- ولذلك لا بد وأن يتصف مزاولي هذه المهنة بخصائص وسمات تمكنهم من مواجهة ومقاومة المواقف الضاغطة والمشقات التي تواجههم. سيما وأن العديد من الدراسات كما أسلفنا سابقا قد أكدت على أن للخصائص الشخصية إمكانية التأثير في مستوى الاحتراق النفسي.
- ومما عزز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة هو ما توصلت إليه الباحثة من خلال اهتماماتها البحثية في مجال دراسة ضغوط العمل ومصادرها وأعراضها وبناءً على النتائج والمقترحات البحثية بضرورة إجراء دراسات تتناول الاحتراق النفسي والخصائص الشخصية للعاملين كونها مشكلة تستوجب المزيد من البحث والفهم لهذه الظاهرة.

وهنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض؟.

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى انتشار الاحتراق النفسي لدى العاملين في مهنة التمريض؟.
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وبين متوسط درجاتهم على مقياس العوامل الخمسة وفقا للمتغيرات التالية: (الجنس، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخبرة في العمل)؟.

- **أهداف الدراسة**:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في اختبار العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من الممرضين والممرضات من مستشفى المواساة في محافظة دمشق. ومنه تتفرع أهداف فرعية تتمثل في تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة المدروسة، وكذلك التعرف إلى الفروق في الأداء على مقياس الاحتراق النفسي، والفروق في الأداء على مقياس العوامل الخمسة للشخصية تعزى إلى كلٍ من المتغيرات(الجنس، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخبرة في العمل).

- **أهمية الدراسة**:

يمكن إجمال أهمية الدراسة الحالية بالنقاط التالية:

- إن معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الشخصية لها أهمية تكمن في فهم السلوك الإنساني في منظمات العمل والتنبؤ بحدوثه مما يساعد في الكشف عن خصائص الشخصية التي يمكن أن تعرض العاملين للاحتراق النفسي وهذا يؤدي إلى مزيد من التبصر في محاولة لتحكم بهذه الظاهرة وإدارتها.
- يُتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تطوير خطط وبرامج تفيد منها الجهات المعنية بانتقاء العاملين في مجال الرعاية الصحية وفقا لخصائص وسمات الشخصية الواجب توافرها في العاملين في تلك المهنة الإنسانية.
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد البرامج والدورات التدريبية والإرشادية والوقائية، لتحسين وتدعيم مستوى الصحة النفسية للعاملين مما يحقق التوافق النفسي والمهني في منظمات العمل.
- المساهمة في إثراء البحوث والدراسات في مجال علم النفس المهني والتنظيمي، وذلك من خلال المقترحات البحثية التي يمكن أن توصي بها الدراسة، والتي يمكن أن تكون نواة لدراسات أوسع وأشمل تثري مكتبتنا العربية في هذا المجال.

- **فرضيات الدراسة**:

إجابة على التساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، واعتماداً على ما تم تناولته من أدبيات حول موضوع الدراسة يمكن صوغ الفرضيات التالية:

- الفرضية الرئيسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية. ومنها يتفرع الفرضيات التالية:
  - ✓ ينتشر الاحتراق النفسي لدى العاملين في مهنة التمريض أفراد عينة الدراسة الحالية.
  - ✓ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وبين متوسط درجاتهم على مقياس العوامل الخمسة وفقاً للمتغيرات التالية(الجنس، الحالة الاجتماعية، عدد سنوات الخبرة في العمل).

- **مفاهيم الدراسة والتعريفات الإجرائية**:

- **الاحتراق النفسي** :

وفقا لتعريف ماسلاش فهو "الشعور بالاستنزاف الجسدي والنفسي وعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات العمل ناتج عن الإجهاد المتزايد في العمل، إضافة إلى انخفاض الشعور بالإنجاز الشخصي". (Maslach, Leiter & Jackson, 2012. 296).

ويمكن تعريف الاحتراق النفسي إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعتمد في الدراسة الحالية .

- **العوامل الخمسة للشخصية**:

وهي" تجمعات لأبرز سمات الشخصية يمثل كل عامل منها تجريداً لمجموعة من السمات المتناغمة(الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة ويقظة الضمير". كما ورد في (ملحم، ٢٠٠٩. ٨).

ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها السمات المميزة للأفراد حسب نموذج العوامل الخمسة، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعتمد في الدراسة الحالية.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من المرضين والمرضات العاملين في مستشفى المواساة بمحافظة دمشق، لذلك لا يمكننا تعميم نتائجها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة له، واستخدام الأدوات التي استخدمت فيها.

- **الدراسات السابقة**:

يمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: الدراسات التي تناولت مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. دراسة صبيرة وحلوم(٢٠١٨) حول علاقة الاحتراق النفسي بالتفاؤل والدعم المقدم من الإدارة. وذلك على عينة تكونت من(١٢٠) مدرس في جامعة تشرين سوريا وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي وسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة في العمل. أما مأمون و بوعافية (٢٠١٨) فقد أجريا دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وجودة الحياة لدى العاملين بنظام المناوبة الليلية في مصلحة الاستعجالات الطبية في الجزائر، وذلك على عينة بلغ قوامها(٨٠) عامل وعاملة وأظهرت النتائج أن العاملين بالمناوبة الليلية يعانون من مستوى عالي من الاحتراق النفسي. ولا فروق في درجة الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الجنس والخبرة المهنية. وفي سياق متصل سعى عقدي(٢٠١٧) في دراسته إلى تحديدٍ مستوى الاحتراق الوظيفي لدى عينة من المعلمين بلغ عددهم(٣٢٢) معلما وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق

الوظيفي لدى المعلمين، وكذلك عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق الوظيفي تعزى للحالة الاجتماعية للعينة، وهناك فروق في مستوى الاحتراق لدى مجموعة المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة أقل من خمس سنوات.

وأجرى كل من الجنيدي والحلاق(٢٠١٧) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الاحتراق النفسي لدى طاقم التمريض في وحدة العناية المكثفة بمستشفيات مدينة الخليل، وبلغ عدد أفراد العينة(١٠١) من الممرضين والممرضات، وخلصت الدراسة إلى أن درجات الاحتراق النفسي مرتفعة لدى أفراد العينة، وأن هناك فروقاً في درجات الاحتراق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك هناك فروق تعزى للحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين.

في حين هدفت دراسة راجيسواري وسروليخا (Rajeswari, Srwlekha, ٢٠١٥) إلى فحص درجات الاحتراق النفسي على عينة قوامها(٢٠٠) ممرضة من العاملات في مستشفى نيلور الهندية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن (٤٦٪) من الممرضات يعانين من درجات احتراق نفسي متوسطة، فيما عانت(٥٤٪) منهن من درجات مرتفعة من الاحتراق النفسي، وأظهرت الدراسة كذلك فروقاً في درجات الاحتراق تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة الطويلة.

وأجرى كل من دوجانر والبلارسلان (Doganer& Aparslan, 2009) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة ما بين بعض العوامل الاجتماعية الديموغرافية ومستويات الاحتراق النفسي لدى عينة من القابلات في مراكز الصحة شرق تركيا، وتكونت العينة من (١٤٧) قابلة. وأسفرت النتائج عن أن هناك تأثير لصفات الشخصية، ولمدة العمل على مستوى الاحتراق النفسي، بينما لم يكن هناك تأثير للحالة الاجتماعية على مستوى الاحتراق النفسي.

دراسة القاسمي ويوسفي(Ghassemi & Yousefy, 2006) حيث قام الباحثان بدراسة الاحتراق الوظيفي لدى (٥٥) ممرضة من المستشفيات الجامعية في أصفهان بإيران. وكانت أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن الممرضات يتعرضن لدرجة عالية من الإجهاد الانفعالي وهناك ترابط إيجابي بين الاحتراق الوظيفي والعمر وسنوات الخبرة إذ إن فترات الخدمة الطويلة ترتبط بدرجات أعلى بالاحتراق الوظيفي.

بينما توصلت دراسة البدوي(٢٠٠٠) إلى أن الممرضات يعانين من درجة مرتفعة من تكرار وشدة الشعور على كل من بعدي الإجهاد الانفعالي، و نقص الشعور بالإنجاز، بينما لديهن درجة متوسطة من تكرار وشدة الشعور وذلك على بعد تبلد المشاعر، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود أثر للجنس والخبرة على مستوى الاحتراق النفسي.

المجموعة الثانية: الدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي والسمات النفسية والعوامل الخمسة للشخصية :حيث أجرت هلايلي (٢٠١٦) دراسة هدفت منها الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي وسمات الشخصية لدى

على عينة قوامها(٤٥) معلم للمرحلة الابتدائية في مصر. واستخدمت بروفيل الشخصية لجوردن ألبورت، وأسفرت النتائج عن أن المعلمين يعانون من درجة عالية من الاحتراق في أبعاده الثلاثة، وهناك علاقة دالة وعكسية بين الاحتراق وكل من السمات الشخصية التالية(الثبات الانفعالي، الاجتماعية، السيطرة، المسؤوَلية).

دراسة ماغناو وآخرون(Magnao, Paolille& Barrano,2015) والتي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية. وتكونت العينة من(١٤٤) عامل وعاملة في المهن المساعدة في إيطاليا. وأسفرت النتائج عن ارتباط سلبي بين كل من الاستقرار العاطفي، والانفتاح على التجارب وبعد الإنهاك الانفعالي، وكذلك أظهرت النتائج أن المقبولية والوعي لا يرتبطان بأي بعد من أبعاد الاحتراق النفسي.

ودراسة إسي(Ecie, 2013) التي هدفت إلى دراسة أثر التباين في العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة، لدى عينة من الممرضات والبالغ عددهن(٣٢٢) ممرضة وطالبة تمريض في مستشفيات امريكا. وأظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي يرتبط بمستوى المرونة والاستقرار واليقظة والضمير، بينما هناك علاقة سلبية بين الانبساطية مع كل أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة.

أما دراسة غوليبور وآخرون (Gholipour, et al, 2011) والتي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية، وتكونت(٢٤٨) من الممرضين والممرضات العاملين في المستشفيات الإيرانية. وأشارت النتائج إلى أن هناك تأثير وعلاقة سلبية بين الاحتراق النفسي وكلٍ من العوامل التالية:(الانبساط، القبول، والانفتاح على الخبرات)، بينما يوجد تأثير إيجابي بين الاحتراق والعوامل(العصابية، ويقظة الضمير).

أما العجاجي (٢٠١٠) فقد أجرى دراسته حول العلاقة بين الاحتراق النفسي وسمات الشخصية، وفقا لمقياس أيزنك للشخصية، وذلك على عينة من(٨٢) معلم ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن العصابية ترتبط بارتفاع الاحتراق النفسي على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، في حين الانبساطية ترتبط سلبا مع الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، وكذلك توصل إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في مستوى الاحتراق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة جونغ كيم وآخرون(Jeongkim, Hyunshin & Swanger, 2009) إلى تقصي العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وذلك على عينة تكونت من(١٨٧) من العاملين في الوظائف الإدارية والشرائية في امريكا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الاحتراق النفسي والعصابية، بينما لا يوجد ارتباط بين الاحتراق والعوامل الأخرى وهي(الانبساطية، الانفتاح على الخبرات، الطيبة، ويقظة الضمير).

وكشفت دراسة الزهراني(٢٠٠٨) التي هدفت إلى استقصاء طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية. لدى عينة قوامها(١٥٠) عاملة في السعودية. معتمدة مقياس ألبورت لسماتٍ الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية(الثبات الانفعالي، الاجتماعية، السيطرة) وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتباين سنوات الخبرة لصالح ممن تراوحت سنوات خبرتهن من (١١-١٥)، وكذلك وجود فروق تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجات.

وحول الموضوع نفسه هدفت دراسة ستيفاني(Stephanie,2007) إلى بحث العلاقة بين الاحتراق النفسي وعوامل الشخصية الخمسة لدى مجموعة من المعلمين من مدارس غرب امريكا. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الاحتراق وكل من العوامل التالية: العصابية ترتبط بالإجهاد الانفعالي، والانبساطية ترتبطً سلبا بالإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر والمقبولية ترتبط سلبا بنقص الشعور بالإنجاز.

كما كشفت دراسة بيكر وآخرون(Bakker, Van Der Zee, Lewic, & Dollard, 2006) حول العلاقة بين الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث تكونت العينة من (٨٠) فرداً يعملون في المجال الصحي في السويد. إلى أنه يمكن التنبؤ بمشاعر الإنهاك الانفعالي من خلال العصابية، وإنجاز الفرد يمكن توقعه من خلال الانبساطية والعصابية.

وقد توصل بوهلر ولاند (Buhler &Lind,2004) في دراستهما حول الاحتراق النفسي وسمات الشخصية على عينة تكونت من (١١٩) ممرضة يعملن في وحدات العناية المركزة في ألمانيا. إلى أن هناك علاقة إيجابية بين العصابية والإنهاك النفسي، وتبلد المشاعر ، وأن العصابية تسرع من الوصول إلى درجة الاحتراق النفسي.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة وما تم عرضه منها أنفاً أنها تباينت فيما يتعلق بالفروق في مستويات الاحتراق النفسي والمتغيرات الديمغرافية التي تناولتها، أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي في علاقته بالعوامل الخمسة للشخصية حيث لم تجد الباحثة في حدود ما قد أطلعت عليه من دراسات ومراجعة الدوريات أي دراسة عربية تناولت هذه العلاقة، وإنما كانت دراسات أجنبية. في حين نجد أن بعض الدراسات العربية قد ركزت على العلاقة بين الاحتراق النفسي وسمات الشخصية وفقاً لمقياس (جوردن ألبورت، مقياس أيزنك الشخصية). ومن هنا جاءت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة والتي تطمح الباحثة من خلال نتائجها ومقترحاتها أن تساهم في إعداد قاعدة معرفية وبحثية لإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الاحتراق النفسي والعوامل الخمسة للشخصية.

- **الإطار النظري**:

- **مفهوم الاحتراق النفسي**:

يمكن لنا أن نفهم معنى الاحتراق النفسي من خلال الوصف الذي قدمته ماسلاش لهذا المفهوم بأنه خبرة انفعالية فردية سلبية تقود إلى عملية مزمنة يتم تجربتها كاستنزاف الجهد على المستوى البدني والانفعالي والمعرفي فهو يشير إلى فقدان الاهتمام بالأفرادِ الموجودين في محيط العمل حيث يشعر الفرد بالإرهاق والاستنزاف العاطفي اللذين يجعلانه يفقد الإحساس بالإنجاز، ويفقد تعاطفه نحو الآخرين. (Maslach, Leiter& Jackson, 2012.299)

ويعرفه كل من زوو وين (Zhou & Wen,2007.37) بأنه" مجموعة من الأعراض السلبيَّة التي يخبرها الفرد في مجال عمله، والتي تجعله فاقداً الرغبة في أداء العمل مما يحمله من مشاعر سلبية تجاه العمل والأفراد الذين يتعامل معهم".

- **أبعاد الاحتراق النفسي**:

وقد حددت ماسلاش أبعاد الاحتراق النفسي بثلاثة أبعاد هي:

- الإجهاد الانفعالي Emotional exhaustion: والذي يوصف" باستنزاف العامل لطاقته البدنية والنفسية وفقدانه لحيوته، ونشاطه مع الشعور بالإحباط والتوتر".
- تبلد المشاعرDepersonalization : والذي يعني "شعور الفرد بانه سلبي وصارم، وكذلك احساسه باختلال حالته المزاجية، وبأنه يسيطر عليه شعور عدم الاكتراث والنفور".
- انخفاض الإنجاز الشخصيReduced personal achievement: والذي يعرف" بأنه إحساس الفرد بتدني نجاحه واعتقاده بأن جهوده تذهب سدى، وعدم رضاه عما يحققه في عمله". (Maslach, Leiter & Jackson, 2012 ..298)

- **نموذج العوامل الخمسة**:

يعد نموذج العوامل الخمسة للشخصية لكوستا وماكري (Costa & McCare, 1992) من أهم النماذج والتصنيفات وأكثرها اتساقاً في تقييم الشخصية والتنبؤ بها والذي يقوم على دراسة سلوك الفرد من خلال السمات التي يفترضها هذا النموذج. ويفترض هذا النموذج وجود خمسة عوامل للشخصية وهي:

- **العصابية** Neuroticism:

ويصف هذا العامل أصحابه بالسمات الانفعالية والسلوكية السلبية، كالقلق، والاكتئاب، والغضب والعدوانية، والاحباط، حيث وجد أن الشخصية العصابية ترتبط إيجابياً بالضغوط والإجهاد وأنهم أقل قدرة في التعامل مع الضغوط المرهقة، وبالتالي يعد مؤشراً للتنبؤ بالإنهاك الانفعالي.(Bruk & Allen, 2003).

- **الانبساطية** Extraversion:

ويميل أصحاب هذا العامل إلى المشاركة الاجتماعية والاهتمام بالآخرين، والميل لحل المشكلات بشكل إيجابي، ويوصفون بأنهم محبين للعمل مع الأخرين. وقد وجد(Zhang,2006) في دراسته أن هذا العامل يرتبط سلبا بالضغوط والتوتر.

- **يقظة الضمير**Conscientiousness:

ويشير هذا العامل إلى حالة انفعالية تفكيرية اجتماعية تتسم بالميل إلى التنظيم، والشعور بالمسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط الذاتي والتفاني والمثابرة. وفي جانبه السلبي يكون الأفراد محبين للكمال وإلزاميين ومدمني عمل.(الشمالي، ٢٠١٥. ٥١).

- **المقبولية(الطيبة)**Agreeableness:

ويمتاز أصحابه بالكفاءة الذاتية والثقة بالنفس والتعاطف والقبول والتسامح، وهؤلاء الأفراد الذين لديهم درجات عالية على هذا العامل لديهم ميل لإجهاد أنفسهم في محاولة لمساعدة وإرضاء الآخرين.(Bruk & Allen, 2003)

- **الانفتاح على الخبرة** Openness to Experience:

ويشير هذا العامل إلى حالة انفعالية تفكيرية تتسم بحب الاطلاع والاكتشاف و بتنوع الاهتمامات، والخيال الواسع، وبالقدرة على ربط الأمور، ويرتبط هذا العامل إيجابا مع الأداء والإنجاز. (الشمالي،٢٠١٥. ٤٨)

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية، التي تبحث العلاقة بين الاحتراق الوظيفي وبين العوامل الخمسة للشخصية لدى العاملين في مهنة التمريض بمحافظة دمشق.

- **المجتمع الأصلي وعينة الدراسة**:

تكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من جميع المرضين والممرضات العاملين في مستشفى المواساة في محافظة دمشق، والبالغ عددهم(٦٩٦) ممرض وممرضة، وقد جرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد بلغ عدد أفراد العينة(١٥٠) ممرض وممرضة.

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (ن = ١٥٠)

الجنس	العدد الكلي	التكرار	سنوات الخدمة	التكرار	الحالة الاجتماعية	التكرار
ذكور	١١٥	١٧	أقل من ٥ سنوات	٣٨	عازب	٩٥
إناث	٥٨١	١٣٣	٥-١٠	٣٣	متزوج	٥١
-	-	-	١١-١٥	٢٦	غير ذلك	٤
-	-	-	١٦-٢٠	١٣	-	-
-		-	٢١- وأكثر	٤٠	-	-
المجموع	٦٩٦	١٥٠	-	١٥٠	-	١٥٠

- **أدوات الدراسة**:

- **مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق الوظيفي**:(MBI) :**وصف المقياس**:

يتكون المقياس الحالي والذي تم إعداده من قبل ماسلاش وجاكسون 1980 (Maslach & Jakson) من (٢٢) بنداً تتعلق بشعور الفرد نحو مهنته موزعة على ثلاثة مجالات تقيس كلٍ من أبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة وهي:(الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر ونقصَ الشعور بالإنجاز). وبما أن فقرات البعدين الأول والثاني سلبية، وفقرات البعد الثالث إيجابية فقد تم عكس درجات المفحوص على المجال الثالث لتصبح باتجاه البعدين(الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر) وهذا يعني إن الدرجات المرتفعة على المقياس بأبعاد الثلاثة تعني مستوى عالياً من الاحتراق النفسي.

وقد بنيت فقرات المقياس على شكل عبارات تسأل عن شعور الفرد نحو مهنته، ويطلب إلى المفحوص الاستجابة مرتين على كل فقرة من الفقرات، مرة تدل على تكرار الشعور بالفقرة بتدرج يتراوح من (صفر إلى ست) درجات، ومرة أخرى تدل على شدة الشعور بالعبارات، يتراوح من (صفر إلى سبع) درجات، ونظراً لوجود ارتباط بين بعدي التكرار والشدة للمقياس، وبهدف اختصار وقت التطبيق، ولتحقيق أهداف البحث أكتفت الباحثة باستخدام إجابات المفحوص على البعد الخاص بشدة الشعور نحو فقرات المقياس. ويمكن تصنيف مستويات الاحتراق النفسي لدى الأفراد وفقاً للمعايير التي حددتها ماسلاش وجاكسون كما في الجدول(٢):

جدول (٢) مستويات الاحتراق الوظيفي وفقاً للمعايير التي حددتها ماسلاش وجاكسون.

مجالات المقياس	عدد الفقرات	منخفض	متوسط	عالي
الاجهاد الانفعالي	٩	٢٥ فما دون	٢٦-٣٩	٤٠ فما فوق
تبلد المشاعر	٥	٦ فما دون	٧-١٤	١٥ فما فوق
نقص الشعور بالإنجاز	٨	٣٦ فما دون	٣٧-٤٣	٤٤ فما فوق
الدرجة الكلية	٢٢	٦٧ فما دون	٦٨-٩٨	٩٩ فما فوق

- **حساب صدق المقياس**:

لم يتم التحقق من صدق المقياس من حيث الصوغ اللغوي والوضوح والشمولية، وذلك لاعتماد الباحثة المقياس ذاته الذي أعددته كلٍ من ماسلاش وجاكسون، والذي جرى إعداده وتحكيمه في العديد من الدراساتً على المجتمع السوري.(صياح، ٢٠١٣. بركات، ٢٠١٤. صبيرة وحلوم، ٢٠١٨).

- **صدق الاتساق الداخلي**:

جرى التحقق من الصدق البنيوي للمقياس وكانت النتائج كما يوضح الجدول (٣):

ويتبين من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط تكشف عن مستوى جيد ومرضي، و بالتالي يعد هذا مؤشراً على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً لأبعاد المقياس.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ومعاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس الحالي. (ن=٣٠)

رقم العبارة	البعد الاجهاد الانفعالي	الاحتراق النفسي (الدرجة الكلية)	الرقم	بعد تبلد المشاعر	الرقم	الاحتراق النفسي (الدرجة الكلية)	الرقم	بعد نقص الشعور بالإنجاز	الاحتراق النفسي (الدرجة الكلية)
١	.636	.500	٥	.635	٤	.367	٤	.736	.483
٢	.563	.464	١٠	.778	٧	.536	٧	.610	.379
٣	.572	.518	١١	.613	٩	.563	٩	.739	.416
٦	.696	.592	١٥	.577	١٢	.307	١٢	.572	.426
٨	.602	.563	٢٢	.669	١٧	.360	١٧	.826	.687
١٣	.567	.399					١٨	.721	.521
١٤	.473	.519					١٩	.712	.504
١٦	.606	.577					٢١	.723	.452
٢٠	.447	.371							

- **مقياس العوامل الخمسة للشخصية**: (NEO- FFI)**وصف المقياس**:

وهو من إعداد كوستا وماكري ١٩٩٢، وأعد الاختبار باللغة العربية الانصاري (٢٠٠٢)، ويهدف إلى قياس العوامل الأساسية للشخصية بوساطة مجموعة من البنود (٦٠) بندا بمعدل (١٢) عبارة لكل مقياس. ويتضمن خمسة مقاييس فرعية وهي (العصابية، الانبساط، الانفتاح على الخبرات، الطيبة، يقظة الضمير).

- **حساب صدق المقياس**:

اعتمدت الباحثة قائمة العوامل الخمسة(NEO- FFI) والتي تم إعدادها للبيئة السورية من قبل ملحم(٢٠٠٩).

- **صدق الاتساق الداخلي**:

جرى التحقق من صدق المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي.

جدول (٤) معاملات ارتباط بنود المقياس مع الدرجة الكلية ومعاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن= ٣٠)

رقم العبارة	العصابية	الرقم	الانبساطية	الرقم	الانفتاح على الخبرة	الرقم	الطيبة	الرقم	يقظة الضمير
١	.163	٢	.456	٣	.497	٤	.056	٥	.464
٦	.324	٧	.549	٨	.072	٩	.049	١٠	.482
١١	.483	١٢	.445	١٣	.292	١٤	.445	١٥	.396
١٦	.077	١٧	.428	١٨	.158	١٩	.077	٢٠	.311
٢١	.503	٢٢	.304	٢٣	.297	٢٤	.296	٢٥	.478
٢٦	.391	٢٧	.227	٢٨	.359	٢٩	.348	٣٠	.434
٣١	.281	٣٢	.365	٣٣	.187	٣٤	.256	٣٥	.523
٣٦	.444	٣٧	.470	٣٨	.439	٣٩	.363	٤٠	.317
٤١	.481	٤٢	.504	٤٣	.413	٤٤	.124	٤٥	.728
٤٦	.225	٤٧	.101	٤٨	.629	٤٩	.027	٥٠	.377
٥١	.543	٥٢	.409	٥٣	.405	٥٤	.741	٥٥	.461
٥٦	.588	٥٧	.163	٥٨	.354	٥٩	.414	٦٠	.414

ويتضح من الجدول(٤)أنٍ كافةٍ القيم تكشف عن مستوى مرضي من الارتباط مما يعطي مؤشرا جيدا على صدق الاتساق الداخلي للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

- **دراسة الثبات لكل من مقياس الاحتراق النفسي ومقياس العوامل الخمسة للشخصية**:

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس الاحتراق النفسي ومقياس العوامل الخمسة للشخصية(ن=٣٠)

الثبات	الاحتراق النفسي ككل	الاجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	الانبساطية	المصابية	الانفتاح على الخبرة	الطيبة	يقظة الضمير
ثبات الاعادة	٠.٦٤٤	٠.٧٣٠	٠.٦٧٥	٠.٧٠٠	٠.٥٤٩	٠.٥٣٦	٠.٦٢٨	٠.٥٤٣	٠.٦٨١
ثبات الفا كرونباخ	٠.٥٨٦	٠.٦٠٨	٠.٦٦١	٠.٨٥٥	٠.٦٥٩	٠.٤٦٥	٠.٤١٥	٠.١١٥	٠.٢٧٢
سبيرمان براون	٠.٥٥٩	٠.٦٣٦	٠.٦٥٦	٠.٨٦٣	٠.٦٧٩	٠.٥٨٤	٠.٣٧١	٠.٣٧٣	٠.٤٩٧
جتمان	٠.٥١٩	٠.٦٢٢	٠.٥٩٧	٠.٨٦٢	٠.٦٧٧	٠.٥٧٩	٠.٣٣٨	٠.٣٧٣	٠.٣٠٨
العينة	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الثبات المحسوبة بالطرائق الأربعة جيدة ومطمئنة وهذه النتيجة تقدم مؤشرا يدعو للثقة بهاتين الأداتين.

- **نتائج الدراسة تحليلها وتفسيرها**:

- **الفرضية الأولى: يوجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي ومقياس العوامل الخمسة للشخصية**.

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في مكونات مقياس الاحتراق النفسي وبين درجاتهم في مقياس العوامل الخمسة.(ن=١٥٠)

معامل بيرسون	يقظة الضمير	الدلالة	الطيبة	الدلالة	الانفتاح على الخبرة	الدلالة	الانبساطية	الدلالة	العصابية	الدلالة
الاحتراق النفسي	-.187*	.022	-.205*	.012	-.022	.787	-.135	.098	.250**	.002
الاجهاد الانفعالي	-.346**	.000	-.186*	.023	-.127	.120	-.200*	.014	.283**	.000
تبلد المشاعر	-.432**	.000	-.256**	.002	-.151	.065	-.338**	.000	.441**	.000
نقص الشعور بالإنجاز	-.456**	.000	.093	.260	-.237**	.004	-.277**	001	.274**	.001
العينة	150		150		150		150		150	

دال عند مستوى دلالة(٠.٠١)، ◆ دال عند مستوى دلالة(٠.٠٥)

وبالرجوع إلى قيم الارتباطات في الجدول(٦) يلاحظ أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز) وعامل (العصابية).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة موجبة بين الاحتراق النفسي والعصابية، وتبدو هذه النتيجة متسقة مع ما توصل إليه العديد من الباحثين في دراستهم التي أثبتت ارتباط الاحتراق النفسي بالعصابية، مثل دراسة(Magnao, et al, (Jeongkim &et al, 2009; Stephanie, (2015; Gholipour & et al, 2011 (2007; Bakker & et al,2006) Buhler & et al, 2004)(العجاجي،٢٠١٠) كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري من سمات فرعية يتصف بها

أصحاب عامل العصابية بحسب (كوستا وماكري،١٩٩٢) من سمات سلبية مثل القلق والتوتر والانفعالية وعدم القدرة على تحمل الضغوط ومواجهتها بشكل إيجابي، مما يعرضهم للإنهاك واستنفاذ طاقتهم الجسدية والعاطفية وهذا بدوره ينعكس على حيوتهم وأدائهم في العمل، ويكونوا أكثر عرضة للاحتراق النفسي.

وبالعودة للجدول(٦) نجد أن هناك علاقة سالبة دالة عند مستوى(٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للاحتراق وكل من (يقظة الضمير، والطيبة)، وكذلك يلاحظ علاقة سالبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعدي الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر وعامل(يقظة الضمير) وعند(٠.٠٥) مع كلٍ من عاملي (الطيبة، الانبساطية).

ومن جانب أخر توجد علاقة سالبة عند مستوى(٠.٠١) بين بعد(نقص الشعور بالإنجاز) والعوامل الشخصية (يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة، الانبساطية). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من (هلايلي، ٢٠١٦، الزهراني،٢٠٠٨) في وجود علاقة عكسية بين سمات الشخصية الثبات الانفعالي، والسيطرة والاجتماعية وبين الاحتراق النفسي. كما تتفق مع دراسة (العجاجي، ٢٠١٠) حول ارتباط السلبي بين الانبساطية والاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر. وتتفق جزئيا مع نتائج الدراسات التالية(Ecie,2013; Stephanie, 2007) فيما يتعلق بارتباط الانبساطية بالاحتراق النفسي، بينما تختلف عن دراسة (Jeongkim, et al, 2009) في عدم وجود علاقة بين الاحتراق وكل من (الانبساطية، الانفتاح على الخبرات، الطيبة، يقظة الضمير).ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الأفراد الفرعية على هذه العوامل(الانبساطية، الطيبة، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة) فالفرد الانبساطي لديه علاقات اجتماعية ويميل إلى حل مشكلاته بطريقة إيجابية وهذا يخفف من وصوله إلى درجة الاحتراق النفسي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Zhang, 2006) إن عامل الانبساطية يخفف من الضغوط والتوتر. وكذلك الحال فيما يتعلق بالأفراد الذين يتسمون بيقظة الضمير حيث يتضمن هذا العامل العديد من الصفات الإيجابية التي تمكنهم من حل مشكلاتهم ومواجهة الصعوبات من خلال الثبات وتحمل المسؤولية، والقدرة على التحكم والضبط والالتزام بالواجبات بما تمليه عليهم ضمائرهم. وأن الأفراد الذين يمتازون بالمقبولية (الطيبة) لديهم ثقة بأنفسهم وتعاطف مع الآخرين والتسامح، ويمتزون بعلاقات اجتماعية طيبة مما يجعلهم أقل معاناة للضغوط والاحتراق النفسي، كما يمكن تفسير العلاقة السالبة بين نقص الشعور بالإنجاز وعامل الانفتاح على الخبرة من حيث ما يمتاز به أصحاب هذا العامل من القدرة على حب الاستطلاع واحترام أفكار الآخرين وآرائهم، ويتطلعون إلى تجارب وخبرات حياتية جديدة، وتبدو هذه النتيجة منطقية خاصة وإن الانفتاح على الخبرات يرتبط بالإنجاز والأداء. وبالتالي إن الدرجة العالية من نقص الشعور بالإنجاز الناجم عن إدراك الفرد أن

مستوى إنجازاته أقل من طموحاته والشعور بانخفاض الحيوية، وتقييم ذاته سلبا، وهذا ربما ما يفسر لنا الارتباط السلبي بين نقص الشعور بالإنجاز والانفتاح على التجارب .

وتتفق هذه النتيجة مع آراء ماسلاش (١٩٨٢) حول علاقة خصائص الشخصية لدى العاملين بمدى تعرضه للاحتراق النفسي. كما تتفق أيضا مع توجهات تشيرنس (١٩٨٠) النظرية التي تشير إلى أن مرتفعي الاحتراق النفسي لديهم سمات شخصية سالبة تتمثل في تدني تقدير الذات والإحباط والاعتقاد في نقص القدرات.(محمود، ٢٠٠٥. ٢٣٩).

وبالعودة إلى الجدول أنفاً رقم(٦) يلاحظ عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للاحتراق وعاملي(الانفتاح على الخبرة، الانبساطية) وكذلك لا علاقة دالة بين (الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر) وعامل (الانفتاح على الخبرة) كذلك لا علاقة بين بعد (نقص الشعور بالإنجاز) وعامل(الطيبة). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة(Stephanie, 2007) التي أشارت إلى علاقة سلبية بين الطيبة والشعور بالإنجاز. وتتفق جزئيا مع دراسة (Jeongkim, et al, 2009) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين عامل الانفتاح على الخبرات والاحتراق النفسي.

وتبدو هذه النتيجة منطقية من حيث عدم وجود علاقة بين كل الاحتراق النفسي الكلي وأبعاده الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر بعامل الانفتاح على الخبرات حيث يرتبط هذا العامل كما ذكرنا سابقا بالإنجاز والأداء. والأمر نفسه يمكن قوله في عدم وجود علاقة دالة بين نقص الشعور بالإنجاز وعامل الطيبة الذي يمكن لهذا العامل الأخير أن يرتبط بالمشاعر والعلاقات الاجتماعية للفرد.

- **الفرضية الثانية: ينتشر الاحتراق النفسي لدى العاملين في مهنة التمريض أفراد عينة الدراسة.**

وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس. وكانت النتائج كما في الجدول(٧).

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة

	الاحتراق النفسي الكلي	الاجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز
المتوسط	٧٤.٠٢٦	٢٥.٧	٨.٢٦	٤٠.٠٦
المتوسط الرتبي	٣.٣٦٤	٢.٨٥٥	١.٦٥٢	٥.٠٠٧
الانحراف المعياري	١٨.١٨٥	١٥.٥٩٨	٧.٣٨٧	١١.٤٠٣

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس قد بلغت(٧٤.٠٢) وكذلك فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية للمقياس حيث نجد أن بعد الإجهاد الانفعالي حصل على متوسط حسابي قدره(٢٥.٨) بينما كان المتوسط الحسابي لبعد تبلد المشاعر قدره(٨.٢٦) أما

بعد نقص الشعور بالإنجاز فقد بلغ متوسط حسابي (٤٠.٠٦). وبالتالي يمكن القول أن أفراد العينة المشمولين بالدراسة يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للمقياس وفقا للمعايير التي حددتها ماسلاش وجاكسون كما ورد في الجدول رقم (٢). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Rajeswari & Srwlekha,٢٠١٥) كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة (البدوي، ٢٠٠٠) حول معاناة الممرضين والممرضات من درجة متوسطة على بعد تبلد المشاعر، بينما تختلف عنها فيما يتعلق بدرجة مرتفعة على كل من الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، إضافة إلى اختلافها مع كلٍ من نتائج الدراسات التالية :(مأمون وبوعافية، ٢٠١٨، عقدي ،٢٠١٧، الجنيدي والحلاق، ٢٠١٧، الهلايلي، ٢٠١٦) وكذلك مع كل من نتائج دراسة (; Ghassemi & Yousefy, 2006 ,٢٠٠٤ Buhler &Lind) والتي أشارت إلى وجود درجة عالية من الاحتراق لدى العاملين في مهنة التمريض.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إن طبيعة العمل في مهنة التمريض في حد ذاتها مصدرا للضغوط والاحتراق النفسي، وهذا ما أقرته العديد من الدراسات المشار إليها في الاطار النظري، حيث يتعرض العاملين في التمريض إلى ضغوطات تفوق قدراتهم، من حيث تحمل المسؤولية عن المرضى وإحساسهم بمعاناة المرضى والآمهم، إضافة إلى الأعباء المطلوبة منهم كل هذا قد يعرضهم إلى فقدان الاهتمام بعملهم ورضاهم عنه، وبالتالي يمكن أن ينتابهم شعور باللامبالاة ونفاذ الصبر وقلة الدافعية والحماس اتجاه عملهم، مما يعرضهم لمستويات مختلفة من الاحتراق النفسي.

- **الفرضية الثالثة : توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي وأدائهم على مقياس العوامل الخمسة للشخصية وفقا لمتغيرات التالية: الجنس. الحالة الاجتماعية- سنوات الخبرة في العمل. الفروق وفقا لمتغير الجنس:**

جدول (٨) اختبار(ت) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة في أدائهم على كل من مقياس الاحتراق النفسي ومقياس العوامل الخمسة للشخصية وفقا لاختلاف الجنس(ن= ١٥٠).

	الجنس	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	ت	درجات الحرية	الدلالة
الاحتراق النفسي	ذكور	17	17.56	90.17	4.08	148	.000
	اناث	133	17.26	71.96			
الاجهاد الانفعالي	ذكور	17	13.26	40.52	4.414	148	.000
	اناث	133	14.87	23.80			
تبلد المشاعر	ذكور	17	4.37	13.88	3.448	148	.001
	اناث	133	7.39	7.54			
نقص الشعور بالإنجاز	ذكور	17	8.51	35.76	1.659-	148	.099
	اناث	133	11.63	40.60			
العصابية	ذكور	17	6.73	40.05	3.323	148	.001
	اناث	133	7.13	33.98			
الانبساطية	ذكور	17	3.62	41.88	1.088	148	.279
	اناث	133	4.88	43.21			
الانفتاح على الخبرة	ذكور	17	4.11	39.23	1.589	148	.114
	اناث	133	4.67	37.34			
الطيبة	ذكور	17	5.56	38.64	2.194	148	.030
	اناث	133	5.87	41.94			
يقظة الضمير	ذكور	17	7.74	42.35	4.45	148	.000
	اناث	133	8.77	52.29			

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة(٠.٠١) في متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي(الدرجة الكلية) وعلى كل من بعدي (الاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما لا فروق دالة إحصائيا على بعد(نقص الشعور بالإنجاز) تعزى لمتغير الجنس. وتختلف النتيجة الأولى بوجود فروق لصالح الذكور على بعدي(الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر) مع كل من دراسة(مأمون وبوعافية، ٢٠١٨، البدوي،٢٠٠٠) حول عدم وجود أثر للجنس علَى أبعاد الاحتراق النفسي، في حين تتفق معها فيما يتعلق بعدم وجود فروق على بعد(نقص الشعور بالإنجاز) وفقا لمتغير الجنس. فيما تختلف مع دراسة (الجنيدي والحلاق، ٢٠١٧) حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن المرضين أكثر شعوراً بالإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر في ضوء بعض سمات الشخصية بين الذكور والإناث من حيث قدرة الإناث على التحمل والصبر والتعاطف مع الحالات والمرضى أكثر من الذكور. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه ماسلاش وجاكسون كما ورد في (الكلابي، ٢٠٠١. ١٣٨) بأن الذكور يشعرون بقدر أكبر من فقدان العنصر الإنساني أو الشخصي في التعامل مع الآخرين.. وبالتالي يمكن تفسير عدم وجود فروق على بعد(نقص الشعور بالإنجاز) بين الذكور والإثاث إن هذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى إن المرضين والممرضات كليهما يتعرضون إلى مصادر الضغوط نفسها حيث يكلفون بأعباء ومطالب عدة ويطالبون بالإشراف على عدد كبير من المرضى، وهذا بدروه ينعكس على تقييمهم لأدائهم وبالتالي يشعرون بانخفاض وتدني الانجاز لديهم.

وبالعودة إلى الجدول رقم(٨) نجد عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط أداء أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس على المقاييس الفرعية للعوامل الخمسة للشخصية وهي(الانبساطية، الانفتاح على الخبرة) بينما نجد فروق دالة احصائيا عند مستوى(٠.٠١)على مقياس(العصابية) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وكذلك هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠٥) و(مستوى (٠.٠١) على التوالي في متوسط أداء أفراد العينة على عاملي(الطيبة، يقظة الضمير) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ويمكن عزو ارتفاع العصابية لدى الذكور إلى أنهم غالبا ما يتميزون بالعدوانية ويكونون سريعي الغضب والاستثارة خاصة في المواقف التي يتعاملون فيها مع المرضى ومرافقيهم، وبالتالي هذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه الدراسة بأن الذكور أكثر احتراقا من ناحية الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، وهذا يتفق مع ما ورد في الاطار النظري حول ارتباط الشخصية العصابية بالمشاعر السلبية والإجهاد.(Bruk & Allen, 2003) وبالتي يمكننا تفسير الفروق في كل من عاملي (الطيبة، ويقظة الضمير) لصالح الإناث، إن هذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى ما تتصف به الإناث عادة بأنهن أكثر تعاطفا وميلا إلى مساعدة الآخرين وكذلك الحال في يتعلق باتصافهن

بيقظة الضمير أكثر من المرضين إن هذا قد يعود إلى التزام المرضات بالعمل والاهتمام به وأداءه بصورة أفضل من أجل إثبات ذاتهن وتجنبهن المخاطر والمشكلات مع الآخرين.

- **الفروق وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية**:

جدول (٩) اختبار تحليل التباين الأحادي(ف) لدلالة الفروق في درجات عينة الدراسة على مقياس الاحتراق النفسي وأدائهم على مقياس العوامل الخمسة للشخصية(ن=١٥٠)

	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفين	الدلالة	قيمة ف	الدلالة
الاحتراق النفسي	متزوج	95	73.14	18.08	.22	.797	.332	.718
	عازب	51	75.37	18.57				
	غير ذلك	4	77.75	18.73				
	المجموع	150	74.02	18.18				
الاجهاد الانفعالي	متزوج	95	25.26	16.02	2.64	.074	.101	.904
	عازب	51	26.43	15.51				
	غير ذلك	4	26.75	2.36				
	المجموع	150	25.70	15.59				
تبلد المشاعر	متزوج	95	7.69	7.81	2.38	.095	1.41	.246
	عازب	51	8.94	6.61				
	غير ذلك	4	13.25	3.77				
	المجموع	150	8.26	7.38				
نقص الشعور بالإنجاز	متزوج	95	40.18	12.57	2.15	.119	.088	.916
	عازب	51	40.00	8.93				
	غير ذلك	4	37.75	12.73				
	المجموع	150	40.0	11.40				
العصابية	متزوج	95	33.89	7.22	1.05	.351	1.53	.219
	عازب	51	35.92	7.62				
	غير ذلك	4	37.25	3.40				
	المجموع	150	34.67	7.33				
الانبساطية	متزوج	95	43.05	5.00	1.11	.332	2.02	.136
	عازب	51	43.45	4.046				
	غير ذلك	4	38.50	6.40				
	المجموع	150	43.06	4.77				
الانفتاح على الخبرة	متزوج	95	37.66	4.58	.73	.481	2.76	.066
	عازب	51	37.78	4.45				
	غير ذلك	4	32.25	6.39				
	المجموع	150	37.56	4.64				
الطيبة	متزوج	95	42.40	6.45	.41	.661	2.60	.077
	عازب	51	40.09	4.66				
	غير ذلك	4	40.75	2.87				
	المجموع	150	41.57	5.91				
يقظة الضمير	متزوج	95	51.80	10.08	.45	.634	.61	.544
	عازب	51	50.05	7.58				
	غير ذلك	4	50.25	4.27				
	المجموع	150	51.16	9.19				

ويتبين من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا في متوسط أداء افراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي وذلك على درجته الكلية وأبعاده الفرعية.

ومقياس العوامل الخمسة للشخصية بكافة عواملها، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(عقدي، ٢٠١٧) بينما تختلف مع نتائج دراسة(الجنيدي والحلاق،٢٠١٧. الزهراني،٢٠٠٨) واللتان توصلتا إلى وجود فروق لصالح المتزوجين. وبالتالي يمكننا عزو هذه النتيجة بعدم وجود فروق في الاحتراق النفسي، والعوامل الشخصية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية إلى أن أغلب العاملين عادة ما يحالوا الفصل بين حياتهم الشخصية والاجتماعية وبين وضعهم في العمل، وبالتالي لا فرق بين عازب أو متزوج على مستوى الاحتراق النفسي الناجم أساسا عن ضغوط العمل، وبالتالي يمكن لنا تفسير نتيجة عدم وجود فروق وفقا للعوامل الخمسة للشخصية تعزى للحالة الاجتماعية إن هذه النتيجة تعزى إلى تجانس أفراد العينة المشمولة بالدراسة من حيث التشابه في السمات والمشكلات التي يعانون منها. وبذلك نرفض الفرضية جزئيا فيما يتعلق بوجود فروق وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في أداء العينة على الأدوات المعتمدة في الدراسة.

- **الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل**:

بعد إجراء اختبار تجانس التباين تبين إنه يوجد تجانس في درجات الاحتراق النفسي وذلك على (الدرجة الكلية، والاجهاد الانفعالي، تبلد المشاعر، العصابية، الانفتاح على الخبرة، الطيبة، و يقظة الضمير). بينما لا يوجد تجانس في درجات (الانبساطية، و نقص الشعور بالإنجاز).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على مقياس الاحتراق النفسي.

سنوات الخبرة	الاحتراق النفسي الكلي		الإجهاد الانفعالي		تبلد المشاعر		نقص الشعور بالإنجاز	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
اقل من ٥	80.52	18.43	31.44	12.89	9.31	6.55	39.76	7.43
٥ - ١٠	75.42	18.14	23.03	17.00	8.27	7.81	44.12	9.86
١١ -١٥	71.34	16.73	28.30	10.20	7.23	5.91	35.80	11.61
١٦ -٢٠	69.61	18.26	21.15	14.76	10.15	5.55	38.30	7.46
٢٠ - وأكثر	69.87	17.80	22.22	18.40	7.32	9.04	40.32	15.29
١٥٠			25.70	15.59	8.26	7.38	40.06	11.40

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط أداء أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي وأبعاده الفرعية(تبلد المشاعر، نقص الشعور بالإنجاز) وكلٍ من العوامل (يقظة الضمير، الانبساطية، العصابية) تعزى لمتغير سنوات الخبرةبينما يوجد فروقا دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على بعد(الإجهاد الانفعالي) و (الطيبة، الانفتاح على الخبرة) تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار دونت للفروق البعدية لتجانس بيانات الطيبة والانفتاح على الخبرة والاجهاد الانفعالي.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة للشخصية

سنوات الخبرة	العصابية		الانبساطية		الانفتاح على الخبرة		الطيبة		يقظة الضمير	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
أقل من ٥	36.63	9.19	42.44	4.34	37.84	4.45	39.71	4.25	51.05	5.56
٥- ١٠	34.51	7.31	44.57	4.87	39.66	4.29	42.48	5.36	50.48	8.81
١١- ١٥	33.30	6.79	42.19	6.24	35.92	5.23	40.84	4.43	50.80	7.92
١٦- ٢٠	35.69	5.02	41.84	2.79	37.69	4.46	39.23	3.58	47.92	7.67
٢٠- وأكثر	33.50	6.08	43.37	4.33	36.57	4.24	43.82	8.04	53.12	12.80
١٥٠	34.67	7.33	43.06	4.77	37.56	4.64	41.57	5.91	51.16	9.19

جدول (١٢) اختبار انوفا لتحليل التباين الأحادي (ن=١٥٠)

		اختبار أنوفا				
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاحتراق النفسي	بين المربعات	2799.02	4	699.75	2.18	.074
	ضمن المربعات	46476.87	145	320.53		
	المجموع	49275.89	149			
الاجهاد الانفعالي	بين المربعات	2418.93	4	604.73	2.59	.039
	ضمن المربعات	33832.57	145	233.32		
	المجموع	36251.50	149			
تبلد المشاعر	بين المربعات	151.49	4	37.87	.68	.601
	ضمن المربعات	7979.83	145	55.03		
	المجموع	8131.33	149			
نقص الشعور بالإنجاز	بين المربعات	1060.49	4	265.12	2.09	.084
	ضمن المربعات	18315.96	145	126.31		
	المجموع	19376.46	149			
العصابية	بين المربعات	263.60	4	65.90	1.23	.299
	ضمن المربعات	7745.39	145	53.41		
	المجموع	8008.99	149			
الانبساطية	بين المربعات	132.77	4	33.19	1.477	.212
	ضمن المربعات	3258.56	145	22.47		
	المجموع	3391.33	149			
الانفتاح على الخبرة	بين المربعات	258.18	4	64.54	3.17	.016
	ضمن المربعات	2950.77	145	20.35		
	المجموع	3208.96	149			
الطيبة	بين المربعات	447.16	4	111.79	3.403	.011
	ضمن المربعات	4763.52	145	32.85		
	المجموع	5210.69	149			
يقظة الضمير	بين المربعات	309.36	4	77.34	.912	.459
	ضمن المربعات	12297.47	145	84.81		
	المجموع	12606.83	149			

جدول (١٣) نتائج اختبار دونت للفروق البعدية (ن=١٥٠)

	سنوات الخبرة	سنوات الخبرة	Mean Difference	Std. Error	الدلالة
الانفتاح على الخبرة	اقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	-1.82	1.07	.578
		من ١١ الى ١٥ سنة	1.91	1.14	.594
		من ١٦ -٢٠ سنة	.14	1.44	1.000
		اكثر من ٢٠ سنة	1.26	1.02	.820
	من ٥ الى ١٠ سنوات	من ١١ الى ١٥ سنة	3.74*	1.18	.045
		من ١٦ -٢٠ سنة	1.97	1.47	.775
		اكثر من ٢٠ سنة	3.09	1.06	.081
	من ١١ الى ١٥ سنة	من ١٦ -٢٠ سنة	1.76	1.53	.855
		اكثر من ٢٠ سنة	.65	1.13	.988
	من ١٦ - ٢٠ سنة	اكثر من ٢٠ سنة	1.11	1.44	.963
الطيبة	اقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	2.77	1.36	.392
		من ١١ الى ١٥ سنة	1.13	1.45	.962
		من ١٦ -٢٠ سنة	.47	1.84163	.999
		اكثر من ٢٠ سنة	-4.11*	1.29	.044
	من ٥ الى ١٠ سنوات	من ١١ الى ١٥ سنة	1.63	1.50301	.879
		من ١٦ -٢٠ سنة	3.25	1.87685	.559
		اكثر من ٢٠ سنة	1.34	1.34789	.911
	من ١١ الى ١٥ سنة	من ١٦ -٢٠ سنة	1.61	1.94695	.952
		اكثر من ٢٠ سنة	2.97	1.44389	.377
	من ١٦ - ٢٠ سنة	اكثر من ٢٠ سنة	4.59	1.82	.184
الاجهاد الانفعالي	اقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	8.41	3.63	.258
		من ١١ الى ١٥ سنة	3.13	3.88	.957
		من ١٦ -٢٠ سنة	10.29	4.90	.359
		اكثر من ٢٠ سنة	9.22	3.46	.137
	من ٥ الى ١٠ سنوات	من ١١ الى ١٥ سنة	5.27	4.00	.784
		من ١٦ -٢٠ سنة	1.87	5.00	.998
		اكثر من ٢٠ سنة	.80	3.59	1.000
	من ١١ الى ١٥ سنة	من ١٦ -٢٠ سنة	7.15	5.18	.754
		اكثر من ٢٠ سنة	6.08	3.84	.64
	من ١٦ - ٢٠ سنة	اكثر من ٢٠ سنة	1.07	4.87	1.00

وبالرجوع للجدول(١٣) يلاحظ عدم وجود فروق في الاختبار البعدي على بعد (الاجهاد الانفعالي) ويعود ذلك الى إن قيمة الفرق كانت بسيطة في اختبار تحليل التباين الاحادي. وتتفق هذه النتيجة مع (البدوي،٢٠٠٠. العجاجي، ٢٠١٠ مأمون وبوعافية، ٢٠١٨) فيما يتعلق بعدم وجود فروق وفقا لمتغير سنوات العمل، بينما تختلف مع كلٍ من دراسة(صبيرة وحلوم، ٢٠١٨. عقدي، ٢٠١٧) التي أشارت

إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق لصالح ذوي الخبرة القليلة في العمل أقل من (٥ سنوات) ومن ناحية أخرى تختلف أيضا مع الدراسات التي أشارت إلى أن الفروق كانت لصالح ذوي الخبرة الطويلة في العمل. (Rajeswari, Srwlekha,) (2015; Ghassemi & Yousefy, 2006(Doganer& Aparslan, 2009 (الزهراني ، ٢٠٠٨).

بينما نجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين سنوات الخبرة(٥-١٠) و(١٥.١١) لصالح(١٥.١١) على عامل(الانفتاح على الخبرة) وكذلك هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين سنوات الخبرة (أقل من ٥) و (أكثر من ٢٠) لصالح أقل من ٥ سنوات على عامل (الطيبة).

ويمكن تفسير النتائج فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي وفقاً لسنوات الخبرة في العمل ربما يعود ذلك إلى أن الممرضين والممرضات على اختلاف سنوات خبراتهم يتعرضون لظروف وضغوط عمل متشابهة، ويكلفون بمهمات وأعباء واحدة، وربما يعزى ذلك إلى أن معظم العاملين في مهنة التمريض لديهم المعرفة والاستعداد للقيام بالمهام المطلوبة منهم على أفضل وجه.

أما فيما يتعلق بوجود فروق بين سنوات الخبرة (٥ -١٠) و(١١ -١٥) لصالح الفئة الأخيرة على عامل الانفتاح على الخبرة، ويمكننا عزو هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالانفتاح على الخبرات تتنوع اهتماماتهم ويكون لديهم الإمكانية لتعلم خبرات جديدة، كما وأن الخبرة في العمل تلعب دورا في منح العاملين الحماس والثقة بالنفس في تنفيذ أعمالهم وحل مشكلاتهم بشكل إيجابي. وبالتالي يمكننا تفسير وجود فروق على عامل الطيبة لصالح فئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات) إن ذلك ربما يرجع إلى أن العاملين الجدد قد يكونوا أكثر تسامحا وتعاونا وقبول وتعاطفا مع الحالات ممن لديهم سنوات خبرة أكثر هؤلاء من الممكن أن يكتسبون الخبرات التي تمكنهم من التعامل بشكل عقلاني وعملي أكثر من غيرهم الذين لديهم خبرات في العمل أقل..

- **الدراسات المقترحة والفائدة التطبيقية، الدراسات المقترحة:**

في ضوء ما تم تحليله من دراسات سابقة وملاحظته من واقع ميداني، وما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج فإنه يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية التالية:

- مستويات الاحتراق النفسي وعلاقته بعدد من بالمتغيرات التالية مثل: العمر، و نوع المستشفى، وكذلك دراسة الفروق في مستويات الاحتراق النفسي وفقاً للقسم، كأقسام كالطوارئ، والأقسام القلبية ، والأورام وغيرها..
- الاحتراق النفسي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى فئات مهنية مختلفة.
- القيمة التنبؤية لإدراك الاحتراق النفسي من خلال العوامل الخمسة للشخصية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية في العمل.

• **الفائدة التطبيقية**:

توصي هذه الدراسة بما يلي:

- **إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية التي تهدف إلى تنمية مهارات إدارة الضغوط النفسية والاحتراق الوظيفي في العمل.**
- **اعتماد مقاييس الشخصية في انتقاء العاملين وحسن اختيارهم للمهن الملائمة لسماتهم الشخصية وقدراتهم وميولهم المهنية.**

• **المراجع**:

- أحمد، عصام(٢٠٠١). دراسة مقارنة بين المحترقين نفسياً وغير المحترقين في بعض خصائص الشخصية ووجهة الضبط. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، جامعة المينا، ١٢(١)، ٢١٩ - ٢٦٨.
- البدوي، طلال (٢٠٠٠). درجة الاحتراق ومصادره لدى الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة عمان وأثر بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والتربية، جامعة مؤتة.
- بركات، فاتن(٢٠١٤). الاحتراق النفسي لدى عينة من الصحفيين في مدينة دمشق في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ١٢(٢)، ٤٨ - ٧٣.
- الجنيدي، نبيل، والحلاق، رائد(٢٠١٧). درجات الاحتراق النفسي لدى الممرضين العاملين في وحدة العناية المكثفة في مستشفيات مدينة الخليل. مجلة الزقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٧(٢)، ٥٨٧ - ٥٩٩.
- دردير، نشوة(٢٠٠٧). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط(أ+ ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- الزهراني، نوال (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الشمالي، نضال(٢٠١٥). العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المرضى المترددين على مركز غزة المجتمعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- صبيرة، فؤاد وحلوم، سهير (٢٠١٨). علاقة الاحتراق النفسي بالتفاؤل والدعم المقدم من قبل إدارة بعض الكليات دراسة ميدانية لدى عينة من أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٤(١)،٣٧٧ - ٣٨٩.
- صياح، ربيع(٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي معرفي - سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا.
- العجاجي، محمد(٢٠١٠). الاحتراق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى معلمي التلاميذ التوحديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- عقدي، حسن(٢٠١٧). المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جازان.
- الغيلاني، سالم(٢٠١٣). بعض سمات الشخصية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى مدربي الفرق الأولى والاتحادات الرياضية في محافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان.
- الكلابي، سعد عبد الله(٢٠٠١). الاحتراق الوظيفي دراسة استكشافية لمقياس ماسلاك على الموظفين بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود(العلوم الإدارية)، ١٣(١)، ١١٣ - ١٥١.
- مأمون، عبد الكريم، بوعافية، نبيلة(٢٠١٨). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمناوبة الليلية في مصلحة الاستعجالات الطبية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٨)، ٩ - ٢٦.

- محمود، عبد اله جاد(٢٠٠٥). بعض العوامل الشخصية والمتغيرات الديموغرافية المسهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (٥٧) ،٢٠٣ - ٢٥٠.
- مريم، رجاء (٢٠٠٨). مصادر الضّغوط النّفسية لدى العاملات في مهنة التّمريض: دارسة ميدانية في المستشفيات التّابعة لوازرة التّعليم العالي في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٢٤(٢)، ٤٧٥ - ٥١٠.
- ملحم، مازن(٢٠٠٩). العوامل الخمسة وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- نعيمة، طايبي(٢٠١٣). علاقة الاحتراق النفسي ببعض الاضطرابات النفسية والنفجسدية لدى المرضين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر٢.
- هلايلي، ياسمينة(٢٠١٦). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر ٤(٩)، ٥١ - ٧٧.
- يمينة، مدوري(٢٠١٥). الاحتراق النفسي وعلاقته بأنماط الشخصية وبطبيعة الممارسات المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان، الجزائر.

- **المراجع الأجنبية**:

- Bakker, A. , Van Dwr Zee, K. & Lewig, K. (2006). The Relationship Between the Big Five Personality Factors and Burnout: A study Among volunteer A study Among volunteer Counselors. *The Journal of Social Psychology. 146*(1), 31-50.
- Bilge, F. (2006). "Examining the Burnout of Academics in Relation to job Satisfaction and other Factors". Social Behavior and Personality Available on line:,www.sbp-journal.com.
- Bruck, S; Allen, T.(2003). The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Work family Conflict. *Journal of Vocational Behavior,* 63 , 457-472.
- Buhler, E. & Land, T. (2004). Burnout and personality in extreme nursing: An empirical study. *Schweiz Arch Neurol Psychiatr, 155*, 35–42.
- Diann, H. (2002): The Effect of Personal Characteristics and Coping Strategies on Teacher Stress and Burnout". Dissertation Abstracts International.
- Doganer , G, & Alparsalan , O.(2009). Relationship between level of burnout of midwives who work in Sivas, Turkey province center and identified socio-demographic characteristics" *International Journal of Nursing and Midwifery ,1(*2), 190-280.
- Ecie, M.(2013). Relationships among Nursing Burnout, The Big Five Personality Factors. And Overall Self- Concept: The IMP Act of Assessing common method Variance. Master of Psychology, The University of Tennessee at Chattanooga.

- Ghassemi, R. & Yousefy, R.(2006). " Job Burnout in phychiatric and medical nurses in Isfahan" ,Islamic Republic of Iran, La Revue de Sante de la Mediterranee orientale ,12(5), 662-669.
- Ghlipour, A; Kalali, N; Anvari, M & Yazdani, H.(2011). Investigation of the Effects of the Big Five Personality Model on Job Burnout. (Survey in an Iranian Hospital, International Conference on Economics and Finance Research, 4, 171- 178.
- Jeongkim, H, Hyunshin, K, & Swanger,N.(2009). Burnout and Engagement: A comparative analysis using the big five personality dimension. *International Journal of Hospitality Management, 28(*1), 96-104.
- Kokkinos, M. (2007). Job stressors, personality and burnout inprimary school teachers, *British Journal of Educational Psychology, 77* (1), 229 - 243.
- Magnano, P, Paolillo, A, & Barrano, C.(2015). Relationships between Personality and Burn-Out: An Empirical Study with Helping Professions' Workers, *International Journal of Humanities and Social Science Research*,1, 10-19
- Maslach, C, Leiter, P, & Jackson, E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior, 33*, 296–300.
- Rajeswari H. & Srwelekha, b. (2015). Burnout among nurses in Porur- *Chennai, Nursing ,4* (8),407-410.
- Stephanie, A.(2007). Relationship between personality and Job burnout among special education teachers. *American Journal on Mental Retardation, 46*(9), 525- 546.
- Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. *Personality and Individual Differences, 40* , 1177-1187.
- Zhou,Y. &Wen, J.(2007). The Burnout Phenomenon of Teachers Under Various Conflicts. *US-Education on Review, 4*(1), 37-44.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

دور المدرسة الثانوية فى تعزيز قيم العمل لدى الطالبات فى ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة

إعداد :

ا/ أسماء بنت سلطان بن رافع المطيري
معلمة بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم الرياض
بالمملكة العربية السعودية

د/رمضان محمود عبد العليم عبد القادر
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دور المدرسة الثانوية فى تعزيز قيم العمل لدى الطالبات فى ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة

ا/ أسماء بنت سلطان بن رافع المطيري
معلمة بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم الرياض بالمملكة العربية السعودية

د/رمضان محمود عبد العليم عبد القادر
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، والكشف عن واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، والتعرف على المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، تقديم بعض الحلول والمقترحات التي تُسهم في تفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي واعتمد على الاستبانة لجميع البيانات، حيث طبقت على عينة قوامها (١٤١) من مديرات مدارس الثانوية الحكومية بالرياض، وتوصل البحث المدرسة الثانوية تُمارس دورها في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة بشكل عام بدرجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الثانوية، قيم العمل، الاقتصاد القائم على المعرفة .

The role of secondary school in promoting work values among female students in light of the requirements of the economy based on knowledge

Asmaabint Sultan bin RafieAl – Mutairi, Dr. Ramadan Mahmoud Abdel-Alim Abdel-Qader.

Abstract:

This research aimed at identifying the requirements of the economy based on knowledge to explore the factual status of the secondary school role in promoting the work valuesamong female students in light of the requirements of the economy based on knowledge, and identify the obstacles facing the secondary school in promoting the work valuesamongfemale students in light of the requirements of the economy based on Knowledge, provide some solutions and recommendations that contribute to the activation of the secondary school role in promoting the work valuesamong female students in light of the requirements of the economy based on knowledge. The research utilized the descriptive approach and the questionnaire for collecting data. It was applied to a sample of 141 female principals of the governmental secondary schools in Riyadh. The research indicated that the secondary school promoting the work values among female students in light of the requirements of the economy based on knowledge with high score in general.

Keywords: secondary school, Work values, economy based on knowledge

- **مقدمة**:

يمثل الاقتصاد القائم على المعرفة اليوم توجهاً عالمياً حديثاً تسعى الدول والمجتمعات إلى تحقيقه، من خلال الاستفادة من معطيات العصر والتحول من اقتصاد الصناعات إلى اقتصاد المعلومات. (العساف، ومزاهرة، ٢٠١٠، ص ١٤).

ولذلك فإن التوجه نحو هذا الاقتصاد يعد ضرورة حتمية تفرضها معظم التحديات القائمة على كافة المجتمعات، وقد لاقى هذا الأمر اهتماما واسعا، ليس على مستوى الخطط الوطنية فحسب، بل امتد إلى مستوى المنظمات الدولية، والتي تسعى إلى الحد من الفجوة الرقمية والاقتصادية القائمة بين دول العالم. (بكري، ٢٠٠٦،ص ٣٤)، فقد أظهرت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لعام (1998م) أن معدلات النمو طويل المدى لاقتصاديات دول المنظمة تعتمد على المحافظة على الأساس المعرفي وتنميته. (OECD, 1998, p.4)، وكذلك جاء تقرير البنك الدولي لعام (2002م) حول "بناء مجتمعات المعرفة: تحديات جديدة أمام التعليم" ليؤكد على أن قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة وموائمتها وتحويلها إلى خدمات أو سلع يُعد عنصرا مهما للنمو الاقتصادي المستمر، وتحسين حياة الناس. (World Bank, 2002, p.7)

أما على مستوى المنظمات العربية فقد أكد تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام (2002م) على أن المعرفة هي عماد التنمية، كما أنها ضرورة للاقتصاد، وكذلك جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام (٢٠٠٣) ليتمحور حول إقامة مجتمع المعرفة في الدول العربية. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣)

وفي هذا السياق أيضاً جاء تقرير المعرفة العربي لعام (٢٠٠٩م) تحت عنوان "نحو تواصل معرفي منتج"، ليؤكد على أن المعرفة J ببعديها التنويري والتنموي . هي النهضة بعينها، وهي الطريق الذي يستلزم المزيد من شحذ آليات الذكاء الإنساني الخلاق، لإقامة وتدعيم أسس الاقتصاد القائم على المعرفة، من أجل رفاه المواطن العربي. (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم،٢٠٠٩،ص٤)، وكذلك التقرير العربي الخامس للتنمية الثقافية لعام ٢٠١٢م الذي جاء تحت مسمى "الاقتصاد العربي القائم على المعرفة". (مؤسسة الفكر العربي،٢٠١٢)

إن أبرز نتائج هذا التقدم الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حدوث تغيرات واسعة في أساليب الحياة المعاصرة، خاصة في طبيعة العمل، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية؛ فيشير الفارس (2004،ص6) إلى أن الدول المتقدمة في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، قد شهدت طلبا عاليا ومتزايدا على العمالة التي تمتلك المعلومات الضرورية، والمهارات اللازمة، ويتوقع أن يزداد هذا الطلب كلما نضج الاقتصاد القائم على المعرفة، ولذلك فإن الفرد الذي كان ينظر إليه في ظل اقتصاد الآلة والمعلومة على أنه عنصر ثانوي في الإنتاج، صار ينظر إليه في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة على أنه عنصر أساس في زيادة العوائد الاقتصادية. (الظاهر،٢٠٠٩ ، ص ٢٨٩)

وإذا كان من المتعارف عليه؛ أن مجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة يعتمد على خدمات عمالة ذات نوعية خاصة، وأن هذه الخدمات يجب أن تكون عالية الجودة، وأن الخدمات عالية الجودة بدورها تعتمد على تعليم عالي الجودة؛ فإنه يمكننا القول أن التعليم الجيد هو مفتاح الدول للولوج إلى مجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة، وبذلك تقع على التربية - باعتبارها مصنعا لإنتاج المعرفة وزيادة رأس المال الفكري - مهمة كبيرة هي إعداد الشعوب لمجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة. (القرني، ٢٠٠٩،ص ١)

في هذا الإطار يضطلع التعليم بدور محوري في الاقتصاد القائم على المعرفة، من خلال إعداد الطاقات البشرية القادرة على ابتكار واستغلال الأفكار الجديدة، وباعتبار خصوصية هذا الاقتصاد الجديد فإنه من واجب تعليم القرن الواحد والعشرين أن يكون منسجما مع متطلباته المتجددة. (بوطيبة، ٢٠٠٩ ص ٩). ولايقتصر تأثير التربية والتعليم كعنصر من عناصر التنمية الاقتصادية على دوره في الإعداد للعمل وحده، بل إن كل الوظائف التي يقوم بها التعليم تؤثر في إنتاجية العمل، وبالتالي تؤثر في عملية التنمية، كما تؤثر تربية الفرد في سلوكه الاقتصادي، وفي بناء وتنمية اقتصاده، واقتصاد مجتمعه، وحتى تكون التربية الاقتصادية تربية سلمية، وتؤتي ثمارها على الفرد وعلى الآخرين من حوله، لابد أن تؤسس هذه التربية على قيم وعادات اقتصادية سليمة. (القاضي، ٢٠٠٢، ص٧).

فبالرغم من نوعية المهارات التي يتميز بها العنصر البشري في الاقتصاد القائم على المعرفة، إلا أن هذه المهارات لا يمكن أن تؤتي ثمارها المنشودة إلا إذا اقترنت بمنظومة محكمة من القيم المشتملة على جملة من المبادئ العامة التي تنظم وتؤطر القناعات، ومن ثم الممارسات التي تُسخر المهارات وتوجهها نحو المسارات المطلوبة، وجاء تقرير المعرفة العربي لعام ٢٠١٠م ليؤكد على التلازم بين ثلاثية المهارات والقيم والتمكين في رؤيته المقترحة لعمليات إعداد الأجيال القادمة لبناء مجتمع المعرفة. (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٠، ص٥)

- **مشكلة البحث**:

جاءت خطة التنمية التاسعة في المملكة العربية السعودية لتتبنى التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ولتؤكد على تحقيق متطلبات هذا التحول، وأكدت هذه الخطة في سياساتها على دعم الجهود الرامية إلى تحقيق الموائمة بين مخرجاتٍ نظم التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتأهيل قوة العمل الوطنية علمياً وعملياً لتلبية متطلبات التحول إلى مجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تطوير التعليم ، إلاّ أن التقارير الدولية تُشير إلى أن الجهود التي تبذلها الدول العربية لا تزال دون المستوى المطلوب، فيؤكد تقرير المعرفة العربي (٢٠٠٩م) على أن الأنظمة التعليمية في معظم الدول العربية لا تزال غير قادرة على توطين رأس مال بشري معرفي متماسك

ومتجانس، ويتمتع بكفاءة عالية لتكوين مجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة، كما يؤكد تقرير المعرفة العربي (٢٠١٠م) على أن جهود التعليم العربية أغفلت الارتباط بسوق العمل، وتهيئة النشء للمنافسة العالمية، ووضع تصور شامل للتحرك من أجل إحداث نقلة نوعية في التعليم، تُمكن النشء العربي من المهارات، والقيم اللازمة لامتلاك خصائص إنسان مجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة، فقيم العمل لدى أي مجتمع هي التي تحدد جزء من التفاوت في معدلات النمو الاقتصادي بين الدول. (نافع، ٢٠٠٩، ص ٣٨٠)

فإذا كان العمل الذي يعمل فيه الفرد متسقاً مع قيمه التي يؤمن بها كان أكثر عطاءً وإبداعا والتزاما وانتماءً للعمل، فقد كانت قيم العمل كما يذكر عقل (٢٠٠٦، ص ٢٤) من العوامل التي تقف وراء نجاح التنمية في العالم الغربي، حيث تضم ثقافتها قيماً محفزة تتمثل في سيادة قيم حب العمل، وروح المنافسة والإنجاز، كما كانت وراء النجاح في اليابان، التي تضم ثقافتها أنماطا ثقافية وقيما وأخلاقيات عمل محفزة للتنمية الشاملة.

وأفرز عصر العولمة والاقتصاد القائم على المعرفة جملة من النتائج والإفرازات على القيم الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي بشكل عام، وعلى قيم العمل بشكل خاص، فقد تم تكريس قيم المصلحة الخاصة على حساب المصلحة العامة، وانتشرت المشكلات السلوكية.وتُشير دراسة العمري (٢٠٠٠م) إلى أن القيم الاقتصادية (متضمنة قيم العمل) جاءت في ذيل قائمة القيم الأكثر انتشارا، إلى جانب القيم السياسية والجمالية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة، وكذلك تشير عزيزة المانع (٢٠٠٣م) في دراسة مقارنة للقيم السلوكية بين المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية، إلى أن مستوى الولاء للمهنة لدى المعلمات في مدينة الرياض أدنى من المقبول. وتُشير دراسة أوسجود Osgood (2005م) إلى ارتفاع قيم العمل غير الجوهرية، وتراجع قيم العمل الجوهرية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأمريكية خلال 30عاما، وكذلك تُشير دراسة عقل (٢٠٠٦م) إلى أن قيم تنظيم العمل ونظامه تذيلت قائمة القيم المهنية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، بينما غابت قيم التخطيط للعمل والانضباط والالتزام فيه واستثمار الوقت عن القائمة، فلم يتبناها الطلاب بشكل واضح.

وإضافة إلى ما سبق جاءت دراسة محمد (٢٠١٠) وهي دراسة عبر ثقافية هدفت إلى قياس قيم العمل لدى الشباب العربي في ست دول من بينها المملكة العربية السعودية، لتؤكد على أن المملكة العربية السعودية تأتي في أدنى المراتب في إدراك قيمة العمل، وأن وقت العمل الفعلي لا يزيد عن 34٪ من وقت العمل المفترض، ومعدل الإنجاز الفعلي لا يزيد عن 25٪ من معدل الإنجاز المفترض.

ويظل للتربية دورها في غرس القيم لدى الناشئة بما تمتلكه المؤسسة التعليمية من أدوات ووسائل، فالبيئة التعليمية الآمنة تعد محضنا أساسيا في

تعليم القيم والتعويد عليها، وممارسة سلوكياتها، وهي بيئة خصبة لاستنبات القيم وتمليكها للطلاب، وجعلها منهجا لهم في حياتهم بها يتعايشون ويتعاملون، وهنا تبدو الأهمية البالغة للبيئة التعليمية التي من خلال بنائها للنسق القيمي للمجتمع، فإنها بالتالي تكون مسؤولة عن بناء تلك القيم في جميع نواحي مؤسسات المجتمع، ومن بينها مؤسسات العمل. (العواد، ٢٠٠٧، ص ١١٥)

ولا يقف دور المدرسة في التربية الاقتصادية على تربية الفرد، بل يتعداه إلى تنمية المجتمع اقتصاديا بإعدادها لأفراده، ليحتلوا أماكنهم في مواقع العمل والإنتاج، واستثمارهم في ذلك خير استثمار، ومن ثم استثمارهم لثروات المجتمع وتنميتها. (القاضي، ٢٠٠٢، ص ٢٦)

- **أسئلة البحث**:

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟
- ما واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟
- ما المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟
- ما المقترحات التي تُسهم في تفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟

- **أهداف البحث**:

- يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:
- التعرف على متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.
- الكشف عن واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.
- التعرف على المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.
- تقديم بعض الحلول والمقترحات التي تُسهم في تفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.

- **أهمية البحث**:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

- تزامنها مع خطة التنمية التاسعة في المملكة العربية السعودية، والتي تتبنى التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، من خلال التركيز على التعليم، الذي يشكل الأساس لبناء القدرات التي يتطلبها هذا التحول.

- تنبع أهميتها أيضاً من ارتباطها بالقيم الموجهة للسلوك والعلاقات، ومن ثم تأثيرها الكبير في تكوين شخصية الفرد وفي ثقافته، مما ينعكس على مدى كفاءته في العمل ووظائفه الرئيسية كالاتصال والعلاقات بالآخرين، واتخاذ القرارات.
- كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المدرسة الثانوية في السلم التعليمي، وكذلك من أهمية هذه المرحلة من حيث سن الطالبات، وخصائص نموهن، وإعدادهن لمجالات الحياة كافة.
- يُمكن أن تفيد القائمين على الإعداد والتخطيط في التعليم العام، ومؤسسات العمل بعامة، من خلال معرفة واقع دور المدرسة في تعزيز قيم العمل، والمعوقات التي تواجهها، وذلك لتحقيق متطلبات التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة في المجتمع.
- تأمل هذه الدراسة في تقديم الحلول والمقترحات التي يمكن أن تُسهم في تفعيل دور المدرسة في تعزيز قيم العمل.
- يُمكن أن تُشكل نتائج هذه الدراسة إطاراً مرجعياً موجهاً لواضعي المناهج والكتب الدراسية لتضمين القيم الحديثة المرغوبة في هذه المناهج

- **مصطلحات البحث**:

- **الاقتصاد القائم على المعرفة** Knowledge-based economy:

يعرف بأنه: "استغلال الموارد والإمكانات التربوية استغلالاً أمثل، من أجل تحقيق أكبر عائد نحو المتعلم، رغبة في تحقيق أكبر نفع من العملية التعليمية للمتعلم، بما يؤدي إلى تغيير النظام التربوي، ويعمل على توفير وتطوير الموارد البشرية والهيكلية الوظيفية التي تتناسب والاحتياجات الوطنية، والتحديات العالمية في القرن الحادي والعشرين". سفانة المرايات (٢٠٠٨، ص ١١)

وتعرف الباحثة الاقتصاد القائم على المعرفة إجرائياً بأنه: الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري، عن طريق مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، والخبرات التي تقوم المدرسة بتعزيزها لدى الطالبات، والتي تزيد من قدرة الطالبة على الإبداع والابتكار، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل، باستخدام وسائط معلوماتية متعددة لتعلم المعرفة وتوظيفها واستخدامها.

- **قيم العمل** Work values:

ويعرَّفها القرني (2009، ص62) بأنها: "مجموعة من القواعد والمعايير الموجهة لسلوك الفرد داخل عمله، أو فيما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه ليستطيع أن يعيش من خلالها سلوكه وتصرفاته، وما ينبغي له أن يفعله، وما لاينبغي أن يفعله".

ويعرفها محمد (2010، ص305) بأنها: "الأهمية النسبية لخصائص العمل التي يعايشها أو يتوقع الفرد تحقيقها من خلال ممارسة العمل، وتعبر عن مدى واسع من التفضيلات الخاصة بالعمل، والتي لا ترتبط بمهنة محددة، أو وظيفة معينة".

وتعرف الباحثة قيم العمل إجرائياً أنها: مجموعة المبادئ والأخلاقيات التي تسعى المدرسة إلى تنميتها لدى الطالبات لتنظيم اختيارهن للعمل المناسب، وتوجيه طاقاتهن نحو العمل، مع مراعاة الشروط اللازمة لممارسة هذا العمل، وجودة أدائه، والوفاء باحتياجات المجتمع، ومتطلبات التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة.

- **الإطار النظري للبحث**:

- **الاقتصاد القائم على المعرفة،ومفهومه** :

يعرفه بلال (٢٠١٢، ص ٤٢) بأنه: "الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري، اقتصادا يقوم على إنتاج المعرفة، واستثمار نتائجها وإنجازاتها التكنولوجية، ومن ثم الاقتصادية، وهو اقتصاد المنتجات الذكية القائمة على تقنيات عالية المستوى".

كذلك يذكر عليان (٢٠١٢، ص١١٣) أن اقتصاد المعرفة يعني التحول في مركز الثقل من المواد الأولية والمعدات الرأسمالية إلى التركيز على المعلومات، والمعرفة، ومراكز التعليم، والبحث، وصناعات الدماغ المصنع بشريا.

أما عبدالحق ومصطفى (٢٠١٣، ص٧) فيشيران إلى الاقتصاد القائم على المعرفة بأنه: "نموذج اقتصادي حديث فرضته التحولات الجذرية التي عرفتها بيئة الأعمال المعاصرة، والتطورات التكنولوجية المتسارعة، والتي أدت إلى التحول من إنتاج السلع إلى إنتاج المعارف، التي أصبحت المحرك الأساسي لتطوير اقتصاديات الدول، حيث إنه يهدف إلى استغلال الأصول غير الملموسة، والقدرات الفكرية للأفراد، من أجل إنشاء قيمة مضافة تكون المعرفة مصدرها الرئيسي".

- **أهمية الاقتصاد القائم على المعرفة**:

تبرز أهمية الاقتصاد القائم على المعرفة من خلال النقاط التالية (خلف، ٢٠٠٧، ص٢٢ -٢٩):

- أن المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها الاقتصاد القائم على المعرفة تعتبر هي الأساس المهم حاليا لتوليد الثروة وزيادتها وتراكمها.
- الإسهام في تحسين الأداء، ورفع الإنتاجية، وتخفيض كلفة الإنتاج، وتحسين نوعيته من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها الاقتصاد القائم على المعرفة، وما يتاح في إطاره من معرفة علمية وعملية.
- الإسهام في زيادة الإنتاج والدخل القومي، وإنتاج المشروعات، والدخول أو العوائد التي تحققها، والإسهام في توليد دخول للأفراد الذي ترتبط نشاطاتهم بالمعرفة سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر.
- الإسهام في توفير فرص عمل، خصوصا في المجالات التي يتم فيها استخدام التقنيات المتقدمة التي يتضمنها الاقتصاد القائم على المعرفة، وهي فرص عمل واسعة ومتنوعة ومتزايدة.

- الأسهام في إحداث التجديد والتحديث والتطور للنشاطات الاقتصادية، وبما يسهم في توسعها ونموها بدرجة كبيرة، وبشكل متسارع ومتزايد، وبذلك يتم تحقيق الاستمرارية في تطور الاقتصاد ونموه بسرعة واضحة.
- الإسهام في توفير الأساس المهم والضروري للتحفيز على التوسع في الاستثمار، وبالذات الاستثمار في المعرفة العلمية والعملية، من أجل تكوين رأسمال معرفي يسهم بشكل مباشر في توليد إنتاج معرفي.

- **متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة**:

يحدد البنك الدولي WBI (٢٠٠٤، ص ١٦) أهم متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة بما يلي:

- بنية تحتية مجتمعية داعمة تشتمل على الكوادر المدربة ذات المستوى العالي من التأهيل.
- وجود خدمة الإنترنت التي تتيح المجال من خلال الخدمات التي تقدمها للعاملين عليها لسرعة الحصول على المعلومات، وأن يشمل مجال استخدام الإنترنت شريحة واسعة من السكان.
- العمل على دعم التأهيل والتعليم المستمر، والتركيز على مستوى التعليم.
- وجود عمال وصناع معرفة لديهم قدرة على التساؤل واستيعاب التكنولوجيا الحديثة.
- وجود منظومة بحث وتطوير وعلم وتكنولوجيا للإبداع والابتكار.
- القدرة على مواجهة الضغوط الاجتماعية والسياسية التي تمارس ضد التخلي عن الصناعات القديمة في أماكن العمل والمؤسسات، والتحول نحو النشاط الاقتصادي الجديد.

- **قيم العمل ومفهومها**:

يعرَّفها القرني (2009، ص٦٢) بأنها: "مجموعة من القواعد والمعايير الموجهة لسلوك الفرد داخل عمله، أو فيما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه ليستطيع أن يعيش من خلالها سلوكه وتصرفاته، وما ينبغي له أن يفعله، وما لا ينبغي أن يفعله".

ويشير عرفة، والإخناوي، ومكروم (٢٠١٠، ص٦٧) إلى قيم العمل بأنها: "مجموعة المفاهيم والمبادئ والأخلاقيات التي تنظم إرادة الفرد وطاقاته نحو الفعل، مراعياً في ذلك الشروط اللازمة لجودة الأداء، والوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلبات تنميته".

- **أهداف قيم العمل**:

تبرز قيم العمل عندما يقف الفرد حائراً بين رغباته الشخصية وواجباته الوظيفية، وعندما تتعارض المصلحتان الخاصة والعامة.

ومن ذلك فإن قيم العمل تهدف إلى تحديد ما هو صواب وما هو خطأ، وما يجب أن يكون عليه سلوك الموظف في إطار هذه المعايير، وكذلك تهدف إلى

ضمان تصرف الموظف في شؤون العمل بشكل موضوعي ونزيه، وتهدف إلى توضيح حقوق الموظف وواجباته في أداء العمل. (حمادات، ٢٠٠٦، ص ص ٣٥ -٣٦)

- **أهمية قيم العمل**:

تتمثل أهمية قيم العمل بالنسبة للفرد والمنظمة فيما يلي العدلوني (٢٠٠٢، ص٤١):

- أنها تعتبر حجر الأساس بالنسبة لثقافة أية منظمة، وجوهر فلسفتها التي تسعى لتحقيق أهدافها.
- أنها تعتبر بمثابة الميثاق الأخلاقي لأي مؤسسة من المؤسسات.
- أنها تمثل السلوك، ذلك أنه لا يمكن فهم نشاط معين إلا في الإطار الأشمل لذلك النشاط.
- أنها تحدد التزامات الأشخاص ودوافعهم بعيدة المدى.
- أن القيم الإيجابية تقلل نسبة الخطأ إلى حد ممكن، وتقلل من التكاليف المفقودة.
- أنها تساعد الإنسان في التحرر من الأنا والذاتية، وتجعله يسلك سلوكا أكثر إيجابية نحو مشكلات الآخرين، مما يساعد على تنمية الأواصر بين الأفراد.
- أنها توجد نوعا من أنواع الضبط الداخلي والخارجي، فتجعل هناك حدوداً فاصلة بين معايير الخير والشر.

- **تصنيف قيم العمل في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة**

ركزت العديد من الدراسات على دراسة القيم الجديدة للعمل، وتصنيفها في ضوء التحول إلى عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، فقد حددت دراسة الكيلاني (٢٠٠٥، ص ص٤٦.٤٧) عدداً من القيم الإدارية للاقتصاد القائم على المعرفة كما يلي:

- قيم الإبداع وتشمل: تنمية المعرفة وإنتاجها، تقدير قيمة العقل، تقدير الجهد والطاقة، تفعيل الجهد المعرفي، تقدير المعرفة المنتجة.
- قيم المرونة وتشمل: تفعيل التغير، تقدير الحداثة، الإيمان بقدرة الآخرين واستغلالها، التعاون، الانفتاح.
  - ✓ قيم مجتمع المعرفة وتشمل: المؤسسة مقابل الفردية، الإبداع مقابل التقليد، الحرية مقابل السلطوية، التعاقد الاجتماعي مقابل القبلي، الكفاءة الفردية مقابل المحسوبية، العالمية مقابل الإقليمية.
  - ✓ قيم قواعد المعلومات، وتشمل: سهولة الوصول لها، الدعم العملي، تقوى العمل، تطوير المعرفة.
  - ✓ قيم المدير (الموظف) وتشمل: الثقة، النزاهة، احترام الفرد، العمل الجماعي، الأمانة، الخصوصية، الزمالة، العدل.

- **الإجراءات المنهجية للبحث**:

- منهج البحث:لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات والمعلومات، حيث تم توظيف المنهج الوصفي المسحي

للتعرف على دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات، في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.

- مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع المديرات الأساسيات في المدارس الثانوية الحكومية (عام-مقررات) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، واللاتي هنّ على رأس العمل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، والبالغ عددهن (141) مديرة . ونظرا لقلة عدد مفردات مجتمع البحث، فقد تم اختيارهن جميعا كعينة للدراسة.

- **أداة البحث:**

بناء على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة، ولبناء أداة الدراسة قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد تم تقسيم أداة الدراسة إلى جزأين هما:

- الجزء الأول: وتضمّن البيانات الأولية عن مفردات عينة الدراسة، حسب متغيرات الدراسة الحالية وهي: (نوع المدرسة، المؤهل العلمي، نوع المؤهل، عدد سنوات الخدمة).
- الجزء الثاني: وتضمّن ثلاثة محاور للدراسة، وضمّ كل محور عدداً من العبارات، جاءت على النحو التالي:
  - ✓ المحور الأول: واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، ويتكون من (29) عبارة.
  - ✓ المحور الثاني: المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، ويتكون من (16) عبارة.
  - ✓ المحور الثالث: المقترحات التي تعين المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، ويتكون من (25) عبارة.
- الصّدق الظاهري:للتحقّق من صدق محتوى أداة الدّراسة، والتأكّد من أنّها تخدم أهداف الدّراسة، قامت الباحثة بعرضِها على عددٍ من المحكمين الأكاديميّين من ذوي الخِبرة والتخصّص في مجال التّربية، والإدارة التربوية، وعلم النّفس، والدّراسات الاجتماعيّة من أعضاء هيئة التّدريس بكليات التّربية في الجامعات العربية. حيث طلب منهم إبداء رأيهم في الأداة من حيث: مدى وضوح العبارة لقياس ما أعدت لقياسه، ومدى أهميتها، ومدى انتماء كلّ عبارة للمحور المحدّد لها، أو أيّ ملاحظات يرونَها مناسبة، وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكّمين، واقتراحاتهم، وأجرَت التعديلات التي اتفق عليها أكثر من(٨٠٪) من عدد المحكمين حيث تم حذف وتعديل وإعادة صياغة بعض عبارات أداة الدّراسة؛ لتزداد وضوحًا وبلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائيّة (٤٦) عبارة .

- صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً ومن خلال بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة كما يوضح ذلك الجداول التالي:

جدول (١)معاملات ارتباط بيرسون لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية.

م	محور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.	0.388**
٢	المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.	0.686**
٣	المقترحات التي تعين المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.	0.711**

يلاحظ دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

- **ثبات أداة الدراسة**:

لقياس ثبات الأداة تم استخدام معامل (ألفا -كرونباخ Cronpak Alpha) للثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0,88 -0,90)، بينما بلغ معامل ثبات الأداة الكلية (٠٫٩٥) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به؛ والجدول التالي يبين قيم ثبات الأداة الكلية، والمحاور الفرعية لها.

جدول (٢)معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الأداة.

م	المحور	معامل الثبات
١	واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.	0.88
٢	المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.	0.89
٣	المقترحات التي تعين المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.	0.90
	الثبات الكلي للأداة	٠.٩٥

- **المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث**:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- مقياس الاتساق الداخلي (معامل ألفا- كرونباخ Cronbach's Alpha) وذلك لحساب الثبات لأداة الدراسة.
- التكرارات والنّسب المئوية لوصف خصائص عيّنة الدّراسة، وتوزيع أفرادها وفقاً لمتغيرات الدّراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، من أجل تحديد تصورات العينة حول مدى قيام مدرسة الثانوية بدورها في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وترتيبها تبعًا لأهميتها كما تراها مفردات عينة الدراسة.

- اختبار (T-test)، للتعرف على دلالات الفروق بين المتوسطات لمتغيرات نوع المدرسة، نوع المؤهل، وعدد سنوات الخدمة.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك للوقوف على الفروق بين متغيري المؤهل العلمي بالنسبة لمجالات الدراسة، واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للمتوسطات.

- **نتائج البحث**:

- **الإجابة عن السؤال الأول : ما متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة ؟**

وتمت الإجابة عن السؤال السابق في الإطار النظري، وكانت أبرز متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة ما يلي:

- بنية تحتية مجتمعية داعمة تشتمل على الكوادر المدربة ذات المستوى العالي من التأهيل.
- توفير بنية تقنية مناسبة لا يقتصر اهتمامها على الخدمات الأساسية للمجتمع فقط، بل يتعدى ذلك إلى الإسهام في تحفيز الإنتاج المعرفي.
- العمل على دعم التأهيل والتعليم المستمر، والتركيز على مستوى التعليم.
- وجود عمال وصناع معرفة لديهم قدرة على التساؤل واستيعاب التكنولوجيا الحديثة.
- وجود منظومة بحث وتطوير وعلم وتكنولوجيا للإبداع والابتكار.
- إعادة هيكلة الإنفاق العام وترشيده، وإجراء زيادة حاسمة في الإنفاق المخصص لتعزيز المعرفة، ابتداءً من التعليم الابتدائي وصولاً إلى التعليم العالي، مع توجيه الاهتمام لمراكز البحث العلمي.
- العمل على خلق وتطوير رأس المال البشري بنوعيه عالية.
- إدراك المستثمرين والشركات لأهمية الاقتصاد القائم على المعرفة، بحيث تساهم في تعليم العاملين ورفع مستوى تدريبهم.
- بيئة قانونية وتشريعية، ومناخ عام يضمن حرية وشفافية كاملة في تداول وتدوير المعلومات بلا عوائق، بالإضافة إلى بنية اتصالات قوية تسمح بتدفق البيانات بسرعة وسهولة.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟**

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣):

يتضح من الجدول (٣) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط الموافقة العام على عبارات هذا المحور (81.2)، وتراوحت درجات الموافقة بين (٢و٩٧) و(٢و٥٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات مقياس ليكرت الثلاثي.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية لإجابات عيّنة الدّراسة حول واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.

رقم العبارة	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
19	تتيح للطالبات فرصة الاستفادة من التكنولوجيا التربوية الحديثة.	1	2.97	1.66	%99	كبيرة
2	تعمق قيمة الأمانة في أذهان الطالبات باعتبارها جزء من الدين.	2	2.96	0.18	%98.6	كبيرة
18	تُكرم الطالبات المتميزات في الأنشطة غير الصفية.	3	2.96	0.25	%98.6	كبيرة
1	تشجع الطالبات على التحلي بالصدق في كافة الممارسات المدرسية.	4	2.94	0.23	%98	كبيرة
3	تعزز الاتساق بين القول والفعل لدى الطالبات.	5	2.90	0.32	%96.65	كبيرة
10	تنمي روح العمل الجماعي لدى الطالبات (كعمل لوحة جماعية، أو بحث جماعي).	6	2.89	0.33	%96.3	كبيرة
13	تطبق الأنظمة والقوانين على الطالبات دون تمييز.	7	2.89	0.37	%96.3	كبيرة
12	تتيح للطالبات فرصة الاطلاع على اللائحة المنظمة للسلوك والمواظبة.	8	2.87	0.36	%95.6	كبيرة
4	تقيم أنشطة غير صفية تعزز قيمة إتقان العمل لدى الطالبات.	9	2.82	0.40	%94	كبيرة
9	تحرص على جودة العمل المقدم من الطالبات.	10	2.81	0.44	%93.6	كبيرة
8	تنمي في الطالبة الشخصية الإيجابية التي تتسم بالمرونة.	11	2.78	0.42	%92.6	كبيرة
14	تقيم أنشطة غير صفية تعزز قيمة التفاني في العمل لدى الطالبات.	12	2.78	0.44	%92.6	كبيرة
11	تقيم مسابقات لتعزيز قيمة الإنجاز بين الطالبات.	13	2.76	0.44	%92	كبيرة
17	تعمل على تنمية الدافعية لدى الطالبات نحو الأعمال الإبداعية.	14	2.76	0.48	%92	كبيرة
16	تقيم أنشطة غير صفية تساعد الطالبات على تحمل المسؤولية.	15	2.75	0.47	%91.6	كبيرة
7	تغرس في الطالبات قيمة احترام الوقت.	16	2.74	0.46	%91.3	كبيرة
5	تتيح للطالبات فرصة ابتكار الحلول لمواجهة المشكلات الطارئة التي تواجههن.	17	2.67	0.51	%89	كبيرة
15	تحتوي المناهج على موضوعات تحث على أهمية العمل.	18	2.64	0.52	%88	كبيرة
6	تحتوي المناهج على موضوعات تعزز قيم التفاعل مع الآخرين.	19	2.56	0.55	%85.3	كبيرة
الدرجة الكلية للمحور			2.81	0.23	%93.6	كبيرة

- **إجابة السّؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة ؟**

وللإجابة عن السّؤال السّابق تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات مفردات عيّنة الدّراسة حول المعوّقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول (٤):

جدول (٤)التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية مرتبة تنازليًا لإجابات عيّنة الدّراسة حول المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
6	ندرة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمات في مجال تعزيز قيم العمل لدى الطالبات.	1	2.49	0.68	%83	كبيرة
12	ضعف المحفزات المادية والمعنوية للطالبات الممارسات للأنشطة غير الصفية المرتبطة بقيم العمل.	2	2.48	0.67	%82.6	كبيرة
11	قلة الحوافز المخصصة للمشرفات على الأنشطة غير الصفية بالمدرسة التي تعزز قيم العمل لدى الطالبات.	3	2.41	0.66	%80.3	كبيرة
1	ضعف البيئة التحتية التكنولوجية الداعمة للإبداع والابتكار.	4	2.38	0.67	%79.3	كبيرة
3	انشغال المعلمات بالأعمال الروتينية.	5	2.36	0.67	%78.6	كبيرة
4	اهتمام المعلمات غير كافٍ لمعالجة الاتجاهات السلبية في مجال قيم العمل لدى الطالبات.	6	2.31	0.66	%77	متوسطة
5	ضعف دافعية المعلمات للمشاركة في الأنشطة غير الصفية التي تساهم في تنمية قيم العمل لدى الطالبات.	7	2.27	0.66	%75.6	متوسطة
9	ضعف التكامل في عرض قيم العمل بين المواد الدراسية في الصف الواحد.	8	2.23	0.62	%74.3	متوسطة
7	قلة تناول المنهج الدراسي لقيم العمل في المقررات الدراسية.	9	2.21	0.71	%73.6	متوسطة
8	الموضوعات التي تعزز قيم العمل لا تتناسب مع المستوى العمري للطالبة في هذه المرحلة.	10	2.06	0.73	%68.6	متوسطة
10	ضعف مستوى البرامج والأنشطة غير الصفية التي تسهم في غرس قيم العمل لدى الطالبات.	11	2.02	0.74	%67.3	متوسطة
2	التعاون بين المعلمات في المدرسة ورائدات النشاط لا يكفي لغرس قيم العمل لدى الطالبات.	12	1.99	0.78	%66.3	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال		2.27	0.43	%75.6	متوسطة

ويتّضح من الجدول (٤) أنّ محور المعوقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة تضمّن (١٢) عبارة، جاءت (٥) عبارات بدرجة (كبيرة)، وهي العبارات رقم (١، ٣ ، ٦ ، ١١ ، ١٢) حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية لها بين (٢.٤٩، ٢.٣٦)، وهذه المتوسّطات تقع بالفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة (متوسطة)، حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية لها بين (٢.٣١، ١.٩٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عيّنة الدّراسة نحو المعوّقات التي تواجه المدرسة الثانوية في تعزيزَ قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة.

- **إجابة السّؤال الرابع: ما المقترحات التي تعين المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة؟**

وللإجابة على السّؤال السّابق تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول المقترحات التي تعين المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول (٥):

جدول (٥)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عيّنة الدّراسة حول المقترحات التي تعين المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة

رقم الفقرة	الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة
10	تستمد الموضوعات التي تعالج قيم العمل أطرها المرجعية من الإسلام.	1	2.90	0.31	%96.6	كبيرة
4	تشجيع المعلمات على المشاركة في الأنشطة غير الصفية التي تسهم في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات.	2	2.89	0.35	%96.3	كبيرة
1	نشر ثقافة مشجعة على الإبداع والابتكار في المدرسة.	3	2.88	0.34	%96	كبيرة
2	توفير بيئة تقنية داعمة للإبداع والابتكار.	4	2.88	0.37	%96	كبيرة
12	التكامل في عرض قيم العمل بين المواد الدراسية في الصف الواحد.	5	2.87	0.32	%95.6	كبيرة
8	تضمين قيم العمل في المقررات الدراسية.	6	2.85	0.36	%95	كبيرة
11	التركيز على قيم العمل المرتبطة ببرامج التنمية في المجتمع السعودي.	7	2.85	0.35	%95	كبيرة
15	زيادة الميزانية المخصصة للأنشطة غير الصفية لدعم مساهمتها في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات.	8	2.85	0.44	%95	كبيرة
13	تحديد أهداف الأنشطة غير الصفية بدقة في مجال تعزيز قيم العمل لدى الطالبات.	9	2.84	0.41	%94.6	كبيرة
3	تبني استراتيجية تكسب الطالبات احترام قيمة العمل والإنتاج.	10	2.83	0.37	%94.3	كبيرة
5	توفير دورات تدريبية حول الاقتصاد القائم على المعرفة للمعلمات.	11	2.83	0.44	%94.3	كبيرة
6	تشجيع المعلمات على البحث العلمي.	12	2.83	0.40	%94.3	كبيرة
14	إعطاء قدر أكبر للطالبات في التخطيط والإعداد للأنشطة غير الصفية ذات العلاقة بتعزيز قيم العمل لدى الطالبات.	13	2.82	0.44	%94	كبيرة
7	مشاركة المشرفة التربوية للمعلمة في التغلب على معوقات تعزيز قيم العمل لدى الطالبات.	14	2.81	0.42	%93.6	كبيرة
9	إقامة الندوات التي تعزز قيم العمل في نفوس الطالبات.	15	2.04	0.56	%68	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال		2.87	0.31	%95.6	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط الموافقة العام على عبارات هذا المحور (٢.٨٧)، وتراوحت درجات الموافقة بين (٢.٩٠) و (٢.٠٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات مقياس ليكرت الثلاثي.

- **توصيات البحث**:

يوصي البحث الحالي بالعديد من التوصيات أهمها ما يلي:

- العمل على تكامل القيم المرتبطة بالعمل في المناهج ، والعمل على ممارستها أثناء تغير المهمات العملية، لتساعد في جعل منظومة قيم العمل أكثر ثباتاً.
- تعزيز قيم العمل في محتوى الكتب الدراسية بالمناهج المقررة على المرحلة الثانوية، مع وضع استراتيجيات تدريسية حديثة لتساهم في ترسيخ القيم.
- تفعيل قيم العمل الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، من خلال الدورات التدريبية.
- تعزيز دور المدرسة الثانوية كمنظمات تعلم من خلال تطوير البرامج الدراسية والأنشطة المدرسية.
- العمل على إشراك المجتمع المحلي في تفعيل دور المدرسة لمواكبة التقدم المعرفي، والمدرسة الذكية.
- تفعيل استراتيجية واضحة لتطبيق البحوث التربوية في العمل الميداني التربوي من أجل تطوير العملية التعليمية، وإيجاد حلول مبتكرة وعلمية للمشكلات التربوية.
- ربط مخرجات التعليم الثانوي بمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، من خلال الاهتمام بالتعليم الأكاديمي والفني بشكل متوازن.
- تفعيل مشروع يهتم بريادة الأعمال في المدارس الثانوية من أجل ربط المدرسة الثانوية بمنظمات الأعمال بالمملكة.
- تبني سياسة تربوية هادفة داعمة لتوجهات الحكومة نحو تطبيق برنامج الاقتصاد القائم على المعرفة.
- تنمية التفكير لدى المعلمين والمتعلمين بوسائل تربوية إبداعية وابتكارية متطورة.
- الاهتمام بالأدمغة التربوية والحد من هجرتها، وتوفير الفرص أمامها للعمل، والتطوير والابتكار، ضمن معطيات البيئة التي يعيشها المجتمع.
- نشر التعليم الإلكتروني كتقنية أساسية من تقنيات التعليم لمواكبة تطور التعليم على مستوى العالم.
- العمل على وضع استراتيجية لمجتمع الاقتصاد القائم على المعرفة في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية تراعي متطلبات المجتمع المحلي والاتجاهات الحديثة.
- تشجيع المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية على تطبيق مبادئ الاقتصاد القائم على المعرفة، وتعريفهم بآليات التطبيق وتوفير الدعم الفني لهم.

- **قائمة المراجع**

- **المراجع العربية**

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣م). تقرير التنمية الإنسانية العربية نحو إقامة مجتمع المعرفة. الأردن: المطبعة الوطنية.

- بكري، سعد علي الحاج. (٢٠٠٦م). التحول إلى مجتمع المعرفة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- بلال، أحمد. (٢٠١٢م). ملامح اقتصاد المعرفة العربي أفق المستقبل. دمشق: مكتبة دار طلاس.
- بوطيبة، فيصل. (٢٠٠٩م). دور المعلوماتية في تكييف التعليم مع اقتصاد المعرفة. مجلة مستقبل التربية العربية. ١٦ (٥٨)، ٩ -٣٤.
- حمادات، محمد حسن محمد. (٢٠٠٦م). قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس. عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الظاهر، نعيم. (٢٠٠٩م). إدارة المعرفة. الأردن: عالم المعرفة الحديثة.
- عبدالحق، العشعاشي، ومصطفى، حوحو، (٩ -١٠ سبتمبر، ٢٠١٣م)، دور اقتصاد المعرفة في الحد من البطالة حالة الجزائر، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العالمي التاسع للاقتصاد والتمويل الإسلامي النمو والعدالة والاستقرار من منظور إسلامي، تركيا: الجمعية الدولية للاقتصاد الإسلامي.
- العدلوني، محمد أكرم. (٢٠٠٢م). العمل المؤسسي. بيروت:دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
- عرفة، وليد أبوبكر محمد السيد؛ الإخناوي، محمد السيد؛ ومكروم، عبدالودود محمود. (٢٠١٠م). البعد الحضاري في قيم العمل مدخل لتحديد دور التربية في صناعة التقدم في مصر. مجلة كلية التربية في جامعة المنصورة، ٢ (٧٣)، ٦٠ -٩٠.
- العساف، جمال عبد الفتاح، ومزاهرة، أيمن سليمان. (٢٠١٠م). التربية والمجتمع المعرفي. الأردن: دار قنديل.
- عقل، محمود عطا حسين. (٢٠٠٦م). القيم المهنية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج دراسة نظرية وميدانية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عليان، ربحي مصطفى. (٢٠١٢م). اقتصاد المعرفة. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العمري، عبدالرحمن. (٢٠٠٠م). القيم الشخصية التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العواد، خالد بن إبراهيم ، (٢٤ -٢٥ إبريل، ٢٠٠٧م). التعليم وسوق العمل، ورقة مقدمة إلى المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم - التعليم واحتياجات سوق العمل. الأردن: مؤسسة الفكر العربي.
- الفارس، عبدالرحيم فؤاد، (٢٦ -٢٨ إبريل، ٢٠٠٤)، عمالة المعرفة خواصها والعرض والطلب عليها: دراسة حالة الأردن، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الدولي الرابع، الأردن: جامعة الزيتونة.
- القاضي، سعيد إسماعيل عثمان، (٢٧ -٢٨ يوليو، ٢٠٠٢م)، التربية الاقتصادية للأبناء في البيت والمدرسة، ورقة مقدمة إلى ندوة التربية الاقتصادية والإنمائية في الإسلام، المجلد الأول، القاهرة: مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي في جامعة الأزهر.
- القرني، علي حسن. (٢٠٠٩م). متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الكيلاني، أنمار، (٣ -٥ مايو، ٢٠٠٥م)، التخطيط لاستيعاب قيم اقتصاد المعرفة في مجال الإدارة التربوية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة. القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.
- المانع، عزيزة. (٢٠٠٣م). القيم السلوكية في العمل دراسة مقارنة بين المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية. الرياض: مركز بحوث الدراسات الجامعية في جامعة الملك سعود.
- محمد، محمد سعد. (٢٠١٠م). قيم العمل لدى الشباب العربي دراسة عبر ثقافية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٩ (٢)، ٣٠١ -٣٣٨.

- المرايات، سفانة. (٢٠٠٨م). اتجاهات مدراء المدارس الحكومية الثانوية والمشرفين التربويين في إقليم جنوب الأردن نحو برامج التطوير المهني والتدريب لتحقيق الاقتصاد المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والأصول التربوية، كلية التربية، جامعة مؤتة، الأردن.
- مؤسسة الفكر العربي (٢٠١٢م). التقرير العربي الخامس للتنمية الثقافية الاقتصاد العربي القائم على المعرفة. بيروت: مطابع مؤسسة الفكر العربي.
- مؤسسة محمد بن راشد ال مكتوم (٢٠٠٩م). تقرير المعرفة العربي نحو تواصل معرفي منتج. دبي: دار الغرير للطباعة.
- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (٢٠١٠م). تقرير المعرفة العربي إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة. دبي: دار الغرير للطباعة والنشر.
- نافع، وجيه عبدالستار. (٢٠٠٩م). قيم العمل وأثرها على الالتزام التنظيمي دراسة تطبيقية على مستشفى الملك عبدالعزيز بمحافظة الطائف. مجلة التجارة والتمويل في جامعة طنطا، (٢)، ٣٧٧ -٤٤٠.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٠م). خطة التنمية التاسعة ٢٠١٠م -٢٠١٤م. الرياض.

- **المراجع الأجنبية**

- Osgood, W. & Flanagan, D,. (2005). Exploring the Changing Meaning of Work for American High School Senior from 1976 to 2005. *Network on Transitions to Adulthood Research Network*,1-38.
- World Bank. (2002). Construe ting Knowledge Societies New Challenges for tertiary education the world Bank Group. Washington.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة سيكو مترية على عينة من طالبات جامعة تبوك

إعداد :

أ / حنان علي مسلم البلوي
ماجستير في القياس و التقويم التربوي وزارة التعليم

د / شاهر خالد سليمان
أستاذ القياس والتقويم التربوي جامعة تبوك
المملكة العربية السعودية

بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: دراسة سيكو مترية على عينة من طالبات جامعة تبوك

أ / حنان علي مسلم البلوي
ماجستير في القياس و التقويم التربوي . وزارة التعليم

د / شاهر خالد سليمان
أستاذ القياس والتقويم التربوي جامعة تبوك

• **المستخلص**:
هدف البحث لبناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وتكون مجتمع البحث من طالبات جامعة تبوك ، و اختيرت منه عينة طبقية عشوائية(٢٥٠) طالبة واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تم بناء اداة تمثل المؤشرات الأدائية للوعي الفكري ، بلغ ثباتها (٠,٩٨)، و استخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للأداة. فحُذفت الفقرتين (c46,b18) لان معاملات الارتباط أقل من (٠,٥٠) و اعيد التحليل العاملي فكانت قيم مؤشرات كل من: كاي تربيع المعياري، NFI، CFI، TLI، IFI، بالحدود المقبولة (١,٨٦٧)، (٠,٩٢٤)، (٠,٩٦٣)،(٠,٩٦٠)،(٠,٩٦٣)، و قيمة RMSE (٠,٠٥٩)، بالحدود المقبولة،. كما تبين من خلال المتوسطات الحسابية للاستجابات أن لدى الطالبات وعي فكري في حدود المستوى المتوسط. و أوصى البحث باستخدام المقياس لرصد أي خلل ومعالجته.

الكلمات المفتاحية : الوعي الفكري، التحليل العاملي التوكيدي.

Constructing intellectual awareness Scale using the Confirmatory Factor Analysis: Psychometric study applied on a sample of University of Tabuk female students

Hanan Ali Mosalam AL- Balawi, Dr. Shaher Khaled Solaiman.

Abstract

The research aimed to create an intellectual consciousness scale by using Confirmatory Factor Analysis (CFA). The study targeted females at Tabuk University, and a random sample of 250 students was selected. The descriptive analytical method, also, used. A tool was created to represent the performance indicators of intellectual awareness (its reliability 0.98). and CFA was used to verify the tool validity. The items (c46, b18) were deleted since their correlation coefficients were less than (0.50). Then the CFA was repeated, and the indicator values were Chi-square (1,867), NFI (0,924), CFI (0,963), TLI (0,960), and IFI (0,963), while RMSE (0.059). The response means showed that students have intermediate intellectual awareness. Finally, research recommends using that scale to identify any fault and fix it.

Keywords: Intellectual Awareness, CFA.

• **المقدمة**:
في ظل الاهتمام المتزايد بتطوير الفكر وبناء العقول الواعية وتنمية المهارات اللازمة لدى جيل الشباب لمواجهة ما يمكن أن يؤثر عليهم فكريا وسلوكيا،

وطرح العديد من البرامج التي تهدف إلى تعزيز الوعي الفكري لدى الطالب وإكسابه مهارات معرفية تمكنه من مواكبة المتغيرات الحياتية والتعامل الذكي والعقلاني مع التطورات التقنية المتسارعة وما تحويه شبكة المعلومات العالمية و وسائل التواصل الاجتماعي من توجهات ومعتقدات فكرية ضارة. من هنا جاء التفكير بإعداد مقياس دقيق للوعي الفكري مُعَد بالتحليل العاملي التوكيدي، الذي يُعتبر من طرق التحليل الإحصائي الهامة في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي ، فهو من أهم طرائق التحقق من الصدق البنيوي، كما أنه يختصر وصف العديد من الظواهر بمجموعة محدودة من العوامل. اهتمت بعض الدراسات بتعزيز الأمن الفكري كدراسة الحوشان(٢٠١٥) بعنوان: "دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري".

إذ هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم واضح للأمن الفكري ومعرفة دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدم وجود وعي كافٍ بالأمن الفكري لدى الطلاب الأمر الذي يؤكد عدم فعالية المدارس في هذا الأمر. كما أكدت الدراسة قصور أو غياب البرامج و الأنشطة التي تُعنى بتعزيز الأمن الفكري، مما يستدعي الاهتمام بها بشكل أكبر . و دراسة الأتربي (٢٠١١ م) بعنوان: "دور الجامعة التربوي في تحقيق الأمن الفكري لطلابها (تصور مقترح)"، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مفهوم الأمن الفكري وبيان دور الجامعة في تحقيقه و أبرز التحديات و الصعوبات التي تواجهها، والإفادة من إيجابيات العولمة في هذا المجال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلورت الدراسة تصورا مقترحا لدور الجامعة التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلابها وأوصت بالتأكيد على الهوية الثقافية للمجتمع و التمسك بالهوية الوطنية للشباب، بالإضافة إلى غرس القيم الدينية والروحية في مقابل القيم المادية للعولمة. و جاءت دراسة جوش ستمبينهورست Josh Stumpenhrst (2014) بعنوان: "كيف تجعل بيئة فصلك آمنة فكرايًا للطلاب"، و بينت أن الطلاب يكون لديهم حرية في الحوار والتعبير عن الرأي إذا كانوا يشعرون بالأمن الفكري في البيئة التعليمية داخل الفصل، بينما يرفضون المشاركة إذا كانوا لا يشعرون بالأمن الفكري في بيئة الفصل ولهذا يجب على المعلمين أن يحرصوا على خلق بيئة معززة للأمن الفكري داخل الفصل الدراسي. (الوشاحي،٢٠١٥ : ص٤٩١). و دراسة كول، كارولين Call, Carolyne (2007) بعنوان: "مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب والعناصر التي يجب توافرها لتحقيق بيئة آمنة فكريّا، من وجهة نظرهم"، وقد شملت العينة طلاب من مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، توصلت هذه الدراسة لنتائج أهمها التأكيد على انعكاسات أعضاء هيئة التدريس على الممارسات الطلابية، وأثرها على الأمن الفكري. كما استخدمت كثير من الدراسات اسلوب التحليل العاملي التوكيدي أمثال دراسة فان دير مولن Van Der Molen , (2010) حيث قام بدراسة عاملية لاختبار صحة نموذج بادلي و هيتش للذاكرة العاملة لدى الأطفال و المراهقين من ذوي الإعاقة الحسية المتوسطة

الى الحدية(معدل ذكاء ٥٥_٨٥) . إذ تم تقديم مجموعة من مهام الذاكرة العاملة البصرية - المكانية و مهام الذاكرة قصيرة المدى. و قد أشارت النتائج إلى عدم تطابق نموذج بادلي و هيتش للذاكرة العاملة، مع بيانات الفئات العمرة من ١٠. ١٥ سنة. و من تحليل المكونات الرئيسية تبين وجود مكون عام، وهو ما يُعد إشارة إلى أن هناك بنية ذاكرة خاصة بالنموذج، و هو المكون البصري المكاني مقابل المكون اللفظي. كذلك دراسة لبالوغلو (2008) Baloglu and others- بعنوان: "مقياس اتجاه التخطيط الاستراتيجي: دراسة التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطوير اختبار لقياس المواقف تجاه التخطيط الاستراتيجي في المدارس الابتدائية والثانوية، واشتملت العينة على (٤٩٨) إداري، حيث تم تصميم نموذج مقترح و التحقق منه باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، واعتماد مربع كاي كمؤشر لحسن المطابقة، وكانت النتيجة مطابقة جيدة للنموذج، كما كشف استخدام التحليل العاملي الاستكشافي عن البناء العاملي للاختبار مطابقة النموذج المفترض للاختبار الذي يتألف من(٥) عوامل. كما قام كل من شميد، زوليتش، و روبرز (2008) ,Roebers، & Schmid Zoelch بدراسة على عينة من (٨٤) طفلا، و طفلة، في عمري الرابعة و الخامسة ، مستعينين ببطارية متكاملة من الاختبارات لقياس موارد الذاكرة العاملة، إضافة الى مجموعة من مقاييس القدرات العقلية العامة، و سرعة معالجة المعلومات. و أشارت النتائج الى عدم قدرة التحليل العاملي على التوصل الى ثلاث عوامل منفصلة للذاكرة العاملة و يكون من بينها الوظيفة التنفيذية او ما يعرف في نموذج باديلي و هيتش، بالمنفذ المركزي للذاكرة العاملة، و فسر الباحثون النتائج في ضوء التغيرات النمائية التي تطرأ على الذاكرة العاملة باعتبارها وظيفة عمرية.

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

من منطلق الحاجة للدراسات التي تتناول التحليل العاملي التوكيدي كأسلوب إحصائي في الدراسات التربوية والنفسية، والحاجة لمعرفة القواعد العلمية لطرائق استخراج العوامل، والأساس الاحصائي لطرائق تحديد عدد العوامل، تشير الأهمية لإيجاد أداة قياس موضوعية، تبنى على أساس علمي دقيق، تستطيع الكشف عن مستوى وعي الطالبات و سلامة تفكيرهن و قدرتهن على الانتقاء من سيل الأفكار و الآراء التي ترد من كل جهة. و يسعى البحث للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس الوعي الفكري ؟
- ما مستوى الوعي الفكري لدى طالبات جامعة تبوك؟

- **أهداف البحث** :

يتمحور الهدف الأساسي للبحث حول بناء مقياس الوعي الفكري باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على أن يتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، و من ثم الوقوف على مستوى الوعي الفكري لدى طالبات جامعة تبوك بعد تطبيق المقياس عليهن.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية هذا البحث في سعيه للتوصل إلى بناء أداة قياس موضوعية ودقيقة لقياس الوعي الفكري ، كما تأتي أهمية البحث من الأسلوب الإحصائي المستخدم فيه (التحليل العاملي التوكيدي)، فالمنهج العلمي في تطوير وتحسين الأداء و الانتاجية و جودة العمل لا يمكن أن يكون بدون التطرق للقياس فهو الاساس في التحليل، و المقارنات، و تحديد مجالات التطوير، و التحسين، و جمع البيانات اللازمة لتفهم المشكلات و أسبابها، و تقييم البدائل، و تتبع التقدم في الانجاز نحو تحقيق الاهداف المخطط لها. (إدريس،٢٠٠٦،ص٢٥٧ -٢٥٩).

- **الأهمية النظرية**:

إن استخدام منحى جديد في القياس النفسي في تدريج بعض مقاييس الشخصية تبعا للتحليل العاملي التوكيدي، يتيح إمكانية تطويرها عن طريق حذف بعض المفردات غير الملائمة أو إعادة ترتيب المفردات مما يفتح المجال امام المهتمين بالقياس لبناء و تطوير الاختبارات النفسية و الشخصية باستخدام هذا المنحى.

- **الأهمية التطبيقية** :

تنطلق أيضاً أهمية البحث من أهمية التحليل العاملي بحد ذاته والذي تكاد لا تخلو رسالة ماجستير أو دكتوراه في القياس والتقويم من استخدامه، حيث يساعد في تقديم دراسة تطبيقية حول الأسس المنهجية للتحليل العاملي التوكيدي.

- **مصطلحات البحث** :

- **القياس**:

يعرفه (الطريري ،١٤١٨، ص ٥) بأنه "النشاط او الفعل الذي نقوم به للتعرف على الصفات و الخصائص المقاسة بالإضافة إلى معنى إعطاء القيم الرقمية الدالة على مستوى الصفة او الخاصية و حجمها و قوتها و ضعفها لدى الفرد". ومن القياس تأتي كلمة مقياس .

- **المقياس** :

"هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقاً لقواعد محددة ".

و تعرف الباحثة المقياس في هذا البحث بأنه: "أداة يتم بناءُها وفق خطوات واجراءات محددة، تحتوي على مجموعة من المفردات التي صُممت للكشف عن مستوى الوعي الفكري لدى طالبات المرحلة الجامعية من خلال التقدير الكمي والموضوعي ".

- **الوعي الفكري**:

"هو إدراك الفرد لما يجول حوله من اشخاص و مثيرات بيئية مبنية على المعرفة و الوعي العقلي فهو شحنة وجدانية تتمكن من مظاهر السلوك لدى

الفرد و كلما كان الوعي أكثر نضوجاً كان ذلك أكثر قابلية لدعم السلوك الرشيد و توجيهه للاتجاه المرغوب فيه". (اللقاني و الجمل ٢٠٠٣ ،ص٢ـ ٤ ،في الحرزاوي، ٢٠١٧، ص ١٤ـ١٥).

تعرف الباحثة الوعي الفكري بأنه: "سلامة أفكار الفرد و معتقداته الدينية والسياسية وقدرته على التفكير الصحيح الذي يساعده على التمييز بين الحق والباطل و النافع و الضار و مدى تحصنه فكرياً ضد التيارات الفكرية الضالة والتوجهات المشبوهة و المنتشرة في وسائل الاعلام المختلفة، ومدى انتمائه لدينه ووطنه وامتثاله بالفكر الوسطي المعتدل الذي تميز به الدين الإسلامي الحنيف".

و يمكن تعريف الوعي الفكري إجرائياً بأنه: سمة يتميز بها المفحوص الذي يحصل على درجة عالية على مقياس الوعي الفكري الذي اعدته الباحثة.

- **محددات البحث**:
  - محددات ديموغرافية: اقتصر البحث على طالبات جامعة تبوك.
  - محددات مكانية: اقتصر البحث في شقه الميداني على جامعة تبوك.
  - محددات زمانية: تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي ١٤٣٨هـ /١٤٣٩هـ .
  - محددات موضوعية: اقتصر هدف هذا البحث للوصول الى بناء مقياس مقترح للوعي الفكري بالتحليل العاملي التوكيدي.
- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من طالبات جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية المسجلات في الجامعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ البالغ عددهن (١٢٥٧١) طالبة.

- **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من (٢٥٠) طالبة - ما يزيد عن خمسة أضعاف عدد فقرات المقياس بما يتناسب مع التحليل العاملي التوكيدي - حيث تم سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية من المجتمع الاصلي للدراسة من و ذلك من خلال أسلوب التوزيع المتناسب، حيث تم تقسيم مجتمع البحث بناء على متغير الكلية، و تحديد حجم العينات الجزئية المتناسبة من كل طبقة من طبقات مجتمع البحث على مستوى الكليات الممثلة لجامعة تبوك لتكون العينة ممثلة لمجتمع البحث وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: حجم العينة الطبقية= (حجم الطبقة/ حجم المجتمع) X حجم العينة. و يوضح الجدول رقم (١) توزيع افراد العينة البالغ عددهم (٢٥٠) طالبة حسب الكلية و النسبة المئوية التي تشكلها العينات الجزئية من حجم عينة البحث ، حيث شكلت الطالبات المشاركات في البحث في كلية التربية و الآداب النسبة الكبرى (٢٥.٦٪)، يليه الطالبات المشاركات من كلية العلوم(٢٤٪)، و شكلت الطالبات المشاركات من كلية الصيدلة أقل نسبة (٠,٨٪).

الجدول (١)حجم العينة الطبقية

الكلية	كلية العلوم	كلية الاقتصاد المنزلي	كلية التربية و الآداب	كلية الحاسبات	كلية إدارة الاعمال	كلية العلوم الطبية التطبيقية	كلية الشريعة و الانظمة	كلية الصيدلة	كلية الطب	المجموع
حجم المجتمع	٢٩٩٦	١٦٩٠	٣٢٣٧	٦٦٨	٢٥١٧	٢٤٧	٧٥٣	١٢٦	٣٣٧	١٢٥٧١
حجم العينة	٦٠	٣٤	٦٤	١٣	٥٠	٥	١٥	٢	٧	٢٥٠
النسبة المئوية	٪٢٤	٪١٣.٦	٪٢٥.٦	٪٥.٢	٪٢٠	٪٢	٪٦	٪٠.٨	٪٢.٨	٪١٠٠

- **أداة البحث**:

تم بناء مقياس الوعي الفكري المكون من (٤٦) فقرة تمثل المؤشرات الأدائية للوعي الفكري ، ضمن ثلاثة مجالات أساسية، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق الموضحة تفصيلا أدناه.

و تم إتباع الخطوات الآتية في إعداد مقياس الوعي الفكري :

- الخطوة الاولى : مراجعة الأدب النظري و الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الوعي الفكري، حيث كان الاهتمام بالدرجة الأولى بجمع العبارات التي تغطي جميع الآراء المحتملة و الخاصة بالمفهوم موضع البحث، بحيث تنوعت العبارات بين الموجبة و السالبة على أن تكون العبارة واضحة ومختصرة، و تركز في الشعور بدلا من الحقائق و على الاتجاه ذاته بدلا من المعلومات (الحريري، ٢٠٠٧) .
- الخطوة الثانية : تحديد الأبعاد التي تشكل في مجملها بنية الوعي الفكري . و تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات في بناء المقياس، فبعد الاطلاع على عدد من الدراسات في مجال الوعي الفكري، تمت الاستفادة من التعريف الذي قدمه اللقاني و الجمل للوعي الفكري كما تمت الاستفادة من الإطار النظري و الأدلة العملية و التنظيمية للبرامج الوزارية التي تعنى بموضوع الوعي الفكري أمثال برنامج حصانة و كذلك بالاستفادة من بعض منشورات مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني. و بعد الرجوع إلى ضوابط استخدام الانترنت بالمملكة العربية السعودية و بالاطلاع على وثيقة الاستخدام التي أعدت من قبل لجنة الانترنت الامنية الدائمة، وفي ضوء هذه المراجعة النظرية، تم التوصل إلى ثلاثة أبعاد رئيسية تقيس الوعي الفكري لدى الطالبات ، وهذه الأبعاد هي:
  - ✓ البعد الأول: حفظ الهوية و تقبل الآخر. ويتناول هذا البعد قضية الوحدة الوطنية و نبذ التعصب بكافة أشكاله القبلي والمناطقي والمذهبي، الحوار وأثره على الوحدة الوطنية كما يتناول القيم الوطنية كالولاء والانتماء الوطني و الاحترام و العدل و التسامح و مهارات كإدارة الذات والتعايش مع الآخرين و الحوار.
  - ✓ البعد الثاني: الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها و آدابها، ويقيس هذا البعد مدى تحصن المجتمع التعليمي من المهددات الفكرية

من خلال الوعي الشرعي الصحيح و القيم المتعلقة بهذا الجانب كالرحمة و السماحة و الوسطية و الاعتدال و المهارات اللازمة لذلك كاختيار المصادر الموثوقة للحصول على الفتاوى الشرعية و القدرة على التصدي للأفكار التي يروجها دعاة التطرف.

- ✓ البعد الثالث: التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي و يتعلق بثقافة التعامل مع الاعلام و المهارات اللازمة للتعامل مع الاعلام و التطبيقات الالكترونية كالتفكير الناقد و القدرة على الانتقاء والتحقق و القدرة على تحليل الرسائل الإعلامية ونقدها و التعامل الإيجابي مع الشائعات والرسائل الإعلامية، و استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في خدمة الدين و الوطن.

- تنظيم محتوى الاستبانة(المقياس) : حيث رُوعي في إعداد المعايير التخصصية أن تكون ضمن الإطار الكلي لمفهوم الوعي الفكري وقد تم تنظيمها وفق مجالات يحوي كل مجال معيارا أو أكثر وتحت كل معيار عدد من المؤشرات، تم وضع الفقرات على هذه المؤشرات وهذه المعايير كالتالي:
  - ✓ قوة انتمائه الوطني.
  - ✓ يؤمن بالتعددية و التعايش السلمي بين مختلف فئات المجتمع و أطيافه.
  - ✓ يمتثل القيم الدينية كالوسطية و التسامح و الرحمة في أمور حياته.
  - ✓ يعرف المنهج و الطريقة الصحيحة لفهم ما يجهله من امور دينه.
  - ✓ يستطيع التصدي للشبهات و حملات التغرير.
  - ✓ يمتلك ثقافة التعامل مع الأعلام.
  - ✓ يستخدم تقنيات المعلومات والتكنولوجيا في ابراز مكانة المملكة و جهودها في خدمة الاسلام.
- الخطوة الثالثة: الصياغة الإجرائية لفقرات المقياس، حيث تم صياغة (٤٦) فقرة، اشتملت على الابعاد الثلاثة السابقة، كانت من نوع ليكرت الخماسي، قد رُوعي ان يكون توزيع الفقرات سلباً و إيجاباً .وكان المدى المستخدم للحكم على مستوى الوعي الفكري، هو:
  - ✓ أقل من أو يساوي (٢,٤٩) يكون المستوى (منخفض).
  - ✓ من (٢,٥٠) إلى (٣,٤٩)، يكون المستوى (متوسط).
  - ✓ أعلى من أو يساوي (٣,٥٠) يكون المستوى (عالي). (العضايلة، و العمري، والابراهيم ،٢٠١١،ص٢٤٠).
- الخطوة الرابعة : وفيها تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١١) محكم من أهل الاختصاص في القياس و التقويم والعلوم التربوية والنفسية بغرض التحقق من وضوح الفقرات ودقة صياغتها اللغوية، ومدى انتماء الفقرة للبعد وللمقياس، ومدى مناسبة محتواها لقياس الوعي الفكري. ومدى مطابقتها لمعايير صياغة فقرات الاتجاه، واقتراح أي تعديلات، أو أي فقرات من شأنها أن تزيد من تغطية فقرات مقياس الوعي الفكري. فكان هناك شبه

اتفاق بين المحكمين على قبول معظم الفقرات يصل الى ٩٠٪ و قد أُبديت بعض الاقتراحات و الملاحظات حول بعض الفقرات و بناء عليها تم تعديل الفقرات التي أبديت حولها الملاحظات ، و لم يتم حذف أي فقرة.

والجدول (٢) يوضح المجال و ما يقابله من معايير و مؤشرات بالإضافة للأهمية و عدد الفقرات.

جدول (٢) جدول المواصفات لبنود مقياس (استبانة) الوعي الفكري:

المجال	المعيار	المؤشرات	الأهمية	عدد الفقرات
حفظ الهوية و تقبل الآخر	١ـ قوة انتمائه الوطني.	١ـ يعتز بأصالته و هويته الوطنية .	٨.٧٪	٤
	٢ـ يؤمن بالتعددية و التعايش السلمي بين مختلف فئات المجتمع و أطيافه.	١. يستطيع التعبير عن وجهة نظرة بدون تعصب. ٢. يمارس الحوار و يعتبره أسلوباً في التفاهم مع من يختلفون معه. ٣. يحترم التعدد و الاختلاف بين البشر و يرى ذلك من دواعي ثراء المجتمع و ليس من مهدداته.	٢٣.٩٪	١١
الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها و آدابها	٣ـ يمتثل القيم الدينية كالوسطية و التسامح و الرحمة في أمور حياته.	١. يمارس التوسط و الاعتدال في أمور حياته و يتخذ من الوسطية الخيار الأرجح. ٢. التسامح مع الآخرين و تجنب العنف في حل المشكلات التي قد تواجهه . ٣. يتجنب اصدار الأحكام على الآخرين و الحكم على ضمائرهم .	١٥.٢٪	٧
	٤ـ يعرف المنهج و الطريقة الصحيحة لفهم ما يجهله من امور دينه.	١. يدرك أن القراءة الحرفية الظاهرية دون فهم لنصوص الشريعة قد تقود لفهم خاطئ. ٢. يلجأ لسؤال أهل العلم الموثوقين في ما يشكل عليه من امور دينه .	١٠.٩٪	٥
	٥ـ يستطيع التصدي للشبهات و حملات التغرير.	١ - يعي الأساليب و الشبهات التي تروج اليها الفرق المنحرفة .	٤.٣٪	٢
التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي	٦ـ يمتلك ثقافة التعامل مع الأعلام.	١ـ ينتقي من سيل الإعلام و المعلومات الصحيح و المفيد و الموثوق. ٢ـ يطبق مهارة التفكير الناقد مع الإعلام و وسائل التواصل الاجتماعي. ٣ـ يتعامل بإيجابية مع الشائعات و الرسائل الإعلامية. ٤ـ يجيد التحليل و التوثق من صحة ما يرد من معلومات .	٢١.٧٪	١٠
	٧ـ يستخدم تقنيات المعلومات والتكنولوجيا في ابراز مكانة المملكة و جهودها في خدمة الاسلام.	١ـ يستثمر الإعلام بشكل هادف يخدم دينه و وطنه و مجتمعه. ٢ـ يتصدى للشائعات التي من شأنها الإضرار بالوطن و المجتمع.	١٥.٢٪	٧
المجموع			١٠٠٪	٤٦

- **نتائج البحث و تفسيرها: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس الوعي الفكري ؟

بداية تم حساب معاملات تمييز فقرات مقياس الوعي الفكري من خلال معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بواسطة معامل ارتباط بيرسون فكانت معاملات التمييز للفقرة (a10) من البعد الأول (٠.١٤٠) و هي غير دالة إحصائيا، كذلك الفقرة (c30) من البعد الثالث تمييزهما (٠.١٨٥) و هي غير دالة

احصائياً أيضاً، لذا حُذفت هاتان الفقرتان بسبب انخفاض تمييزهما و عدم دلالة ارتباطهما. أما ما عداهما من الفقرات فقد كانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقد تراوح تمييزها ما بين (٠,٥٠٦ــ ٠,٨٨٧) أي أن تمييز بقية الفقرات بين متوسط و قوي إلى قوي جداً مما يؤكد الصدق الأداة.

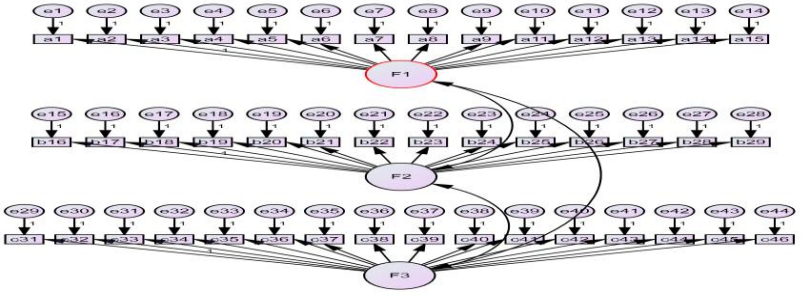
- صدق البناء للمقياس: حيث استخدام التحليل العاملي التوكيدي و الذي يهدف الى قياس جودة مطابقة كل بعد من أبعاد المقياس (الوعي الفكري)، كمدخل في عملية التطوير للتحقق من الصدق البنائي للمقياس، والتوصل إلى البنود الفرعية الاكثر اهمية في كل بعد على حدة. و قد تم تعريف المتغيرات الكامنة للبحث في برنامج (AMOS) و عدد الفقرات التي تقيس كل متغير بعد حذف الفقرتين (a10 , c30) من البعد الأول و الثالث على التوالي بسبب انخفاض تمييزهما كما هو مبين في الجدول رقم(٣)

جدول (٣)المتغيرات الكامنة التي تعبر عن مقياس الوعي الفكري و عدد فقراتها.

الرمز	العوامل الكامنة	عدد الفقرات المعبرة
F1	حفظ الهوية و تقبل الآخر	١٤(a1 ــ a15)
F2	الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و احكامها و آدابها	١٤(b16 ــ b29)
F3	التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي	١٦(c31 ــ c46)

يتضح من الجدول (٣) أن المتغيرات الكامنة F3,F2,F1 تعبر عن الوعي الفكري، بحيث يتكون العامل الكامنF1 (حفظ الهوية و تقبل الآخر) من (١٤) فقرة، و العامل الكامن F2 (الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و احكامها وآدابها) من (١٤) فقرة، و العامل الكامن F3 (التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي) من (١٦) فقرة.

و في ما يلي نتائج المعالجات الإحصائية للنموذج المقترح باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من مخرجات برنامج (AMOS) الذي تم استخدامه لمعالجة البيانات التي حصلنا عليها من أفراد عينة الدراسة . فقد تم الحصول على درجة تشبعات العوامل أو الأبعاد بالفقرات المعبرة عنها و الشكل (١) يبين العوامل الكامنة و الفقرات (المؤشرات) المحملة عليها في برنامج (AMOS).



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوعي الفكري باستخدام برنامج (AMOS)

و قد تم عرض التشبعات للفقرات (معاملات الانحدار المعيارية للمفردات على العوامل) Standardized Loading Estimates و مستوى معنويتها على النحو التالي.

جدول (٤) معاملات الانحدار المعيارية للمفردات (التشبعات) على العوامل و مستوى معنويتها

بيان المسارات	تشبع المفردة بالعامل (معامل الانحدار المعيارى)	مستوى المعنوية	بيان المسارات	تشبع المفردة بالعامل (معامل الانحدار المعيارى)	مستوى المعنوية
a1->F1	٠,٩٧٥	دالة احصائياً	b24->F2	٠,٧٧٣	دالة احصائياً
a2->F1	٠,٧٩٤	دالة احصائياً	b25->F2	٠,٧٧١	دالة احصائياً
a3->F1	٠,٩٧٣	دالة احصائياً	b26->F2	٠,٧٧٧	دالة احصائياً
a4->F1	٠,٩٦٦	دالة احصائياً	b27->F2	٠,٩٩٥	دالة احصائياً
a5->F1	٠,٩٧٤	دالة احصائياً	b28->F2	٠,٧٩٩	دالة احصائياً
a6->F1	٠,٩٧٦	دالة احصائياً	b29->F2	٠,٩٥٤	دالة احصائياً
a7->F1	٠,٩٤٤	دالة احصائياً	c31->F3	٠,٩٢٣	دالة احصائياً
a8->F1	٠,٧٣٤	دالة احصائياً	c32->F3	٠,٧٥٧	دالة احصائياً
a9->F1	٠,٨٥٠	دالة احصائياً	c33->F3	٠,٩٥٥	دالة احصائياً
a11->F1	٠,٧٣١	دالة احصائياً	c34->F3	٠,٧٤٧	دالة احصائياً
a12->F1	٠,٧٧٤	دالة احصائياً	c35->F3	٠,٩٦٨	دالة احصائياً
a13->F1	٠,٩٤٧	دالة احصائياً	c36->F3	٠,٨٠٧	دالة احصائياً
a14->F1	٠,٨٣٩	دالة احصائياً	c37->F3	٠,٩٩٥	دالة احصائياً
a15->F1	٠,٧٥٦	دالة احصائياً	c38->F3	٠,٧٨٨	دالة احصائياً
b16->F2	٠,٩٨٨	دالة احصائياً	c39->F3	٠,٧٩١	دالة احصائياً
b17->F2	٠,٨٤٢	دالة احصائياً	c40->F3	٠,٩٦١	دالة احصائياً
b18->F2	٠,٦٢٤	دالة احصائياً	c41->F3	٠,٨٢٦	دالة احصائياً
b19->F2	٠,٩٧٣	دالة احصائياً	c42->F3	٠,٩٨٩	دالة احصائياً
b20->F2	٠,٩١٦	دالة احصائياً	c43->F3	٠,٩٧٢	دالة احصائياً
b21->F2	٠,٧٨٤	دالة احصائياً	c44->F3	٠,٩٤٧	دالة احصائياً
b22->F2	٠,٩٨٢	دالة احصائياً	c45->F3	٠,٩٥٥	دالة احصائياً
b23->F2	٠,٧٧٠	دالة احصائياً	c46->F3	٠,٥١٣	دالة احصائياً

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- فيما يخص البعد الأول (حفظ الهوية و تقبل الآخر) فإن أكثر المفردات(الفقرات) اشباعا لهذا البعد(F1) هي الفقرة (a6) (يستحق كل انسان ان تحترم إنسانيته و كرامته مهما كان دينه و معتقده) إذ بلغت الدرجة المعيارية للإشباع (٠,٩٧٦) كما يتضح أن أقلها اشباعا هي الفقرة (a11) (التعصب القبلي يضعف اللحمة الوطنية)، إذ بلغت الدرجة المعيارية للإشباع (٠,٧٣١)، أما باقي المفردات فتتراوح الدرجة المعيارية للتشبع بين هاتين القيمتين.
- فيما يخص البعد الثاني (الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها وآدابها) فإن أكثر المفرداتٍ اشباعا لهذا البعد (F2) هي الفقرة (b27) (يكفي ان يكون الإنسان متشددا في العبادة و مواظبا على الشعائر و مكثرا من النوافل ليفهم الدين) إذ بلغت الدرجة المعيارية للإشباع (٠,٩٩٥) كما يتضح أن أقلها إشباعا (b18) (الفهم الخاطئ للدين يقود الى الغلو و التعصب)، إذ

بلغت الدرجة المعيارية للإشباع (٠,٦٢٤)، أما باقي المفردات فتتراوح الدرجة المعيارية للتشبع بين هاتين القيمتين.

- فيما يخص البعد الثالث (التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي) فإن أكثر المفردات اشباعا لهذا البعد (F3) هي الفقرة (c37) (أتجنب الأفكار التي تزعزع الطمأنينة العامة أو تبث التفرقة بين المواطنين) إذ بلغت الدرجة المعيارية للإشباع (٠,٩٩٥) كما يتضح أن أقلها اشباعا هي (c46)(الشبكات الاجتماعية لها الدور الأكبر في تطوير شخصيتي و رفع مستوى الثقافة لدي)، إذ بلغت الدرجة المعيارية للإشباع (٠,٥١٣)، أما باقي المفردات فتتراوح الدرجة المعيارية للتشبع بين هاتين القيمتين.

وكما هو ملاحظ من النتائج فإن جميع المفردات ذات درجة تشبع أعلى من (٠,٥٠) على المتغير الكامن و جميعها دالة إحصائيا، و تسمى هذه المعاملات بمعاملات الانحدار المعيارية المقدرة بمعاملات التشبع على العوامل الكامنة Factor Loading، و كلما زادت قيم تشبعات المفردات على العوامل الكامنة كلما دل ذلك على صدق الاتساق الداخلي لمقياس البحث. إذ يجب أن لا تقل قيمة معاملات الانحدار المعيارية عن (٠,٥٠)، و جميع المفردات في الجدول اعلاه حققت ذلك.و تم عرض مربعات معاملات الارتباط للمفردات (الفقرات) مع العوامل Squared Multiple Correlations في الجدول (٥).

جدول(٥) مربعات معاملات الارتباط للمفردات مع العوامل

بيان المسارات	مربع معامل الارتباط	بيان المسارات	مربع معامل الارتباط
a1--->F1	٠,٩٥٠	b24--->F2	٠,٥٩٨
a2---<F1	٠,٦٣١	b25--->F2	٠,٥٩٥
a3--->F1	٠,٩٤٧	b26--->F2	٠,٦٠٤
a4--->F1	٠,٩٣٤	b27--->F2	٠,٩٨٩
a5--->F1	٠,٩٤٨	b28--->F2	٠,٦٣٨
a6--->F1	٠,٩٥٣	b29--->F2	٠,٩١٠
a7--->F1	٠,٨٩١	c31--->F3	٠,٨٥١
a8--->F1	٠,٥٣٩	c32--->F3	٠,٥٧٣
a9--->F1	٠,٧٢٣	c33--->F3	٠,٩١٢
a11--->F1	٠,٥٣٤	c34--->F3	٠,٥٥٩
a12--->F1	٠,٥٩٩	c35--->F3	٠,٩٣٧
a13--->F1	٠,٨٩٦	c36--->F3	٠,٦٥١
a14--->F1	٠,٧٠٣	c37--->F3	٠,٩٨٩
a15--->F1	٠,٥٧١	c38--->F3	٠,٦٢١
b16--->F2	٠,٩٧٦	c39--->F3	٠,٦٢٦
b17--->F2	٠,٧٠٩	c40--->F3	٠,٩٢٤
b18--->F2	٠,٣٨٩	c41--->F3	٠,٦٨٣
b19--->F2	٠,٩٤٦	c42--->F3	٠,٩٧٩
b20--->F2	٠,٨٣٩	c43--->F3	٠,٩٤٤
b21--->F2	٠,٦١٥	c44--->F3	٠,٨٩٦
b22--->F2	٠,٩٦٥	c45--->F3	٠,٩١٢
b23--->F2	٠,٥٩٣	c46--->F3	٠,٢٦٣

يتضح من الجدول ما يلي:

- فيما يخص البعد الأول (حفظ الهوية و تقبل الآخر) فإن أكثر المفردات ارتباطا بهذا البعد(F1) هي الفقرة (a6) (يستحق كل انسان ان تحترم إنسانيته و كرامته مهما كان دينه و معتقده) إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٩٥٣) كما يتضح أن أقلها ارتباطا هي (a11) (التعصب القبلي يضعف اللحمة الوطنية)، إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٥٣٤)، أما باقي المفردات فيتراوح مربع معاملات الارتباط بين هاتين القيمتين.
- فيما يخص البعد الثاني (الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها وآدابها) فإن أكثر المفرداتٍ ارتباطا بهذا البعد(F2) هي الفقرة (b27) (يكفي ان يكون الإنسان متشددا في العبادة و مواظبا على الشعائر و مكثرا من النوافل ليفهم الدين) إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٩٨٩) كما يتضح أن أقلها ارتباطا هي (b18)(الفهم الخاطئ للدين يقود الى الغلو و التعصب)، إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٣٨٩)، أما باقي المفردات فتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين هاتين القيمتين.
- فيما يخص البعد الثالث (التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي) فإن أكثر المفردات ارتباطا بهذا البعد(F3) هي الفقرة (c37) (أتجنب الأفكار التي تزعزع الطمأنينة العامة أو تبث التفرقة بين المواطنين) إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٩٨٩) كما يتضح أن أقلها ارتباطا هي (C46) (الشبكات الاجتماعية لها الدور الأكبر في تطوير شخصيتي و رفع مستوى الثقافة لدي)، إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٢٦٣)، أما باقي المفردات فتراوحت قيمة معامل الارتباط بين هاتين القيمتين.

جودة مطابقة النموذج للبيانات Model Fit Summary: جاءت مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للبيانات مع النموذج المفترض من مخرجات التحليل الإحصائي كما في الجدول (٦):

جدول (٦)مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الوعي الفكري

CMIN/DF	NFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
٢,٦٦٠	٠,٨٧٩	٠,٩٢١	٠,٩١٧	٠,٩٢١	٠,٠٨٢

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

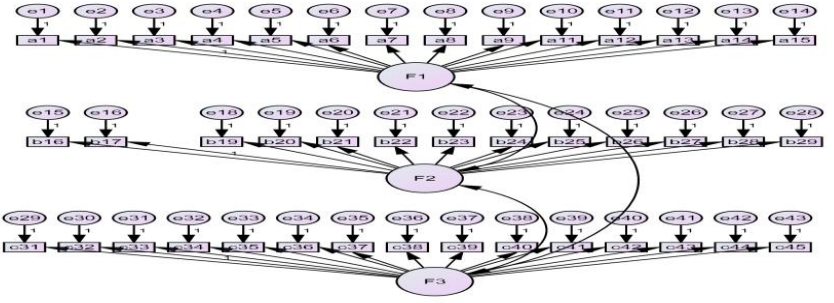
- نسبة قيمة Chi-square إلى درجات الحرية (CMIN/DF) أقل من (٥) مما يدل على جودة النموذج و إن النموذج المقترح يطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض من بيانات العينة.
- قيم باقي المؤشرات الأخرى IFI, TLI, CFI, NFI تدل على جودة النموذج ومطابقته للبيانات بدرجة مقبولة.
- جاءت قيمة المؤشر RMSEA = ٠,٠٨٢ حيث تزيد هذه القيمة بقليل (٠,٠٠٢) عن المدى (٠,٠٨-٠,٠٥) .

لذلك يمكن أن نجعل النموذج أكثر جودة من خلال استبعاد المفردات ذات مربعات معاملات الارتباط أقل من (٠,٥٠) على المتغير الكامن، أي تم استبعاد

المفردات (الفقرات) c46,b18 و التي كانت مربعات معاملات الارتباط لها أقل من (٠,٥٠) حيث بلغت على الترتيب (٠,٣٨٩) و (٠,٢٦٣).

و هذه المفردات التي تحذف من المقياس هي b18: (الفهم الخاطئ للدين يقود الى الغلو و التعصب)،c46: (الشبكات الاجتماعية لها الدور الأكبر في تطوير شخصيتي و رفع مستوى الثقافة لدي).

وقد تم إعادة التحليل العاملي التوكيدي للبيانات بعد حذف الفقرات الضعيفة في معامل الارتباط c46,b18. و الشكل (٢) يبين العوامل الكامنة والفقرات المحملة عليها في برنامج (AMOS) بعد الحذف.



شكل (٢) العوامل الكامنة و الفقرات المحملة عليها في برنامج (AMOS) بعد حذف الفقرات المنخفضة في مربعات معاملات الارتباط.

وكانت النتائج فيما يتعلق بمربعات معاملات الارتباط مع الأبعاد الثلاثة بعد الحذف على النحو التالي :

- فيما يخص البعد الأول (حفظ الهوية و تقبل الآخر) فإن أكثر المفردات ارتباطا بهذا البعد (F1) هي الفقرة (a6) (يستحق كل انسان ان تحترم إنسانيته و كرامته مهما كان دينه و معتقده) إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٩٥٣) كما يتضح أن أقلها ارتباطا هي (a11) (التعصب القبلي يضعف اللحمة الوطنية)، إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٥٣٤)، أما باقي المتغيرات فيتراوح مربع معاملات الارتباط لها بين هاتين القيمتين.
- فيما يخص البعد الثاني (الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها وآدابها) فإن أكثر المفردات ارتباطا بهذا البعد (F2) هي الفقرة السلبية (b27) (يكفي ان يكون الإنسان متشددا في العبادة و مواظبا على الشعائر ومكثرا من النوافل ليفهم الدين) إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٩٨٩) كما يتضح أن أقلها ارتباطا (b23) (لا يحق لي أن أنصب نفسي لمحاكمة الآخرين و الحكم على ضمائرهم و إصدار احكام عليهم)، إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٥٩٣)، أما باقي المتغيرات فتراوحت قيمة معاملات الارتباط لها بين هاتين القيمتين.

- فيما يخص البعد الثالث (التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي) فإن أكثر المتغيرات ارتباطا بهذا البعد (F3) هي الفقرة (c37) (أتجنب الأفكار التي تزعزع الطمأنينة العامة أو تبث التفرقة بين المواطنين) إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٩٨٩) كما يتضح أن أقلها ارتباطا هي (C34) (أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتذكير بقيم الإسلام و سماحته)، إذ بلغ مربع معامل الارتباط (٠,٥٥٩)، أما باقي المفردات فتراوحت قيمة معامل الارتباط لها بين هاتين القيمتين.

نلاحظ أن جميع مربعات معاملات الارتباط للفقرات المتبقية بعد الحذف فوق (٠,٥٠).

و قد جاءت مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للبيانات مع النموذج المفترض لمقياس الوعي الفكري بعد حذف الفقرات الضعيفة كما يأتي في الجدول (٧):

جدول (٧) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الوعي الفكري بعد حذف المفردات الضعيفة في مربعات معاملات الارتباط

CMIN/DF	NFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
٢,٧١٢	٠,٨٨٦	٠,٩٢٥	٠,٩٢٠	٠,٩٢٥	٠,٠٨٣

يتضح من الجدول(٧) أن:

- بلغت قيمة مؤشرات كل من: مربع كاي، ، جودة المطابقة المعياري، جودة المطابقة المقارن، جودة المطابقة لتوكر لويس، جودة المطابقة المتزايد، (٢,٧١٢)، ،(٠,٨٨٦)، (٠,٩٢٥)، (٠,٩٢٠)، (٠,٩٢٥)، مما يدل على أن جميع المؤشرات بالحدود المقبولة، و من ثم إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المقدر.
- بلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ التقدير RMSEA (٠,٠٨٣) ولا زال أعلى بقيمة ضئيلة جدا عن المدى المحدد (أقل من ٠,٠٨) مما يدعونا لإجراء خطوة إضافية لتحسين النموذج أكثر.

و لما كان مؤشر التعديل (MI) يشير إلى التغاير أو الارتباط بين بعض الأخطاء، لذلك قمنا بربطها بالسهم ذو الحدين، و من ثم أعدنا التحليل . أي أننا قمنا بإعطاء إشارة للبرنامج بالتغاير بين هذه الأخطاء الذي كان مثبتا بصفر (بناء على افتراض استقلال الأخطاء) في النموذج المفترض، بمعنى أننا حررناه كبارامتر حر و ليس كبارامتر ثابت لكي يقوم البرنامج بتقدير تغايره (تيغزة،٢٠١٢،ص٣١٧). و عند إعادة التحليل لمصفوفة التباين و التغاير من جديد بإدخال هذه التعديلات (ارتباط الاخطاء)، جاءت مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للبيانات مع النموذج المفترض لمقياس الوعي الفكري كما يأتي:

جدول (٨) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الوعي الفكري بعد حذف المفردات الضعيفة و ربط الأخطاء

CMIN/DF	NFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
١,٨٦٧	٠,٩٢٤	٠,٩٦٣	٠,٩٦٠	٠,٩٦٣	٠,٠٥٩

يتضح من الجدول(٨) ما يلي:

- بلغت قيمة مؤشرات كل من: كاي تربيع المعياري، ، جودة المطابقة المعياري، جودة المطابقة المقارن، جودة المطابقة لتوكر لويس، جودة المطابقة المتزايد، (١,٨٦٧)، (٠,٩٢٤)، (٠,٩٦٣)،(٠,٩٦٠)،(٠,٩٦٣)، مما يدل على أن جميع المؤشرات بالحدود المقبولة، و من ثم إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المقدر.
  - ✓ بلغت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ التقدير RMSEA (٠,٠٥٩) فنلاحظ أن قيمته محصورة بين (٠,٠٥ -٠,٠٨) و هذا يدل على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، مما يدل على جودة توفيق النموذج الكلي و بالتالي قبول النموذج.
  - ✓ و هذه المؤشرات كلها تدل على الصدق البنائي أو ما يعرف بصدق التكوين الفرضي.
- و بذلك يصبح المقياس بعد الحذف مكون من (٤٢) فقرة يمكن الاسترشاد بها عند الرغبة في معرفة مستوى الوعي الفكري لطالبات جامعة تبوك، و في الجدول رقم(٩) تم عرض الفقرات النهائية في المقياس الذي يقيس الوعي الفكري لطالبات جامعة تبوك

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الانحدار المعيارية المقدرة بمعاملات التشبع على العوامل الكامنة Factor Loading (درجة الإشباع) كانت أكبر قيمة هي(٠,٩٩٧) و ذلك عند الفقرة (27 b)، بينما بلغت أقل قيمة(٠,٧٣٢) وذلك عند الفقرة (11 a)، و باقي المعاملات تنحصر قيمتها بين هاتين القيمتين، و تجدر الإشارة هنا أنه كلما زادت قيم تشبعات المتغيرات على العوامل الكامنة كلما دل ذلك على صدق الاتساق الداخلي لمقياس البحث و يجب ألا تقل قيمة المعاملات الانحدارية المعيارية عن (٠,٥٠)، و القيمة المثلى هي (٠,٧٠) و جميع المفردات في الجدول أعلاه حققت ذلك. مما سبق يمكن القول أن المقياس بصورته النهائية المكونة من (٤٢) فقرة يتمتع بصدق البناء الداخلي .

- ثبات المقياس:تم استخدام برنامج (SPSS) لحساب معامل الثبات طبقاً لمعادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي (Cronbach Alpha)، حيث تم استخراج معامل الثبات لكل محور من محاور المقياس و للمقياس ككل والجدول (١٠) يوضح نتائج ذلك.

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (١٠) إلى أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (٠,٩٨) في حين تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٩٧ ـ ٠,٩٨)، و تعتبر مثل هذه القيم مناسبة لدرجة عالية جدا في المقاييس النفسية والشخصية، ، و بوجه عام، تُعد معاملات الثبات التي تقترب من(٠,٧٠) أو تزيد مناسبة للبحوث في المجال النفسي في (عيد ٢٠٠٩: ص ١٢٥) . (Nunnally,1978)

جدول (٩) فقرات مقياس الوعي الفكري و تشبعاتها في صورته النهائية بعد حذف المفردات الضعيفة و ربط الأخطاء

الرمز	المتغيرات الكامنة و الفقرات التي تقيسها	درجة الإشباع
F1	حفظ الهوية و تقبل الآخر	
a 1	من أهم أولوياتي الحفاظ على أصالة هويتي الثقافية و الوطنية ضد كل ما يهددها من الداخل و الخارج.	٠,٩٧٧
a 2	يشكل قبول الآخر المختلف تهديداً لهويتي و انتمائي.	٠,٧٩٢
a 3	استطيع ان أنشر وجهة نظري و ثقافتي و ديني بالحب و التسامح و الرفق.	٠,٩٦٨
a 4	الانتماء الوطني أقوى من الانتماءات القبلية و المناطقية.	٠,٩٥٦
a 5	رأيي صواب لا يحتمل الخطأ و رأي الآخرين خطأ لا يحتمل الصواب.	٠,٩٧٣
a 6	يستحق كل انسان ان تحترم إنسانيته و كرامته مهما كان دينه و معتقده.	٠,٩٧٨
a 7	العنصرية و الطائفية هي السبب وراء تأجيج مظاهر الارهاب.	٠,٩٤٤
a 8	اختلاف الانتماءات الفكرية الوطنية لا تزيد التنوع و الثراء الثقافي بقدر ما تزيد من التوتر في العلاقات داخل المجتمع.	٠,٧٣٦
a 9	من رأيي أن يفتح امام الجميع ابواب الحوار الهادف لتتلاقح الافكار و الآراء .	٠,٨٥٢
a 11	التعصب القبلي يضعف اللحمة الوطنية.	٠,٧٣٢
a 12	إقصاء المختلف ضرورة لحماية الهوية الوطنية.	٠,٧٧٣
a 13	أتحمس للمشاركة في المناسبات الوطنية.	٠,٩٥١
a 14	أنا دائما على حق. و من ليس معي فهو ضدي .	٠,٨٣٩
a 15	من واجبي المحافظة على المكتسبات الوطنية .	٠,٧٥٨
F2	الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها و آدابها.	
b 16	أختار أيسر الطرق إذا خيرت بين طريقتين.	٠,٩٨٤
b 17	الناس صنفان لا ثالث لهما إما مؤمن خالص يتجنب جميع المعاصي و يقوم بجميع الفرائض أو عاص خارج عن الملة.	٠,٨٤١
b 19	يجب تغيير ما بالنفس اولاً ليتغير ما بالمحيط تغيرا ذاتياً.	٠,٩٦٦
b 20	اعمار الأرض و التمتع بخيراتها الى جانب العبادة هو المنهج الصحيح.	٠,٩١٦
b 21	الوسطية ترادف ثقافة الانهزامية و الاستسلام و التنازل عن الحقوق.	٠,٧٨١
b 22	الحوار بين الأديان يؤدي الى انحدار الارهاب و إضعاف قوته.	٠,٩٨٣
b 23	لا يحق لي أن أنصب نفسي لمحاكمة الآخرين و الحكم على ضمائرهم و إصدار احكام عليهم.	٠,٧٦٣
b 24	اذا جهلت أمرا من أمور الدين أو حكم من أحكامه أسأل أهل العلم الموثوقين.	٠,٧٧٨
b 25	أحل مشكلاتي بالمفاهمة و أستبعد العنف.	٠,٧٦٣
b 26	من أنفع طرق الحصول على العلم الشرعي أخذه من اهله المتحققين به على الكمال و التمام.	٠,٧٧٢
b 27	يكفي ان يكون الإنسان متشددا في العبادة و مواظبا على الشعائر و مكثرا من النوافل ليفهم الدين.	٠,٩٩٧
b 28	يستخدم دعاة التطرف الفتاوى الدينية و الأحكام الشرعية المجتزأة من سياقها الأصلي لترويج لأفكارهم و اعطائها طابع ديني.	٠,٩٧٩
b 29	أدى غياب الوسطية و الاعتدال إلى الفكر المنحرف و المتشدد.	٠,٩٥٦
F3	التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي.	
c 31	أمارس النقد امام سيل الأفكار و المعلومات الواردة من مختلف وسائل الإعلام و الاتصال .	٠,٩١٨
c 32	ليس من واجبي البحث و التقصي للتحقق من صحة الأخبار التي تردني قبل نشرها.	٠,٨٦٤
c 33	تنتشر كثير من البدع و الأحاديث المغلوطة و الصور و القصص المفبركة على شبكات التواصل الاجتماعي.	٠,٩٥١
c 34	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتذكير بقيم الإسلام و سماحته.	٠,٧٤٤
c 35	الأخبار المنشورة في مواقع التواصل الاجتماعي موضع ثقة بالنسبة لي ولا داعي للتحقق منها بالرجوع إلى مصادر أخرى.	٠,٩٦٦
c 36	عقيدتي و انتمائي الوطني مسلمات لا تحتمل النقاش و الجدال في مواقع التواصل الاجتماعي.	٠,٧٩٧
c 37	أتجنب الأفكار التي تزعزع الطمأنينة العامة أو تبث التفرقة بين المواطنين.	٠,٩٩٥
c 38	انتشار الشائعات عبر التقنيات الرقمية ليس من شأنه الإضرار بالمصلحة العامة للوطن.	٠,٧٧٨
c 39	استثمر حساباتي في مواقع التواصل الاجتماعي للتعريف بوطني و الاعتزاز بإنجازاته.	٠,٧٨٢
c 40	يفترض بي المشاركة في صد الافكار المنحرفة المنتشرة عبر التقنيات الرقمية .	٠,٩٥٩
c 41	الانترنت هو المرجع الاساسي بالنسبة لي في بحثي عن المعلومات.	٠,٨١٨
c 42	بإمكاني تقييم الاشخاص من خلال تعليقاتهم و مشاركاتهم في وسائل التواصل.	٠,٩٨٩
c 43	لا أنشر المعلومات و الاخبار التي أشك بصحتها .	٠,٩٧٠
c 44	أحب أن يكون لي السبق في نشر الأخبار الغريبة و الجديدة.	٠,٩٤٣
c 45	أكذب الأخبار التي تبين لي زيفها من خلال الردود و التعليقات .	٠,٩٥٢

جدول (١٠) معاملات الثبات لمحاور المقياس و المقياس ككل

الرمز	العوامل الكامنة (محور أداة الدراسة)	عدد البنود	معامل الثبات
F1	البعد الأول	١٤	٠,٩٨
F2	البعد الثاني	١٣	٠,٩٧
F3	البعد الثالث	١٥	٠,٩٨
	المقياس بشكل عام	٤٢	٠,٩٨

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الوعي الفكري لدى طالبات جامعة تبوك؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مستوى المقياس الكلي و المجالات، و قد جاءت نتائج التحليل الوصفي كما يأتي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمجالات الأداة و للأداة ككل.

رقم المجال	رتبته	مضمونه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	حفظ الهوية و تقبل الآخر	٢,٦٦	١,٠١	متوسط
٢	٢	الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و احكامها و آدابها.	٢,٨٩	١,١٢	متوسط
٣	١	التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي.	٢,٩٤	١,١٢	متوسط
الأداة ككل			٢,٨٣	٠,٩٨	متوسط

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية للاستجابات على الأداة ككل و على المجالات تقع جميعها ضمن المتوسط الفرضي في المدى(٢,٥٠- ٣,٤٩) أي أن المستوى متوسط لكل بعد و للأداة أيضا، ربما يعود ذلك إلى دور الجامعة الكبير في تعزيز الوعي الفكري لدى الطالبات، لما لها من مكانة مهمة في التعليم و التربية، و يأتي دور الأستاذ الجامعي بوجه خاص كونه نموذجا سلوكيا يقتدي به الطلبة، و له دور مهم في توعيتهم و توجيههم.كما تم استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة على مستوى المجالات و العبارات، و قد جاءت نتائج التحليل الوصفي كما يأتي:

- **مجال حفظ الهوية وتقبل الآخر.**

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية و درجة الممارسة لفقرات المجال الأول(حفظ الهوية و تقبل الآخر)

الرمز	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	المستوى
a 1	من أهم أولوياتي الحفاظ على أصالة هويتي الثقافية و الوطنية ضد كل ما يهددها من الداخل و الخارج.	٤	٢,٧٠	متوسط
a 2	يشكل قبول الآخر المختلف تهديدا لهويتي و انتمائي.	١٠	٢,٥٦	
a 3	استطيع ان أنشر وجهة نظري و ثقافتي و ديني بالحب و التسامح و الرفق.	٦	٢,٦٨	
a 4	الانتماء الوطني أقوى من الانتماءات القبلية و المناطقية.	٦	٢,٦٨	
a 5	رأيي صواب لا يحتمل الخطأ و رأي الآخرين خطأ لا يحتمل الصواب.	٨	٢,٦٦	
a 6	يستحق كل انسان ان تحترم إنسانيته و كرامته مهما كان دينه و معتقده.	٧	٢,٦٧	
a 7	العنصرية و الطائفية هي السبب وراء تأجيج مظاهر الارهاب.	٣	٢,٧٤	
a 8	اختلاف الانتماءات الفكرية الوطنية لا تزيد التنوع و الثراء الثقافي بقدر ما تزيد من التوتر في العلاقات داخل المجتمع.	١١	٢,٥٢	
a 9	من رأيي أن يفتح امام الجميع ابواب الحوار الهادف لتتلاقح الافكار و الآراء .	١٠	٢,٥٦	
a 11	التعصب القبلي يضعف اللحمة الوطنية.	١٢	٢,٤٨	منخفض
a 12	إقصاء المختلف ضرورة لحماية الهوية الوطنية.	١	٢,٩٦	متوسط
a 13	اتحمس للمشاركة في المناسبات الوطنية.	٥	٢,٦٩	متوسط
a 14	انا دائما على حق. و من ليس معي فهو ضدي .	٩	٢,٦٥	
a 15	من واجبي المحافظة على المكتسبات الوطنية .	٢	٢,٧٥	
	المتوسط العام للبعد		٢,٦٦	

يبين الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و المستوى لاستجابات افراد عينة البحث على البعد الأول(حفظ الهوية و تقبل الآخر)، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا المجال(٢,٦٦) ضمن مستويات متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(٢,٩٦ــ٢,٥٢) ضمن درجة ممارسة متوسطة في ما عدا الفقرة (11 a) و التي تنص على (التعصب القبلي يضعف اللحمة الوطنية) فكان المستوى منخفض إذ حصلت على أدنى المتوسطات، و ربما يعود ذلك إلى طبيعة المجتمع القبلي الذي لا يرى أن التعصب للقبيلة من شأنه إضعاف اللحمة الوطنية. و يبين الجدول كذلك ان الفقرة(12 a) و التي تنص على(إقصاء المختلف ضرورة لحماية الهوية الوطنية.) وهي (فقرة سلبية) جاءت في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٢,٩٦) ضمن درجة ممارسة متوسطة، وهذا يدل على وعي الطالبات بضرورة تقبل الآخر و التعايش السلمي بين كافة أطياف المجتمع، في حين جاءت الفقرة(15 a) و التي تنص على (من واجبي المحافظة على المكتسبات الوطنية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(٢,٧٥) ضمن مستوى متوسط، مما يدل على تنامي الوعي لدى الطالبات بضرورة الحفاظ على ممتلكات الوطن و مكتسباته .

- **الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها و آدابها.**

جدول(١٣)المتوسطات الحسابية و درجة الممارسة لفقرات البعد الثاني(الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها و آدابها)

الرمز	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	المستوى
b 16	أختار أيسر الطرق إذا خيرت بين طريقتين.	٣	٢,٩٨	متوسط
b 17	الناس صنفان لا ثالث لهما إما مؤمن خالص يتجنب جميع المعاصي و يقوم بجميع الفرائض أو عاص خارج عن الملة.	٦	٢,٩٠	
b 19	يجب تغيير ما بالنفس اولا ليتغير ما بالمحيط تغيرا ذاتيا.	٢	٢,٩٩	
b 20	اعمار الأرض و التمتع بخيراتها الى جانب العبادة هو المنهج الصحيح.	٢	٢,٩٩	
b 21	الوسطية ترادف ثقافة الانهزامية و الاستسلام و التنازل عن الحقوق.	٩	٢,٧٣	
b 22	الحوار بين الأديان يؤدي الى انحدار الارهاب و إضعاف قوته.	١	٣	
b 23	لا يحق لي أن أنصب نفسي لمحاكمة الآخرين و الحكم على ضمائرهم و إصدار احكام عليهم.	٧	٢,٧٨	
b 24	اذا جهلت أمرا من أمور الدين أو حكم من أحكامه أسأل أهل العلم الموثوقين.	٢	٢,٩٩	
b 25	أحل مشكلاتي بالمفاهمة و أستبعد العنف.	٨	٢,٧٤	
b 26	من أنفع طرق الحصول على العلم الشرعي أخذه من اهله المتحققين به على الكمال و التمام.	٥	٢,٩٢	
b 27	يكفي ان يكون الإنسان متشددا في العبادة و مواظبا على الشعائر و مكثرا من النوافل ليفهم الدين.	٣	٢,٩٨	
b 28	يستخدم دعاة التطرف الفتاوى الدينية و الأحكام الشرعية المجتزأة من سياقها الأصلي لترويج لأفكارهم و اعطائها طابع ديني.	١٠	٢,٦٧	
b 29	غياب الوسطية و الاعتدال أدى إلى الفكر المنحرف و المتشدد.	٤	٢,٩٧	
	المتوسط العام للبعد		٢,٨٩	

يبين الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و المستوى لاستجابات افراد عينة البحث على البعد ثاني(الفهم الصحيح لنصوص الشريعة و أحكامها و آدابها)، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا البعد(٢,٨٩) ضمن مستويات متوسطة، و تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(٣ـ٢,٦٧) ضمن درجة ممارسة متوسطة. و يبين الجدول كذلك ان الفقرة(22 b) والتي تنص على(الحوار بين الأديان يؤدي الى انحدار الارهاب و إضعاف قوته) جاءت في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣) ضمن درجة ممارسة متوسطة، و هذا يدل على بداية انتشار الوعي بأهمية الحوار و دوره في التصدي للتطرف، في حين جاءت الفقرات (b24,b 20,b19) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(٢,٩٩) ضمن مستوى متوسط. في حين حصلت الفقرة (b28) و التي تنص على(يستخدم دعاة التطرف الفتاوى الدينية و الأحكام الشرعية المجتزأة من سياقها الأصلي لترويج لأفكارهم و اعطائها طابع ديني) حصلت على أقل متوسط(٢,٦٧)و ضمن مستوى متوسط أيضا، و ربما دلنا ذلك على ضرورة زيادة التوعية لدى الطالبات بالأساليب التي يستخدمها دعاة التطرف و الفكر المنحرف لإضفاء طابع ديني لأفكارهم و معتقداتهم.

- **مجال التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي**.

و الجدول (١٤) يبين المتوسطات الحسابية و درجة الممارسة لفقرات البعد الثالث(التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي).

جدول(١٤) المتوسطات الحسابية و درجة الممارسة لفقرات البعد الثالث(التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي)

الرمز	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	المستوى
c 31	أمارس النقد امام سيل الافكار و المعلومات الواردة من مختلف وسائل الإعلام و الاتصال .	٤	٢,٩٧	متوسط
c 32	ليس من واجبي البحث و التقصي للتحقق من صحة الأخبار التي تردني قبل نشرها.	٧	٢,٩٤	
c 33	تنتشر كثير من البدع و الأحاديث المغلوطة و الصور و القصص المغبركة على شبكات التواصل الاجتماعي.	٦	٢,٩٥	
c 34	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتذكير بقيم الإسلام و سماحته.	٢	٣,٠١	
c 35	الأخبار المنشورة في مواقع التواصل الاجتماعي موضع ثقة بالنسبة لي ولا داعي للتحقق منها بالرجوع إلى مصادر أخرى.	٣	٢,٩٩	
c 36	عقيدتي و انتمائي الوطني مسلمات لا تحتمل النقاش و الجدال في مواقع التواصل الاجتماعي.	٨	٢,٨٠	
c 37	أتجنب الأفكار التي تزعزع الطمأنينة العامة أو تبث التفرقة بين المواطنين.	٧	٢,٩٤	
c 38	انتشار الشائعات عبر التقنيات الرقمية ليس من شأنه الإضرار بالمصلحة العامة للوطن.	٩	٢,٧٠	
c 39	استثمر حساباتي في مواقع التواصل الاجتماعي للتعريف بوطني و الاعتزاز بإنجازاته.	١	٣,١٦	
c 40	يفترض بي المشاركة في صد الافكار المنحرفة المنتشرة عبر التقنيات الرقمية .	٣	٢,٩٩	
c 41	الانترنت هو المرجع الاساسي بالنسبة لي في بحثي عن المعلومات.	٥	٢,٩٦	
c 42	بإمكاني تقييم الاشخاص من خلال تعليقاتهم و مشاركاتهم في وسائل التواصل.	٥	٢,٩٦	
c 43	لا أنشر المعلومات و الاخبار التي أشك بصحتها .	٥	٢,٩٦	متوسط
c 44	أحب أن يكون لي السبق في نشر الأخبار الغريبة و الجديدة.	٧	٢,٩٤	
c 45	أكذب الأخبار التي تبين لي زيفها من خلال الردود و التعليقات .	٤	٢,٩٧	
	المتوسط العام للبعد		٢,٩٤	

يبين الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و المستوى لاستجابات افراد عينة البحث على البعد الثالث (التعامل مع شبكات المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي)، حيث بلغ المتوسط العام لفقرات هذا البعد(٢,٩٤) ضمن مستويات متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(٣,١٦ ـ ٢,٧٠) ضمن درجة ممارسة متوسطة. و يبين الجدول كذلك ان الفقرة (39 c) و التي تنص على(استثمر حساباتي في مواقع التواصل الاجتماعي للتعريف بوطني والاعتزاز بإنجازاته) جاءت في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣,١٦) ضمن درجة ممارسة متوسطة، و هذا يدل على وعي الطالبات بأهمية استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في خدمة الوطن و الاعتزاز به و بإنجازاته، في حين جاءت الفقرة(34 c) و التي تنص على (أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتذكير بقيم الإسلام و سماحته) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(٣,٠١) ضمن مستوى متوسط. في حين حصلت الفقرة (38 c) و التي تنص على(انتشار الشائعات عبر التقنيات الرقمية ليس من شأنه الإضرار بالمصلحة العامة للوطن) حصلت على أقل متوسط(٢,٧٠)و ضمن مستوى متوسط، و ربما يدلنا ذلك على ضرورة زيادة توعية الطالبات و تثقيفهن للتعامل الإيجابي و الفعال مع الشائعات المنتشرة عبر و سائل التواصل الاجتماعي.

و بإعادة النظر إلى المتوسط الإجمالي لكل بعد نجد أنه كان (٢,٦٦ ـ ٢,٨٩ ـ ٢,٩٤) لكل من البعد الاول و الثاني و الثالث على الترتيب، ضمن مستوى متوسط لجميع الأبعاد، و يتضح ان أعلى المتوسطات كانت للبعد الثالث (التعامل مع شبكات المعلومات و وسائل التواصل الاجتماعي) فكان هذا البعد هو أبرز مظاهر الوعي الفكري لدى الطالبات، و ربما يعود السبب في ذلك إلى طبيعة هذا الجيل الذي نشأ في وقت ثورة التكنولوجيا و الاتصالات و تشكل نتيجة الممارسة لديهم وعي بالتعامل مع شبكات المعلومات و التواصل الاجتماعي.

- **الخلاصة و التوصيات**:

في ضوء دلالات الصدق و الثبات يمكن القول أن مقياس الوعي الفكري يتسم بخصائص سيكومترية جيدة تجعله أداة موثوقة يمكن استخدامها لقياس مستويات الوعي الفكري لدى طالبات جامعة تبوك، و من ثم رصد أي انحرافات فكرية و تحديد أسبابها و معالجتها في مهدها قبل أن تقود الى انحرافات سلوكية في المستقبل، و ضمن هذه الرؤية توصي الباحثة بأن يتم تطبيق المقياس و الإفادة من نتائج التطبيق في تحديد العوامل التي تسهم في تعزيز الوعي الفكري لطلاب الجامعة و العوامل التي تؤدي إلى تدني مستويات الوعي الفكري و ذلك لمعالجتها و التغلب عليها، كما توصي الباحثة بتكرار هذا البحث على مجتمعات أخرى و فئات عمرية أخرى حتى يصبح أكثر ملاءمة لتعميم النتائج.

- **المراجع العربية**:
- الأتربي، هويدا محمود (٢٠١١)، دور الجامعة التربوي في تحقيق الأمن الفكري لطلابها (تصور مقترح)،مجلة مستقبل التربية العربية، م(١٨)، ع(٧). (١٥٧ – ٢٢٣) ،المركز العربي للتعليم والتنمية، الاسكندرية، مصر..
- إدريس، ثابت عبد الرحمن، (٢٠٠٦)، كفاءة و جودة الخدمات اللوجستية. مفاهيم أساسية و طرق القياس و التقويم، الدار الجامعية،الاسكندرية،مصر.
- الحرزاوي ، منال سيف الدين أحمد عبد الرحمن، (٢٠١٧)، دور الانشطة الطلابية اللاصفية في تنمية الوعي الفكري لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية،الثقافة و التنمية ، ١٧(١١٢). (٩٢.١)، مصر.
- الحريري، رافدة، (٢٠٠٧)، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان.
- الحوشان، بركة بن زامل بن بركة،(٢٠١٥)، دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري، ٢٤ (٩٤). (٢٣١ -٢٥٨)، مجلة الفكر الشرطي – مركز بحوث الشرطة - القيادة العامة لشرطة الشارقة - الإمارات.
- الطريري، عبد الرحمن سليمان،(١٤١٨)، القياس النفسي و التربوي نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العضايلة، عدنان عبد السلام؛ والعمري، جمال فواز؛ الإبراهيم، عدنان بدري رزق،(٢٠١١)، درجة ممارسة القادة الأكاديميين لعمليات القيادة الادارية دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، ٢٦ (٤).(٢٢٣ -٢٦٨)، مؤتة للبحوث والدراسات العلوم الانسانية والاجتماعية –الاردن.
- عيد، غادة خالد،(٢٠٠٩)، الخصائص السيكومترية و التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، ١٠(٣).(١١١ - ١٤٠)،مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين .
- الوشاحي، غادة السيد السيد،(٢٠١٥)، دور كلية التربية فى تحقيق الأمن الفكرى لدى طلابها : دراسة ميدانية.، ٣١ (٣).(٤٧٨ -٥٥١)، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر.

- **المراجع الأجنبية**:
- Baloglu, Nuri; Karadag, Engin; Karaman, Hasan,(2008) The Strategic -Planning Attitude Scale: A Study of Exploratory and Confirmatory Factor Analyses, Educational Sciences: *Theory & Practice, 8* .
- Call, Carolyne, M.,(2007). "Defining Intellectual safety in college classroom", *Journal on Excellence in college teaching, 18*(3), 19 – 37.
- Schmid, C., Zoelch, C. & Roebers, M. (2008). Working memory in 4- to 5year-old children: Theoretical issues and empirical findings. Das Arbeitsgedächtnis von 4- bis 5-jährigen Kindern Theoretische *und empirische Analyse seiner Funktionen*, *40*(1), 2-12
- Van Der Molen, J. (2010). Working memory structure in 10- and 14- year old children with mild to borderline intellectual, disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1258-1263

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها.

إعداد :

أ / إيناس أحمد عمر عبد العزيز

معلم أول لغة عربية

أ.م.د / جيهان السيد عبد الحميد عمارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د / أماني محمد عبد المقصـــود

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية جامعة حلوان

مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها.

أ / إيناس أحمد عمر عبد العزيز
معلم أول لغة عربية

أ.م.د / جيهان السيد عبد الحميد عمارة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د / أماني محمد عبد المقصـــود
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

• **المستخلص**:

يهدف البحث إلى معرفة مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ومدي ممارستهم لها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قامت الباحثة بإعداد مقياس لتعرُف مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية أسس التعليم المتمايز واستراتيجياته ، وهو مكون من (٣٠) فقرة تضمنت التعليم المتمايز، كما أعدت بطاقة لملاحظة الأداء التدريسيلمجموعة البحث وتحليلها، وقد أجريت تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ علي مجموعة مكونة من (٥٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية، وقد توصل البحث إلي عدة نتائج منها : تحديد مستوي وعي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائيةبأسس التعليم المتمايز واستراتيجياته، حيث كان متوسطا وذلك علي مقياس الوعي المعد لهذا الغرض، كما كان مستوي ممارستهم لها متوسطا في بطاقة الملاحظة المعد لهذا الغرض، مع وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح مستوي الوعي عن مستوي الممارسة، ويستدل من نتائج البحث ارتفاع متوسط درجات المعلمين في مستوى الوعي عنمتوسط درجاتهم في مستوى الممارسة، وفي ضوء هذه النتيجة أوصت الباحثة بتدريب معلمي اللغة العربية علي توظيف أسس التعليم المتمايز واستراتيجياته في العملية التعليمية؛ حيث يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير أساليب تعليم اللغة العربية وتعلمها. هذا وقد أوصى البحث بضرورة إعداد دورات لمعلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين تهتم بزيادة الوعي بالتعليم المتمايز وأسسه واستراتيجياته وآلية تنفيذه وبناء مناهج تراعي الاختلافات بين المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الوعي – معلمي اللغة العربية – التعليم المتمايز – المرحلة الابتدائية.

The Awareness of Arabic Language Teachers at primary School of differentiated Strategies and instruction and its use.

Inas Ahmed Omar Abdel Aziz. , Dr. Gihan Elsaid Emara&

Dr. Amany Mohamed Abdel Maqsoud

Abstract;

The research aims at identifying the awareness of some of the teachers of the Arabic language in the primary stage of the differential education and its strategies and the extent of their practice. The researcher used a descriptive analytical method, where the researcher prepared a measure to identify the awareness of some Arabic language teachers of the differentiated educational bases and strategies, It consisted of (30) paragraphs that included differentiated education. She also prepared a checklist to observe

and analyze the teaching performance of the research group. The study was conducted in the first semester of the academic year 2018/2019 on a group of (50) teachers of the teachers of the Arabic language, and the research reached several results, including: Determination The level of awareness of some of the teachers of the Arabic language in the primary stage of the basis of the differentiated education and its strategies. It was average on the measurement of awareness prepared for this purpose, as was the level of practicing it in the observation card prepared for this purpose. With a statistically significant difference at the level of significance (0.01) for the level of awareness about the level of practice in favor to the level of awareness about the level of practice. In the light of this result, the researcher recommended to train teachers of Arabic language to employ the differentiated educational principles and strategies in the educational process; which can contribute to the improvement and development of methods of teaching and learning Arabic. The study recommended the preparation of courses for teachers of Arabic language and educational supervisors concerned with increasing awareness of the differentiated education, its foundations, strategies and mechanism of implementation, and building curricula that take into account the differences between the learners.

Key Words: Awareness- Arabic Language Teachers-primary School.

- **المقدمة**:

يعد التمايز في مستويات المتعلمين من أكبر التحديات المعاصرة أمام القائمين على العملية التعليمية والتربوية،الأمر الذي يلقي علي المعلم عاتق المسؤولية لاسيما معلم اللغة العربية؛ لذا عليه أن يطور من ذاته في النواحي الثقافية والمهنية؛للخروج من طرق التعليم والتدريس التقليدية والنمطية إلى الإبداع والابتكار، وتنمية وإثراء اللغة والفكر والإبداع لدى المتعلمين. فاللغة من أهم ضرورات الحياة؛ لأنها أساس التواصل، ووسيلة للتعبير عن حاجات الفرد ورغباته، وأداته في تحقيق الوحدة الفكرية، وهي الرحم الذي يبني الفكر والثقافة لديه، حيث تمده بالرموز، وتحدد له المعاني، وتمكنه من أداء الأحكام، ومن تخريج الأفكار، وتكوين المقدمات، واستخراج النتائج. (وجيه أبو لبن،٢٥٢،٢٠١٦)

وتعليم اللغة العربية يهدف إلى تمكين المتعلم من أدوات المعرفة وتزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا. (علي مدكور، ٢٠٠٦)

وللمعلم دور كبير في العملية التعليمية؛ فهو مفتاح النجاح في إعداد أجيال المستقبل، ومعلم المستقبل يتواصل مع طلابه، ويتحاور معهم، ويشاركهم

أعمالهم، ويفكر معهم في مستقبلهم، ويخطط ويوجه ويرشد، ويتفاعل ويتعاون، ويبحث ويجرب ويحقق، ويصمم البرامج والخطط لنجاح العملية التعليمية ، في جو يسوده الحب والود والعمل الجاد والإخلاص والتعاون، ومعلم المستقبل منظومة متكاملة من القيم الأخلاقية التي تدفع بطلابه نحو الغد بخطوات ثابتة. (جيهان عمارة،٢٠١١،٢).

ولمعلم اللغة العربيةدور كبير في التعليم والتدريس؛ نظرًا لما يحمله على عاتقهمن مسؤولية كبيرة في تدريس اللغة العربية ؛ لذا أصبح من الضروري إعداد معلمها إعدادًا يتناسب مع المسؤولية التي تقع على عاتقه؛بسبب دقة اختصاصه وصعوبته وحيويته وشموليته. (سعد زاير، وإيمان عايز،٢٠١٤،٦٣)

واستجابة لزيادة التحديات في المجتمع العالمي أصبحت هناك حاجة ملحة إلى التعليم المتمايز ودمج التدريس والممارسة في التعليم؛ نظرًا لتنوع الطلاب واختلاف معارفهم السابقة، واستخدام أساليب تدريس تلائم أنماط تعلم الطلاب، واستعداداتهم، وذكاءاتهم المتعددة، وإجراء تعديلات في المحتوى التعليمي، وعملياته، وتعزيز التعاون والاستقلالية في التعلم، والتكامل بين الممارسة والتعليم، واستخدام طرق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية المختلفة، وتزويد الطلاب بخبرات التعلم المتنوعة.(Pham,2012,13-20)

لذا تظهر مهارة المعلم على تطبيق أسس التعليم المتمايز واستخدام استراتيجياته من خلال التعامل مع الاختلافات بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من منطلق أنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، وأن ما بينهم من تباينات يؤثر على سرعتهم في التعليم، ويتطلب تقديم المنهج بطرق تتناسب مع تباين احتياجاتهم (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٥٣).

هذا وقد أكدت عديد من الدراسات فاعلية التعليم المتمايز في مجالي التعليم والتدريس مثل: دراسة (حسن عبد الباسط،٢٠١٣)، ودراسة (تريزا أنيس،٢٠١٣)، ودراسة (صفاء علي،٢٠١٤)، ودراسة (دعاء درويش،٢٠١٥)، ودراسة (مروة طه،٢٠١٦)، ودراسة (شريهان عبد الحميد،٢٠١٧) ، ودراسة (كريمة عبد اللاه، ٢٠١٧)، ودراسة (يسرية حميدة،٢٠١٨).

وتأسيسًا علي ما انتهت إليه الدراسات السابقة عن أهمية التعليم المتمايز ودوره الحيوي في العملية التعليمية، وضرورة إلمام معلم اللغة العربية بفلسفته وأسسه واستراتيجياته، تبرز الحاجة إلي دراسة مدي وعي معلمي اللغة العربية أسس التعليم المتمايز واستراتيجياته، وتعرف مدي ممارستهم لها.

- **مشكلة البحث**:

تتلخص مشكلة البحث في استخدام معلمي اللغة العربية للأسلوب التقليدي في التدريسالذي يعتمد على الإلقاء والتلقين بعيدًا عن تطبيق الأساليب الحديثة في التدريس، ومن خلال عمل الباحثة في مجال التعليم، وإشرافها على معلمي اللغة العربية بالمدرسة فقد لاحظت أن المعلمين يعلمون التلاميذ بطريقة

واحدة ، بالرغم من وجود اختلافات كبيرة بين الطلاب في القدرات والاستعدادات وسرعة التعلم، كما يستخدم المعلمون أهدافا تعليمية لم تراع المستويات العقلية المختلفة الأمر الذي أدى إلى عدم وجود تمايز في أي خطوة من خطوات التدريس.

لذا يمكن للمعلمين الاستفادة من فلسفة التعليم المتمايز وكيفية تطبيقه بدءًا من تحديد احتياجات الطلاب وانتهاءً بالمنتج اعتمادًا على تنوع الاستراتيجيات والطرق والأنشطة والأساليب والوسائل المتنوعة والمختلفة بهدف خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب، تلبي قدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم بطرق مختلفة وفقالأنماط المتعلمين، والتعلم التعاوني، والذكاءات المتعددة.ويأتي هذاالبحث للوقوف علي مدي وعي وممارسة بعض معلمي اللغة العربية أسس التعليم المتمايز خلال عملية التدريس ، باعتبار ذلك مدخلا مهمًا لتحسين واقع التدريس التربوي.

- **تساؤلات البحث**:

سعت الدراسة إلي الإجابة عن الأسئلة التالية :

- مامدي وعى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأسس التعليم المتمايز؟
- مامدي ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأسس التعليم المتمايز ؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مدي وعى معلمي اللغة العربية لأسس التعليم المتمايز ومدي ممارستهم له؟

- **أهداف البحث**:

- تعرُف مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية التعليم المتمايز.
- تعرُف مدي ممارسة بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية التعليم المتمايز.

- **حدودالبحث**:

- حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة علي بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بإدارة العجوزة التعليمية، بمحافظة الجيزة، وتكونت مجموعة الدراسة من (٥٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية، وقد روعي أن يكون هؤلاء المعلمين من بيئة اقتصادية واجتماعية متقاربة
- حدود زمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩
- حدود مكانية: بمدرسة النصر الابتدائية ، بإدارة العجوزة التعليمية، بمحافظة الجيزة؛ ليتيسرعلي الباحثة التطبيق، وملاحظة أداء المعلمين
- حدود موضوعية: تعرُف مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية التعليم المتمايز وممارستهم لها .

- **أهمية البحث** :

قد تفيد هذه الدراسة في:

- توفير مقياس وعيمشتقة بنوده من مبادئ وآلياتالتعليم المتمايز ، قد تساعد المشرفين التربويين للاستفادة منها في تعرف مدي وعي معلمي اللغة العربية التعليم المتمايز.
- توفير بطاقة ملاحظةللتعليم المتمايز، قد تساعد المشرفين التربويين ومصممي المناهج الدراسية للاستفادة منها في تقويم السلوك التدريسي لمعلمي اللغة العربية .
- إثراء الأدب التربوي بما يتعلق بالتعليم المتمايز، ومدي اهتمام المعلمين بمعرفة أسسها وممارستها وتطبيقها في المواقف التعليمية .

- **تحديد مصطلحات البحث**:

- **التعليم المتمايز**:

"نهج منظم يوفر بيئة تعليمية قائمة على تنويع استراتيجيات التدريس، وتقديم مجموعة متنوعة من المهام تتضمن قدرًا كبيرًا من المشاركة النشطة لجميع التلاميذ؛ لمقابلة مظاهر التباين في القدرات الأكاديمية والميول والاهتمامات وتحقيق النمو المتكامل لهم".(Tomlinson,2005,50-52)

- **الوعي بأسس التعليم المتمايز**:

"الشعور الكامل بالأفكار، والذكريات، والأحاسيس الفريدة الشخصية داخل الإنسان، بالإضافة إلى البيئة المحيطة به، مع ملاحظة التغيير الحاصل باستمرار في التجارب الواعية لديه في الوقت الحالي، فقد يتذكر مواقف قديمة ويستشعر معها المشاعر المرافقة لها أثناء قيامه بعمل آخر، فعلى سبيل المثال قد يتذكر محادثة قديمة أجراها مع زميله أثناء قراءته لمقال ما ويستشعر راحة الكرسي الذي يجلس عليه، كلّ ذلك في الوقت ذاته، وهكذا تستمر الأفكار في سلسلة دائمة دون توقف. (Kendra Cherry,2018)

- **ممارسة أسس التعليم المتمايز**:

الأنشطة والأساليب والإجراءات التي يقوم بها المعلم في العملية التدريسية، التي تشتمل علي تطبيق أسس التعليم المتمايز في غرفة الصف، وتقاس بتقديرات المعلم في بطاقة الملاحظة.

- **منهج البحث وإجراءاته**:

- **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الأسئلة وأهدافها، وبالإجابة عن تساؤلاتها واختبار فرضياتها، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام المقياس وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للعينة وتحليلها .

- **متغيرات البحث**:

يشتمل هذا البحث علي متغيرين أساسين هما :

- مدي الوعي بأسس التعليم المتمايز . ويقاس بتقديرات المعلم علي فقرات المقياس بوعي المعلم لأسس التعليم المتمايز .
- مدي ممارسة أسس التعليم المتمايز . ويقاس بتقديرات المعلم علي فقرات بطاقة الملاحظة من خلال ملاحظة الباحثة لأدائهم التدريسي داخل الفصل .

- **مجموعة البحث**:

تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا من معلمي مادة اللغة العربية من مدرسة النصر الابتدائية في إدارة العجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة . واختارت الباحثة مجموعة البحث من الإدارة نفسها أي من بيئة اقتصادية واجتماعية متقاربة. ومن محافظة الجيزة؛ حتي يتيسر علي الباحثة تطبيق البحث .

- **عينة ضبط الأدوات**:

اقتضت إجراءات الدراسة إجراء دراسة استكشافية لاختبار مدى صلاحية الأدوات التي سوف تستخدم في الدراسة، وكذلك التأكد من صلاحية تعليمات المقياس وحساب زمن المقياس، والتأكد من صدق وثبات المقياس وبطاقة الملاحظة؛ فتم اختيار إدارة تعليمية أخرى وهي إدارة الوراق التعليمية التابعة لمحافظة الجيزة.

- **إعداد أدوات البحث**:

- إعداد مقياس تعرف مدي معرفة بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائيةالتعليم المتمايز، ملحق رقم (١). (من إعداد الباحثة)
- إعداد بطاقة ملاحظة مدي ممارسة بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية التعليم المتمايز،ملحق رقم (٢).(من إعداد الباحثة)

- **التجريب الميداني**:

- اختيار مجموعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية .
- تطبيق المقياس علي مجموعة البحث لتعرف مدي معرفتهم التعليم المتمايز.
- ملاحظة أداء مجموعة البحث داخل الفصل لتعرف مدي ممارستهمللتعليم المتمايز .
- جمع البيانات، وتحليلها، ومعالجتها إحصائيا .
- التوصل إلي نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها .
- وضع التوصيات والمقترحات .

- **الإطار النظري للبحث**:

- **المعلم ودوره في العملية التعليمية**:

لا تقف مسئوليات المعلم ووظائفه عند حدودها التقليدية، وإنما يؤمل أن تمتد تلك الوظائف لتشمل تشجيع القدرات الإبداعية لدي المتعلمين، وأن يكون هو أداة التغيير والتجديد، وأن يسهم بفاعلية في تربية أجيال تتقبل التغيير والتجديد، وأن يسهم بفاعلية في تربية أجيال تتقبل التغيير وتقدر علي مواجهته، وأن يكون قادرا علي ترجمة ما يقدمه من خبرات ومهارات ومعارف إلي مواقف عملية في الحياة. (شاكر عبد العظيم،٢٤٣،٢٠١٦)

هذا وتواجه البشرية اليوم ثورة علمية معلوماتية فاقت كل توقعات البشرية، مما يجعل العبء كبيرًا على المعلم؛ لذا لابد وأن يستخدم استراتيجيات وأساليب تدريس مختلفة، فلم يعد دور المعلم في العملية التعليمية ناقلا للمعلومات فحسب، بل أصبح منظمًا وميسرًا وموجهًا ومرشدًا لسلوك تلاميذه ومدربًا لهم على إنتاج المعرفة وتنمية تفكيرهم من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة تهدف إلى جعل التفكير الناقد الإبداعي والميول هدفًا في مؤسساتنا التربوية.(السيد الويشي،٢٠١٣،٤).

ويؤكد (علي راشد،٢٠٠٦،٢٠) أن دور المعلم ليس مقصورًا على تلقين معلومات جاهزة للتلاميذ، ويُطلب منهم حفظها واستظهارها وترديدها؛ ولكن الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم، وتشجيعهم على النشاط الذاتي والبحث والتفكير.

ولابد لمعلم اللغة العربية من تعرف الطرق والوسائل التي تيسر تدريس لغتهم الواسعة بفروعها المختلفة، ويتعرف كذلك إلى القواعد النفسية التي تعين في تدريسها، ويهتم بالفروق الفردية في ذكائهم وميولهم ورغباتهم ومواهبهم، كما يفيد من طرق التدريس، ووسائل الإيضاح المتطورة، كل ذلك يكسبه في اختصاصه، ويزيد من فائدة تلاميذه منه بتشويق واهتمام. (عابد الهاشمي،٢٠٠٦،٣٧_ ٣٨)

- **ثانيًا: التعليم المتمايز: مفهومه، تاريخه، فلسفته، مبادئه، وأهميته، ومجالاته، وأشكاله، ودور المعلم فيه:**
- **ماهية التعليم المتمايز:**

وعرفه رويز ورفاقه (Ruys et al, 2013, 34) بأنه: "مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد المعلمين على مقابلة كل تلميذ أينما كان عند دخول قاعة الدراسة وتحريكه بقدر المستطاع للأمام في المسار التعليمي". كما عرفه أيضًا بأنه:"مدخل يتباين من خلاله التعليم ويتم تبنيه ليتناغم مع قدرات التلاميذ على استخدام الإجراءات المنظمة لمراقبة العملية الأكاديمية واتخاذ القرارات التي تستند إلى البيانات".

وأيضًا عرفه(Logsdon,2014,1) بأنه: "ممارسة وتعديل وتكييف التعليم والمواد والمحتويات والمشاريع ومنتجات الطالب، والتقييم لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول المتباينة، واستخدام المعلمين لاستراتيجيات وأساليب تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة بما يتلاءم مع الطلاب المختلفين وذوي صعوبات التعلم".

هذا وتتفق أيضًا (دعاء درويش، ٢٠١٥،١١٣) مع من سبقوها إليه بأنه: " تعليم قائم على توظيف مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التدريسية والوسائل والمناشط التعليمية وأساليب التقويم بهدف تحقيق تعليم يتواءم مع الطلاب المختلفين في الاستعدادات والاهتمامات وأنماط التعلم والمنتمين إلى صف دراسي

واحد ". ولكنها اختلفت عنهم في توظيف هذه الاستراتيجيات والوسائل والمناشط التعليمية وأساليب التقويم وفق أنماط المتعلمين .

- **لمحة تاريخية عن التعليم المتمايز**:

بدأ "التعليم المتمايز" في الظهور كفكرة تراود ذهن (Tomlinson) وصديقتها (Doris Standridge) وتجول بخاطرهما منذ ثلاثة عقود من الزمن، وحاولتا معًا فهم الصفوف المتعددة وحاجات الطلاب المتمايزين في (فيرجينيا). كما بذلت (Tomlinson) مجهودًا كبيرًا لجعل التعليم مبتكرًا ومبدعًا ومجددًا ومستجيبًا للفروق الفردية في الصف، حيث يبدأ التعليم المتمايز بالتخطيط في العملية التعليمية؛ حتى يكون الغد أفضل من الحاضر، ودعت كل معلم إلى الالتزام بالنصيحة التالية "لا تخطط أبدًا لتنه عملك". (Tomlinson,2005,7)

وتؤكد توملينسون على قدم التعليم المتمايز في حقل التربية والتعليم حيث ظهر عام ١٩٩٩م في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن المدرسة ذات الصف الواحد في الماضي وجدت طريقا لتلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب من خلال العمل مع قدرات مختلفة، وأن المذهب المعاصر للتعليم المتمايز أخذ شكله من نمو الأبحاث في مجال التعليم معتمدة على أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة، وتعليم الموهوبين، والفصول ذات الأعمار، وإضافة إلى ذلك الأبحاث الحديثة على الدماغ والذكاءات المتعددة. (Tomlinson,C.,2014,2)

وقد أضاف (Campbell,2008,1) أن اللفظ ربما يكون جديدًا ولكن المفهوم قديم، ففي التعليم المتمايز يعمل المعلمون على استيعاب قدرات واحتياجات المتعلمين المختلفة ومواجهة الفروق الفردية بينهم.

- **فلسفة التعليم المتمايز**:

يرى كل من(Decandio,Bergman,2006,3,Tomlinson,2005,263)أن فلسفة التعليم المتمايز قائمة على اعتقاد أن المعلمين يجب أن يطوعوا تدريسهم لاستيعاب الاختلافات بين التلاميذ في الاستعدادات والميول وتفضيلات التعلم. واعتبار أن التدريس جزء من منظومة التعليم ويقوم على أساس الإقرار بأن التلاميذ فيما بينهم مختلفون، ومن ثم وجب تقديم تعليم متمايز يقابل تعدد وتنوع وميول وقدرات واحتياجات تلاميذهم. (Benjamin,2006)

ويؤكد كل من (Tomlinson,1999,Goodnough,:2010.247) أن التعليم المتمايز ليس مجرد مجموعة استراتيجياتتدريس، ولكنه بمثابة دليل متقن للتعلم المتمركز حول التلميذ قائم على تكييف المحتوى (ما يتم تدريسه)، والعمليات (كيفية التدريس)، والمنتج (كيفية التقويم)؛ وذلك بغرض تشجيع النمو المتكامل، ودمج التعليم في إطار المجموعات الكبيرة والصغيرة والتعلم الفردي من أوجه متعددة لمقابلة مظاهر التباين في القدرة الأكاديمية والميول والاهتمامات ومستويات الدافعية وأساليب التعلم لدى المتعلمين. وتؤكد(Carol Elaine,2015,15) أنه يقوم على أربع سمات للمتعلمين: الاستعداد أي معرفة التلميذ وفهمه ومهاراته، الاهتمام أي الموضوعات التي

تستثير حب الاستطلاع أو الفضول إلى التلميذ، البروفيل التعليمي أي كيف يتعلم التلميذ على النحو الأفضل، الوجدان أي الطريقة التي يعبر بها التلاميذ عن أنفسهم. وتنصح المعلمين باعتبار هذه السمات عند التخطيط، فلابد أن يضعوا في الاعتبار العناصر الأربعة لحجرة الدراسة.

ومعنى هذا أن التعليم المتمايز لا يتطلب تغيير مناهج التعليم لكن تنويع أساليب تنفيذ تلك المناهج المتمثلة بعمليات التعليم والتعلم والتدريس، وتنويع مصادر التعلم، وإغناء البيئة التعليمية بها. إذ يقوم المعلم بتكليف الطلبة بمهمات وأنشطة مختلفة يمارسونها بأشكال مختلفة. (محسن عطية،٢٠٠٩، ٤٥٧)ولا يتم بتكييف المنهج بل باتخاذ الطرق الملائمة لتنظيم تقديم المنهج بأساليب مختلفة تلائم جميع الطلاب. وبذلك فهو يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب وليس فقط الذين يواجهون مشاكل في التحصيل كما ذكرت (ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، ٢٠٠٩، ١٠٧)

- **مبادئ التعليم المتمايز**:

هذا وقد جاء التعليم المتمايز كحل تطبيقي يحاول الاستجابة للنتائج المكتشفة عن العقل البشري؛ ليستخلص بعض مبادئه منها ، تلك المبادئ التي أشار إليها كل من "Gregory&Chapman" والتي تتحدد في الآتي:

- جميع المتعلمين لديهم نقاط القوة.
- كل المتعلمين لديهم قدرة على التعلم.
- كل متعلم لديه مخ فريد من نوعه مثل بصمة الإصبع.
- المتعلمون يتعلمون بطرق مختلفة في أوقات مختلفة.
- والخبرة والمعرفة السابقة للمتعلم يؤثران في التعلم الجديد. (Gregory&Chapman,2007,2)

- **أهمية التعليم المتمايز**:

يرى كل من (Watts-Taffe, et.al, 2013,12) أن التعليم المتمايز يلبي احتياجات الطلاب التعليمية، ويراعي الفروق الفردية في الاهتمامات والقدرات، ويساعد المعلم على تصميم وتنفيذ الدروس التعليمية، وتحقيق المطالب التعليمية للطلاب في سياقات الفصول الدراسية، ويشجع المعلم على اتخاذ القرارات السليمة.

هذا وقد أبرز كل من (Tomlinson&Edison,2003,3,Clark,2010) أهمية استخدام التعليم المتمايز في أنه:

- يقوم على مبدأ التعليم للجميع،ويراعي الأصناف المختلفة للمتعلمين، ويؤيد مبدأ أن "المقاس الواحد لا يصلح للجميع".
- يراعي الأنماط المختلفة للتعلم (السمعي، البصري، المنطقي، الاجتماعي، الحسي).
- يعزز مستوى الدافعية، وينمي مفهوم الذات الإيجابي، ويرفع مستوى التحدي عند التلاميذ للتعلم.

- يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار، ويكشف عما لديهم من إبداعات.
- يقوم على التكامل بين الاستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من استراتيجية فيحقق من خلال ذلك شروط التعلم الفعّال، ويسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود إلى منتجات متنوعة.
- يوفر بيئة تعليمية قائمة على تنويع استراتيجيات التعليم والتعلم والتدريس، وتقديم مجموعة متنوعة من المهام التي تضمن أكبر قدر ممكن من المشاركة النشطة لجميع التلاميذ.

- **مجالات التعليم المتمايز**:

يوضح (ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد،٢٠٠٩،١١١) أن التمايز يتم في أي مجال من مجالات التعليم كما يلي:

- مجال الأهداف:يمكن أن يضع المعلم أهدافًامتمايزة للمتعلمين، بحيث يكتفي بأهداف معرفية لدى بعض الطلاب، وأهداف تحليلية لدى آخرين حسب مستوياتهم العقلية.
- مجال الأساليب: يمكن للمعلم أن يكلف الطلاب بمهمات وأنشطة مختلفة، فهناك منْ يتعلم ذاتيًا، وهناك من يتعلم في مشروعات، وهناك من يتعلم بحل المشكلات، وهناك من يتعلم بالممارسة والأداء العملي، وهناك من يتعلم بالمناقشة والحوار، حسب اهتمامات الطلاب.
- مجال المخرجات:كأن يكتفي بمخرجات محددة يحققها بعض الطلاب، في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقا، ويُنوّع المعلم في أساليب تقديم هذه الأهداف.
- مجال مصادر التعلم:عن طريق إغناء بيئة التعلم بمصادر تعلم متنوعة وتنظيمها بطريقة توفر أفضل مستوى من الجذب للمتعلمين.

وتؤكد (Tomlinson,2005,18) وجود ثلاثة مجالات أساسية في المنهاج يحتاج المعلمون لأن يربطوا بينها لضمان حدوث تعليم متمايز ويتضح ذلك في:

- المحتوى: هو ما يجب أن يعرفه الطالب (حقائق)، وما يفهمه (مبادئ وقوانين)، وما يجب أن يكون قادرًا على عمله؛ وذلك كنتيجة لجزء من مادة تعلمها (درس، تجربة تعلمية، وحدة دراسية). أي المواد والآليات التي يتم عبرها تحقيق ذلك.
- العملية: هي فرصة الطلاب في أن يفهموا المحتوى. أي الأنشطة المصممة للتأكد من أن الطلاب يستخدمون المهارات الأساسية لفهم الأفكار والمعلومات الأساسية.
- الناتج: فهو الوسيلة التي يُظهر الطالب من خلالها ما فهمه، وما يستطيع أن يعمله كنتيجة لجزء مهم تعلمه.أي الوسيلة التي يُعرض الطلاب من خلالها ما تعلموه ويتوسعون فيه.

- ويرى البحث أن الخطوة الأولى في تمايز المحتوى دائمًا تتمثل في تعرف مستويات المتعلمين، وتقديمه بأشكال ومستويات متنوعة مثل : فيديوهات، برامج حاسوبية، مجسمات، صوتيات، وتمايز العمليات من خلال تنويع الأنشطة والاستراتيجيات بمستويات مختلفة لتقديم المعلومات والأفكار بخيارات مختلفة، وتمايز المخرجات أو النواتج من خلال إكمال نشاط ويكون للمتعلم حرية اختيار كيفية التقديم.

- **أشكال التعليم المتمايز**:

يذكر (محسن عطية،٤٥٧،٢٠٠٩) و(ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد، ١٢٠،٢٠٠٧) أن التعليم المتمايز يتحقق بأكثر من شكل وفقا يأتي:

- الذكاءات المتعددة: وفيه يتم التعليم وفقا لتفضيلات الطلاب وذكاءاتهم المتعددة.
- أنماط التعلم: وفيه يتلقى الطالب تعليمًا يتناسب مع النمط الخاص به، ويُصنف إلى: نمط بصري (يُعلم بوسائل بصرية)، سمعي (يُعلم بوسائل سمعية)، لفظي (يُعلم بوسائل لفظية)، تحليلي(يُعلم بطرق تحليلية).
- التعلم التعاوني: يتم التعليم في مجموعات صغيرة تربط بين أفرادها قواسم مشتركة تدرس كل مجموعة على وفق قدراتها وخصائصها، وذلك إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطلاب وتمثيلاتهم المفضلة.

- **دور المعلم في التعليم المتمايز**:

يرى (خير شواهين،٣٥،٢٠١٤) أن المعلم هو اللاعب الرئيس في التعليم المتمايز؛ حيث أنه يوفر فرصًا تعليمية ممتعة ومثيرة للمتعلمين وخاصة المتفوقين منهم، وقد حصر مسؤولياته في: تقييم احتياجات الطلاب، وتقسيمهم إلى مجموعات، وتوفير المواد التعليمية المناسبة، والاستخدام الملائم للتكنولوجيا، وتقديم نماذج واستراتيجيات تعليمية فعّالة، وإعداد أسئلة متنوعة، وتقييم فهم الطلاب للدرس. ويشير (Hall,2002,3) إلى أن استخدام المعلم لاستراتيجيات التعليم المتمايز يتطلب الآتي:

- توضيح المفاهيم والتعميمات الرئيسة لضمان أن جميع المتعلمين قد اكتسبوا الفهم كأساس للتعلم المستقبلي، ويتم تشجيع المعلمين على تحديد المفاهيم الأساسية لضمان فهم جميع المتعلمين.
- استخدام التقييم كأداة تدريسية لتوسيع التعليم، حيث يحدث التقييم قبل وأثناء وبعد الحلقة التعليمية، ويتم طرح أسئلة بشأن احتياجات الطالب والتعلم الأمثل.
- التأكيد على التفكير الناقد والإبداع كهدف في تصميم الدرس، حيث تساعد المهام والأنشطة والإجراءات الطلاب على فهم وتطبيق المعنى، وتقديم الدعم، والحفز الإضافي، والمهام المتنوعة، واستخدام الموارد والأدوات المختلفة.
- إشراك جميع المتعلمين، حيث يتم تشجيع المعلمين على السعي لتطوير الدروس وتنويع المهام والأنشطة لتناسب وتحفز فئة متنوعة من الطلاب.

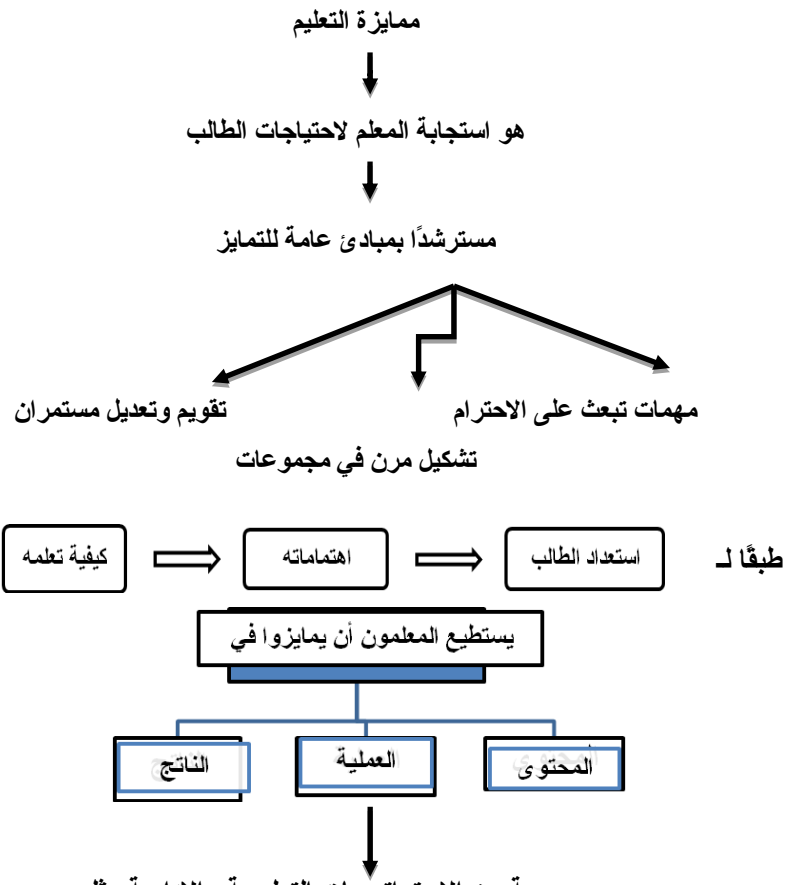
- توفير التوازن بين المهام المحددة من قبل المعلم ونظيرتها المحددة من المتعلم، بما يحقق التمايز بناءً على معلومات التقييم، والتوازن من فئة لأخرى، ومن درس لآخر، وبما يؤكد خيارات الطلاب في تعلمهم.

هذا وتؤكد (Tomlinson,1995,3-4&2005,11-20) على أن المعلم هو المحرك الأساسي في التعليم المتمايز؛ لقدرته على معرفة احتياجات المتعلمين، وتحديد الاستراتيجيات الملائمة لهم؛ ليبتعد المعلم عن أسلوب التعليم التقليدي. كما عليه القيام بالمهام التعليمية على النحو التالي: من الملموس للمجرد، ومن البسيط للمعقد، ومن الأساس للتحويل في استخدام الألغاز في المعلومات والأفكار، ومن الجوانب الأقل إلى الجوانب المتعددة، ومن قفزات أصغر إلى قفزات أكبر، ومن الأكثر تنظيمًا إلى الأقل انفتاحًا في الحلول والقرارات والمداخل، ومن الأقل استقلالية إلى القدر الأكبر من الاستقلال في التخطيط والتصميم والرصد الذاتي، ومن الأسرع إلى الأبطأ، ويركز المعلم على الأفكار والمفاهيم والمبادئ والمهارات الأساسية لكل موضوع دراسي، وينتبه للفروق الفردية بين المتعلمين، ويعي أن التقويم والتعليم عنصران غير قابلين للفصل؛ لمعرفة ما تعلمه الطلاب ومدى تقدمهم بشكل رسمي، ويقدم خيارات تعلمية تلائم كل طالب كلما أمكن ذلك.

وتضيف (دعاء درويش،٢٠١٥، ١٢٤) جملة من الأدوار التي يجب على المعلمين القيام بها في سبيل تدعيم التعليم المتمايز ومنها:

- تحديد اهتمامات المتعلمين وميولهم وأنماط تعلمهم، وذلك من خلال مرحلة التقييم الاستطلاعي القبلي.
- المرونة في تخطيط المواقف والمهام التعليمية مع توفير خيارات تعليمية تستند إلى اهتمامات وأنماط تعلم الطلاب.
- مساعدة المتعلمين على تعلم خبرات جديدة عن طريق مهام تعليمية متنوعة وبدائل متعددة تتاح للطلاب فيها حرية الاختيار؛ لتعزيز استقلاليتهم، مع إرشادهم لتوقع نتائج اختيارهم.
- تدعيم ذاتية المتعلمين وإكسابهم الثقة بالنفس، وتقبل أفكارهم وآرائهم، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم .
- توفير أجواء صفية وغير صفية مناسبة قائمة على تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلاب.
- تعليم الطلاب مهارات العمل في فريق، وتقبل الآراء المختلفة، ومهارات التفاوض وحل الخلافات بطريقة حضارية.
- تدريب الطلاب على مراقبة أدائهم وتعديلها وتقويمها. وتوجيه الجهد نحو تحقيق الأهداف المرجوة .

ويقدم الشكل (٢) العناصر الأساسية للتعليم المتمايز ودور المعلم فيه كما وضحته (توملينسون). (Tomlinson,1999,15)



الذكاءات المتعددة المادة المسجلة أنشطة الربط المنظمات المتنوعة النصوص المتنوعة المواد الإضافية المتنوعة حلقات الأدب	الدروس المدرّجة المهام المدرّجة المهام المجزأة العقود التعليمية تعليم على شكل مجموعات صغيرة بحث استقصاء جماعي الدراسات المدارية دراسة مستقلة	التفضيلات التعليمية الأربعة 4MAT استراتيجيات طرح الأسئلة مراكز الاهتمام مجموعات الاهتمام نشاط منزلي متنوع الدمج أفكار متنوعة للمفكرة تعليم مركب

- **مبررات ودواعي استخدام التعليم المتمايز في اللغة العربية**:

هناك عديد من المبررات والدواعي التي دعت إلى تطبيق التعليم المتمايز في مجال التربية والتعليم، حيث نادى مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية من خلال وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي (صلاح عرفة،٢٠١١ -٢٠١٢، ١٦) بتطبيق " التعليم المتمايز" في العملية التعليمية والتدريسية للأسباب التالية:

- تغيير اهتمامات المتعلمين وميولهم وضرورة مراعاة ذلك لديهم، وتحقيق مبدأ التشويق والجذب في التعلم .
- يرتفع مستوى تدريس اللغة العربية وآدابها تدريجيًا مع زيادة فهم التلميذ وقدرته علىفهم المجردات والمعاني لذا يجب الاهتمام بإبداعات وميول الطلاب الأدبية واللغوية في المرحلة الابتدائية، ويظهر الفروق الفردية في التحصيل، ويعمل على توسيع الاهتمامات وتنمية الميول، وتنمية المفاهيم قبل تكديس المعلومات في عقول الأطفال والتدريب على الأفكار المعنوية غير المحسوسة .
- تأكيد التحول نحو تنمية قدرات المتعلم على توقع سرعة واتجاه التغير، والتعامل الذكي معه بما يرافقه من غموض وعدم وضوح، بل وفوضى في أحيان كثيرة، وتمكين المتعلم من نقل الأفكار من مجال معرفي إلى آخر، والنظر إلى المسائل في ترابطها وتشابكها، وإلى جانب إكسابه مهارات
- استشراف المستقبل والاستعداد للتعامل مع تداعياته واحتمالاته المختلفة .
- الكشف عن مواهب الطلاب واستعداداتهم وتحويرها، وكيفيتها لتكون مؤهلة تأهيلًا ملائمًا، لا بالمعارف وحدها، بل بالمنهج الفكري وقيم التعامل مع البيئة المتجددة تعاملًا يسوده الأخذ والعطاء .
- تطوير الإنسان المنتج للمعرفة والمبدع للتكنولوجيا، بالتوصل إلى كل ما من شأنه تحرير الإنسان من أية قيود تحول دون ظهور ونمو إمكاناته إلى منتهاها، وتطوير قدراته إلى أقصى مداها، وتحرير طاقاته الهائلة وإفساح المجال أما إبداعاته المتنوعة وذكاءاته المتعددة لتبرز وتعبر عن نفسها .
- التأكيد على تفعيل دور المتعلم من خلال الأنشطة التي تؤكد على توظيف اللغة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، بحيث تسهم في اكتساب المهارات اللغوية وتعمقها .

هذا ويتفق البحث مع الدواعي التي ذكرتها وثيقة تدريس اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي؛ لتنمية وصقل مواهب المتعلمين من خلال تصميم وتنفيذ مشروع عمل إبداعي أو بحث استقصائي مبتكر. إضافة إلى طبيعة المتعلمين، حيث إن كل طالب قابل للتعلم، ولكن الطلاب لا يتعلمون بطريقة واحدة بينهم اختلافات متعددة تؤثر على رغباتهم في التعلم. وتضيف (صفاء علي،٢٠١٤، ١٣٦) مبررين أخرين يتسقان وينسجمان مع المبررات السابقة وتتحدد في الآتي:

- توجه العالم نحو تكامل التقدم العلمي والتكنولوجي في كافة نواحي الحياة، وربط النظرية بالتطبيق، كذلك ما يشهده العالم من تغيرات ثقافية ومجتمعية وتكنولوجية، مما يتطلب استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز؛ لتنمية قدرات المتعلمين على معالجة المعارف الجديدة، وكشف الحقائق وإنتاج الأفكار.
- إن للطلاب قدرات مختلفة، واهتمامات، ودوافع، وتقديم تعليم متمايز لهم يعتمد على ضرورة معرفة كل طالب، وقدرة المعلم على استخدام استراتيجيات تعليمية وتدريسية لكل طالب، فليس هناك طريقة واحدة

للتدريس، حيث إن كل طالب يأتي إلى المدرسة محملًا بخبرات مختلفة وثقافات متنوعة من بيئات مختلفة.

- **إجراءات البحث**:
- **إعداد أدوات البحث**:

تم استخدام أداتين من إعداد الباحثة في هذا البحث للإجابة عن تساؤلات البحث،وفيما يلى عرض لكيفية إعداد أدوات البحث وإجراءات ضبطها؛ للتأكد من صلاحيتها للاستخدام:

- **مقياس تعرف وعي أسس التعليم المتمايز**:

وقد سار إعداد هذا المقياس وفق الخطوات التالية:

- الهدف من المقياس: يتلخص الهدف من إعداد المقياس تعرف مدي وعي بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسس التعليم المتمايز في التدريس.
- مصادر بناء المقياس: اعتمد البحث في إعداد المقياس على :
  - ✓ الاطلاع على أدبيات التعليم المتمايز وأسسه وأهميته التربوية.
  - ✓ الدراسات السابقة التي تناولت أسس التعليم المتمايز، والأساس النظريله، ودوره في تحسين نواتج التعلم .

- **إعداد المقياس في صورته الأولية** :

- ضبط مقياسأسس التعلم البنائي في صورته الأولية :تم إعداد قائمة أولية اشتقت بنودها من أسس التعليم المتمايز،تتكون من (٣٠) فقرة، خصص لكل فقرة سلم استجابة خماسي، بحسب مقياس ليكرت؛(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، قليلا، أبدًا)، وقد أعطيت رقميا الدرجات: (٥،٤،٣،٢،١) علي الترتيب.
- روعي في صياغة فقرات المقياس مايلي :
  - ✓ انتماء فقرات المقياس لأسس التعليم المتمايز.
  - ✓ سلامة بناء ألفاظ المقياس من الناحية اللغوية والتركيبية.
- عرض المقياس على المحكمين:بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين (وعددهم سبعة) من أساتذة المناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين العموم الأوائل والمدرسين الأوائل بالمرحلة الابتدائية(ملحق رقم١) ؛ لتحديد صدق المقياس من حيث:
  - ✓ مدي انتماء فقرات المقياس لأسس التعليم المتمايز.
  - ✓ تعديل فقرات المقياس بالحذف أو الإضافة أو إعادة صياغتها .
- وقد تركزت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلي : تعديل صياغة بعض الفقرات:
  - ✓ (أحدد المستويات المعرفية للتلاميذ، وقدراتهم، ومواهبهم، واتجاهاتهم، وميولهم، وخصائصهم الشخصية، وأسلوب التعلم المفضل لديهم.) فأصبحت (أحدد المستوي التحصيليللمتعلمين وفقا لخصائصهم الشخصية (القدرات. المواهب. الاتجاهات. الميول) وأسلوب التعلم.).

- ✓ وبعد تمحيص التعديلات التي أشار إليها المحكمون وإثبات المناسب منها،تم التوصل إلي الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (٢)

- **صدق المقياس**:

تم عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين (وعددهم ثمانية) لأخذ آرائهم في صلاحية فقراته من حيث معناها ومضمونها ولغتها، ومدي مناسبتها لقياس مدي معرفة معلمي اللغة العربية أسس التعليم المتمايز، وأجريت بعض التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون ويعد ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

- **ثبات المقياس**: **حساب ثبات المقياس**.

استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٥٠) معلمًا، وحساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (الزوجي والفردي) (للاختبار ككل)، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة"جتمان" وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول" لسبيرمان براون" وبيان ذلك في الجدول(١):

جدول (١) : معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الوعي لأسس التعليم المتمايز باستخدم معادلة جتمان وسبيرمان براون.

الأداة	باستخدام معادلة جوتمان	ستخدام معادلة سبيرمان براون
مقياس الوعي لأسس التعليم المتمايز	٠,٨٦٥	٠.٨٦٦

- معامل ثبات المقياس (٠.٨٦) مما يؤكد ثبات المقياس.
- يتضح من الجدول (٢) السابق أن معامل ثبات المقياس يساوى ٠.٨٦ وهذا يعنى أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

- **بطاقة الملاحظة ممارسة أسس التعليم المتمايز**:

وقد سار إعداد هذه البطاقة وفق الخطوات التالية:

- **الهدف من بطاقة الملاحظة** :

يتلخص الهدف من إعداد قائمة إعدادبطاقة ملاحظةللموقف التعليمي الذي ينفذه المعلم أثناء الحصة لتعرف مدي ممارسة بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية التدريس وفق أسس التعليم المتمايز.

- **مصادر بناء بطاقة الملاحظة**:

اعتمد البحث في إعداد قائمة بطاقة الملاحظة على :

- الاطلاع على أدبيات التعليم المتمايز وأسسه وأهميته التربوية .
- الدراسات السابقة التي تناولت أسس التعليم المتمايز، والأساس النظريله، ودوره في تحسين نواتج التعلم .

- **إعداد قائمة بطاقة الملاحظة**:

- ضبط بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية:تم اعداد قائمة أسس التعليم المتمايز اشتقت بنودها من أسس التعليم المتمايز،تتكون من (٣٠) فقرة، وقد

تم اعتماد مقياس التدرج الخماسي لكل فقرة من فقرات البطاقة واستخدم التدريج (كبيرة جداكبيرة متوسطة ضعيف . ضعيف جدا) وذلك لإعطاء فرصة دقيقة للحكم على مدى ممارسة المعلم للفقرات الواردة في بطاقة الملاحظة وبالتالي فإن الأوساط الحسابية الناتجة عن ملاحظة أداء المعلمين في هذه الدراسة تتراوح بين(٥) درجات إلى درجة واحدة.

- روعي في صياغة فقرات بطاقة الملاحظة مايلي:
  - ✓ انتماء فقرات بطاقة الملاحظة لأسس التعليم المتمايز.
  - ✓ سلامة بناء ألفاظ المهارات من الناحية اللغوية والتركيبية.

- **عرض بطاقة الملاحظة على المحكمين وضبطها** :-

بعد الانتهاء من إعداد قائمة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين (وعددهم ثمانية) من أساتذة المناهج وطرق التدريس وبعض الموجهين العموم الأوائل والمدرسين الأوائل بالمرحلة الثانوية(ملحق رقم١) ، لتحديد صدق البطاقة من حيث :

- مدي انتماء فقرات بطاقة الملاحظة لأسس التعليم المتمايز .
- تعديل فقرات بطاقة الملاحظة بالحذف أو الإضافة أو إعادة صياغتها .

وقد تركزت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلي :

- تعديل صياغة بعض الفقرات:
  - ✓ (يهتم بتدوين ملاحظات أسبوعية عن كل طالب، ليتسنى لي تحديد ذكاءات التلاميذ المتعددة، وأنماط تعلمهم.) فأصبحت:(يدون ملاحظات مستمرة عن كل متعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم)
  - ✓ وبعد تمحيص التعديلات التي أشار إليها المحكمون وإثبات المناسب منها،تم التوصل إلي الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة ملحق رقم (٣)

- **صدق بطاقة الملاحظة**:

وللتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، تم عرضها علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول فقرات الأداء ومدي توافقها مع مجال ممارسة المعلمين لأسس التدريس البنائي .

- **حساب ثبات بطاقة الملاحظة**:

حيث قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية التي قوامها(٥٠) معلماً من مدرسة وراق العرب الابتدائية، بإدارة الوراق التعليمية، بمحافظة الجيزة،وحساب معامل الارتباط بين نصفى البطاقة (الزوجي والفردي)، (للبطاقة ككل)، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSSحيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلى توضيح لذلك من خلال جدول (٢):

جدول (٢) : معامل ثبات التجزئة النصفية لبطاقة ملاحظة الأداء باستخدام معادلة جوتمان وسبيرمان براون.

الأداة	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
بطاقة ملاحظة الأدء	٠,٩٦٢	٠.٩٦٢

- يتضح من الجدول (٢) أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة يساوى ٠.٩٦ وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة تستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامها.

- **إجراءات تطبيق تجربة البحث**:

- **الإجراءات التي تمت قبل التطبيق**:

- بعد إعداد أدوات البحث قامت الباحثة بعقد عدة لقاءات مع معلمي اللغة العربية (مجموعة البحث)؛ بهدف تعريف المعلم بأهداف البحث وطبيعة مقياس أسس التعليم المتمايز لقياس مدي معرفة معلم اللغة العربية أسس التعليم المتمايز.
- أوضحت الباحثة آلية تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لتعرف مدي ممارسة معلمي اللغة العربية لأسس التعليم المتمايز، وتوضيح دور كل من المعلم والمتعلم من وجهة نظر الأساس النظري للتعليم المتمايز.
- التقت الباحثةبمشرف مادة اللغة العربية في مدرسة النصر الابتدائية؛ وذلك لتنظيم جدول بالزيارات الصفية لمجموعة البحث لتنفيذ استخدام بطاقة ملاحظة أسس التعليم المتمايز ورصد أداء المعلم أثناء الموقف التعليمي الصفي.

- **مجموعة البحث**:

تكونت مجموعة البحث من (٥٠) معلمًا من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بإدارة العجوزة التعليمية، بمحافظة الجيزة، حتي يتيسر علي الباحثة القدرة علي ملاحظة أداء المعلمين داخل الفصل، واختارت الباحثة مجموعة البحث من الإدارة نفسها أي من بيئة اقتصادية واجتماعية متقاربة.

- **إجراءات تطبيق أدوات البحث**:

- تم تطبيق مقياس وعي أسس التعليم المتمايز علي مجموعة البحث يوم الأحد الموافق ٢٠١٨/١٠/٧ حتي يوم الخميس الموافق ٢٠١٨/١٠/١١، وذلك للتوصل إلي مدى وعي بعض معلمي اللغة العربية للتعليم المتمايز.
- تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ميدانيًا علي مجموعة البحث (عدد أفرادها ٥٠معلمًا) بمساعدة مشرف مادة اللغة العربية، وذلك للتوصل إلي مدي ممارسة معلمي اللغة العربية أسس التعليم المتمايز، واستغرقت شهرًا بدءًا من يوم الأحد الموافق ٢٠١٨/١٠/١٤ وحتي يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٨/١١/١٤
- تم رصد استجابات مجموعة البحث علي أداتي البحث لتحليل النتائج باستخدام برنامج (SPSS) والإجابة عن تساؤلات البحث. وفيما يلي عرض نتائج البحث بشيء من التفصيل.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

للإجابة عن أسئلة البحث تم حساب النسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمعرفة الوعي وممارستهم أسس التعليم المتمايز.

- **النتائج المتعلقة بالإجابةعن سؤال الدراسةالأول، الذي نصه: مامدي وعى معلمي اللغةالعربية في المرحلةالابتدائيةلأسس التعليم المتمايز؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة السابق، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على مقياس الوعى لأسس التعليم المتمايز، كما هو واضح في الجدول(٣)، وللحكم على درجة الوعى، فقد أعطيت المتوسطات التدريج الآتي:(١ـ أقل من ١.٨) ضعيف جداً، و(١.٨ـ أقل من ٢.٦) ضعيف، و(٢.٦ـ أقل من ٣.٤) متوسط، و(٣.٤ ـ أقل من ٤.٢) كبيروأعلى من(٤.٢) كبير جدا.

يتبين من الجدول(٣)، أن مستوى وعى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأسس التعليم المتمايز وفقا للمقياس المعدبشكل عام قد جاءت متوسطة، لذلك جاء على النحو التالي: حيث حصلت الفقرة (١) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8800)، وحصلت الفقرة (٢) على مستوى ضعيف، إذبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5200)، وحصلت الفقرة (٣) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينةعليها (3.4200)، وحصلت الفقرة (٤) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5200)، وحصلت الفقرة (٥) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.4200)، وحصلت الفقرة (٦) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6200)، وحصلت الفقرة (٧) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفرادالعينةعليها (3.1400)، وحصلت الفقرة (٨) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.1400)، وحصلت الفقرة (٩) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8200)، وحصلت الفقرة (١٠) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.4600)، وحصلت الفقرة (١١) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.4000) وحصلت الفقرة (١٢) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9000)، وحصلت الفقرة (١٣) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9400)،

جدول(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفرادالعينة، على كل فقرة من فقرات مقياس الوعى لأسس التعليم المتمايز.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	مستوى الوعى
١	أستخدم استراتيجيات تعليمية وتدريسية متنوعة وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز.	2.8800	1.09991	متوسط
٢	أستخدم أنشطة تعليمية متنوعة تلبي قدرات واحتياجات واهتمامات وميول التلاميذ.	2.5200	1.21622	ضعيف
٣	أوفر بيئة تعليمية تواجه شريحة التلاميذ المختلفة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.	3.4200	1.37158	كبير
٤	أنفذ الدروس التعليمية وفقًا لمقتضيات أهداف التعليم المتمايز.	2.5200	1.26556	ضعيف
٥	أصمم أنشطة تعليم وتعلم متمايزة تلائم مختلف مستويات التلاميذ.	2.4200	1.08965	ضعيف
٦	أحدد المستوي التحصيليللمتعلمين وفقًا لخصائصهم الشخصية (القدرات - المواهب- الاتجاهات- الميول) وأسلوب التعلم.	2.2600	.98582	ضعيف
٧	أستخدم وسائط تكنولوجية متنوعة وفقًا لخصائص المتعلمين وقدراتهم.	3.1400	1.37039	متوسط
٨	أنوع من أدوات القياس المستخدمة وفقًا لقدرات وأنماط المتعلمين.	3.1400	1.41436	متوسط
٩	أنوع في أساليبالتقويم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.8200	1.54774	متوسط
١٠	أبدأ بالتقويم، وأنتهي به وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز.	3.4600	1.41724	كبير
١١	أميّز بين مفهومي التعليم المتمايز، وتفريد التعليم.	3.4000	1.45686	كبير
١٢	أعدّل في عرض المحتوى وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز	2.9000	1.23305	متوسط
١٣	أدير الصف الدراسي وفقًا لاستراتيجيات وآليات ومبادئ التعليم المتمايز.	2.9400	1.34635	متوسط
١٤	أصمأصمم مواقفتعليميةتحفزالتفكير الناقد وتراعي تمايز المتعلمين	2.8800	1.34983	متوسط
١٥	أقدم أنشطة لا صفية متنوعة للمتعلمين وفقًا لأسس التعليم المتمايز.	2.7600	1.07968	متوسط
١٦	أنمي مفهوم الذات الإيجابي لدى المتعلمين.	2.4600	.97332	ضعيف
١٧	أقدم تعزيزًا مناسبًا وفقًا للموقف التعليمي.	2.6000	1.14286	متوسط
١٨	أراعي نقاط القوة والضعف للمتعلمين عند تحديد أسلوب التعلم المناسب	3.2600	1.33722	متوسط
١٩	أعزز استقلالية المتعلمين باستخدام مهام تعليمية متنوعة يُتاح لهم فيها حرية الاختيار.	2.9600	1.49775	متوسط
٢٠	أدون ملاحظات مستمرة عن كل متعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم.	3.3800	1.38343	متوسط
٢١	أعي بآليات تطبيق التعليم المتمايز.	3.1600	1.62078	متوسط
٢٢	أتعهد برفع مستوى دافعية المتعلمين عند استخدام التعليم المتمايز.	3.5200	1.41767	كبير
٢٣	أنمي المهارات الابتكارية لدى المتعلمين أثناء التدريس.	3.5600	1.29615	كبير
٢٤	أجعل المتعلم مشاركًا في إنتاج المعرفة وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز.	2.6000	1.30931	متوسط
٢٥	أنمي روح المشاركة والعمل التعاوني بين التلاميذ والرغبة في الدراسة والتفوق وإثبات الذات والتعلم من خلال مجموعات.	3.3000	1.34392	متوسط
٢٦	أدرب المتعلمين علىمهاراتالتفكيرالمتنوعةلحلالمشكلات.	4.0400	1.30868	كبير
٢٧	أخطط للدروس وفقًا لحاجات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.	3.6000	1.52530	متوسط
٢٨	أقدم تغذية راجعة مناسبة للمتعلمين وفقًا لنتائج قياس التحصيل.	3.7000	1.47427	كبير
٢٩	أحسنبادارة الوقت، وفقًا لاستراتيجيات التعليم المتمايز.	2.7000	1.21638	متوسط
٣٠	أربط الخبرات المتعلمة بخبرات المتعلمين السابقة.	2.8200	1.17265	متوسط

وحصلت الفقرة (١٤) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينةعليها (2.8800)، وحصلت الفقرة (١٥) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.7600)، وحصلت الفقرة (١٦) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينةعليها (2.4600)، وحصلت الفقرة (١٧) على مستوى متوسط، إذ بلغ

المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6000)، وحصلت الفقرة (١٨) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.2600)، وحصلت الفقرة (١٩) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9600)، وحصلت الفقرة (٢٠) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.3800)، وحصلت الفقرة (٢١) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.1600)، وحصلت الفقرة (٢٢) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.5200)، وحصلت الفقرة (٢٣) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.5600)، وحصلت الفقرة (٢٤) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6000)، وحصلت الفقرة (٢٥) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.3000)، وحصلت الفقرة (٢٦) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (4.0400)، وحصلت الفقرة (٢٧) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.6000)، وحصلت الفقرة (٢٨) على مستوى كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.7000)، وحصلت الفقرة (٢٩) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفرادالعينة عليها (2.7000)، وحصلت الفقرة (٣٠) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8200).

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول (٣) أن نسبة ممارسة المعلم لأسس التعليم المتمايز داخل الفصل لها كبيرة فيالفقرات رقم (٣،١٠،١١،٢٢،٢٣،٢٦،٢٨) ، ويمكن تفسير ذلكتركيز المعلمين بشكل عام علي الاهتمام بالتقويم لتحسين عملية التعلم، والوقوف على مدي استيعاب المتعلمين للدرس الذي تم شرحه، وصقل خبرات المعلمين نتيجة الدروات التدريبية وورش العمل التي تعقد بصفة دورية، ووعيهم بأهمية تحقيق التعلم الملائم لقدرات المتعلمين. ويتضح أيضًا أننسبة ممارسة المعلم لأسس التعليم المتمايز داخل الفصل لها متوسطةفي الفقرات رقم(١،٧،٨،٩،١٢،١٣،١٤،١٥،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٤،٢٥،٢٧،٢٩،٣٠) ، ويمكن تفسير ذلك عدم إلمام المعلمين كليًا بالمهام التعليمية المناسبة لقدرات المتعلمين، أو عدم إلمامهم بأدوات التقويم المختلفة، أو ضعف تأهيلهم في مجال استخدام التكنولوجيا، أ واختلاف برامج إعداد المعلمين الجدد، أو افتقارهم إلى الخبرات الكافية لمثل هذه الممارسات.

ويتضح أن نسبة ممارسة المعلم لأسس التعليم المتمايز داخل الفصل لها ضعيفةفي الفقرات رقم(٢،٤،٥،٦،١٦) ، ويمكن تفسير ذلك أن المعلم يواجه صعوبات كثيرة عند محاولة تنفيذها كممارسات عملية واقعية، فمثلا قد يحتاج المعلم إلي التكنولوجيا أو إلي بيئات تعليمية وأماكن وأدوات ومواد يصعب

توفيرها في المدرسة التي يعمل بها، أو عدم سعي المعلمين لتطوير أنفسهم بدرجة كافية تمكنهم من مواكبة التطورات المتلاحقة في أساليب التدريس الحديثة، أو عدم تأهيل المعلمين علي تصميم أنشطة علاجية وتدريبهم عليها.

- **النتائج المتعلقة بالإجابةعن سؤال الدراسةالثاني، والذي نصه: مامدي ممارسةمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لأسس التعليم المتمايز؟**

للإجابةعن سؤال الدراسة السابق، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على بطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعداديةللتعرف على مستوي ممارستهم لأسس التعليم المتمايز، كما هو واضح في الجدول(٤)، وللحكم على درجةالممارسة، فقدأعطيت المتوسطات التدريج الآتي:(١. أقل من ١.٨) ضعيفة جدا، و(١.٨ـ أقل من ٢.٦) ضعيفة، و(٢.٦ ـ أقل من ٣.٤) متوسطة، و(٣.٤ ـ أقل من ٤.٢) كبيرة وأعلى من(٤.٢) كبيرة جدا.

يتبين من الجدول(٤) أن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائيةلأسس التعليم المتمايز وفقا لبطاقة الملاحظة المعدة لذلك جاء على النحو التالي: حيث حصلت الفقرة (١) على مستوىمتوسط،إذبلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتأ فرادالعينةعليها (2.9000)، وحصلت الفقرة (٢) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفرادالعينة عليه (3.1400)، وحصلت الفقرة (٣) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها(2.9800) وحصلت الفقرة (٤) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.7600)، كما يتبين من الجدول(٤) أن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائيةلأسس التعليم المتمايز وفقا لبطاقة الملاحظة المعدة لذلك جاء على النحو التالي: حيث حصلت الفقرة (١) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9000)، وحصلت الفقرة (٢) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليه (3.1400)، وحصلت الفقرة (٣) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها(2.9800) . وحصلت الفقرة (٤) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.7600)، وحصلت الفقرة (٥) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6000)، وحصلت الفقرة (٦) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5200)، وحصلت الفقرة (٧) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6800)،

جدول(٤) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، على كل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة الأداء.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
١	يستخدم استراتيجيات تعليمية وتدريسية متنوعة وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز.	2.9000	1.07381	متوسط
٢	يستخدم أنشطة تعليمية متنوعة تلبي قدرات واحتياجات واهتمامات وميول التلاميذ.	3.1400	1.06924	متوسط
٣	يوفر بيئة تعليمية تواجه شريحة التلاميذ المختلفة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.	2.9800	.97917	متوسط
٤	ينفذ الدروس التعليمية وفقًا لمقتضيات أهداف التعليم المتمايز.	2.7600	1.30243	متوسط
٥	يصمم أنشطة تعليم وتعلم متمايزة تلائم مختلف مستويات التلاميذ.	2.6000	.96890	متوسط
٦	يحدد المستوي التحصيلي للمتعلمين وفقًا لخصائصهم الشخصية (القدرات - المواهب- الاتجاهات- الميول) وأسلوب التعلم.	2.5200	1.03490	ضعيف
٧	يستخدم وسائط تكنولوجية متنوعة وفقًا لخصائص المتعلمين وقدراتهم.	2.6800	.95704	متوسط
٨	ينوع من أدوات القياس المستخدمة وفقًا لقدرات وأنماط المتعلمين.	2.8600	.98995	متوسط
٩	ينوع في أساليب التقويم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.5400	1.03431	ضعيف
١٠	يبدأ بالتقويم، وأنتهي به وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز.	2.8800	1.08119	متوسط
١١	يميّز بين مفهومي التعليم المتمايز، وتفريد التعليم.	2.7600	.98063	متوسط
١٢	يعدّل في عرض المحتوى وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز	2.8000	.92582	متوسط
١٣	يدير الصف الدراسي وفقًا لاستراتيجيات وآليات ومبادئ التعليم المتمايز.	2.8000	.94761	متوسط
١٤	يصمم مواقف تعليمية تحفز التفكير الناقد وتراعي تمايز المتعلمين.	2.9000	.86307	متوسط
١٥	يقدم أنشطة لا صفية متنوعة للمتعلمين وفقا لأسس التعليم المتمايز	2.8600	1.01035	متوسط
١٦	ينمي مفهوم الذات الإيجابي لدى المتعلمين.	3.0200	2.88904	متوسط
١٧	يقدم تعزيزًا مناسبًا وفقًا للموقف التعليمي.	2.7400	1.12141	متوسط
١٨	يراعي نقاط القوة والضعف للمتعلمين عند تحديد أسلوب التعلم المناسب.	2.8600	1.08816	متوسط
١٩	يعزز استقلالية المتعلمين باستخدام مهام تعليمية متنوعة يُتاح لهم فيها حرية الاختيار.	2.7200	1.26233	متوسط
٢٠	يدون ملاحظات مستمرة عن كل متعلم أثناء عمليتي التعليم والتعلم.	2.6200	.94524	متوسط
٢١	يعي بآليات تطبيق التعليم المتمايز.	2.6000	1.06904	متوسط
٢٢	يتعهد برفع مستوى دافعية المتعلمين عند استخدام التعليم المتمايز.	2.5200	1.03490	ضعيف
٢٣	ينمي المهارات الابتكارية لدى المتعلمين أثناء التدريس.	2.8400	.93372	متوسط
٢٤	يجعل المتعلم مشاركًا في إنتاج المعرفة وفقًا لمبادئ التعليم المتمايز	2.5800	.92780	ضعيف
٢٥	ينمي روح المشاركة والعمل التعاوني بين التلاميذ والرغبة في الدراسة والتفوق وإثبات الذات والتعلم من خلال مجموعات	2.9600	.98892	متوسط
٢٦	يدرب المتعلمين على مهارات التفكير المتنوعة حلا لمشكلات.	2.6200	1.02798	متوسط
٢٧	يخطط للدروس وفقًا لحاجات المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.	2.4600	.99406	ضعيف
٢٨	يقدم تغذية راجعة مناسبة للمتعلمين وفقا لنتائج قياس التحصيل.	2.5400	.99406	ضعيف
٢٩	يحسن إدارة الوقت، وفقًا لاستراتيجيات التعليم المتمايز.	2.8200	1.22374	متوسط
٣٠	يربط الخبرات المتعلمة بخبرات المتعلمين السابقة.	2.9200	1.12195	متوسط

وحصلت الفقرة (٨) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6800)، وحصلت الفقرة (٩) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5400)، وحصلت الفقرة (١٠) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8800)، وحصلت الفقرة (١١) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.76000)، وحصلت الفقرة (١٢) على

مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8000)، وحصلت الفقرة (١٣) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8000)، وحصلت الفقرة (١٤) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9000)، وحصلت الفقرة (١٥) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8600)، وحصلت الفقرة (١٦) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (3.0200)، وحصلت الفقرة (١٧) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينةعليها (2.7400)، وحصلت الفقرة (١٨) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8600)، وحصلت الفقرة (١٩) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.7200)، وحصلت الفقرة (٢٠) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6200)، وحصلت الفقرة (٢١) على مستوى متوسط، إذبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6000)، وحصلت الفقرة (٢٢) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5200)، وحصلت الفقرة (٢٣) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفرادالعينةعليها (2.8400)، وحصلت الفقرة (٢٤) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5800)، وحصلت الفقرة (٢٥) على مستوى متوسط،إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9600)، وحصلت الفقرة (٢٦) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.6200)، وحصلت الفقرة (٢٧) على مستوى ضعيف، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.4600)، وحصلت الفقرة (٢٨) على مستوى ضعيف،إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.5400)، وحصلت الفقرة (٢٩) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.8200)، وحصلت الفقرة (٣٠) على مستوى متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عليها (2.9200) .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بعدم رغبة عديد من المعلمين في التطوير المهني، والانشغال في تحسين أوضاعهم الاقتصادية؛ لذا فهم ينتهجون الطرق التقليدية في التدريس، ونوع المؤهل الدراسي فمعظمهم ليس من خريجي كلياتٍ التربية، ويعزفون عن حضور التدريبات الحديثة ويرسلون المعلمين الجدد بدلًا منهم، في حين أن القليل منهم حاصل على مؤهل عالٍ الأمر الذي أدى إلى تميزهم وتعمقهم الأكبر في أساليب التدريس الحديثةً، وكيفية ممارستها داخل غرفة الصف.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسةالثالث، الذي نصه: هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مدي وعى معلمي اللغة العربية لأسس التعليم المتمايزومدي ممارستهم له ؟**

للإجابة عن سؤال الدراسةالسابق، تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة على مقياس الوعى لأسس التعليم المتمايز ودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجات عينة الدراسة على مقياسالوعى لأسسالتعليم المتمايزودرجاتهم على بطاقة ملاحظة الأداء.

الاختبار	عدد المعلمين	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مقياس الوعى لأسس التعليم المتمايز – بطاقة ملاحظة الأداء	٥٠	٠.٧٨	دال عند مستوى٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) ما يلى: توجد علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين درجات المعلمين على مقياس الوعى لأسس التعليم المتمايز وبطاقة ملاحظة الأداء حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٨) ودالة عند مستوى٠.٠١. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن وعي المعلمين بمبادئ التعليم المتمايز له دور محدود في ممارستهم لتلك المبادئ، مما يؤكد أن الوعي بالتعليم المتمايز واستراتيجياته أحد المتطلبات الأساسية للتمكن من ممارسة وتطبيق آليات التعليم المبادئ والاستفادة منها في حقلي التعليم والتعلم.

هذا وتشير نتائج البحث إلى أن درجة وعي معلمي اللغة العربية في محافظة الجيزة بأسس التعليم المتمايز متوسطة، وأن درجة ممارستهم له متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى الأسباب التالي:

- إن برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة لا تمكن هؤلاء المعلمين من تطوير وعي مناسب بالتعليم المتمايز واستراتيجياته ، وقد يرجع ذلك إلى عدم احتوائها على هذه المفاهيم بشكل كاف، أو عدم التركيز عليها أثناء عملية التدريس بما يكفي لجعلها جزءا من البنية الفكرية لهم.
- عدم سعي بعض معلمي اللغة العربية لتطوير أنفسهم بدرجة كافية تمكنهم من مواكبة التطورات الحديثة في أساليب التدريس الخاصة بمبحثهم؛ الأمر الذي يشير إلى عدم وجود قناعة لديهم للقيام بذلك، وبالتالي فلا بد من العمل على توليد مثل هذه القناعة عن طريق خلخلة قناعاتهم الحالية من جهة، وتوفير بعض الحوافز التي تشجعهم على الإقبال على التدريب؛ كالمكافآت المادية مقابل كل دورة يحضرونها، أو الزيادة في الراتب، أو الترقية، من جهة أخرى. وعليه، فإن هذا البحثيوصي بإدخال التعليم المتمايز واستراتيجياته في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها.

- **التوصيات:**

في ضوء نتائجه يوصي البحث بما يلي:

- تدريب معلمي اللغة العربية على ممارسة التعليم المتمايز واستراتيجياته، من خلال إعداد برامج تدريبية قائمة على أنماط التعلم والذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني.
- توفير كافة وسائل الدعم لتشجيع المعلمين العاملين في الميدان التربوي، على استخدام استراتيجياتالتعليم المتمايز.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بدليل إرشادي يوضح فلسفة التعليم المتمايز، والاستراتيجيات التعليمية الداعمة له.

- **دراسات وبحوث مقترحة**:

- توعية معلمي اللغة العربية بماهية التعليم المتمايز،وأهميته، وتنوع أساليبه واستراتيجياته التعليمية.
- توعية المعلمين باستراتيجيات التعليم المتمايز وفقًا لأنماط التعلم.
- استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز وما تتضمنه كل منها من أنشطة وأساليب تدريس مناهج اللغة العربية في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للاستفادة من استراتيجيات التعليم المتمايز في التدريس والتعليم.

- **قائمةالمراجع**:**المراجع العربية**:

- تريزا أميل شكري أنيس (٢٠١٣): فعالية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض عادات العقل والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية التربية النوعية قسم الاقتصاد المنزلي، جامعة الإسكندرية.
- جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم – تنمية وتعميق** ، دار الفكر العربي ،.
- جيهان السيد عمارة (٢٠١١) " أدوار معلم اللغة العربية في تحقيق التواصل التربوي الفعال بينه وبين طلابه في عصر المعلومات"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد ١٧، العدد٢، إبريل ٢٠١١
- حسين محمد عبد الباسط (٢٠١٣): فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلةكليةالتربية، جامعة الإسكندرية**، مج٢٣،ع٣، ص ص ١٠٥ - ١٥٥.
- خير سليمان شواهين (٢٠١٤): **التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية**، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن.
- دعاء محمد درويش (٢٠١٥): برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التعلم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة الجغرافيا، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع٥٧، ج٢، يناير ٢٠١٥.
- ذوقان عبيدات وسهيلة أ بوالسميد (٢٠٠٩): **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، عمان – الأردن.
- سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عايز (٢٠١٤): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

- السيد فتحي الويشي (٢٠١٣):**استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية.
- شاكر عبد العظيم قناوي (٢٠١٦) " التربية اللغوية ومهارات التعلم اللغوي"، رابطة التربويين العرب، القاهرة . ص٢٤٣
- شريهان محمد صديق عبد الحميد (٢٠١٧): فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير، كليةا لتربية، جامعة بورسعيد.
- صفاء محمد علي (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ،ع٤٩، ج٢، مايو٢٠١٤.
- صلاح الدين محمود عرفة وآخرون (٢٠١١): وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.
- عابد توفيق الهاشمي (٢٠٠٦): **طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، موسوعة الرسالة** – بيروت – لبنان،
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٦): **تدريس فنون اللغةالعربية** ، دارالفكرالعربي. القاهرة
- على ماهر خطاب (٢٠٠٨): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، ط٧، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي محي الدين راشد (٢٠٠٦): **المعلم الناجح ومهاراته الأساسية إثراء بيئة التعلم**، دار الفكر العربي ، القاهرة،.
- كريمة عبد اللاه محمد (٢٠١٧): وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز لإكساب المفاهيم العلمية والحس العلمي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ، **المجلة المصرية للتربيةا لعلمية**، مج٢٠،ع١، يناير٢٠١٧، ص ص ١ – ٤٩.
- محسن علي عطية (٢٠٠٩): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.
- مروة حسين إسماعيل طه (٢٠١٦): برنامج تدريبي قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية الوعي بالطلاب الموهوبين ومهارات التدريس المناسبة لهم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** – مصر، ع ٧٨، ص ص ١٥٨ –١٩٩، مارس٢٠١٦.
- وجيه المرسي أبو لبن (٢٠١٦): فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٧١)، ٢٠١٦.
- يسرية طه جاد الرب حميدة (٢٠١٨): استخدام مدخل التعليم المتمايز لتنمية التحصيل ومهارات الحس العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ، ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية،جامعةعين شمس.

• المراجع الأجنبية:

- Beniamin, A.,(2006). Valuing differentiated instruction. *Leadership compass,* 5(3). Retrieved from www.eddigest.com.
- Campbell, B., (2008). *Handbook of differentiated Instruction Using the Multiple Intelligences Lesson Plans and More*,Boston; Pearson Education,Inc .
- Carol Elaine, (2015). The Effects of Differentiated Instruction on the Achievement Scorse of Struggling Fourth Grade Readers. Doctoral Study Submitted in partial ful fillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

- Decandido & Bergman (2006) Differentiation Guide, with special Emphasis on Grade 3,4 and 5 " Putnam Northern Westchester BOCES, Retneved (4\ 2 \ 2014) from http; \\ www, pnwboces, org \ science 21\pdf \ Differentiation Guide.
- Goodnough ,Karen (2010). " Investigating Pre-service Science Teachers, Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction " . *Research in Science Education , 40*(2), 239-265.
- Gregory,G., Chapman, Ellis, Stolarik, (2007). Differentiated Instructional Strategies; one size Doesn't Fit All (2nd) www.sagepub.com/.../12841-Gregory-chapter-1.pdf.
-Hall.T., (2002). Differentiated Instruction; Effective Classroom practices veport. Wakefield, MA; National center on Accessing the General Curriculum Retrieved January 23,2015,from http;//www.cat.org/system/galleries/download/ncac/Diflnstruc.pdf.
- Kendra Cherry.,(2018)."Consciousness; The Psychology Of Awareness", www.verywellmind. Com, Retrieved 17-10-2018.Edited.
- Logsdon, A., (2014). Top4 Facts on Differentiated Instruction vs Traditional Methods Available at; http;//learningdisabilities. about.com/od/instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm,2/2/2014.
- Pham, H., (2012). Differentiated Instruction And The Need To Integrate Teaching And Practic, *Journal of College Teaching& Learning, 9(*5), 13-20
- Ruys,I., Defruyt, S., Rots, I.,& Aelterman,A., (2013). Differentiated Instruction in teacher education; A case study of congruent teaching, *Teachers and Teaching; theory and practice,19*;1, 93-107.
- Tomlinson, C., (1999). The Differentiated Classrooms Responding to the needs of all learners, Virginia; ASCD.
- Tomlinson, C., (2014). The differentiated Classroom; Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria. VA; ASCD.
- Tomlinson, C., Edison, C., (2003). Differentiation in Practice; a Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-8, Alexandria, VA; ASCD.
- Tomlinson, C., (2005)." Grading and Differentiation; Paradox or Good Practice ? ", *Theory Into Practice , 44* (3) , 262-269 .
- Clark, K.,(2010). Helping the envinronment helps the human race; Differentiated instruction across the Curriculum. *Science Scope. 55*(6), 36 -41.
- Watts, Taffe, et al., (2012). " Differentiated Instruction Making Informed Teacher Decisions ", *The Reading Teacher, 66*(4), 303-314.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

تقدير ثبات الدرجات الجامعية لمقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك للعام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ

إعداد :

أ / ابتسام علي مسلم البلوي
ماجستير في القياس و التقويم التربوي وزارة التعليم

د / شاهر خالد سليمان
أستاذ القياس و التقويم التربوي جامعة تبوك
المملكة العربية السعودية

تقدير ثبات الدرجات الجامعية لمقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك للعام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ

أ / ابتسام علي مسلم البلوي
ماجستير في القياس و التقويم التربوي . وزارة التعليم

د / شاهر خالد سليمان
أستاذ القياس و التقويم التربوي . جامعة تبوك

• **المستخلص** :

هدف البحث الى تقدير ثبات ودقة الدرجات الجامعية في جميع مقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك وتكون مجتمع البحث من درجاتٍ طلاب السنة التحضيرية في جميع مقررات الفصل الأول والبالغ عددها خمسة عشر مقررا بواقع (٥١٧) شعبة دراسية في كلا شطري الطلاب والطالبات في مقر جامعة تبوك خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ .حيث تم استخراج قيم معاملات الثبات لدرجات باستخدام معادلة راجو (Raju) كذلك تم استخدام اختبار كآي تربع للاستقلالية . أظهرت نتائج تقدير الثبات بشكل عام أن متوسط الثبات في جميع مقررات السنة التحضيرية هو ٠.٧٩ وهو ضمن فئة الثبات المتوسط .كما أظهرت نتائج هذا البحث وجود علاقة بين نوع المقرر ومستوى الثبات ، إذ تختلف نسب وأعداد المقررات في كل مستوى من مستويات الثبات باختلاف المقرر كما أن هناك علاقة بين مستوى الثبات ونوع الشطر ، حيث كانت النسب الأعلى للمقررات في مستوى الثبات المرتفع في شطر الطالبات حيث بلغت ٣٠.٨ ٪ . وتوصل البحث الى مجموعة من التوصيات منها : إجراء تحليل دوري لنتائج الاختبارات من أجل الوقوف على بعض القضايا فيها والتي تساعد في تحسين إيجابي لدقة وثبات الدرجات ، والعوامل والمشاكل التي تؤدي عكس ذلك. و إعادة النظر في أساليب تقويم الطلبة ومكونات درجة الطالب وأوزانها في المقرر .

الكلمات المفتاحية : تقدير الثبات ، الدرجات الجامعية ، السنة التحضيرية ، جامعة تبوك.

The Reliability estimate of the preparatory year courses degrees at Tabuk University for the academic year 1438/1439 Hijri (2018).

Ibtisam Ali Musallam Al-Balawi , Dr. Shaher Khaled Solaiman

Abstract

The research aims at giving the importance of University degrees in determining the efficiency of the student, and in predicting his ability to succeed and continue his academic future, these marks should have a reasonable degree of stability, and due to the lack of studies that are related to the assessment of the stability of academic degrees, this research is an attempt to estimate the stability of academic degrees for the preparatory year at the University of Tabuk during the first semester of 1438/1439 Hijri (2018).The research aims: to estimate the reliability and accuracy of academic degrees in all the preparatory year courses at Tabuk University in the first semester of the academic year 1438/1439 Hijri (2018).The research sample consists of the students of the preparatory year in all the courses of the first semester of the academic year 1438/1439 Hijri (2018), which is fifteen courses with (517) academic departments of both sections (male and female students) at the University of Tabuk during the first semester of the

year 1438/1439 Hijri (2018).As well as extraction of reliability coefficients values using Rajo equation. And (Chi-Square test of independence) was also used.The stability assessment results using the Rajo equation showed that the average reliability in all the preparatory year courses of the University of Tabuk in the first semester of the academic year 1438/1439 Hijri (2018) was 0.79, it was within the intermediate stability category.The results of this study showed a relationship between the type of the course and the level of stability. The percentages and the numbers of courses vary in each level of reliability according to the course. This may be normal, depending on the nature of the course.The results of the study showed that there was a relationship between the level of reliability and the type of the section. The highest percentages of courses were in the high level of reliability among female students section, at 30.8%, while the higher courses in the male students section did not exceed 11.1%.The results indicate that the levels of reliability of degrees vary from one faculty to another, i.e. there is a difference in the number of courses and their percentage in the stability levels according to the college in which the course belongs. 41.6% of the students in the Faculty of Science were associated with a high level of stability, 16.6% of the students in the College of Business Administration have the same level of reliability.Recommendations: a periodic analysis of the results of the tests in order to identify some issues which help in improving the accuracy and reliability of grades, and the factors or problems that lead to the opposite.Last but not least, review the methods of evaluating the students and the components of the student's grade and its value in the course.

Keywords : Reliability Estimation, University Degrees, Preparatory Year, Tabouk University.

- **المقدمة**:

يزداد اهتمام المؤسسات التربوية والتعليمية يوماً بعد يوم بأساليب تقويم التحصيل الطلابي، بسبب أهمية القرارات التي تستند إلى نتائج التقويم ، ومهما اختلفت أساليب التقويم وأدواته ، فإن المعلومات التي يتم التوصل إليها من خلال هذه الأساليب تهم جميع أطراف العملية التعليمية. وتؤدي أدوات القياس بشكل عام والاختبارات على وجه الخصوص دوراً أساسياً في توفير هذه المعلومات التي تسبق عملية التقويم واتخاذ القرارات ، فكلما ازدادت درجة الثقة بأدوات القياس المستخدمة في جمع المعلومات ، ازدادت دقة القرارات (الشايب ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٥٦).

و يشير ثورندايك وهاجن (في Thorndike & Hagen. 1986) إلى أنه لايوجد بديل مناسب عن استخدام الاختبارات في تقويم التحصيل ، حيث إن فرصة الفرد للقبول في الجامعة أو في تخصص معين يتقرر في ضوء الدرجة التي يحققها في اختبار ما . و تشكل الدرجات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات في المؤسسات التربوية في جميع مراحل التعليم ، حيث إن تقدير الدرجات من وجهة نظر المؤسسات التعليمية تعد أحد الوسائل الهامة لتحديد مستوى كفاءة الطالب في الوفاء بالمستويات الأكاديمية التي تتطلبها تلك

المؤسسات ، وللتنبؤ بقدرته على النجاح في دراسته المستقبلية (سوالمة ، ١٩٩٥ ، ص ٧٢) .

وينظر بعض المربين إلى أن رصد درجات الطالب عملية إحصائية لا تخضع لأحكام ذات علاقة بفلسفة المؤسسة التعليمية أو فلسفة المدرس ، في حين يرى البعض الأخر العكس تماما ، فهي تخضع كليا لأحكام المدرس وفلسفته ضمن فلسفة المؤسسة التعليمية (عودة ، ٢٠١٠، ص ٣٠٤).

و يشير عودة و حوامدة (١٩٩٦ ، ص ٤٤٠) إلى أن الدرجة التي يضعها المدرس تعمل كمعيار للتنبؤ بمستوى أعلى أو بنجاح الطلبة في ميدان العمل ، إذ تعكس مدى مسؤولية المؤسسة التعليمية أمام الطلبة أنفسهم وأولياء الأمور ، ومدى فعالية الممارسات التدريسية في الجامعة ، وذلك لما تؤدي إليه الدرجة من قرارات تتعلق بالجامعة نفسها وبالمجتمع وبنجاح الطالب أو فشله في تحقيق الأهداف المنشودة .

و يوضح عودة (٢٠١٠ ، ص ٣٠٤) أن تحويل الدرجات أو التحكم في صعوبة الاختبار بالشكل الذي يؤدي إلى التطرف في توزيع الدرجات ضمن المدى الذي تحدده المؤسسة التعليمية ، يعد إنتهاكا لفلسفة الدرجات فيها ، ونتيجة لهذا الانتهاك ، قد يثير الطالب تساؤلا حول ما إذا كان للدرجة قيمة أم لا ، ويشكك كل من حوله في مدى تمثيلها لقدراته ، ويزيد التشكيك بأهمية الدرجة إذا كانت قدرتها التنبؤية على المحك منخفضة . و لقد تعددت أنظمة الدرجات في قياس تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي ، حيث أن عملية إعطاء التقديرات للطلاب الجامعيين تعد بمثابة جزء مهم من عملية تقييم الأداء ، فهي المعيار الذي يحكم به جودة المؤسسة أمام الطلبة أنفسهم وأولياء أمورهم والمستخدمين في مجالات في مجالات العمل المختلفة (Grounland&Linn1990) .

و في تقرير أعدته بيرك (Birk.2000) أشارت إلى وجود تضخيم في درجات الجامعات و المعاهد العليا ، ففي عام ١٩٨٤ م أجريت دراسة على طلاب كلية بورد Board تبين من خلالها حصول (٢٨ ٪) من الطلاب على درجة (أ) وفي عام (١٩٩٩ م) وتبين أن من حصل على الدرجة نفسها بلغت نسبتهم (٣٩ ٪) ، أي ان هناك زيادة قدرها (١١ ٪) خلال (١٥) سنة .

و فيما يتعلق بتضخم الدرجات الجامعية يشير سكوجر (Schwager. 2012) في مقالته حول تضخم الدرجات للطلاب بجامعة ولاية مينسوتا إلى مجموعة من الأسباب لتضخم الدرجات الجامعية ، منها : سعي المؤسسات التعليمية للاحتفاظ بطلابها ، واستخدام المعدلات العالية للحصول على تقييمات مرتفعة من قبل الطلاب للعملية التعليمية بالمؤسسة . والاستخدام المتزايد للعوامل الدافعية والذاتية كأساس لمنح الدرجات للطلاب ، فقد يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام بعض العوامل ، مثل مثابرة الطالب وانتظام حضوره للمحاضرات كأساس لمنح الدرجات للطلاب ،، كذلك تغيير سياسات وممارسات بعض

أعضاء هيئة التدريس لمنح الدرجات للطلاب ، الأمر الذي يترتب عليه ارتفاع أو انخفاض معدلاتهم .

و يعد الصدق والثبات من أهم العوامل التي تحدد الوزن المناسب لنوع البيانات التي تتحقق في اختبار ما ، حيث يشير الصدق إلى ملاءمة البيانات للغرض الذي ستستخدم من أجله الدرجة ، أما الثبات فهو المؤشر الإحصائي لدقة البيانات ، فالبيانات الأكثر ثباتا تعطي وزنا أعلى من البيانات الأقل ثباتا .

لقد استندت الاستنتاجات المتعلقة بتدني الثبات للدرجات الجامعية على وجود اختلافات في الممارسات التقويمية ، ولم تستند على أسس الحسابات المباشرة لمؤشرات الثبات ، فالمحاولات المبذولة لحساب الثبات للدرجات الجامعية قليلة جدا ، ويعود ذلك إلى أن ثبات الدرجات الجامعية ليس بسهولة تقدير الثبات في الاختبارات (Sawyer . 1989) . إن معادلة راجو تأخذ بالاعتبار عدم التكافؤ بين مكونات الدرجات الجامعية ، ويمكن استخدامها حتى عندما تكون التباينات والأوزان لمكونات الدرجة النهائية غير متجانسة (559 . P ، 1977 ، Raju) ، وينطبق هذا الوضع على الدرجات الجامعية للسنة التحضيرية في جامعة تبوك حيث تتضمن نتائج الدرجات الفرعية لكل من أعمال السنة (الواجبات والمشاريع وامتحان أعمال السنة) وكذلك درجة الاختبار النهائي ، وبذلك يمكن الحصول على مؤشرات عن ثبات الدرجات الجامعية باستخدام معادلة راجو.

يدرك علماء القياس المشكلات التي يواجهها المشتغلون لدى تقدير ثبات هذا النوع من البيانات ، وبالرغم من محاولاتهم لاشتقاق طرائق عملية تمكن من تقدير ثباتها ، إلا أن الدراسات التي تناولت تقدير ثبات الدرجات الجامعية قليلة جدا.

- دراسة أبو علام والصراف (١٩٨٥) بعنوان : توزيع تقديرات الطلبة في جامعة الكويت ومضامينها الإرشادية ، حيث قامت هذه الدراسة على تحليل نتائج جميع الطلاب في العام الجامعي ١٩٨٢ / ١٩٨٣ ، وتوصلت الدراسة إلى أن توزيع التقديرات في جامعة الكويت يميل على التضخم في التقديرات العليا وخاصة تقديري A,B وعلى الرغم من وجود فروق بين الكليات إلا أن الاتجاه السائد هو ارتفاع نسبة التقديرات نحو الأعلى في جميع كليات الجامعة . وأظهرت النتائج أيضا أن العوامل المسؤولة عن ذلك هو نظام التقدير المتبع في الجامعة .
- دراسة تحليلية أجرتها المسند (١٩٩٢) بعنوان : دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر في الفصل الدراسي خريف ١٩٩٠ م حيث هدفت إلى التعرف على طبيعة التقديرات في الكليات المختلفة في جامعة قطر والوقوف على خصائص هذا التوزيع من حيث قربه أو بعده عن التوزيع المتوقع لتوزيع الدرجات على المنحنى الاعتدالي . و قد توصلت الدراسة إلى اقتراب نسبة التقدير (أ) و التقدير (ج) في معظم كليات الجامعة من

النسبة المتوقعة لهذا التقدير في التوزيع الاعتدالي و انخفاضها عن النسبة المتوقعة عند علامة التقدير (ب) ، في حين أنها ترتفع الدرجة عند التقدير (د) عن النسبة المتوقعة لهذا التقدير في معظم كليات الجامعة وبناءً على النتائج أوصت أن تتبنى الجامعة نظاماً موحداً لتقويم وقياس التحصيل الدراسي للطلاب يتصف بالوضوح و التحديد ، كما و أوصت بالقيام بدراسات واسعة و متعمقة على الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض ومعرفة الصعوبات التي تواجههم .

- دراسة سوالمة (١٩٩٥) بعنوان : تقدير الثبات للعلامات الجامعية في عينة من المساقات في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٩٢/ ١٩٩٣. حيث تكونت بيانات الدراسة من درجات (١٤٥٨) طالباً وطالبة في (٤٨) مساقاً من مستويات دراسية مختلفة (سنة أولى ، سنة ثانية ، سنة ثالثة ، سنة رابعة) ، و في أربع كليات جامعية (الآداب ، العلوم ، الاقتصاد ، التربية والفنون) و لتقدير الثبات جرى تطبيق معادلة راجو التي تفترض تشاكل المساقات ، و أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع الدرجات في (٥٩ ٪) من المساقات الجامعية بدرجة مقبولة من الثبات ، حيث يزيد معامل الثبات لها عن (٧٠ ٪) ، و تميل الدرجات في مساقات كلية الآداب و كلية الاقتصاد لأن تكون أكثر ثباتاً من درجات مساقات كلية العلوم و كلية التربية والفنون ، و فيما يتعلق بالمستوى الدراسي فلم تشير النتائج إلى وجود علاقة بينه و بين مستوى الثبات فلم يختلف متوسط ثبات الدرجات باختلاف المستوى الدراسي
- دراسة سوالمة (٢٠٠١ م) بعنوان : أثر تحليل نتائج الطلبة في المساقات الجامعية على ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الجامعية ، و قد تكونت بيانات الدراسة من الدرجات النهائية و الفرعية للطلبة في (١٠٨٧) شعبة لمساقات جرى تدريسها في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة خلال العام الدراسي ١٩٩٧ / ١٩٩٨ م . و قد رصدت درجات الطلبة في شعب الفصل الأول و عددها (٥٣٠) شعبة قبل القيام بأول دراسة تحليلية لنتائج الطلبة . بينما رصدت درجات الطلبة في شعب الفصل الثاني و عددها (٥٥٧) شعبة بعد إجراء الدراسة التحليلية لنتائج الطلبة والاستفادة منها في تحسين الممارسات التقويمية . و لتقدير ثبات الدرجات الجامعية في كل شعبة تم تطبيق معادلة راجو . و أشارت النتائج إلى أن الدرجات الجامعية في الفصلين تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات ، حيث يزيد معامل الثبات في (٥٨ ٪) من المساقات على (٠.٧٠) ، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيعات الثبات بين الفصلين الدراسيين لصالح الفصل الدراسي الثاني ، حيث ارتفعت نسبة المساقات ذات الثبات المرتفع ، و ذلك نتيجة للاستفادة من تحليل نتائج الطلبة من (٥٣ ٪) في الفصل الدراسي الأول إلى (٦٢٪) في الفصل الدراسي الثاني .
- دراسة عليان (٢٠٠٣) بعنوان : تقدير الثبات للعلامات المدرسية في مدينة إربد الكبرى في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، حيث اشتملت عينة الدراسة

على درجات الطلبة في (٢٠٧) شعب صفية ، و تم اختيار هذه الشعب بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس مدينة إربد الحكومية ، و الخاصة ، و وكالة الغوث و التي تم اختيارها بالأسلوب نفسه في المباحث الآتية : الاجتماعيات ، والرياضيات ، و اللغة الانجليزية ، و اللغة العربية للصفوف : الرابع ، والسابع ،و العاشر . و تم استخدام معادلة راجو لتقدير الثبات و التي تفترض تشاكل المكونات الفرعية لدرجة الكلية في المباحث الدراسية المختلفة ، و قد أشارت النتائج إلى تمتع الدرجات في (٩٢,٣ ٪) من العينة بتقديرات عالية من الثبات حيث يزيد معامل الثبات لها على (٨٠ ٪) . كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين توزيعات مستويات الثبات حسب متغيرات نوع المدرسة ، و المبحث ، كما أشارت النتائج ايضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوزيع التكراري لقيم ثبات الدرجات المدرسية حسب الصف .

- دراسة الشايب (٢٠٠٧) بعنوان : تقدير ثبات عينة من المواد في جامعة آل البيت حيث هدفت إلى تقدير ثبات الدرجات النهائية لعينة مكونة من (٦٤) مساق من المساقات الدراسية المطروحة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٢/٢٠٠١) في جامعة آل البيت ، و مدى اختلاف تقديرات الثبات باختلاف مستوى المساق من جهة ، و اختلاف الكلية التي ينتمي لها المساق من جهة ثانية ، و قد تم اختيار المساقات بالطريقة العشوائية العنقودية من أقسام الجامعة المختلفة ، حيث تم اختيار أربعة مساقات من كل قسم أكاديمي موزعة على المستويات الدراسية الأربعة . و حيث تم استخدام معادلة راجو لتقدير الثبات و قد كشفت النتائج عن تدني معاملات ثبات الدرجات بشكل عام ، حيث بلغ المتوسط العام لتقديرات الثبات (٠,٦٦). كما أشارت النتائج إلى أن (٣١,٢٥ ٪) فقط من المساقات تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة ، كما أشارت نتائج الإحصائي مربع كآي للاستقلالية ($\chi 2$) إلى عدم وجود علاقة بين ثبات علامة المساق و مستوى المساق أو الكلية التي ينتمي لها .
- دراسة الأحمد (٢٠١٠) بعنوان : تقدير ثبات العلامات الجامعية في جامعة جدارا الأهلية باستخدام معادلة راجو للاختبارات المتشاكلة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨ / ٢٠٠٩) ، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع درجات المساقات الجامعية في مرحلة البكالوريوس في جامعة جدارا ، حيث بلغ عدد الشعب (١٢٤) شعبة من مختلف الكليات ، و تم الحصول على الدرجات الخاصة بكل شعبة ، فيما تكونت عينة الدراسة من جميع عناصر المجتمع ، مستخدما بذلك أسلوب المسح الشامل ، و قد أشارت النتائج عند استخدام معادلة راجو التي تفترض تشاكل المكونات الفرعية للدرجات الكلية في المساقات الدراسية على مستوى الشعبة الدراسية إلى أن نسبة المساقات ذات الثبات المنخفض بلغت (٣٣,٠٧ ٪) ، و نسبة المساقات ذات الثبات المتوسط (٣١,٤٥ ٪) ، بينما بلغت نسبة المساقات ذات الثبات المرتفع (٣٥,٤٥٪) ، و اختلفت النتائج باختلاف الكلية حيث أظهرت النتائج أن كلية الدراسات القانونية والإدارية من الكليات التي لم تظهر أي نسبة تذكر من

معاملات الثبات المرتفعة ، في حين تصدرت كلية التربية ذلك . أما بالنسبة لحجم الشعبة الدراسية فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعاملات الثبات للشعبة الصغيرة (٠,٥٥) ، و للشعبة المتوسطة (٠,٤٨) ، و للشعبة الكبيرة (٠,٥٣) ، وبذلك تكون الشعبة الصغيرة أكبر ثباتا من المتوسطة والكبيرة ، بينما كانت النتائج متقاربة باختلاف جنس المدرس حيث أظهرت النتائج أن متوسط الثبات في شعب الذكور بلغ (٠,٥٢)، فيما بلغ لنسب الإناث (٠,٥٣) .

- دراسة إيتان و هارد (Etaugh & Hurd,1972) والتي استخدمت طريقة تحليل التباين لتقدير الثبات للدرجات الجامعية ، و أشارت نتائجها إلى أن تقديرات معامل الثبات للدرجات في المساق الواحد تقع ضمن المدى (٠.٣٦) إلى (٠.٤٤) و أن قيم الثبات تتناقص بازدياد مستوى المساق.
- دراسة ميلمان وآخرون (١٩٨٣) بعنوان : دراسة مدى تأثير تضخم الدرجات على مصداقية متوسط المعدل العام للدرجات ، و قد جرى تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة كورنل ، و قد أظهرت نتائج الدراسة أن مصداقية الدرجات تعتمد إلى حد ما على نظام التقدير المستخدم ، و بينت النتائج أن ثبات المعدل العام للطلاب قد انخفض من (٠.٧٤٥) إلى (٠.٦٧٤) عند استخدام مقياس يتكون من خمس نقاط (A.B.C.D.F) بينما كان الانخفاض في الثبات أقل عند استخدام مقياس للتقييم مكون من (١٣) نقطه(A+.A.B+.B.C+.C.D+. D.F) حيث انخفض الثبات من (٠.٧٧٧) إلى (٠.٧٣٦) أشارت الدراسة إلى أن التضخم في الدرجات يؤدي إلى انخفاض قليل في ثبات المعدّل العام للتقديرات ، ولكن ليس له دلالة إحصائية في ثبات التقديرات أو المعدل العام للطلاب ، وأن التضخم يكون أكثر وضوحًا عندما يكون نظام التقدير قائمًا على نظام الخمس نقاط ، و أن الثبات يتأثر كثيرا عندما تكون كل الدرجات تتبع نظام (A،B) فقط .
- دراسة صوير (Sawyer,1989) على درجات (٥٦٠٩) من الطلبة في اختبارات الكلية الأمريكية (ACT:American Collge ، Tests) ، وأشارت النتائج الى أن ضعف الثبات في الدرجات الجامعية كان من الأسباب التي أدت الى تدني القدرة التنبؤية لامتحانات القبول في الجامعات الأمريكية ، و من أجل تحسين القدرة التنبؤية للتحصيل الجامعي فإنه يجب أن تعكس الدرجات الجامعية تحصيل الطلبة في المقررات الجامعية بصورة نقية نسبيا ، و يتطلب ذلك أن تتمتع الدرجات في المقررات الجامعية المختلفة بدرجة مرضية من الثبات ،
- و أجرى برانك (Brannick, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على تباين المعاينة و فواصل الثقة لمعامل كرونباخ - ألفا مدى دقة تقديرات الثبات من الدراسات التربوية و العمل على الدمج بين المعلومات المتوفرة في الدراسات التربوية و الدراسات ما وراء التحليلية من أجل العمل على تطوير مبادئ تقدير الثبات . حيث تم تحليل البيانات المرتبطة بالثبات في عدد من

الدراسات التربوية السابقة والدراسات ما وراء التحليلية ، و خلصت الدراسة بأن تحسين مستويات ثبات الدراسات قادر على تحسين موثوقية النتائج كما أن هناك ضرورة للعمل على تطوير مبادئ قادرة على تقديم تقديرات دقيقة لمعاملات الثبات .

- و أجرى كم و فلدت (Kim & Feldt , 2010) دراسة هدفت إلى مقارنة تقدير معامل الثبات حسب نظرية استجابة الفقرة (IRT) مقارنة مع نظرية القياس الكلاسيكية (CTT) ، و هدفت الدراسة أيضا للكشف عن أداء معاملات الثبات لنظرية استجابة الفقرة باستخدام قيم كرونباخ ألفا ومعامل فلدت . جلمر (Feldt - Gilmer) في ظل ظروف الاختبارات المختلفة . التي تنتج عن معالجة البيانات الحقيقية في نطاق واسع . و أشارت النتائج بأن معامل ثبات نظرية استجابة الفقرة كان أعلى من احصائيات النظرية الكلاسيكية في القياس و أن معامل ثبات نظرية استجابة الفقرة كان ذو قيمة أقرب إلى قيمة معامل فلدت . جلمر أكثر من قيمة كرونباخ . ألفا .

ونلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت تقديرات الثبات أن نتائجها متناقضة ، فمثلا أظهرت دراسة (سوالمة ،١٩٩٥ م ، أبو جراد ، ٢٠٠٩ م) إلى تمتع الدرجات في المساقات الجامعية بدرجة مقبولة من الثبات ، بينما أظهرت دراسة (الشايب ، ٢٠٠٧ م ، العمري و عكور ،٢٠١٤ م) تدني معاملات ثبات الدرجات بشكل عام .

ويأتي هذا البحث نتيجة لندرة الدراسات التي تناولت موضوع تقديرات الثبات لدرجات الجامعية ، و كما تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة لتقدير الثبات للدرجات الجامعية باستخدام معادلة راجو (Raju) .

- **مشكلة البحث** :

نظرا لأهمية الدرجات الجامعية في تحديد مدى كفاءة الطالب ، و في التنبؤ بقدرته على النجاح و الاستمرار في دراسته المستقبلية فإنه ينبغي أن تتمتع هذه الدرجات بدرجة معقولة من الثبات ، ومن أهم القضايا التي تثار حول نظام الدرجات الجامعية هي قضية المغالاة في التقديرات التي تقدمها بعض الأقسام في هذه الجامعات ، وهذا يؤدي إلى قلق أساتذة الجامعات حول مستويات الطلبة الحقيقية وبالتالي تقليل قيمة المنتج الأكاديمي .

تبرز مشكلة ثبات درجات المقررات الدراسية في الجامعة ، بسبب اختلاف معايير التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس ، مما يترتب عليه شك في صدق الدرجات الجامعية وعدم اتساقها ، وصعوبة مقارنتها بعضها ببعض ، ونتيجة لذلك فإن صدق المعدل التراكمي للطالب ، والذي يمثل المتوسط الحسابي المرجّح لدرجاته في المقررات المختلفة يصبح موضع للشك كما أن القدرة التنبؤية للمعدل التراكمي للطلبة سينخفض خاصة إذا استخدم كمتنبئ بالنجاح الأكاديمي في مرحلة أكاديمية لاحقة أو عند استخدامه كمعيار للقبول في برامج الدراسات العليا ، أو للنجاح المهني .

- **أسئلة البحث**:

يهدف هذا البحث إلى الاجابة عن الأسئلة التالية :

- ما التوزيع لتقديرات الثبات للدرجات الجامعية في مقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك؟
- هل يختلف توزيع تقديرات الثبات باختلاف المقرر؟
- هل يختلف توزيع تقديرات الثبات باختلاف الشطر (طلاب ، طالبات) ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث الى تقدير ثبات ودقة الدرجات الجامعية في جميع مقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ه، و ذلك من خلال:

- تحديد توزيع تقديرات الثبات للدرجات الجامعية في مقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك.
- الكشف عن اختلاف توزيع تقديرات الثبات باختلاف المقرر.
- الكشف عن اختلاف توزيع تقديرات الثبات باختلاف الشطر (طلاب ، طالبات)

- **أهمية البحث**:

إن معرفة خصائص التقويم أمر مهم لصانعي القرار وهو عنصر رئيسي ومهم لنجاح كل عمل ، وتزداد أهميته في مجال التربية والتعليم ، إذ لا غنى عنه في مجمل وتفصيلات العملية التعليمية (Gronlund & Robert ,1990) ويمثل الثبات أهم تلك الخصائص لأنه يعتبر مؤشر على دقة القياس وبالتالي دقة تقدير درجات الطلبة . ولما كانت الدرجات محط كثير من الانتقادات سواء كان من جانب أعضاء هيئة التدريس أو من جانب الطالب حيث إنه من أهم الانتقادات التي توجه للدرجات الجامعية أن نظم تقديرها تخضع لأمور ذاتية وتفتقر إلى الموضوعية والشمول وبالتالي فإن أهمية هذا البحث تكمن في أهمية الدرجة الجامعية بالنسبة لطالب . وقد حظي موضوع الثبات باهتمام كثير من الباحثين من أجل الوصول إلى قرارات سليمة و لتحديد مستوى و كفاءة الطالب في المستويات الأكاديمية و للتنبؤ بقدرته على النجاح في دراسته المستقبلية . و بما أنه لا توجد دراسات سابقة تقدم معلومات عن خصائص التقويم والدرجات في جامعة تبوك ، كان لابد من تقدير ثبات الدرجات في مقررات السنة التحضيرية التي تطرحها كليات الجامعة المختلفة.

- **مصطلحات البحث**:

- **ثبات الدرجة الجامعية** :

قيمة معامل الثبات المحسوبة باستخدام معادلة راجو (Raju,1977) لتقدير ثبات التجانس الداخلي للدرجة الناتجة عن مجموع قياسات متجانسة (Congeneric) شريطة أن تكون الأوزان النسبية لهذه القياسات معلومة . (أبو فودة ، ٢٠١٦، ص ٢٩) .

- **الدرجات الجامعية** :

هي الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب في المساق ومكونة من مجموع درجاته في الامتحان الأول ، و الامتحان الثاني ، و الأعمال الأخرى ، و الامتحان النهائي بحيث تكون الأوزان مثلا : (٢٠٪) ، (٢٠٪) ، (١٠٪) ، (٥٠٪)، على الترتيب (عيلبوني ، ٢٠١٤، ص ٢٩٧) .

- معادلة راجو : صيغة رياضية إحصائية تستخدم لتقدير ثبات الدرجات الجامعية في حالة وجود الدرجات المركبة . (عيلبوني ، ٢٠١٤، ص ٢٩٧)
- المتوسط الحسابي الموزون : هو معدل الطالب الجامعي للفصل الدراسي الواحد و معدله التراكمي من خلال إيجاد المتوسط الحسابي المرجّح لمعدله في الفصل ومعدله التراكمي بحيث يكون وزن كل منهما هو عدد الساعات المعتمدة التي أستخرج بناءً عليه (عودة ، و الخليلي ، ٢٠٠٠) .
- الدرجة المركبة : هي تركيب خطي مكون من مجموع درجات ناتجة من اختبارات فرعية بأوزان مختلفة (عيلبوني ، ٢٠١٤ ، ص ٢٩٧) .
- تجانس القياسات : وجود علاقة خطية تامة بين الدرجات الحقيقية فيها ، إذ يسمح تجانس القياسات اختلاف المتوسطات الحسابية والتباينات الحقيقية في أخطاء القياس . (أبو فودة ، ٢٠١٦ ، ص ٣٠)

- **محددات البحث**:

هناك مجموعة من المحددات التي يجب أخذها بعين الاعتبار .

- الحدود الموضوعية : حيث اقتصر هذا البحث على تقدير ثبات التجانس الداخلي لدرجات الجامعية للسنة التحضيرية في مقر جامعة تبوك للفصل الدراسي الأول ١٤٣٨ . ١٤٣٩ ه
- الحدود المكانية : السنة التحضيرية في مقر جامعة تبوك .
- الحدود الديموغرافية : اقتصر البحث على طلاب وطالبات السنة التحضيرية في مقر جامعة تبوك.
- الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ /١٤٣٩ ه

اقتصر البحث على برمجيتين إحصائيتين وهي :

- برنامج Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) الحزمة الاحصائية الاجتماعية .وذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ولإجراء تحليل التباين الأحادي (one-way analysis of variance ويرمز له اختصار بـ (ANOVA)
- وذلك بهدف المقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات وكذلك اجراء اختبار مربع كآي للاستقلالية (Chi- Square test of independence)
- برنامج Microsoft Office Excel . وذلك لاستخراج قيم معامل الثبات باستخدام معادلة راجو.

• **الطريقة والاجراءات : المنهج المستخدم :**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يتناول دراسة الظواهر والمتغيرات كما هي ، وذلك من خلال القيام بوصفها وصفا دقيقا و تحليلها دون التدخل فيها ، و يعمد هذا المنهج إلى الكشف عن العلاقة بين الأبعاد المختلفة ، و ذلك من أجل تفسيرها و الوصول إلى استنتاجات فالبحث الوصفي يصف ما هو كائن ، و هو ما تم في البحث من الحصول على البيانات و تحليلها و تحديد العلاقة بين المتغيرات و تفسيرها. (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٥٢) .

• **مجتمع البحث و عينة البحث:**

يتكون مجتمع البحث من درجات طلاب السنة التحضيرية في مقر جامعة تبوك في جميع مقررات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩ هـ والبالغ عددها خمسة عشر مقررا بواقع (٥١٧) شعبة دراسية في كلا شطري الطلاب و الطالبات ، و ذلك بحسب الإحصائيات التي تم تزويدها للباحثة من عمادة القبول والتسجيل و قد استخدم هذه البحث أسلوب المسح الشامل لتقدير الثبات في جميع مقررات السنة التحضيرية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩ه ، و الجدول (١) و الجدول (٢) يوضح أعداد الشعب لشطر الطلاب و الطالبات موزعة حسب اسم المقرر.

الجدول (١)أعداد الشعب لشطر الطلاب موزعة حسب اسم المقرر

م	رمز المقرر	اسم المقرر	عدد الشعب
١	COMM 001	مهارات الاتصال	٢٣
٢	CSC 001	مهارات الحاسب وتطبيقاته	٢٠
٣	ELS 001	اللغة الانجليزية (١)	٤٢
٤	MATH001	رياضيات (١)	٢٨
٥	PHYS101	الفيزياء العامة	١٣
٦	LTS 001	مهارات التعلم والتفكير والبحث	٢٤
٧	ELS 002	اللغة الانجليزية (٢)	٢
٨	BIO 101	أحياء عامة	١٥
٩	CHEM 101	كيمياء عامة	١٥
١٠	MATH 101	رياضيات (٢)	٥
١١	PAD 001	مبادئ الادارة العامة	٣
١٢	MATH 106	مبادئ الرياضيات	١٠
١٣	ISLS 101	الثقافة الاسلامية (١)	٢٧
١٤	STAT 001	مقدمة في الاحصاء	١١
١٥	ARB 101	مهارات لغوية	٢٣

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل يختلف توزيع تقديرات الثبات باختلاف المقرر؟**

تم تطبيق معادلة راجو (Raju) على درجات الطلبة بعد حساب التباينات الكلية و الفرعية على مجموع مكونات الدرجة النهائية . كما تم حساب مربعات أوزان مكونات الدرجة الكلية و ذلك من خلال استخدام برنامج SPSS و Excel ، و تبين أن متوسط الثبات في جميع المقررات لكل الشعب ٠.٧٩ ، ثم تم حساب معامل الثبات في كل مقرر وفي المقررات جميعها ككل ، و حسب نوع الشطر ،

وسجلت نتائج تقدير معامل الثبات في المقررات و في كل شطر(طلاب ، طالبات) و على عينة الدراسة ككل في الجدول (٦) .

الجدول (٢) أعدد الشعب لشطر الطالبات موزعة حسب اسم المقرر.

م	رمز المقرر	اسم المقرر	عدد الشعب
١	COMM 001	مهارات الاتصال	٢٢
٢	CSC 001	مهارات الحاسب وتطبيقاته	٣٢
٣	ELS 001	اللغة الانجليزية (١)	٧
٤	MATH 100	رياضيات (١)	٤
٥	PHYS 101	الفيزياء العامة	١٣
٦	LTS 001	مهارات التعلم والتفكير والبحث	٢٣
٧	ELS 002	اللغة الانجليزية (٢)	٤٧
٨	BIO 101	أحياء عامة	١٤
٩	CHEM 101	كيمياء عامة	١٤
١٠	MATH 101	رياضيات (٢)	٢٣
١١	PAD 001	مبادئ الادارة العامة	٣
١٢	MATH 106	مبادئ الرياضيات	١٣
١٣	ISLS 101	الثقافة الاسلامية (١)	٨
١٤	STAT 001	مقدمة في الاحصاء	١٤
١٥	ARB 101	مهارات لغوية	١٩

الجدول (٣) أعداد ونسب الشعب موزعة حسب الشطر والمقرر.

المقرر	الشطر				المجموع	
	طلاب		طالبات			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أحياء عامة	١٥	٥.٧ ٪	١٤	٥.٤ ٪	٢٩	٥.٦١ ٪
الفيزياء العامة	١٣	٤.٩ ٪	١٣	٥.٠٧ ٪	٢٦	٥.٠٢ ٪
كيمياء عامة	١٥	٥.٧ ٪	١٤	٥.٤ ٪	٢٩	٥.٦١ ٪
رياضيات (١)	٢٨	١٠.٧ ٪	٤	١.٥ ٪	٣٢	٦.١٨ ٪
رياضيات (٢)	٥	١.٩ ٪	٢٣	٨.٩ ٪	٢٨	٥.٤١ ٪
اللغة الانجليزية (١)	٤٢	١٦.١ ٪	٧	٢.٧٣ ٪	٤٩	٩.٤٧ ٪
اللغة الانجليزية (٢)	٢	٠.٧ ٪	٤٧	١٨.٣٥٪	٤٩	٩.٤٧ ٪
مهارات الحاسب وتطبيقاته	٢٠	٧.٦ ٪	٣٢	١٢.٥ ٪	٥٢	١٠.٠٥٪
مهارات التفكير	٢٤	٩.٢ ٪	٢٣	٨.٩٨ ٪	٤٧	٩.٠٩ ٪
مهارات الاتصال	٢٣	٨.٨ ٪	٢٢	٨.٥٩ ٪	٤٥	٨.٧٠ ٪
مقدمة في الاحصاء	١١	٤.٢ ٪	١٤	٥.٤٦ ٪	٢٥	٤.٨٣ ٪
مبادئ الرياضيات	١٠	٣.٨ ٪	١٣	٥.٠٧ ٪	٢٣	٤.٤٤ ٪
الثقافة الاسلامية	٢٧	١٠.٣ ٪	٨	٣.١٢ ٪	٣٥	٦.٧٦ ٪
مبادئ الادارة العامة	٣	١.١٤٪	٣	١.١٧ ٪	٦	١.١٦ ٪
مهارات لغوية	٢٣	٨.٨ ٪	١٩	٧.٤٢ ٪	٤٢	٨.١٢ ٪
المجموع	٢٦١	١٠٠ ٪	٢٥٦	١٠٠ ٪	٥١٧	١٠٠ ٪

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث**

تم استخراج المعالم الإحصائية الوصفية من متوسطات حسابية و انحرافات معيارية و استخدام تحليل التباين الأحادي ، و ذلك بهدف تفسيربعض القضايا التي من ممكن أن تؤثر على الثبات ، و تم تقدير ثبات التجانس الداخلي لدرجات الجامعية في جميع الشعب لكل مقرر باستخدام معادلة راجو التالية (Raju 197)

معامل الثبات = (١ / (١ - مجموع مربعات الأوزان النسبية للمكونات) (١ - مجموع تباينات المكونات / تباين الدرجة الكلية) فمثلا إذا كان الأوزان النسبية للمكونات كالتالي : الاختبار الأول ٢٠ ٪ و الاختبار الثاني ٢٠ ٪ و الأعمال الفصلية ٢٠ ٪ و الاختبار النهائي ٤٠ ٪ فإن مجموع مربعات الأوزان النسبيه يساوي (٠.٠٤ + ٠.٠٤ + ٠.٠٤ + ٠.١٦) = ٠.٢٨

$$R = \left[\frac{1}{1 - \Sigma\lambda_i^2}\right]\left[1 - \frac{\Sigma\sigma_i^2}{\sigma_x^2}\right]$$

حيث:

R: معامل الثبات.

$\Sigma\lambda_i^2$: مجموع مربعات الأوزان النسبية للمكونات.

$\Sigma\sigma_i^2$: مجموع تباينات المكونات.

λ_i : الوزن النسبي للمكونة i في الدرجة النهائية.

σ_i^2 : تباين الدرجات الفرعية للمكونة i.

σ_x^2 : تباين الدرجات النهائية.

ثم نستخرج التباين لكل المكونات وتباين الدرجة الكلية عن طريق برنامج SPSS ثم حساب المعادله بواسطة الأكسل واستخراج معامل الثبات .

ثم استخرجت خصائص توزيع متوسطات الثبات في جميع شعب المقررات ، وتم تصنيف معاملات الثبات إلى ثلاثة مستويات ، و هي ثبات منخفض أقل من (٠.٦٠) ، و ثبات متوسط ضمن الفترة (٠.٦٠ - ٠.٨٠) ، و ثبات مرتفع أكبر من ٠.٨٠ (Rudner &Schafer, 2001). و تم استخدام اختبار مربع كآي للاستقلالية لإجابة السؤال الثاني و الثالث .

وللإجابة عن أسئلة البحث فقد تم تصنيف معاملات الثبات إلى ثلاث مستويات ، وهي ثبات مرتفع أكبر من ٠.٨٠ وثبات متوسط ضمن الفترة (٠,٦٠ - أقل من ٠,٨٠) وثبات منخفض أقل من ٠,٦٠ ، و يأتي هذا التصنيف انسجاما مع الاعتقاد السائد ، بأنه يلزم أن يكون معامل الثبات أكبر من (٠.٧٠) للأدوات والبيانات التي تستخدم لأغراض التقويم واتخاذ القرارات بشأن الطلبة ، (Feldt & Brennan 1989) .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول . ما التوزيع لتقديرات الثبات للدرجات الجامعية في جميع مقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك ؟**

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات النهائية لطلبة في جميع المقررات ، ولخصت النتائج في الجدول رقم (٤).و يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) وجود اختلافات طفيفة في المتوسطات الحسابية لمعاملات ثبات المقررات و عند اجراء تحليل التباين الأحادي على درجات الطلبة في كل مقرر تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات ؛ حيث إن متوسطات الدرجات تختلف باختلاف المقرر إذ يلاحظ وجود اختلافات واضحة في قيم المتوسطات الحسابية ، حيث كان أعلى

متوسط حسابي في مقرر مهارات تفكير (٩٢.١٤) بينما كان أقل متوسط حسابي في مقرر رياضيات ١ (٥٣.٥٠) و بالتالي فإن الدرجات في مقرر مهارات تفكير أكثر تضخما من الدرجات في المقررات الأخرى .

الجدول(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات النهائية في المقرر.

	المقرر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أحياء عامة	٨٣.٢٣	١٥.٨٦٦
٢	الفيزياء العامة	٧٢.٣٥	١٥.٧٣٢
٣	كيمياء عامة	٨٢.٧٦	١٠.٩٢٠
٤	الرياضيات (١)	٥٣.٥٠	١٣.٥٩٠
٥	الرياضيات (٢)	٦٦.٩٧	١١.٩٠٤
٦	اللغة الانجليزية (١)	٨٤.٦٥	٩.٢٤٧
٧	اللغة الانجليزية (٢)	٧٥.٨٣	٨.٣٥٤
٨	مهارات الحاسب وتطبيقاته	٧١.٧٧	١٤.٦٤٩
٩	مهارات التفكير	٩٢.١٤	٣.٨٧٥
١٠	مهارات الاتصال	٩١.٧٨	٥.٩٢٣
١١	مقدمة في الإحصاء	٧٣.٦٧	١٣.٥٢٥
١٢	مبادئ الرياضيات	٧٤.٤٨	١٢.٢٦٤
١٣	الثقافة الإسلامية	٧١.٣٤	٢١.٢٢٧
١٤	مبادئ الإدارة العامة	٥٨.٣٣	١٧.٣٩٥
١٥	مهارات لغوية	٦٣.٣٨	١٩.٤٥٠
	الكلي	٧٦.٢٠	١٧.١٠٢

وفيما يتعلق بقيم الانحرافات المعيارية ، فنلاحظ وجود اختلافات واضحة في متوسطات الانحرافات المعيارية بين المقررات المختلفة ، حيث بلغ أعلى متوسط للانحرافات المعيارية في مقرر ثقافة إسلامية (٢١.٢٢٧) ، بينما كان أقل متوسط للانحرافات المعيارية في مقرر مهارات تفكير (٣.٨٧٥) ، و هذا يعني أن الدرجات في مقرر مهارات التفكير تعاني من ضيق المدى أكثر مما تعانيه الدرجات في المقررات الأخرى ، أي أن متوسط الدرجات تختلف باختلاف المقرر ، كما يظهر في جدول تحليل التباين الأحادي رقم (٥) .

الجدول(٥)تحليل التباين الأحادي لدرجات الطلبة في جميع المقررات.

الدرجة النهائية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤٨٦٧٠.٤٤	١٤	٣٤٧٦.٤٦٠	١٧.٧٥٧	٠.٠٠٠
داخل المجموعات	٩٠٢٥٥.٥٩٧	٥٠٢	١٩٥.٧٨٢		
المجموع	١٣٨٩٢٦.٠٤	٥١٦			

و يساعد استخراج مثل تلك النتائج في تفسير الاختلافات بين معاملات الثبات ، كون أنها قد تشير إلى وجود تضخم في بعض الدرجات أو انخفاض في متوسطات الانحرافات المعيارية في بعض المقررات على حساب المقررات الأخرى ، إذ من المتوقع أن يؤثر تضخم الدرجات ، و انخفاض الانحراف المعياري (ضيق المدى) سلباً على تقدير معاملات الثبات .

يتضح من الجدول (٦) أن أعلى متوسط ثبات ظهر في مقرر الفيزياء ، فيما ظهر أقل متوسط ثبات في مقرر الرياضيات ١

الجدول (٦)معاملات الثبات موزعة حسب المقررات وحسب الشطر والعينة ككل.

	المقرر	طلاب	طالبات	الكلى
١	أحياء عامة	٠.٨	٠.٨٤	٠.٨٢
٢	الفيزياء العامة	٠.٨١	٠.٨٨	٠.٨٨
٣	كيمياء عامة	٠.٥٤	٠.٧٨	٠.٦٨
٤	الرياضيات (١)	٠.٦٨	٠.٥٨	٠.٦٦
٥	الرياضيات(٢)	٠.٣٨	٠.٧٨	٠.٧٤
٦	اللغة الانجليزية(١)	٠.٧٤	٠.٨١	٠.٨٤
٧	اللغة الانجليزية (٢)	٠.٦٦	٠.٧٦	٠.٧٢
٨	مهارات الحاسب و تطبيقاته	٠.٤٤	٠.٧٦	٠.٦٨
٩	مهارات التعلم والتفكير	٠.٦٢	٠.٨٦	٠.٨٢
١٠	مهارات الاتصال	٠.٦٢	٠.٧٢	٠.٧٠
١١	مقدمة في الإحصاء	٠.٧١	٠.٧٨	٠.٧٦
١٢	مبادئ الرياضيات	٠.٦٦	٠.٧٦	٠.٧٢
١٣	الثقافة الإسلامية	٠.٦٢	٠.٧٨	٠.٧٤
١٤	مبادئ الإدارة العامة	٠.٦٦	٠.٨٢	٠.٧٩
١٥	مهارات لغوية	٠.٦٤	٠.٧٨	٠.٧٤
	المقررات ككل	٠.٦٦	٠.٨١	٠.٧٩

ويبين الجدول (٧) التوزيع التكراري لمعاملات الثبات في جميع المقررات موزعة حسب درجة تصنيف الثبات.

الجدول (٧) التوزيع التكراري لقيم معاملات الثبات موزعة حسب درجة تصنيف الثبات.

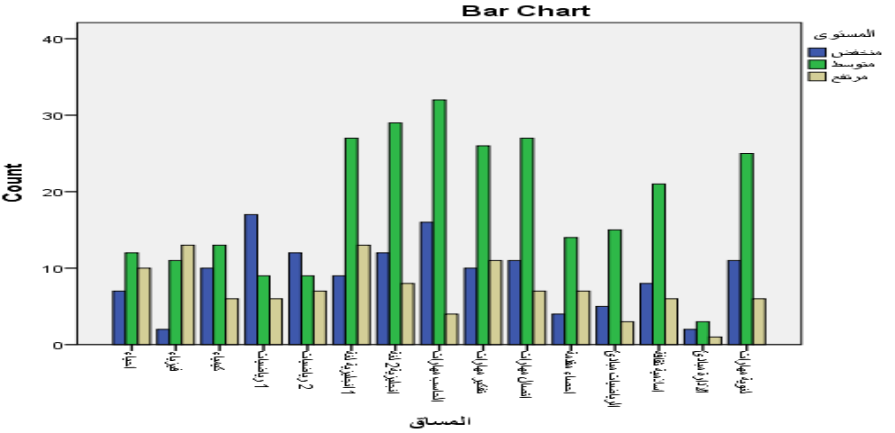
درجة الثبات	العدد	النسبة المئوية٪	النسبة التراكمية٪
متدنى	١٣٦	٢٦.٣٪	٪ ٢٦.٣
متوسط	٢٧٣	٪ ٥٢.٨	٪ ٧٩.١
مرتفع	١٠٨	٪ ٢٠.٨	١٠٠.٠٪
المجموع	٥١٧	١٠٠٪	

يلاحظ من الجدول (٧) أن ما نسبته ٧٩.١ ٪ من المقررات كانت درجة ثباتها متوسط ، أي أن ثباتها أكبر من ٠.٦٠ و تبين من خلال اختبار مربع كآي للاستقلال وجود اختلاف دال إحصائيا بين مستويات الثبات ، إذ بلغت قيمة مربع كآي ٥٢.٣٣٣ و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية أقل من ٠.٠٥ أي أن هناك فروق في توزيع معاملات الثبات على المستويات لصالح الثبات المتوسط ، و الثبات المتدني .

ولفحص العلاقة بين مستوى الثبات و نوع المقرر تم بناء جدول التوافق (Cross Tabulation) بين متغير مستوى الثبات ، و نوع المقرر ، و سجلت النتائج في الجدول (٨) يتضح من الجدول رقم (٨) أن نتائج اختبار مربع كآي للاستقلال إلى وجود علاقة بين نوع المقرر و مستوى الثبات ، إذ بلغت قيمة اختبار مربع كآي ٥٢.٣٣٣ و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية أقل من ٠.٠٥ ، و هذه النتيجة تعني اختلاف عدد المقررات و نسبتها في كل مستوى من مستويات الثبات باختلاف نوع المقرر و يمكن ملاحظة ذلك من خلال تفحص الأعداد و النسب في الجدول (٨) ، إذ اقترن ما نسبته ٥٣.١٢ ٪ من شعب مقرر الرياضيات ١ بمستوى ثبات متدني ، في حين ما نسبته ٥٠.٠ ٪ من شعب مقرر الفيزياء بثبات مرتفع.

الجدول (٨) أعداد ونسب المقررات موزعة حسب نوع المقرر ومستوى الثبات.

المقرر	مستوى الثبات						المجموع	
	متدنى		متوسط		مرتفع			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أحياء عامة	٧	٪٢٤.١	١٢	٪٤١.٣	١٠	٪٣٤.٤	٢٩	٪١٠٠
الفيزياء العامة	٢	٪٧.٦٩	١١	٪٤٢.٣	١٣	٪٥٠.٠	٢٦	٪١٠٠
كيمياء عامة	١٠	٪٣٤.٤	١٣	٪٤٤.٨	٦	٪٢٠.٦	٢٩	٪١٠٠
الرياضيات (١)	١٧	٪٥٣.١٢	٩	٪٢٨.١	٦	٪١٨.٧	٣٢	٪١٠٠
الرياضيات (٢)	١٢	٪٤٢.٨	٩	٪٣٢.١	٧	٪٢٥.٠	٢٨	٪١٠٠
اللغة الانجليزية(١)	٩	٪١٨.٣	٢٧	٪٥٥.١	١٣	٪٢٦.٥	٤٩	٪١٠٠
اللغة الانجليزية (٢)	١٢	٪٢٤.٤	٢٩	٪٥٩.١	٨	٪١٦.٣	٤٩	٪١٠٠
مهارات الحاسب	١٦	٪٣٠.٧	٣٢	٪٦١.٥	٤	٪٧.٦٩	٥٢	٪١٠٠
مهارات التفكير	١٠	٪٢١.٢	٢٦	٪٥٥.٣	١١	٪٢٣.٤	٤٧	٪١٠٠
مهارات الاتصال	١١	٪٢٤.٤	٢٧	٪٦٠.٠	٧	٪١٥.٥	٤٥	٪١٠٠
مقدمة في الإحصاء	٤	٪١٦.٠	١٤	٪٥٦.٠	٧	٪٢٨.٠	٢٥	٪١٠٠
مبادئ الرياضيات	٥	٪٢١.٧	١٥	٪٦٥.٢	٣	٪١٣.٠	٢٣	٪١٠٠
الثقافة الإسلامية	٨	٪٢٢.٨	٢١	٪٦٠.٠	٦	٪١٧.١	٣٥	٪١٠٠
مبادئ الإدارة العامة	٢	٪٣٣.٣	٣	٪٥٠.٠	١	٪١٦.٦	٦	٪١٠٠
مهارات لغوية	١١	٪٢٦.١	٢٥	٪٥٩.٥	٦	٪١٤.٢	٤٢	٪١٠٠
المجموع	١٣٦	٪٢٦.٣٠	٢٧٣	٪٥٢.٨	١٠٨	٪٢٠.٨	٥١٧	٪١٠٠



شكل (١) نسب المقررات موزعة حسب مستوى الثبات

يتضح من الشكل (١) أن أعلى متوسط ثبات ظهر في مقرر الفيزياء ، فيما ظهر أقل متوسط للثبات في مقرر (رياضيات ١) .

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل يختلف توزيع تقديرات الثبات باختلاف الشطر (طلاب ، طالبات) ؟**

جرى استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات النهائية لكل من الطلاب و الطالبات حيث بلغ عدد الشعب في شطر الطلاب (٢٦١) شعبة و في شطر الطالبات (٢٥٦) شعبة ، و لخصت النتائج في الجدول (٩) .يلاحظ

وجود اختلافات واضحة في قيم المتوسطات الحسابية . حيث كان المتوسط الحسابي لشطر الطالبات أعلى من المتوسط الحسابي لشطر الطلاب

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريه لدرجات الطلاب والطالبات .

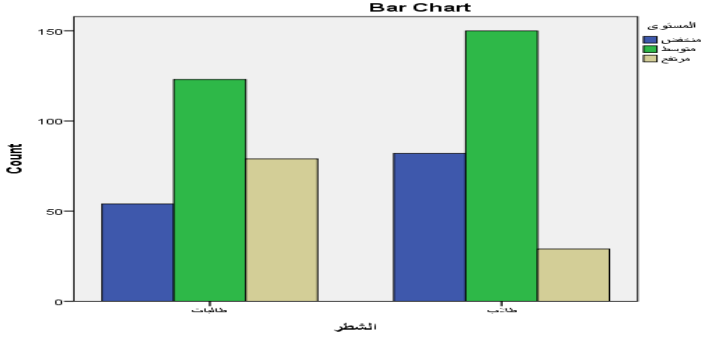
الشطر	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
طالبات	٨٦.٨٠٩	٩.٦١٦٨
طلاب	٧٤.٥٧٥	١٤.٩٢٦٤
الكلى	٨٠.٨٢٩	١٣.٩٠٤٣

و لفحص العلاقة بين مستوى الثبات و نوع الشطر ، تم بناء جدول التوافق (Cross Tabulation) بين متغير مستوى الثبات و نوع الشطر ، و سجلت النتائج في الجدول (١٠)

الجدول (١٠) أعداد ونسب المقررات موزعة حسب مستوى الثبات و الشطر .

مستوى الثبات		الشطر		المجموع
		طلاب	طالبات	
متدني	العدد	٨٢	٥٤	١٣٦
	٪	٪ ٣١.٤	٪ ٠.٢١	٪ ٢٦.٣٠
متوسط	العدد	١٥٠	١٢٣	٢٧٣
	٪	٪ ٥٧.٤	٪ ٤٨.٠٤	٪ ٥٢.٨
مرتفع	العدد	٢٩	٧٩	١٠٨
	٪	٪ ١١.١	٪ ٣٠.٨	٪ ٢٠.٨
المجموع	العدد	٢٦١	٢٥٦	٥١٧
	٪	٪ ١٠٠	٪ ١٠٠	٪ ١٠٠

وأشارت نتائج اختبار مربع كآي للاستقلال إلى وجود علاقة بين نوع الشطر و مستوى الثبات ، إذ بلغت قيمة اختبار مربع كآي ٣١.٥٣ ، و هذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ ، و هذه النتيجة تعني اختلاف عدد المقررات و نسبتها في كل شطر من مستويات الثبات باختلاف نوع الشطر ، كما يظهر في الجدول رقم (١٠) ، حيث اقترن ما نسبته ٣٠.٨ ٪ من شعب الطالبات بمستوى ثبات مرتفع ، في حين لم تتجاوز النسبة ١١.١ ٪ من شعب الطلاب بنفس المستوى من الثبات.



الشكل (٢) توزيع نسب مستوى الثبات حسب نوع الشطر .

يتضح من الشكل ٢ أن أعلى نسب مستوى الثبات المرتفع في شطر الطالبات .

- **ملخص نتائج البحث ومناقشتها** :

أظهرت نتائج تقدير الثبات باستخدام معادلة راجو (Raju) بشكل عام أن متوسط الثبات في جميع مقررات السنة التحضيرية لجامعة تبوك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩ ه ، هو ٠.٧٩ و هو ضمن فئة الثبات المتوسط ، و هذه النتيجة تشير إلى أن نسبة الدقة في الدرجات ٧٩ ٪ أي أن ٧٩ ٪ من التباينات (الاختلافات) هي حقيقيه في درجات الطلبة ، و يمكن النظر إليها بمنظور أخر مفاده أن النقاء أو الوضوح في الدرجات ٧٩ ٪ مقابل ٢١ ٪ غير نقي نتيجة لأخطاء مختلفة في قياس الدرجات قد تكون راجعة لعوامل كثيرة منها ما يتعلق في بناء و إعداد الاختبارات ، أو في طريقة تطبيقها أو تصحيحها كما قد تكون راجعة هذه الأخطاء إلى طبيعة الطلبة المفحوصين .

وهنا يتبادر إلى الأذهان سؤال مفاده هل هذه النسبة ملائمة ومقبولة أم أنها غير مقبولة ، فقد أشارت بعض الأدبيات السابقة أن معاملات الثبات في الأدوات والبيانات التي تستخدم لغايات التقويم الفردي يجب أن لا تقل عن ٠.٧٠ (Feldt & Bernnan , 1989)، في حين تشدد آخرون في ذلك ، إذ يرون أنه يجب أن لاتقل معاملات الثبات عن ٠.٨٠ ((Frary ,2000:Runer &schafer ,2001 ، و ربما يكون تحديد درجة القطع في الثبات بهذه الطريقة أمر منطقي ، و خصوصاً إذا تم اعتماد الدرجات التي تنتجها الاختبارات في أغراض التنبؤ للنجاح المستقبلي و متابعة الدراسة المستقبلية و الذي أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة نوبل (Noble,1991) و دراسة صوير (Sawer,1989) إلى أن ضعف الثبات في الدرجات الجامعية كان من الأسباب وراء تدني القدرة التنبؤية لامتحانات القبول في الجامعات الأمريكية.

و نتيجة لما كشفه هذا البحث في أن المتوسط العام للثبات هو ٠.٧٩ ، و ظهور ما نسبته ٧٩.١ ٪ من المقررات المطروحة كانت معامل ثباتها متوسط و مقارنة مع الأدب النظري وما توصلت إليه الدراسات فالنتيجة التي توصل إليها هذا البحث ربما تكون مرضية وقد تتلاءم مع الأغراض و القرارات التي تبنى عليها هذه الدرجات .و في ضوء نتائج هذا البحث فقد اتفقت مع نتائج دراسات (السوالمة ،١٩٩٥ -٢٠٠١ ، أبو جراد ، ٢٠٠٩ ، عليان ، ٢٠٠٣) ، و اختلفت نتيجتها عن نتائج دراسات (الشايب ، ٢٠٠٧ ، الأحمد ٢٠١٠ ، العمري و العكور ، ٢٠١٤) .

ولا تعني مسألة الاتفاق أو الاختلاف بين هذه الدراسات مسألة تعميم أو تأكيد و إنما لإبراز قضية خصوصية المؤسسة التعليمية التي تجرى عليها الدراسة ، فربما قد يكون هناك تشابه بعض الظروف في المؤسسات فتعطي نتائج متقاربة ، حيث أن بعض العوامل تؤثر ايجاباً أو سلباً على تقدير معاملات الثبات فما أظهرته دراسة العمري و العكور عام ٢٠١٤ م ، في أن لحجم الشعبة الدراسية تأثير على تقدير معامل الثبات باستخدام معادلة راجو ما هو ألا تأكيد لذلك .

وقد أظهرت نتائج هذا البحث وجود علاقة بين نوع المقرر و مستوى الثبات ، إذ تختلف نسب و أعداد المقررات في كل مستوى من مستويات الثبات باختلاف المقرر ، و قد يكون هذا أمر طبيعي راجع إلى طبيعة المقرر الذي يدرسه الطالب .

وعند ملاحظة نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في الجدول رقم (٤) و ما توصل الية نتيجة تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٥) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة تختلف باختلاف المقرر ، ربما يشير هذا إلى وجود تضخم في درجات بعض المقررات كما أن انخفاض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في بعض المقررات و بالتالي اختلاف في مدى تجانس أداء الطلبة في هذا المقرر قد يؤثر بشكل سلبي على تقديرات الثبات ، حيث أن انخفاض المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في مقرر الرياضيات ١ ، ما هو إلا مؤشر على وجود تجانس في أداء الطلبة على هذا المقرر ، قد يكون سببه الضعف العام في مهارات الرياضيات الذي يعاني منه الطلبة أو ربما يكون سببه صعوبة أسئلة الاختبار مما أدى الى ظهور تقديرات متدنية للثبات في شعب هذا المقرر حيث أن ٥٣.١٢ ٪ من شعب هذا المقرر وقعت ضمن مستوى ثبات منخفض . كما أظهرت نتائج البحث إلى وجود علاقة بين مستوى الثبات و نوع الشطر ، حيث كانت النسب الأعلى للمقررات في مستوى الثبات المرتفع في شطر الطالبات حيث بلغت ٣٠.٨ ٪ في حين نسب المقررات الأعلى في شطر الطلاب لم تتجاوز ١١.١ ٪ .و قد يكون السبب وراء النسب العالية لتقديرات الثبات في شطر الطالبات عنها في شطر الطلاب اختلاف في محتوى الاختبار لنفس المقرر .

ويعتقد بأن ضيق المدى يؤثر سلباً على تقديرات الثبات (Allen & Yen , 1979) . ويمكن تحديد العوامل المسؤولة عن ضيق المدى و ارتفاع الدرجات بشكل عام بما يلي :

- توفير خيارات أمام الطلاب لتحسين درجاتهم من خلال القيام ببعض الأعمال كالمراجعات أو التلخيصات أو الأوراق البحثية التي تتعلق ببعض القراءات الخاصة بالمقررات النظرية .
- تردد أعضاء هيئة التدريس في ترسيب الطلاب لاعتبارات قد تختلف من عضو هيئة تدريس إلى أخر .
- و تتفق هذه العوامل مع ما أشار إليه ويلر (Weller , 1984) في دراسته على عينة من كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية و مع ما أشارت إليه دراسة مانكي ولويد (Manke & Loyd , 1991) من شيوع ممارسات لاتتصل بالتحصيل لكنها تستخدم في إعطاء الدرجات . (سوالمة ، ١٩٩٥ ، ص . ٨٧) .

- **توصيات البحث**.

بناء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن الخروج بالتوصيات التالية :

- إجراء تحليل دوري لنتائج الاختبارات من أجل الوقوف على بعض القضايا فيها و التي تساعد في تحسين إيجابي لدقة و ثبات الدرجات ، و العوامل والمشاكل التي تؤدي عكس ذلك.
- إعادة النظر في أساليب تقويم الطلبة و مكونات درجة الطالب و أوزانها في المقرر .
- تفعيل الأنظمة و التعليمات في الجامعة فيما يتعلق بأسس منح الدرجات للطلاب .
- إجراء دراسات مشابهة على كليات أخرى و جامعات أخرى داخل المملكة العربية السعودية بغرض تعميم مثل هذا النوع من الدراسات .

• المراجع العربية .

- جرادات، محمد حسن، ومحاسنة، إبراهيم حوامدة. (٢٠٠٧ م). تحليل تقديرات الطلبة في جامعة جرش الخاصة. إربد للبحوث والدراسات، جامعة جرش الخاصة (ع ١)، ص : ١٨٩ – ٢٣٦
- أبو جراد، حمدي. (٢٠١٦). تقديرات الثبات للعلامات الجامعية في ضوء اختلاف الأوزان النسبية لمكونات الدرجة الكلية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات – الأردن، ع (٤).
- السوالمة، يوسف. (١٩٩٥). تقدير الثبات للعلامات الجامعية في عينة من المساقات في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٩٢/١٩٩٣ م. مجلة مركز البحوث بجامعة قطر(٧)، ص ٧١ -٨٩.
- السوالمة، يوسف. (٢٠٠١). أثر تحليل نتائج الطلبة في المساقات الجامعية على ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الجامعية، المجلة التربوية، ١٥(٨٥)، ١٥١ -١٧٥.
- الشايب، عبد الحافظ .(٢٠٠٧). تقدير الثبات في عينة من المواد في جامعة آل البيت. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، م. ٢٣ (٤).
- عليان، ريم.(٢٠٠٣). تقدير الثبات للعلامات المدرسية في مدينة إربد الكبرى في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٢/٢٠٠٣م. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١ م). القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته و تطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.(ط ٥). القاهرة : دار الفكر العربي .
- العكور، معتصم، و العمري، حسان. (٢٠١٤). أثر حجم الشعبة الدراسية على تقديرات الثبات للعلامات الجامعية. مجلة العلوم التربوية – البحرين .
- عيلبوني، سمير. (٢٠١٤ م) . تقدير الثبات للعلامات الجامعية لعينة من المساقات المختلفة بكليات جامعة إربد الأهلية باستخدام معادلة راجو . مجلة كلية التربية، جامعة إربد الأهلية (ع ٨٣)، ص : ٣١٥ – ٢٨٣
- أبو فودة، باسل. (٢٠١٦ م). تقدير ثبات الدرجات الجامعية في عينة من المواد في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن(ع ١)، ص ٢٩ .
- الكيلاني، عبدالله بن زيد، و الشريفين، نضال بن كمال. (٢٠١٤) . مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية أساسياته – مناهجه – تصاميمه – أساليبه الإحصائية .(ط ٤) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- اللحياني، عفاف. (٢٠٠٩) أثر بعض طرق تقدير الدرجات للمفردات على ثبات وصدق درجات اختبار تفصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة . رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة : السعودية .

- المسند، شيخة. (١٩٩٠ م) . دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر في الفصل الدراسي خريف ١٩٩٠ م. حولية كلية التربية، جامعة قطر (ع ٩) ، ص : ١٢٥ - ١٥٣.

• المراجع الأجنبية :

- Hathocat, J. (2013).Validity semantics in educational and psychological assessment. Practical assessment, *Research and Evaluation 18*(9):1-14.
- Iukke, A.(2014). Validity and Reliability of teacher-made tests: Case
- study of year 11 Physics in Nyahururu District of Kenya. African
- *Educational Research Journal*, 2(2),61-71.
- Kingston, N. and Nash, B.(2011).Formative assessment: A meta-
- analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice,30*(4):28-37.
- Parr, A. and Bauer, W.(2006).Teacher made test reliability: a
- comparison of test scores and student study habits from Friday to Monday in a high school biology class in Monroe County Ohio. Master Thesis Graduate School of Marietta College. Access on 24th January.
- Rudner, L. & Schafer, W.(2001). Assessment and Evaluation college Park.(Reports-Research(1129)).U.S: University of Maryland: Clearing
- house on Assessment and Evaluation College Park, MD.(ERIC Document Reproduction service No. *ED 458213*).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

برنامج ارشادي للعمليات المعرفية (PASS) لدي عينة من الاطفال بطيئ التعلم

إعداد :

د/ سهير محمد التوني
أستاذ مساعد علم النفس كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعه الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية

برنامج إرشادي للعمليات المعرفية (PASS) لدي عينة من الأطفال بطيئ التعلم

د/سهير محمد التوني
ا.م بكلية الاداب والعلوم الانسانية جامعة الملك عبد العزيز

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أثر برنامج إرشادي مبني على نظرية العمليات المعرفية PASS في تنمية بعض العمليات المعرفية مثل : التخطيط Planning الانتباه Attention التآني Simultaneity ، التتابع Succession، لدى عينة من الأطفال بطيء التعلم ، في المرحلة الابتدائي بمحافظة سوهاج وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٠) طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (٩ -١٢) سنة.وقد أستخدمت الباحثة في الأدوات التالية : (١) بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي CAS وهذه البطارية تتكون من (١٢) اختبار فرعي ، لكل عملية من العمليات المعرفية الأربع اختبارات ثلاثة. (٢) برنامج إرشادي لتنمية العمليات المعرفية من إعداد الباحثة اختبار بينيه الصورة الخامسة . وكانت منهجية الدراسة،المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ، لقياس الفرق بين المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي ، وقد أظهرت النتائج تحقق فروض الدراسة والتي اوضحت بوجود فروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في كل من عملية التخطيط ، والانتباه ، والتآني والتتابع ، والدرجة الكلية للعمليات الأربع .

الكلمات المفتاحية : العمليات المعرفية PASS -بطيئ التعلم

An instructional program for cognitive processes (PASS) have a sample of slow learning children

Dr. Soheir M. eltony

Abstract :

The aim of this study was to explain the effect of the PASS program on the development of cognitive processes such as Planning, Attention, Simultaneity and Succession in a sample of slow learning children in the primary stage in Sohag governorate. (30) students, ranging in age from (9-12) years. The researcher used the following tools: (1) battery testing system of knowledge assessment CAS This battery consists of (12) sub-test, each of the four cognitive processes tests three . (2) a pilot program for the development of cognitive processes prepared by the researcher tested the fifth picture. The methodology of the study, the semi-experimental approach, was designed to measure the difference between the averages between the pre and the post-application. The results showed that there were differences between the average of the pre and post-application levels in the planning, attention, Careful, follow-up, the overall degree, For the four operations.

Key Words :Cognitive Processes PASS - Slow learning

- **مقدمة** :

يعتبر مجال اضطرابات التعلم أو مشكلات التعلم سواء صعوبات التعلم أو بطء التعلم أو التأخرالدراسي ، مجال جدير بالاهتمام والدراسة والبحث بشكل عام لتعلقه بجوانب متعددة في حياة الإنسان وصحته النفسية ، فالإخفاق في التعلم له نتائج سلبية على التوافق النفسي ، والتوافق الاجتماعي ، وهذا ما وجده مدحت عبداللطيف في دراسته (عبداللطيف ، ١٩٩٩، ٢٩٩) ،كما يشير كل مارجاليت والياقون (Margalit&al-Yagon (2002 الى أن كثيراً من هولاء الأطفال يكوّنون مفهوماً منخفضاً لذواتهم ويتسمون بالخجل في المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويشعرون بالرفض من الآخرين والعزلة الاجتماعية .كما يبدي هولاء الأطفال مشكلات سلوكية وانفعالية ، وضعف في الكفاءة الاجتماعية. وفي هذا يرى (حجازي ،٢٠٠٠ ، ٢٨٤) ، "إن مشكلات التعلم مرتبطة بالأزمات النفسية والتي تُفاقم بدورها من تلك الصعوبات ، مع احتمال الصراع مع المحيط والتعرض لمواقف سلبية تجاه الطفل ، وهو ما يؤسس لتراكم أزمة نفسية داخلية حيث أن الطفل يعي قصوره واختلافه بل وتخلفه عن زملائه ، إلا أن أعراض كهذه لا تبقى داخلية بل تُقابل بردود فعل سلبية وصراعية من قبل المحيط مع الأهل والمعلمين والرفاق على السواء ، إذن نحن بصدد طفل لا يعاني على مستوى صعوبات إدراكية ومعرفية فقط ، بل يعاني من تدني في الصحة النفسية .

ولهذا يعتبر التدخل الإرشادي لفئة " بطيء التعلم " هو الهدف الرئيسي لهذه الدراسة ، والتي تنبع أهميتها من تناولها لهذه الفئة التي لا تحظى بالخدمات الإرشادية والتربوية والتعليمية المناسبة كما تقل الدراسات والبحوث حولها. وتأتي أهمية هذا البحث من معالجة واستهداف المشكلة الرئيسة لدى فئة بطيء التعلم وهي العمليات المعرفية ، كما تنبع أهمية الدراسة في استخدام أدوات تقييمية شاملة " بطارية التقييم المعرفي " وهي أداة يستطيع من خلالها الفاحص تقييم امكانية التعلم أكثر من التعلم السابق. كما أن هذه الأداة تستند للنظرية المعرفيةPASS .

وحيث تمثل مرحلة الطفولة المتاخرة أهمية كبرى من الناحية النفسية والعقلية نظراً لأنها مرحلة تتشكل فيها الشخصية ، وهي المرحلة التي يتسارع فيها النمو ، ويتعرض فيها الطفل للمتغيرات البيئية المؤثرة مثل اتساع الدائرة الاجتماعية ، ووجوده في المدرسة والتي من خلالها تتكشف قدرات الطفل الذهنية والمعرفية ، ومشكلاته السلوكية ، وكما أن الطفل في هذه المرحلة لا يملك من النضج العضوي والنفسي ما يؤهله لمواجهة مشكلاته ، إلا أنه من مميزات هذه المرحلة أن الطفل أكثر قابلية للتعلم مما يتطلب منا تكثيف الرعاية والتدخل الإرشادي والعلاجي.

- **مشكلة الدراسة** :

سعت هذه الدراسة للتحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على اطار نظري علمي في ضوء نظرية العمليات المعرفية PAAS لدى بطيء التعلم التي تعاني من قصور في العديدٍ من الجوانب النمائية ، مما يتطلب التدخل الإرشادي والعلاجي ، وخصوصا الجوانب العقلية والمعرفية المرتبطة بعملية التعلم مثل انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط ، والقدرات اللغوية ، والعددية ، والاستدلال ، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية ، والعلاقات بين الأشكال بصفة عامة (العمري ،٢٠٠١، ٨٠ -٨٤) ، ويعاني ذوي مشكلات التعلم من فئتين من المشكلات ، الأولى : صعوبات تعلم نمائية ، والثانية : صعوبات تعلم أكاديمية ، أما النمائية هي التي يعرفها (خضر، ٢٠٠٥ ،٢٢) بأنها "صعوبات تتعلق بنمو العمليات أو القدرات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل (الانتباه ، الإدراك ، التفكير ، التذكر ، حل المشكلات ، التعلم) ويشير كل من (محمد ، والشحات ، ٢٠٠٦ ، ١٥٤) ، الى أن الطلاب العاديين يتفوقون على بطيء التعلم في كل من : السرعة الإدراكيةٍ ، الغلق اللفظي ، مستوى الطموح ، تحمل الغموض. وبطيئي التعلم غالبا ما يكون مستوى تحصيلهم أقل من المتوسط ، ويعاني الطفل من صعوبات في الإدراك السمعي والبصري (وقصور في الذاكرة) ، وعدم القدرة على الانتباه والتركيز لمدة طويلة وضعف القدرة على الفهم.

إذاً نحن أمام فئة تعاني من مشكلات عديدة ، لكن محورها أو جوهرها العمليات العقلية والمعرفية ، حيث أكدت دراسة (حسن ، ٢٠٠٥) وجود فروق بين الأسوياء وبطيء التعلم لصالح الأسوياء في العديد من السمات النفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية. وتمثل هذه الفئة نسبة عالية مقارنة ببعض الفئات الخاصة التي تتلقى رعاية واهتمام ، حيث ترى شاوان Chauhan, (2011,279) أن نسبة من التلاميذ الذين ذكائهم بين (٧٠ -٧٩) ، ويرى (العمري ، ٢٠٠١، ٧) أن نسبتهم في مصر قد تتراوح بين (٢٠٪) إلى (٣٠٪) ، كما يرى (سليمان،٢٠٠٤، ١٨٩) أن نسبة بطيئ التعلم ما بين (١٥ - ١٧ ٪) في المجتمع المدرسي ، وقد لاحظت الباحثة النقص الحاصل في البحوث والدراسات التي أهملت هذه الفئة المهمة في مجتمعنا ، ، وخصوصا الدراسات التي توفر برامج وأساليب إرشادية وعلاجية وإنمائية لهذه الفئة وبهذا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: ما أثر برنامج إرشادي قائم على نظرية العمليات المعرفية PASS في تنمية العمليات المعرفية لدى بطيئ التعلم... وللتوصل الى ذلك تحاول الدراسة الاجابة على التسؤلات التالية :

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية التخطيط يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية الانتباه يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية التآني يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في عملية التتابع يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية في الدرجة الكلية للعمليات المعرفية يعود لتأثير البرنامج الإرشادي ؟

- **أهداف الدراسة** :

- بناء برنامج إرشادي قائم على نظرية العمليات المعرفية PASS
- التدخل الإرشادي بتنمية العمليات المعرفية : التخطيط ، الانتباه ، التآني ، التتابع لدى عينة من بطيئ التعلم.
- التحقق من أثر البرنامج الإرشادي القائم على النظرية المعرفية في تنمية العمليات المعرفية التخطيط ، الانتباه ، التآني ، التتابع ، لدى فئة بطيء التعلم .

- **أهمية الدراسة**:

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من تناولها لفئة " بطيء التعلم " وهي الفئة التي لا تحظى بالخدمات الإرشادية والتربوية والتعليمية المناسبة حيث انهم مهملون داخل الفصل الدراسي.
- معالجة المشكلة الرئيسة لدى فئة بطيء التعلم وهي ضعف العمليات المعرفية تطبيق بطارية منظومة التقييم المعرفي Cognitive Assessment (CAS) System لتقييم العمليات المعرفية والكشف عن أهمية هذه الأدوات في الكشف عن القدرات الحقيقية لفئة بطيء التعلم.
- تتطلع الدراسة الحالية لوجود تأثير للبرنامج الإرشادي على أن يتم تعميم مثل هذه البرامج كتدخلات علاجية لفئة بطيء التعلم.

- **مصطلحات الدراسة** :

- اولاً: البرنامج الإرشادي: Counseling Program يعرفه زهران (٢٠٠٥ ، ٤٩٩) هو برنامج مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها.

✓ ويقصد بالبرنامج في هذه الدراسة :هو برنامج إرشادي مخطط ومنظم وفق جلسات إرشادية تستوفي شروط البرنامج الإرشادي الجماعي من حيث وضوح

الأهداف ، وتوفر الوسائل، واستخدام الفنيات الإرشادية النفسية ، ويستند إلى نظرية علمية تربوية ونفسية " نظرية عمليات المعالجة الانتباهية ، التزامنية ، التتابعية ، التخطيطية للذكاء Pass theory of intelligence "

- ثانيا :العمليات المعرفية Cognitive Processes : عمليات أولية تتمثل في(التخطيط Planning ، الانتباه Attention ، التآني Simultaneity التتابع Succession)،والتي يتكون منها مفهوم الذكاء حسب نظرية العمليات المعرفية PASS ، ويمكن تعريف العمليات المعرفية كالتالي :
  - ✓ التخطيط : هو العملية العقلية التي تمكن الفرد اتخاذ القرارات ، واختيار الاستراتيجيات واستخدامها في حل المشكلات البسيط والمعقدة ومن ثم تقييم الحلول.
  - ✓ الانتباه :هو العملية العقلية التي يقوم فيها الفرد بالتركيز على مثير أكثر أهمية ، بينما يعطي انتباه اقل للمثيرات غير المهمة.
  - ✓ التآني : هي العملية العقلية التي بواسطتها يتمكن الطفل من دمج المثيرات المختلفة والمتعددة في شكل كلي متكامل .
  - ✓ التتابع : هي العملية العقلية التي تمكن الطفل من دمج المثيرات في ترتيب معين Johannes,et. al,2005
  - ✓ وتعرف الباحثة العمليات المعرفية اجرائياً : بأنها عمليات التخطيط ، والانتباه ، والتآني ، والتتابع ،التي تقيسها أو تُقيمها منظومة التقييم المعرفي الأداة المستخدمة في هذه الدراسة والتي أعدها ناجليري و داس (Das & Naglieri) وقام بنقلها للعربية أيمن الديب شوشه ، وصفاء الأعسر.
- ثالثا : بطيئ التعلم: Slow Learners: مصطلح بطيء التعلم يرجع في استخدامه لأول مرة إلى عالم النفس الإنجليزي "سيرل بيرت " burt,1973 ، وبالرغم الفترة الزمنية الطويلة لازال هناك من يستخدمه ، كمرادف للعديد من المصطلحات الأخرى مثل غبي ، dull ، المتخلف ، backward ، دون العادي low normal ، المتأخرين تحصيلياً : under achiever . (العمري:٢٠٠١ ، ٣٥)
  - ✓ أطلق مصطلح بطء التعلم في الماضي على الطلاب الذين يعانون من تدن في مستوى القدرات العقلية لا يصل إلى درجة التخلف العقلي ، ولكنه أقل من مستوى العاديين ، حيث تقع درجات ذكائهم في الانحراف المعياري الثاني تحت المتوسط – درجات الذكاء بين ٧٠ و ٧٩ وفقا لمقياس بينيه الصورة الخامسة ، وكان يطلق على هؤلاء الطلاب الفئة البينية (Borderline) وفقا لتصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Association on Mental Deficiency- AAMD) في الأدلة الأولى التي نشرتها عن تصنيفات التخلف العقلي (١٩٦٣ – ١٩٧٣) ، إلا أنَّ هذا المصطلح لم يعد يستعمل بهذا

المفهوم بعد أنَّ ألغت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذه الفئة (البينية) من تعريفها للتخلف العقلي وأصبح الأفراد من هذه الفئة يصنفون على أنهم عاديون. (الفوزان ، ١٩٨٩) .

- ✓ تعرفهم الباحثة : انهم اطفال يعانون من تأخر دراسي في جميع المواد الدراسية ، وتكون درجة ذكائهم مابين ٧٠ ، ٧٩ باختبار بينية الصورة الخامسة

- **الاطار النظري**:

- **نظرية العمليات المعرفية** PASS:

تعد نظرية PAAS(التخطيط Planning والانتباه Attention ,والتآني Simultaneous التتابع Successive) نظرية جديدة في مجال الذكاء (PASS) theory of intelligence وبديلة للمداخل التقليدية ، وهي نظرية قامت على إعادة صياغة مفاهيم الذكاء انطلاقاً من فكرة رئيسة وهي أن الذكاء مكون من العمليات المعرفية ، وبعد إرساء هذا التصور تم تصميم وصياغة أدوات لقياس الذكاء تقوم على أساس نظري صالحة للتطبيق الإجرائي. وتميز لوريا بربط السلوك الظاهر بالاختلالات النيرولوجية ، وكتب عن التنظيم الوظيفي للمخ ، وعلاقته بالأنشطة الفكرية والعقلية ، وقدم تصوراً للعمليات المعرفية البشرية كتنظيم للأداء الوظيفي المعرفي ، كما قام لوريا بدمج النظرية الاجتماعية للعمليات المعرفية لفيوجتسكي والتنظيمات الفسيولوجية العصبية. (بوارحمة،٢٠٠٨، ٥٦)

- **أهم الافتراضات التي قامت عليها نظرية العمليات المعرفية** :

- أنَّ نمو الوظائف العقلية المعرفية ناتج مشترك للتراكيب الطبيعية العصبية والبيئة الاجتماعية للفرد .
- أنَّ الوظائف العقلية المعرفية العليا للأفراد مثل التفكير تشمل التحدث واللغة لها أصولها العصبية والمعرفية والاجتماعية والبيئية

إنَّ دمج العمليات العقلية والمعرفية مع التركيبات أو التنظيمات الفسيولوجية العصبية يعكس الطبيعة التكاملية لهذه التنظيمات في علاقتها بالنشاط العقلي المعرفي. وقد كانت نظرية العمليات المعرفية تعرف بأنها نموذج لمعالجة المعلومات مشتق من دراسات لوريا ثم وصفت بأنه نموذج تكامل عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات قبل أن تأخذ مسماها الحالي: نظرية عمليات المعالجة المعرفية . (الزيات:٢٠٠٦، ٦٢٢)

هي نظرية تقوم على منظور حديث للذكاء يجمع بين منحى معالجة المعلومات ، وبين المنحى البيولوجي الذي يحاول ربط هذه المعلومات بالأسس البيولوجية – العصبية للسلوك. وتعتبر نظرية لوريا Luria في مجال علم النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه كلا من نالري وداس (Das : 1997

Naglieri &). نظيرتيهما وإعمالهما. وأعمال لوريا Luria's PASS Cognitive processes والتي تنظر للعمليات المعرفية من ثلاث زوايا رئيسية وهي: معالجة المعلومات ، والعمليات المعرفية ، والوظائف الفسيولوجية العصبية، وهذه العمليات تشير الى الأنشطة العقلية التي تتضمن (الأنتباه) وهو الوحدة الأولى في الدماغ ، (والتتابع والتاني) تمثل الوحدة الثانية من الدماغ ، و(التخطيط) يمثل الوحدة الثالثة ، وهذه العمليات تمثل نظرية في الذكاء ، أقترح ناقليري وآخرون Naglieri,et al أن تكون منحى بديل لمفهوم الذكاء بدلا من النظريا التقليدية في (Keat&Ismail,2011)

- **سمات وخصائص بطيء التعلم** :

- ضعف في العمليات المعرفية Limited Cognitive Capacity
- الذكاء العام General Intelligence يوصفون بذكاء أقل من المتوسط وهذا بفعل عوامل وراثية ويتحسن بفعل البيئة وخبرة الطفل ،ويواجه الطفل البطيء صعوبة في بسبب ضعف القدرات المعرفية ، وصعوبة الفهم التجريدي.
- ضعف الذاكرة Poor Memory
- ضعف التركيز والاهتمام: Distraction And Lack Of Concentration
- وإذا كان هناك اهتمام أو تركيز يكون قصير جداً وخصوصاً التعليم اللفظي الذي يقدمه المعلم وليدركوا الدروس بشكل أفضل يحتاجون تكرار الدروس وأن تكون قصيرة.
- عدم القدرة على التعبير عن الأفكار: Inability To Express Ideas
- بالرغم من أنَّ مهارة القراءة والكتابة مهارة مهمة إلا إنها فرعية بالنسبة لتعلم الأطفال استقبال وفهم ما يقال لهم ، والتعبير عن أنفسهم . وبطيئي التعلم لديهم مشكلة في إيجاد الكلمات للتعبير عن أنفسهم وترتبط هذه المشكلة ، بضعف النضج العاطفي والانفعالي وبمشكلات سلوكية مثل التردد ويميلون إلى الإيماءات بدلاً من الكلمات ، بسبب ضعفهم في التركيز وبالتالي تذكر التعليمات والإرشادات. (Chauhan,2011)
- تعرف الباحثة بطيء التعلم : بأنه تدني في نسبة ذكاء الطالب عن المتوسط حيث تتراوح درجة ذكائهم من (٧٠ -٧٩) ، وقصور عن المتوسط في الأداء الوظيفي للعمليات المعرفية (التخطيط ، والانتباه ، والتآني ، والتتابع) على أداة التقييم "منظومة تقييم العمليات المعرفية " CAS " .

- **الدراسات السابقة** :

- **اولاً :دراسات تناولت العمليات المعرفية.**

دراسة صفاء سيد احمد (٢٠١٦) بعنوان برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ، وهدفت الدراسة الي تحسين الذاكرة العاملة ، وتكونت العينة من

(١٤) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع بمحافظة قنا، مما يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات ، وذلك بناء على تشخيص اختبار صعوبات التعلم لفتحي الزيات ٢٠٠٦ واختبار وكسلر ط١٩٩٩ ، وتم تقسيمهم الي مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج ، واسفرت النتائج : الي فاعلية البرنامج في تحسين الذاكرة العاملة وتفوق المجموعة التجريبية في الذاكرة – والاداء الحسابي –التحصيل الدراسي في الرياضيات .

دراسة محمد (٢٠١٠) بعنوان فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. وتكونت عينة البحث من (١٠) أطفال الذكور بالصف السادس الابتدائي بإدارة الزقازيق التعليمية يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي، وممن لا يعانون من إعاقات أخرى أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وفقا لتقارير معلميهم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين في العمر الزمني ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومستوى التمثيل العرفي ومستوى الفهم القرائي. واستخدم الباحث عدد من الأدوات: اختبار ستانفورد بينية للذكاء الصورة الرابعة. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية إعداد بيومي خليل، بهدف عمل تجانس للعينة. اختبار المسح النيرولوجي Quick للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات من جانب الأطفال في سن المرحلة الابتدائية سواء العاديين أو مضطربي الانتباه، اختبار الفهم القرائي إعداد الباحث، البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث والذي تضمن التدريب على مجموعة من الأنشطة والمهام تقوم على المهارات والعمليات المعرفية المختلفة، والألعاب التعليمية التي أعدها الباحث. وقد وجد الباحث فرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح التجريبية، كما وجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. كما ظهرت فروق بين الاختبار البعدي والتتبعي بين متوسطي الرتب للمجموعة التجريبة في مستوى التمثيل المعرفي، كما وجد فروق ذات دلالة بين متوسطي رتب المجموعة التجريبة والضابط في مستوى الفهم القرائي لصالح التجريبية كما ظهرت فروق بين الاختبار القبلي البعدي بين متوسطي الرتب للمجموعة التجريبية في مستوى الفهم القرائي لصالح القياس البعدي .

وفي دراسة الحربي (٢٠٠٩) والتي جاءت تحت عنوان ، فاعلية استراتيجية التعلم (فكر ـ زاوج ـ شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية ، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، والتي هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية (فكر ـ زاوج ـ شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات

المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية ، حيث طبقت التجربة على عينة مكونة من (٥٩) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط ، بالمدينة المنورة ، في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠هـ ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية (٣٢) طالباً درست باستخدام استراتيجية (فكر ــ زاوج ــ شارك) ، وضابطة (٢٧) طالباً درست بالطريقة العادية. واستخدم الباحث أداتين للدراسة هما : اختبار لقياس العمليات المعرفية العليا من تصنيف بلوم وزملائه (التحليل ، التركيب ، التقويم) ، ومقياس الاتجاه نحو العلوم ، تم تطبيقهما قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدراسة. ولاختبار صحة فروض الدراسة عولجت بياناتها إحصائيا ؛ باستخدام اختبار(ت) وتوصل الباحث إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي لعمليات المعرفة العليا لصالح المجموعة التجريبية عند كل من مستوى : التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وجميع المستويات المعرفية السابقة . وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة العلوم (العلوم وعلاقتها بالمجتمع ، معلم العلوم ، ومادة العلوم ، والاتجاه ككل) لصالح المجموعة التجريبية .

أما في دراسة عوجان والشراري (٢٠٠٩) . ، دراسة حملت اسم : فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية ، وتكونت العينة من (٦٢) طالبة استخدم فيها تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد شملت العمليات المعرفية (ربط المعرفة القبلية ، بالمعرفة الجديدة ، والتلخيص ، والاستدلال ، والتنبؤ ، والتقويم) إلى تنمية الأداء المعرفي وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في الحصول على درجات تحصيل أعلى على الاختبار البعدي العاجل . كما كانت الفروق أيضاً للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي الآجل والذي يشير إلى درجة الاحتفاظ بالمعلومة (استدامة المعلومة) أما في داخل المجموعة التجريبية لم تظهر فروق حسب معدلاته التراكمية (منخفض ، متوسط ، مرتفع).

واما في دراسة بوأرحمة (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى اختبار برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي ، في دولة الكويت وقد تكونت عينة الدراسة من فئتين المعلمات والطالبات (٢٦) معلمة ، (١٣) ضابطة (١٣) تجريبية ، والفئة الثانية الطالبات (٥٠) طالبة (٢٥) تجريبية ضمن التجريبية (٥) ذوي صوبات

تعلم و(٢٠) من العاديين و (٢٥) ضابطة ، ضمن الضابطة (٥) ذوي صوبات تعلم و(٢٠) من العاديين. واستخدمت الباحثة أداة منظومة التقييم المعرفي PASS ، واستبانة المتابعة الذاتية للمعلمات ، برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية واستبان البناء المعرفي للمعلمات في مجال صعوبات التعلم ، وقد خلصت النتائج وجود فروقا بين عينتي الدراسة مجموعة المعلمات على بعدي البحث الخاص بالمعلمات، أما بالنسبة للطالبات لم توجد فروق على الدرجة الكلية لمنظومة التقييم المعرفي للعمليات المعرفية، وظهرت فروق في درجة عملية التتابع والاختبارين الفرعيين لهما إعادة الكلمات أسئلة الجمل لصالح المجموعة التجريبية كما ظهرت فروق في بعض أبعاد البحث المختلفة .

وكذلك في دراسة كل من كاشف و المرسي (٢٠٠٦) ، والتي جاءت بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكان هدف الدراسة تنمية بعض المهارات المعرفية ، (مهارة التصنيف ، التسلسل ، العد ، إدراك الزمن ، القياس) باستخدام برنامج مصمم لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وكذلك الكشف عن العلاقة بين تنمية هذه المهارات المعرفية ومدى التحسن في تحصيل مادة الرياضيات. وكذلك التأكد من استمرار فاعلية البرنامج بعد توقفه في التحصيل لدى أفراد العينة. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، بإدارة غرب المنصورة التعليمية وقد تم تقسيم العينة إلى (١٠) تجريبية يعانون من صعوبات التعلم وفي المقابل (١٠) من التلاميذ العاديين ، وتراوحت أعمار أفراد (٦ -٨) سنوات ، ونسبة ذكائهم بين (٩٠ -١٠٠)، وفقا لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء وقد استخدما الأدوات الآتية :

اختبار المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أعداد الباحثين:

وتضمن المقياس مهارة التصنيف والتي تتضمن تصنيف الأشياء حسب اللون ورسم وتصنيف الأشياء حسب الشكل الهندسي ، وتصنيف الأشكال الهندسية المتشابهة حسب الحجم ، مهارة التسلسل حسب الوزن والطول وتسلسل الأرقام والتسلسل حسب الألوان. ومهارة العد ، ومهارة إدراك الزمن ، ومهارة القياس. وقد توصل الباحثين للنتائج التالية: وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المهارات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية وتم التحقق من الفرض الثاني بوجود فروق بين متوسطي رتب درجات المهارات المعرفية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي مما يوضح اثر البرنامج. مستخدما الاختبار الإحصائي ويلكوكسون ، أما في الاختبار التتبعي بعد شهرين من إتمام البرنامج لم تظهر نتائج سواء بين المجموعتين التجريبية والضابطة أو بين الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية .

- **ثانياً : دراسات قدمت برامج لفئة بطيء التعلم:**

في دراسة كل من: نجمة ، وآخرون : Najma I,M&Ghazala, R And Rubina, H (2012) والتي جاءت بعنوان أثر التدخل الأكاديمي على المهارات النمائية لدى بطيئي التعلم ، والمهارات المستهدف في هذا البحث كانت ، مهارات، السلوك التكيفي ، ويشمل المسؤولية الشخصية، والرعاية الذاتية. والسلوك الشخصي - اجتماعي، ويشمل :التفاعل مع الكبار، والتفاعل مع الأقران Peer، ومفهوم الذات والدور الاجتماعي - والاتصال، اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية. والعوامل الحركية وتشمل الإدراك الحسي الحركي والعوامل المعرفية وتشمل: الانتباه والذاكرة ، والمهارات الاستدلالية والأكاديمية ،الإدراك والمفاهيم. وقد أخذ البحث تصميم البحث التجريبي ذو المجموعة الواحدة بالاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (٨) ، (٦) تلاميذ ذكور وتلميذتين ، تراوحت أعمارهم بين (٦ -٧) ، من مدرستين من القطاع الخاص، المنطقة الحضرية، منطقة "تهسيل وسرغودا البنجاب بباكستان Tehsil Sargodha, Punjab, Pakistan". واعتمد على تصنيف التلاميذ بطيئ التعلم وفق مصفوفات رافن الملونة Raven's Colored Progressive Matrices وتقييم المعلمين، وقد أسفرت النتائج عن تحقق الفروض والتي تشير إلى وجود فروق في الاختبارات البعدية لكل من الدرجة الكلية لمهارة التكيف ، والمهارات الشخصية الاجتماعية ، ومهارات التواصل ، والعمليات المعرفية ، إلا أنه لم يظهر فروق في الفرض الذي يشير إلى وجود فرق لصالح الاختبار البعدي في المهارات الحركية، والإدراك الحسي الحركي. ومن ضمن المهارات الفرعية التي تعززت أكثر من غيرها المهارات التكيفية الرعاية الذاتية والشخصية، والمسؤولية ، ومن المهارات الاجتماعية التفاعل مع الأقران ومهارات الاتصال اللفظية الاستقبالية والتعبيرية.

وفي دراسة كل من أبو هدروس، ياسرة محمد وَ الفرا، معمر أرحيم (٢٠١١) ، والتي حملت عنوان أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ، وكان هدف البحث التعرف على أثر استراتيجيات التعلم النشط على مستوى الدافعية للإنجاز والثقة في النفس لدى فئة بطيئي التعلم وأستخدم في الدراسة كل من المقاييس التالية مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس استراتيجيات التعلم النشط ودليل للمعلم في استخدام، إعدادِ الباحثين) وجميعها من إعداد الباحثين ، وبلغ حجم عينة الدراسة (٨٠) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٤٠) تجريبية و (٤٠) ضابطة . وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الإنجاز لصالح المجموعة

التجريبية ، ووجدت فروق دالة إحصائيًا أيضًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائيًا أيضًا في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروقا دالة أيضًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

أما في دراسة كل من: حسن، وخلف (٢٠٠٩)، وقد هدفت إلى قياس السلوك الاجتماعي لكل من بطيئي التعلم والأسوياء والتعرف على الفرق بين الفئتين في السلوك الاجتماعي المدرسي كما هدفت الدراسة إلى التعرف تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي لدى الفئتين الأسوياء وبطيئي التعلم، واشتملت عينة البحث على (٦٢) تلميذا وتلميذة (٣١) منهم تم اختيارهم عشوائياً من التلاميذ بطيئي التعلم من المدارس المشمولة بالتربية الخاصة في مركز بعقوبة و (٣١) الباقية من التلاميذ الأسوياء من نفس المدارس. واستخدم الباحث مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي يحتوي المقياس على مقياسين منفصلين هما سلوك الكفاية الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي تشير نتائج الاختبارات القبلية والبعدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للتلاميذ البطيئي التعلم والأسوياء ولصالح التلاميذ الأسوياء في كافة المجالات الفرعية لمقياس السلوك الاجتماعي المدرسي إلى وجود فروق معنوية بين نتائج الاختبارات البعدية في السلوك الاجتماعي لصالح التلاميذ الأسوياء، الكفاية الاجتماعية كما وجد فرق بين الفئتين في سرعة الغضب والسلوك العدواني ، السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية لصالح الأسوياء.

وفي دراسة سانقيتا Sangeeta, M (2009) ، والتي جاءت بعنوان أثر التدخل بالتدريب على القدرات العقلية والمعرفية لدى بطيئي التعلم ، وكان هدف الدراسة التحقق من أثر التدخل بالتدريب على المهارات العقلية ، الذاكرة التصورية، والمفردات المصورة، المفردات اللفظية ، والطلاقة اللفظية، اختبار الكلمات والجمل ، والقصة Story، والعكس أو استنباط الأسئلة ، على فئة بطيئي التعلم ،وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠)، وقد قسمت العينة الى (٢٠) تجريبية و(٢٠) ضابطة، وكانت نسبة الذكاء لأفراد العينة تتراوح من (٧٠ -٩٠)، ٤٠٪

منهم تراوح مدى ذكائهم بين (٧٧ -٨٣) و ٣٧.٥٪ تراوحت نسبة ذكائهم من(٨٤ -٩٠) والذين بلغت تراوح ذكائهم من(٧٠ - ٧٦) نسبتهم ٢٢,٥%، وتراوحت أعمارهم من (٥ -٦) سنوات وقد توصلت نتائج البحث إلى تحسناً ملحوظاً في قدراتهم العقلية، للمجموعة التجريبية، حيث كان أداءها أفضل بعد التدخل في جميع الأنشطة الإدراكية واللفظية، وفي الأداء الكمي والذاكرة، والتحسن في التعبير عن ذاته، حيث كان مقدار التحسن في التعبير اللفظي بنسبة ٥٦٪، ويليها عكس الجمل بنسبة ٣٥,٥٥٪، ثم القصة بنسبة ٢٧,٠٨٪، والكلمات والجمل كان نسبة التحسن بعد التدخل بنسبة ١٥,٣٣، وجاءت الذاكرة التصويرية بنسبة تحسن ١٣,٣٣٪، أما الكلمات المصورة كانت أقلها بنسبة ٢,٢٢٪، وكانت نسبة التحسن الكلية بنسبة ٢٧,١٤٪. وفي العمليات التالية : البناء، وحل المتاهات، والتسلسل، وإدراك الجهات (اليمين واليسار)، وتلوين التصميمات والأطفال، وتصنيف المفاهيم في مجموعات، كانت مجموع التحسن بنسبة ٣١,٥٥٪. ومن التحسن الشامل الذي حصل لكل القدرات بنسب متفاوته، استخلص الباحث أهمية الرعاية والتدريب التربوي، والتدخل المبكر للأطفال بطيئي التعلم والذي يمكنهم من الإنجاز، وذلك من خلال المناهج المعدلة والقائمة على أساس البحث العلمي الذي يؤكد الاحتمالات القوية لاجتيازهم الاختبارات المتقدمة.

كما في دراسة كرشناكوما و راماكرشنان، Krishnakuma& Ramakrishnan, (2006) والتي جاءت بعنوان فعالية برنامج التعليم الفردي لبطيء التعلم، وقد أجريت الدراسة في عيادة توجيه الطفل، (CGC) من قسم طب الأطفال ، كلية الطب ، كاليكوت ومركز Prasanthi التنموي، الذي يلبي احتياجات الأطفال الذين يعانون من الإعاقة، في ولاية كيرلا الهندية، وأستمر البرنامج لمدة شهرين، وقد اشتملت عينة الدراسة على ثمانية عشر طفلاً ممن استوفوا الشروط بعد الفرز والاستبعاد، وقد أعتمد معيار التخلف الدراسي الفشل المتكرر في جميع المواد الدراسية وفق تقارير المعلمين ورأي الوالدين، وكانت الشروط التي تضمنتها الدراسة ، وقد أستخدم لقياس درجة الذكاء الأدوات التالية : اختبار Seguin Form Board واختبار رسم الرجل، واستخدم معيار الدرجات من ٥٠ - ٩٠ في كلي الاختبارين. وتم تصميم مقياس لأداء الوظائف الأكاديمية، القدرة على الكتابة، والقدرة على القراءة، القدرة الرياضية، والمعايير التشخيصية DSM –IV كانت تستخدم لتشخيص الأمراض النفسية، وتم تقسيم الأطفال إلى أربع مجموعات، خمسة أطفال في كل من المجموعات الثلاث الأولى وثلاثة أطفال في المجموعة الرابعة. وقد أظهرت نتائج البرنامج أثرا للتدريب الفردي في الفئات الذين درجات ذكائهم من ٧٠ -٩٠ بينما لم يظهر أي تحسن لدى الفئات التي نسبة ذكائها اقل من ٧٠

أما في دراسة، الرفوع وآخرين (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي، لدى الطلبة بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن وهل يختلف أثر التدريب في تنمية دافعية الإنجاز وفي التحصيل الدراسي باختلاف الجنس، والصف، والتفاعل بينهما. واستخدم الباحثون مقياس هيرمان للدافعية للإنجاز بعد أن عدلوه ليناسب فئة بطيء التعلم وتكونت العينة من (٤٠) طالباً وطالبة، وقسِّموا إلى تجريبية وضابطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج في تنمية دافعية الإنجاز.

في ضوء ما تم عرضه من أدبيات في الدراسة من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة ، تستخلص الباحثة الفروض التالية كإجابات محتملة على تساؤلات البحث وهي :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التخطيط للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية الانتباه للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التآني للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التتابع للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مجموع العمليات المعرفية للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

- **منهج الدراسة**:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج التجريبي ، وسوف يستخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي والبعدي .

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية من مدرسة المنشاه الابتدائية بسوهاج ، وتم اختيار العينة التجريبة من العينة الاستطلاعية بطريقة قصدية ، ممن يعانون من بطء التعلم ، بخلاف تلاميذ العينة الاستطلاعية ، من الصفوف

الرابع والخامس والسادس الابتدائي ، بلغ حجمها النهائي ٣٠ طالباً ، وقد بلغ متوسط أعمار التلاميذ (٩,٧) بانحراف معياري (٢,٤٠) ، وكانوا موزعين على الصفوف الرابع والخامس والسادس، وتلك العينة هي التى خضعت لجميع جلسات البرنامج ، واستخدمت في اختبار فروض البحث الحالي.

- **أدوات الدراسة**:

أعتمدت الباحثة على الادوات التالية : -

- **أولاً:بطارية اختبار منظومة التقييم المعرفي** Cognitive Assessment System(CAS)

وصف بطارية منظومة التقييم المعرفي CAS للعمليات المعرفية PASS :

لقد تم وضع منظومة التقييم المعرفي CAS وفقاً لنظرية العمليات المعرفية PASS و بالتالي فهي يتضمن أربعة مقاييس للعمليات الرئيسية (مقياس التخطيط ، مقياس الأنتباه، ومقياس التآني ، ومقياس التتابع) و يتكون كل مقياس من عدة اختبارات فرعية من شأنها تقييم العملية الخاصة بها بالإضافة إلى ذلك هناك درجة إجمالية للمقياس الكلي يتم الحصول عليها عن طريق جمع جميع درجات الاختبارات الفرعية ، والجدول رقم يوضح المقاييس الأربعة والاختبارات الفرعية.

جدول (١) مقياس منظومة CAS واختباراتها الفرعية

العملية	الاختبار الفرعي
التخطيط	اختبار مضاهاة الأعداد Matching Numbers
	اختبار الترميز المخطط Planned Codes
	اختبار التوصيل المخطط Planned Connection
الانتباه	اختبار الانتباه عى أساس ثبات المدرك Expressive Attention
	اختبار البحث عن الأعداد Number Detection
	اختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك Receptive Attention
التآني	اختبار المصفوفات غير اللفظية Nonverbal Matrices
	اختبار العلاقات المكانية اللفظية Verbal-Spatial Relation
	اختبار ذاكرة الأشكال Figure Memory
التتابع	اختبار سلاسل الكلمات Word Series
	اختبار إعادة الجمل Sentence Repletion
	اختبار أسئلة الجمل Sentence Question

- **مكونات المقياس :**

يتكون المقياس من الأدوات التالية :

- كتاب الاستجابة رقم (١) ، وهذا الكتيب يتضمن الأداء على خمسة اختبارات ، مضاهاة الأرقام ، اختبار التخطيط لحل الرموز ، اختبار التخطيط التوصيل.
- كتابة الاستجابة (٢) ويتضمن إجراء التطبيق لأربعة اختبارات ، اختبار المصفوفات غير اللفظية ، اختبار العلاقات المكانية اللفظية ، اختبار ذاكرة الأشكال ، اختبار الانتباه عى أساس ثبات المدرك .

- كراسة التصحيح وتسجيل الاستجابات : وهذا الكتيب يكون مع الفاحص يسجل فيه المعلومات الأساسية للمفحوص ، كما تتضمن رصد الدرجات لكل مهارة وتتضمن الاستراتيجيات التي قام بها المفحوص اثناء تأدية الاختبارات ، كما تتضمن الثلاث الاختبارات المتبقية وهي اختبار سلاسل الكلمات ،اختبار إعادة الجمل، واختبار أسئلة الجمل، كما يتضمن الدرجات المعيارية للاختبارات التي تقاس بالزمن .
- كتيب معايير التصحيح وجدول الدرجات المعيارية. ثبات منظومة التقييم الدينامي في البحث الحالي: لحساب ثبات منظومة التقييم الدينامي ، تم استخدام معامل الفا كرونباخ
- قد تم حساب الثبات لكل عملية معرفية من عمليات المنظومة

والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٢) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات منظومة العمليات المعرفية.

العملية	عدد المفردات/المكونات	معامل الثبات
التخطيط	٩ مفردات	٠.٨٢
التآني	٣ مكونات	٠.٨٩
الانتباه	٧ مفردات	٠.٦٥
التتابع	٣ مكونات	٠.٩٥

ويتضح من الجدول السابق رقم السابق أن جميع معاملات الثبات مقبولة ، مما يشير إلى ثبات مكونات منظومة التقييم المعرفي.

- **الصدق** :

للتحقق من صدق منظومة التقييم الدينامي تم استخدام التحليل العاملى الاستكشافي exploratory factor analysis (أبوالمجد الشوربجي، ٢٠١٢) لمصفوفة معاملات الارتباط بين درجات مكونات كل عملية على حدة (٤ مكونات هي: التخطيط ، والتآني ، والانتباه ، والتتابع)، لدى عينة البحث الاستطلاعية (ن= ٥٢ تلميذا)، وذلك بطريقة المكونات الأساسية ، وبالاعتماد على محك كايزر لاستخلاص العوامل ، وهى العوامل التي جذرها الكامن بعد التدوير أكبر من أو يساوي الواحد الصحيح، ويعتبر التشبع بالعامل دالا إحصائيا إذا كانت قيمته المطلقة أكبر من أو تساوي ٣ والجدول التالي يوضح النتائج النهائية الخاصة بالصدق العاملي للعمليات المعرفية

جدول (٣) يوضح تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعامل الكامن مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع الدلالة الإحصائية للتشبع

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء العام	تخطيط	٠.٤٠٦	٠.١٤٥	٢.٨٠	٠.٠٥
	تآني	٠.٩١٤	٠.١٣٥	٦.٧٦	٠.٠١
	انتباه	٠.٦٧٣	٠.١٣٨	٤.٨٦	٠.٠١
	تتابع	٠.٦٣٠	٠.١٣٩	٤.٥٢	٠.٠١

ويتضح من الجدول (٣) أن كل التشبعات دالة إحصائيًا ، حيث كانت قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، أو مستوى ٠.٠٥ ، مما يدل على أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويا على صدق البناء الكامن لمقاييس وهذا يعني وجود عامل كامن وحيد مسؤول عن الارتباطات بين العمليات المعرفية الأربعة ، وهو الذكاء العام ؛ والنتائج السابقة تفيد بصدق البناء الكامن لمنظومة التقييم الديناميي ، وأنه يمكن استخدام درجة كل عملية كمفهوم نفسي مستقل ، كما أنه يمكن استخدام الدرجة الكلية للعمليات المعرفية كمفهوم نفسي.

- **ثانيا : اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة :**

تعريب د / ابو النيل واخرونتم تقنين مقياس ستانفورد – بينيه الإصدار الخامس على البيئة العربية واستخدم المقننون الصدق العاملي والصدق الظاهري والصدق التميزي وأظهرت نتائج المعاملات ارتفاع صدق المقياس ، وكذلك تم حسب الثبات بالتجزئة النصفية ومعامل ألفا والاتساق الداخلي مما أوضح ارتفاع ثبات المقياس . ويعتبر بينيه الصورة الخامسة من اهم مقاييس الذكاء الحديثة ، التي تساهم في تشخيص الأطفال صعوبات التعلم و، وبطيىء التعلم .

- **ثالثا: البرنامج الإرشادي :أسس بناء البرنامج:**

- تحديد الهيكل العام للبرنامج وذلك بالاعتماد على تعديل استراتيجيات الوظائف المعرفية لكل مهارة من المهارات الاربع المحددة مسبقا.
- مراجعة معايير بناء البرنامج الإرشادي ، وقد حدد ترافينجر وعدد من الباحثين ,Treffinger et al) (1999)، عددا من المعايير والمحكات استمدوها من خبرتهم العملية وخصوصا في مجال التدريب في مهارات التفكير والعمليات المعرفية وتعتبر هذه المعايير كضوابط لبناء البرنامج ومنها : -

- ✓ توفر اساس نظري للبرنامج مدعم بالبحوث التطبيقية .
- ✓ تحقيق التوازن بين ثراء التدريب وإمكانية التطبيق في الواقع.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية.
- ✓ تصميم مادة البرنامج لتتوائم مع الأهداف العامة للبرنامج.
- ✓ ملائمة البرنامج لثقافة المؤسسة.
- ✓ الانغماس النشط ومعايشة الخبرة التدريبية وملاحظة التغيرات ومعالجة المشكلات الطارئة.
- ✓ تقديم نماذج تطبيقية.

- محتوى البرنامج الإرشادي : تم تحديد محتوى البرنامج الإرشادي الحالي بناء على الأهداف العامة التي تم تحديدها وهي كالتالي :

- الأهداف العامة للبرنامج: تنمية الوظائف المعرفية لعملية التخطيط. - تنمية الوظائف المعرفية لعملية الانتباه. - تنمية الوظائف المعرفية لعملية التآني. تنمية الوظائف المعرفية لعملية التتابع.
- الفترة الزمنية وعدد الجلسات: سوف يستغرق البرنامج (١٥جلسة إرشادية) تستغرق كل جلسة حوالي (١ ساعة) وبهذا سيستغرق البرنامج (١٥ ساعة) موزعة بشكل اسبوعي بمعدل (٣ جلسات في الاسبوع في الاسبوع وبهذا سوف يقام البرنامج على مدى (٥ أسابيع).
- الفنيات الإرشادية المستخدمة : سوف يعتمد البرنامج على فنيات النظرية السلوكية ، نظرا لأن الفئة المستفيدة من البرنامج فئة الأطفال في مرحلة الأساس بطيئ التعلم، ولأن البرنامج يعتمد على "اعادة التعلم بهدف تنمية المهارات المعرفية "، والتي من ابرزها " التعزيز، والتعلم الاجتماعي ، النمذجة ، ولعب الدور ، والتغذية الراجعة ، التخلص من الحساسية التدريجي المنظم، طرق ضبط الذات، ضبط المثير". (الشناوي:١٩٩٤)
- الفئة المستفيدة : الأطفال بطيء التعلم في سن التعليم العام ، مرحلة الابتدائية بمحافظة سوهاج
- الفئة المنفذة للبرنامج : سوف تقوم الباحثة بتنفيذ البرنامج ، بما فيها عملية التقييم والجلسات الإرشادية ، في مدرسة المنشاه بمحافظة سوهاج .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها**:

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التخطيط للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول (٤)نتائج اختبار t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية التخطيط

الأبعاد		ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
مضاهاة الارقام	قبلي	٣	٨٥.٢	٩٣٣.	١٠.٤	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٧٥.٧	٥٨.١		
حل الرموز	قبلي	٣٠	١٠.٨	١٤.٢	١٢٥.	٠.٢٠٠
	بعدي	٣٠	٠٥.٨	٤٣.١		
التوصيل	قبلي	٣٠	٠٠.٨	٤٨.١	٥٤.٣	٠.٠٠٢
	بعدي	٣٠	٣٠.١٠	١٥.٢		
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٩٥.١٨	٣٧.٢	٨٨.٦	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٦٠.٢٦	٤٧.٣		

من الجدول (٤) نجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي في الابعاد التالية: مضاهاة الارقام ، والتوصيل والدرجة الكلية حيث قيم ت بالترتيب (١٠.٤ - ٥٤.٣ - ٨٨.٦) وهي قيم دالة احصائياعلى وجود فروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح

التطبيق البعدي ، ولايوجد فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على بعد حل الرموزحيث قيمة ت (٠.١٢٥) وهي قيمةغيردالة احصائيا، وهذا الفرق بين القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية التخطيط لدى فئة بطيئ التعلم.

كما تفسر الباحثة نتيجة الفرض بأهمية التدريب على الوظائف المعرفية لعملية التخطيط لمن يعانون من مشكلات في التعلم وذوي الاعاقة بشكل عام ، وبطيئي التعلم بشكل خاص حيث يعتبر التخطيط أداءً ذهنيا ويساعد في تحديد المهام وتأطيرها ، وكذلك الادراك الشامل للذات والمهمة ، والمهام التخطيطية مثل تحديد الطفل لخطته التي يتبعها في عمل ما ، وتحقيق التكيف لتحقيق الخطة المحددة يُعرف بما يسمى بتحديد الذات .

وتحديد الذات Self –Determination كأحدى الاتجاهات المعاصرة السبعة التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين في ما يتعلق بالتدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة ، اضافة الى الدمج ، والممارسات الملائمة لمعدل النمو ، وإشراك الأسرة ، ومداخل جديدة لتقييم الأطفال الأصغر سناً ، واستخدام الوسائل التكنولوجية ، ويشير مفهوم " تحديد الذات " كما يرى هالهان وكوفمان Hallhan&Kaufman(2003) بأنه اتخاذ الفرد لقراره حول الجوانب الهامة في حياته ، وقد أكد ميثوج وميثوج Mithaug & Mithaug (2003) في دراستهما الى تحسن أداء التلاميذ عندما قاموا بتحديد وتخطيط أنشطتهم . (في:هلالاهان ، وآخرون ، ٢٠٠٧، ٢٥٩)

كما تفسر الباحثة نتيجة الفرض في نمو عملية التخطيط باحتواء البرنامج على تدريبات ، مثل تحديد الخطط ، وتعديلها ، والتفكير في أفضل السبل للوصول للحل ، وتغيير الخطط ، ووضوح استراتيجية التعامل أثناء التقييم الدينامي في مهارات التوصيل ، ومضاهات الأرقام ، كما احتوى البرنامج الحالي على تنمية اتجاه ايجابي نحو التعلم ، وهذا يدعمه نظريا ما قدمه بنتريتش Pintrich(2000) في تقديمه إطاراً للتعلم الذي تنظمه الذات.

و يرى Pintrich في نموذجه أن نمو العمليات المعرفية يحدث في اطار ما أسماه بمفهوم التعلم الذي تنظمه الذات وقدم نموذج مكتوب في ذلك Pintrich'sGernal Frame Work For Self-Regulation Learning ، وتنظيم الذات كما يعرفه بأنه عملية نشطة بناءة حيث يضع المتعلمون اهدافاً لتعلمهم ويحاولون مراقبة معرفتهم ، ودافعيتهم ، وسلوكهم ، حيث يرى أن التعلم يحدث في أربع مجالات وأربع مراحل ، المجالات هي (المعرفة والدافعية / الوجدان و السلوك والسياق) و المراحل هي (التخطيط /التنشيط – المراقبة – الضبط – رد الفعل) ويُلاحظ ان التخطيط يمثل أول مراحل التعلم ، والتخطيط في

المجالات الأربع يشمل التخطيط للهدف ، والمحتوى القبلي ، والميتا معرفة ، والمعرفة ، ويشمل التخطيط في الجانب الوجداني ، والدافعية تبني توجه نحو الهدف ، وتنشيط الميل . (جابر،٢٠١٠، ٢٦٢).

وبالنسبة للاختبار الفرعي (حل الرموز) الذي كانت الفروق فيه بين الاختبارين القبلي و البعدي غير دالة فيفسر الباحث عدم حدوث نمو أو تغير بأن اختبار الرموز يعتمد على السرعة ، أي ان الزمن هو الدرجة الخام التي تسجل للمفحوص وليس انجاز المهمة بشكل صحيح ، والسرعة هي نقطة الضعف والسمة السلبية الرئيسة لدى فئة بطي التعلم ، وهذه النقطة يتم تجاوزها في توصيات البرامج التعليمية التي تقدم لهم بأن يعطى الطالب وقت أطول في انجاز المهمة .

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :**

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية الانتباه للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول (٥) نتائج اختبار(ت) t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية الانتباه

أبعاد التخطيط		ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثبات المدرك	قبلي	٣٠	٨.٥٠	١,٨٧٧	٣,٢٥	٠.٠٠٤
	بعدي	٣٠	١٠.٢٥	١,٥٨٥		
البحث عن الاعداد	قبلي	٣٠	٦,٧٠	٠,٩٢٣	٤,٣٥	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٨,٣٥	١,٢٦٨		
تغير المدرك	قبلي	٣٠	٥,٤٠	١,٦٩٨	٧,٦٨	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٩,٣٠	٢,١٠٥		
مجموع الاختبارات	قبلي	٣٠	٢٠,٤٥	٣,٣٦٣	٧,٤٣	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٢٨,٧٥	٣,٦٩١		

يتضح من النتائج السابقه في الجدول (٥) أن قيم ت = (٣,٢٥ – ٤,٣٥ . ٧,٦٨) وهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١ علىالابعاد(ثباتالمدرك – البحث عن الاعداد – تغير الاعداد) وهذا يعني انه يوجد فرق بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي في مجموع اختبارات عملية الانتباه الثلاث (ثبات المدرك ، البحث عن الأعداد ، تغير المدرك) وايضاالدرجة الكلية دالة احصائيا عند مستوي دلالة ٠.٠١ حيث قيمة ت = ٧.٤٣ ، وهذا الفرق يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية الانتباه لدى فئة بطيئ التعلم.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض بحدوث نمو في عملية الانتباه نتيجة الاجراءات والتدريبات التي تضمنها البرنامج وتدعم عملية الانتباه ، فقد تم

مراعاة تقليل عملية المثيرات المشتته اثناء اقامة البرنامج ، كما يفسر الباحث نتيجة الفرض لاحتواء البرنامج على استراتجيات وطرق أدائية ونفسية عرفت واشتهرت في أدبيات العلاج والإرشاد أنها طرق علاجية لمن يعانون من ضعف الانتباه ، فقد احتوى البرنامج التدريب على مهارات التركيز ، ومقاومة التشتت ، والتنظيم أو النظام من خلال تمرين الاطار كما جاء في البرنامج ، والتعامل مع الانفعالات مثل الملل والاندفاعية وكان ذلك من خلال التدريب على المثابرة ، والسلوك الحضوري ، وعكس المشاعر ، الملاحظة الذاتية . التعزيز الايجابي .

والتفسير السابق يندرج في ضوء ما أكدته النماذج العلاجية وبعض النظريات التي قدمت نماذج تربوية لمن لديهم مشكلات في الانتباه ، ومنهم نموذج باركلي (2000) Barkly الذي يتضمن نموذجه أهمية تنظيم الانفعالات التي تتعلق بالإحباطات ، وضعف الدافعية ، مما يسهل استسلامهم ، والوصول الى العجز المكتسب الذي يتبعه تعاطف من قبل الآخرين ويعزز الفشل. وبالنسبة لتقليل المثيرات أعتبر كرويكشانك Cruickshank أن من أهم الأساليب التربوية لعلاج مشكلة ضعف الانتباه هو تقليل المثيرات غير الضرورية ، وتدعيم المثيرات الضرورية أو اللازمة لحدوث التعلم. أما بالنسبة للتدريبات المنتظمة مثل تمرير النظر على الإطار يؤكد Cooper (1999) أن كل الأطفال وخصوصاً من لديهم فرط حركة مصحوب بضعف انتباه يستفيدون من الروتين ، وتكرار التنظيم من حولهم أي تنظيم الاشياء من حولهم . كما يؤكد عدد من الباحثين مثل دو - بول وآخرون (1997) Du-Paul et.al. على أهمية ما أسموه التقييم السلوكي الوظيفي Functional Behavioral Assessment لعلاج مشكلة ضعف الانتباه ويركز التقييم على الوظائف أو المنافع التي يؤديها السلوك للأفراد ، مثل المكافئات والمعززات والمكانة والثقة وخبرات النجاح ، أما بالنسبة للرصد أو ملاحظة الذات يرى هالاهان وهدسون Hallahan &Hdson (2002) بانه طريقة ناجحة نظراً لأنه يساعد التلاميذ على أن يصبحوا أكثر وعياً بانتباههم ، وأكثر تحكماً فيه وسيطرة عليه. (في : هلالاهان وآخرون ،٢٠٠٧، ٤١١، ٤١٣)

كما تفسر الباحثة تحقق الفرض الذي يعني النمو في عملية الانتباه ، بتحقق المحك الأول من محكات التعلم الوسيط " القصدية والتبادلية" والذي يرى فيرشتاين أن تفسير المثيرات غير كافية لإحداث انتباه أو يقظة لدى المتعلم ولكي يحدث الانتباه لابد من سعي الوسيط بشكل مستمر من خلال اجراءات وتفاعلات تضمن ذلك ، والقصدية تعني التركيز على مثير دون غيره ليكون في بؤرة الادراك (بو ارحمة ،٢٠٠٨، ١١٥). كما تفسر الباحثة حدوث نمو عملية الانتباه ، لتضمين الباحث البرنامج تدريبات تنمية الانتباه ، ومنها تنمية

الانتباه من خلال التركيز على المحتوى وإعادة المحتوى ، وتنمية التصوير أو الرصد الذاتي ، وتضمن البرنامج تنمية القدرة على التمييز من خلال الانتباه الانتقائي لبعض المثيرات وتجاهل أخرى (حصر الانتباه) كما تضمن تدريب التركيز لأكثر من مهمة من خلال التدريب على انجاز أكثر من مهمة

وحصر الانتباه هو ما أكدته أدبيات علم النفس أن الانتباه انتقائي . ويحدث الانتقاء وفقاً لنموذج برود بنت Broadbent نموذج الفلتر filter model بأن تجهيز أو معالجة المعلومات يعتمد على السعة وتدفق المثيرات ، ولأن السعة والمعالجة محدودة تتم الفلترة والانتقاء للمثيرات (حسانين،٢٠١٢، ٢٢٤)

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :**

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التآني للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول (٦) نتائج اختبار t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية التآني

الاختبار		ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المصفوفات	قبلي	٣٠	٥,٦٠	١.٢٧	٠.٤٠٠	٠.٦٩٤
	بعدي	٣٠	٥,٧٠	١,٣٨		
العلاقات اللفظية المكانية	قبلي	٣٠	٥,٥٠	١,٧٠	٠.٧٧٩	٠.٤٤٦
	بعدي	٣٠	٥,٠٥	١,٧٩		
ذاكرة الاشكال	قبلي	٣٠	٧,٨٥	١,٨١	٢.٦١١	٠.٠١٧
	بعدي	٣٠	٩,١٥	١,٤٦		
مجموع اختبارات	قبلي	٣٠	١٨,٩٥	٢,٧٢	١.٢٨٣	٠.٢٥١
	بعدي	٣٠	١٩,٩٠	٢,٨٩		

يتضح من النتائج السابقه في الجدول رقم (٦) أن قيم ت = ٠.٤٠٠ — ٠.٧٧٩ ان هذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد المصفوفات والعلاقات اللفظية المكانية بينما قيمة ت = ٢.٦١١ على بعد ذاكرة الاشكال تدل على وجود فروق احصائية عند مستوى ٠١. بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة

بينما الدرجة الكلية في عملية التآني تدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١ حيث قيمة ت = ١.٢٨٣ ، لصالح التطبيق البعدي ، وهذا الفرق يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية التآني لدى فئة بطيئ التعلم.

وتفسر الباحثة حدوث تغير بسيط في اختبار التأني بشكل عام وعدم حدوث تغير في اختبارين من اختبارات عملية التآني في اختبار المصفوفات ، والعلاقات اللفظية المكانية بأن عملية التزامن عملية مركبة ومعقدة ، وهي تمثل معالجة ادراكية (معالجة المعلومات) أي أنها عملية داخلية أكثر منها ظاهرية وليست

من السهل أن تظهر على السلوك وتتأثر بالتدريبات المباشرة مثل التخطيط والانتباه ، وهي مركبة أكثر من الاختبارات والعمليات الأخرى .

ويتفق مع هذا التفسير مفهوم المعالجة التزامنية وفق نظرية PASS بأن التآني مجموعة من الأنشطة العقلية المعرفية التي تعالج بكفاءة وفاعلية مجموعات متباينة ومعقدة من المثيرات على نحو تزامني ، بحيث تعكس عمليات ، السرعة ، والدقة ، والكفاءة في عمليات التجهيز ، وتعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد في استجابته للموقف ، وتحدث المعالجة على أنماط مختلفة من المستويات المفاهيمية أو الإدراكية أو عمليات الذاكرة ، ومن ثم فإن جوهر عملية التزامن هو أن اجزاء أو أنماط من المثيرات يتم معالجتها على نحو تزامني متعدد الأبعاد. (الزيات ، ٢٠٠٦ ، ٦٢٥)

وتفسر الباحثة التغير الذي حدث في الدرجة الكلية لعملية التآني بأنه يرجع لأسلوب التقييم الدينامي في التدريب الجيد على التعامل والتركيز على طرح الاسئلة وخصوصاً في ذاكرة الأشكال ، كما يعيدها لبعض المبادئ الوسيطة مثل التدريب على خلق المعنى من خلال طرح الأسئلة لماذا وأين وكيف كما يرى الباحث أن التدريبات الوسيط القائمة على تنظيم الذات والتحكم بالسلوك (السرعة ، الاتساق) كان لها الأثر في النمو الذي حدث.

كما تعيد الباحثة التغير الذي حدث لتدريب التلاميذ بطيئ التعلم على ادراك الصيغ الكلية وأدراك الجزاء في صورة كلية ، وتمرين ادراك الأجزاء الناقصة وإكمالها ، كما تضمن البرنامج على تدريبات تحتوي على ادراك العلاقات بين الاشياء وهذه التدريبات من شأنها العمل على عامل ادراك الأشياء في صورة كلية "جشطلت" وهو المعنى الحقيقي لعملية التآني وربط الصيغ في صورة إدراكية مكتملة ذات معنى.

- **نتائج الفرض الرابع وتفسيرها** :

توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في عملية التتابع للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي .

جدول (٧) نتائج اختبار t-test لقياس الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات عملية التتابع

الاختبار		ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
سلاسل الكلمات	قبلي	٣٠	٥.٧٠	١.٨٣	٢.٥٩٤	٠.٠١٨
	بعدي	٣٠	٦.٦٥	١.٦٩		
اعادة الجمل	قبلي	٣٠	٧.٦٠	١.٠٩	٤.٠٧٣	٠.٠٠١
	بعدي	٣٠	٨.٤٥	١.٠٥		
أسئلة الجمل	قبلي	٣٠	٦.٠٥	١.٠٥	٥.٦٣٨	٠.٠٠١
	بعدي	٣٠	٧.٧٠	١.٠٣		
مجموع اختبارات عملية التتابع	قبلي	٣٠	١٩.٣٥	٢.٢٣	٥.١٧٤	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٢٢.٨٠	٢.٦٤		

يتضح من النتائج السابقه في الجدول (٧) أن قيم ت = ٢.٥٩٤ – ٤.٠٧٣ ٥.٦٣٨ على الابعاد سلاسل الاعداد واعادة الجمل واسئلة الجمل ان هذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح التطبيق البعدي ، وكذلك قيمة ت للدرجة الكلية = ٥.١٧٤ وهي دالة عند مستوى٠.٠١ ، وهذا الفرق يفيد بأنه يوجد تأثير جوهري للبرنامج الإرشادي في تنمية عملية التتابع لدى فئة بطيئ التعلم.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض بالأثر الذي تركته إجراءات البرنامج ، واستراتيجيات التقييم الدينامي ، وقد أحتوى البرنامج على فقرات تدريبية على عملية التتابع الزماني والمكاني وحسب الفئة وهذه التدريبات ساعدت نمو عملية التتابع ،كما تضمن البرنامج على التتابع الزماني والمكاني وتسل الاشياء من حيث الأصعب الى الأسهل ، الانتقال من العام الى الخاص الانتقال من القاعدة الى التعميم.

كما تعيد الباحثة التغير الذي حدث الى مراعاة أحد استراتيجيات التدخل الوسيط وهي التفرد والتميز والذي راعى فيه الباحث اشباع الحاجة للتفرد والتميز ، خلق فرص للاستقلال والتعبير من خلال فنية السلوك التوكيدي ، كما يشجع الابداع وحب الاستطلاع ، وهذه العوامل النفسية توسع مفهوم التعلم بالمعنى مما يسهل ربط المعاني والأحداث في شكل تسلسلي .

- **نتائج الفرض الخامس وتفسيرها**:

وجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مجموع العمليات المعرفية للقياس القبلي والقياس البعدي وهذه الفروق لحساب القياس البعدي.

جدول (٨) يوضح نتائج اختبارت لقياس الفرق بين التطبيقين القبلى والبعدي في الدرجة الكلية العمليات الأربع

الاختبار		ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية في العمليات الاربع	قبلى	٣٠	٧٧.٨٠	٥.٠٢	٨.٨٨	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٠	٩٨.٠٥	٧.٠٥		

يتضح من النتائج السابقه الجدول رقم (٨) أن قيمة ت = ٨.٨٨ وهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح التطبيق البعدي والذي كان المتوسط =٩٨.٠٥ ، وانحراف معياري ٧.٠٥ بينما في التطبيق القبلي المتوسط = ٧٧.٨٠ وانحراف معياري ٥.٠٢ .

وتفسر الباحثة نتيجة الفرض ونمو العمليات المعرفية بالتأثير الجوهري للبرنامج الذي ساعدت أهدافه ، ومحتواه كتدريبات في نمو العمليات المعرفية المستهدفه. كما يفسر الباحث نمو العمليات المعرفية باستناد البرنامج على عمليات تقييم جديدة تتمثل في اجراءات التقييم الدينامي والذي يوظف فيه

الباحث اجراءات التعلم أو التدخل الوسيط ، والتي أسهمت في معرفة قدرات التلاميذ والفروق بينهم ومشكلات ، وكذلك التركيز على مستوى الدافعية وإعادة بناء الثقة.

كما تفسر الباحثة حدوث نمو في العمليات المعرفية في الدرجة الكلية لعدة عوامل:

- أولا : توظيف مهارات والتدريب على أنشطه تسهم مباشرة في العمليات المعرفية.
- ثانيا: توظيف الفنيات الإرشادية السلوكية في البرنامج مثل النمذجة ، ولعب الدور ، والتعزيز بأنواعه المادي والمعنوي ومعظم الفنيات الإرشادية تناسب الأطفال وخصوصا فئة بطي التعلم.وتوظيف العلاقة الإرشادية التي تعتبر حجر الزاوية في نجاح أي عملية إرشادية كما يشير روجرز.
- ثالثا: توظيف ديناميات الجماعة والاستفادة من الارشاد الجماعي والعناصر العلاجية التي تحتوي المجموعات مثل المساندة والتعلم الجماعي والتعزيز .
- رابعا: توظيف فنيات واستراتيجيات التعلم الوسيط وعناصر الوساطة التعليمية التي حدها فيورشتاين . كما يفسر الباحث حدوث النمو لأن العمليات المعرفية مترابطة وتدعم بعضها البعض وليست قدرات منفصلة ، وتنمو اذا ما توفرت لها البيئة المناسبة. وهذا يتوافق مع ما قدمته النظرية البنائية بشكل عام ونظرية بياجية في النمو المعرفي ونظرية العمليات المعرفية بشكل خاص. وهذا ما أكده "جان بياجيه" من خلال دراسته لعوامل تكون المعرفة في ترابطها .

- **المراجع**:

- أبوهدروس، ياسرة محمد و الفرا، معمر ارحيم (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم . مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، م ١٣ ، (١) ص ص (٨٩ -١٣٠).
- بوارحمه ، تهاني علي (٢٠٠٨). اثر برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الابتدائية على تنمية العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.
- جابر، عبدالحميد جابر(٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته – دليل للتدريس والتعلم والبحث.عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حجازي، مصطفى(٢٠٠٠). الصحة النفسية منظور تكاملي للنمو في البيت والمدرسة . الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي.
- الحربي، عبدالعزيز لافي (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية (فكر ـ زاوج ـ شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طيبة.

- حسانين ، عواطف محمد(٢٠١٢). سيكولوجية التعلم ، نظريات -عمليات معرفية – قدرات عقلية ، القاهرة ، المكتبة الاكاديمية .

- حسن ، ثائر رشيد وَ خلف ، عدنان جواد (٢٠٠٩). تأثير درس التربية الرياضية على السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ بطيئي التعلم والأسوياء. مجلة علوم الرياضة جامعة ديالى ، العراق ١(١٧٥ -٢١٣).

- حسن، ثائر رشيد (٢٠٠٥). السلوك الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ بطيئ التعلم والأسوياء - دراسة مقارنة – على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في محافظة ديالى. مجلة الفتح جامعة ديالى، كلية التربية الرياضية ،عدد (٢٣) ص ص (٢٤٨ - ٢٧١)

- خضر ، عبدالباسط متولي (٢٠٠٥) التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. ، القاهرة ،دار الكتاب الحديث .

- الرفوع، محمد وآخرون (٢٠٠٤). اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطئي التعلم في المدارس الاساسية في الأردن ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،م ٥(٤) ، ص ص (١٩٥ -٢٣٠).

- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة ،عالم الكتب.

- الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠١).علم النفس المعرفي. القاهرة. دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباط والمنظور المعرفي. القاهرة ، دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦).الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. القاهرة. دار النشر للجامعات.

- سليمان ، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٤).معجم التخلف العقلي. القاهرة ، دار القاهرة.

- احمد ، صفاء سيد (٢٠١٦) . برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ، القاهرة ،مجلة البحث العلمي في التربية ، العددالسابع عشر .

- الشناوي ، محمد محروس(١٩٩٤).نظريات الارشاد والعلاج النفسي . القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

- الشوربجي ، أبو المجد (٢٠١٢).القياس والإحصاء التربوي والنفسي ،الرياض ، مكتبة الرشد

- شوشة، ايمن الديب (٢٠٠٦). دليل منظومة التقييم المعرفي للذكاء. القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية.

- عبداللطيف، مدحت عبدالحميد (١٩٩٩).الصحة النفسية والتفوق الدراسي،الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

- العمري ، أحمد عبدالرحيم (٢٠٠١).الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.

- عوجان، وفاء سليمان و الشراري خالد(٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات تدريس معرفية وما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة علوم الانسانية ٧ ص ص (٢٣ -٤٢)

- محمد، حسانين محمد، و الشحات ، مجدي(٢٠٠٦). دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الادراكية – الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح - تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئي التعلم في المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مصر ، م ١٦(٦٨) ، ص ص (١٢٣ -١٦٤) .

- هلالاهان ، دانيال و كوفمان ، جيمس و لويد ، جون و ويس ، مارجريت و مارتنيز ، اليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم، مفهومها – طبيعتها - التعلم العلاجي، ترجمة عادل عبدالله ،عمان ، دار الفكر.

- فتوحي، فاتح، و عزيز، تمار(٢٠٠١).اثر برنامج إرشادي لمعلمات التربية الخاصة في تعديل السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئ التعلم. كلية التربية ،جامعة الموصل. استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٢/١٢من موقع:

- dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/1k.pdf

- محمد، عادل عبدالله (٢٠١٠). فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٣/١٢من موقع:

- http://dr-banderalotaibi.com/new/research_re.php?id=1

- كاشف، ايمان فؤاد. و المرسي ، محمد رشدي(٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلميذ ذوي صعوبات التعلم. ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض المملكة العربية السعودية،١٩ -٢٢ نوفمبر ٢٠٠٦ ، ص ص (١ - ٢٨) . استرجعت بتاريخ ٢٠١٢/٢/١٢من موقع:

- http://www.se.gov.sa/conferences/ld/papers.htm

- Chauan, Sangeeta (2011), Slow Learners : Their Psychology And EDUCATIONAL Programmes, International Journal of Multidisciplinary Research Vol.1 Issue 8, 279-289.

- Johannes E. H. Van Luit, Evelyn H. Kroesbergen, And Jack A. Naglieri. Utility Of The PASS Theory And Cognitive Assessment System For Dutch Children With And Without ADHD. JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES VOLUME 38, NUMBER 5, SEPTEMBER/OCTOBER 2005, PAGES 434–439.

- Keat, Ooi Boon; Ismail, Khaidzir bin Hj(2011). Pass Cognitive Processing: Comparison between Normal Children with Reading

Difficulties. Journal of Humanities and Social Science. Vol. 1 No. 2; February,(53-60)

- Krishnakumar, M.G. & Ramakrishnan Palat (2006). Effectiveness of Individualized Education Program for Slow Learners. Indian Journal of Pediatrics, Volume 73—February,(PP,135-137).
- Margalit,M.,&al-Yagon,M.(2002).The loneliness experience of children with learning disabilities .IN B.Y.L.Wong &M.Donnahue(Eds),The social dimension of learning disabilities. Essays in honor of Tanis Bryam(pp53-75). Mahwah NJ :Erlbaum.
- Sangeeta Malik(2009). Effect of Intervention Training on Mental Abilities of Slow Learners, International Journal of Medical Sciences, 1(1): 61-64 (2009)

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى برامج أبنائهم التعليمية ومقترحات تفعيلها

إعداد :

ا/ محمد عزي محمد جبره
مشرف التربية الخاصة بإدارة تعليم جازان بالمملكة العربية السعودية

ا.د/ زيد محمد البتال
أستاذ بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود
بالمملكة العربية السعودية

مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى برامج أبنائهم التعليمية ومقترحات تفعيلها

أ/ محمد عزي محمد جبره
مشرف التربية الخاصة بإدارة تعليم جازان بالمملكة العربية السعودية

أ.د/ زيد محمد البتال
أستاذ بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على مدى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية من وجهة نظرهم، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣٧٤) ولي أمر، فيما تكونت عينة الدراسة الفعلية من (١١٢) ولي أمر. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى لمتغير جنس ولي الأمر لصالح الذكور، كما توجد فروق تعود لمتغير امتلاك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم، لصالح من يمتلك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم. بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الصلة، المستوى التعليمي، الوظيفة.

الكلمات المفتاحية: أولياء أمور – صعوبات التعلم – جامعة الملك سعود.

Parents' participation of students with learning difficulties in their children's educational programs and suggestions for activation

Mohammed Ezzi Mohammed Gabra, Prof. Zeid Mohammed Al-Battal

Abstract:

This research aimed at identifying the extent to which Parents of students with learning difficulties participated in their children's educational programs from their point of view. The research utilized the analytical descriptive approach and a questionnaire as the study tool. The study community consists of all parents (374) of students with learning difficulties in the primary stage in Jazan, while the actual sample consisted of (112) parents. The research indicated a number of results, the most important are the following: There are statistically significant differences between the average of parents' assessment of students with learning difficulties for their participation in their children's special educational programs due to parent's gender variable for males, There are also differences due to having information about the learning disabilities program variable, for those who have information about the learning disabilities program. while There are no statistically significant differences due to the of these variables: relevance, educational level, job .

Keywords: Parents - Learning Difficulties - King Saud University.

- **مقدمة**:

تعد مرحلة المدرسة من المراحل المهمة في حياة الإنسان ففيها يبدأ التلميذ طريقه نحو المجتمع الذي يعيش فيه بطريقة منتظمة من خلال دخوله المدرسة وانتظامه في النظام التعليمي الذي ارتضاه المجتمع لأبنائه، وكون تعليم الإنسان هو السند الذي تقوم عليه الحضارات كان الاهتمام به مبدأ إنسانيا عظيما وواجبا اجتماعيا كبيرا ، فعندما يدخل التلميذ إلى المدرسة قد يمارس تعليمه بشكل طبيعي في المرحلة الأولى ثم تبدأ بعد ذلك بعض المشاكل التعليمية في الظهور أو يتم اكتشافها عن طريق أحد المعلمين، ومن هذه المشاكل هو تدني مستواه التعليمي، وغالبًا ما نظن أن هناك تقصيرا من الأسرة أو المدرسة، ويخفى علينا أنه لربما يعاني التلميذ من إحدى مشكلات صعوبات التعلم،حيث أثبتت الأبحاث في هذا المجال أن التلاميذ الذين يعانون منصعوبات التعلم في الغالب يكون مستواهم متوسطا أو أعلى بقليل من المتوسط ولكن طريقة تعامل عقل التلميذ مع المعلومات ليست كنظيره من التلاميذ الآخرين.

ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات التي تتمثل بضعف القراءة والكتابة والإملاء والتعامل مع المسائل الرياضية، وتعود هذه المشكلات في الغالبلقصور في الذاكرة لديهم، وتدني مهاراتهم بشكل عام، والتلميذ من ذوي صعوبات التعلم غير قادر على التوصللأقصى حد منإمكانياته(العايد والناطور، 2008).

ولذلك تحتاج هذه الفئة اهتمامًا خاصًا على جميع الأصعدة والتي تبدأ من اهتمام الأسرة للحد من المشكلة، وكذلك المدرسة التي يجب أن تحتفظ بملف خاص عن هذه الفئة لتوجيه المعلمين من كافة التخصصات بالإحاطة التامة حين التعامل معهم لكي ترفع من معنوياتهم النفسية وتساهم في التخفيف من مشكلاتهم، وتشرك المرشد التربوي بأن يولي اهتمامًا خاصًا بهم من خلال الاجتماعات الخاصة واللقاءات مع الأهل والندوات التثقيفية.

إن مشكلة صعوبات التعلم لا تقتصر على التلاميذ أنفسهم فحسب، بل تشمل ذويهم لما سيعانونه في سبيل تقديم الرعاية لهذا التلميذ، فغالبًا ما يعاني أولياء الأمور من خيبة أمل نتيجة إخبارهم بأن ابنهم يعاني من صعوبات تعلم، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن تقديم الخدمات والعون لأولياء الأمور مطلب اجتماعي وتشريعي. ويؤكد العاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن هناك دورًا كبيرًا لمشاركة الوالدين في الدورات التدريبية لأبنائهم، كون مشاركتهم في مثل هذه الدورات يعود بالنفع عليهم وعلى التلميذ ومعلميه في المستقبل (الداوودي، 2005).

وتؤثر العوامل الاجتماعية بشكل كبير على التلميذ ذوي صعوبات التعلم حيث إن التعامل الأسري مع التلميذ قد يكون سلبيا أوإيجابيا، كما أن الوضع الاقتصادي للأسرة أيضا له تأثير، بالإضافة إلى طبيعة المكان وطبيعة الأسرة وحجمها قد يؤثر في توفير جو إيجابي للتلميذ. أيضا تؤثر أساليب معاملة

الوالدين والتي ترجع للمستوى الثقافي على طبيعة التلميذ ومستوى نضجه، كما أن مستوى مشاركة الأسرة في العملية التعليمية لها بالغ الأثر على التلميذ ذوي صعوبات التعلم (الوقفي، 2003).

وقد تلعب المشاركة الأسرية في العملية التعليمية دورا كبير في الوصول لعلاج كثير من المشكلات للتلميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لوضع خطة علاجية مشتركةٍ بين إدارة المدرسة والمرشد التربوي وولي الأمر للوقوف على تطورات التلميذ أولا بأول.

ومما لاشك فيه أن مساعدة الأسرة ومشاركتها في تقديم الخدمات التعليمية لابنهم لها دور كبير في رفع مستواه، ومن أوجه المشاركة للأسرة انخراطها في عملية التخطيط التربوي الفردي، واتخاذ قرارات تتعلق بوضع التلميذ التربوي،ومدى التقدم الحاصل في تحصيله الدراسي، وأهم مشكلاته الاجتماعية والنفسية،وهنا تكمن ضرورة عقد لقاءات دورية بين أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلميه من أجل تبادل الخبرات وتبني برامج توعوية وتثقيفية لأبنائهم(خصاونة، 2012).

- **مشكلة البحث**:

مع تأكيد الأبحاث العلمية على ضرورة تفعيل دور الأسرة في خدمة التلاميذ وأثر ذلك عليهم وضرورة كون أولياء الأمور شريكا في تلك الخدمة إلا أن مشاركة أولياء الأمورفي برامج صعوبات التعلم في المملكة مازالت قليلة ومحدودة كما يظهر ذلك من خلال اللقاءات مع المعلمين وزيارات بعض البرامج.

ولذلك، عمل المختصون في ميدان التربية الخاصة بشكل عام والعاملون في مجال صعوبات التعلم بشكل خاص على إيجاد استراتيجيات وبرامج تهدف إلى معالجة تلك الصعوبات التعليمية، ومن خلال اطلاع الباحث على الأدبيات السابقة التي اهتمت بدراسة صعوبات التعلم، تبين من خلال دراسة خصاونة (2012) إن مشاركة الأسرة مع المدرسة كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، وأن الاهتمام فقط في المدارس الخاصة. كما بينت دراسة أوكونر O,Conner, (2008) أن العلاقة بين أولياء الأمور والاختصاصيين يشوبها نوع من الصراع وعدم الاستقرار بسبب اختلاف وجهات النظر في بعض جوانب العملية التعليمية، وأنه لا يتم أخذ وجهات نظر أولياء الأمور ومشاركتهم في العملية التعليمية بعين الاعتبار من قبل الاختصاصيين، بالإضافة إلى عدم اهتمام الاختصاصيين بإشراك أولياء الأمور في إجراءات صياغة السياسات المتعلقة بتأهيل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد اتفق أفراد العينة على أن وجود علاقة جيدة بين أولياء الأمور والاختصاصيين له تأثير ايجابي على تطور التلميذ وتقدمه في العملية التعليمية. وأوضحت دراسة القرني (2008) أن الخدمات التي تقدمها المدرسة لذوي صعوبات التعلم متوسطة ولا بد من التعاون المشترك مع الأسرة لعلاج هذه الظاهرة. وكما بينت دراسة السعايدة والفرح

(2008) أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أولياء الأمور في المساهمة في برامج مساندة نحو أبنائهم الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وأشارت نتائج دراسة الخشرمي (2003) إلى عدم إشراك الأسرة في برنامج التلميذ في المدارس الخاصة.

- **أسئلة البحث** :

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة من وجهة نظرهم ؟

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع مشاركتهم فيبرامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى للمتغيرات التالية (جنس ولي الأمر، صلة القرابة، المستوى التعليمي، الوظيفة، امتلاك معلومات حول برنامج صعوبات التعلم)؟
- ما المقترحات لتفعيل مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبناءهم التعليمية الخاصة؟

- **أهداف البحث** :

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية.
- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع مشاركتهم فيبرامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى للمتغيرات التالية (جنس ولي الأمر ، صلة القرابة، المستوى التعليمي، الوظيفة، امتلاك معلومات حول برنامج صعوبات التعلم).
- تقديم مقترحات إجرائية لتفعيل مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة.

- **أهمية البحث** :

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

- تناول قضية مهمة وهي مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة، بما يسهم في تحسين قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس، بالإضافة إلى أهمية التعرف إلى آراء أولياء الأمور عن واقع مشاركتهم ببرامج أبنائهم التعليمية الخاصةفي المدارس الابتدائية.
- كونها في مجال المشاركة المجتمعية وخاصة أولياء الأمور وهم أكثر أصحاب الشأن في مشاركتهم ببرامج تعملعلى تحسين مستوى أبنائهم ذوي من صعوبات التعلم، حيث تعد هذه الدراسة إضافة جديدة وإثراءً علميا.

- سوف تساعد نتائج البحث أصحاب القرار والمسئولين في مجال التربية الخاصة والتعليم العام بالوزارة على التعرف على واقع مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التربوية الخاصة. كما ستفيد بعض المقترحات المقدمة في هذه الدراسة في تفعيل هذه المشاركة من قبل أولياء الأمور.

- **مصطلحات البحث** :

- **صعوبات التعلم**:

يشير مصطلح صعوبات التعلم، حسبالتعريف الاتحادي (الفدرالي) الأمريكي ،إلى التلاميذ الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية، والتي تشمل استخدام وفهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي قد تظهر في عدم قدرة الفرد التامة على أن يستمع، أو يفكر، أو يتحدث، أو يكتب أو يقرأ، أو يقوم بعمليات حسابية. ويشتمل مثل هذا الاضطراب على حالات مثل: صعوبات في الإدراك، وانخفاض في الأداء الوظيفي، وصعوبة في القراءة. هذا المصطلح لا يشمل الطلاب الذين لديهم مشاكل في التعلم تعود إلى إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو اضطرابات انفعالية، أو عدم الكفاية من النواحي البيئية، أو الاقتصادية، أو الثقافية(البتال، 2000).

- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** :

يقصد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة الحالية بأنهم التلاميذ من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي الذين تمت إحالتهم من قبل مربي الصف ومدير المدرسة والمرشد الطلابي إلى غرفة مصادر صعوبات التعلم، والذين شخصوا بالأدوات والمقاييس والاختبارات المتوفرة بالمدرسة من قبل معلم التربية الخاصة، وتم التأكد من أنهم يعانون من صعوبات التعلم.

- **البرامج التعليمية الخاصة**:

هي إحدى العناصر الرئيسة للعملية التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التي يجبمراجعتها باستمرار وتطويرها لتساعد في تحقيق جودة التعليم من جهة، ولكي تلبي حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى (السبتي، 2015).

وتعرفها الدراسة الحالية: بأنها البرامج التعليمية التي يشترك في إعدادها فريق متعدد التخصصات من تربويين ومعلمين وأولياء أمور لعلاج المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن هذه البرامج مكونات مثل الخطة التربوية الفردية.

- **الإطار النظري للبحث**

- **مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليميةو مفهوم مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم**:

عرفت منظمة اليونسكو المشاركة بأنها "العمل المشترك الذي يتضمن أوجه النشاطات المختلفة، ابتداءً من تبادل المعلومات عن صحة التلميذ إلى اشتراك

الوالدين بصورة وثيقة في تربيته، وإسهامهم في اتخاذ القرارات الخاصة بسياسة استخدام الموارد وتخصيصها" (اليونيسكو، 1986، 15).

وعرف الوابلي (2006) مصطلح المشاركة الأسرية بأنه تلك الأنشطة، سواءً كانت بين شخص وشخص، أم ضمن مجموعات مختلفة، التي صممت لتعزيز كفايات الآباء والأزواج وذلك في دورهم الأبوي، أو أفراد الأسرة الآخرين في دورهم المساند للآباء. ويرى كل من بيشغادام وشايسته (Pishghadam & Shayesteh, 2013)،أن المشاركة بين المنزل والمدرسة هي عبارة عن لقاء بين الوالدين والاختصاصيين لبحث المواضيع التي من شأنها تقوية الشراكة بينهم.

- **أهداف إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية**:

تهدف مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية إلى التالي(الخولدة، رستم، 2010).:

- توفير البيئة الصحية لتربية التلميذ في المدرسة والمنزل.
- حل مشكلات التلاميذ التي يعانوا منها.
- القضاء على السلوكيات السلبية لدى التلاميذ
- تدعيم أواصر العلاقات الإنسانية بين المعلم وولي الأمر.
- توفير الرعاية الصحية السليمة
- وضع الأسس السليمة للتربية البدنية للتلميذ

ويتم تحقيق المشاركة بين المعلمين وأولياء الأمور من خلال مجموعة من الأشكال مثل: تأسيس مراكز للآباء داخل المدرسة، مشاركة أولياء الأمور في برامج تدريب المدرسين، إعداد برامج تدريبية لأولياء الأمور، استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة للاتصال ومشاركة أولياء الأمور في تربية أبنائهم، عقد المؤتمرات، إعداد برامج تثقيفية وتعليمية وتربوية للأسرة.

- **صعوبات التعلم:و مفهوم صعوبات التعلم**:

يشير مصطلح صعوبات التعلم بشكل عام إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية(الشريف، ٢٠١١). ويؤكد الزراد (٢٠٠٦) أن صعوبات التعلم هي معاناة التلميذ الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، من ضعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور غائب في قدرته على التركيز والانتباه على موضوع معين وهو التلميذ الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه.

ويعرف البحثِ صعوبات التعلم بأنها: برامج تربية خاصة مُلحقة بالمدرسة، وتسير وفق نِظام غرفة المصادر بحيث يتلقى فيها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خدمات التربية الخاصة بشكل فردي أو مجموعات صغيرة.

- **تشخيص صعوبات التعلم**:

ويتم تشخيص صعوبات التعلم بالاعتماد على جملة من المحكات يمكن إجمالها كما يراها مصطفى (٢٠٠٥) والظاهر (٢٠٠٨) كما يلي:

- محك التباين: أشارت إلى ذلك تعريفات عديدة وهو التباين بين القدرات الحقيقية للتلميذ و الأداء، و قد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس فينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة.
- محك الاستبعاد: وهو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والانفعالية مشتركة حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي - الإعاقة الحسية – المكفوفين – ضعاف البصر– الصم– ضعاف السمع– ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد – حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.
- محك التربية الخاصة: إن فكرة محك التربية الخاصة هي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم. كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق أخرى خاصة. لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة.
- محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: حيث نجد معدلات النمو تختلف من تلميذ لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن التلاميذ الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم للغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية و من ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

- **الأجراءات المنهجية للبحث**

- منهج البحث:من أجل تحقيق أهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، والآثار التي تحدثها.
- مجتمع وعينة البحث:التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (374) ولي أمر حسب إحصائية إدارة التربية

الخاصة بإدارة تعليم جازان وذلك للعام الدراسي 1437ه/1438ه. وتم اختيار عينة عشوائية تمثلت في (128) ولي أمر تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم جميعا وقد تم استرداد (112) استبانة واعتمادهم كعينة للدراسة بعد استبعاد باقي الاستبانات لعدم اكتمال البيانات وهي ما نسبته 30٪ من حجم المجتمع الأصلي.

- أداة البحث:تم استخدام الاستبانة لقياس "مدى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية" لمناسبتها لموضوع البحث. وقد تكونت في صورتها الأولية من جزأين: الجزء الأول بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة وتكونت من (4) متغيرات، والجزء الثاني عبارة عن فقرات وتكونت من (47) فقرة موزعة على (3) مجالات وهي (مشاركة أولياء الأمور مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية، مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة الفردية ومدى مناسبتها للتلميذ، مقترحات إجرائية لتفعيل دور مشاركة أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة).

- **المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث**:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية، والتكرارات، والوزن النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما، ويتم الاستفادة منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة .
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك اختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لقياس درجة الارتباط، ويقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للاستبانة، والعلاقة بين المتغيرات.
- اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test) ولقد تم استخدامه للتأكد من دلالة المتوسط لكل فقرة من فقرات الاستبانة .
- اختبار تحليل التباين الأحادي - (One Way Analysis of Variance ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات، أو أكثر من البيانات.
- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة.

- **نتائج البحث وتفسيرها**:

- **الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة من وجهة نظرهم؟**

وللإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والقيمة الاحتمالية.

يبين جدول (١) أن المتوسط الحسابي لمدى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة من وجهة نظرهم يساوي

(360.3)، وهذا يعني أنهناك موافقة بدرجة كبيرة على مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة من وجهة نظرهم. ويعزو الباحث ذلك إلى حرص أولياء الأمور على مساندة أبنائهم من أجل إتمام دراستهم ورفع المستوى المعرفي والعلمي لهم، وتطلع أولياء الأمور لتحسين مستقبل أبنائهم ذوي صعوبات التعلم من خلال مساندتهم ودعمهم لتخطي المراحل التعليمية وتحسين فرص اندماجهم في المجتمع.

جدول (١) المتوسط الحسابي والترتيب لكل مجال من المجالات

م	المجال	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	مشاركة أولياء الأمور مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية.	3,633	2
٢	مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية.	3,576	3
٣	تفعيل دور مشاركة أولياء الأمور في برامج أبناءهم التعليمية الخاصة.	3,682	1
	الدرجة الكلية للاستبانة	3,630	

- **نتائج المجال الأول**: "**مشاركة أولياء الأمور مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية**":

جدول (٢) المتوسط الحسابي والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال "مشاركة أولياء الأمور مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الترتيب	دلالة المتوسط
١	تهتم بتلقي معلومات حول جوانب الأداء الاجتماعي لطفلنا (كمشاركة زملاءه في اللعب مثلا).	٣.٩٨	٤	كبيرة
٢	تحرص على متابعة دراسة طفلنا في المنزل ونقوم بعمل جدول لأداء الواجبات المنزلية ومتابعة سلوكه.	٣.٩٦	٥	كبرة
٣	تحرص على تزويد المعلم بكل ما يستجد من معلومات عن طفلنا.	٣.٧٧	٧	كبيرة
٤	تهتم بإخبار المعلم باهتمامات وتفضيلات طفلنا لكي يستخدمها كأسلوب للتعزيز.	٣.٥٦	١٠	كبيرة
٥	تزور الفصل الذي يدرس فيه طفلنا وتشارك في نشاطاته التربوية.	٣.١٠	١٥	متوسطة
٦	تحرص على التعرف إلى الطرق المناسبة لتعميم المهارات التي اكتسبها من المدرسة إلى البيت.	٣.٧١	٨	كبيرة
٧	تشارك في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التربوية المخصصة لطفلنا.	٣.٣١	١٣	متوسطة
٨	لدينا الرغبة والوقت للقيام بالعمل التطوعي في الفصل الدراسي الذي يدرس فيه طفلنا.	٣.٢٦	١٤	متوسطة
٩	نقوم بزيارة طفلنا في غرفة المصادر وملاحظة أسلوب تعلمه.	٣.٨٧	١٦	متوسطة
١٠	نوفر الاحتياجات المدرسية ونوفر الظروف الايجابية الملائمة لتعلم طفلنا.	٣.٩٠	٦	كبيرة
١١	نشارك في البرامج التدريبية المقدمة من قبل المعلم على كيفية تعليم طفلنا.	٣.٤٣	١٢	كبيرة
١٢	نتقبل التعليمات والتوجيهات الصادرة من قبل المدرسة.	٤.٠٩	١	كبيرة
١٣	نقوم بملاحظة طفلنا في نشاط الفصل لو لمرة واحدة على الأقل خلال الفصل الدراسي.	٣.٤٧	١١	كبيرة
١٤	نظهر مرونة في التعامل والاستجابة لمتغيرات طفلنا ونقدم تغذية راجعة عن حالته للمعلم.	٣.٦٣	٩	كبيرة
١٥	نتابع مع طفلنا تعليمات الأعمال والواجبات التي يطلبها المعلم لكي ينجزها على الوجه المطلوب.	٤.٠١	٣	كبيرة
١٦	نهتم بملاحظات ونصائح وتوجيهات المعلم ونقوم بتنفيذها.	٤.٠٧	٢	كبيرة

- الفقرة دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن دلالة متوسطات الفقرات جاءت ;كالتالى:

- الفقرات رقم (١-٢-٣-٤-٦-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥J١٦) احتلت أعلى دلالة متوسطات بدرجة تقدير كبيرة، ويعزو ذلك إلى إدراك أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن المدرسة هي الأكثر تفهما لاحتياجات أبنائهم مما يحتم عليهم تقبل التعليمات الصادرة من المدرسة والتي تصب في صالح أبنائهم من أجل التغلب على نقاط الضعف لديهم.
- الفقرات رقم (٥-٧-٨-٩) احتلت أدنى دلالة متوسطات بدرجة تقدير متوسطة، ويعزو ذلك إلى ضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم داخل المدرسة يعود لانشغال أولياء الأمور في حياتهم اليومية وفي وظائفهم وهذا ربما يجعلهم يكتفون بملاحظات وإرشادات المعلمين حول مستويات أبنائهم التعليمية.

- **نتائج المجال الثاني: مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية:**

جدول (٣) المتوسط الحسابى والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال "مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الترتيب	دلالة المتوسط
1	نعرف تماماً ماهي الخطة التربوية الفردية بكامل تفاصيلها.	3.38	14	متوسطة
2	نشارك في تحديد قدرات طفلنا والاحتياجات اللازمة له والمتطلب تضمينها في الخطة التربوية الفردية.	3.75	3	كبيرة
3	نشارك في اتخاذ القرارات التربوية وتحديد المكان التربوي المناسب وكذلك الأهداف السنوية المناسبة.	3.50	10	كبيرة
4	نهتم باتخاذ قرارات جماعية مشتركة مع المدرسة فيما يخص الخطة التربوية الفردية.	3.37	15	كبيرة
5	نتطلع للمشاركة في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التعليمية الخاصة بطفلنا، وتبادل المعلومات مع المعلمين والأخصائيين.	3.63	5	كبيرة
6	نحرص على متابعة وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي وتحديد الخدمات المساندة التي تتطلبها طبيعة الصعوبة لدى طفلنا.	3.73	4	كبيرة
7	نقدم اقتراحاتنا لتضمين الخطة التربوية الفردية لأساليب تلبي احتياجات طفلنا.	3.40	13	متوسطة
8	نساعد في اختيار الوسائل وتنفيذ الجلسات التعليمية بحيث تلبي الحاجات التعليمية الفردية الخاصة.	3.45	12	كبيرة
9	نشارك في جميع مراحل بناء وإعداد الخطة التربوية الفردية المناسبة لطفلنا.	3.49	11	كبيرة
10	نحدد احتياجات طفلنا ومدى قدرة الخطة الفردية على تلبيتها.	3.58	8	كبيرة
11	نعتمد في تقييم الخطة التربوية الفردية على مدى امتلاك طفلنا للمهارات والقدرات قبل وبعد تطبيق الخطة الفردية.	3.59	7	كبيرة
12	نتابع تنفيذ الخطة التربوية الفردية ونتواصل مع المعلم بكل ما يخص التنفيذ ونطلعه على إجراءات تدريس طفلنا في المنزل.	3.63	6	كبيرة
13	نهتم بتحديد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى على مستوى الطالب .	3.56	9	كبيرة
14	نسعى لتنمية وتعزيز التواصل الفعال بيننا وبين المعلم المشارك في البرنامج التربوي الفردي من أجل نجاح طفلنا.	3.83	1	كبيرة
15	نعرف طفلنا بما هو متوقع منه في المواقف الجديدة القادمة.	3.76	2	كبيرة

الفقرة دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن دلالة متوسطات الفقرات جاءت ;كالتالى:

- الفقرات رقم(٢-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥) احتلت أعلى دلالة متوسطات بدرجة تقدير كبيرة، ويعزو ذلك إلى إدراك أولياء الأمور أن العمل المشترك مع المعلم المشرف على إعداد البرنامج التربوي الفردي هو أساس نجاح العملية التعليمية وتحقيق البرنامج التربوي الفردي لأهدافه كون العملية التشاركية تصب في مصلحة التلميذ من أجل إنجاح البرنامج التربوي الفردي.
- الفقرات رقم (١-٧) احتلت أدنى دلالة متوسطات بدرجة تقدير متوسطة، ويعزو ذلك إلى وعي أولياء الأمور بأهمية المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تخص الخطة التربوية الفردية لابنهم كونهم على علم واطلاع واسع بقدرات ابنهم والمهارات التي تتماشى مع حالته، وهذا يجعل لهم دور أساس في اتخاذ أية قرار يخص ابنهم، إلا أن النتيجة تشير لوجود بعض القصور في مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات الجماعية المشتركة مع المدرسة فيما يخص الخطة التربوية الفردية لابنهم.

- **نتائج المجال الثالث**: "**مقترحات إجرائية لتفعيل دور أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة**"

جدول (٤) المتوسط الحسابي والترتيب لكل فقرة من فقرات مجال "مقترحات إجرائية لتفعيل دور أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الترتيب	دلالة المتوسط
1	تهيئة البيئة الصفية لتتناسب مع إمكانية مشاركة أولياء الأمور في الحصة الصفية.	3.84	2	كبيرة
2	تفعل المدرسة المشاركة الأسرية من خلال إعطاء دور حقيقي للأسرة في تحديد مستقبل أبنائها.	3.74	6	كبيرة
3	إيجاد أساليب وطرق جديدة تساعد في توسيع دائرة المشاركة الأسرية وتأخذ بأولويات وحاجات الأسرة الفردية.	3.78	4	كبيرة
4	تدريب الأسرة على المهارات اللازمة للتعامل مع أطفالهم وتقييم مدى تقدم الأسرة في تنفيذ البرامج.	3.6	11	كبيرة
5	عقد اجتماعات أسرية على شكل مجموعات صغيرة لمناقشة بعض المشكلات الأسرية وعرض التجارب الشخصية للاستفادة منها.	3.55	12	كبيرة
6	عقد الاجتماعات الفردية لتدريب الأسرة على المهارات اللازمة لطفلهم.	3.54	14	كبيرة
7	تعزيز وترسيخ العلاقة التشاركية بين الأسرة والمدرسة.	3.75	5	كبيرة
8	تقديم تسهيلات من إدارة المدرسة لأهالي الطلبة للمساعدة في عملية التدريس.	3.81	3	كبيرة
9	التعاون مع مؤسسات القطاع الخاص لتقديم دورات وورش عمل لأهالي الطلبة من شأنها رفع قدرات الأهالي وتعزيزها.	3.55	13	كبيرة
10	دعم الأنشطة التي تهتم بتدريب الأسرة وتذليل المعوقات أمامها.	3.54	15	كبيرة
11	تنسيق العمل بين المدرسة والأسرة بحيث يكونوا شركاء في عملية التعليم وتعزيز العمل التعاوني بينهم.	3.74	7	كبيرة
12	الاستثمار الأمثل لقدرات أهالي الطلبة لاستخراج كل ما لديهم من إمكانيات إبداعية.	3.61	10	كبيرة
13	إظهار أهمية مشاركة الأسرة في تنفيذ البرامج التربوية الخاصة بأبنائهم.	3.71	8	كبيرة
14	اتخاذ إدارة المدرسة لكل الطرق اللازمة لمواجهة أية معيقات من شأنها التأثير على تنفيذ البرامج التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلم.	3.85	1	كبيرة
15	تطوير نظام لتحفيز أهالي الطلبة للتوجه نحو المساهمة الفاعلة في العملية التعليمية لطفلهم (كحضور رحلة ترفيهية مع الطفل مثلا).	3.62	9	كبيرة

الفقرة دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٤) أن دلالة متوسطات الفقرات جاءت كالتالى:

- جميع فقرات المجال الثالثاحتلت دلالة متوسطات بدرجة تقدير كبيرة،ويعزو الباحث ذلك إلى حرص إدارة المدرسة على نجاح العملية التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتطبيق الأمثل للخطة التربوية الفردية لهؤلاء التلاميذ يجعلها لا تدخر جهدا في سبيل إنجاح كافة المساعي الرامية إلى تنفيذ البرامج التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلم والتغلب على أية معيقات من شأنها عرقلة العملية التعليمية.

- **الإجابة عن السؤال الثاني:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى للمتغيرات التالية (جنس ولي الأمر، صلة القرابة، المستوى التعليمي، الدخل الشهري للأسرة، الوظيفة، امتلاك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم)؟**

- **النتائج وفقا لمتغير جنس ولي الأمر (ذكر، أنثى):**

جدول (٥) نتائج اختبار" T - لعينتين مستقلتين "جنس ولي الأمر"

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	ذكر	أنثى		
مشاركة أولياء الأمور مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية.	٣.٦٤٤	3.578	.320	0.001
مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية.	3.605	3.435	.648	0.000
مقترحات إجرائية لتفعيل دور مشاركة أولياء الأمور في برامج أبناءهم التعليمية	3.687	3.656	.137	0.017
الدرجة الكلية للاستبانة	3.645	3.557	.426	0.002

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

من النتائج الموضحة في جدول (٥) تبين أن قيمة(.Sig) المقابلة لاختبار"T لعينتين مستقلتين"، أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى لمتغير جنس ولي الأمر (ذكر، أنثى) لصالح الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الرجال أكثر تحملا للمسؤولية من النساء، وهم الأكثر حرصا على دمج أبنائهم وتقديم التعليم لهم، وأن أولياء الأمور من الذكور هم من يقع على عاتقهم المسئولية الأكبر وهم من ينبغي عليهم تقديم العون لأبنائهم في إنجاز دروسهم كون الواقع المحافظ في المملكة يحتم على الرجل متابعة ابنه في المدرسة.

من النتائج الموضحة في جدول (٦) تبين أن قيمة(.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة 0.05) لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم

التعليمية الخاصة تعزى لمتغير صلة القرابة (أب، أم، صلة قرابة أخرى)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه تتساوى الجهود التي يتم تقديمها للتلميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل الشخص المعني بخدمته سواء كان أب أو أم أو أي فرد من أفراد العائلة، فكل من يتولى أمر قريب له من هؤلاء التلاميذ يسعى لتقديم أفضل خدمة له في المجال التعليمي من أجل رفع قدراته العقلية لعل ذلك يخفف من اعتماده على غيره ويعظم من دوره بالمجتمع.

- **النتائج وفقا لمتغير الصلة (أب، أم، صلة قرابة أخرى):**

جدول رقم (٦) نتائج اختبار "التباين الأحادي"صلة القرابة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المشاركة في العملية التعليمية	بين المجموعات	12.51	2	6.26	0.591	0.556
	داخل المجموعات	1154.43	109	10.59		
	المجموع	1166.94	111	10.51		
المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية	بين المجموعات	25.24	2	12.62	0.777	0.462
	داخل المجموعات	1770.07	109	16.24		
	المجموع	1795.31	111	16.17		
مقترحات إجرائية لتفعيل دور أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة	بين المجموعات	2.41	2	1.21	0.098	0.907
	داخل المجموعات	1349.05	109	12.38		
	المجموع	1351.46	111	12.18		
جميع المجالات معا	بين المجموعات	28.07	2	14.04	0.640	0.640
	داخل المجموعات	3418.03	109	31.36		
	المجموع	3446.11	111	31.05		

- **النتائج وفقا لمتغير المستوى التعليمي (أقل من الثانوي، ثانوي، جامعي، دراسات عليا)**

جدول رقم (٧) نتائج اختبار " التباين الأحادي "المستوى التعليمي"

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المشاركة في العملية التعليمية	بين المجموعات	91.19	3	30.40	3.052	0.052
	داخل المجموعات	1075.75	108	9.96		
	المجموع	1166.94	111	10.51		
المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية	بين المجموعات	112.82	3	37.61	2.414	0.071
	داخل المجموعات	1682.49	108	15.58		
	المجموع	1795.31	111	16.17		
مقترحات إجرائية لتفعيل دور أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة	بين المجموعات	88.18	3	29.39	2.513	0.062
	داخل المجموعات	1263.28	108	11.70		
	المجموع	1351.46	111	12.18		
جميع المجالات معا	بين المجموعات	228.29	3	76.10	2.554	0.059
	داخل المجموعات	3217.82	108	29.79		
	المجموع	3446.11	111	31.05		

من النتائج الموضحة في جدول (٧) تبين أن قيمة(.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة (0.05) لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم

التعليمية الخاصة تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أقل من الثانوي، ثانوي، جامعي، دراسات عليا)، ويعزو الباحث ذلك إلى سهولة ويسر البرامج التربوية الفردية المخصصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعل من السهل التعامل معها من قبل كافة المستويات التعليمية لأولياء الأمور وهذا يوحد حجم الجهود المبذولة من قبل أولياء الأمور في سبيل تطبيق هذه البرامج على اختلاف الحالة التعليمية لأولياء الأمور.

- **النتائج وفقا لمتغير الوظيفة** (**تربوي**، **طبي**، **عسكري**، **هندسي**، **غير ذلك**):

جدول رقم (٩) نتائج اختبار " التباين الأحادي "الوظيفة"

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المشاركة مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية	بين المجموعات	41.36	4	10.34	.983	0.420
	داخل المجموعات	1125.58	107	10.52		
	المجموع	1166.94	111	10.51		
المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية	بين المجموعات	90.66	4	22.67	1.423	0.231
	داخل المجموعات	1704.66	107	15.93		
	المجموع	1795.31	111	16.17		
مقترحات إجرائية لتفعيل دور أولياء الأمور في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة	بين المجموعات	38.00	4	9.50	.774	0.545
	داخل المجموعات	1313.47	107	12.28		
	المجموع	1351.46	111	12.18		
جميع المجالات معا	بين المجموعات	111.61	4	27.90	.895	0.470
	داخل المجموعات	3334.50	107	31.16		
	المجموع	3446.11	111	31.05		

من النتائج الموضحة في جدول (٩) تبين أن قيمة(.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥) لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة تعزى لمتغير الوظيفة (تربوي، طبي، عسكري، هندسي، غير ذلك)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أولياء الأمور وعلى اختلاف تخصصاتهم يقدمون نفس المستوى من الخدمة التعليمية المقدمة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم، فمن يعمل في المجال الطبي أو التربوي أو الهندسي أو العسكري أو أي مجال أخر يسعى جاهدا لتقديم كل ما في وسعه من أجل إنجاح البرامج التربوية الخاصة بأبنائهم.

- **النتائج وفقا لمتغير امتلاك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم (نعم، لا):**

جدول(١٠) نتائج اختبار" T . لعينتين مستقلتين"امتلاك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم"

المجال	المتوسطات		قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	يمتلك	لا يمتلك		
مشاركة أولياء الأمور مع معلمي صعوبات التعلم في العملية التعليمية.	٣.٧٣٢	3.501	1.502	0.037
مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية.	3.678	3.440	1.202	0.048
مقترحات إجرائية لتفعيل دور مشاركة أولياء الأمور في برامج أبناءهم التعليمية الخاصة.	3.731	3.617	0.664	0.021
الدرجة الكلية للاستبانة	3.714	3.519	1.248	0.034

من النتائج الموضحة في جدول (١٠) تبين أن قيمة(.Sig) المقابلة لاختبار"T لعينتين مستقلتين " أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مجالات الدراسة، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لواقع مشاركتهم مع معملي صعوبات التعلم في العملية التعليمية ومشاركتهم في إعداد الخطة التربوية الفردية تعزى لمتغير امتلاك معلومات عن برنامج صعوبات التعلم، لصالح من يمتلك معلومات حول برنامج صعوبات التعلم ويعزو الباحث ذلك إلى أن من يمتلك معلومات حول برامج صعوبات التعلم يكون قادر على مشاركة المعلم في العملية التعليمية ويمكن للمعلم إسناد بعض الأنشطة له بالإضافة إلى أن أولياء الأمور عندما يكونوا على علم ببرنامج صعوبات التعلم فإن ذلك ييسر عليهم عملية تعليم أبنائهم ويمكنهم من المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة ببرنامج التعليم الفردي، كما أن معرفة أولياء الأمور وامتلاكهم معلومات عن برامج صعوبات التعلم يعزز الدور الايجابي للأسرة في رفع قدرات أبنائهم التعليمية.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما المقترحات الإجرائية لتفعيل مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج أبنائهم التعليمية الخاصة؟**

تم التوصل إلى أهم المقترحات وجاءت موافقة أولياء الأمور على المقترحات في المجال الثالث للاستبيان حسب الأهمية والأولوية في الترتيب التالي:

- اتخاذ إدارة المدرسة لكل الطرق اللازمة لمواجهة أية معيقات من شأنها التأثير على تنفيذ البرامج التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلم .
- تهيئة البيئة الصفية لتتناسب مع إمكانية مشاركة أولياء الأمور في الحصة الصفية.
- تقديم تسهيلات من إدارة المدرسة لأهالي التلاميذ للمساعدة في عملية التدريس.
- إيجاد أساليب وطرق جديدة تساعد في توسيع دائرة المشاركة الأسرية وتأخذ بأولويات وحاجات الأسرة الفردية.
- تعزيز وترسيخ العلاقة التشاركية بين الأسرة والمدرسة.
- تفعّل المدرسة المشاركة الأسرية من خلال إعطاء دور حقيقي للأسرة في تحديد مستقبل أبنائها.

- تنسيق العمل بين المدرسة والأسرة بحيث يكونوا شركاء في عملية التعليم وتعزيز العمل التعاوني بينهم.
- إظهار أهمية مشاركة الأسرة في تنفيذ البرامج التربوية الخاصة بأبنائهم.
- تطوير نظام لتحفيز أهالي الطلبة للتوجه نحو المساهمة الفاعلة في العملية التعليمية لطفلهم (كحضور رحلة ترفيهية مع الطفل مثلا)
- الاستثمار الأمثل لقدرات أهالي التلاميذ لاستخراج كل ما لديهم من إمكانيات إبداعية.
- تدريب الأسرة على المهارات اللازمة للتعامل مع أطفالهم وتقييم مدى تقدم الأسرة في تنفيذ البرامج.
- عقد اجتماعات أسرية على شكل مجموعات صغيرة لمناقشة بعض المشكلات الأسرية وعرض التجارب الشخصية للاستفادة منها.
- التعاون مع مؤسسات القطاع الخاص لتقديم دورات وورش عمل لأهالي التلاميذ من شأنها رفع قدرات الأهالي وتعزيزها.
- عقد الاجتماعات الفردية لتدريب الأسرة على المهارات اللازمة لابنهم.
- دعم الأنشطة التي تهتم بتدريب الأسرة وتذليل المعوقات أمامها.

- **توصيات البحث**:

يوصي البحث أهالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالاهتمام بموضوع مشاركتهم في العملية التعليمية من خلال القيام بالآتي:

- مشاركة أولياء الأمور في إعداد الخطة التربوية الفردية لتعليم أبنائهم لما لها من دور كبير من رفع المستوى التعليمي لأبنائهم.
- الاشتراك في الأنشطة التربوية وتفعيلها من قبل أهالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تذليل العقبات والمعيقات التي من شأنها التأثير على تنفيذ البرامج التعليمية الخاصة بذوي صعوبات التعلم.
- المثابرة والبدء في تنفيذ البرامج التربوية الملائمة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم.
- المتابعة الدائمة مع المدرسة من أجل التنسيق بحيث يكونوا شركاء في عملية التعليم وتعزيز العمل التعاوني بين المدرسة والأسرة.
- تبادل الخبرات والتجارب بين أهالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبإشراف المعلم كونه هو من يقيّم التلميذ ويعلم ما يصلح للتعامل معه وما لا يصلح من برامج تربوية.
- غرس الثقة في نفس التلميذ ذوي صعوبات التعلم وتعريفه بما هو متوقع منه في المواقف الجديدة القادمة من أجل صقل شخصيته.
- الاهتمام بملاحظات ونصائح وتوجيهات المعلم والعمل على تنفيذها من أجل تحقيق أفضل استجابة في سلوك التلميذ ومستواه التحصيلي.
- تقبل الأهالي للانتقادات والتعليمات والتوجيهات الصادرة من الإدارة المدرسية لما لذلك من دور في تحقيق الأهداف المرجوة.

- أن يحرص ولي الأمر على المشاركة في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التربوية المخصصة للتلميذ.
- سرعة إبلاغ المعلم بكافة التغيرات التي قد تطرأ على التلميذ كونه يكمل دور الأسرة ويسعى لتحقيق أهداف مشتركة.

• المراجع العربية

- البتال، زيد.(٢٠٠٠). دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم. أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- الخشرمي،سحر أحمد.(٢٠٠٣). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٤)، (٣)، ١٠٢ -١٣٢.
- خصاونة،محمد أحمد سليم.(٢٠١٢). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور. بحث مقدم لمجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (١)، (٣١).
- الخولدة،ناصر أحمد ورستم،رسمي عبد الملك.(٢٠١٠). الأسرة وتربية الطفل. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الداوودي،لانا نجم الدين فريق.(٢٠٠٥). برنامج تدريبي لأمهات أطفال لديهم صعوبات تعلم.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة أم القرى.
- الزراد،فيصل.(٢٠٠٦). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربيةالمتحدة. رسالة الخليج العربي، ٣٨.
- السبتي، رند علي حسين.(٢٠١٥). تنمية التفكير الناقد في الدراسات التاريخية. جامعة بابل، العراق.
- السعايدة،ناجي والفرح، يعقوب فريد.(٢٠٠٨). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أبنائهم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (١٢).
- الشريف،عبد الفتاح.(٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الظاهر،قحطان.(٢٠٠٨). صعوبات التعلم. ط٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العايد،واصف والناطور، ميادة.(٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي في تطوير مهارات ذاكرة الطلبة ذويصعوبات التعلم وتحصيلهم.مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (١)، (٣٢)،٤٠١-٤٢٠.
- القرني،سالم عايض سعد.(٢٠٠٨). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مصطفى،رياض،(٢٠٠٥). صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الوابلي،عبدالله محمد.(٢٠٠٦). أثر الإعاقة على التوافق الأسري. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض:٨، ١٣ -٧١.
- الوقفي،راضي.(٢٠٠٣). صعوبات التعلم. منشورات كلية الأميرة ثروت، الطبعة الأولى، عمان:الأردن.

- اليونسكو.(١٩٨٦). العمل معًا خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشبابالمعوقين. إرشادات في التربية الخاصة.

• المراجع الأجنبية

- O' Connor, U.(2008). Meeting in the Middle, A Study of Parent-Professional Partnerships. *European Journal of Special Needs Education*.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S.(2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education, 3*(1), 9.

****

البحث الثامن :

الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي

إعداد :

أ/ثامر عبد الرحمن البليهي
باحث تربوى كلية التربية. جامعة القصيم

د/ إسلام أنور عبد الغني
أستاذ مساعد علم النفس كلية التربية. جامعة القصيم

الإسهامات النسبية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي

أ/ثامر عبد الرحمن البليهي
باحث تربوى كلية التربية. جامعة القصيم

د/ إسلام أنور عبد الغني
أستاذ مساعد علم النفس كلية التربية. جامعة القصيم

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث إلى التعرف على استخدام طلاب المرحلة الثانويَّة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ،ومهارات الاستذكار، والتنبؤ من خلال كل منهما بالإنجاز الأكاديمي، وتكوَّنت عينة البحث من (٤٧٣) طالبا في الصف الثاني والثالث الثانوي في القصيم، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الذي أعده ولترز(Wolters (1998;1999a وقام بتعريبه حسن(٢٠٠٧)، ومقياس مهارات الاستذكار من إعداد وحدة التوجيه والإرشاد بجامعة هيوستن(٢٠٠٤) وقام بتعريبه أبوهاشم(٢٠٠٨)، وقد أسفرت النتائج عن تباين استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية حيث كانت إستراتيجيه حديثِ الذات الموجه للأداء أكثر استخداما، أما مهارات الاستذكار فقد جاء استخدامها مرتفعا لدى الطلاب ماعدا مهارة الكتابة فمستواها منخفضٍ، وأظهرت نتائج تحليل الإنحدار أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء إسهاما واضحا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، كما أسهمت مهارة التركيز ودعم الذاكرة في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

كلمات مفتاحية: التنظيم الذاتي. الدافعية. مهارات الاستذكار

Relative contributions of Self-Regulation Strategies and study Skills in predicting Academic Achievement

Tamer Abdel Rahman Elbelahey, Dr. Eslam Anwer Abdel Gany.

Abstract

The present study is an attempt to identify the motivational self-regulation strategies and study skills as predictors of academic success among literary and scientific-second and third grade- public secondary school students in Qassim, Saudi Arabia. 473 high school were recruited to participants. We use Wolters' self-regulated strategy development (1998-1999) scale (translated by Hassan (2007) and the scale of the skills of memorization from Counseling and Psychological Services (translated by Abu Hashim (2008). Result-for self-regulation strategy-found that performance self-talk strategy was the most used by students among other strategies, while, memorization skills was the most common skill utilized by students. Concerning the predictor of academic success through the self-regulated strategy, the results revealed that the strategy of performance self-talk strategy played a vital role in academic achievement. However, concentration and memory strategy efficiently contributed on academic success.

Key words: self regulation ▪ motivation ▪ study skills

• **المقدمة**:

الإنجاز الأكاديمي يُعد أحد الموضوعات التي لاقت الكثير من الاهتمام، والبحث من قبل التربويين بصفة عامة، وعلماء النفس بصفة خاصة، وذلك لأن الإنجاز الأكاديمي يمثل أحد أهم نواتج العملية التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة، كما أنه يمثل احد المؤشرات الهامة لمدى نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى أن الإنجاز الأكاديمي يحتل مستوى عال من الاهتمام من قبل الآباء والمعلمين والمهتمين بالعملية التعليمية وسياستها.

ويرتبط الإنجاز الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي تؤثر وتتأثر به، منها إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية حيث توصل ولترز(1998) Wolters إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ترتبط ارتباطا موجبا دال إحصائيا بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، وكذلك دراسة ولترز (1999) Wolters التي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الإنجاز الأكاديمي، وأيضا توصل كل من حسن(٢٠٠٧) ومحمد(٢٠٠٩) إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي.

فإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عبارة عن طرق تساعد الطلاب على التنظيم الذاتي لمستوى دافعيتهم الأكاديمية، وتعتبر مؤشرا لقدرة الطلاب على التنظيم الذاتي لتعليمهم واندماجهم ومثابراتهم في المهام الأكاديمية المختلفة(Wolters (1999, 289،كما أنها عبارة عن إجراءات يستخدمها الطلاب بطرق هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم، وتكون هذه الإجراءات مثارة ومراقبة وموجهه من قبل الطلاب(Wolters,2003, 190).

ومن ناحية أخرى فأن الإنجاز الأكاديمي قد يتأثر بمهارات الاستذكار حيث أشار كلّ من (Burkle,1989,316; Cooper,1989,969; Hoover,1989,471) إلى أهمية إكساب الطلاب مهارات الاستذكار الجيد، وما يترتب على إتقانها من زيادة القدرة على تنظيم وتذكر المعلومات، والاحتفاظ بها لفترة زمنية أطول، والاستفادة منها حتى بعد انتهاء الدراسة، كما أشارت فيليبس Phillips (2001, 669) إلى أنَّ إتقان المتعلم لمهارات الاستذكار الجيد تؤثر تأثيرا إيجابيا على مستوى الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت ننجي(Nneje (2002, 491 إلى أنَّ مهارات الاستذكار الجيد تقلل من الجهد المبذول عند استيعاب المادة المتعلمة، كما تقلل من عملية النسيان وتيسر عملية الاسترجاع.

ومما يشير إلى أهمية مهارات التعلم والاستذكار وتأثيرها على الإنجاز الأكاديمي ما قام به بيلي وانوجبوزي(2002) Onwguegbuzie &Baileyبدراسة العلاقة بين مهارات الدراسة والإنجاز الأكاديمي حيث أشارت النتائج إلى أنَّه من خلال مهارات الدراسة يمكن التمييز بين الذين يمكنهم النجاح، والذين سيفشلون في الحصول على معدلات مرتفعة في مقررات مختلفة،

ووجود اتفاق بين نتائج الدراسات على وجود علاقة موجبة داله إحصائياً بين مهارات الدراسة والإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود انخفاض واضح في مستوى مهارات الدراسة لدى الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة، وأن مستوى انتشار المهارات بين الطلاب تراوحت بين (٤٠٪ - ٤٨٪) لدى طلاب المدارس الثانوية.

- **مشكلة البحث**:

مما سبق يتضح أهمية الإنجاز الأكاديمي، وما يترتب عليه من قرارات حاسمة تؤثر على مستقبل الفرد وحياته الاجتماعية والاقتصادية وتكوين شخصيته، إذ يعد المعيار الرئيس الذي من خلاله يحدد مقدار تقدم الطلاب في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة، كما أنه محصلة لعدد كبير من المتغيرات النفسية والتربوية التي يمكن أن تؤثر وتتأثر به.

فقد لاحظ الباحثان من خلال جبرتهما الميدانية أن هناك العديد من الطلاب لديهم الحافز للتعلم، وهذا ما قد تبين من خلال التفاعل مع الطلاب وملاحظة الباحثان برغبتهم في الحصول على تقديرات مرتفعة من خلال مشاركتهم داخل الفصول الدراسية، والظهور بمظهر جيد أمام المعلم، ومنافسة الطلاب بعضهم البعض، وجميعها مظاهر تعكس مستوى مرتفع من الدافعية، إلا إنهم يعانون من بعض الإخفاقات في الإنجاز والذي تعكسه اختبارات أعمال السنة أو الفصلية، ومن خلال إطلاعي على التراث السيكولوجي المتعلق بهذا الموضوع توصل الباحثان لبعض الدراسات التي أشارت إلى أنَّ انخفاض الإنجاز قد لا يرجع إلى انعدام الدافعية وإنما إلى عدم القدرة على تنظيمها، حيث أشار ولترز (Wolters (1999, 299 إلى أنَّ ضعف الإنجاز قد يكون بسبب نقص بالجهد المبذول أو عدم الميل إلى الدراسة أو صعوبة المادة أو الاندماج بأنشطة أخرى وذلك لانخفاض مستوى مهاراتهم في تنظيم دافعيتهم، وكذلك أشار بمبنيوتي وزيمرمان(Bembenutty, & Zimmerman (2003, 24 إلى وجود تأثير إيجابي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وأيضا نتائج دراسة نوتا وسورسي وزيمرمان (Nota, soresi& (2004, 215 Zimmermanأشارت إلى أنَّ إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية كانت منبئاً بالمستوى التحصيلي ومؤشرا دالا على مدى استمرار اهتمامهم بتعلمهم بعد التخرج، وتوصل كلٌّ من حسن(٢٠٠٧) ومحمد(٢٠٠٩) إلى وجود علاقة موجبة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي، أما سكونجر وستنماير وسبيناث Schwinger, Steinmayr & Spinath (2009,627) إلى وجود علاقة سالبة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي ولكنها تؤثر على الجهد المبذول.

ومن ناحية أخرى فقد وجدت بعض الدراسات التي أشارت إلى أن انخفاض الإنجاز الأكاديمي قد يرجع إلى قصور في المهارات التي يستخدمها الطلاب في الاستذكار والتعلم مثل دراسة ثاثومج (Thathong (2004, 256 حيث أشار إلى

تأثير عادات الاستذكار على الإنجاز، ودراسة العفنان (٢٠٠٦) حيث أظهرت النتائج إلى تقارب مستوى مهارات الاستذكار بين الطلاب الحاصلين على تقدير راسب ومقبول، ودراسات سعيد (٢٠٠٨) وأبو هاشم (٢٠٠٨) والعجمي(٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود تأثير موجب دال لمهارات الاستذكار وعاداته على الإنجاز الأكاديمي.

ويحاول البحث الحالي إلى الكشف عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية واسهاماتها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. ومن خلال العرض السابق تتبلور مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ما مستوى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم؟
- ما مستوى مهارات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم؟
- ما الإسهامات النسبية لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم؟

- **أهداف البحث**:

يمكن تحديد أهداف البحث على النحو التالي:

- التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.
- التعرف على مهارات الاستذكار السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.
- تحديد الإسهامات النسبية لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.

- **أهمية البحث**:

يستمد هذا البحث أهميته من خلال ما يلي:

- تضيف نتائج الدراسة أدلة توضح الدور الذي تؤديه إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمي الذي يحققه الطالب.
- تقدم هذه الدراسة إضافة للمهتمين بالعملية التعليمية والباحثين التربويين، وتبرز أهمية الدراسة من خلال تناولها متغيرات ذات أهمية على الدافعية والإنجاز الأكاديمي، حيث أنَّ هذه المتغيرات لم تدرس مجتمعة في حدود المسح المتاح.
- مساعدة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية في مستوى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار بين الطلاب، والذي ينعكس بدوره على الإنجاز الأكاديمي.

- تساعد نتائج البحث في بناء برامج إرشادية للطلاب في المرحلة الثانوية، تعتمد على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لتحسين الدافعية ومن ثم الإنجاز الأكاديمي، ومهارات الاستذكار لتحسين الإنجاز الأكاديمي.
- تساعد نتائج البحث الحالي في تحسين العملية التعليمية بإمداد الطلاب بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لكونها وسائل فعالة ومشجعة للمحافظة على مستوى الدافعية وزيادة الجهد والاهتمام لبلوغ مستويات عالية من الإنجاز، وكذلك إمداد الطلاب بمهارات الاستذكار وتشجيعهم على استخدامها حيث أنها توجه جهد الطالب إلى الطريق الأمثل للإنجاز الأكاديمي المرتفع.

- **مصطلحات البحث**:

- **استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**: Motivational self-Regulation Strategies

يعرف ولترز (Wolters (1999, 282 إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية بأنَّها الطرق التي يستخدمها الطلاب كنوع من التنظيم الذاتي لمستوي دافعيتهم الأكاديمية، وتشتمل على الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة أو زيادة جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد المقياس المستخدم بالبحث الحالي. وهو التعريف الذي يتبناه الباحثان في دراسته ؛ نظرا لاعتماد الباحثان على مقياس ولترز.

- **مهارات الاستذكار**: Study Skills

يعرف نيجي (Nneji (2002, 491 مهارات الاستذكار بأنَّها الطرق والأساليب التي يتبناها الطالب في وضع خطط يلتزم بها ويتبعها أثناء تعلمه لموضوعات المقررات الدراسية لكي يصل إلى مستوى التمكن والإتقان.

- **الإنجاز الاكاديمي**: Academic Achievement

تعرف دسوقي (١٩٩١،٦٥) الإنجاز الاكاديمي بأنَّه "محصلة ما توصل إليه الطالب في تعلمه من المواد الدراسية خلال العام الدراسي، والتي تنعكس عند تقدير الأداء التحصيلي، وهو مجموع الدراجات الحاصل عليها الطالب في نهاية العام". ويعرف إجرائيا في البحث الحالي بالمجموع التراكمي للدرجات التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية الأكاديمية من خلال نتائج الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٣٧هـ. ١٤٣٨هـ).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**.

ظهر مفهوم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من خلال العديد من النظريات مثل نظريات الإرادة والتعلم المنظم ذاتيا والدافعية.

ويعد مفهوم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عامل مهم في نظرية الإرادة Volition Theory فتركز نظريات الإرادة للتعرف على كيفية مواصلة

الطلاب لمتابعة أهدافهم ومواجهة أي مشتتات وعقبات من شأنها جعل الطالب يترك مايقوم به، وتجتمع مع الإرادة في استخدام الاستراتيجيات للقضاء على ما يعيق الطالب عن إكمال مهمته وتحقيق الأهداف، حيث أن الدراسات التي تناولت الإرادة تشمل جانب التنظيم المعرفي والتنظيم الدافعي، وأمدت نماذج التعلم المنظم ذاتيا مفهوم إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ببعض الاستراتيجيات والأهمية لوعي الطالب بالجانب الدافعي أثناء عملية التعلم، وذلك باعتباره جانب من جوانب التعلم المنظم ذاتيا، حيث يجعله يسعى لجميع السبل والوسائل التي تساعده في التحكم بذلك الجانب، فالجهد الذي يبذله الطالب لتنظيم مستوى الدافعية، يعمل على تحسين مستوى تعلمه وارتفاع مستوى دافعيته(Wolters & Mueller, 2010, 633).

فتعرف إسماعيل (٢٠١٦، ٨٦) التنظيم الذاتي للتعلم على أنه قدرة الطلاب على تنظيم تفكيرهم وانفعالاتهم وسلوكهم من خلال القيام بمجموعة من العمليات البنائية النشطة وهي التخطيط والمراقبة الذاتية والتأمل الذاتي واكتساب الكفاءة الذاتية والدافعية لإنجاز الأهداف والمهام التعليمية المكلف بها داخل البيئة التعليمية.

كما تشير أحمد (٢٠١٠، ٨٧) إلى أنَّ التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه معرفيا وما وراء معرفيا وسلوكيا ويتحمل مسئولية أساسية عنها من خلال تبني معتقدات دافعية تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم والتوجه نحو الهدف ومعتقدات خاصة بالفاعلية الذاتية والتحكم في القلق واستخدام الإستراتيجيات المعرفية مثل وضع الأهداف والتنظيم والتحويل والتوسع وما وراء المعرفية مثل التخطيط لتنفيذ المهام وتحقيق الأهداف، ومراقبة التعلم وحفظ السجلات والتقييم الذاتي وإستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم مثل البحث عن المعلومات وطلب المساعدة الأكاديمية واستعراض السجلات، وضبط الجهد وتنظيم الوقت، بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.وكذلك أمد الأدب الدافعي مثل المعتقدات الدافعية ودافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية وقيمة المهمة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، والتي تم الاستفادة منها في وضع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أجل التحكم والتأثير على عوامل مثل الجهد والمثابرة وإدارة الطلاب للبيئة والسلوك(Wolters & Benzon,2013, 200)).

وعند الحديث عن الدافعية من منظور التعلم المنظم ذاتيًا فإنه يمكن القول بأن المتعلمين المنظمين ذاتيًا يكون لديهم مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التكيفية التي تساعدهم على المشاركة والمثابرة على القيام بالمهام الأكاديمية، وبخاصة مع الأخذ في الاعتبار أن أولئك الطلاب يتمتعون بدرجة كبيرة من الكفاءة الذاتية، والتركيز، كما أنهم ينظرون إلى ما يتم تعلمه على أنه أمر ممتع ومجدي، كذلك فإن لديهم كم كبير من الإستراتيجيات المعرفية التي

يستطيعون توظيفها في مختلف المهام الأكاديمية مثل المراجعة والتنظيم والتوضيح (Wolters, 2003, 189).

ويعتبر التنظيم الذاتي للدافعية أحد أبرز الجوانب الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا، لسببين رئيسيين أولهما ما هو متعلق بعمليات التنظيم الذاتي المعرفي (على سبيل المثال المشاركة في إستراتيجيات محددة مثل التوضيح والمراجعة)، أما السبب الثاني فيتمثل في التنظيم الذاتي السلوكي (على سبيل المثال المشاركة، واختيار المهام، والمثابرة) وكلها أمور قد تمثل تحديًا حقيقيًا بالنسبة للطالب، وهو ما يتطلب مشاركته بصورة فعالة في عمليات الرصد وتحقيق أقصى استفادة ممكنة من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(Wang, 2013, 19).

مما سبق يتضح أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تمثل أحد الجوانب المهمة للتعلم المنظم ذاتيا الذي يسهم في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، حيث أنها تهدف إلى تنظيم الطلاب الهادف والمباشر للمكونات الدافعية المختلفة التي تؤثر على سلوكياتهم وتفكيرهم ومعرفتهم، مما يعود بالتأثير على جهدهم ومثابرتهم في المهام الأكاديمية، وأن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية جانب مهم وأساسي لما يعنيه أن يكون الطالب متعلما منظما ذاتيا.

ولقد عرف ولترز وروزنثال Wolters & Rosentha (2000, 801)إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على أنها كافة الأفعال والفنيات المستخدمة من جانب الطلاب من أجل الحفاظ أو زيادة الجهود والمثابرة أثناء أداء مهمة معينة. وتتضمن تلك الإستراتيجيات إستراتيجيات التنظيم الطلابي المتعمد من أجل التحكم في الجهد المبذول والوقت الذي يتم قضاؤه في أداء المهام الأكاديمية.

ويشير ولترز(2003,190) Wolters إلى أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تعني تلك الأنشطة التي يستخدمها الطلاب بطريقة هادفة ومقصودة للتأثير على دافعيتهم أو زيادتها، وكذلك للتأثير على رغبتهم بالبدء أو إتمام نشاط أو هدف ما، وتكون هذه الإجراءات محفزة وموجهة بشكل متعمد من قبل الطلاب، فتتضمن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية كل تلك الأفكار والأفعال والسلوكيات التي من خلالها يقوم الطالب بالتأثير على خياراته ومجهوده ومثابرته أثناء اتمام المهام الأكاديمية.

ويعرف سكونجر واتربوهو Schwinger Otterbohl(2017,123) إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدفعية بأنه كل مايبذله الطالب للتحكم في مستوى دافعيته، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة مايبذله من مجهود ومثابرة أثناء التعلم.

وقد عرفها ترانج Trang (2015, 6) بأنها التنظيم المتعمد للافكار والإجراءات لإدارة الدافعية من اجل انجاز المهمة، حيث يفترض بأن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واعية ومتعمدة والتي بدأها المتعلم، أي أن الطلاب لايدركون

فقط العوامل التي تؤثر على دوافعهم، بل أنهم أيضاً يشكلون دوافعهم من خلال التحكم بالأفكار والأفعال.

وقد أكد ولترز وبنزون Wolters & Benzon (2013, 200) على أنه يمكن الاستعانة بمصطلح التنظيم الذاتي للدافعية كأحد العوامل التي من شأنها التأثير على مستويات الدافعية التي يتمتع بها الأفراد، ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن الطلاب يستخدمون بل ويعززون مستوى الدافعية الخاصة بهم فيما يتعلق بأداء مهمة معينة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإنهم عادة ما يلجؤون إلى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، ويمكن القول بأن هناك ثلاث أبعاد أساسية لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وهذه الأبعاد هي المعرفة بالدافعية، ومراقبة الدافعية، والتحكم في الدافعية، والتي يمكن استعراض كل منهم بصورة تفصيلية كالتالي:

- **المعارف حول الدافعية (الوعي)** knowledge of motivation:

يشير البعد الأول إلى المستوى المرجعي الذي يعكس المعرفة أو المعتقدات الخاصة بالطلاب فيما يتعلق بالدافعية. وهنا نجد أن المستوى المرجعي للمعرفة يتضمن معتقدات الطلاب نحو موضوع الدراسة، والمجالات والمهام التي تعكس اهتمامتهم (Wolters & Benzon, 2013, 200).

والمعرفة بالدافع ضروري لمراقبة والتحكم بالدافع، وبدون وعي أو فهم العوامل او الاستراتيجيات الدافعية سيكون من الصعب استهداف المناطق ذات الدافع المنخفض وتنفيذ استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (Wolters,Benzon & Arroyo-Giner,2011,300).

ومن ثمّ فإن المعرفة بالدافع تعني أن الطلاب يدركون العوامل التي تحفزهم وكيفية توظيفها، حيث يعرف الإستراتيجيات التي تحفزهم(المعرفة التقريرية) ومعرفة كيفية عمل الإستراتيجية (المعرفة الإجرائية) ويتمكن من ربط الإستراتيجية مع النتائج(المعرفة الشرطية).(Trang, 2015,8)

- **مراقبة الدافعية** monitoring of motivation:

يشير ذلك البعد إلى مدى قدرة الطلاب على إدارة الدافعية الخاصة بهم، والتي تعتمد وبصورة كبيرة على الوعي أو القدرة على ملاحظة وتوفير التغذية الراجعة اتجاه مستويات الدافعية على نحو مستمر فيما يتعلق بنشاط أكاديمي معين. فالطالب قبل البدء بالمهام الأكاديمية يكون على وعٍ بمستوى ما لديه من دافعية بمعنى في البداية يتوقع مستوى دافعيته، وأثناء إتمام المهمة يستخدم الطالب كل مستويات الدافعية المتوفرة لديه، وبعد الانتهاء من أداء المهمة يقيم الطالب مستوى دافعيته، إذا ما أدت الغرض وساندته في الاستمرار في إتمام المهام أو أن مايمتلكه الطالب من دافعية غير كاف لإتمام تلك المهام، هذه المراحل من المراقبة تفيد الطالب في المحافظة على مستوى دافعيته طوال أدائه لأي عمل يطلب منه، فوعي الطالب بمستوى دافعيته لايتطلب أي مجهود إلا عندما يقل

مستوى دافعيته فيستخدم الطرق والأساليب التي تزيد من دافعيته Wolters & (Benzon, 2013, 200)، وتشمل المراقبة الدافعية مراقبة الدافعية الحالية ومقارنتها بالوضع الدافعي المطلوب إذا كان هناك تناقض بين الدافعية الحالية والمطلوبة، فأنه يتم إجراء تعديلات على الأفكار أو السلوكيات للحد من التناقض، على سبيل المثال: بعض الطلاب يكون على بينة من عدم وجود الدافعية عندما يواجهون صعوبة في البدء بالمهمة الأكاديمية، فعندما يكون على علم بهذا النقص في الدافع، فأنه يشرع في تغييرات في الأفكار والسلوك مثل إزالة الملهيات باستخدام المتابعة الذاتية والتي يمكن أن تساعدهم على التغلب على إزالة الملهيات والمشتتات مبدئيا (Trang,2015,8).

- **ضبط الدافعية** Control of motivation:

يعكس ذلك البعد من أبعاد التنظيم الذاتي للدافعية الفعالة كافة الأفعال التي يتم القيام بها بصورة عمدية للتحكم في الدافعية، أو الجهود، أو المثابرة الخاصة بالطالب، فعندما يواجه الطالب موقف دراسي ويتعرض للمشتتات التي تعرض مستوى دافعيته للخطر، يلجأ بشكل فوري لاستخدام إحدى إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولكل مشتت الإستراتيجية المناسبة له، كما يعكس مدى مشاركة أو تطبيق الطلاب للعديد من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعي(Wolters & Benzon, 2013, 200) .

فإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تزيد من احتمالية تحقيق الأهداف من خلال التأثير على الدافعية لدى الطلاب، مثال: يمكن للطالب استخدام إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان لتعزيز مشاعر الكفاءة الذاتية، هذه الإستراتيجية يثير استخدامها البدء والاستمرار في المهمة عند ظهور العقبات (Trang, 2015,8) .

وقد تعددت تصنيفات استراتيجيات تنظيم الدافعية، حيث قام غوانزالير وآخرين(2005) Gonzalez, Dowson, brickman& mclnerney بتصنيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية Self-Regulation of Academic Motivation (SRAM) إلى سبع إستراتيجيات وهي: إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان(Mastery Self-Talk,MST) وإستراتيجية تعزيز الصلة (Relevance Enhancement, RE) وإستراتيجية تعزيز الاهتمام الموقفي (Situational Interest Enhancement, SI) وإستراتيجية حديث الذات الموجه نحو القدرة على الأداء (performance Relative Ability Self-Talk, PST) وإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء داخليا (performance Extrinsic Self-Talk, EST)وإستراتيجة المتابعة الذاتية (Self Consequences, SC) وإستراتيجية الترتيب البيئي (environmental Structuring, ENS).

كما قام كوبر وكوربس Cooper & Corpus (2009, 525) إلى تصنيفها تبعا لكونها محسوسة (Concrete Strategies) وتتضمن إستراتيجية إعادة تعديل البيئة المحيطة (Structuring Environmental) والمتابعة الذاتية (self-

(consequating)، وأيضاً كونها عقلية (Mental Strategies) وتتضمن إستراتيجيات تحسين الاهتمام (Interest Enhancement) واستراتيجة حديث الذات الموجه للإتقان (Mastery Self-Talk) واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء (Performance Self-Talk).

ومن أبرز التصنيفات لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ما قدمه ولترز Wolters (1998; 1999; 2003) بتصنيف إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية إلى خمس إستراتيجيات، والتي تم تبنيها في هذا البحث، وهي كما يلي:

- **إستراتيجيَّة تحسين الاهتمام**(Interest Enhancement Strategy)

وتشير إلى أنٍ الطلاب يحاولون جعل المهام التي يقومون بها أكثر إمتاعاً وأكثر بهجة حتى وإن كانت تلك المهام صعبة أو مملة، وفي دراسة ولترز(1998) Wolters عندما قام الطلاب بتحويل مايطلب منهم إنهائه إلى منافسة تعليمية، وبالفعل نجح الطلاب في إنهاء المهام، فتعتمد تلك الاستراتيجية على زيادة الدافعية الداخلية للطلاب.

وبعبارة أخرى فإن المتعلم هنا يجعل من المهمة التعليمية أشبه باللعبة، وهو يقوم بذلك التحويل بصورة فورية لجعل التعلم أكثر أمتاعاً وتشويقاً بالشكلٍ الذي يساعده على إتمام المهمة، أو تحويل المهمة المملة إلى اخرى أقل مللاً (Li,2017, 18).

ومن الممكن قيام الطلاب بتنظيم دافعيتهم من خلال إيجاد أسباب ترغبهم في استكمال المهمة بما يتوافق مع الفروق في أهداف الإنجاز الإتقان والأداء (Wolters,1999).

- **إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء** (Performance Self-Talk Strategy)

تشير إلى تفكير الطلاب في الأسباب الهامة وراء القيام بمهام معينة وخاصة أثناء إعداد أنفسهم للاختبارات، والتحدث في تلك الأسباب مع ذاتهم، فالطلاب في هذه الحالة يلجؤون إلى الاستعانة بعدد من العبارات الصوتية وكذلك الأفكار المختلفة التي يتم تصميمها من أجل زيادة رغبتهم لإتمام المهمة من خلال التركيز على عنصر الأداء، كأن يركز الطلاب على الحصول على درجات عالية. بمعنى أن هذه الاستراتيجية تركز على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل الحصول على درجات عالية أو الأداء أفضل من الآخرين أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين من الزملاء أو الوالدين، وتحديد هذه الرغبات في أنفسهم سيزودهم بالتعزيز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسية والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، ومن خلال استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء في إبراز اسباب معينة تزيد من مثابرتهم واستمرارهم في المهام الأكايمية، حيث يؤكد من خلال هذه الاستراتيجية لنفسه أهمية إكمال المهمة بالتفكير بنتائج الأداء أكثر من أهمية التعلم.

- **إستراتيجية مكافأة الذات** (Self- Consequationg Strategy)

وتشير إلى التفكير في النتائج المترتبة على أداء المهمة والنشاط، أو بعبارة أخرى تشير إلى تفكير الطلاب في المكافآت والأفعال الممكنة التي يمكن الحصول عليها كأحد المحاولات التي يمكن من خلالها تحسين مستويات الدافعية وتنشيط وزيادة رغبتهم للقيام بمهمة أكاديمية معينة، وهذه الإستراتيجية تعتمد على زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمةٍ وذلك بتزويد انفسهم بالمكافآت أو العقوبات المبنية على الأهداف المحددة ذاتيا، على سبيل المثال: عندما يقول الطالب لنفسه إذا لم أنهي دراسة الفصل المحدد للاختبار فلن أذهب للصالة الرياضية، فهذه وسيلة عقاب تعزز الدافعية، وقد تكون مكافأة على سبيل المثال: عندما يقول الطالب لنفسه عند الانتهاء من حل الواجبات فسوف العب بالكمبيوتر، هذه طريقة استخدمها الطالب لتنشيط وزيادة الدافعية للانتهاء من المهام والاستمرار فيها.

- **إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان** (Mastery Self-Talk Strategy)

تشير إلى إن المتعلمين يؤكدون على أهمية التعلم عندما يتم القيام بالمهام الأكاديمية، ويفكرون في مستوى الإتقان في المادة التي يتم دراستها ومن ثم زيادة مستوى دافعيتهم عن طريق الأفكار او العبارات الصوتية، وهذه الاستراتيجية تركز على أسباب أداء المهمة المتعلقة بالاتقان كمبرر للاستمرار بالمهمة، مثل الرغبة في التعلم قدر المستطاع أو التعلم لأجل العلم أو رغبة الطلاب في التغلب على التحديات أو ليصبحوا ذوي اطلاع واسع حول موضوع معين، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الأكاديمية.

- **إستراتيجية التحكم البيئي** (Environmental Control Strategy)

وتشير إلى الأنشطة المختلفة التي تساعد المتعلمٍ في تخفيف الأثر الخاص بالعوامل البيئية التي قد تؤدي إلى إحداث اضطرابا في عملية التعلم، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تجنب أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الأكاديمية، على سبيل المثال: عند الدراسة لمادة معينة أو القيام بحل واجب ما التوجه للغرفة لتجنب المثيرات والمشتتات أو أن يطلب الطالب من زملائه بالفصل أن يخفظو من أصواتهم كي يستطيع أن يركز في المذاكرة، عندما يستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية فأنها تزيد من دافعيتهم وجهدهم المبذول أثناء إتمام المهمة الأكاديمية. وأظهر دراسة ولترز(1998) Wolters العديد من الإستراتيجيات والأفعال التي يستخدمها الطلاب وتندرج تحت مفهوم التحكم البيئي للتأكد من إكمال المهام الأكاديمية المطلوبةٍ منهم إنجازها، فلم يكتف الطلاب بتغيير أماكن دراستهم لأماكن أكثر هدوءا، ولكن أبلغو عن استخدامهم للأطعمة والمشروبات التي يعتقدون أنها تزيد من انتباههم وكذلك أخذ استراحات قصيرة للنوم والاسترخاء وقد ساعدت الكثير لكي يصبح جاهزا من جديد للعودة للدراسة.

- **مهارات الاستذكار**:

إن وظيفة عملية التعلم هي مساعدة الفرد على أن يتكيف مع البيئة المحيطة به بأبسط طريقة ممكنة له، لذا ينادي كثير من رجال التربية والمسؤولين في كافة قطاعات المجتمع بإجراء إصلاحات جذرية في النظام التعليمي، ويرجع ذلك للشعور بضعف مستوى المخرجات التربوية والتي ترجع لنقص الإجراءات الفعالة في تسهيل عمليات التعلم والتعليم.

تلك الإجراءات التي يمكن أن تتم من خلال عدة ممارسات لعل من أهمها تحديد مجموعة من المهارات التي تساعد المتعلم على أن يتعلم بفاعلية والعناية بهذه المهارات تعبر مدخلا هاما لتحسين مستوى الإنجاز المعرفي لدى المتعلمين، بل إن هذه المهارات ينتقل أثرها إلى مجالات الحياة المختلفة بدرجة أكبر من المعلومات التي يستوعبها المتعلمين فهي أبقى على مر الزمن مما يحفظون من حقائق ومعارف لأنها المدخل إليها والمنهج والدافع (عطية والسبيعي، ٢٠٠٣، ٥٥).

وفي أوائل القرن العشرين كان استخدام مهارات الاستذكار المتمثلة في مهارات القراءة وتدوين الملاحظات ذات أهمية لدى المتعلمين في الولايات المتحدة، وعلى الرغم من استمرار التركيز على القراءة والاستيعاب حتى الأربعينات، اختفت البحوث الجديدة المتعلقة باستيعاب مهارات الاستذكار في الخمسينات والستينات، ومع بداية السبعينات والثمانينات بدأ الباحثين في تحديد الموضوعات المتعلقة بمهارات الاستذكار التي تساعد الطلاب على التفوق (Jordan, Parker, Li & Onwuegbuzie, 2015, 250)

وقد تناولت العديد من الدراسات مفهوم مهارات الاستذكار، وإن كانت في مجملها تدور حول النمط السلوكي الذي يقوم به الطالب من أجل تحصيل المعلومات والإنجاز الأكاديمي، حيث يشير جاما Gama (2015, 9) إلى أن مهارات الاستذكار تمثل الإجراءات والأساليب التي يستخدم فيها المتعلم القراءة والاستماع بهدف التذكر. كما تعرف مهارات الاستذكار على أنها الطرق والفنيات والإستراتيجيات التي تستخدم القراءة والكتابة والاستماع بهدف التذكر (Meddour, 2014, 23; Benefield,Smith &Warren, 2013, 8). كما يرى كذلك فيلبيك - كينر Philbeck-Keener (2008, 8) مهارات الاستذكار أنها الطريقة المستخدمة لجمع المعلومات وإسترجاع هذه المعلومات عند الحاجة إليها.

وتبرز أهمية مهارات الإستذكار في كونها تعزز مهارات الاستذكار الاستفادة بشكل فعال من الوقت وإنجاز الكثير من المهام الدراسية، وتسهيل عملية التعلم والمحافظة على المعلومات لوقت أطول وتذكرها عند الحاجة إليها، والشعور بأهمية العمل والجهد المبذول (Donoghue, 2006, 1) . كما أن مهارات الاستذكار باعتبارها أحد إستراتيجيات التعلم التي تساعد الطلاب على تنظيم ومعالجة واستخدام المعلومات بشكل فعال، تعتبر ذات أهمية كبيرة في الحياة اليومية وليس التعلم فقط وتساعد الطلاب في تحقيق النظام والنجاح في التعلم

المستمر وتعزيز الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس وتمكين الطلاب من تغيير الأساليب والإستراتيجيات الخاصة بعملية التعلم(Kerka, 2007, 1)).

وتعزز مهارات الاستذكار من النجاح الدراسي حيث تنمي قدرة الطلاب على التعلم وكيفية إدارة الوقت وتوجيه الجهد والطاقة نحو الاستذكار بشكل أكثر كفاءة، فعند حصول الطالب على المهارات والقيم والعادات الضرورية للنجاح الدراسي يستطيع تطبيقها في أي مقررات تعليمية، وتشمل هذه المهارات تحديد الأهداف، والدافعية، وأساليب التعلم، وإدارة الوقت، والتركيز، وأساليب تنشيط الذاكرة، وتدوين الملاحظات، ومهارات القراءة النشطة، واستراتيجيات إجراء الاختبارات، والتغلب على القلق في الاختبارات، والتفكير الناقد، والتواصل والعلاقات، وإدارة الضغوط(Wiswell, 2005, 48).

وهناك عدد من التصنيفات لمهارات الاستذكار أوردها العديد من الباحثين الذين تناولوا ذلك المجال، وكان من بين أبرز تصنيفات مهارات الاستذكار هي التعلم الفعال، والاستذكار الفعال، وإدارة الوقت، والدافعية، والتخطيط، والمراجعة، وإدارة الضغوط، واختيار المكان المناسب للاستذكار (Kutlu & Korkmaz, 2014, 37).

في حين أورد بيردي وهاتي Purdie & Hattie (1999, 76) عدد من التصنيفات لمهارات الاستذكار والتي يمكن استعراضها على النحو التالي: إستراتيجية الإنجاز والتي تتضمن ترتيب الأعمال، والتنظيم)، وإستراتيجيات البحث والتي تتضمن على سبيل المثال التلميحات البصرية، وتدوين الملاحظات والتي تتضمن تحديد النقاط الرئيسية ومراجعة الملاحظات التي يتم تدوينها، وتقنيات الاختبار التي تتضمن الجوانب ذات الصلة بالاختبارات، والدافعية المتعمقة التي تتضمن الاتجاهات، والكفاءة الذاتية، والإستراتيجيات المتعمقة التي تتضمن القراءة المتعمقة وإدارة التكيف، والتعلم الاستيعابي، وإستراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تتضمن المعالجة الفائقة والمعالجة البناءة والتحليل التركيبي، والإستراتيجيات السطحية المتمثلة في الاسترجاع والتكرار، إضافة إلى وجود تصنيفات أخرى متعلقة بالتعلم الذاتي والمتمثلة في الرصد وما وراء المعرفة.

وافترض سيمون Simon (2015, 16) تصنيفاً أخر لمهارات الاستذكار وهي تصنيف مهارات الاستذكار وفقا لفئتين أساسيتين وهما: مهارات الاستذكار العامة Broad study skills، وتصنف إلى المهارات المعرفية ومهارات التكرار ومهارات ماوراء المعرفية والمهارات الإجرائية أو التنظيمية، ومهارات الاستذكار الخاصة Specific study skills، وتصنف إلى مهارات القراءة، ومهارات إدارة الوقت، وتدوين الملاحظات، ومهارة الحصول على المساعدة او الاستشارة، ومهارة استخدام المكتبة، ومهارة التركيز.

وقد صنفت مهارات الاستذكار في البحث الحالي وفقاً لثمانية مهارات فرعية مستقلة كما حددتها وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهية UHCL

CounselingServices في جامعة هيوستن UniversityofHouston (أبوهاشم ، ٢٠٠٨، ٢٢١ -٢٢٣):

- **إدارة الوقت وعدم التأجيل**: Time Management and peocrastination :

تتضمن هذه المهارة إدارة الوقت ووضع جدول زمني لإنجاز المهام المطلوبة، والاستخدام الأمثل للوقت وقدرة الطالب على التحكم في وقته واستخدامه بطريقة فعالة ومثمرة والتنظيم بشكل جيد وتجنب قضاء وقت طويل في أشياء غير هامة.

- **التركيز ودعم الذاكرة**: Concentration and memory

تشير إلى القدرة على تركيز الانتباه مع الوعي، وكل ما يتذكره الفرد يجب أن يحتفظ به في الذاكرة حتى يتم استرجاعه بفاعلية عند الحاجة، وإذا تم تخزين المعلومات بطريقة فعالة نتج عن ذلك استرجاع وتعرف فعال.

- **معينات الدراسة وتدوين الملاحظات**: Study Aids and Note Taking

ويقصد بها ما يستخلصه القارئ من النص أو الموضوع بطريقته الخاصة، بحيث يسهل تذكر غالبية المعلومات الموجودة فيه، ولا توجد طريقة مثلى أو نموذجية لمعينات الدراسة وتدوين الملاحظات فلكل فرد أسلوبه المفضل في عمل ما يمكن أن يذكره بما يريد.

- **إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار**: Test Strategies and Test Anxiety

وتشتمل الإجراءات التي يستخدمها الفرد في الموقف الاختباري والتي من المفترض أن تساعده على تخطي هذه الخبرة بنجاح وتفوق، وتجنبه مظاهر القلق كالتوتر والخوف من الاختبار.

- **تنظيم ومعالجة المعلومات**: Organizing and Processing Information

تتضح في القدرة على التمييز بين النقاط المهمة وغير المهمة، وربط المادة التعليمية في مقرر أو أكثر، وتنظيم الحقائق والمفاهيم بطريقة منهجية وعلمية.

- **الدافعية والاتجاه**: Motivation and Attitude

وتعني المثابرة والحماس وحث النفس على مواجهة الصعوبات وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف والطموحات المستقبلية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والاستذكار.

- **القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية**: Reading and Selecting the Main Idea

تشمل فهم المادة المقروءة، وانتقاء الأفكار الأساسية للموضوع، فاستغلال القارئ لما تم قراءته يعتبر محكا لاستخدام مهارات دراسية جيدة، بالإضافة إلى الثقة في القدرة القرائية، وتحقيق مستويات جيدة من السرعة والدقة في القراءة، واستخدام طريقة محددة للقراءة والاطلاع.

- **الكتابة**: Writing :

ويقصد بها القدرة على التعبير عن الأفكار كتابة بصورة جيدة، والقدرة على إعداد مقال أو ورقة بحث، والاهتمام بوسائل وطرق تحسين الكتابة.

- **إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار والإنجاز الأكاديمي**

يظهر أهمية الإنجاز الأكاديمي بارتباطه بالحصول على الدرجات العالية، ولن يستطيع الطالب الحصول على درجات عالية إلا ببذل الجهد والمثابرة والمحافظة على مستوى دافعيته حتى نهاية عملية التعلم، وإذا نظرنا إلى مفهوم وهدف وأهمية إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية هو الحفاظ على مستوى الدافعية واستمرارها وزيادة الجهد للطالب أثناء تعلمه، ومن ثم فأن استخدام الطالب لهذه الإستراتيجيات سوف يساعده على الاندماج في عملية التعلم والحصول على أعلى الدرجات.

ويشير ولترز(Wolters (1998,226 إلى أهمية استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في زيادة مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب، فاستخدام هذه الاستراتيجيات يزيد من المخرجات الإيجابية أثناء التعلم، فتجعل الطالب أكثر توافقا مع عملية التعلم، فالطلاب الذين يهتمون بتنظيم دافعيتهم داخليا دون ضغط من البيئة المحيطة، أكثر تحصيلا من غيرهم من الطلاب الذين ينتظرون مساعدة خارجية لتنظيم دافعيتهم، ويرى ولترز وروزنثال Wolters& Rosenthal (2000, 803) أن الطالب الذي يقوم بتنظيم دافعيته يختلف مستوى ما يبذله من جهد ومثابرة عن غيره من الطلاب وبالتالي يرتفع مستوى إنجازه.

ويرى ولترز (Wolters (2003,200 أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تزيد من مثابرة الطالب وكذلك الوقت الذي يبذله أثناء التعلم، وبذلك فهي تؤثر تأثيرا إيجابيا على انجازه الاكاديمي، حيث ذكر في الأدب السيكولوجي أنه عندما يميل الطالب لمراقبة وتنظيم مستوى دافعيته وكذلك العمليات المسؤولة عنها، فأن هذا التنظيم يؤثر بشكل كبير على الإنجاز الأكاديمي، وكذلك يواجه الطلاب في جميع المراحل مشاكل في انخفاض مستوى الدافعية، وأن استخدامه لتلك الإستراتيجيات المنظمة لمستوى ما يبذله من جهد أثناء التعلم تؤثر بشكل ملحوظ في مستوى إنجازه الأكاديمي.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي ، فقد هدفت دراسة Wolters (1998) إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم، وهل استخدام هذه الإستراتيجيات يعتمد على عوامل معينة، وارتباط هذه الإستراتيجيات بالتعلم المنظم ذاتيا والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (١١٥) من طلاب الجامعة، طبق عليهم استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لبنترش وآخرين (١٩٩٣)، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يقومون بتنظيم مستوى ما يبذلونه من مجهود في المهام الأكاديمية عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة لتنظيم دافعيتهم ذاتيا للسيطرة على الملهيات ومشتتات الانتباه، وأظهرت النتائج أيضا وجود تأثير إيجابي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية المرتبطة بالأشكال

الخارجية للدافعية (المتابعة الذاتية، وحديث الذات الموجه للأداء، والتحكم البيئي) على الإنجاز الدراسي.

كما أجرى (Wolters, 1999) دراسة والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية واستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفة والجهد والإنجاز الأكاديمي، وتكونت العينة من (٨٨) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بولاية تكساس، طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من إعداد الباحث، ومقياس الجهد والمثابرة من إعداد الباحث، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم اـ بنترش وآخرين (١٩٩٣)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تكرار استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الخمس، حيث وجد أن الطلاب أكثر استخداما لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأربع الأخرى، وأن الطلاب أكثر استخداما لإستراتيجيتي التحكم البيئي والمتابعة الذاتية عن إستراتيجيتي حديث الذات الموجه للإتقان وتحسين الاهتمام، ووجود تأثر إيجابي دال إحصائيا لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي وكمية الجهد المبذول لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

وقام Gonzalez, et al. (2005) بدراسة هدفت إلى التحقق من مكونات استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافع الأكاديمي التي يستخدمها الطلاب وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، على عينة قوامها(٣٨٣) طالبا في السنة الأولى الجامعية، طبق على الطلاب نسخة معدلة للباحث لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترز Wolters (٢٠٠٣)، وأشارت النتائج عن طريق التحليل العاملي التوكيدي إلى استخدام الطلاب سبع إستراتيجيات لتنظيم دافعهم الأكاديمي، وكذلك اوضحت النتائج أن إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافع الأكاديمي ترتبط بالإنجاز الأكاديمي وتفسر ٣٦٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي حيث أن إستراتيجيات حديث الذات الموجه للأداء تسهم في تفسير حوالي ١٨٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، وحديث الذات الموجه نحو القدرة على الأداء تفسر حوالي ٦٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، وحديث الذات الموجه للإتقان تفسر حوالي ٣٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، وتعزيز الصلة تفسر حوالي ٢٪ من التباين في الإنجاز الأكاديمي، أما الاستراتيجيات المتبقية فهي تفسر باقي التباين وذات دلالة احصائية في الإنجاز الأكاديمي.

كما قام حسن (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائي الذي يحتوى على تأثير معتقدات الدافعية على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتأثير كلاهما على الانجاز الأكاديمي، وكذلك اختلاف استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية باختلاف النوع والفرقة الدراسية والتخصص، وكذلك تحديد الإستراتيجيات الأكثر والأقل استخداما، وتم إجراء الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بالزقازيق قوامها (٣٥٢) طالبا

وطالبة، وطبق الباحث مقياس ولترز Wolters (١٩٩٩أ) لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ترجمة الباحث، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم ترجمة الباحث، وأشارت النتائج إلى عدم اختلاف استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الخمس باختلافٍ النوع والفرقة الدراسية والتخصص، وأن الطلاب والطالبات أكثر استخداماً لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن غيرها مِن الإستراتيجيات،كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية على الإنجاز الأكاديمي.

وأجرى Schwinger, et al. (2009) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والجهد والإنجاز الأكاديمي والذكاء، وتكونت العينة من (٢٣١) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بألمانيا، طبق عليهم مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية نسخه معدلة من مقياس ولترز من إعداد الباحث، ومقياس الجهد مستمد من الطلاب عبر إفصاحهم بما يفعلونه لبذل الجهد، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين الإنجاز الأكاديمي متمثل بدرجات الفصل الأول واستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، ولكن يوجد علاقة موجبة بين استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والجهد المبذول للتعلم، وبذلك يدل على وجود علاقة تنبؤية وإن كانت غير مباشرة بين الإستراتيجيات والأداء الأكاديمي، وبالتالي يؤدي إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي، وكذلك استخدام الطلاب لهذه الإستراتيجيات ساعد الطلاب على تحسين مستوى ذكائهم.

وقام Cooper & Corpus (2009) بدراسة هدفت إلى فحص ومتابعة وعي الطلاب عبر مراحل مختلفة بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وكيفية استخدامها، وتكونت العينات من (١٦) طالباً وطالبة من الصف الأول ابتدائي و(١٦) من الصف الثالث ابتدائي و(١٦) من الصف السادس ابتدائي و(١٦) من طلاب الجامعة، استخدم الباحث أسلوب المقابلة وواجه الطلاب بالعديد من المشكلات التي تتطلب حلولاً وإستراتيجيات معينة للحفاظ على مستوى الدافعية لدى صاحب المشكلة وقام بتدوين الحلول التي يذكرها الطلاب، وأوضحت النتائج أن طلاب الجامعة لديهم وعٍ أكثر من الطلاب الأصغر سناً بالإستراتيجيات المختلفة لتنظيم الدافعية، وأن الطلاب الأصغر سناً يميلون لاستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الملموسة عن المحسوسة(العقلية)، وكذلك اوضحت الدراسة أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في جميع المراحل العمرية يؤدي إلى زيادة في مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

وجاءت دراسة محمد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتعلم ماوراء المعرفة بفاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي، وكانت العينة مكونة من٢٧٧ طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالسعودية لعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م)، وتم استخدام

مقياس ولترز Wolters (١٩٩٩أ)،حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في أبعاد استراتيجيات تنظيم الدافعية الخمسة عند مستوى(٠,٠١) لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

وأجرى كل من Wolters & Benzon (2013) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومعتقدات الدافعية واستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتسويف، طبق الباحث مقياس المعتقدات الدافعية مستمدة من بنترش وآخرون .Pintrich et.al (١٩٩٣) ومدجلي وآخرون (١٩٩٨) ومقياس الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية استبانة بنترش واخرون (١٩٩٣) ومقياس التسويف ولترزWolters(٢٠٠٣) ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترز (١٩٩٩)،وأشارت النتائج إلى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى طلاب الجامعة حيث وجد أن الطلاب اكثر استخداما لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأخرى، واستخدم الطلاب إستراتيجية التحكم البيئي أكثر من الإستراتيجيات الأخرى ومن ثم مكافأة الذات وحديث الذات الموجه للإتقان وتحسين الاهتمام، وأشارت النتائج كذلك إلى أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية مرتبطا بمعتقداتهم الدافعية (قيمة المهمة، الكفاءة الذاتية، توجهات أهداف الأداء، توجهات أهداف الإتقان) وأن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية اكثر فعالية عندما تتطابق مع المعتقدات والمواقف الدافعية الأساسية للتعلم، وكذلك أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين استخدموا إستراتيجيات معرفية وما وراءِ المعرفية أكثر استخداما لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وأيضايرتبط التسويف لدى الطلاب سلبا مع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية.

وقام Wang (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعيةٍ وأهداف الإنجاز والاندماج المعرفي والسلوكي، وتكونت العينة من (١٠٩٦) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية في الصين، طبق الباحث مقياس معدل من ولترز Wolters (٢٠٠٥) ومقياس أهداف الإنجاز والاندماج المعرفي والسلوكي، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والاندماج المعرفي والسلوكي، وأشارت أيضا إلى أن أهداف الإنجاز (إتقان) مرتبطة ارتباطا إيجابيا بجميع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وكذلك أهداف الانجاز (الأداء) مرتبطة ارتباطا إيجابيا بجميع إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ماعدا استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، وأشارت كذلك إلى أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء أكثر استخداما لدى أفراد العينة، وكذلك يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولكن بشكل غير مباشر عن طريق أهداف الإنجاز.

وقام (2013) Fritea & Fritea بدراسة هدفها التعرف على تأثير الملل وإستراتيجيات تنظيم الدافعية على الإنجاز الأكاديمي، وكانت العينة (١٨٧) طالبا من الصف السابع في أربعة مدارس مختلفة في رومانيا، طبق الباحث مقياس ملل التحصيل من إعداده، ومقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترزWolters (١٩٩٩)، ودرجات الطلاب في نهاية العام الدراسي يمثل الإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الملل والإنجاز الأكاديمي علاقة سلبية، وأن إستراتيجية حديث الذات الموجه نحو الأداء من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تؤثر في الملل والإنجاز الأكاديمي حيث أنها تعزز المعتقدات الدافعية وقيمة المهمة والفعالية الذاتية وهي إستراتيجيات خارجية لتنظيم الدافعية.

وأجرى Anar, Khosropour& Nejad (2014) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين إستراتيجياتٍ التنظيم الذاتي للدافعية والأداء الأكاديمي، على عينة عددها (٢٤٠) طالبا في المرحلة الثانوية في إيران، طبق عليهم مقياس ولترز(1999) Wolters، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ومهمة بين الأداء الأكاديمي واستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، وكذلك لاتوجد علاقة بين الإستراتيجيات الأربع الباقية والأداء الاكاديمي.

وأما دراسة (2015) Trang فقد هدفت الى تقديم أدلة على صلاحية قياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عن طريق النمذجة البنائية للمقياس والعلاقة بين إستراتيجيات التنظيم إلذاتي لِلدافعية و استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتكونت العينة من(٢١٩) طالبا جامعيا غالبية الطلاب من الإناث ٧٧٪، واستخدم نسخه معدله من مقاييس تنظيم الدافعية تحتوي على ٣٩ عبارة (٣٠) عبارة من مقياس ولترز ٢٠١٣و(٦) عبارة شونجر وآخرون ٢٠٠٩ و(٣) عبارات من مقياس الفاعلية الذاتية لمكان وجارسيا Mccann & Garcia (١٩٩٩) ، ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة لمكتشي وبنترش pintrich & mckeachie (١٩٩١) يحتوي ثمان بنود، واظهرت النتائج اتساقا داخليا عاليا لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وأن كل إستراتيجيةٍ تشكل عنصراٍ قادرا على تنظيم الدافعية لدى الطلاب، وأظهرت النتائج أيضا ارتباطا موجبا بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة غير أن إستراتيجية حديث الذات لتجنب الأداء لم ترتبط بإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وقام كل من Engelschalk, Dresel & Steuer (2016) بدراسة تهدف إلى التعرف على فعالية التنظيم الذاتي للدافعية اعتمادا على مواضع فحص الدافعية ٢x٣ (التوقع، القيمة) (إلمراحل التعليمية قبل، اثناء، بعد الامتحان)، على عينة مكونة من(٢٨٣)طالبا من المرحلة الجامعية في المانيا، طبق عليهم مقياس انجشالك ودرسل Engelschalk& Dresel (٢٠١٥) معدل من النسخة الألمانية والانجليزية، وأشارت النتائج إلى فعالية التنظيم الذاتي للدافعية في المشاكل الدافعية الستة، وكذلك أظهرت النتائج ضعف فعالية التنظيم

الذاتي للدافعية عندما تكون قيمة المهمة منخفضة وكذلك مرحلة ماقبل الامتحان.

كما أجرى Teng & Zhang (2016) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتعلم الكتابة باللغة الانجليزية كلغة ثانية متعلمة، وتتكون من عينتين مستقلتين (٣٥٩) و(٣٧٣) طالبا جامعيا في الصين، طبق عليهم مقياس ولترز (1999) معدل للغة الصينية، واشارت النتائج إلى العلاقة الإيجابية بين درجات الإنجاز في مقرر اللغة الانجليزية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تحسين الاهتمام وحديث الذات الموجه للأداء وحديث الذات الموجه للإتقان) حيث تشير النتائج إلى أن إستراتيجيات تحسين الاهتمام وحديث الذات الموجه للأداء وحديث الذات الموجه للإتقان كانت ذات إسهامات هامة في التنبؤ بدرجات الطلاب للغة الانجليزية، وبينت النتائج علاقة ضعيفة لإستراتيجيات التحكم البيئي والمتابعة الذاتية على الإنجاز في كتابة اللغة الانجليزية.

وبحث Safdari & Maftoon (2016) العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وتكونت العينة من (٦٤) طالبا وطالبة من الطلاب الإيرانيين، واستخدمت مقياس معدل من مقياس ولترز وبينزون(2013)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتحصيل الدراسي، وأنه لايوجد اختلاف في استخدام الإستراتيجيات بين الذكور والإناث، ويوجد اختلاف بين الطلاب ذوي مستويات التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض في استخدام هذه الإستراتيجيات، على الرغم من أن كافة الطلاب يميلون إلى الاستعانة بالمكافآت الخارجية من أجل تنظيم الدافعية الخاصة بهم، فأننا نجد أن الطلاب الأكثر نجاحا يلجؤون إلى توظيف المهام الأكاديمية لجعلها أكثر إمتاعا على الدافعية الداخلية، ويميل الطلاب ذوي مستويات التحصيل الدراسي المرتفع إلى وضع العديد من الأهداف القصيرة المدى والبعيدة المدى لتحفيز أنفسهم.

ومن ناحية أخرى يؤدي الاستذكار دوراً هاماً في تحقيق الإنجاز الأكاديمي، حيث يعتبر العنصر الأساسي للنجاح الدراسي، ويمكن الطالب من استذكار جميع المقررات التعليمية،ويحدد مدى إتقان الطالب للموضوعات الدراسية، حيث يعزز الاستذكار من الكفاءة في فهم واستيعاب المعلومات الدراسية وسهولة استرجاعها (Yusuf, 2010, 55) .

وترتبط الكفاءة الدراسية بالمعرفة وتطبيق مهارات الاستذكار الفعالة، ويعتمد تطبيق مهارات الاستذكار على فهم الأساس النظري للدراسة واستخدام مهارات الاستذكار وتعتبر كذلك مهارات الاستذكار وسائل دراسية مساعدةوأدوات هامة للتعلم، وتتضمن مجموعة من المهارات والعمليات

المعرفية المنسقة التي تعزز فاعلية وكفاءة تعلم الطلاب، حيث تشتمل مهارات الاستذكار على الكفاءات المرتبطة بتذكر واستخدام المعلومات والتي تسهم في النجاح الدراسي والعملي (Gettinger& Seibert, 2002, 350) .

وفيما يتعلق بالعلاقة بين مهارات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي ظهرت إدارة الوقت كمؤشر على الإنجاز الأكاديمي وجودة الأداء الأكاديمي، حيث تؤثر مهارات معالجة المعلومات والقدرة على اختيار الأفكار الرئيسية والاختبار الذاتي والدافعية وإدارة الوقت والتركيز بشكل إيجابي على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، كما يوجد تأثير إيجابي لتدوين الملاحظات على الإنجاز الأكاديمي والأداء الناجح للطلاب (Proctor, Hurst, Prevatt, Petscher, & Adams 2006, 38)

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين مهارات الإستذكار فقد أجرى العفنان (٢٠٠٦) دراسة هدفها التعرف على العادات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل والتخصص(علمي، أدبي) وتكونت العينة من(٦١٣) طالبا من ستة مدارس حكومية في مدينة الرياض وتوزع أفراد العينة في ضوء مستوى الإنجاز إلى (١٩٩)ممتاز و(٣٠٨)جيد جدا و(٨١) جيد و(١٨)مقبول و(٧)راسب، طبق عليهم استبانة عادات الدراسة من إعداد الباحث وتشمل خمس أبعاد وهي(عادات القراءة وأساليب الاستذكار، عادات التركيز، توزيع الوقت والعادات الاجتماعية في الدراسة، عادات عامة ومواقف من الاستذكار، البيئة والظروف المكانية والزمانية)، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في العادات الدراسية لصالح الطلاب ذوي التقديرات العليا(ممتاز، وجيد جدا)، وأشارت النتائج أيضا إلى أن هناك تقاربا في المستوى بين الطلاب الحاصلين على تقدير (مقبول وراسب)في العادات الدراسة، وأن هذه العادات يختلف استخدامها من طالب لآخر نظرا لأن هذه العادات قد تتكون من مصادر متنوعة كالبيت والمدرسة والمجتمع والإعلام وغيره، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين التخصص(العلمي، والأدبي) في العادات الدراسية.

وقام أبو هاشم (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة ومهارات الحكمةٍ الاختبارية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، لدى عينة مكونة من (٣٤٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية في بمحافظة الزقازيق مصر، طبق عليهم استبيان مهارات الدراسة UHCL Counseling Services في جامعة هيوستن University of Houston(2004) (تعريب الباحث)، واستبيان الحكمة الاختبارية (إعداد الباحث)، أشارت النتائج إلى استخدام الطلاب لمهارات الدراسة وكانت مهارة التركيز والذاكرة ومهارة تنظيم ومعالجة المعلومات أكثر استخداما ثم مهارة معينات الدراسة وتدوين الملاحظات ثم مهارة استراتيجيات الإختبار ثم القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية ثم مهارة الدافعية والاتجاه وأخيرا مهارة إدارة الوقت والكتابة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية ترجع إلى كل من النوع

(ذكر- أنثى) والتخصص الدراسي(علمي - أدبى)، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لبعض مهارات الدراسة على مهارات الحكمة الاختبارية، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة وهي(إدارة الوقت، ومعينات الدراسة، والدافعية والاتجاه، والكتابة) والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

وأجرى(2010) Ning &Downing دراسة هدفها التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والاستذكار والدافعية والإنجاز الأكاديمي، على عينتين الأولى (١٤٦) ذكر و(٢٨٢)أنثى من العاصمة الصينية والعينة الثانية(٧٦) ذكرا و(١٢٧) أنثى من ضواحي الصين بالمراحل الأولى من الجامعة بعمر يتراوح بين ١٨ -٢٤ سنة، طبق عليهم مقياس ونستن وبلمر Weinsten& Palmer(٢٠٠٢) ، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا لإستراتيجيات التعلم والاستذكار على الإنجاز الأكاديمي.

وقام كل من Hassanbeigi, Askari, Nakhjavani& Shirkhoda (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات الاستذكار المختلفة والأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٧٩) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية بأعمار تتراوح بين ١٨ -٢٥ سنة، تم اختيار العينة من الطلاب ذوي المعدل المرتفع وعددهم(٧٤) وطلاب بمعدلات متوسطة وعددهم(١٠٥)، تم تطبيق استبانة وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهيةUHCL Counseling Services في جامعة هيوستن University of Houston(2004)، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم معدل تراكمي عالٍ كانت لديهم مهارات الاستذكار أعلى من الطلاب ذوي المعدل المنخفض في جميع المهارات، وأظهرت النتائج أعلى استخدام للطلاب ذوي المعدل العالي لمهارة التركيز والذاكرة ومن ثم مهارة معينات الدراسة وتدوين الملاحظات ومن ثم استراتيجية الاختبار وقلق الاختبار ومن ثم تنظيم ومعالجة المعلومات ومن ثم الدافعية والاتجاه ومن ثم القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية ومن ثم إدارة الوقت.

وقام الشويقي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى معرفة البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة والتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، على عينتين الاولى(٩٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية والعينة الثانية(٩٤)طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، طبق الباحث مقياس ونستن وبلمر Weinstein Palmer(٢٠٠٢) ترجمة الباحث ويتكون من(٨٠) عبارة يقيس(١٠) مهارات، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا للاستراتيجيات المتعلقة بالانشطة المعرفية(تحديد الأفكار الرئيسية، والقلق، والإجابة عن الاختبار، وتجهيز المعلومات، واختبار الذات، ومعينات الدراسة) على التحصيل الدراسي، وأشارت أيضا إلى عدم وجود تأثير دال احصائيا للاستراتيجيات المرتبطة بالجهد والوجدان(الدافعية، وادارة الوقت، والتركيز، والاتجاه) على التحصيل الدراسي.

وأجرى كل من Oluwatimilehin & Owoyele (2012) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين عادات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي للطلاب في المواد الاساسية اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم والفنون، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في نيجيريا، طبق الباحث مقياس باكر Bakare(١٩٧٧) حيث يتكون من (٤٥) عبارة ويقيس المهارات التالية (المهام والواجبات المنزلية، وتخصيص الوقت، والقراءة، وتدوين الملاحظات، والتركيز، والكتابة، الاختبار)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الإنجاز الأكاديمي لمادة اللغة الانجليزية وعادات الاستذكار وكان الارتباط اعلى لمهارة القراءة وتدوين الملاحظات تليها الكتابة تليها الواجبات والمهام المنزلية وتخصيص الوقت والتركيز والاختبار، وكذلك وجود علاقة بين عادات الاستذكار والإنجاز الأكاديمي لمادة الرياضيات والعلوم حيث ساهمت عادة التركيز والقراءة وتدوين الملاحظات بشكل أكبر عن العادات الاخرى.

كما قام كل من Shawana, Shaukat, Iqbal & Sbia (2012) بدراسة هدفت للتعرف على مهارات الدراسة المختلفة المستخدمة من قبل الطلاب للتأكد من أي المهارات أكثر ارتباطاً بالإنجاز الأكاديمي ومقارنة استخدام مهارات الدراسة بين الذكور والإناث، وتكونت العينة من(٣٠٠) طالباً منها(١٧٣ إناث و١٢٧ ذكور) في المرحلة الثانوية في باكستان، طبق عليهم مقياس مهارات الدراسة من إعداد Fasal(٢٠٠٥)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة مهمة بين مهارات (إدارة الوقت، والقراءة، وتدوين الملاحظات، والتركيز) والإنجاز الأكاديمي، ولم يكن هناك علاقة معنوية بين مهارات(الحفظ، التلخيص، الإدراك، الكتابة، التنظيم) والإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي الإنجاز الأكاديمي المرتفع يستخدمون مجموعة واسعة من مهارات الدراسة مقارنة بالطلاب ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض، وكشفت النتائج أن الإناث أكثر من الذكور استخداماً لمهارات الدراسة.

كما أجرى Pepe (2012) دراسة بحثت تأثير مهارات الدراسة لدى الطلاب على المعدل الاكاديمي، وتكونت العينة من (٢٥١) طالباً في المرحلة الجامعية، تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث تم إعدادها من خلال المقابلات مع الطلاب، وأشارت النتائج إلى ان الطلاب الذين لديهم معدل عالٍ هم أفضل من الطلاب ذو المعدل المنخفض في مهارات الدراسة.

وقام الحميديين (٢٠١٢) بدراسة هدفت الكشف عن واقع إستراتيجيات التعلم والدراسة الشائعة لدى الطلاب واختلافها تبعاً لأسلوب التعلم ومستوى التحصيل والجنس، لدى عينة من(٨٦٥) طالباً وطالبة في الصف السادس والثامن والعاشر في مدارس محافظة عمان، تم تطبيق مقياس ونستن وبلمر Weinsten & Palmer (٢٠٠٢)، وبينت النتائج أن الطلاب يستخدمون استرتيجيات التعلم والدراسة وجاء استخدامهم مرتباً من الأعلى إلى الأدنى

استخداماً(الدافعية، ومعالجة المعلومات، والاتجاهات، ومساعدات الدراسة، واختيار ذاتي، واختيار الأفكار الرئيسية، وإستراتيجية الاختبار، والتركيز، وإدارة الوقت، والقلق)، كما بينت أن متغير الجنس دالا على (استراتيجيات الاختبار، ومعالجة المعلومات، والاتجاهات، واختيار الأفكار الرئيسية) ولم يكن دالا على بقية الاستراتيجيات لصالح الإناث، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا لإستراتيجيات التعلم والدراسة تعزى لمستوى التحصيل لصالح الطلاب ذو التحصيل المرتفع وكان أعلاها تأثيرا على التحصيل استراتيجيات(التركيز، واستراتيجيات الاختبار، ومعالجة المعلومات).

بينما دراسة Demir, kilinic,& dogan (2012) هدفت إلى فحص تأثير منهج مهارات الاستذكار الفعالة على الإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الابتدائية بالصف السابع، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف السابع في تركيا في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وقد اشتملت العينة على (٣٢٠) منقسمين إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، واعتمدت على اختبارات قبلية وبعدية من نماذج تجريبية وشبه تجريبية كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: يوجد فرق واضح من جانب المجموعة التجريبية بين مستويات الإنجاز الأكاديمي للمجموعة التجريبية والضابطة طبقا لنتائج التحليل المستمدة من درجات اختبار الإنجاز، وأن درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية مختلفة بشكل كبير عن المجموعة الضابطة كمؤشر على حقيقة أن منهج تطوير مهارات الاستذكار الفعالة فعال في زيادة إنجازات طلاب الصف السابع، ويُمكن منهج تطوير مهارات الاستذكار الفعالة الطلاب من تنظيم البيئة الدراسية واستخدام وسائل معينة بطريقة فعالة مثل، القراءة الفعالة، ومحاضرات الاستماع، وتدوين الملحوظات، والكتابة الفعالة، وأداء الواجبات المنزلية، مما يعني أنه يساعد في زيادة دوافع الطلاب.

وأجرى شعبان والجراح (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات الدراسة الأكثر استخداما وعلاقتها بالتخصص والنوع والإنجاز، وتكونت العينة من(٣٤٠) طالبا وطالبة من كليتي العلوم والاداب بجامعة اليرموك بالأردن، طبق عليهم استبانة وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهية UHCL Counseling Services في جامعة هيوستن University of Houston(2004)، وأظهرت النتائج أن الطلاب أكثر استخداما لمهارة التركيز والذاكرة والقراءة وانتقاء المعلومة والأفكار تليها مهارة معيناتٍ الدراسة وتدوين الملاحظات ثم مهارة تنظيم المعلومات ومعالجتها وأخيرا الكتابة وإدارة الوقت والدافعية والاتجاه، وكذلك أظهرت النتائج أن الإناث أكثر استخداما لمهارات الدراسة من الذكور، وكذلك أظهرت النتائج أن طلاب (كلية العلوم) أكثر ممارسة لمهارات الدراسة من طلاب (كلية الآداب)، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الدراسة والإنجاز الأكاديمي.

وأجرى AL-Hilawani (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة ماوراء المعرفة ومهارات الدراسة وعاداتها والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية والجامعية والنوع وحجم الأسرة، وتكونت العينة من (١٩١) طالباً جامعياً بمتوسط عمر ٢٠ سنة منهم (١١٤) أنثى و(٧٧) ذكر، وطبق عليهم مقياس الحلواني والسرطاوي(١٩٩٧) لمهارات الاستذكار وعاداته، وأظهرت النتائج أن المعدل بالمرحلة الثانوية وعدد أفراد الأسرة شكلت قدراً كبيراً من التباين في التنبؤ بمهارات الدراسة وعادتها، وأشارت أن المعدل التراكمي في المرحلة الثانوية مرتبط بشكل كبير بمهارات الطلاب الدراسية بخلاف الجامعة، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فرق معنوي بين الذكور والإناث في مهارات الدراسة وعاداتها.

وأجرى Numan& Hasan (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير عادات الاستذكار على قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لطلاب الجامعة في إيران، وتكونت العينة من (١٨٠) طالبا وطالبة بعمر ١٩-٢١ سنة، طبق عليهم مقياس كونغوس Congos (٢٠١٠) لقياس عادات الاستذكار ومهاراته لدى الطلاب ويتكون من (٥٢) عبارة ويقيس ستة عادات وهي (القراءة، وتدوين الملاحظات، والذاكرة، والإعداد للاختبار، والتركيز، وإدارة الوقت)، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين لديهم عادات استذكار فعالة لديهم إنجاز أكاديمي عالٍ مقارنة بالطلاب الذين لديهم عادات استذكار غير فعالة، وأن الطلاب الذين لديهم عادات مرتفعة حصلوا على درجات أفضل في جميع عادات الاستذكار الستة مقارنة مع نظرائهم الذين لديهم عادات دراسية غير مرتفعة، وأشارت النتائج أن الإناث لديهن عادات استذكار أفضل من الذكور، وأن عادات الأستذكار ترتبط ارتباطا سلبيا مع قلق الأختبار وأن عدم أستخدام عادات الأستذكار يؤدي إلى الأختبار وبالتالي يؤدي إلى إنخفاض التحصيل.

- **التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة**:

◄◄ هدفت غالبية الدراسات السابقة إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم والحفاظ عليها خلال عملية التعلم وتحديد الأكثر استخداماً، كما هدفت بعض الدراسات إلى تحديد العلاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي كما في دراسة كل من(Wolters,1998,1999; Gonzalez et al.,2005; Cooper& corpus,2009;Schwinger&Spinath,2009; Fritea& Fritear,2013; Anar et al.,2014; Engelschalk et al.,2016; Trng& Zhang,2016; Safdari& Maftoon,2016;Engelshalket al.,2017; Smit et al.,2017) ، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على التأثير غير المباشر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من خلال متغيرات أخرى(الجهد، وقيمة المهمة، والفعالية الذاتية، وتوجهات الأهداف،

والاستراتيجيات المعرفية، والمعتقدات الدافعية) كما في دراسة كل من(Wolters,1999b;Wolters&Rosenthal,2000;Wlters&Benzon,2013 (Wang,20113 وكذلك دراسة(حسن،٢٠٠٧؛ ومحمد،٢٠٠٩). أما ما يخص دراسات مهارات الاستذكار فكان هدفها تحديد المهارات الاكثر استخداما وعلاقتها مع الإنجاز الأكاديمي متمثلا بالمعدل الأكاديمي الفصلي لجميع المواد كما في دراسة كل من (العفنان،٢٠٠٦؛ وأبوهاشم ،٢٠٠٨ ؛والشويقي، ٢٠١١ ؛والحميديين؛٢٠١٢)

وكذلك دراسة (Ning& Downing,2010; Hassanbeigi, et al.,2011;Shawana et al.,2012; Pepe,2012; Demir et al.,2012;AL-Hilwani,2016; Numan& Hasan,2017) أو لبعض المواد كما في دراسة اوويل(Owoyele, 2012). ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار المستخدمة لدى الطلاب، والإسهامات النسبية لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فيما يخص إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وان كان جميعها تعود لجهود ولترز(Wolters(1998,1999، إلا أنه يوجد اختلاف حيث تم إضافة بعض الأبعاد والعبارات، مثل إضافة غوانزاليز وآخرين (2006) .Gonzalez, et al إستراتيجية (تعزيز الصلة، وحديث الذات الموجه للأداء داخليا)، وسكونجر وآخرين(Schwinger et al.(2007,2009 إستراتيجية (التغيير لمايحبه الفرد، وتجزئة الاهداف، وحديث الذات لتجنب الأداء). وأضاف وانق(Wang(2013 إستراتيجيه (حديث الذات عن القدرة النسبية، وتعزيز الفعالية)، وكذلك مهارات الاستذكار تنوعت أدواتها وإن لم يكن ذا فرق كبير بين الأبعاد والعبارات، مثل استبيان ونيستن وبلمر(2002) Palmer & Weinsten. ويتناول البحث الحالي مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولترز(Wolters (1998, 1999، ومقياس مهارات الاستذكار لوحدة التوجيه الإرشاد في جامعة هيوستن UHCL Counseling Services University of Houston(2004). والمعدل التراكمي كمؤشر للإنجاز الأكاديمي.
- كشفت نتائج الدراسات السابقة إلى إستخدام الطلاب للعديد من الإستراتيجيات التي تؤدي إلى الحفاظ على مستوى دافعية الطلاب من خلال التحكم بمستوى الجهد وزيادة المثابرة أثناء التعلم، وأشارت بعض الدراسات إلى تكرار استخدام بعض الإستراتيجيات دون غيرها مثل إستراتيجية(حديث الذات الموجه للأداء)، وكشفت بعض نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والإنجاز الأكاديمي سواء جميع الإستراتيجيات مثل دراسة ولترز(Wolters(1999 وحسن(٢٠٠٧) وغيرهم أو من خلال بعض الإستراتيجيات مثل ولترز(Wolters(1998 وفرتي وفرتي Fritea &Fritea(2013) وغيرهم، بينما اشارت بعض الدراسات إلى عدم

وجود علاقة مع الإنجاز الأكاديمي مثل سكونجر وسبينث(2009) Schwinger & Spinath وسميت وآخرون(2017) .Smit ,et al. أما الدراسات السابقة لمهارات الاستذكار فقد أشارات بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مهارات الاستذكار أو بعضها والإنجاز الأكاديمي، وكذلك أشارت النتائج إلى استخدام بعض مهارات الاستذكار أكثر من غيرها مثل مهارة (التركيز والذاكرة، وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاختبار) كما في دراسة(أبوهاشم،٢٠٠٨)، أما مايخص النوع والتخصص فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود مهارات أكثر لدى الاناث والتخصص العلمي وبعضها أشارت إلى عدم وجود إختلاف.

ومن خلال هذه الملاحظات على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث فإنه يمكن تحديد فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات الاستذكار لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه المهارات.
- توجد إسهامات نسبية متباينة ودالة إحصائياً لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة.

• منهجية البحث والإجراءات:

• العينة الاستطلاعية:

تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة المستخدمة في البحث الحالي بتطبيقها على ١٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة (بريدة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من نفس مجتمع البحث وذلك للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث وصلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي.

• العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية في البحث الحالية والتي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث من ٤٧٣ طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة(بريدة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم أدوات البحث في الفصل الدراسي (الثاني لعام ١٤٣٨ -١٤٣٩).

• أدوات البحث:

- **مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية: إعداد ولترز**(Wolters,1999) **وتعريب حسن**(٢٠٠٧)

يهدف المقياس إلى التعرف على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تحسين الاهتمام . حديث الذات الموجه للأداء . مكافأة الذات . حديث الذات

الموجه للإتقان . التحكم البيئي). يتكون المقياس من ٢٥ مفردة لقياس خمس إستراتيجيات من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وهي (تحسين الاهتمام حديث الذات الموجه للأداء . مكافأة الذات . حديث الذات الموجه للإتقان . التحكم البيئي) بطريقة التقرير الذاتي حيث يستجيب المفحوص على تقدير ليكرت خماسي (نادرا . أحيانا . كثيرا . عادة . دائما)، لتقابل الدراجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين ٢٥ - ١٢٥، وكلما زادت الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس دل ذلك على توافر هذه الإستراتيجية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تم إستخدام التحليل العاملي للتحقق من صدق المقياس في نسخته الأصلية، وقد أسفرت عن وجود (٥) أبعاد فسرت مجتمعة ٦٧٪ من التباين الكلي بين عبارات المقياس؛ كما يتمتع المقياس بثبات عالى حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الخمس بين (٠,٧٣) و(٠,٩٠). وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من خلال حساب الصدق التمييزي للمقياس على العينة الاستطلاعية بالتعرف على دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس بين أعلى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس وأدنى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس، وجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج.

جدول (١): الصدق التمييزي لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (ن= ١٠٠)

الاستراتيجية	رقم المفردة	أقل ٢٧٪		أعلى ٢٧٪		قيم ت
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
تحسين الاهتمام	١	١.٥٨	٠.٦٨	٣.٥٧	١.١٦	◆◆٧.٤٦
	٢	١.٥٨	٠.٦٢	٤.٠٠	١.٣٣	◆◆٨.٤٥
	٧	٢.٣١	١.٢٨	٤.٢١	١.١٣	◆◆٥.٢٤
	٨	١.٤١	٠.٦٨	٣.٦٨	١.٢٠	◆◆٨.٣٣
	١٣	١.٦٢	٠.٩٠	٤.٠٠	١.٢٠	◆◆٧.٨٢
	١٤	١.٤٨	٠.٦٨	٤.١٥	٠.٨٩	◆◆١١.٦٦
	١٩	١.٧٥	٠.٩١	٣.٦٨	١.٢٤	◆◆٦.١٧
	٢٥	٢.٢٤	١.٢٤	٣.٨٩	١.٤١	◆◆٤.٢٧
حديث الذات الموجه للأداء	٣	٢.٨٧	٠.٩٦	٤.٩٥	٠.٢١	◆◆٩.٧٠
	٩	٢.٦٣	١.٠٢	٤.٩٠	٠.٣٠	◆◆٩.٨٤
	١٥	٢.٢١	٠.٨٩	٤.٩٠	٠.٣٠	◆◆١٣.٣٠
	٢٠	٢.٤٥	١.٠٠	٤.٢٥	٠.٦٧	◆◆٨.٣٠
	٢٤	٢.٣٠	١.١٥	٤.٨٥	٠.٣٥	◆◆٩.٧٧
مكافأة الذات	٤	٢.٠٠	١.٠٨	٤.٤٧	٠.٩٠	◆◆٨.٠٥
	١٠	١.٨٠	٠.٩١	٤.٥٧	٠.٦٠	◆◆١١.٤٦
	١٦	١.٩٢	٠.٨٦	٣.٩٤	١.٢٩	◆◆٦.٧٦
	٢١	٢.١٢	١.٠١	٤.٣١	١.٢٩	◆◆٦.٣١
حديث الذات الموجه للإتقان	٥	٢.١٥	٠.٨٨	٤.٥٠	٠.٧٦	◆◆٩.٤٩
	١١	٢.١١	٠.٨١	٤.٩٠	٠.٤٤	◆◆١٣.٧٣
	١٧	٢.٢٣	١.٠٦	٤.٦٥	٠.٦٧	◆◆٨.٨٥
	٢٢	٢.٣٤	١.١٦	٤.٧٥	٠.٥٥	◆◆٨.٧١
التحكم البيئي	٦	١.٩١	١.١١	٤.٢٠	١.٠٥	◆◆٧.٤٤
	١٢	٢.٠٠	١.٠٤	٤.٣٥	٠.٨٧	◆◆٨.٤٥
	١٨	٢.٢٦	١.٢٤	٤.٥٥	٠.٨٢	◆◆٦.٥٥
	٢٣	٢.٢٠	١.٠٩	٣.٧٥	١.٦٤	◆◆٤.٨٨

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مفردات مقياس إستراتيجيات تنظيم الدافعية بين أقل ٢٧٪ من أفراد العينة وأعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد. كما تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٢):

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة (ن= ١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
تحسين الاهتمام		٩	٠.٧٩١❖❖	١١	٠.٧٥٦❖❖
١	٠.٦٣٤❖❖	١٥	٠.٨٣٢❖❖	١٧	٠.٧٠٢❖❖
٢	٠.٥٨٣❖❖	٢٠	٠.٧١٧❖❖	٢٢	٠.٥٨٩❖❖
٧	٠.٥٠٩❖❖	٢٤	٠.٦٥٦❖❖	التحكم البيئى	
٨	٠.٦٢٥❖❖	مكافأة الذات		٦	٠.٦٠٩❖❖
١٣	٠.٦٥٢❖❖	٤	٠.٦٥٣❖❖	١٢	٠.٦٧٤❖❖
١٤	٠.٦٨٢❖❖	١٠	٠.٦٨٢❖❖	١٨	٠.٦٤٢❖❖
١٩	٠.٥٩٦❖❖	١٦	٠.٦٣٦❖❖	٢٣	٠.٥٤٩❖❖
٢٥	٠.٥٢٨❖❖	٢١	٠.٥٢٩❖❖		
حديث الذات الموجه للأداء		حديث الذات الموجه للإتقان			
٣	٠.٧٩٣❖❖	٥	٠.٧٤٧❖❖		

دالة مستوى الدلالة (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وللتأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معاملات ثبات ألفا لأبعاده المقياس

المحور	معامل ألفا
تحسين الاهتمام	٠.٧٤٧
حديث الذات الموجه للأداء	٠.٨١٠
مكافأة الذات	٠.٦٧١
حديث الذات الموجه للإتقان	٠.٦٨٤
التحكم البيئى	٠.٦٦١

يتضح من الجدول (٣) أن لمقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات درجات المقياس وثبات أبعاده الفرعية.

- **مقياس مهارات الاستذكار: إعداد وحدة الخدمات الاستشارية والتوجيهية في جامعة هيوستن** UHCL Counseling Services in University of Houston (2004) **تعريب أبوهاشم(٢٠٠٨)**.

يهدف المقياس إلى التعرف على المهارات التي يمتلكها الطالب أثناء عمليات التعلم والاستذكار. ويتكون المقياس من ٦٤ مفردة لقياس مهارات الاستذكار بطريقة التقرير الذاتي حيث يستجيب المفحوص على تقدير ليكرت رباعي (أبدا . أحيانا. غالبا . دائما)، لتقابل الدراجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب وبذلك تتراوح درجة كل مهارة من المهارات ما بين ٨ - ٣٢، وكلما زادت الدرجات على كل مهارة دل ذلك على توافر استخدامها لدى المفحوص بشكل أكبر ولا توجد درجة كلية للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

تأكد معرب المقياس من صدق المقياس بأستخدام صدق المحكمين حيث تم عرضه على (٦) من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الانجليزية وعلم النفس، وكذلك عن طريق حساب معامل الأرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها فتوصل إلى أن جميع المفردات تحقق درجة مرتفعةٍ من معاملات الإرتباط انحصرت بين (٠,٢١٣ ،٠,٦٧٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) مما يؤكد صدقها. وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق مقياس مهارات الاستذكار من خلال حساب الصدق التمييزي للمقياس على العينة الاستطلاعية بالتعرف على دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس بين أعلى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس وأدنى ٢٧٪ على كل بعد من أبعاد المقياس ، وجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج.

- **قياس الإنجاز الأكاديمي**:

تم الاعتماد على درجات الطلاب ومعدلاتهم التراكمية العامة من (١٠٠٪) في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٨ -١٤٣٩) كمقياس للإنجاز الأكاديمي في هذه الدراسة.

جدول (٤) الصدق التمييزي لمقياس مهارات الاستذكار (ن= ١٠٠)

المهارة	رقم المفردة	أقل ٢٧٪		أعلى ٢٧٪		قيم ت
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
مهارة إدارة الوقت وعدم التأجيل	١	١.٩٢	٠.٩٣	٣.٧٧	٠.٦٥	◆◆٧.٢٥
	٢	١.٨٤	٠.٧٣	٣.٨٦	٠.٥٨	◆◆٩.٠٤
	٣	١.٥٧	٠.٧٠	٣.٧٨	٠.٤١	◆◆١٢.٢٠
	٤	١.٧٦	٠.٩٥	٣.٢١	١.٠٨	◆◆٤.٧٣
	٥	١.٦٩	٠.٨٨	٣.٣٦	٠.٩٣	◆◆٦.٤٤
	٦	١.٦٩	٠.٨٧	٣.٧٣	٠.٦٥	◆◆٧.٤٧
	٧	١.٧٣	١.٠٠	٣.١٥	١.٠٦	◆◆٤.٥٩
	٨	١.٩٢	٠.٦٨	٣.٦٨	٠.٥٨	◆◆٩.٠٣
مهارة التركيز ودعم الذاكرة	٩	٢.٣٥	٠.٩٨	٣.٥٠	٠.٧٤	◆◆٤.٦٠
	١٠	٢.٠٣	٠.٩٨	٣.٦٣	٠.٧٢	◆◆٦.٤٩
	١١	٢.٢٩	٠.٧٣	٣.٤٥	٠.٩١	◆◆٥.١٢

	١٢	٢.٣٨	٠.٩٥	٣.٦٨	٠.٥٦	٥.٦٧◆◆
	١٣	٢.٢٩	٠.٩٠	٣.٧٢	٠.٦٣	٦.٤٣◆◆
	١٤	٢.٠٣	٠.٧٩	٣.٧٧	٠.٥٢	٨.٩٤◆◆
	١٥	٢.٣٢	٠.٩٧	٣.٣٦	٠.٩٠	٣.٩٣◆◆
	١٦	٢.٢٢	٠.٨٨	٣.٢٧	٠.٩٣	٤.١٤◆◆
مهارة معينات الدراسة وتدوين الملاحظات	١٧	١.٨٠	٠.٨٨	٣.٧٣	٠.٥٤	٩.٢٤◆◆
	١٨	١.٨٠	١.٠٣	٣.٢٦	٠.٩١	٥.٣٦◆◆
	١٩	١.٨٣	٠.٩١	٣.٧٨	٠.٤٢	٩.٤٧◆◆
	٢٠	١.٧٠	٠.٧٩	٣.٥٦	٠.٦٦	٩.٠٩◆◆
	٢١	١.٧٦	١.٠٠	٣.٣٤	٠.٩٣	٥.٤٨◆◆
	٢٢	١.٧٣	٠.٩٤	٣.٥٢	٠.٥٩	٧.٩٤◆◆
	٢٣	٢.٢٠	٠.٩٩	٣.٦٠	٠.٧٢	٥.٧١◆◆
	٢٤	٢.١٠	١.١٢	٣.٤٧	٠.٧٩	٥.٠٠◆◆
مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار	٢٥	٢.٢٥	٠.٨٥	٣.٧١	٠.٤٦	٧.٢٠◆◆
	٢٦	٢.٠٥	١.٠٨	٣.٤٢	٠.٨٧	٤.٩٢◆◆
	٢٧	٢.٢٢	١.١٦	٣.٧٦	٠.٤٣	٥.٧٧◆◆
	٢٨	٢.٣١	١.١٣	٣.٨٠	٠.٤٠	٥.٨٢◆◆
	٢٩	٢.١٤	٠.٩٧	٣.٧٦	٠.٦٢	٦.٨٠◆◆
	٣٠	١.٨٥	٠.٩٤	٣.٤٢	٠.٨٧	٦.٢٠◆◆
	٣١	١.٨٨	٠.٩٦	٣.٦٦	٠.٤٨	٧.٨٧◆◆
	٣٢	٢.٠٠	٠.٨٧	٣.٧١	٠.٤٦	٨.٢٩◆◆
مهارة تنظيم ومعالجة المعلومات	٣٣	٢.٠٧	٠.٩٧	٣.٤٨	٠.٦٥	٦.٠٠◆◆
	٣٤	١.٨٤	٠.٧٣	٣.٤٠	٠.٩١	٦.٧٢◆◆
	٣٥	١.٨٤	١.٠٠	٣.٧٢	٠.٥٤	٨.٢٢◆◆
	٣٦	٢.٠٣	١.٠٧	٣.٣٦	٠.٩٥	٤.٦٣◆◆
	٣٧	١.٨٤	٠.٨٨	٣.٢٨	٠.٨٤	٥.٩٣◆◆
	٣٨	٢.٦٥	١.١٩	٣.٨٠	٠.٦٤	٤.٢٢◆◆
	٣٩	٢.١٥	١.٠٠	٣.٨٠	٠.٥٠	٧.٣٤◆◆
	٤٠	٢.٣٨	١.١٦	٣.٦٤	٠.٤٨	٤.٩٦◆◆
مهارة الدافعية والاتجاه	٤١	١.٨٥	٠.٨٦	٣.٥٠	٠.٨٨	٦.٧٢◆◆
	٤٢	١.٩٦	٠.٨٩	٣.٧٠	٠.٦٢	٧.٩٦◆◆
	٤٣	٢.١٨	٠.٩٦	٣.٥٤	٠.٧٧	٥.٤٨◆◆
	٤٤	٢.٠٧	١.٠٧	٣.٦٦	٠.٥٦	٦.٥١◆◆
	٤٥	٢.٢٢	١.٠١	٣.٧٠	٠.٤٦	٦.٥٩◆◆
	٤٦	٢.٠٣	٠.٩٣	٣.٧٩	٠.٥٠	٨.١٤◆◆
	٤٧	١.٧٧	١.٠٥	٣.٥٠	٠.٧٨	٦.٥٧◆◆
	٤٨	٢.١٤	٠.٧٦	٣.٥٤	٠.٥٨	٧.١٩◆◆
مهارة القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية	٤٩	٢.٢٤	١.٠٣	٣.٢١	٠.٩٠	٣.٧١◆◆
	٥٠	٢.٠٠	٠.٩٤	٣.٢٦	٠.٨٦	٥.١٩◆◆
	٥١	١.٨٦	٠.٩٤	٣.٣٠	٠.٨٧	٥.٨٨◆◆
	٥٢	٢.٠٥	٠.٩٧	٣.٦٥	٠.٥٧	٧.١٤◆◆
	٥٣	٢.٣٧	٠.٩٢	٣.٣٩٣.٣٤	٠.٧٨	٤.٣٧◆◆
	٥٤	٢.١٨	٠.٨٧	٣.٦٥	٠.٨٨	٤.٩٦◆◆
	٥٥	٢.٤٠	١.١٨	٣.٦٩	٠.٧١	٤.٥٣◆◆
	٥٦	٢.٣٢	١.٠٨	٣.٨٦	٠.٦٣	٥.٥٠◆◆
مهارة الكتابة	٥٧	٢.٣٤	٠.٩٣	٣.٤٧	٠.٥٨	٥.٦١◆◆
	٥٨	١.٩٣	٠.٨٠	٣.١٥	٠.٨٤	٦.٥٠◆◆
	٥٩	١.٩٣	١.١٣	٣.٥٧	١.٢١	٣.٦٢◆◆
	٦٠	١.٨٧	٠.٨٣	٣.٢٦	٠.٧٦	٧.٢٦◆◆
	٦١	١.٩٠	١.٠٢	٣.٦٣	٠.٨٧	٤.٨١◆◆
	٦٢	١.٧٨	٠.٨٧	٣.٥٧	٠.٥٩	٨.١٨◆◆
	٦٣	٢.٣٧	١.٠٣	٣.٣٦	٠.٦٠	٤.٥٩◆◆
	٦٤	٢.٠٣	١.١٤		٠.٦٨	٤.٥٩◆◆

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مفردات مقياس مهارات الاستذكار بين أقل ٢٧٪ من أفراد العينة وأعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات الاستذكارجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي جيد. تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات المقياس فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٥):

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة (ن= ١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
إدارة الوقت وعدم التأجيل		معينات الدراسة وتدوين الملاحظات		تنظيم ومعالجة المعلومات		القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية	
١	❖❖٠.٦٥٥	١٧	❖❖٠.٦٧٤	٣٣	❖❖٠.٦٢٠	٤٩	❖❖٠.٥٩٤
٢	❖❖٠.٦٧٧	١٨	❖❖٠.٥٢٣	٣٤	❖❖٠.٦٤٠	٥٠	❖❖٠.٥٤٠
٣	❖❖٠.٦٩٨٥	١٩	❖❖٠.٧٤٠	٣٥	❖❖٠.٦٣٢	٥١	❖❖٠.٥٧٩
٤	❖❖٠.٥٦٦	٢٠	❖❖٠.٧٠٨	٣٦	❖❖٠.٥٠٠	٥٢	❖❖٠.٦٠٩
٥	❖❖٠.٥٧٢	٢١	❖❖٠.٦١٠	٣٧	❖❖٠.٥٠٨	٥٣	❖❖٠.٥٥٣
٦	❖❖٠.٦١٧	٢٢	❖❖٠.٦٥٦	٣٨	❖❖٠.٦٠٤	٥٤	❖❖٠.٥٢١
٧	❖❖٠.٤٩٢	٢٣	❖❖٠.٥٥٦	٣٩	❖❖٠.٧٠٠	٥٥	❖❖٠.٥٧٦
٨	❖❖٠.٦١٢	٢٤	❖❖٠.٦٠٣	٤٠	❖❖٠.٥٦٦	٥٦	❖❖٠.٥٤٦
التركيز ودعم الذاكرة		مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار		الدافعية والاتجاه		الكتابة	
٩	❖❖٠.٥٩١	٢٥	❖❖٠.٦٠٦	٤١	❖❖٠.٥٨٩	٥٧	❖❖٠.٥٤٣
١٠	❖❖٠.٦٢٠	٢٦	❖❖٠.٦٠٩	٤٢	❖❖٠.٦٨٧	٥٨	❖❖٠.٦١٩
١١	❖❖٠.٤٦٣	٢٧	❖❖٠.٦٤٠	٤٣	❖❖٠.٦٠٨	٥٩	❖❖٠.٥٢٨
١٢	❖❖٠.٥٢٣	٢٨	❖❖٠.٦٢٣	٤٤	❖❖٠.٥٩٧	٦٠	❖❖٠.٦١٠
١٣	❖❖٠.٥٩٥	٢٩	❖❖٠.٦٥٨	٤٥	❖❖٠.٥٨٥	٦١	❖❖٠.٥٥٩
١٤	❖❖٠.٦٦٣	٣٠	❖❖٠.٦٢١	٤٦	❖❖٠.٦٦١	٦٢	❖❖٠.٦٦٩
١٥	❖❖٠.٤٥٢	٣١	❖❖٠.٦٢٤	٤٧	❖❖٠.٥٦٧	٦٣	❖❖٠.٤٣٧
١٦	❖❖٠.٤٤٨	٣٢	❖❖٠.٦٥٤	٤٨	❖❖٠.٦٠٣	٦٤	❖❖٠.٥٠٢

دالة مستوى الدلالة (٠.٠١)

و يلاحظ من الجدول(٥) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها العبارة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول (٦):

جدول (٦): معامل ثبات ألفا لأبعاد مقياس مهارات الاستذكار

البعد	معامل ألفا كرونباخ
إدارة الوقت وعدم التأجيل	٠.٧٥٦
التركيز ودعم الذاكرة	٠.٦٦١
معينات الدراسة وتدوين الملاحظات	٠.٧٨٦
مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار	٠.٧٨٣
تنظيم ومعالجة المعلومات	٠.٧٣٦
الدافعية والاتجاه	٠.٧٦١
القراءة وانتقاء الأفكار الرئيسية	٠.٦٧٤
الكتابة	٠.٧٠١

يتضح من الجدول(٦) أن لأبعاد مقياس مهارات الاستذكار معاملات ثبات مرتفة ومقبولة، مما يؤكد ثبات درجات أبعاده وإمكانية إستخدامه في البحث الحالي.

- **نتائج البحث وتفسيراتها**:
- **نتائج الفرض الأول وتفسيراتها**:

ينص الفرض الأول في البحث الحالي على: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات ".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample T Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٧):

جدول رقم (٧) الفروق بين المتوسط التجريبي للعينة والمتوسط الفرضي لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (ن=٤٧٣)

	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
تحسين الاهتمام	٢٠.٣٤	٦.١٧	٢٤	◆◆١٢.٨٧
حديث الذات الموجه للأداء	١٧.٣٤	٤.٤٦	١٥	◆◆١١.٤٣
مكافأة الذات	١١.٩٩	٣.٤٤	١٢	٠.٠٤٠
حديث الذات الموجه للإتقان	١٢.٧٥	٣.٦٩	١٢	٤.٢٢
التحكم البيئي	١١.٧٨	٣.٦٠	١٢	١.٢٨

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

◄◄ يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء كبعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والمتوسط الفرضي لهذه

الاستراتيجية عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على إستراتيجيتي تحسين الإهتمام وحديث الذات الموجه للإتقان كبعدين من أبعاد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والمتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط الفرضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على إستراتيجيتي مكافأة الذات والتحكم البيئي كبعدين من أبعاد مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والمتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات.

مما سبق يتضح أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء هي الأعلى مستوى من بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى أفراد عينة الدراسة مما يدلل على كثرة استخدامها بين أفراد عينة الدراسة حيث جاءت قيمة المتوسط التجريبي لأفراد العينة على هذه الإستراتيجية أعلى من قيمة المتوسط الفرضي لها، في حين كانت لا توجد فروق بين متوسطات حديث الذات الموجه للإتقان والتحكم البيئي وبين المتوسطات الفرضية لهذه الإستراتيجيات مما يدلل على أن مستوى هذه الإستراتيجيات جاء متوسطا بين أفراد عينة الدراسة، بينما كانت إستراتيجيتي تحسين الاهتمام ومكافأة الذات هما الأقل استخداما من قبل أفراد العينة حيث جاءت قيم متوسطاتها أقل من المتوسط الفرضي لهذه الإستراتيجيات مما يدلل على انخفاض مستوى هذه الاستراتيجيات لدى أفراد عينة الدراسة. واتفقت هذه النتيجة مع غالب الدراسات التي تناولت مستويات استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية لدى الطلاب مثل دراسة حسن(٢٠٠٧) ودراسة كل من (Schwinger & Otterpohl,2017; Teng & Zhang, 2016; Wolters,2013,1999; Wang,2013) حيث أظهرت نتائجها إلى تكرار استخدام إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء اكثر من باقي الإستراتيجيات.

ويمكن تفسير هذا التباين في استخدام الإستراتيجيات إلى أن الطلاب يتبنون اهداف الأداء المرتبطة باكمال المهمة مثل: (الحصول على درجات عالية، أو الأداء أفضل من الآخرين، أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين، أو إرضاء الوالدين)، وهذا ماتوصل له ولترز(1998) Wolters إلى أن الطلاب الذين يتبنون استراتيجيات التنظيم الذاتي المرتبطة بالأهداف الخارجية يتبنون توجهات أهداف نحو الأداء، وتوصل ولترز وبنزون(2013) Wolters& Benzon أن الطلاب يفصحون باستخدام الإستراتيجيات التي تتفق وتتماشى مع تركيزها على معتقداتهم الدافعية، وكذلك اشارت دراسة(wolters ;wolters,1999b &Rosenthal,2000) إلى وجود علاقة موجبة بين استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتوجهات الأهداف(الإتقان والأداء)، مما يدل على أن الطلاب كان لديهم أهداف أداء أدت إلى استخدام إستراتيجية حديث الذات

الموجه للأداء لتنظيم دافعيتهم، وهذا مادعمته دراسة حسن(٢٠٠٧) إلى أن هذا التوجه للأداء هو شائع بين الطلاب.

وأيضاً أشار سكونجر واتربوهول(2017) Schwinger &Otterpohl إلى أن الطلاب أكثر فاعلية في تنظيم دوافعهم عندما اعتمدوا على الإستراتيجيات القائمة على الأهداف، لأن الأهداف لها قوة في توفير الطاقة وتوجيه تلك الطاقة بطريقة صحيحة، فنجد أن الطلاب لديهم أهداف الأداء، أدت إلى استخدام إستراتيجيه حديث الذات الموجه للأداء، حيث أن أهداف الأداء ترتبط بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة وبذل الجهد والحصول على الدرجات المرتفعة بالإنجاز، وهذا ما يتوافق مع هدف إستراتيجيه حديث الذات الموجه للأداء.

ويفسر الباحثان استخدام إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن باقي الإستراتيجيات إلى خصائص هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة المتوسطة حيث أشار الدخيل الله (٤٥،٢٠٠٥) إلى أن المرحلة الثانوية يتصف فيها الطالب بتأكيد ذاته، وتكوين شخصية وهوية متميزة ومقبولة لدى الأسرة والآخرين، مما يجعل الطالب يتخذ من الأداء وسيلة لتحقيق المكاسب الخارجية وهي ما تهدف إليه استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

أما إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان وإستراتيجية التحكم البيئي، فقد جاء استخدامها متوسطا لدى أفراد العينة، حيث أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان يركز فيها الطلاب على التعلم من أجل التعلم وإتقان المهام الدراسية، وينظرون إلى المواد الدراسية على أنها مهمة وذات فائدة ويرغبون بالتعلم وزيادة فهمهم، حيث يستخدمون عبارات لفظية تزيد من إتقان المهام الدراسية، اتفقت مع دراسة ولترز وروزنثال(2000) Wolters & Rosenthal حيث أشار إلى استخدام الطلاب لإستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان أكثر من غيرها، ويفسر الباحثان ذلك أن الطلاب المستخدمين لهذه الإستراتيجية لديهم توجهات نحو الإتقان، وهذا ما يدعمه ولترز (2005)pintrich & karabeinck ,Wolters إلى أن الطلاب الذين لديهم توجهات نحو الإتقان سوف يستخدمون إستراتيجيه حديث الذات الموجه للإتقان، مما يدل على أن الطلاب لديهم توجه نحو إتقان المواد الدراسية والرغبة في التعلم والتغلب على التحديات ليكونوا ذوي إطلاع واسع كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم على إنهاء المهام بنجاح.

ويستخدم الطلاب إستراتيجية التحكم البيئي للتغلب على المشتتات والملهيات الموجودة بالبيئة المحيطة، حيث لا يبدأ بالمهمة التعليمية وإنهائها إلا إذا تأكد من عدم وجود مشتتات وملهيات، لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالا لأن تحدث دون توقف، فهم يستخدمونها للتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم عن إتمام المهام، وهي إستراتيجة ذات أهمية في التنظيم الدافعي لأنها تساعد الطالب على إكمال المهمة والعمل بنجاح والتغلب على الملل. أما إستراتيجيتي تحسين الاهتمام ومكافأة الذات، فقد يرى الطلاب أن إستراتيجيه تحسين

الاهتمام والتي هدفها تحويل المهمة الدراسية إلى منافسة أو متعة قد يؤدي إلى قلة التركيز في المهمة وبالتالي يؤثر على تذكرها، أما إستراتيجيه مكافأة الذات والتي تهدف إلى المكافأة والأفعال التي يمكن الحصول عليها بعد الانتهاء من المهمة يعود إلى أن الطلاب لا يحفزون أنفسهم عند إتمام المهام، وذلك لتبني الطلاب أهداف لتعلمهم وهو الأداء بهدف الحصول على الدرجات العالية.

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيراتها**:

ينص الفرض الثاني في البحث الحالي على: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارات الاستذكار لدى أفراد العينة وبين المتوسطات الفرضية لهذه المهارات ".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس مهارات الاستذكار ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة التي تمثل ٦٠٪ من تدريج ليكرت الرباعي وهي ٢.٤ في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample T Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٨):

جدول (٨) الفروق بين المتوسط التجريبي للعينة المتوسط الفرضي لمهارات الاستذكار (ن=٤٧٣)

	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
إدارة الوقت وعدم التأجيل	٢٠.٤٤	٥.١٥	١٩.٢	٥.٢٤❖❖
التركيز ودعم الذاكرة	٢٢.٧١	٤.٣٩	١٩.٢	١٧.٣٨❖❖
معينات الدراسة وتدوين الملاحظات	٢٠.٨٦	٥.١٩	١٩.٢	٦.٩٦❖❖
مهارات إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار	٢٢.٩٩	٤.٧٦	١٩.٢	١٧.٣٢❖❖
تنظيم ومعالجة المعلومات	٢٢.٤٥	٤.٧٠	١٩.٢	١٥.٠٧❖❖
الدافعية والاتجاه	٢٢.١٩	٤.٧٦	١٩.٢	١٣.٦٥❖❖
القراءة وانتقاء الافكار الرئيسية	٢١.٧٥	٤.٣١	١٩.٢	١٢.٨٦❖❖
الكتابة	١٧.٩٥	٤.٣٧	١٩.٢	٦.١٨❖❖

دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على جميع مهارات مقياس مهارات الاستذكار والمتوسط الفرضي لهذه المهارات عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة فيما عدا مهارة الكتابة فقد جاءت الفروق لصالح المتوسط الفرضي.

اشارت النتائج إلى تباين في استخدام مهارات الاستذكار لدى أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات تكتسب من مصادر متنوعة كالمدرسة والبيت والمجتمع وغيرها (العفنان،٢٠٠٦)، واتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج كل من (ابوهاشم،٢٠٠٨؛والحميديين،٢٠١٢)و(Hassabeigi.et al. 2011).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتطلبه نظام التقويم في المرحلة الثانوية، حيث أنه يعتمد على نظام الاختبارات كمؤشر للإنجاز الأكاديمي، الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع، لذلك يركز الطلاب على المهارات التي تعينهم على تجاوزه بنجاح وتفوق، لذلك كانت مهارة إجراء الاختبار والتعامل مع قلق الاختبار التي تهدف إلى التعرف على الطريقة الصحيحة للتعامل مع الاختبار وتجنب القلق، ومهارة التركيز ودعم الذاكرة التي تهدف للتركيز الواعي وحفظ المواد الدراسية في الذاكرة واسترجاعها بفعالية في الاختبار، ومهارة تنظيم ومعالجة المعلومات التي تهدف للتمييز بين المهم وغير المهم وتنظيم المفاهيم والحقائق بطريقة علمية، الأكثر استخداما لدى الطلاب لأنها المهارات المتوافقة مع ما يقدم للطالب من معلومات يتم اعتماد إنجازه على استرجاعها في الاختبارات.

ويشير ردادي (٢٠٠٢) أن أساليب تقييم الطلاب تتطلب فهم مهارات الحفظ والتذكر والتنظيم فقط، حيث أن نظام التعليم الذي يهتم بالحقائق بالدرجة الأولى لا يسعى إلى الاهتمام بالمواد الدراسية.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن الطلاب لديهم توجهات بالاعتماد على المعالجة السطحية، حيث اعتمد الطلاب على المهارات التي تركز على أداء الاختبار بنجاح وتفوق وهي(مهارة الاختبار وقلق الاختبار، ومهارة التركيز والذاكرة،ومهارة تنظيم ومعالجة المعلومات)، واستخدام أسهل الطرق التي تحقق لهم النجاح والتفوق، ويدعمهم بذلك وسائل التقويم المتبعة في المرحلة الثانوية. وجاءت مهارة الكتابة الأقل استخداما لدى عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بأن نظام التقويم في هذه المرحلة لا يتيح للطالب استخدامها إلا قليلا وغالبا في الاختبارات فقط، فلا يعطى للطالب مهام بحثية أو كتابة مقال، وأيضا الطلاب يعتمدون على الكتب المقدمة لهم من وزارة التعليم وتشمل كتاب الطالب وكتاب النشاط مخصص للواجبات، فاستخدام هذه المهارة محدود جدا.

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيراتها**:

ينص الفرض الثالث في البحث الحالي على: " توجد إسهامات نسبية متباينة ودالة إحصائيا لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة ".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي كمتغير تابع وكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار كمتغيرات مستقلة، وذلك باستخدام طريقة Stepwise لتحديد الإسهامات النسبية لكل من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الإستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٩). يتضح من خلال الجدول (٩) أن

المتغيرات المستقلة (إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية مهارات الاستذكار) تفاوتت في قدرتها التنبؤية وإسهاماتها النسبية في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، حيث جاءت قيم "ف" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ من خلال نتائج تحليل الانحدار مما يشير إلى اسهام بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وبعض مهارات الاستذكار في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وفيما يلي توضيح لهذه الاسهامات:

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار (ن=٤٧٣)

المتغير التابع	النموذج	المتغير المستقل	B	معامل التحديد	قيمة بيتا	قيمة "ت"	قيمة "ف"
الإنجاز الأكاديمي	الأول	الثابت	٧٣.٤٦٠	٠.٣٧٩	–	◆◆٤٨.١١٤	◆◆٨٧.٧٩٣
		إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء كإستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	٠.٧٥٦		٠.٣٧٩	◆◆٨.٨٧٧	
	الثاني	الثابت	٦٥.٦٤٠	٠.٤٢٨	–	◆◆٢٩.٦٣٧	◆◆٥٢.٦٦٠
		إستراتيجية حديث الذات الموجه للإداء كإستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية	٠.٦٦٥		٠.٣٣	◆◆٧.٧٨٢	
		مهارة التركيز ودعم الذاكرة كمهارة من مهارات الاستذكار	٠.٤١٤		٠.٢٠٥	◆◆٤.٧٨١	

دال عند مستوى ٠.٠١

- **بالنسبة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية**:

أظهرت إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء إسهاما دالاً في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، في حين كان إسهام باقي إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية غير دال إحصائياً مما أدى إلى استبعادها جميعا من نموذج الانحدار، فقد كانت نسبة التباين المفسر في نموذج تحليل الانحدار الأول (حديث الذات الموجه للأداء كمتغير مستقل) ٣٧.٩٪ والذي أظهر دلالة واضحة في إسهامه من خلال قيمة ف والتي كانت تساوي ٨٧.٧٩٣ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما كانت قيم (B) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١، في حين تم استبعاد باقي استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من نموذج تحليل الانحدار نظرا لعدم إسهامها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

- **بالنسبة لمهارات الاستذكار**:

لم تظهر أي من مهارات الاستذكار أي إسهاما نسبيا يذكر في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي باستثناء مهارة التركيز والذاكرة، حيث كان لها إسهاما دالا في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وذلك عندما دخلت في النموذج الثاني

لتحليل الانحدار (استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء و مهارة التركيز والذاكرة كمتغيرات مستقلة)، حيث كانت قيمة النسبة الفائية "ف" ٥٢.٦٦٠ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، فقد تغيرت نسبة التباين المفسر من ٣٧.٩٪ في النموذج الأول إلى ٤٢.٨٪ النموذج الثاني لتحليل الانحدار والذي اشتمل على استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء كاستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وعلى مهارة التركيز والذاكرة كمهارة من مهارات الاستذكار كمتغيرات مستقلة منبئة بالإنجاز الأكاديمي، كما كانت قيم (B) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١، في حين تم استبعاد باقي مهارات الاستذكار من نموذج تحليل الانحدار نظرا لعدم اسهامها في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والذي ظهر من عدم دلالة قيم (B) لهذه الإستراتيجيات.

أشارت النتائج إلى علاقة تنبؤية لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء بالإنجاز الأكاديمي فقط دون غيرها، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى الحديث الذاتي عن الأسباب التي تجعل القيام بالمهمة ذات أهمية وتزيد من مثابرتهم واستمرارهم بالمهمة والحفاظ على الدافعية إلى حين الإنتهاء منها وتركز هذه الإستراتيجية على الإنجاز المتعلق بالأداء مثل الحصول على درجات مرتفعة أو إظهار قدراتهم أمام الآخرين أو الأداء الأفضل، واتفقت مع دراسة (Anar,2014; Fritea &Fritea ,2013) حيث أشارت إلى علاقة إستراتيجة حديث الذات الموجه للأداء بالإنجاز الأكاديمي فقط، وجاءت دراسة (Gonzalez at, al.2005) التي أكدت نتائجها على أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء أكثر تأثيرا على الإنجاز حيث تفسر ١٨٪ من التباين في الإنجاز، أما دراستي (Teng&Zhang, 2016 ;Wolters,1998) فقد جاءت بالمرتبة الثانية بعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي. وخالفت النتائج دراسة كل من (Schwinger& spinath.2009; Engelachalk et al.2016; Engelachalk et al. 2017; Smit.2017) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة مباشرة مع الإنجاز الأكاديمي وإنما من خلال الجهد المبذول للتعلم، وقيمة المهمة، أو بواسطة الفعالية الذاتية.

ويمكن تفسير ذلك بأن تفعيل إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء للحصول على درجات عالية والتفوق على الآخرين يعزز المعتقدات الدافعية المهمة (قيمة المهمة، والكفاءة الذاتية)، وكذلك استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفية وماوراء المعرفية ذات الصلة، ويعزز كذلك مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في مهام التعلم، وبذلك تهدف هذه الإستراتيجية للتأثير على الإنجاز الأكاديمي للطالب (Fritea & Fritea, 2013).

ويرى أنار وآخرون (Anar et al. (2014 أن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء ذات تأثير مباشر على الإنجاز الأكاديمي من خلال مايتبناه الطلاب من أهداف أداء، تزيد من جهدهم ومثابرتهم للوصول إلى إنجاز أكاديمي عالٍ، تدعمه إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب لديهم توجهات دافعية للأداء، حيث أشار الوطبان(٢٠١٣) إلى أن الطلاب أصحاب هذا النمط من التوجهات غالباً يركزون على نواتج عملية التحصيل ويعتقد بأنه قادر على التحكم بهذه النواتج وأهمية هذه النواتج، من خلالها يشعر الطالب بالفخر ويسعى للحصول على الثناء من الآخرين حول كفاءته؛ وهذا ما يسعى له طلاب المرحلة الثانوية وهم في مرحلة المراهقة المتوسطة من تأكيد الذات والظهور بمظهر مميز ومقبول لدى الآخرين(زهران،٢٠٠٥).

وأشار ولترز(2000)Wolters وولترز وبنزون(2013) Wolters & Benzon إلى أن الطلاب يستخدمون الإستراتيجيات التي تتماشى وتتفق مع معتقداتهم الدافعية للإنجاز، وأيضا ما أشار إليه سكونجر واتربوهول(2017) Schwinger& Otterpohl إلى ارتباط توجهات أهداف الأداء وإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء حيث يعكس مفهومها الأهمية الشخصية من الدراسة والحصول على درجات جيدة، فقيمة الإنجاز و أحكام الآخرين عن الكفاءة لدى الطالب، منبئا باستخدام استراتيجة حديث الذات الموجه للأداء.

ويمكن تفسير استخدام الطلاب لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء وتنبؤها بالإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، بأن برامجنا التعليمية والإرشادية في الغالب تركز على حفز الطلاب للحصول على درجات مرتفعة (الحسينان،١٩٣،٢٠١٠). ويفسر الباحثان العلاقة التنبؤية بين إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء والإنجاز الأكاديمي بأن طلاب المرحلة الثانوية يسعون للحصول على التقديرات المرتفعة للالتحاق بالتخصصات التي يرغبونها في المرحلة الجامعية والمنافسة عليها، بالإضافة إلى أن المرحة الثانوية تشكل مرحلة المراهقة حيث يسعى الطلاب فيها بالظهور بمظهر ذا قيمة وملفت بتحقيقهم للأنجاز المرتفع، وهذا مايدفع الطالب للأداء المرتفع .

ويرى الباحثان أن هذا النمط من التعلم الموجه للأداء هو ماتمليه عليهم البيئة المحيطة بالطالب حيث تحثه على الحصول على تقديرات مرتفعة، ومقارنته بمن حوله من الطلاب، وتتناسى حفز الطالب للتعلم من أجل الأتقان، حيث يرى سافداري ومفتون(2016) Safdari & maftoon أن الطلاب الأكثر نجاحا هم من يلجؤون إلى الإتقان من خلال توظيف الإستراتيجيات التي تأتي من داخل الطالب، على الرغم من أن أغلب الطلاب يميلون إلى الاستعانة بالمكافآة الخارجية من أجل تنظيم دافعيتهم.

ويرى الباحثان أن استخدام الطلاب لإستراتيجيه حديث الذات الموجه للأداء، يجعلهم يركزون على الطرق التي تمكنهم من الحصول على الدرجات المرتفعة، حيث تكون سببا في استخدام الإستراتيجيات الفعالة للمعرفة وماوراء المعرفة في المهام الدراسية، مما يجعل الطلاب يتبنون هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيتهم(Wolters& Benzon, 2013,202).

أما مهارات الاستذكار فالنتائج تشير إلى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال مهارة التركيز والذاكرة فقط، واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع دراسات (Hassanbeigi.et al,2011 Shawana,2012; Owoyele,2012) والحميديين (٢٠١٢) وشعبانٍ والجراح(٢٠١٤)، حيث أشارت إلى أن مهارة التركيز والذاكرةٍ هي أكثر تأثيرا على الإنجاز الاكاديمي وهي في مقدمة المهارات الاكثر تأثيرا على الانجاز، وتهدف هذه المهارة إلى تركيز الإنتباه الواعي والتخزين الفعَّال لما يتعرض له الطالب في الحصص الدراسية لكي يتمكن من الاسترجاع للمعلومات التي تم تخزينها في المواد الدرسية أثناء الأختبار والتقويم، وذلك يعود إلى نظام التقويم في المرحلة الثانوية يعتمد على الاختبارات والأداء فيها، فنجد أن تقسيم الدرجات في المرحلة الثانوية (٢٠) عشرون درجة لاختبار الفترة الأولى و(٢٠) عشرون درجة لاختبار الفترة الثانية و(١٠) عشر درجات للحضور والمشاركة و(٥٠) خمسون درجة لاختبار نهاية الفصل، مما يجعل الطالب يتبنى المهارات التي تتوافق مع متطلبات التقويم، ومن أهمها التركيز والذاكرة بالانتباه الواعي والحفظ والاسترجاع بفاعلية. ويرى بايمجارت وهالس(1999) Baumgart & Halse أن متطلبات التقويم تحدد إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب. فاختبارات المرحلة الثانوية تقيس القدرة على الحفظ والاسترجاع فهي التي تجعل الطلاب يركزون على مهارة التركيز والذاكرة، فالطلاب يقومون بتركيز الانتباه مع الوعي والاحتفاظ في الذاكرة حتى يتم إسترجاعه وقت الاختبار(شعبان، والجراح،٢٦٣،٢٠١٥) وكذلك أشار واينستن وبلمر(2002,15) Weinstein & Palmer أن المخرجات الأكاديمية هي نتائج البيئة التعليمية للمتعلم، حيث ذكر أن من يمتلك استراتيجيات التعلم والاستذكار هو الطالب الذي يسعى إلى تطوير نفسه من خلال التعلم الفعال ليصبح متعلما استراتيجيا ومستقلا ملتزما بتطوير التعلم الذاتي الذي يؤدي إلى النجاح والتفوق ومعالجة المعلومات في أطر ذات معنى.ويظهر أن المهارات لدى الطلاب للاستذكار والحصول على الإنجاز الأكاديمي المرتفع لم يكتسب بطريقة أكاديمية مخطط لها، بل اكتسبها الطلاب من ذوات انفسهم، حيث استخدم الطلاب أسهل الطرق للإنجاز الأكاديمي والحصول على الدرجات العالية عن طريق الحفظ والاسترجاع دعمته في ذلك طريقة التقويم في المرحلة الثانوية، لذلك يحتاج الطلاب إلى تزويدهم بالمهارات اللازمة للاستذكار والإنجاز بطريقة صحيحة. ويفسر الباحثان التنبؤ بالإنجاز من خلال مهارة التركيز والذاكرة إلى شعور الطلاب بأهمية حفظ المواد الدراسية، ربما يعود إلى صعوبة المواد أو كثرتها وبالتالي هم يركزون في استذكارهم على أسهل الطرق وهي مهارة التركيز والذاكرة.

- **توصيات البحث**:

- توعية المتعلمين بالهدف من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والتعرف عليها.
- توعية المتعلمين بأهمية مهارات الاستذكار والتعرف عليها.

- إدراج استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ضمن برامج الإرشاد الأكاديمي في المراحل المختلفة.
- تدريب المدربين والمرشدين على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ومهارات الاستذكار، لنقل اهميتها للطلاب وأولياء الأمور، وتعريفهم بها وتدريبهم عليها.
- توجيه الطلاب لتبني أهداف الإتقان بأن يتعلموا من أجل العلم والحصول على المعرفة.

- **المراجع**:

- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٦٨)، ٢١١ -٢٧٣.
- أحمد، أميمة محمد (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، ١٣(٦)، ٨١ -١٣٠.
- إسماعيل، سماح محمد (٢٠١٦). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢١١)، ٧٩ -١٣٨.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٧). النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة.المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧(٥٧)، ٢٩٧ -٣٤٦.
- الحميديين، نجوى عباس (٢٠١٢). واقع استراتيجيات التعلم والدراسة لدى طلبة المدارس في مدينة عمان واختلافها تبعاً لعدد من المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، الأردن.
- دسوقي، انشراح محمد (١٩٩١). التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي، دراسة مقارنة. مجلة علم النفس،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (٢٠)، ٦٢ -٧٨.
- سعيد، محمد حسين (٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي التحصيل.المجلة المصرية للدراسات النفسية،القاهرة، ١٧ (٥٤)، ٢٨٤ -٣٣٣.
- شعبان، زكريا شعبان؛ والجراح، ضياء ناصر(٢٠١٥). مهارات الدراسة الأكثر ممارسة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن،٢١(٢)، ٢٣٣ -٢٦٩.
- الشويقي، أبوزيد سعيد (٢٠١١). البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة والتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الثانوية العامة والجامعة. مجلة كلية التربية بالإسكندرية،مصر، ٢١(٥)، ٤٣٥ -٤٨٥.
- العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، (٨٩) ،٣٧ -٦٩.
- عطية، أحمد شعبان؛ والسبيعي، هدى تركي (٢٠٠٣). التنبؤ بمهارات الاستذكار وفقاً لعوامل الشخصية لدى طلبة جامعة قطر.مجلة كلية التربية، ١٤(١)،٥٤ -١٢٥.

- العفنان،على عبدالله(٢٠٠٦). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،(٢٧)،١٠٩ -١٧١.
- محمد، شحته عبد المولي (٢٠٠٩). استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم وما وراء المعرفية وعلاقتها بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٣٣)، ١٠١ -١٠٥.
- Al-hilawani, Y. (2016). Metacognition in real life situations and study skills and habits: Two types of processes. *International journal of progressive education, 12* (1), 73-90.
- Anar, A., Khosropour, F., &Nejad, G. (2014). Relationship between progress goals, motivational self-regulation goals, and academic progress. *International Journal of Scientific Management and Development, 2*(7), 265-269.
- Bailey, P. &Onwuegbuzie, A. (2002, November). Unsuccessful study habits in foreign language courses.Paper presented at the annual meeting of the Mid–South Educational Research Association, 30thNovember, Little Rock, A R.
- Bembenutty, H. &Zimmerman, B. (2003, April). The regulation of motivation beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement.Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago,21-25, April.
- Benefield, R., Smith, L. & Warren, M. (2013). *The effects of deep muscle relaxation and study skills training on test anxiety and academic performance.* Marshall, Texas: East Texas Baptist University.
- Burkle,A. (1989).Behaviorally oriented study skills program. *Journal of Experimental Education,51*(3), 316-335.
- Cooper, D. (1989). Library skills, study habits, and attitudes and sex related to academic achievement. Educational andPsychological *Measurement Journal, 34*(4),967-969.
- Cooper, C. A. & Corpus, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of regulation motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 3*0,525-536.
- Demir, S., Kilinic, M. &Dogan, A. (2012). The effect of curriculum for developing efficient studying skills on academic achievements and studying skills of learners.International *Electronic Journal of Elementary Education, 4*(3), 427-440.
- Donoghue, R. (2006). Study skills: managing your learning. Galway: Access Office, National University of Ireland.
- Engelschalk, T., Steuer, G., &Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences, 52*, 72–78.
- Gama, R. (2015). *An exploration of life orientation educators' knowledge and the teaching of study skills in further education and training phase high schools in Ekudibeng cluster, Gauteng East*

(Unpublished masterthesis).University Of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Gettinger, M. & Seibert, J. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*(3), 350-365.
- Gonzalez. S., Dowson. M., Brickman. S.&Mclnerney. D. (2005).Self-regulation of academic motivation: Advances in structure and measurement. Australian Association for Research in Education conference papers. Available at: http://www.aare.edu.au /05pap/abs05.htm
- Fritea, I., &Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 78*, 135 – 139.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R. &Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,(30), 1416-1424.
- Hoover,P., (1989). Teaching study skills and test taking strategies to elementary school students: The test buster's program .*Behavior Modification, 23*(4), 471-481.
- Jordan, J., Parker, M., Li, X. &Onwuegbuzie, A. (2015). Effect of study skills program participation on undergraduate student academic performance. *International Journal of Education, 7*(1), 247-265.
- Kerka, S. (2007). Study Skills. Ohio: Learning Work Connection, the Ohio State University, Columbus.
- Kutlu, M., &Korkmaz, S. (2014). Successful learner perspectives on success, intelligence and nutrition in a Turkish state secondary school. *International Journal of Humanities and Social Science, 4(*4), 35-45.
- Li, K. (2017). *Theoretical Foundation and Previous Studies of Motivational Regulation. In: Motivational Regulation in Foreign Language Learning.* Palgrave Macmillan, New York.
- Meddour, M. (2014). Integrating web-based teaching in Esp: A case study of computer science students at BiskraUniversity (Unpublished doctor dissertation). Mohammed Kheider University of Biskra, Biskra, Algeria.
- Ning, H. & Downing, K. (2010). Stability of the learning and study strategies inventory: A longitudinal analysis of Hong Kong and mainland Chinese students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19* (3), 525-537.
- Nneji, L. (2002). Study habits of Nigerian university students. Herdsa, 12, 490-495.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience alongitudinal study. *InternationalJournal of Educational Research, 41*(3), 198–215.

- Numan, A. &Hasan, S. (2017). Effect of study habits on test anxiety and academic achievement of undergraduate students. *Journal of Research and Reflections in Education, 11*(1), 1-14.
- Oluwatimilehin, J. &Owoyele, J.(2012). Study habits and academic achievement in core subjects among junior secondary school students in Ondo state,Nigeria. *Bulgarian Journal of science and education policy (BJSEP), 6* (1), 155-170.
- Pepe, K.(2012). A research of the relationship between study skills of students and their GPA. *Procedia– Social and Behavioral Sciences, 47*, 1048-1057.
- Philbeck-Keener, A. (2008). Student and teacher perceptions of benefits of study skills (Unpublished doctor dissertation). Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Phillips, S. (2001). Preferred study skills and academic achievement in high school.*Journal to Adolescent &Adult Literacy, 44* (7), 662-671.
- Proctor, B., Hurst, A., Prevatt, F., Petscher, Y. & Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Development, 47*(1), 37-51.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and leaming outcomes: Ameta-analysis. *Australian journal of Education, 43*(1), 72-86.
- Safdari, S., &Maftoon, P. (2016). EFL learners' deployment of motivational self-regulatory strategies and their academic achievement. *Issues in Language Teaching (ILT), 5*(1), 25-50.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence? *Learning and Individual Differences, 19*, 621–627.
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences, 53* (2) 122–132.
- Shawana, F.,Shaukat, H., Iqbal, M., & Sobia, M.(2012). The role of skills in academic achievement of students: A closer focus on gender. *Psychological research, Islamabad, 27* (1), 47-51.
- Simon, M. O. (2015). Effect of study skills training on poor study habits among senior secondary school students in fagge, kano state, Nigeria (Unpublished master thesis).Ahmadu Bello University, Nigeria.
- Teng, L., & Zhang, L. (2016). Fostering Strategic Learning: The Development and Validation of the Writing Strategies for Motivational Regulation Questionnaire (WSMRQ). *Asia-Pacific Edu Res., 25*(1), 123–134
- Thathong, N. (2004). The causal relationships of study habits. Motiving achievement. Statistics' attitude, admission test scores

and ages on an achievement in statistics foreducational research.A vailableat:http://www.Hicededucaion.orq/eduproceed ings/nga.e
- Trang, K. (2015). *Validityevidence for a measure of motivational regulation strategies (Unpublished master thesis).* University of Kansas, USA.
- Wang, C. (2013). *Achievement goals, motivational self-regulation, and academic adjustment among elite Chinese high school students* (Unpublished doctor dissertation). Ball State University, Muncie, Indiana.
- Wiswell, L. (2005). *Achievement and retention of first-semester nursing students: The effects of a study skills course* (Unpublished doctor dissertation). Los Angeles, California.
- Wolters, C.(1998). Self-regulated of learning and college students regulation of motivation. *Journal of educational psychology, 90* (2), 224-235.
- Wolters, C. (1999).The relation between high school student's motivational regulation and their use of learning strategies، effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences, 11* (3), 280-299.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: evaluation an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist, 38*(4), 189-205.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research,* 33, 801-820.
- Wolters, C. & Mueller, S. (2010). Motivation regulation. *International encyclopedia of education, 3*, 631-635.
- Wolters, C.,Benzon, M. &Arroyo-Giner, C.(2011). Assessing strategies for the self-regulation of motivation. In D. Shunk and B. Zimmerman (eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 298-312). New York: Rouledge.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting College students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education, 81*(2), 199–221.
- Yusuf, M. (2010). Memorization as a learning style: a balance approach to academic excellence. *International Journal of Sustainable Development, 1*(6), 49-58.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني

إعداد :

د/ روضة احمد عمر محمد
استاذ تقنيات التعليم المشارك بكلية التربية جامعة نجران.

أ / رازقة عبد الله المصعبي
معيد بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة نجران

أ / احلام محمد الفايد
باحثة مناهج وطرق تدريس بجامعة نجران
المملكة العربية السعودية

الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني

د/ روضة احمد عمر محمد
استاذ تقنيات التعليم المشارك بكلية التربية جامعة نجران.

أ / رازقة عبد الله المصعبي
معيد بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة نجران

أ / احلام محمد الفايد
باحثة مناهج وطرق تدريس

- **المستخلص**:

تعتبر الاحتياجات التدريبية من أهم الأساليب التي تساعد في بناء الخطط التدريبية التي من شأنها تأهيل أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتطلبات العمل والارتقاء به. لذا هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والتعرف على درجة الاحتياج الفعلية اليها من وجهة نظرهم في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني، والكشف عن معوقات التدريب لدى أعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التدريب الذي يفضلونه. تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الدراسة استبانة تم تصميمها في (4) مجالات للاحتياجات التدريبية هي (الحاسب الآلي والانترنت، مهارات التدريس الالكتروني، تصميم محتوى تعليمي الكتروني وإدارة التعلم الالكتروني خارج القاعة الدراسية). تكونت عينة الدراسة من (366) عضوا. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن درجة الاحتياج للتدريب كان "بدرجة كبيرة " في مجالات مهارات التدريس الالكتروني، تصميم محتوى تعليمي الكتروني وإدارة التعلم الالكتروني خارج القاعة الدراسية وجاءت بدرجة متوسطة في مجال الحاسب الالي والانترنت، وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياج للتدريب تعزى لمتغيري الرتبة العلمية والخبرة التدريسية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري نوع الكلية وحضور دورات سابقة. وأظهرت النتائج وجود بعض المعوقات التي تحول دون التدريب، أهمها قلة الدورات التدريبية في مجال التعلم الالكتروني، وقلة المرشحين للحضور وكثرة الأعباء الإدارية والأكاديمية مما يحول التمكن من الحضور. وأن أسلوب التدريب المفضل لدى الأعضاء هو التدريب المباشر. وفي ضوء النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي كان أبرزها ضرورة تكثيف الجهود من قبل عمادة التعلم الالكتروني لتلبية الاحتياجات التدريبية في مجال التعلم الالكتروني من وجهة نظرهم أجل تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس للتمكن من ممارسة التعلم الالكتروني بصورة أفضل وتلبية متطلباته.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية -أعضاء هيئة التدريس - التعلم الالكتروني.

The Training Needs of Faculty Members at Najran University in light of E-learning Requirements

Dr.Rawda Ahmed Omer , Razgah Al-massapy , Ahlam Alfaid

Abstract

Training needs are considered the most important methods to build plans of training that will qualify faculty members according to the requirements of work and upgrading it. This study aimed to determine the training needs of faculty members at the University of Najran concerning e-learning

requirements. To achieve the objectives of this study, the researchers followed a descriptive approach, in which a questionnaire of 4 scales and 39 items was used as a tool. After confirming validity and reliability of the tool, the researchers applied it to a sample of 336 staff members of the University of Najran. The research revealed that the degree of need for training of faculty members at the University of Najran concerning e-learning was high to a large extent in the following scales: electronic content design, e-learning skills, and management of e-learning outside the classroom. Training in the axis of the use of computer and the Internet had a medium degree of need. The research revealed that there were not statistically significant differences in the mean of the degree of the need for training due to the variable of the type of specialization (the college) and those previously enrolled in training courses for computers, networks, or e-learning. However, there were statistically significant differences in the mean of the degree of the need for training due to the variables of qualification and experience. The research also revealed a number of training needs of faculty members in the field of e-learning that were not mentioned within the parameters of the study tool. This study revealed several obstacles that prevent training in the field of e-learning. In light of the results, a set of appropriate recommendations has been identified.

Keywords : Training Needs - Faculty Members- E-Learning.

- **المقدمة** :

بدخول الألفية الثالثة شهد ميدان المعرفة تطورات علمية متسارعة في مختلف المجالات، وثورة تكنولوجية أحدثت تغيرات جوهرية في متطلبات سوق العمل والحياة في القرن الحادي والعشرين؛ حيث أصبح من الضرورة بمكان امتلاك الفرد فكرا خلاقا يمكنّه من حل المشكلات التي تواجهه في حياته العملية، بالإضافة إلى قدرته على التكيف مع المتغيرات المستمرة التي يشهدها مجال عمله وحياته في عصر يعد التغير المستمر أحد أهم سماته.

ونظراً لدور التعليم في تلبية المستجدات وتكييفها، بادرت العديد من الدول حول العالم ومنها المملكة العربية السعودية لتجديد أنظمتها التعليمية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين؛ حيث تضمنت أهداف التعليم في ضوء رؤية المملكة (2030) ضرورة أن يعمل النظام التعليمي على إكساب الخريجين المعارف والمهارات الأساسية في مجموعة من المواد الأساسية مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ، وإكسابهم العديد من المهارات الاجتماعية، والأخلاقيات والقيم الحسنة، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وقدرتهم على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة (وزارة التعليم، 2017). وفي هذا السياق تبنت العديد من الجامعات السعودية ومنها جامعة نجران نظام التعليم الإلكتروني، الذي أصبح أحد الطرق الحديثة المعتمدة في التعليم بالعصر الحالي، نظرا لما يوفره من أدوات تساعد عضو هيئة التدريس في تقديم تعليم مرن يتناسب مع كافة المتعلمين باختلاف قدراتهم ومستوياتهم وأنماط تعلمهم، إلى جانب تمكينهم من التفاعل مع المادة التعليمية من جانب ومع زملائهم وأعضاء هيئة

التدريس من جانب آخر، مما يحقق تعلم فعلي وفعال لجميع المتعلمين (البنك الدولي، 2018). وأشار أوجيجا وإجينديون (Ojeaga &Igbinedion,2012,219) إلى أن ما يوفره التعلم الالكتروني من أدوات وفرص لتحسين التعليم تجعله ثروة لا تقدر بثمن يمكن توجيهها لتطوير منظومات التعليم ككل، فالتعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا الحديثة ينطوي على العديد من الفوائد التي تعزز التعليم، وتدمج المتعلمين والمعلمين مع معطيات القرن الحادي والعشرين، وتتيح الاستفادة من التقنيات الرقمية، والبث الفضائي والشبكات الاجتماعية ووغيره .وتؤكد نتائج بعض الدراسات على الدور الإيجابي للتعلم الإلكتروني في تنمية الدافعية والتحصيل لدى المتعلمين، واكسابهم اتجاهات ايجابية نحو استخدامه، الأمر الذي يُستدل به على جدوى تطبيقه في التعليم (آل عامر، 2013). ويرى تشن و تسنغ (Chen&Tseng,2012,220) بأن التعلم الإلكتروني مهم للمعلمين كما هو مهم للمتعلمين، فهو يعمل على تطوير خبراتهم ويسهم في نموهم المهني، ويمكنهم من الاطلاع على المستجدات، كما يوفر لهم أدوات تعليم تساعدهم في التغلب على مشكلات الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يعمل على توفير بيئة تعليمية مرنة ومريحة، تمكن المتعلمين من التعلم بكفاءة وسرعة عالية. كما أن التعلم الالكتروني يساعد على تصميم مواقف تعليمية تساهم في إكساب المتعلمين العديد من المهارات وذلك باستخدامهم أدوات تعلم رقمية توصلهم إلى مصادر تعلم متنوعة، تساعدهم في التعلم والوصول إلى المعلومات المطلوبة وكيفية التعامل معها وفهمها، مما يزيد من فرص اكتسابهم مهارات التفكير العليا وبخاصة مهارات التفكير الناقد (عبد الحميد، 2016؛ ترلينج وفادل،2013).

وتُعد الجامعة المؤسسة التعليمية المسؤولة عن إعداد الكوادر البشرية المؤهلة، إذ تتمثل أبرز أدوارها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ مما يتعين عليها السعي الدائم لتحسين مدخلاتها لتجويد مخرجاتها، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية ووسائل الاتصال المتعددة بصورة منظمة ومخطط لها في العملية التعليمية بما يحقق معايير الجودة الشاملة. ويُعد عضو هيئة التدريس من أبرز المدخلات البالغة الأهمية في العملية التعليمية، لذا يستوجب توفير التنمية المهنية المستدامة لإكسابه المهارات الأكاديمية والمهنية بما يضمن تأديته لمهام عمله بكفاءة عالية (عسيري، 2016). وأكد تشنق (chuang, 2002,p27) على أهمية تطوير برامج تدريب المعلمين بما يلبي احتياجاتهم التدريبية، والعمل على تزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية التي تؤهلهم لقيادة التعليم الإلكتروني وتطبيقه من خلال تناولها مفاهيم وقضايا مرتبطة بمستحدثات التعليم، كالتعليم عبر الانترنت، والتعليم عن بعد، وبرامج الوسائط المتعددة. ولكي يتم تطبيق التعلم الالكتروني في المؤسسات التعليمية بما يؤتي ثماره المرجوة، فإنه يجب عليها الوقوف على متطلبات تطبيقه بالصورة المثلى من جميع الجوانب المتعلقة بعضو هيئة التدريس، والمتعلم، وببيئة التعلم الالكتروني وتلبيتها من أجل تحسين الأداء كما ونوعا.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**

أشارت توصيات العديد من المؤتمرات ومنها الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد الى ضرورة استثمار ما أتاحته الثورة التكنولوجية من تقنيات لتجويد مخرجات التعليم من جهة، وفي الوصول إلى أكبر شريحة من الأفراد وتثقيفهم بشكل فعال بما يحقق التحول إلى مجتمع المعرفة من جهة أخرى (المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، 2014).

وقد لمس فريق البحث أثناء تعاملهم مع مقرراتهم الالكترونية بأن هناك صعوبات تواجههم أثناء التعامل مع نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد المعتمد لدى جامعة نجران حيث أن النظام يحتوي العديد من المميزات والجوانب المهمة التي لا يتم تفعليها والاستفادة منها من قبل أعضاء هيئة التدريس. وللتأكد من هذه الأمور قام الفريق باستطلاع لدى عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس حول مدى تمكنهم من استخدام نظام إدارة التعلم بكفاءة أم أنهم يحتاجون إلى التدريب على استخدامه، وما إذا كانت هنالك صعوبات تواجههم أثناء التعامل مع النظام. وقد أكدوا جميعاً بأن هنالك بعض الصعوبات تواجههم وأنهم بحاجة إلى التدريب في مجال التعلم الالكتروني، لذلك جاءت الدراسة الحالية للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني. وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني من وجهة نظرهم؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية:

- ما درجة الاحتياج التدريبي وفقاً لمتطلبات التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم؟
- ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني؟
- هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لـ (نوع الكلية - الرتبة العلمية -الخبرة التدريسية -الالتحاق بدورات سابقة في مجال (الحاسب الآلي والتعليم الالكتروني)؟
- ما أبرز معوقات التدريب في مجال التعلم الالكتروني التي تواجه أفراد العينة؟
- ما أسلوب التدريب المفضل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران لتلقي الدورات التدريبية في مجال التعلم الالكتروني؟

- **أهداف الدراسة**:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية

- تحديد درجة الاحتياج التدريبي وفقا لمتطلبات التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم.

- تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني.
- التعرف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى ل: (نوع الكلية -المرتبة العلمية -الالتحاق بدورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي والتعلم الالكتروني).
- الكشف عن معوقات التدريب في مجال التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.
- الكشف عن أسلوب التدريب المفضل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران لتلقي الدورات التدريبية في مجال التعلم الالكتروني.

• أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعلم الالكتروني في الوقت الراهن والاهتمام بعضو هيئة التدريس وتلبية احتياجاته التدريبية باعتباره الركيزة الأساسية لهذا النوع من التعلم؛ للتمكن من القيام بمهامه وأداوره الأساسية كداعم للعملية التعليمية وللنهوض بمستوى المتعلمين من اجل الحصول على المخرجات التعليمية المرجوة.

كما أن نتائج الدراسة قد تسهم في تطوير التدريب وفقا لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من خلال توجيه رؤية القائمين على تخطيط الدورات التدريبية في كل من عمادة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد وعمادة التطوير والجودة باعتبارهم الجهات المنوطة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال؛ وذلك من خلال تزويدهم بنتائج الدراسة وقائمة الاحتياجات التدريبية وفقا لمتطلبات التعلم الالكتروني المعبر عنها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

• مصطلحات الدراسة

- **الاحتياجات التدريبية**:

يعرفها الدهشان (2017) على أنها " مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، ويحدث الاحتياج التدريبي عندما يكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للفرد أو المؤسسة، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية"

- **متطلبات التعلم الالكتروني**:

تعرفها آل عامر (2013) بأنها: " الأدوات والتجهيزات والبيئة التعليمة اللازمة لاستخدام التعليم الالكتروني، والمناهج الالكترونية المطلوب توفرها في التعليم الالكتروني، ودور المعلم والمتعلم في التعليم الالكتروني".

- **التعلم الالكتروني**:

المقصود به ذلك النمط من أنواع التعلم الذي يتم في بيئة تعليمية الكترونية تستخدم فيها كافة الوسائط التعليمية الالكترونية من أجل إحداث التعلم ونقله الى المتعلم واثراء التفاعل بين المعلم والمتعلم بصورة تزامنية أو غير تزامنية.

- **حدود الدراسة**:

تتمثل حدود الدراسة في التالي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على احتياجات أعضاء هيئة التدريس للقيام بأدوارهم في التعلم الالكتروني وعلى متطلبات التعلم الالكتروني.
- الحدود الزمانية والمكانية: جامعة نجران، جميع الكليات، وتم إجراء الدراسة في العام الجامعي2018/2019 م.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران.

- **الإطار النظري**:

- **التعليم الالكتروني**

أصبح تحسين كفاءة مخرجات التعليم في الجامعات أمراً حتمياً في القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي يتطلب من القائمين على العملية التعليمية الاستفادة من الخبرات التعليمية العالمية في هذا الجانب، والتي يعد التعليم الالكتروني من أبرزها.

ويعرف قحوان (2014) التعليم الالكتروني بأنه: " أسلوب تعليمي هدفه توفير بيئة تعليمة تفاعلية بغرض تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم في أي وقت وأي مكان باستخدام وسائل الاتصال الحديثة بجميع أنواعها مثل (الانترنت، الاذاعة القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص المغنطة، التليفون، البريد الالكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد...). ويعرفه في (fee,2009,p26) بأنه " نظام تعليمي وتطويري يستخدم مجموعة من طرق التعلم من خلال التقنيات الرقمية التي تهدف إلى تمكين ونشر وتعزيز التعليم"، بينما سلمان والإبراهيمي(2015) يعرفانه على أنه: "استخدام الوسائط الالكترونية من أدوات وتجهيزات وأنظمة تعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لنقل المحتوى التعليمي إلى الطلاب داخل وخارج الحرم الجامعي، بهدف رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية". وهنالك العديد من التعريفات لمفهوم التعليم الالكتروني والتي لا يسع المجال لذكرها جميعا، والتي تناولته من جوانب عدة تختلف حسب اهتمامات المختصين والباحثين المهتمين في هذا المجال. غير أنها تتفق على أنه نوع من التعليم يعتمد على الوسائط الالكترونية في التواصل بين المعلم والمتعلم بما يتجاوز الحواجز الزمانية والمكانية، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من تكافؤ فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع ويخلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة ويمنح

المتعلم استقلالية أكبر وبالتالي الحصول على مخرجات تعليم أكثر جودة وكفاءة.تتمثل أبرز أهداف التعلم الالكتروني كما يذكرها قحوان (2014) فيما يلي:

- تقديم خبرات تعليمية في أشكال متنوعة وتفاعلية باستخدام تقنيات الكترونية مختلفة لمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة من جهة، وبين المدرسة والبيئة الخارجية من جهة اخرى
- إكساب المعلمين والمتعلمين مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- إتاحة فرص تبادل الخبرات من خلال دعم التواصل والتفاعل المستمر بين المتعلمين والمعلمين وذوي الاختصاص والخبرة في العملية التعليمية بما يتجاوز حواجز الزمان والمكان، باستخدام ما أتاحته تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أدوات اتصال متنوعة.
- إعداد حقائب تعليمية إلكترونية للمعلم والمتعلم، يسهل تطويرها من قبل إدارة تطوير المناهج.
- إعادة صياغة أدوار عناصر العملية التعليمية ورفع كفاءة مخرجاتها بما يتفق ومستجدات العصر الحديث.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف في جميع أنواع التعليم الالكتروني سواء كان تزامنيا من خلال الفصول الافتراضية وبرامج المحادثة وغيرها التي يتم فيها التعلم بوجود المعلم والمتعلم في ذات الزمان، أو غير تزامنيا مما لا يتطلب وجود المعلم والمتعلم وأحداث التعلم في ذات الوقت.

- **متطلبات التعليم الالكتروني**

صنفت آل عامر (2013) متطلبات التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي الى المجالات التالية: متطلبات تتعلق بعضو هيئة التدريس، ومتطلبات تتعلق بالمتعلم، ومتطلبات تتعلق بالمنهج، ومتطلبات أخرى تتعلق بالبيئة التعليمية؛ ذلك لأن المعلم والمتعلم والمنهج والبيئة التعليمية تعد من الأركان الأساسية للعملية التعليمية. في حين حدد كلا من سلمان والإبراهيمي(2015) عدة متطلبات للتعليم الالكتروني في التدريس الجامعي تمثل أبرزها في: إلمام عضو هيئة التدريس بمفهوم التعليم الالكتروني وأنماطه وأنواعه، وقدرته على تصميم المنهج إلكترونيا بشكل مرن يسهل تطويره باستمرار، بالإضافة إلى توفر أجهزة حاسب آلي بمواصفات مناسبة وشبكات اتصال داخلية واتصال سريع بشبكة الانترنت والبرمجيات اللازمة للتعليم الالكتروني، وكذلك وجود فريق عمل من الفنيين والمبرمجين للإفادة منهم في دعم تعزيز التعليم الالكتروني، وتوفير دليل إرشادي للمتعلمين للتعامل مع المنهج الالكتروني.

وترى غياد (2018) أن على الجامعات التي تريد تطبيق التعليم الالكتروني أن يتوفر لديها ما يأتي:

- العناصر البشرية: وتتمثل في عضو هيئة التدريس المؤهل والقادر على التدريس باستخدام التقنيات الحديثة، بما يتناسب والإمكانات المتاحة وخصائص المتعلمين، بالإضافة إلى المتعلم الذي يمتلك المهارات الأساسية للحاسب الآلي والانترنت، والمتمكن من مهارات التعلم الذاتي.
- العناصر المادية: وتتمثل في أجهزة الحاسب الآلي، وشبكات الانترنت المؤمنة، وواجهات التفاعل لإرشاد المتعلم، والمقررات الالكترونية المصممة وفق أسس علمية سليمة.

ويتضح مما سبق أن هنالك نوع من الاتفاق بين التربويين حول متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني، وفي هذا البحث تم تسليط الضوء على في بيئة التعليم الالكتروني، حيث تم تحديد هذه المتطلبات في أربعة مجالات على النحو التالي: استخدام الحاسب الآلي والانترنت، مهارات التدريس الالكتروني، تصميم محتوى تعليمي الكتروني، إدارة تعليم إلكتروني خارج القاعة الدراسية.

- **التنمية المهنية**

لبناء برامج تنمية مهنية ناجحة لعضو هيئة التدريس يرى عوض الله (1993) أن على القائمين على بنائها في مجال التعليم أن يكونوا مطلعين بصورة مستمرة على مستجدات ميدان التربية والمناهج وطرق التدريس، وكذلك على مستجدات تخصصات الفئة المستهدفة، وأن تستهدف هذه البرامج المشكلات التي تواجه النظام التعليمي وتحول دون تحقيق أهدافه، بالإضافة إلى تقديم برامج للتنمية المهنية تقوم على الاحتياجات التدريبية الفعلية للفئة المستهدفة. ويضيف الحر (2009) ما يأتي:

- تبني المؤسسة التعليمية رؤية استراتيجية واضحة للتنمية المراد تحقيقها؛ حتى تتمكن من صياغة أهداف محددة وواضحة، تعمل على تحقيقها من خلال خطط تنفذ بصورة سليمة.
- تعدد الأساليب المتبعة لتحقيق التنمية المهنية.
- توفير الدعم المالي لبرامج التنمية المهنية.
- مدة التدريب للبرنامج التدريبي؛ إذ أن العلاقة طردية بين مدة التدريب وتحسن أداء المعلم، بشرط أن تبنى وفق أسس عملية بعيدة عن الاجتهادات والعشوائية.
- تقويم برامج التنمية المهنية من خلال قياس انتقال أثر التعلم، والاستفادة من نتائج عملية التقويم في تطوير هذه البرامج.
- النظر إلى التدريب كعملية وليس كنتيجة؛ إذ لابد أن يكون التدريب مستمر.

وأشارت وزارة التربية والتعليم بانجلترا (2016) في معاييرها الصادرة للتنمية المهنية إلى ضرورة أن تكون التنمية المهنية مدعومة بأدلة وخبرات قوية؛ ويقصد بذلك أن برامج التنمية المهنية تكون فعالة عندما يتم بناؤها على أساس من الاستدلالات الصحيحة، المستمدة من مجموعة من البحوث عالية الجودة ذات

الصلة، وفهمها فهماً صحيحاً عن طريق الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص، بالإضافة إلى تحليل معتقدات المعلم نحو التدريس وكيف يتعلم المتعلم. وتحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، حسبما أشار اليه عوض الله (1993) يتم الطرق بأخذ آراء المتخصصين والخبراء، وتحليل حاجات الفئة المستهدفة، وتحليل واجباتها ومسؤولياتها وأداؤها، وتحديد الحد الأدنى مما يجب أن يعرفه معظم الفئة المستهدفة ويكونوا قادرين على القيام به للقيام بمهام أعمالهم بكفاءة.

وفي هذه الدراسة تم الرجوع إلى الأدب التربوي في مجال التعليم الالكتروني لتحديد المتطلبات الأساسية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس للقيام بمهام التدريس باستخدام التعليم الالكتروني، ومن ثم عرض هذه المتطلبات على أعضاء هيئة التدريس في صورة استبانة بهدف تحديد احتياجاتهم التدريبية.

- **الدراسات السابقة**

هدفت دراسة وليامز (Williams,2006) إلى تحديد كفايات وأدوار عضو هيئة التدريس أثناء تدريس المقررات عبر الانترنت ، ومدى احتياج أعضاء هيئة التدريس لاكتسابها من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (28) من مسئولي التعليم عن بعد، و(100) عضو تدريس الرياضيات عبر الانترنت ، كما استخدمت الاستبانة كأداة، وخلصت الدراسة إلى أن تصورات عينة الدراسة عن كفايات التعلم الالكتروني كانت ايجابية وتدل على مدى حاجتهم لتنميتها واكتسابها، وأوصت بضرورة اختيار العاملين في بيئة التعلم الالكتروني عن بعد بناء على ديل الكفايات اللازمة لتلك البيئات.

بينما هدفت دراسة ريجينو (Regino,2009) إلى التعرف على طبيعة تدريب أعضاء هيئة التدريس عبر الانترنت في كليات المجتمع بولاية كاليفورنيا الأمريكية من وجهة نظرهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة، وقد تكونت عينة الدراسة من بعض الأساتذة الجامعيين في أحد مقاطعات ولاية كاليفورنيا. خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها عدم رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريب عبر الانترنت لاعتقادهم بعدم اعتماد هذا النوع من التدريب في التعليم خصوصا في مجال تكنولوجيا الحاسوب، كما يرون أن التدريب عن بعد يُعد من الوسائل المحفزة لهم في البرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة، وأوصى الباحث بضرورة تطوير برامج التدريب بما تتوافق مع احتياجاتهم في التدريس، حيث اتضح عدم الاهتمام بجانب التدريس بشكل كافٍ في محتوى تلك البرامج.

أما دراسة أوزاك وجنسير(Gencer&Usak, 2010) فقد هدفت إلى التعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم والتقنية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الاحتياجات تتمثل في حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب على

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، وتوفير الإمكانات من أجهزة وغيرها لذلك، إضافة إلى ضرورة تقديم الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس من أجل تحفيزهم على استخدام التكنولوجيا في التدريس. بينما هدفت دراسة الجودي (2010) إلى تقدير احتياجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات وتفعيل ذلك للارتقاء بالأداء، كما أشار (58٪) من أفراد العينة إلى حاجتهم للتدريب بدرجة" عالية"، على الرقمية كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تكنولوجيا المعلومات تعزى لمتغير التخصص ولصالح الأقسام العلمية.

أما دراسة العمري (2010) فقد هدفت التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، حيث أظهرت النتائج وجود حاجة تدريبية بدرجة متوسطة في " معرفة خطوات ومراحل التصميم التعليمي في التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، والإلمام بمفهوم التعليم عن بعد ومبادئه في التعليم الجامعي، كما أظهرت حاجات تدريبية "عالية" في المجال التقني وهي معرفة استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، ومعرفة استخدامات شبكة الانترنت وتطبيقاتها في التدريس والبحث العلمي ، والاستفادة من تقنيات التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد في التعليم الجامعي، واستخدام تقنيات وبرامج تصميم المقررات الالكترونية ونظم إدارة التعلم، أما الحاجات التدريبية التي جاءت بدرجة " متوسطة" هي استخدام البرامج والحزم الاحصائية وكيفية إدخال البيانات الإحصائية.وهدفت دراسة عطار (2011) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم، كما سعت للكشف عن وجود اختلاف في تلك الاحتياجات لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير (المؤهل، التخصص وسنوات الخبرة). توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ظهرت بدرجة "عالية" و" متوسطة"، كما أظهرت بأنه لا توجد فروق في الاحتياجات تعزى للخبرة والتخصص في جميع المجالات عدا مجالي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأجهزة التعليمية. وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الدكتوراه.

في حين هدفت دراسة حسين والسعدني (2012) إلى بناء برنامج تدريبي لتحقيق الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية من وجهة نظرهم، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تطور مستوى أعضاء هيئة التدريس وتفاعلهم الايجابي مع البرنامج، ورغبتهم في توسيعه لتبني مهارات أخرى يحتاجونها في مهنتهم، من أبرزها تدريبهم على مهارات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة واستخدامها في التعليم.

وهدفت دراسة آل مسعد (2012) إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في بيئة التعلم الالكتروني، وخلص

البحث إلى أن الاحتياج التدريبي كان مرتفع في مجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة والتدريس عبر الانترنت، والتواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعليم الالكتروني، ومهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الالكتروني في التعليم، وتخطيط وتصميم مقررات التعليم الالكتروني، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والجنسية والخبرة العلمية.

ونلاحظ مما سبق، أن الدراسات السابقة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بصورة عامة عدا دراسة ال مسعد (2012) حيث هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الالكتروني مما يجعلها متقاربة مع الدراسة الحالية، بالإضافة إلى دراسة ريجينو (Regino,2009) التي هدفت للتعرف على طبيعة تدريب أعضاء هيئة التدريس عبر الانترنت في كليات المجتمع بولاية كاليفورنيا الأمريكية من وجهة نظرهم، كما أن غالبية الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة متفقة مع الدراسة الحالية في هذا الجانب، عدا دراسة حسين والسعدني (2012) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي كونه يعتمد بناء برنامج تدريبي لتحقيق الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

وعلى حد علم الباحثات لا توجد دراسة أجريت بغرض تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني بجامعة نجران، وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية.

- **اجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة:** تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة الحالية؛ لمناسبته لهذا النوع من الدراسات؛ حيث يعنى هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا (عبيدات وعدس وعبد الحق، 2012).
- **مجتمع الدراسة وعينتها:** مجتمع الدراسة هم أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، أما العينة فبلغ عددها (366) عضو هيئة تدريس في كليات مختلفة ودرجات علمية وسنوات خبرة تدريسية مختلفة أيضا، تم اختيارهم عشوائيا للتعرف على احتياجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني، طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019/2018) م.
- **أداة الدراسة:** استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك لمناسبتها لهذا النوع من الدراسات. تم تصميم وتطوير أداة الدراسة من قبل فريق البحث؛ وذلك بالرجوع الى الادبيات في مجال الاحتياجات التدريبية، وبالرجوع الى بعض الدراسات السابقة في المجال. تكونت الأداة من (4) محاور رئيسة تمثلت في: (استخدام الحاسب الآلي والانترنت، مهارات التدريس الالكتروني، تصميم محتوى تعليمي الكتروني، إدارة التعلم الإلكتروني خارج

القاعة الدراسية). كما احتوت على سؤالين مفتوحين للتعرف على ما إذا كانت هنالك معوقات تحول دون تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الالكتروني، وللتعرف على أسلوب التدريب المفضل لديهم.

جدول (١): خصائص العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

الخصائص	الفئة	التكرار	النسبة
الكلية	نظرية	256	٪ 69.9
	تطبيقية	110	٪30.1
	المجموع	366	٪100
الدرجة العلمية	أستاذ	16	٪4.4
	أستاذ مشارك	35	٪9.6
	أستاذ مساعد	119	٪32.5
	محاضر	116	٪44.5
	معيد	33	٪9. 00
	المجموع	366	٪ 100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5	46	٪12.6
	5- 10	49	٪13.4
	10 – 15	193	٪ 52.7
	أكثر من 15	78	٪21.3
	المجموع	366	٪ 100
حضور الدورات	نعم	319	٪87.2
	لا	47	٪ 12.8
	المجموع	366	٪ 100

- **صدق وثبات الأداة:** يُقصد بالصدق قدرة الدراسة على قياس المتغيرات والعوامل التي صُممت الاداة لقياسها حيث تم مراعاة الشمولية وعدم الازدواجية في الاداة، كما تم التحقق من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس في جامعات محلية مختلفة وذلك للاستفادة من رأيهم من حيث مناسبة الفقرات لمجالات الدراسة، وكذلك من أجل التدقيق اللغوي وأية إضافات أو حذف يرونه ضمن عبارات الاستبانة، وتمت مراعاة جميع الملاحظات الواردة وأخرجت بالصورة النهائية لها لتطبق على العينة .

وللتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا كما هو موضح بالجدول (٢): ويتضح من الجدول (٢) معامل الثبات (0.953) وتعتبر هذه القيمة عالية جدا للاستدلال على ثبات الأداة بحسب مقياس نانلي والذي جعل فيه مستوى (0.70) كحد أدنى مقبول لمعامل ثبات " كرونباخ ألفا "لأغراض الدراسة (Nunnally, 1994)، الامر الذي يستند اليه في مناسبة الأداة وصلاحيتها للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيتم التوصل إليها من خلالها.

جدول (٢): يوضح معامل (كرونباخ ألفا) للأداة وعلى مستوى المحاور

م	المجال	معامل الاتساق
١	استخدام الحاسب الآلي والانترنت	0.918
٢	تصميم محتوى تعليمي الكتروني	0.945
٣	مهارات التدريس الإلكتروني	0.941
٤	إدارة التعليم الالكتروني خارج القاعة الدراسية	0.896
٥	المجال الكلي للأداة	0.953

◄◄ **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم التربوية والنفسية (SPSS) لتحليل البيانات باستخدام التحليلات الإحصائية الآتية من اجل الوصول الى النتائج: التكرارات والنسب المئوية -حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة -اختبار (ت) لعينتين مستقلتين -تحليل التباين الأحادي. وللحكم على النتائج تم الاعتماد على قيم المتوسطات حسب الجدول (٣):

جدول (٣): مقياس الحكم على درجة الاحتياج للتدريب

فئات المتوسطات الحسابية	1-1.8	1.81-2.6	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
التقدير اللفظي	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا يوجد احتياج

- **النتائج وتفسيرها:**

من خلال المعالجة الإحصائية وتحليل المعلومات التي تم جمعها، تم التوصل إلى التالي:

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران للتدريب وفقا لمتطلبات التعلم الالكتروني من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة كما هو موضح بالجدول أدناه (٤):

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات الاحتياجات التدريبية مرتبة وفقا لدرجة الاحتياج

م.	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	مهارات التدريس الإلكتروني	1.94	0.85	كبيرة
2	تصميم محتوى تعليمي الكتروني	1.98	0.86	كبيرة
3	إدارة التعليم الإلكتروني خارج القاعة الدراسية	1.99	0.85	كبيرة
4	استخدام الحاسب الآلي والانترنت	2.66	1.07	متوسطة
	البعد الكلي لجميع المجالات	2.14	0.72	كبيرة

يتضح من الجدول (٤) أن درجة الاحتياج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم كانت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (0.72)، مما يدل على أن هنالك احتياج فعلي لتدريب أعضاء

هيئة التدريس للتمكن من استكمال وتحقيق متطلبات التعلم الالكتروني بجامعة نجران، ونجد أن ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية بناءً على درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس فيها جاء كما يلي:

- جاء مجال "مهارات التدريس الإلكتروني" بالمرتبة الأولى، حيث كانت درجة الاحتياج للتدريب فيه كبيرة بمتوسط حسابي (1.94)، وتعزى هذه النتيجة إلى قلة عدد الدورات التدريبية التي تستهدف إكساب عضو هيئة التدريس مهارات التدريس الالكتروني، وتتفق مع نتائج دراسة وليامز(Williams,2006) في وجود احتياج تدريبي بدرجة كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة البديوي (2017) حيث كشفت أن صعوبة التجديد والتغيير من التدريس التقليدي إلى التدريس الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة أهمية متوسطة، وكذلك تختلف مع دراسة المسعد (2012) التي توصلت إلى أن درجة الاحتياج للتدريب على توظيف أدوات وتقنيات التعليم الالكتروني في التعليم والتدريس بالقاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة جاء بدرجة متوسطة.
- جاء مجال "تصميم محتوى تعليمي الكتروني" بالمرتبة الثانية، حيث كانت درجة الاحتياج للتدريب فيه كبيرة بمتوسط حسابي (1.98)، وتعزى هذه النتيجة إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على تصميم تعليم الكتروني يتسم بالجودة، إلا أن الدورات التي تقيمها عمادة التعليم الالكتروني غير كافية من ناحية العدد وعدد مرات إقامتها وعدد المقاعد المتاحة، حيث لا تتناسب وأعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والتزاماتهم المهنية المتعددة، إذ لابد من توفير فرص تعلم تتسم بالاستمرار والتتابع لإكسابهم المهارات المتعلقة بتصميم المحتوى الالكتروني، و من جانب أخر نجد أن الدورات المقامة لم تتناول مهارات التصميم التعليمي لمحتوى التعلم الالكتروني، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ال مسعد، 2012) التي توصلت إلى أن درجة الاحتياج للتدريب على تخطيط وتصميم المحتوى الالكتروني كانت بدرجة متوسطة بينما جاءت بدرجة عالية في الدراسة الحالية.
- جاء مجال "إدارة التعليم الإلكتروني خارج القاعة الدراسية" بالمرتبة الثالثة، حيث كانت درجة الاحتياج للتدريب فيه كبيرة بمتوسط حسابي (1.99)، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام بتوظيف أدوات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في تسهيل عملية التعليم وجعلها أكثر مرونة، حيث ما زال التدريس التقليدي نمط التعليم المطبق ولم يتجاوز استخدام نظام إدارة التعلم كوسيلة لبث الإعلانات للطلاب حول التكليفات الدراسية ومواعيد الاختبارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المسعد (2012) التي توصلت إلى أن درجة الاحتياج للتدريب على التدريس عبر الانترنت كبيرة. مما يشير إلى تدني مستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس في هذه المجالات ويسعون الى تطويرها من خلال التطلع الى أخذ المزيد من الدورات التدريبية فيها،

وكذلك تتفق مع دراسة العمري (2010) حيث توصلت إلى أن درجة الاحتياج للتدريب كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد في التعليم الجامعي.

- جاء مجال (الحاسب الآلي والانترنت) بأقل درجة احتياج (متوسطة)، حيث كانت درجة الاحتياج للتدريب فيه متوسطة بمتوسط حسابي (2.66) بانحراف معياري (1.07)، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون بعضا من المهارات الخاصة بالتعلم الالكتروني المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي والانترنت. ويعزى السبب في ذلك إلى أن مهام عمل عضو هيئة التدريس مرتبطة بالحاسب الآلي واستخدام شبكة الانترنت بصورة مستمرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المسعد (2012) التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث كان درجة الاحتياج للتدريب على مهارات الحاسب الآلي الأساسية بدرجة منخفضة، كما تختلف مع نتائج دراسة العمري (2010) التي أظهرت وجود حاجة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة "كبيرة" في المجال التقني كاستخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت وتطبيقاتها.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الالكتروني؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد العبارات التي جاءت درجة الاحتياج للتدريب فيها كبيرة جدا، والذي يعكس الضرورة الملحة لتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) أهم الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

م.	المجال	بنود الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
١	مهارات التدريس الالكتروني	استخدام التقنيات التعليمية الحديثة داخل القاعات الدراسية (كالسبورة الذكية، الكاميرا	1.77	1.113	كبيرة جدا
٢	إدارة التعليم الالكتروني خارج	التعامل مع نظام الاختبارات الالكترونية وادارتها	1.78	1.031	كبيرة جدا
٣	مهارات التدريس	تصميم بيئة تعلم آمنة ومحفزة وداعمة للتعلم	1.82	1.005	كبيرة
٤	تصميم محتوى	إعداد وتقويم المقرر الالكتروني وفق معايير	1.83	1.105	كبيرة
٥	تصميم محتوى الكتروني تعليمي	تصميم ونشر المقررات الالكترونية	1.86	1.079	كبيرة
٦	مهارات التدريس الالكتروني	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق النمو المهني الذاتي والمستمر للمعلم	1.86	1.014	كبيرة
٧	مهارات التدريس	توظيف أدوات الجيل الثاني من الويب في العملية	1.86	1.077	كبيرة
٨	تصميم محتوى	التمكن من تحويل المحتوى التقليدي إلى محتوى	1.94	0.973	كبيرة
٩	تصميم محتوى	الوصول الى محتوى المقررات الالكترونية مفتوحة	1.94	1.152	كبيرة
١٠	مهارات التدريس الالكتروني	تصميم أدوات لتقويم مخرجات التعلم المختلفة تساعد في تقويم الطالب لنفسه وفي تقييمه من قبل المعلم	1.95	1.081	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن أهم الجوانب التي يرى أعضاء هيئة التدريس ضرورة التدريب عليها بدرجة كبيرة جدا تمثلت فيما يلي: تدريبهم على مهارات استخدام التقنيات التعليمية الحديثة داخل القاعات الدراسية (كالسبورة الذكية، الكاميرا الوثائقية والرقمية، وجهاز العرض)، بمتوسط حسابي بلغ (1.77)، يليه التدريب على مهارات التعامل مع نظام الاختبارات الالكترونية وإدارتها بمتوسط حسابي بلغ (1.78)، ثم يليها التدريب على مهارات تصميم بيئة تعلم آمنة ومحفزة وداعمة للتعلم الذاتي لدى المتعلم بمتوسط حسابي بلغ (1.82). ثم يليه التدريب على إعداد وتقويم المقرر الالكتروني وفق معايير علمية بمتوسط حسابي بلغ (1.83). وتتضح بقية الاحتياجات تنازليا حسب ترتيبها في الجدول (٥). ونستدل من هذه النتيجة على ضرورة تقديم دورات تدريبية مكثفة لأعضاء هيئة التدريس في الجوانب الآنفة الذكر.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطات درجة الاحتياج للتدريب لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لـ (نوع الكلية- المرتبة العلمية- الخبرة التدريسية- الالتحاق بدورات سابقة في مجال الحاسب الآلي والتعلم الالكتروني)؟**

نوع الكلية (نظرية – تطبيقية): تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فئة ومن ثم تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق، ويوضح ذلك الجدول (٦):

جدول (٦): نتائج اختبار (t) لمتغير نوع الكلية (نظرية – تطبيقية)

نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
نظرية	256	2.10	0.740	364	-1.831-	0.054
تطبيقية	110	2.24	0.643			

يتضح من الجدول (٦) انه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس للتدريب تعزى لمتغير نوع الكلية، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.054). مما يدل على أن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية والتطبيقية متقاربة، وأن أعضاء هيئة التدريس يحتاجون الى التدريب في مجال التعلم الالكتروني بغض النظر عن نوع الكلية؛ لأن الجميع يحتاج الى توظيف التعلم الالكتروني بذات القدر والكفاءة ولا يقتصر على كلية دون الأخرى، كما أن فرص التدريب المقدمة من جامعة نجران لأعضاء هيئة التدريس متكافئة إذ لا تتأثر بنوع الكلية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجودي (2010) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام تكنولوجيا المعلومات تعزى لمتغير التخصص ولصالح الأقسام العلمية التطبيقية.

- متغير الرتبة العلمية: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فئة، وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتعرف على دلالة الفروق حسبما يوضحه الجداول (٧) و(٨):

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الرتبة العلمية

أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر		معيد	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.79	0.363	1.35	.555	2.19	.810	2.10	0676	2.54	.662

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات الرتبة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9.092	4	2.273	4.628	0.001
داخل المجموعات	177.03	361	.491		
المجموع	186.384	365			

يتضح من الجدول (٧) ان هنالك تباين في متوسطات درجة الاحتياج التدريبي لأعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة العلمية، وللتعرف على ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا أم لا تم إجراء اختبار (one way a nova test). كما يوضحه الجدول (٨) حيث اتضح وجود فروق دالة احصائيا بمستوى دلالة (0.001) أي أن الرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس لها تأثير على درجة احتياجاتهم التدريبية في مهارات التعلم الالكتروني. وبالرجوع الى المتوسطات نجد أن فئة أستاذ (1.79) وأستاذ مشارك (1.35) كانت لديها أقل المتوسطات بدرجة احتياج كبيرة جدا مما يدل على احتياجهم للتدريب بدرجة أكبر حسب وجهة نظرهم، أما رتبة معيد ومحاضر واستاذ مساعد فكانت درجة احتياجاتهم للتدريب أقل من الفئات الأولى بدرجة كبيرة؛ وقد يعزى ذلك الى أن جيل رتبة أستاذ مساعد ومحاضر ومعيد يعتبر من الجيل الرقمي الذي نشأ على الانترنت والحاسب الآلي الأمر الذي ينعكس إيجابا على مهارات توظيف التعلم الالكتروني لديهم. أما فئة أستاذ وأستاذ مشارك فيحتاجون إلى التدريب على مهارات توظيف التعلم الالكتروني حسب وجهة نظرهم وقد يرجع ذلك لانشغالهم بالبحث العلمي وتطويره وانهماكهم في عمليات التحكيم المستمرة من داخل وخارج الجامعة بصورة أكبر من انشغالهم بالعمل الأكاديمي والتعلم الالكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المسعد، 2012) حيث توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتياج للتدريب تعزى لمتغير الرتبة العلمية، كما تتفق مع نتائج دراسة (عطار، 2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الدرجة العلمية وذلك لصالح مرحلة الدكتوراه، بينما تختلف مع دراسة الغامدي (2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

- متغير الخبرة التدريسية: للإجابة عن السؤال: تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفئات الخبرة التدريسية كما يلي في الجدول(9) وتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق كما يوضحه الجدول (10):

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الخبرة التدريسية

اقل من 5 سنوات		10– 5 سنوات		15 – 10سنة		اكثر من 15	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2.42	.557	2.07	0.814	2.21	0.461	1.89	.0578

جدول (١٠): تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9.092	4	2.273	4.63	0.001
داخل المجموعات	177.292	361	0.491		
المجموع	186.384	365			

يتضح من الجدول(٩) أن هنالك تباين في الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقا للخبرة التدريسية وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للمتوسطات حسبما يوضحه الجدول (١٠) الذي يظهر وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية وبالرجوع إلى نتائج الجدول (9) نجد ان الفئة الأكثر حاجة للتدريب هي فئة الخبرة التدريسية (أكثر من 15 سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لها (1.89) أي بدرجة كبيرة بينما نجدها (2.42) في فئة الخبرة التدريسية (اقل من 5) سنوات ويتضح من المتوسطات في الجدول (9) أيضا نجد أنه كلما زادت سنوات الخبرة التدريسية كلما كان الاحتياج للتدريب على مهارات التعلم الالكتروني أكبر متوافقة مع نتائج الرتبة العلمية بأنه كلما زادت الرتبة العلمية كلما زادت الحاجة أيضا للتدريب على مهارات التعلم الالكتروني كما تشير إليه الجداول (7) و(8)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سهيل ومصلح (2014) التي أظهر وجود فروق في امتلاك مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، في حين تختلف مع دراسة المسعد (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاحتياجات التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الالكتروني تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

- متغير حضور دورات مسبقة في مجال (الحاسب الآلي والتعلم الالكتروني): تم حساب المتوسطات ولانحرافات المعيارية وتم اجراء اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١١): نتائج اختبار (t) لمتغير حضور الدورات السابقة

حضور الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
نعم	319	2.11	0.715	364	-2.365	0.108
لا	46	2.37	0.675			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس للتدريب في جامعة نجران تعزى لمتغير الالتحاق سابقا في المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير حضور دورات تدريبية سابقة في مجال (الحاسب الآلي والتعلم الالكتروني)، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (0.108)، ونلاحظ من الجدول أن غالبية العينة (319) منهم قد أشاروا إلى حضورهم دورات تدريبية سابقة وقلة منهم من لم يحضر دورات تدريبية سابقة في مجال (الحاسب الآلي و التعلم الالكتروني)، وعلى الرغم من ذلك جاءت درجة الاحتياج للتدريب لدى من التحق ومن لم يلتحق بها بدرجة كبيرة، ما يشير الى قصور الدورات التدريبية التي التحقوا بها في إكسابهم مهارات التعلم الالكتروني؛ مما يستوجب ضرورة الاهتمام بمرحلة التخطيط قبل إعداد الدورات التدريبية، ومراعاة الأسس العلمية وما أشارت إليه الأبحاث المتعلقة بالتنمية المهنية.

- **للإجابة عن السؤال الرابع: ما أبرز معوقات التدريب في مجال التعلم الالكتروني التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران؟**

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح في أداة الدراسة والذي ينص على: ما أبرز معوقات التدريب في مجال التعلم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران؟ وتمثلت المعوقات التي أشار اليها غالبية افراد العينة في النقاط التالية حسب وجهة نظرهم

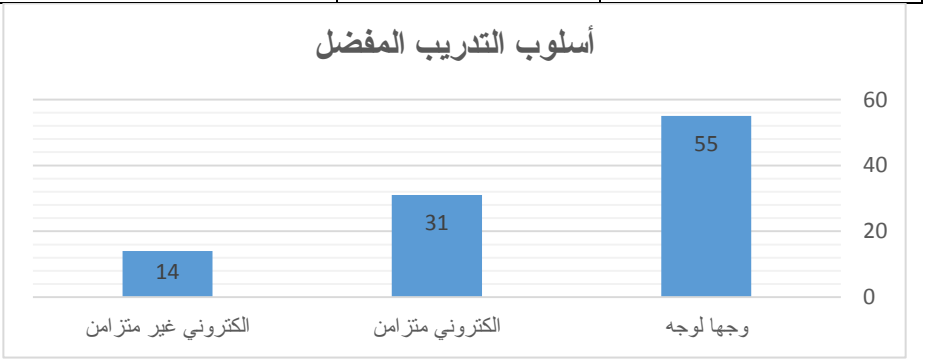
- قلة الدورات التدريبية في هذا المجال.
- قلة العدد المرشح لحضور الدورات التدريبية مقارنة بعدد أعضاء هيئة التدريس.
- قلة الدورات التدريبية المخصصة للتعلم الالكتروني من مجموع الدورات التدريبية التي تقدمها وحدة تنمية المهارات بعمادة التطوير والجودة.
- غياب دور عمادة التعلم الالكتروني في تقديم الدورات التدريبية في مجال التعلم الالكتروني والارتقاء بأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال كونها المعنية بهذا الأمر.
- كثرة الأعباء الإدارية مع التدريس، حيث تحول دون التمكن من حضور الدورات التدريبية.
- تعارض وقت الدورات التدريبية مع أوقات المحاضرات
- عدم اتاحة الفرص بالترشح لحضور الدورات التدريبية والمؤتمرات ذات العلاقة خارج الجامعة حيث تقتصر على فئة محدودة جدا.
- لا يوجد كادر متخصص معتمد لتقديم الدورات الخاصة بالتعليم الالكتروني.
- انقطاع الانترنت في كثير من الاحيان أثناء حضور دورات في المجال عن بعد.
- ضعف خدمات الدعم الفني والصيانة.

- **وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على: ما أسلوب التدريب المفضل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران للتدريب في مجال التعلم الإلكتروني؟**

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال طرحه كسؤال مفتوح في الاستبانة، واتضح من استجابات أفراد عينة الدراسة أن هنالك تباين حول أسلوب التدريب من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس كما يتضح من الجدول (١٢).

الجدول (١٢): الأعداد والنسب المئوية لأسلوب التدريب المفضل

أسلوب التدريب	العدد	النسبة
وجها لوجه	201	55%
الكتروني متزامن	114	٪31
الكتروني غير متزامن	51	٪14
المجموع	366	100%



شكل (١): نوع أسلوب التدريب المفضل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران

يتضح من الشكل (١) والجدول (١٢) ما يأتي:

- أن 55٪ من أفراد العينة يفضلون التدريب وجهاً لوجه: ويعزى السبب في ذلك إلى إيجابيات التدريب وجهاً لوجه، كالتفاعل الإنساني المباشر بين المدرب والمتدرب، بالإضافة إلى أنه يعد نمط التدريب السائد في جامعة نجران.
- أن 31 ٪ من أفراد العينة يفضلون التدريب الالكتروني المتزامن؛ ويعزى السبب في هذه ذلك إلى أن التدريب الالكتروني المتزامن غالباً يتناسب مع وقت عضو هيئة التدريس، كما يسمح له بالتواصل مع المدرب في وقت الدورة، والإجابة على استفساراته، وتقديم المساعدة التي يحتاجها.
- أن 14٪ من أفراد العينة يفضلون التدريب الالكتروني غير المتزامن؛ وذلك لأنه يسمح للمتدرب بالتدريب في الوقت المناسب له، إلا أن تفضيله لدى الاعضاء كان أقل.

- **التوصيات والمقترحات:**

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- الإفادة من نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على تطوير الكادر الأكاديمي وتنمية مهاراتهم بتزويدهم بالاحتياجات التدريبية الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام التعلم الالكتروني.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم المقررات الالكترونية.
- العمل على تخفيف الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند الالتحاق بالدورات التدريبية.
- زيادة الدورات التدريبية في مجال التعلم الالكتروني والتدريب على برامج انشاء المحتوى الالكتروني.
- العمل على تخفيف الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند الالتحاق بالدورات التدريبية وذلك بوضع جدول متكامل للدورات التدريبية من قبل عمادة التعلم الالكتروني وتكرار الدورة في أوقات مختلفة حتى يتسنى للجميع حضورها والاستفادة منها.
- تقديم الدورات التدريبية باللغة العربية والانجليزية وعدم اقتصارها بالعربية فقط لان هنالك كوادر من جنسيات أخرى غير العربية ومن يقومون بالتدريس باللغة الإنجليزية في بعض الكليات التطبيقية يفضلون التدريب باللغة الإنجليزية أيضا.
- التركيز على الكوادر المؤهلة والمتخصصين في مجال التعليم الالكتروني لتقديم الدورات التدريبية.
- أن تكون الدورات التدريبية خارج أوقات الدوام الرسمي الكترونيا، أو تحديد وقت ثابت لها ساعات النشاط حتى يتسنى للجميع الاستفادة والحضور.
- اعتماد نظام التدريب الالكتروني وذلك بتسجيل الدورات التدريبية واتاحتها على موقع عمادة التعلم الالكتروني للاستفادة منها في الوقت الذي يتناسب مع كل عضو، أو اتاحتها الكترونيا مباشرة في أوقات غير أوقات الدوام الرسمي حتى يستفيد منها الجميع.
- اتاحة الفرص لحضور المؤتمرات والندوات وورش العمل والدورات التدريبية خارج الجامعة في مجال التعلم الالكتروني؛ وذلك لما لها من أثر كبير في اثراء خبرات أعضاء هيئة التدريس.
- تجهيز القاعات التدريبية بالأجهزة والمعدات الخاصة بالتدريب للمدرب ولأعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسات للكشف عن معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهه نظرهم وتقديم الحلول للتغلب عليها.
- إجراء دراسات للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام التعلم الالكتروني.

- **المراجع** :

- البنك الدولي (2017). تقرير عن التنمية في العالم2018، تم الاسترجاع بتاريخ 2017/11/28من الرابط: http://cutt.us/jSMDP
- ترلينج، ب؛ وفادل، ت (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين (التعلم للحياة في زمننا). ترجمة: بدر عبدالله الصالح. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الدهشان، جمال (2017). الاحتياجات التدريبية، مفهومها، أهميتها، أساليب تحديدها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 27 -38.
- الجودي، محمد غزي (2010). تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء تقدير احتياجاتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات جامعة الطائف، المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد، وزارة التعليم العالي، المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، منعقد في الفترة 18 -3/21/ 1432هـ، الموافق21 - 2011/2/24م، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الحر، عبدالعزيز (2009). أدوات مدرسة المستقبل التنمية المهنية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حسين، هشام بركات؛ السعدني، محمد عبدالرحمن (2012). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية في عصر المعلوماتية. مجلة كلية التربية، 11، كلية التربية - جامعة بورسعيد: مصر.
- سلمان، سامي؛ الإبراهيمي، صفاء (2015). مطالب استعمال التعليم الالكتروني في التدريس الجامعي من وجهة نظر التدريسيين واتجاهاتهم نحو استعماله. مجلة آداب البصرة، (70)، 200 -241.
- سهيل، تامر فرح؛ مصلح، معتصم محمد (2014). مهارات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة بدولة فلسطين، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح - فلسطين، 11 - 38.
- آل عامر، حنان (2013). متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (140)، 79 - 120.
- عبدالحليم، طارق (2008). التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء الخبرة اليابانية والإنجليزية والأمريكية. القاهرة: العلوم للنشر والتوزيع.
- عبدالحميد، عبدالعزيز (2016). تكنولوجيا التعليم ودورها في إعداد معلم متجدد لعالم متغير. المؤتمر التربوي الدولي الأول (معلم متجدد لعالم متغير)، جامعة الملك خالد بأبها، من 2/29 -3/1، 1(1)، 155 - 188.
- عبيدات، ذوقان؛ عبدالحق، كايد؛ عدس، عبدالرحمن (2012). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الأردن: دار الفكر.
- عسيري، مهدي مانع (2017). أساليب التنمية المهنية ومعوقات تنفيذها، مجلة البحث العلمي في التربية - مصر، 17 (18)، 151 - 168.
- العمري، أسماء محمد (2010). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير،كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

- عوض الله، محمد (1993). الاحتياجات التدريبية مدخل لبرنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات على بعض فنيات التدريس. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في السعودية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، في الفترة من 9 -1993/6/12، 172 - 211.
- غياد، كريمة (2016). التعليم الالكتروني كخيار استراتيجي للجامعات الجزائرية. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، (27)، 268 - 280.
- قحوان، محمد قاسم (2014). معوقات التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية،3 (38)، 15 -57.
- المركز الوطني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد (2014). تم الاسترجاع بتاريخ 2018/11/10، من الرابط:http://eli.elc.edu.sa/2015/node/31
- وزارة التعليم (2017). وزارة التعليم ورؤية 2030، تم الاسترجاع بتاريخ 2018/11/1، متاح على الرابط:https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030

• المراجع الأجنبية

- Chunag, W.(2002). An Innovative teacher training Approach: Combine Live Instruction with a Web-based Reflection System. *British Journal of Educational Technology, 33*(2), 229-23.
- Department for Education (2016). Standard for teachers' professional development. Retrieved at 8. 15 p.m., 07/01/2018 on the link: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf
- Fee, K. (2009). *Delivering E-Learning: A Complete Strategy for Design, Application and Assessment*. London; Kogan Page .
- Modeblu, M, Adanama,D, Ada,I (2013). Knowledge and Learming Manahement (KALM) for Enhancing Graduates, The International Conference on E-Learning in the workplace .
- Nunnally, J. C.; & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory.* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Regino, Rolando. (2009). Teacher Perception Of Their . raining to teach online within community colleges in one region in California. Unpublished Ph.D. Dissertation, Capella University.
- Usak, Muhammet, & Gencer, Ayse.Savran(2010). Science Professor s Needs for Using Technology, *Education Journal*, (12), 178-202.
- Williams, F. (2006). *An Examination of Competencies, Roles, and Professional Development Needs of Community Distance*

Educators Who Teach Mathematics. Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando, U.S.A.

- Chen, Hong- Ren; Tseng, Hsiao- Fen(2012). Factors that Influence Acceptance of Web- Based E- Learning Systems for the In- Service Education of Junior High School Teachers in Taiwan, *Evaluation and Program Planning, 3*5(3), p398-406.
- Ojeaga, I. J; Igbinedion, V. I.(2012). Potentials of E-Learning as a Study Tool in Business Education in Nigerian Schools, *International Education Studies, 5*(5), p218-225.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

اعداد قادة التغيير التربوي فى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠(دراسة مستقبلية)

إعداد :

أ/ نجلاء عبد الفتاح الشامي
عضو قياس الجودة بمديرية التربية والتعليم بدمياط

أ. د /السيد سلامة الخميسي
استاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة دمياط
و مقرر اللجنة العلمية الدائمة لأصول التربية والتخطيط التربوي

د/ نيللي السيد عاشور
أستاذ مساعد بقسم اصول تربية بكلية التربية جامعة دمياط

اعداد قادة التغيير التربوي فى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠
(دراسة مستقبلية)

أ/ نجلاء عبد الفتاح الشامي
عضو قياس الجودة بمديرية التربية والتعليم بدمياط

أ. د/السيد سلامة الخميسي
استاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة دمياط
و مقرر اللجنة العلمية الدائمة لأصول التربية والتخطيط التربوي

د/نيللي السيد عاشور
أستاذ مساعد بقسم اصول تربية بكلية التربية جامعة دمياط

• **المستخلص**:
تعيش المؤسسات التربوية تغييرات وتطورات متسارعة ،من تطور تكنولوجي وانفتاح وعولمة، الأمر الذى فرض على الدولة وضع رؤية مستقبلية للتنمية تمثلت في رؤية مصر ٢٠٣٠و لتحقيق هذه الرؤية وأهدافها يتطلب ممارسات ادارية حديثة واعداد قيادات تقود هذا التغير. وعكف هذا البحث على توضيح دور رؤية مصر ٢٠٣٠ فى تحقيق التنمية ، والمتطلبات التخطيطية التربوية لإعداد قادة التغيير التربوي، وآليات اعداد واختيار قادة التغيير . واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل الى عدة نتائج ، ان اعداد القادة مسئولية مشتركة بين القائد وادارة الموارد البشرية ، ان تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ تتطلب تطوير طرق الإدارة للمؤسسات التربوية ، ان اختيار وتعين القادة يحتاج الى تشريعات جديدة تتناسب مع المتطلبات التنموية المرجوة

الكلمات المفتاحية : القادة . ادارة التغيير. رؤية مصر ٢٠٣٠. التدريب

Preparing the leaders of educational change in the light of the vision of Egypt 2030 Future study

Naglaa Abd ElFatah EL Shamy, Prof. El Sayed Salama El-Khamisy, Dr. Nelly Elsaid Ashour

Abstract:

educational institutions lives aperiod of rapid changes and developments, technological development, and the openness and globalization, Which impose on the state the development vision for the future of Egypt's Vision 2030 And to achieve this vision and objectives requires modern management practices and to prepare the leaders to lead the change.0 This research worked on clarifying the role of Egypt's Vision 2030 in achieving development, educational planning requirements to prepare the leaders of educational change, and mechanisms for the preparation and selection of leaders of change The research used analytical descriptive method And reached several conclusions, including that, the preparation of a joint responsibility between the leaders and the Commander-in-Chief Human Resources Management, To achieve the vision of Egypt2030 require the development of routes of administration of educational institutions, The

selection of leaders had new legislation needs to be commensurate with the desired developmental requirements

Keywords: Leaders - Change Management - Egypt's Vision2030-. Training.

- **مقدمة**:

تمثل رؤية مصر ٢٠٣٠ خطة فارقة في مسيرة التنمية الشاملة في مصر يرتبط فيها الحاضر بالمستقبل و تبني بها مسيرة تنموية واضحة لوطن متقدم ومزدهر تسوده العدالة الاقتصادية والاجتماعية .

وتكتسب هذه الاستراتيجية أهميتها الكبرى في هذه التوقيت في ظل الظروف الراهنة التي تشهدها مصر محليا واقليميا وعالميا والتي تحملها على إعادة النظر في الرؤية التنموية لمواكبة هذه التطورات .

ويلزمها بقوة تحديد السبل المثلى للتعاطي مع التغيرات الراهنة بالشكل الذى يكفل نهوض المجتمع ولحاقه بمصاف الدول المتقدمة .

وقد تبنّت الاستراتيجية مفهوم التنمية المستدامة كإطار عام يُقصد به تحسين جودة الحياة في الوقت الحاضر بما لا يخل بحقوق الأجيال القادمة في حياة أفضل.(رؤية مصر ٢٠٣٠)

وان أى استراتيجيةٍ تهدف إلى تنمية مستدامة وتطوير في نظم وسبل الحياة لابد أن تتضمن تغييراً متفاوتاً من الجزئية إلى الجذرية وهو ما لا خلاف عليه في رؤية مصر ٢٠٣٠ التى انتهجت التغيير سبيلاً لتحقيق التنمية المستدامة في مصر بما يعنيه ويشمله في الشكل والمضمون والقائمين على رسم وتنفيذ السياسات وصانعي القرار .

فإدارة التغيير عملية مستمرة لتحسين وتطوير العمليات الإدارية بما يتوافق مع متطلبات العصر وذلك لتحقيق أهداف المنظمة بشكل أكثر فعالية للارتقاء بالمجتمع وتحقيق تنميته الشاملة .

ولا يمكن لتغيير أن يؤتى ثمرته المرتقبة الا أن يعتلى هرم القيادة من تشبع بفكر التطوير وسياسة التغيير ليصبح قائداً مرناً يستطيع انفاذ سياسيات التطوير وتحقيق أهداف التنمية المستدامة متغلبا على العقبات التي من المحتم أن تجابه عملية ادارة التغيير وهى تزيد كلما زادت درجة تعقيد التغيير المطلوب حدوثه (الزمن ، النطاق ، الموارد)

- **مشكلة الدراسة**:

تتحدد مشكلة الدراسة فى اقتراح مجموعة من الاجراءات لإعداد قادة التغيير التربوي :

كيف يمكن اعداد قادة التغيير التربوي فى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ ؟

ويتفرع منها الأسئلة التالية

- ما المتطلبات التخطيطية لإعداد قادة التغيير التربوى للوفاء بالمتطلبات التنموية ؟
- ما دور رؤية ٢٠٣٠ فى تحقيق التنمية ؟
- ما اليات اعداد واختيار قادة التغيير التربوى ؟

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على المتطلبات التخطيطية التربوية لإعداد قادة التغيير التربوي للوفاء بالمتطلبات التنموية.
- التعرف على دور رؤية ٢٠٣٠ في تحقيق التنمية.
- التعرف على أليات اعداد واختيار قادة التغيير التربوي .

- **أهمية البحث**:

- تتضح أهمية البحث فيما يلي:
- ضرورة الاهتمام بإعداد القيادات التربوية
- وضع تصور مقترح لإعداد قادة التغيير التربوي في ظل المتطلبات التنموية التي وضعتها رؤية ٢٠٣٠.

- **منهج البحث**:

استخدم في البحث الحالي منهج البحث الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، فهذا المنهج سيقوم بوصف وتحليل آليات عملية اعداد القيادات التربوية في ضوء المتطلبات التنموية لرؤية مصر ٢٠٣٠ .

- **مصطلحات البحث** :

- **قادة التغيير** :

هي قيادة المخطط ، المنظم للوصول الى تحقيق الأهداف المنشودة للتغير خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية و البيئية المتاحة للمؤسسة التعليمة (عماد،٢٠٠٣: ٢٤٧)

- **الاستراتيجية ٢٠٣٠** :

هى خطة يتم صياغتها وفقاً لمنهجية التخطيط الاستراتيجي بعيد المدى والتخطيط بالمشاركة حيث تم اعدادها بمشاركة مجتمعية واسعة راعت مرئيات المجتمع المدني والقطاع الخاص والوزارات والهيئات الحكومية (رؤية مصر٢٠٣٠)

- **القيادة** :

يمكن تعريف القيادة من حيث الصفات والخصائص والسلوكيات التي تركز على: رؤية واضحة، والعمل، ونمذجة النهج، والعلاقات الأخلاقية، والانسجام والثقة والتعاون. و تؤثر طبيعة العلاقات مع القادة على الرضا الوظيفي، سرعة التغيير، العلاقات الإيجابية وراحة الأتباع والإنتاجية التنظيمية. (Hofmeyer, Anne and others 2015:182)وتعرفها الباحثة : القدرة على التأثير على الجماعة وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف المؤسسة.

- **سابعاً: الإطار النظري والمفاهيمى:**
- **المسئولية المتكاملة للتخطيط لإعداد القادة وحتمية المشاركة:**

وهى مسئولية مشتركة بين : (غنيم ،٢٠١٠ : ٦٠)

- القائد ذاته
- إدارة الموارد البشرية

فالقائد يجب أن يكون صادقاً مع نفسه ومتفهماً لواقعة وإمكاناته الحالية، والمستقبلية وميوله دون مغالاة وذلك لتزويد رئيسه المباشر وإدارة الموارد البشرية بمعلومات تساعدهما على رسم إطار مساره ومستقبله الوظيفي وما يحتاجه من تدريب وتنمية وعلى رئيسه المباشر أن يتابع ويقيم أدائه لتحديد إمكانيات مرؤوسيه بدقة ليقترح اليات المناسبة له أما فيما يتعلق بمسئولية إدارة الموارد البشرية فتقع على عاتقها مسئولية تخطيط وتصميم مسارات الخدمة الوظيفية التنظيمية وتحديد الوظائف الواقعة في كل مسار وتحديد متطلبات شغل كل منها من خلال تخطيط وتحليل وتوصيف العمل وربط مسارات المستقبل الوظيفي للعاملين من خلال ميولهم وإمكانياتهم وملاحظات ورؤسائهم ومقارنات مع متطلبات بالهيكل الوظيفي التنظيمي.

- **ربط خدمة التنمية الذاتية بتخطيط المستقبل الوظيفي:**

يقوم التخطيط الاستراتيجي للمنظمة على الربط بين خطة التنمية الذاتية والتخطيط المستقبلي للموارد البشرية وذلك على ضوء تقييم مستمر للمتغيرات البيئية المحلية والخارجية والمتغيرات في البيئة الداخلية للمنظمة وذلك لاكتشاف الفرص والتحديات وقياس نقاط القوة والضعف وتلاشى نقاط الضعف وخلق الفرص البديلة وتوظيف نقاط القوى وتعظيم شأن لذا يجب ربط خدمة التنمية الذاتية بالتخطيط المستقبلي للموارد البشرية لتحقيق النمو والاستقرار من خلال عمالة على مستوى عال من القدرة والالتزام والأداء الفعال وتخطيط جيد للمستقبل الوظيفي.

- **دور تقييم الأداء الفعال في تنمية المسار الوظيفي:**

يجب أن يكون المسار الوظيفي للموظف مرن وقابل للتغيير يتمشى مع إعادة الهيكل التنظيمي الذي يستجيب لمتغيرات البيئة التي قد تستبدل وظائف بوظائف ومع مدى جهد الفرد واكتسابه المهارات والمعارف والتكيف مع المتغيرات التي تدخلها المنظمة على أعمالها لذا يسهم تقييم الأداء في إظهار مدى إمكانية فتح مجالات للنقل والترقي ورسم المسار الوظيفي المستقبلي للموظف من خلال قياس مدى توافقه مع حجم وعبء العمل المطلوب إنجازه والمعيار الزمني اللازم له.

يجب أن يكون المسار الوظيفي للموظف مرن وقابل للتغيير يتمشى مع إعادة الهيكل التنظيمي الذي يستجيب لمتغيرات البيئة التي قد تستبدل وظائف بوظائف ومع مدى جهد الفرد واكتسابه المهارات والمعارف والتكيف مع المتغيرات التي تدخلها المنظمة على أعمالها لذا يسهم تقييم الأداء في إظهار مدى إمكانية

فتح مجالات للنقل والترقي ورسم المسار الوظيفي المستقبلي للموظف من خلال قياس مدى توافقه مع حجم وعبء العمل المطلوب إنجازه والمعيار الزمني اللازم له.

- **دور رؤية مصر ٢٠٣٠ فى تحقيق التنمية (المصرى ،٢٠١٦: ١٤)**

حيث تهدف رؤية مصر ٢٠٣٠ الى وضع أهداف استراتيجية لتطوير الجهاز الإداري للدولة لمؤامة التغييرات وتحسين ادارة الموارد البشرية ويتضمن ذلك تحديث الإطار التنظيمي بما يتضمن من تشريعات ، وعنصر بشرى وأنظمة معلومات بالإضافة الى تطوير وتغيير ثقافة العمل داخل الجهاز الإداري .

- المخرجات
- عدد المواطنين لكل موظف
- عدد الوزارات
- انفاذ القواعد التنظيمية

وتختص هذه الأهداف بالأبعاد الداخلية والتي تهتم بتطوير وتعزيز المقومات الداخلية للجهاز الإداري للدولة ويمكن ويمكن تقسيمها الى اربعة فئات كالتالي

- الفئة الأولى الإطار التشريعي الذى يشم القوانين والقرارات واللوائح التى تحكم الجهاز الإداري للدولة .
- الفئة الثانية : تتعلق بنظم المعلومات والتكنولوجيا الحديثة داخل وخارج الجهاز الإداري للدولة
- الفئة الثالثة : تختص بتطوير العنصر البشرى من خلال بناء قدراته والتشجيع على الابتكار والانتماء
- الفئة الرابعة : تتعلق بثقافة العمل داخل الجهاز الإداري للدولة وتتضمن المسئولية والانضباط ونشر الثقافة وروح الفريق

ولتحقيق المتطلبات التنموية والمتمثلة في أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ فإننا بحاجه الى تطوير طرق الإدارة للمؤسسات بهدف مواكبة التغيرات المتسارعة التى طغت وسيطرت على العالم بأثرة ومن هنا فإن المؤسسات بحاجة الى قيادات تقود هذا التغيير وهذا الركب وسوف تستعرض الدراسة ماهية ادارة التغير وأنماط القيادة في المحور التالى

- **إدارة التغيير:**

وتأتي إدارة التغيير لتعبر عن الدور القيادي للمؤسسة في الانتقال من الحالة الراهنة أو القائمة إلى الحالة المرغوبة المستهدفة .

- **أهداف ادارة التغيير (عرفة،٢٠١٢ : ٢١)**

وتهدف إدارة التغيير الى :

- مساعدة الأفراد على تشخيص مشكلاتهم وحفزهم على احداث التغيير والتطوير المطلوب
- بناء جو من الثقة والانفتاح بين الأفراد العاملين والمجموعات المنظمة.

- تمكين المدرين من اتباع اسلوب الإدارة بالأهداف بدلاً من أساليب الإدارة التقليدية .

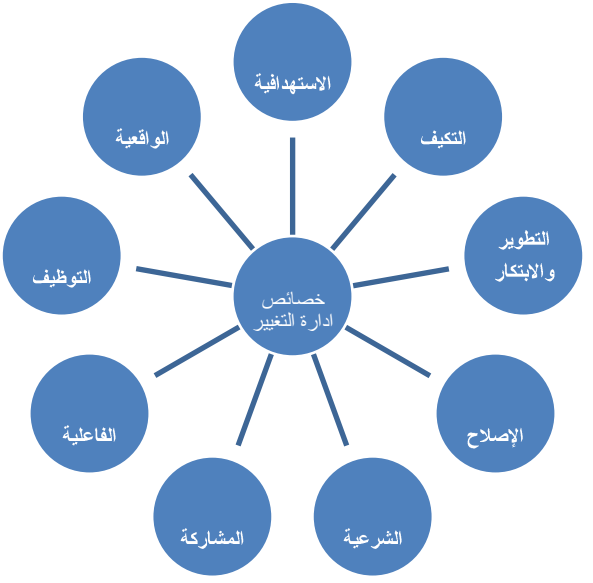
- **خصائص ادارة التغيير(عرفة ، ٢٠١٢ :٢٢)**

- الاستهدافية : التغيير حركة تفاعل ذكى لا يحدث عشوائياً أو ارتجالياً ، بل يتم في إطار حركة منظمة تتجه إلى غالية معلومة وموقف عليها ومقبولة من قوى التغيير
- الواقعية : يجب أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذى تعيشة المنظمة ، وأن يتم فى اطار إمكانيتها ومواردها وظروفها التى تمر بها .
- التوظيف : يجب أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين رغبات واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير
- الفاعلية : يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة ،أي تملك القدرة على الحركة بحرية مناسبة ، وتملك القدرة على التأثير على الأخرين ، وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدفة تغيرها .
- المشاركة : تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو المشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير .
- الشرعية : يجب أن يتم التغيير في اطار الشرعية القانونية والأخلاقية فى أن واحد .
- الإصلاح : حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تتصف بالإصلاح ، بمعنى أنها يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب ومعالجة ما هو موجود من اختلالات في المنظمة .
- القدرة على التطوير والابتكار : يتعين على التغيير أن يعمل على ايجاد قدرات تطويرية أفضل مما هو قائم أو مستخدم حاليا ،فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم و الإ فقد مضمونة .
- القدرة على التكيف السريع مع الأحداث : إن ادارة التغيير لا تتفاعل مع الأحداث فقط ، ولكنها أيضا تتوافق وتتكيف معها

- **أنماط القيادة**:

تجمع آراء الباحثين التربويين وصناع السياسات التربوية والمشتغلين بالتربية بوجه عام على أن نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه يعتمد بشكل أساسي على نمط القيادة التي تسير هذا النظام وتوجهه، وتنطبق هذه المسلمة على جميع مستويات القيادة فى النظام التعليمي بدءا من المستوى المركزي وانتهاء بالمستوى التنفيذي على اختلاف المراحل والمستويات؛ فلكى يتمكن النظام التعليمي من إنجاز ما يصبو إليه من أهداف لابد أن تكون القيادة التربوية على جميع المستويات قيادة مرنة ومتجاوبة حتى تتمكن من التعامل مع تحديات العصر ومتطلبات التطور الذى يتم بوتيرة أسرع من أي وقت مضى. ولعل إيمان الباحثين في مجال الإدارة والقيادة التربوية بهذه الحقيقة هو ما دفعهم إلى توجيه جهودهم البحثية لمحاولة التوصل إلى أنماط واستراتيجيات قيادية غير

تقليدية، قادرة على الاستجابة للتحديات المتزايدة التي تواجهها النظم التعليمية فى الوقت الحاضر.



شكل (١) يوضح خصائص ادارة التغيير

لذلك ستقوم الباحثة بتناول مفهوم كل من القيادة التحويلية، والتشاركية، والموزعة:

- **القيادة التحويلية** Transformational Leadership :

أسلوب القيادة هو النمط الثابت نسبيا من السلوك الذي يميز القائد. وقد درس العلماء والباحثون القيادة المتعلقة بالأداء، إلا أن الأساس الفلسفي والعلمي لأسلوب القيادة لا يزال متناثرا. في الآونة الأخيرة، وقد درس العديد من الباحثين أساليب القيادة المختلفة، وكانت القيادة التحويلية هي الأكثر وضوحا. حيث أن القيادة التحويلية لها تأثير على التفكير العام وسلوك الأتباع، وإرساء فهم موحد للنجاح في التعلم. القيادة التحويلية تجذب الانتباه الفكري لمشاكل وشيكة. ويشجع الابتكار والتعلم وبالتالي تحسين الأداء العام.

- **مفهوم القيادة التحويلية**:

ينظر للقيادة التحويلية على أنها تلك القيادة التي تتجاوز الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكريا وإبداعيا وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءا أساسيا من الرسالة العظمى للمنظمة. وتدعو القيادة التحويلية ألى التطوير والتغيير الدائمين في المنظمة لمواجهة التطورات في البيئتين الداخلية والخارجية. (الغزالى ،٢٠١٢ : ٢٥)

- **القيادة التشاركية** Shared Leadership:

تُفسر القيادة ونظريات القيادة الأكثر حداثة مفهوم تقاسم المهام القيادية بمساعدة مفاهيم مثل "القيادة الموزعة"، و "القيادة التشاركية"، وهم يعتبرون فكرة القيادة أكبر من مجموع معارف وقدرات فرد واحد. إن تقاسم الأدوار القيادية ليس مفهوما جديدا، وهو نهج القيادة المستخدم منذ الخمسينيات. وقد ركز العلماء خصوصا في مجال التعليم على القيادة التشاركية منذ التسعينات وبدأوا في إجراء العديد من الدراسات. ومع ذلك، فقد تم شرح مفهوم ونهج القيادة الموزعة مع مفاهيم مثل "القيادة الذاتية / القيادة الفائقة / القيادة التشاركية ". (Goksoy, ,2016 : 296)

- **القيادة الموزعة** Distributed Leadership:

إن القيادة الموزعة تقوم على توزيع ممارسات القائد. يتفاعل القائد وأتباعه في هذا النمط من القيادة. المفهوم الرئيسي في القيادة الموزعة هو المقارنة مع التركيز على الموقف، والخبرة الفردية. وبالتالي، فإن القيادة الموزعة ليست مجرد تكليف الأفراد بمهام محددة وتقاسم الواجبات. في هذا النوع من القيادة، العمل الجماعي وكذلك التعلم الجماعي بواسطة العمل على الأهداف عن طريق التواصل والتفاعل هو الأساس، بدلا من العمل الفردي. على سبيل المثال، بناء قدرات معلم واحد من قبل معلم آخر هو مثال على هذه العملية. أسلوب القيادة الموزعة قد تغير تماما نموذج القيادة التقليدية، التي كان فيها فرد واحد هو البطل، والناصح، والطرف المسؤول، وموزع المناصب القيادية بين أعضاء المنظمة.

- **سمات القائد الفعال**:

هناك عدد لا يحصى من الأفكار حول ما يعرف بالقائد الفعال. وقد وضع المثقفون التربويون عديد من صفات الشخصية لتعريف معنى هذا المصطلح. وقد اكتشفت الدكتورة ساندرا هاريس، من خلال دراستها لأربعة وثلاثين من مديري المدارس الثانوية الحائزين على جوائز ستة سمات سائدة شكلت نجاحهم وهم كالتالي:(Charlton & Kritsonis, 2010 : 53)

القيادة مع رسالة ـ القادة الفعالون يوضحون الهدف، والرؤية، والأهداف المشتركة، ويمكنون أعضاء هيئة التدريس. وكشفت دراستها أن القادة الفعالين الذين تجسدت فيهم هذه الصفات يعرفون ما يريدون تحقيقه، ويستثمرون المشورة من الآخرين، ويشاركون المعلمين في تحليل البيانات والتخطيط.

القيادة التي تشكل ثقافة حرم مدرسي إيجابية. يلتزم القادة الفعالون بتنمية ثقافة الحرم المدرسي الإيجابية التي تسمح للجميع بالازدهار. مثل هذه الثقافة تنم عن الثقة والتفاني، وتظهر التركيز على تعلم الطلاب، وتضع توقعات مرتفعة، وترعى العلاقات، وتعزز المهارات الاجتماعية والتعهدات لخلق بيئة التعلم الأمثل.

الأمثلة التالية هي الطرق التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك:

- يستمع المديرون إلى المعلمين.
- يطرح المديرون أسئلة للمعلمين.
- يدرك المديرون أن معلميهم هم العمود الفقري للمدرسة.
- يقوم المديرون ببناء وحدة بين أعضاء هيئة التدريس.
- يثق المديرون بالمعلمين ويشاركونهم في اتخاذ القرارات.
- يحدد المديرون رؤية توحد أعضاء هيئة التدريس.
- يظهر المديرون شغفا بالتميز التعليمي.
- يدرس المديرون في الفصول الدراسية لإعلام المعلمين بأنهم لا يزالون إلى جانبهم.

- **قيادة التغيير**

ان المؤسسات في حاجة إلى احداث تغييرات تنظيمه تمكنها من الاستجابة بالتكيف مع تعدد وتحول متغيرات البيئة الداخلية والخارجية مما يتطلب الاستعانة بمدراء قيادين يتمتعون بالنظرة الاستراتيجية وخيال يمكنهم من التنبؤ بما سوف تكون علية المؤسسة بعد تنفيذ التغيير (زيد ،٢٠٠٧: ٨٢)

ان الشروع في عملية التغيير يتوقف على يتوقف على القيادة الإدارية فالقائد التغييري هو المبادر لإحداثها وبالتالي يكون مستعد لخوض المخاطر المتوقعة وتحمل النتائج وكلما كان التغير شاملاً كانت المخاطر المتوقعة أكبر ويتوقف نجاحه على مدى تقبل الأفراد له ومدى دعمهم له .

- **الفرق بين إدارة التغيير وقيادة التغيير**

يتطلب الأمر التوضيح بين قيادة التغيير وادارة التغيير نظرا لأهمية الموضوع والحديث عن القيادة أكثر من الإدارة حيث يرى جون كوتر أن التغيير يقاد ولا يدار؛ حيث يرى أن هناك فرقا بين المدير والقائد، على الرغم من التداخل الكبير بينهما، وصعوبة التفريق بينهما في العملية التطبيقية واتخاذ القرارات، فالمدير هو الشخص الذي يعمل على أداء الواجبات التي كلف بها مستعملا السلطات المقررة له، أما القيادة فإنها تتطلب إلى جانب ذلك كله قدرة على التأثير في الآخرين لكسب تعاونهم، ويقصد بذلك أن السلطات لا تستعمل بل السلطات تستمد من الأفراد العاملين مع القائد وايمانهم بتحقيق الأهداف(الطيطى ، ٢٠١١: ٢٩)

- **طبيعة قيادة التغيير في المؤسسة التربوية وأبرز ملامحه** : (**الكردى ٢٠١٦**: ٢٠)

يحرص قادة التغيير بصفة عامة على صياغة رؤية مشتركة للمؤسسة التربوية، وتنمية الالتزام بتنفيذها وتعزيزها لدى جميع الفئات المعنية بالعملية التربوية، من داخل المؤسسة وخارجها، بصفتهم شركاء مساهمين فيها، انطلاقا من اعتبار التعليم قضية مجتمعية مشتركة، ويسعى قادة التغيير إلى تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الرؤية، وترسيخ القيم والاتجاهات الجديدة والتجارب التطويرية داخل المؤسسة التربوية .

- **القيادة بالغايات والأهداف:**

تشمل جميع السلوكيات والممارسات القيادية؛ فتسعى إلى نقل وايصال كل المعاني المهمة وذات القيمة والمرتبطة بأهداف التنظيم المدرسي للعاملين في أنحائه كافة

- **القيادة بالتمكين:**

تتمثل بإتاحة الفرص والوسائل والآليات المناسبة أمام هيئة العاملين في المؤسسة التربوية للمساهمة في صناعة القرارات التربوية.

- **القيادة بنشر السلطة وتفويضها:**

ترتبط بالتمكين، وتتضمن نشر الأدوار والمهام والصلاحيات القيادية بين العاملين في المؤسسة التربوية.

- **القيادة بالرقابة النوعية:**

تختلف الرقابة في المؤسسات التربوية عن الرقابة في الشركات ـ مثلا فهي تتجاوز الاهتمام بالبرامج والضبط والقواعد والأوامر، لتغدو أكثر اهتماما بمواقف العاملين تجاه عملهم واتجاهاتهم نحوه.

- **القيادة بالتحويل والتطوير:**

تخلص جهود قيادة التغيير الرامية إلى تحويل العاملين في المؤسسة التربوية، الذين يتصفون بالتزامهم المحدود تجاه غايات المؤسسة وأهدافها، وتغييرهم ليصبحوا مهنيين ملتزمين يشاركون في صياغة الرؤية العامة للمؤسسة التربوية وفي تحديد أهدافها وأولوياتها، ويتسموا بالحماس والدافعية والمساهمة الفاعلة والتأثير الإيجابي على مخرجات النظام التربوي ونواتجه.

- **القيادة بالبساطة والوضوح:**

تتضمن الابتعاد عن تعقيد الأمور وتجنب المبالغة في الإجراءات والأنظمة والتعليمات:

- القيادة بالالتزام بالقيم العليا للمؤسسة التربوية: يتضمن هذا المفهوم التأكيد بشكل قوي على القيم المؤسسية، وينص -ببساطة- على مجموعة القيم العليا الجوهرية التي بنيت عليها المؤسسة التربوية، ولا تقبل المساومة بشأنها.
- القيادة بالتفكير المتعمق والمركب:تنظر للقيادة باعتبارها تتطلب تفكيراً عميقا ينعكس على الأداء، وتصف القادة الناجحين بأنهم يتميزون بأسلوب التفكير المركب الذي يؤكد على أنهم يعملون ضمن إطار متعدد الأبعاد.

- **القيادة بالتميز والإبداع:**

حيث إنها أحد أبرز المجالات الخاصة بالمؤسسات التربوية، في ظل المنافسة والسوق التعليمي المفتوح ، ويرتبط ببقاء المؤسسة والنمو.فلا بقاء إلا للمؤسسات المتميزة والقادرة على المنافسة والتغيير وعلى القيادة أن تكون فاعلة وقادرة على التغيير والتطوير.

- **اختيار وتعيين القيادات التربوية بمصر**

إن المؤسسات التي تسعى لمواكبة ركب التقدم في ظل تحديات العصر تتوخى الدقة والموضوعية الكاملة في انتقاء قيادات فاعلة بمواصفات تتسق وأهدافها وتمتلك القدرة المناسبة لمواكبة مثل التحديات ومن هذا المنطلق حرصت الدولة فى تشريعاتها على اختصاص هذه الفئة من موظفيها بعدد من القوانين تهدف من سنها تحديد المعايير والاشتراطات اللازمة والتي تضمنت من خلالها اصطفاء الأقوى والأفضل من موظفيها المرشحين للوظائف القيادية .ولم يك ذلك من قبيل التضييق عليهم في شغل الوظائف وإنما من دافع الحرص على تمكين الكفاءات القادرة على دفع عجلة التنمية لتطبيق الريادة لمؤسسات الدولة.

ويتم اختيار القيادات التربوية فى مصر وفق القواعد والشروط التى اقرها القانون رقم (٥ لسنة١٩٩١) فى شأن الوظائف المدنية القيادية والذى وضع مجموعة من الشروط منها على سبيل المثال (قانون ٥ لسنة ١٩٩١)

- أنه يشترط للترقية للوظائف القيادية قد حصول العامل على مرتبة ممتاز عن السنتين الأخيرتين
- الأهلية والجدارة الكاملة لتحمل أعباء الوظيفة وأداء واجباتها وتحقيق الأهداف المحددة للجهة التي يود شاغل الوظيفة مسئولياته فيها وذلك بالبداهة في إطار الاختصاص المنوط به
- أن يحمل الجنسية المصرية
- حسن السمعة والأهلية مع الجدارة
- توافر المؤهلات العلمية اللازمة لشغل الوظيفة
- أن يكون المرشح قد توافرت لديه الخبرة اللازمة لتحمل مسئولياتها
- اجتياز التدريبات المقررة للترشح لها بنجاح وتحققت في شأنه القدرة على القيادة والإنجاز
- توافر الصفات الشخصية والخلقية التي يجب أن تتوافر في القادة من توازن في الشخصية وحسن تقدير الأمور وضبط النفس وإعلاء المصلحة العامة والالتزام الوطني .
- القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب

- **تأهيل القيادات التربوية** : (**على ، غالى، ٢٠١٠ : ١٥١**)

يمر برنامج تأهيل القيادات التربوية بعدة خطوات وهي :

- تحديد الاحتياجات التدريبية : تحديد ما الذي يحتاج إليه القائد التربوي أو ما هي الجوانب التي تسعى المنظمة إلى تطويرها وتحديثها لد القادة. فالحاجة التدريبية = الأداء المطلوب – الأداء الموجود ويعتبر مستوى القائد التربوي مهم جدا لتحديد ما يحتاجه فمثلا قادة المدارس يحتاجون إلى تطوير المهارات الفنية المتعلقة بالتخطيط التربوي واتخاذ القرار وإدارة الصراع. ويتم تحديد الاحتياجات بعدة طرق أهمها الملاحظة المباشرة أو المقابلة والاستبانة .

- تحديد التحديات :تمتاز طبيعة عمل القائد التربوي بوجود كم هائل من الضغوط والتوترات وتتطلب قدرا كبيرا من المهارات الإنسانية وطريقة التعامل مع الآخر والتكيف مع التغيرات المستمرة .
- اختيار طريقة التدريب :ان اختيار طريقة التدريب مناسبة تعد أهم متطلبات نجاح البرنامج التدريبي للقادة التربويين ولأن المهارات والسلوكيات والأفكار المطلوبة للقائد التربوي تعد عالية المستو فإن أفضل طرق التدريب هي تلك الحديثة المستندة إلى طرق المجموعات أو الطرق التفاعلية ، وعادة ما يتم اختيار طريقة التدريب في موقع العمل وذلك لأهمية مواجهة الظروف الحقيقية ومراقبة السلوك والأفكار التي يتم تبنيها من قبل القائد .
- رابعا: تقييم برنامج التدريب :لمعرفة فاعلية برنامج التدريب يتم قياس أداء القائد قبل التدريب وبعده ومن ثم يمكن تحديد مدى تحسن الأداء ومد الاستفادة من البرنامج وبذلك يمكن تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج ومدى إمكانية تعديله) مستقبلا.

- **التدريب كمدخل لتنمية القيادات التربوية (الحميدى ،٢٠١٠: ٤٦)**

يعد التدريب من أهم المداخل الأساسية للتنمية الإدارية، ووسيلة من وسائل تحقيقها ،ويتفق مع تنمية القوى البشرية من حيث الهدف ،فهما يهدفان إلى إعداد الكوادر الإدارية والفنية الوطنية المؤهلة لإنجاز الأعمال والمشاريع التنموية في الدولة، وترجع أهميتهما كونهما يعنيان بالإنسان الذي هو الهدف الأول للتنمية والعنصر الهام فيها، فالفرد يمثل موردًا من أهم الموارد اللازمة لتحقيق التنمية ،فعن طريق التوجيه والتدريب والحوافز يمكن تحويله إلى طاقة كاملة للإنتاج متطلعة للتقدم، وقد اهتمت بأمره جميع الدول المتقدمة منها والنامية وعلى كافة المستويات .

ويعرف التدريب أنه" محاولة لتغيير سلوك الأفراد بجعلهم يستخدمون طرقاً وأساليب مختلفة في أداء أعمالهم الإدارية "،كما يعرف التدريب على أنه" تزويد الفرد العضو في التنظيم بالمهارات والخبرات التي تجعله قادرًا على القيام بعمل ما سعياً للوصول إلى درجة معينة من الكفاءة وحسن الأداء .

ويعتبر التدريب" من أهم الطرق لإيجاد قيادات إدارية فعالة ومؤهلة علمياً وعمليًا ؛لإحداث التطوير الإداري أو التنمية الإدارية الشاملة"

ومن الملاحظ في التعريفات السابقة أنها جميعاً ترى أن التدريب يحدث نقلة نوعية على مستوى الفرد سواء كان قائدًا أو موظفا، كما يحدث نقلة نوعية داخل المنظمة.

كما يعتبر العنصر البشري هو العنصر الأساسي في العملية التدريبية ،وأن كافة الموارد غير البشرية لها حد أقصى لا يمكن تجاوزه في العملية الإدارية ،فالتكلفة مرتبطة دائما بالحد الأقصى للعائد الذي يمكن تحقيقه من وراء هذا الأصل ،في حين أن الطاقة البشرية هي المورد الوحيد الذي لا حد لأفكاره، وتصبح

قضية التكلفة هنا غير ذات دلالة معنوية ،حيث أن بإمكان أي قيادة إدارية نابهةٍ أن تأتي بفكرة إبداعية تنقذ بها مؤسسةٍ ما، وترقى بها وبأمة بأكملها ،عندئذٍ تسقط قضية التكلفة برمتها قياسا إلى العائد المقدم أو الفرصة المحققة والتدريب ليس مجرد حل مؤقت لمشكلة تواجه الإدارة، أو حل بديل يمكن للإدارة أن تبحث عن بدائل أخرىً له ،إ نما هو نشاط ووظيفة أساسيةً في المؤسسة ،فهو لا يتعلق بفرد بذاته، لكنه عملية تتعلق بالمؤسسة كلها وخططها المستقبلية ؛لذلك يجب أن تنظر إليه الإدارة على أنه وظيفة مستمرة وأساسية طوال حياة المنظمة ،فهو نظام متكامل يتكامل مع الأنشطة الأخرى للإدارة ،فلن يأتي وحده بمعجزة ويحل مشكلة جهاز إداري متهالك ،إلا إذا تكاملت الجهود المبذولة في التدريب مع تلك الجهود المبذولة الأخرى لإصلاح الأوضاع التنظيمية والإدارية ،كما أن إدارته تحتاج إلى خبرات إدارية وفنية من جانب المسئولين عنه.ويعتبر تدريب القيادات التربوية أحد وسائل التطوير التنظيمي والتنمية الإدارية في مجال التعليم ؛وذلك لأن هذه القيادات في مستويات التنظيم التربوي المختلفة هي القادرة على إحداث التجديدات التربوية التي يمكن أن توجه ما قد يتعرض له النظام التعليمي من مشكلات ،إذ يتوقف تقدم المجتمعات وتطورها على درجة كفاءة هذه القيادات وإعدادها وتدريبها وتختلف إدارة مؤسسات التعليم عن غيرها من المؤسسات الصناعية والتجارية والتي يكون تحقيق الأرباح أهم أهدافها ،فقد نجد عشرا ت الطرق لتطوير صناعة ما ،لكن التربية والتعليم هما الطريقتان الوحيدتان لتطوير الإنسان ؛لذلك فإن إدارة مؤسسات التعليم عملية معقدة متشابكة ،لذا هي بحاجة إلى قيادات تربوية مؤثرة تقود دفة هذه العملية

- **أنواع التدريب** (**العزاوي ٢٠٠٦**)

أن من أسباب اختلاف الآراء حول تقسيم أنواع التدريب هو اختلاف احتياجات التدريبية بالنسبة للموظف والمنظمة والدولة ،وأنه حتى بالنسبة للموظف نفسه تختلف من موظف إلى آخر ،و كذلك المنظمة نظرًا لاختلاف أهداف المنظمة الخدمية أو الإنتاجية ونوع الخدمة والإنتاج ،وعلى ضوء ذلك قسم التدريب إلى ما يلي:

- **التدريب في ضوء احتياجات الموظفين ،وينقسم إلى ثلاثة أنواع**:

- التدريب الذاتي :وهو ذلك النوع الذي يقوم به الموظف لتطوير مهاراته، بشرط أن تتوفر له الظروف التي تساعده على تنمية نفسه بنفسه في عمله، كتوفير نظام الحوافز التشجيعية.
- التدريب الفردي: وهدفه تنمية مهارة موظف ما يكون في حاجة إلى توجيهه وإرشاده إلى الطريق السليم والاتجاه الناجح نحو القيام بأعبائه ومسئولياته.
- التدريب الجماعي:وهدفه تنمية الموظفين بصورة جماعية، ولهذا الأسلوب تأثير إيجابي على موظفي المنظمة وغيرهم ممن يشعرون بحاجاتهم للانتماء، حيث أن للجماعة تأثيرًا قويا على أعضائها ،وهذا النوع هو الذي ينطبق على برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين

- **التدريب في ضوء احتياجات المنظمة، وينقسم إلى نوعين:**

- التدريب التخصصي: وهدفه تنمية المهارات وتحسين الاتجاهات في المجال التخصصي كالتدريب الإداري والمهني.
- التدريب القيادي: وهو التدريب الموجه لمستويات الإدارة الثلاثة ،وهي:
  - ✓ التدريب لمستوى الإشراف الأول: وهدفه تنمية مهارات الموظفين في أعمال الصف الإشرافي الأول ،و الموظفين في هذا المستوى هم من تقع عليهم مسئولية قيادة وإدارة العمل الذي يمارسه عدد محدود من الموظفين لا يقومون بأية أعباء إشرافيه
  - ✓ التدريب لمستوى الإدارة الوسطى:وهدفه تنمية مهارات الموظفين مباشرة فوق مستوى الإشراف الأول ،ويصل إلى مستوى أقل مباشرة من الإدارة العليا ،ولهذا المستوى أهمية كبيرة كونه حلقة الاتصال بين القيادة العليا وبين المستويات الدنيا من الموظفين .
  - ✓ التدريب لمستوى الإدارة العليا:وهدفه تنمية مهارات شاغلي الوظائف الرئيسة التي تكون من مسئوليتها وضع السياسات والخطط العامة للمنظمة ،وتحديد أهدافها في ضوء ما تسفر عنه عمليات المتابعة والرقابة التي تعدها مستويات الإدارة الأخرى ،ويتمثل هذا المستوى في رؤساء المنظمات أو رؤساء الأقسام الإدارية الكبرى.

- **التدريب في ضوء احتياجات الدولة ،وينقسم إلى نوعين:**

- التدريب الداخلي :ويسعى هذا النوع إلى تنمية الموظفين فردياً أو جماعياً داخل الدولة وبالمراكز التدريبية المتخصصة أو المنظمات.
- التدريب الخارجي :ويسعى هذا النوع إلى تنمية الموظفين فردياً أو جماعياً خارج الدولة، وخاصة الدول النامية التي تكون في حاجة ملحة إلى مساعدة الدول المتقدمة في تدريب الموظفين فيها؛ لافتقارها إلى التجارب والخبرات المتاحة للدول المتقدمة.

- **التدريب في ضوء احتياجات العمل ،وينقسم إلى ثلاثة أنواع:**

- التدريب السابق: وهو ذلك النوع الذي تغلب عليه الصفة النظرية ،ويطلق عليه التدريب خلال مراحل الدراسة الأكاديمية ،وما تقدمه دور الخريجين قبل التحاقهم بأعمالهم في الحياة العملية ،ويمهد للتدريب الذي يقدم بعد الالتحاق بالعمل أو الخدمة.
- التدريب التوجيهي: وهدفه تعليم الموظف عمله والمهام المسندة إليه ،وظروف عمله واتصالاته، ويطلق عليه التدريب الإرشادي أو الابتدائي ،وفي هذا النوع ينتقل الموظف بين عدة أقسام في المنظمة خلال وجوده تحت التجربة؛ حتى يتعلم ويعرف الكثير عن واجباته في المنظمة
- التدريب أثناء العمل : وهو تدريب تدعم القيادة أثناء شغلها للوظيفة بهدف اكسابها التعزيزات المطلوبة لإداء وظيفتها

- **استخلاصات البحث:**

قد تبين من البحث أن :

- اعداد القادة مسؤولية مشتركة بين القائد نفسة وادارة الموارد البشرية فهو قادر على تقييم مهاراته وأداءاته ومعرفة احتياجاته التدريبة وعلى ادارة الموارد البشرية اتاحة الفرصة لتنمية مهارته وتدريبة وإكسابه مهارات اخرى مستحدثة تساعده في ادارة موقعه
- تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ تتطلب تطوير طرق الإدارة للمؤسسات بهدف مواكبة التغييرات المتسارعة التي تشهدها البلاد ومنها(ادارة التغيير . ادارة الوقت . ادارة الأزمة . الإدارة بالتكنولوجيا)
- المؤسسات التربوية بحاجة الى تفعيل أنماط متعددة من القيادة قد اشارت الى بعضها البحث الحالي (القيادة التحويلية . القيادة التشاركية . القيادة الموزعة)
- المؤسسات التربوية بحاجة الى وضع رؤية مشتركة تلتزم بتنفيذها وتعزيزها لدى جميع الفئات المعنية بالعملية التربوية
- اختيار وتعيين القيادات التربوية وفق الشروط والمعايير التي وضعها القانون رقم ٥ لسنة ١٩٩١أمر يحتاج الى اعادة النظر فنحن بحاجة الى وضع معايير جديدة لاختيار القادة
- القيادات التربوية بحاجة الى التدريب بكل أنواعه (قبل – وأثناء) الخدمة لان ادارة المؤسسات عملية معقدة تحتاج الى قيادة تربوية مؤثرة تقود الدفة بمهارة .

- **توصيات البحث**:

- ضرورة دعم برامج التدريب للمرشحين لشغل الوظائف القيادية
- الاهتمام بتقويم البرامج المقدمة للقيادات التربوية بهدف التطوير المستمر وتحقيق أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ .
- تشريع قوانين جديدة تضع معايير لاختيار القيادات التربوية تتناسب مع المتطلبات التنموية لرؤية مصر ٢٠٣٠.
- تدريب القيادات التربوية على الأساليب الحديثة لإدارة للوفاء بالمتطلبات التنموية.
- ضرورة تدريب القيادات التربوية على مهارة التخطيط ليتمكن كم وضع رؤية للمؤسسة التربوية التى يديرها والتى تنبثق من الرؤية العامة لرؤية مصر ٢٠٣٠.

- **قائمة المراجع**:

- **المراجع باللغة العربية** :

- زيد منير عيون (٢٠٠٧). ادارة التغيير والتطوير دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ص٨٢
- على ، محسن ، غالى ، حيدر (٢٠١٠). القيادة التربوية مدخل استراتيجية، ، بيروت المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الحميدي ،منصور بن على بن منصور (٢٠١٠) اسهام برامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير ادائهم المهني ، ماجستير ، كلية تربية ، جامعة أم القرى

- ، طارق فاروق (٢٠١٦) استراتيجية التنمية المستدامة رؤية ٢٠٣٠ : محور الشفافية وكفاءة المؤسسات الحكومية ، الإدارة ،مصر مج٥٣ ، ع١
- الطيطي، خضر مصبا ح(٢٠١١).إدارة التغيير التحديات والاستراتيجيات للمدراء ، عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع
- عرفة ، سيد سالم ، (٢٠١٢) اتجاهات حديثة في ادارة التغيير ، منتدى سور الأسبكية
- العزاوي ، نجم (٢٠٠٦) التدريب الإداري. عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
- عماد الدين ، منى مؤتمن (٢٠٠٣): تقويم فعالية تطوير الإدارة المدرسية في اعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير في مدرسته ،عمان ، مركز الكتاب الأكاديمي .
- الغزالي، حافظ عبد الكريم (٢٠١٢): أثر القيادة التحويلية على فاعلية عملية اتخاذ القرار في شركات التأمين الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط،
- غنيم ، نبيلة (٢٠١٠) المسار الوظيفي :مفهوم ، فوائد ، مرحلة ، متطلبات تخطيطه ، التنمية الإدارية ، مصر ، س٢٨ ع ١٢٧
- قانون رقم ٥ لسنة ١٩٩١ في شأن الوظائف المدنية القيادية في الجهاز الإداري للدولة و القطاع العام والصادر برئاسة الجمهورية في ١٣ شعبان سنة ١٤١١ هـ (الموافق ٢٨ فبراير سنة 1991 م)
- القثامى ،أمل بنت مسحل محمد(يناير -٢٠١٣) تأصيل ادارة التغيير، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ع ٣ج١
- الكردي، زهير محمود ،(٢٠١٦) ، استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في المؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء مبادئ التنمية المستدامة ، ماجستير ، الجامعة الإسلامية، كلية تربية غزة

- **المراجع الأجنبى** :

- Hofmeyer, Anne and others (2015). Leadership In Learning And Teaching In Higher Education: Perspectives Of Academics In Non-Formal Leadership Roles. *Contemporary Issues In Education Research, 8*(3).
- Goksoy, S.(2016). Analysis of the Relationship between Shared Leadership and Distributed Leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65.
- Charlton, D. & Kritsonis, W. (2010). Human Resource Management: Accountability, Reciprocity and The Nexus Between Employer and Employee. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 26*(3).

❋❋❋❋❋❋❋