دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية
التابعة لاتحاد الجامعات العربية

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 واثنا عشر .. أغسطس 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 الراضي 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/ داليا صبحي صلاح الأشقر (جامعة عين شمس) 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.*
أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو 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/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*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 ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*

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

الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغي	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي 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 بني 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 المتولي 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 / سعاد محمد فتحي - 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 التجارى :

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 / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعى :

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

رياض الأطفـــال:

أ.د / أمـــل محمـــد القـــداح	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إنشـــراح إبـراهيـــم المشـــرفي	-	جـامـعـــة أم القـــرى
أ.د / جـنـــات عبـد الغني البكـاتـوشـي	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / سحـــر تـوفـيق نـســـيم	-	جـامـعـــة الطـــائـف
أ.د / سميـــة عبـد الحمـــيد أحـمد	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / فـــاتن زكـــريـــا النـــمـــر	-	جـامـعـــة الـــدمـــام
أ.د / فـــرمـــاوي محـمـد فـرمـاوي	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / مـــاجـدة محمود محـمـد صالح	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / محمـد إبراهيـم عبـد الحميـد	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / منـــال عبـد الفتـاح الهنيدي	-	جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / مـــنى محـمـد عـلي جـاد	-	جـامـعـــة القـــاهـرة
أ.د / نـاصـر فـــؤاد عـلي غبيش	-	جـامـعـــة المـنـيـا

الاقتصاد المنزلـي:

أ.د / أشـرف عبد العزيـز عبـد المجيـد	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / أشـــرف محمـود أحمـد هاشـم	-	جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / الحـسـيـني رجـب بـــلال	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إيمـــان عبد الحكيم الصافـوري	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / تسـبي محـمـد رشـاد عـلـى	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / خـديجـة أحـمـد بخيـت	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / زيـنب عـاطـف خـالـد	-	جـامـعـــة الأزهـــر
أ.د / سونيـا صالـح المراسـي	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / عبـد الغـني محمـود عبـد الغـني	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عـزة محـمـد جـاد	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / عـلي الـسـيـد عـلي زلـط	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عمـر محـمـد أحـمـد إمـام	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / يوسف عبـد العزيـز الحسانيـن	-	جـامـعـــة المنـوفـيـة

التربية الفنيـــة :

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البكـري	-	جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / حمـدى أحـمـد عـبـد اللـه	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / سـريـة عبد الـرازق صـدقـي	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / سـلامـة محـمـد عـلي إبـراهيـم	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / صـــلاح الديـن محـمـد خضـر	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / مـــاجـدة مصـــطفى الـسـيـد	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / مصطفى محـمـد عبد العزيز حسـن	-	جـامـعـــة حـــلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكي محـمـد عـلي شرباس	-	جـامـعـــة حـــلـــوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم	-	جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج	-	جامعة حلوان
أ.د / جلال الدين صالح أحمد	-	جامعة حلوان
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر	-	جامعة حلوان
أ.د / حسني جمال محمد نجم	-	جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن	-	جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي	-	جامعة عين شمس
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 الحارونى	-	جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك	-	الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب	-	جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم	-	جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم	-	جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع	-	جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم	-	جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد	-	جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم	-	جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي:

أ.د / أحمد كامل الحصري	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / أماني فوزي محمد بدوي	-	جامعة المنصورة
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 المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:

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

أ.د / ناديـــة حســـن السيـــد - جـامعـــة بنـهـــا

تعليـــــم الكبـــــار :

أ.د / أسـامـــة محمـــود فـراج - جـامعـــة القـاهـــرة

أ.د / محمـــد رفعـــت حسنـــين - جـامعـــة القـاهـــرة

علم النفـــس التعليمـــي :

أ.د / السـيد محمـد عبد المجـيد - جـامعـــة دمـيـاط

أ.د / أمـــل أحمـــد الأحـمـــد - جـامعـــة دمـشـــق

أ.د / أنـــور ريـاض عبـد الرحـيم - جـامعـــة المـنـيـا

أ.د / حسنيـــن محمـد الكـامـل - جـامعـــة حـلـــوان

أ.د / حمـــدي عـــلي أحمد الفرماوي - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / رمضـــان محمـد رمضـان - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د / سـامـــي محمـــود أبـوبـيـه - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / سيـد محمـود محمـد الطـواب - جـامعـــة الإسكنـدريـة

أ.د / عـــادل محمـد محمـود العدل - جـامعـــة الزقـازيـق

أ.د / عبـد الله سليمـــان إبـراهيـم - جـامعـــة طـيـبـة

أ.د / كـريمـــان عويـضة منـشـار - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د/ مجـدي محمـد أحمـد الشحـات - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د / محمـد المـري محمـد إسمـاعيل - جـامعـــة الزقـازيـق

أ.د / محمـد عبـد السلام غنـيـم - جـامعـــة حـلـــوان

أ.د / محمـد مصطـفى الديـب - جـامعـــة الأزهـــر

أ.د / محمـود فتـحي عـكـاشـة - جـامعـــة دمنـهـــور

أ.د /نـاديةالسـيـد الحسينـي - جـامعـــة عين شمـس

أ.د / نـاديـة عبـده عواض أبـودنـيـا - جـامعـــة حـلـــوان

علـــم نفـــس الطفـــل :

أ.د /أشـرف محمـد عبد الغني شريت - جـامعـــة الإسكنـدريـة

أ.د / إيمـان عبـاس علـي الخفـاف - جـامعـــة المسـتنصريـة

أ.د / سـنـاء محمـد سليمان عبد العليم - جـامعـــة عين شمـس

أ.د / صديقـة علي أحمـد يوسـف - جـامعـــة عين شمـس

أ.د / نـاديـة محمود صـالـح شـريـف - جـامعـــة القـاهـــرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

أ.د / أمـــال عبد السميـع المليجي باظة - جـامعـــة كـفـر الشيـخ

أ.د / أمـانـي عبد المقصود عبد الوهـاب - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / امينـة محمـد مـختـار - جـامعـــة بنـهـــا

أ.د / بـدريـة كمـال أحمد شـرابـيـة - جـامعـــة المنـصـورة

أ.د / خـلـف أحمـد مبـارك السيـد - جـامعـــة سـوهـــاج

أ.د / عـادل عـبـد الله مـحـمـد - جـامعـــة الزقـازيـق

أ.د / عـلي محمـود عـلى شعيب - جـامعـــة المنـوفـيـة

أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحى الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوى محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب على الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

الإعلام و الإعلام التربوي:

أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة القاهرة
أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/علي السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

محتويات العدد (١١٢):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية.. إعداد: أ / ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية.	٢١ - ٤٩
٢)	الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده (كلية الآداب والعلوم الإنسانية نموذجا).. إعداد: د/ خالد بن محمد قليوبى.	٥١ - ٨٤
٣)	فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر..إعداد: د/ ناهد خالد هنداوى أيوب، د / منال فوزى محمد فروح.	٨٥ - ١٤٣
٤)	فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.. إعداد: أ / العنود حمد مقبل الرشيدي.	١٤٥ - ١٩٦
٥)	اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك.. إعداد: أ / هدى رحيل ضويعن الحويطي، د/ عائشة محمد خليفه البلوى.	١٩٧ - ٢٣٨
٦)	فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي..إعداد: د/ صفية أحمد سالم الدقيل.	٢٣٩ - ٢٦٢
٧)	درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.. إعداد: أ / سهام بنت خميس بن محمد الحكمانية، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم.	٢٦٣ - ٢٩٣
٨)	العلاقة بين الطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.. إعداد: أ.م.د/شيرى مسعد حليم.	٢٩٥ - ٣٣٨
٩)	تدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية.. إعداد: د/ حنان أحمد الرويي.	٣٣٩ - ٤٠٧
١٠)	واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في محافظة القويعية.. إعداد: أ/ محمد بن سعيد بن يحيى التليدي، أ.د/ نبيل جاد عزمي.	٤٠٩ — ٤٢٥
١١)	درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل.. إعداد: أ/ أحمد بن علي إبراهيم المرحبي، د/إبراهيم بن سليم الحربى .	٤٢٧ — ٤٥٠

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 المئة واثني عشر من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد أحد عشر بحثا:

أولها بعنوان: فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية.. إعداد: ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية.

وثانيها بعنوان: الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده (كلية الآداب والعلوم الإنسانية نموذجاً).. إعداد: د/ خالد بن محمد قليوبي.

وثالثها بعنوان: فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر..إعداد: ناهد خالد هنداوي أيوب، منال فوزي محمد فروح.

ورابعها بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.. إعداد: العنود حمد مقبل الرشيدي.

وخامسها بعنوان: اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك.. إعداد: هدى رحيل ضويعن الحويطي، د/ عائشة محمد خليفه البلوي.

وسادسها بعنوان: فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي..إعداد: د/ صفية أحمد سالم الدقيل.

وسابعها بعنوان: درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.. إعداد: سهام بنت خميس بن محمد الحكمانية، د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم.

وثامنها بعنوان: العلاقة بين الطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.. إعداد: أ.م.د/شيرى مسعد حليم.

وتاسعها بعنوان: تدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية.. إعداد: د/ حنان أحمد الروبي.

وعاشرها بعنوان: واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في محافظة القويعية.. إعداد: أ/ محمد بن سعيد بن يحيى التليدي، أ.د/ نبيل جاد عزمي.

والبحث الحادي عشر بعنوان: درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل.. إعداد: أ/ أحمد بن علي إبراهيم المرحبي، د/إبراهيم بن سليم الحربي .

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:

فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية

إعداد :

أ / ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية

طالبة دكتوراة في المرحلة الأخيرة وخبيرة المناهج

بوزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية

أ/ ثرياء بنت سليمان بن حمد الشبيبية

طالبة دكتوراة في المرحلة الأخيرة وخبيرة المناهج بوزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق (مرتفع، ومنخفض)، واتجاهاتهن نحو الإستراتيجية. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من مجموعتين: تجريبية ضمّت (٦٩) طالبة، وضابطة ضمّت (٦٦) طالبة. واستخدمت اختبارًا تحصيليًا ومقياس اتجاهات نحو الإستراتيجية، بعد التحقق من صدقها عن طريق صدق المحكمين، والتحقق من ثباتها بأسلوب إعادة التطبيق على عيّنة استطلاعية. ومن أهم نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التحصيل الدراسي للطالبات تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت الدراسة أيضًا وجود اتجاهات إيجابية لطالبات المجموعة التجريبية نحو الإستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: الصف المقلوب، التربية الإسلامية، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو الإستراتيجية.

The Effectiveness of Flipped Classroom Strategy on Developing the Academic Achievement of Female Students in Islamic Education Subject in the Light of their Previous Academic Achievement (High and Low) and their Attitudes Toward the Strategy

Thuraya Suleiman Hamad Alshabibi

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of using the flipped classroom strategy on developing the academic achievement of female students in Islamic education subject in the light of their previous academic achievement (high and low) and their attitudes toward the strategy. The study sample consisted of two groups: experimental group and the control group. An achievement test and attitude scale were used. The study found that there was statistically significant difference at ($\alpha \geq 0,05$) in the students' academic achievement attributed to the teaching method in favor of the experimental group. The study also showed students' positive attitudes toward the strategy.

Key words: Flipped classroom, Islamic Education, Academic achievement, attitude towards strategy.

• **مقدمة**:

أدى التطور المتسارع في تقانة الاتصال والمعلومات، وانتشار المعرفة الرقمية بين طلبة المدارس والجامعات إلى ظهور أنظمة جديدة في التعليم والتعلّم ابتداءً من

التعلّم بالحاسوب باستخدام الأقراص المضغوطة، والشبكات المحليّة مروراً بشبكة المعلومات (الإنترنت) والتعليم الإلكتروني، وأدواته المختلفة، وانتقالاً إلى التعلّم الجوال والمتنقل، وأنظمة إدارة التعلّم، والحوسبة السحابية، وغيرها من التقانات الحديثة التي أسهمت في انتشار التعلم الإلكتروني (السيد، ٢٠١٤، ٤٤٥).

ولما كانت طرائق التدريس وإستراتيجياته أحد الأركان الرئيسة في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية في المنظومة التربوية؛ ظهرت العديد من طرائق التدريس وإستراتيجياته التي تبرز دور المتعلّم كمحور أساس في العملية التعليمية التعلّمية، حيث أشارت البلوشية (٢٠١٤، ٢) إلى أن هذه الطرائق والإستراتيجيات تهدف إلى تشجيع المتعلّم على البحث، والاستقصاء، والتساؤل فتجعله قادراً على التفكير العملي والمنطقي، سواء في إطار تحقيق متطلبات الدّراسة، أم في معالجة القضايا والمشكلات التي يواجهها في الحياة اليومية بصورة تتماشى مع متغيّرات العصر التي اتصفت بالسرعة.

وترى الذويخ (٢٠١٤) أن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ساهمت في ظهور إستراتيجيات تدريس مبتكرة، قائمة على أدوات التقانة المتنوعة، ومن أبرزها المفهوم الذي انتشر مؤخراً في التعليم وهو مفهوم الصّف المقلوب أو المعكوس(Flipped Classroom). وهو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يوظّف التقانة الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات المتعلّمين وحاجاتهم في القرن الحادي والعشرين.

وعرّف بيشوب وفرلجر (Bishop and Verleger, 2013, 2) إستراتيجية الصّف المقلوب بأنها: "إستراتيجية تعليمية توظّف التعلّم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو مسجلة للمحاضرات والدروس، التي تحفز المتعلم على مشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور إلى الصّف الذي يخصّص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي". ويشير هذا التعريف إلى أن إستراتيجية الصّف المقلوب تحتوي على نوعين من الأنشطة التعليمية التعلّمية، هما: التعلّم التفاعلي الجماعي بين المتعلّمين في أثناء الحصة الدراسية، والتعلّم الفردي الموجّه خارج وقت الحصة الدراسية عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة.

ويرى الشرمان (٢٠١٤، ١٥٩) أن هذه الإستراتيجية تسعى إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية، بحيث يتم تغيير الدور التقليدي الذي تقوم به المدرسة والبيت ليحل كل منهما مكان الآخر، وهو ما أعطى هذه الإستراتيجية اسم إستراتيجية الصف المقلوب، التي باستخدامها يشاهد المتعلم شرح المادة التعليمية في البيت؛ ليفهم المفاهيم والأفكار الأساسية للدرس، ثم يأتي إلى المدرسة ليقوم بالتطبيق، والمناقشة، وحل المشكلات بمساعدة المعلم والمتعلمين

الآخرين، وذلك عكس ما يتم في الطرائق والإستراتيجيات الأخرى؛ حيث يشرح المعلم المادة التعليمية خلال الحصة الدراسية، ثم يذهب المتعلم إلى البيت ليحل الواجبات؛ لذا فتفاعل المتعلمين مع المادة التعليمية في هذه الإستراتيجية يكون بشكل أكثر عمقاً، إضافة إلى أن النقاشات والأسئلة تصبح أكثر ثراء.

وتشير الذويخ (٢٠١٣) إلى الدور المختلف للمعلم والمتعلم في هذه الإستراتيجية، فدور المعلم هنا هو التوجيه والمساعدة والتحفيز، حيث إنه يشرف على سير الأنشطة، والمهام والمشاريع، ويقدّم الدعم للمتعلمين الذين هم بحاجة إلى مزيد من الرعاية. فيتمكن بذلك من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع المتعلمين، والتعمّق أكثر في الأنشطة التعليمية الفعالة والمناسبة لهم. ويتحول المتعلم في هذه الإستراتيجية إلى باحثٍ ومستخدم للتقانة بفاعلية من خلال التعلم خارج الصفوف الدراسية، معززاً التفكير الناقد، والتعلم الذاتي، وبناء الخبرة، ومهارات التواصل الاجتماعي، والتعاون بينه وبين زملائه المتعلمين.

ومن حيث ارتباط هذه الإستراتيجية بالتقانة، يرى ماركو (Marco, 2010, 46) أن إستراتيجية الصف المقلوب ارتبطت بشكل أساسيٍ بتقانة الفيديو، فالدروس التعليمية المسجلة بالصوت والصورة أعطت بديلاً مثالياً للمحاضرة التقليدية؛ لذا اتجه أغلب من طبّق هذه الإستراتيجية إلى اختيار الفيديو التعليمي وسيلة لإيصال المحتوى؛ كي يضمنوا فهم المتعلمين للمحتوى المعرفي. وبالرغم من أهمية الفيديو في إستراتيجية الصف المقلوب إلا أنه ينبغي ألا يفهم هذا النمط من التعلم على أنه مجرد تعلم من خلال فيديوهات تعليمية توضع في الشبكة العنكبوتية (الإنترنت). وتمتاز إستراتيجية الصف المقلوب عن غيرها من الإستراتيجيات والأساليب التعليمية بالعديد من الإيجابيات التي تراعي في مجملها المتعلم، وحاجاته، وإمكاناته من أجل تحقيق تعلم أفضل، مما أهّلها لتحظى باهتمام كبير في كثير من الدول المتقدمة.

ومن خلال مراجعة الباحثة للأدب التربوي الذي تناول إستراتيجية الصّف المقلوب والدراسات التي أجريت للكشف عن فاعلية التعلّم بهذه الإستراتيجية، اتضح لها بصورة جليّة أهمية تطبيقها في مراحل التعليم المختلفة، وأن لها نتائج واضحة في تحسين مجموعة من نتائج التعلم، حيث تشير الدراسات السابقة في مجملها إلى دور هذه الإستراتيجية في رفع كفاءة العملية التعليمية التعلّمية، وتوفيرها لبيئة تفاعلية تؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل، ومراعاتها للفروق الفردية بين المتعلّمين، واهتمامها بتفريد التعليم، وأنها تدعم إستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلّم. إضافة إلى ذلك، فإن هذه الإستراتيجية تساعد على تطوير أداء المعلّمين، وتتيح لهم المجال للإشراف على عمليات تعلّم المتعلمين، وضمان جودتها.

وعند تتبع الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية الصّف المقلوب لوحظ أن من المتغيّرات التي اهتمت بها تلك الدراسات متغيّر **التحصيل الدراسي**، وبصفة عامة يعد التحصيل الدراسي من المتغيّرات التي حظيت بعناية ودراسة العديد من التربويين، حيث إنهم يهدفون إلى قياس تأثير عامل محدد على درجه تحصيل المتعلمين؛ للتحقق من مدى بناء الكفايات المنشودة، والوصول إلى الأهداف المرجوة. ويرى خياط (٢٠١١، ٢) أن التحصيل الدراسي لا زال يمثّل بؤرة اهتمام قادة الرأي من التربويين، وأهل الخبرة والاختصاص في البنية التعليمية، حتى أصبح هاجسا يؤرقهم، ويدفعهم لاستنفار الجهود، واستثمار الطاقات في البحث المستمر عن الطرق والوسائل المعينة للمعلّم والمتعلّم، سعياً لتحقيق أعلى رتب التحصيل.

وقد تعالت الأصوات التربوية المنادية بضرورة الاهتمام بمستوى التحصيل الدراسي للمتعلّمين؛ لأنه يمثّل محور الاهتمام في العملية التعليمية، وأحد المعايير الأساسية في تقويم العمل التعليمي التربوي، ويعد المعيار الأول في المفاضلة بين المتعلّمين (منصور، ٢٠١٠، ١)، إذ يعتبر التحصيل الدراسي المرتفع مؤشراً من مؤشرات نجاح العملية التربوية والتعليمية، ومن عوامل تقليل الإهدار في التعليم. والتحصيل الدراسي كما عرّفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ٢٣) هو: "استيعاب الطلبة لما مارسوه من خبرات من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض"، وأشار عكاشة (١٩٩٩، ١٨٤) إلى أن التحصيل الدراسي بمثابة المحصّلة لعدد من العوامل المرتبطة بجوانب الدافعية، والظروف البيئية، والقدرات العقلية والمعرفية، فهو يعد عملية معقدة تؤثّر فيه عوامل كثيرة: منها ما يتعلق بقدرات المتعلّم واستعداداته، وصفاته المزاجية والصحية، وأمنه النفسي، وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلّمها، وما يحيط بالمتعلّم من ظروف وإمكانات.

ونظراً لأهمية التحصيل الدراسي وارتباطه بعدد من العوامل المؤثّرة فيه، اهتم الباحثون بدراسته ودراسة المتغيّرات المؤثّرة فيه، ومن المتغيّرات المؤثّرة في التحصيل الدراسي طرائق التدريس المتبعة، وحيث إن الدّراسة الحالية تركز على إستراتيجية الصّف المقلوب، أشارت عدد من الدراسات العربية والأجنبية إلى فاعلية هذه الإستراتيجية في رفع التحصيل الدراسي للمتعلّمين واستيعابهم للمنهج الدراسي، ومن الدراسات التي أجريت في هذا الشأن دراسة الشامي (٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرّف فعالية استخدام التعلّم المعكوس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصّف التاسع الأساسي في الأردن والاتجاهات نحو تعلّم الفيزياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأشارت نتائجها إلى تفوّق التعلّم المعكوس على الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

وسعت دراسة الروساء (٢٠١٨) إلى تعرّف فاعلية الصّف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وأثرها في التحصيل الأكاديمي، وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وكشفت نتائجها عن فاعلية الصّف المقلوب على التحصيل الأكاديمي. وأجرى المنتشري (٢٠١٨) دراسة سعت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المقلوب في التحصيل والأداء المهاري لتطبيقات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وتوصّلت الدّراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لتطبيقات الحاسب الآلي وفي القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتطبيقات الحاسب الآلي.

وركّزت دراسة أبو دنيا (٢٠١٧) على تحديد فاعلية اختلاف نمطي ممارسة النشاط في بيئة التعلم المعكوس في تحصيل طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم وأدائهم لمهارات إنتاج قوائم البيانات الببلوجرافية. وكشف النتائج عن فاعلية بيئة التعلّم المعكوس في زيادة التحصيل المعرفي وأداء المهارات. أما الدّراسة التي قام بها عليّان وعابد (٢٠١٧)، التي هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية الصّف المعكوس في التحصيل بمادة اللغة العربية لدى الطلبة الجامعيين في دولة قطر، فقد كشفت عن تحقيق طالبات المجموعة التجريبيّة اللاتي درسن باستخدام إستراتيجية الصّف المعكوس نتائج إيجابية في التحصيل والاتجاهات مقارنة بنظيراتهن في المجموعة الضابطة ممن درسن بالطريقة الاعتيادية.

واهتمت دراسة كل من (الكحيلي، ٢٠١٥ ؛ Guggisberg, 2015 ؛ Quint, 2015 ؛ والبلوشية، ٢٠١٤ ؛ Chipps, 2013) بتقصي أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي، وقد أكدت جميع هذه الدراسات على فاعلية استخدام الإستراتيجية في التحصيل الدراسي، فقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين المجموعات التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب) والمجموعات الضابطة (التي درست باستخدام طرائق التدريس السائدة) لصالح المجموعات التجريبية.

وبالرغم من اتفاق هذه الدراسات على فاعلية إستراتيجية الصّف المقلوب، وتأثيرها الإيجابي الواضح في التحصيل الدراسي فإن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبيّة، والمجموعات الضابطة في التحصيل الدراسي. ومن هذه الدّراسات الدّراسة التي أجراها براون (Brown, 2015) للكشف عن تأثير الصّف المقلوب على مستوى أداء طلبة جامعة ماساتشوستس (University of Massachusetts) في مادة الأحياء بالمقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس. فقد توصّلت نتائجها إلى عدم

وجود فروق جوهرية في متوسط الدرجات الكلية للاختبار النهائي عند مقارنة نتائج الطلبة في الصّف الدراسي المقلوب بنتائج الطريقة التقليدية. وكذلك دراسة ويلي (Wiley, 2015) التي سعت إلى تعرّف أثر استخدام نموذج الصّف المقلوب في تدريس مادة الرياضيات لطلاب الصّف الخامس الابتدائي. فقد أظهرت نتائجها أن معظم الطلاب استطاعوا تلبية المعايير الدولية في مجال الكسور العشرية، في حين أن طلاباً آخرين لم يستطيعوا تلبية هذه المعايير في مجال الكسور.

أما الدّراسة التي قام بها ثُمبسُن ومُمبوركوت (Thompson & Mombourquette, 2014) التي هدفت إلى تقييم تطبيق الفصل المقلوب في المرحلة الجامعية لدى طلاب إدارة الأعمال، فقد أظهرت نتائجها تقارباً في الدرجات بين الشعب التي استخدمت الطريقتين. وأجرى مارلو (Marlowe, 2012) دراسة سعت إلى اختبار مدى فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الصّف المقلوب على المتغيّرات التابعة للتحصيل الدراسي، ومستوى القلق، والاجهاد. وطُبِّقت على طلبة المرحلة الثانوية في مادة الأنظمة البيئية والمجتمعات. وقد كشفت نتائج الدّراسة عن انخفاض مستويات القلق لدى الطلاب عند تطبيق إستراتيجية الصّف المقلوب. بينما لم تظهر نتائج الاختبار النهائي فروقاً ذات دلالة إحصائية، بالرغم من أن المستوى الأكاديمي للطلاب في الصّف المقلوب أظهر نتائج إيجابية، وأظهر الطلاب أيضًا اتجاهات إيجابية نحو الدّراسة في الصّف المقلوب.

ولأهمية بناء **الاتجاهات** في التعليم، فإن الاهتمام بمعرفة اتجاهات المتعلمين نحو إستراتيجية الصف المقلوب يعد أمراً على قدرٍ كبيرٍ من الفائدة. والاتجاه هو "حاله من الاستعداد العقلي تولّد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ٧). فالمواقف والخبرات التي يمر بها المتعلم تؤدي إلى تكوين اتجاهاته، فإن كانت هذه المواقف والخبرات تحمل في ثناياها مشاعر سارة قد تؤدي إلى رضا المتعلم وشعوره بالارتياح، وإن كانت تحمل مشاعر سلبية مؤلمة قد تؤدي إلى عدم رضا المتعلم وعدم ارتياحه.

وقد اهتم المختصون في التربية وعلم النفس بدراسة الاتجاهات من مختلف أبعادها، لما لها من أهمية في تحديد نوع السلوك المتوقع في المستقبل، وبالتالي المساعدة في عملية التخطيط المستقبلي في المجالات المختلفة (العزام، ١٩٩٩، ٥). وبعد تتبع الدراسات التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب لوحظ اهتمام بعض الدراسات بالتحقّق من أثر استخدام هذه الإستراتيجية في اتجاهات المتعلمين نحوها، وقد توصّلت عدد منها إلى وجود اتجاهات إيجابية من قبل المتعلمين

نحوها، ومن هذه الدراسات دراسة الدريبي (٢٠١٦) التي تقصّت اتجاهات الطالبات الجامعيات وتصوراتهن نحو تطبيق الصّف المقلوب في التعليم العالي. وتوصّلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو استخدام الفصل المقلوب في التعليم.

وهدفت دراسة بات (Butt, 2014) إلى تعرّف وجهات نظر الطلاب نحو فاعلية الصّف المقلوب في تدريس مقرر التأمينات في السنة النهائية بالجامعة الوطنية الأسترالية، وتوصّلت نتائجها إلى أن وجهات نظر الطلاب كانت إيجابية حول تطبيق هذه الإستراتيجية في رفع كفاءة التعلّم الخاصة بهم. وجاءت نتائج دراسة جونسون (Johnson, 2013)، متفقة مع نتائج هاتين الدراستين، حيث سعت إلى معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية وتصوّراتهم حول الفصول المقلوبة، وقد توصّلت الدراسة إلى أن الطلاب لديهم شعور إيجابي تجاه التعلم المقلوب، وأن التعلّم المقلوب خفّف من الواجبات المنزلية التي يكلّف بها الطلاب، كما إن الطلاب كانوا يشعرون بالمتعة والدافعية. في حين توصّلت دراسة ستراير (Strayer, 2007) إلى نتيجة معاكسة، فدراسته التي حملت عنوان "أثر الفصل المقلوب على البيئة التعليمية: مقارنة بين أنشطة التعلّم في الفصل التقليدي والفصل المقلوب باستخدام أحد الأنظمة الذكية في التدريس" قد توصّلت إلى أن اتجاهات الطلبة للبيئة التعليمية أظهرت فروقاً إيجابيةً لصالح المجموعة الضابطة، وأن طلبة المجموعة التجريبيّة كانوا أكثر تقبلاً للتعلم التعاوني ولطرق التدريس الجديدة والمبتكرة، وأسفرت النتائج أيضًا عن أن طلبة الفصل المقلوب أقل رضاً عن الهيكل الجديد للفصل الدراسي في توجيه أنشطة التعلّم في دراسة المادة من طلبة الفصل التقليدي، وأن تنوّع الأنشطة التعليمية داخل الفصل المقلوب ساهم في عدم الاستقرار بين الطلبة وشعورهم بالتشتت نتيجة كثرة الأنشطة داخل الفصل.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي الذي تناول إستراتيجية الصف المقلوب والدراسات التي أجريت للكشف عن فاعلية التعلم بهذه الإستراتيجية، يتضح بصورة جليّة أهمية تطبيقها في مراحل التعليم المختلفة، وأن لها نتائج واضحة في تحسين مجموعة من نتائج التعلم، وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بإستراتيجية الصف المقلوب بصفة عامة، والتأثير الايجابي لها في مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية ومتغيراتها، إلا أن الباحثة لاحظت قلّة الدراسات التي تناولت تأثيرها في مادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص.

- **مشكلة الدراسة**:

لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على معلمات مادة التربية الإسلامية، ومتابعة أداء الطالبات في المواقف الصفية، ومتابعة سجلات التقويم البنائي،

ونتائج الطالبات في الاختبارات الفصلية وجود تدنّي في المستوى التحصيلي لدى عدد من الطالبات، لذا طبّقت الباحثة دراسة استطلاعية للتحقق من وجود هذه المشكلة، حيث طُبِّقَت هذه الدراسة على (١٠٠) معلمة من مختلف محافظات السلطنة، وخلصت إلى أن (٧٩٪) من المعلمات يؤكدن وجود مشكلة تدنّي مستوى التحصيل الدراسي لدى طالباتهن، وهي نسبة كبيرة تؤكد مشكلة ضعف الطالبات في التحصيل الدراسي بمادة التربية الإسلامية. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بإستراتيجية الصف المقلوب، افترضت الدراسة أن هذه الإستراتيجية قد يكون لها دور مؤثر في معالجة مشكلة ضعف المتعلمين في التحصيل الدراسي.

- **هدف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التربية الإسلامية في ضوء تحصيلهن الدراسي السابق، واتجاهاتهن نحو الإستراتيجية.

- **أسئلة الدراسة وفرضياتها**:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل يختلف التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي باختلاف طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض)؟
- ما اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب؟
- هل تختلف اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب باختلاف التحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض)؟

وفي ضوء الأسئلة السابقة للدراسة، صيغت الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة).
- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التحصيل الدراسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة) لدى طالبات الصف الثامن الأساسي ذوات التحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض).
- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب وفقا للتحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض).

• **أهمية الدراسة**:

تستمد الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، فهو من الموضوعات المهمة التي يترتب عليها تطوير إستراتيجيات تدريس التربية الإسلامية. ويمكن إبراز أهمية الدراسة في ضوء ما يمكن أن تسهم به من علاج لمشكلة تدني المستوى التحصيلي لبعض المتعلمين، وتقديم أداتين تتمثّلان في اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات نحو إستراتيجية الصف المقلوب يمكن الاستفادة منهما في دراسات أخرى.

• **حدود الدراسة**:

تقتصر هذه الدراسة على عيّنة من طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وقد أجريت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. وتقتصر أيضًا على مقرر التلاوة، وثلاث وحدات دراسية من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي بجزئه الأول.

• **مصطلحات الدراسة**:

تشتمل الدراسة على مجموعة من المصطلحات التي يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

• **إستراتيجية الصف المقلوب**:

إستراتيجية تدريس تقوم على قلب النظام التقليدي في التدريس، بحيث يكون الواجب المنزلي لطالبات الصف الثامن الأساسي هو مشاهدة دروس الجزء الأول من كتاب التربية الإسلامية قبل وقت الحصة الدراسية عن طريق مقاطع فيديو مسجلة. وفي وقت الحصة الدراسية تراجع الطالبات ما شاهدنه في المنزل في أول خمس دقائق منها، للتحقق من فهمهن ثم تستثمر بقية الحصة الدراسية في إستراتيجيات التعلم النشط والأنشطة التطبيقية والتعاونية.

• **التحصيل الدراسي**:

المعارف والمهارات والقيم التي تكتسبها طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الأول، وتقاس بالدرجة الكليّة التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي المعَد لهذا الغرض.

• **التحصيل الدراسي السابق**:

المعارف والمهارات والقيم التي اكتسبتها الطالبات في مادة التربية الإسلامية بالصف السابع الأساسي، وتقاس بالدرجة الكليّة التي حصلن عليها في مادة التربية الإسلامية بالصف السابع الأساسي.

• **الاتجاه**:

موقف طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب، الذي يتكون نتيجة مرورهن بمواقف وخبرات أدت إلى ترسيخ أفكار ومعتقدات توجّه

سلوكهن، وهذا الموقف يأخذ شكل القبول أو الرفض، ويقاس بالدرجة الكليّة التي تحصل عليها الطالبة من استجابتها لمقياس الاتجاهات المعَد لهذا الغرض.

- **متغيّرات الدراسة**:

تتحدد متغيرات الدراسة في الآتي:

- المتغيّران المستقلان، وهما:
  - ✓ طرائق التدريس وإستراتيجياته، ولها مستويان: (التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، والتدريس باستخدام طرائق التدريس السائدة).
  - ✓ التحصيل الدراسي السابق وهو متغير تصنيفي، وله مستويان: (تحصيل دراسي مرتفع، وتحصيل دراسي منخفض).
- المتغيران التابعان، وهما: (التحصيل الدراسي، واتجاهات الطالبات نحو إستراتيجية الصف المقلوب).

- **الطريقة والإجراءات**:

- **منهج الدراسة**:

نهجت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس السائدة.

- **أفراد عيّنة الدراسة**:

تكوّن أفراد الدراسة من (١٣٥) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، بمدرستي درة الهاشمية للتعليم الأساسي للصفوف (٥ - ٩)، وعاتكة بنت أبي صفرة للتعليم الأساسي للصفوف (٥ - ١٠)، في سلطنة عمان، حيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة اختياراً عشوائياً، ثم وزّعن عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وتكوّنت من (٦٩) طالبة، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام طرائق التدريس السائدة، وتكوّنت من (٦٦) طالبة.

- **مواد الدراسة وأدواتها**:

- **مواد الدراسة**:

لإعداد مواد الدراسة (دليل المعلمة، وسجل تحضير الطالبة، وكتيب الأنشطة الصفية، وملف الواجبات الصفية) تم إعادة صياغة المحتوى التعليمي المستهدف بالمعالجة التجريبية في الدراسة وفقاً لإستراتيجية الصف المقلوب، وذلك من خلال:

- تحديد الوحدات المراد إعادة صياغتها وفق إستراتيجية الصف المقلوب، التي تمثّلت في: مقرر التلاوة والحفظ، ووحدة التجويد (المد)، ووحدة الحج، ووحدة العناية بجسم الإنسان.

- اختيار نموذج التصميم: درست نماذج عديدة في التصميم التعليمي، تم الإفادة منها في تصميم نموذج ملائم لهذه الدراسة بهدف توصيف المراحل والإجراءات التي ستتبع، ويتلخّص هذا النموذج في خمس مراحل رئيسية، وهي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتطبيق، والتقويم، وتشتمل كل مرحلة على خطوات فرعية كما يأتي:

- **المرحلة الأولى**: **التحليل**:

وتنطوي هذه المرحلة على الخطوات الفرعية الآتية:

- تحليل خصائص المتعلمين وحاجاتهم: الفئة المستهدفة في هذه الدراسة هن طالبات الصف الثامن الأساسي بمدرستي: درة الهاشمية للتعليم الأساسي، وعاتكة بنت أبي صفرة للتعليم الأساسي، ومن خلال متابعة درجاتهن في مادة التربية الإسلامية في العام المنصرم – في الصف السابع الأساسي – صنّفن وفقا للمستوى التحصيلي السابق (مرتفع، ومنخفض)، وطُبِّق عليهن الاختبار التحصيلي قبل إجراء التجربة، وصنّفت الطالبات إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. وتجدر الإشارة إلى أن تصنيف الطالبات إلى مستوى تحصيلي مرتفع أو منخفض تم بناء على تصنيف مستويات الطلبة في وثائق التقويم المعتمدة في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، حيث اعتبرت الطالبة ذات تحصيل دراسي مرتفع إذا كانت درجتها في مادة التربية الإسلامية بالصف السابع ضمن نطاق الدرجات (٨٠ -١٠٠)، وذات تحصيل دراسي منخفض إذا كانت درجتها ضمن نطاق الدرجات (٥٠ -٧٩)، وقد حكّم هذا التصنيف من قبل مجموعة من المشرفين التربويين، الذين أبدوا تأييدهم له.
- تحديد الأهداف العامة: حيث حدّد الهدف العام في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطالبات المستهدفات في الدراسة الحالية، كما حدّدت الأهداف العامة لمحتوى الوحدات التعليمية المستهدفة التي استخلصت من كتاب دليل المعلم لمادة التربية الإسلامية بالصف الثامن الأساسي في جزئه الأول.
- تحليل محتوى الوحدات التعليمية المستهدفة في الدراسة: حيث حلّل محتوى كل درس في الوحدات التعليمية المستهدفة إلى مهارات، ومعارف، وقيم واتجاهات.
- تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: تقوم الدراسة على تعلم المحتوى التعليمي المستهدف باستخدام الفيديو التعليمي في بيئة الصف المقلوب، مما يتطلّب وجود أجهزة حاسوبية أو لوحية متصلة بشبكة الإنترنت لدى الطالبات المستهدفات في الدراسة، ومعمل للحاسب الآلي في المدرسة. وهو ما تم التأكد من تحققه لدى الطالبات وفي المدرسة.

- **المرحلة الثانية: التصميم:**

وتهدف هذه المرحلة إلى وصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلّقة بآلية تصميم بيئة الصف المقلوب، وقد انطوت هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

- صياغة الأهداف التعليمية.
- إعادة صياغة المحتوى التعليمي وتنظيمه للوحدات المستهدفة: حيث وضع تصوّر مناسب لمعالجة المحتوى التعليمي للوحدات المستهدفة، بالتركيز على عرض المعارف والمهارات والقيم التي تضمّنتها الدروس في مقاطع فيديو تعليمية.
- تصميم الأنشطة التعليمية: حيث اعتمد بعضها على مجموعات التعلم التعاوني التي تتم داخل الصف، وبعضها على التعلم الفردي الذي تنفّذه الطالبة في المنزل.
- تحديد إستراتيجيات التدريس: وتمثّلت في الأساس بإستراتيجية الصف المقلوب من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية للدروس في المنزل مدعّمة بعدد من إستراتيجيات التعلم النشط التي تفعّل في الصف عند تنفيذ الأنشطة الصفية.
- تحديد تصوّر لمصادر التعلم للوحدات المستهدفة: حيث وضع تصوّر للنصوص، والصور، والرسوم، والأشكال، والأصوات، ومقاطع الفيديو المهمة التي تسهم في عرض المحتوى التعليمي بصورة واضحة، كما حُدِّدَتْ مصادر التعلم التي تناسب التعلم داخل الصف.
- تحديد أساليب التقويم: وذلك من خلال مجموعة من الواجبات والأنشطة الصفية، والاختبارات القصيرة، والمشاركة الفعالة في الموقف الصفي، إضافة إلى تطبيق الاختبار التحصيلي قبل التجربة وبعدها.
- تحديد أساليب التغذية الراجعة: ومنها التواصل المباشر مع الطالبات وجها لوجه داخل الحصة، وكذلك التواصل معهن بواسطة تطبيق الواتس آب (*Whats App*) خارج الحصة.

- **المرحلة الثالثة: الإنتاج:**

وفي هذه المرحلة ترجمت عملية التصميم من مخطط إلى مواد تعليمية حقيقية، عن طريق إنتاج التقانات التعليمية التي استخدمت فيها، والمصادر الداعمة، واشتملت على ما يأتي: تصوير شرح المعلمة للدروس، حيث خُصِّصَ مقطع فيديو لكل حصة دراسية في أغلب الدروس، بصيغة (mp4)، بلغ عددها (٢٦) مقطع فيديو تعليمياً. وبعد تصوير خمسة مقاطع فيديو تعليمية، عرضت على مجموعة من المختصين لتحكيمها، ثم أعيد تصوير تلك المقاطع بناء على ملاحظات المحكمين، وعليه استكمل تصوير باقي الدروس. وقد رُفِعَتْ مقاطع الفيديو التعليمية عبر جوجل درايف (Google Drive)، وأرسلت روابط تلك المقاطع للطالبات عبر تطبيق الواتس آب. كما خزّنت مقاطع الفيديو

التعليمية في أجهزة التخزين (فلاشات) لجميع طالبات المجموعة التجريبية؛ لاستخدامها في حالة انقطاع الشبكة. وكذلك انتجت مواد الدراسة الورقية، المتمثلة في: دليل المعلمة، وكتيب الأنشطة الصفية، وملف الواجبات الصفية، وسجل تحضير الطالبة.

- **التحقق من صدق مواد الدراسة**:

للتأكد من صدق مواد الدراسة عُرِضَتْ على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج، وتكنولوجيا التعليم بجامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وعددهم (١٢) محكماً، وتبعاً لذلك أجريت بعض التعديلات بناء على ملاحظات المحكمين.

- **المرحلة الرابعة**: **التطبيق**:

وهي المرحلة التي طُبِّقت فيها المعالجة بتنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب فعليا، وشملت هده المرحلة تنفيذ ما يأتي: تهيئة طالبات المجموعة التجريبية في لقاء تعريفي بالإستراتيجية المطبقة. والتواصل مع أولياء الأمور والأمهات لتعريفهم بالإستراتيجية، وتوضيح دور الطالبة فيها، واستئذانهم في مشاركة ابنتهم في التجربة. وتدريس الوحدات المستهدفة في التجربة للمجموعة التجريبية، ولمدة سبعة أسابيع كاملة، بإجمالي (٣٥) حصة دراسية. والاتفاق مع طالبات المجموعة التجريبية على آلية العمل والمهام المطلوبة منهن.

- **المرحلة الخامسة**: **التقويم**:

وهي آخر مراحل النموذج، وتهدف إلى مراجعة كافة المراحل السابقة، وشملت هده المرحلة التطبيق القبلي لأداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) على مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) للتحقق من تكافؤ المجموعات. والتقويم البنائي وذلك من خلال الواجبات الصفية، والاختبارات القصيرة، والأنشطة الصفية في أثناء المعالجة. والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على مجموعتي الدراسة. وأخيرا جُمعت بيانات الدراسة وعولجت إحصائيا بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- **بناء أداتي الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، ومقياساً لاتجاهات الطالبات نحو إستراتيجية الصف المقلوب، وفيما يأتي وصف لهاتين الأداتين وخطوات بنائهما:

- **الاختبار التحصيلي**:

اشتملت عملية بناء الاختبار التحصيلي على الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في موضوعات مادة التربية الإسلامية في الوحدات المستهدفة

بالدراسة، وقياس الفارق بين تحصيل طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق المعالجة.

- **تحديد محتوى الاختبار التحصيلي**:

يغطّي الاختبار التحصيلي المحتوى التعليمي المستهدف بالدراسة الحالية، وهو: مقرر التلاوة والحفظ بالصف الثامن الأساسي، للفصل الدراسي الأول، وثلاث وحدات دراسية من أصل ست وحدات، وهي: الوحدة الثانية: المد، والوحدة الثالثة: الحج، والوحدة الرابعة: عناية الإسلام بالإنسان.

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي**:

والهدف من إعداد جدول المواصفات هو تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد من أنه يقيس عيّنه ممثّلة لأهداف التدريس، ومحتوى المادة الدراسية، ويتضمن جدول المواصفات الوزن النسبي للوحدات الدراسية المستهدفة، والوزن النسبي لمستويات التعلم. وقد استخرجت الدراسة الوزن النسبي للوحدات الدراسية المستهدفة بناء على عدد حصص تنفيذها، واعتمدت في توزيع الأسئلة ونسب مستويات التعلم على التوزيع المتعمد في وثيقة التقويم للصفوف (٥ - ٩)، المعمول به في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في العام الدراسي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة، وجدول (١) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي

الوحدات الدراسية المستهدفة	الأسئلة والدرجات	مستويات التعلم			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	عدد الحصص لكل وحدة	الوزن النسبي للوحدات
		تذكر	فهم	تطبيق	قدرات عليا			
مقرر التلاوة والحفظ	عدد الأسئلة	٢	–	–	–	٢	١٢	١٠	٣٠٪
	عدد الدرجات	١٢	–	–	–				
الوحدة الثانية	عدد الأسئلة	–	٢	٢	–	٤	٧	٦	١٧.٥٪
	عدد الدرجات	–	٣	٤	–				
الوحدة الثالثة	عدد الأسئلة	٣	٣	–	٣	٩	١٢	١٠	٣٠٪
	عدد الدرجات	٤	٣	–	٥				
الوحدة الرابعة	عدد الأسئلة	١	٠	٤	٢	٧	٩	٧	٢٢.٥٪
	عدد الدرجات	١	٠	٥	٣				
مجموع الأسئلة		٦	٥	٦	٥	٢٢	٤٠	٣٣	١٠٠٪
مجموع الدرجات		١٧	٦	٩	٨				
الوزن النسبي لمستويات التعلم		٤٢.٥٪	١٥٪	٢٢.٥٪	٢٠٪				

- **تحديد نوع الأسئلة المناسبة وصياغتها**:

أُعِدّ الاختبار التحصيلي في صورته الأولية وفق جدول المواصفات، حيث تكوّن من (٢٢) فقرة (سؤال)، وشمل نمطي الأسئلة الموضوعية والمقالية، كما تنوّعت الأسئلة الموضوعية، فتضمّنت اختياراً من متعدد، وإكمال العبارة بما يناسبها، وتصويب العبارة الخطأ.

• **صدق الاختبار التحصيلي**:

استخدمت الدّراسة الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للتحقق من صدق الاختبار، حيث عرض الاختبار في صورته الأولية مصحوباً باستطلاع رأي على عشرة محكمين من الخبراء المتخصصين في المناهج والتدريس والمشرفين التربويين، وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة.

• **التطبيق الاستطلاعي للاختبار التحصيلي**:

طبّق الاختبار على عيّنة استطلاعية من طالبات مدرسة الرميس للتعليم الأساسي -من خارج عيّنة الدراسة - بلغ عددهن (٣٠) طالبة، وقد ظهر من التطبيق الاستطلاعي للاختبار عدم وجود شكوى من الطالبات في أثناء تطبيق الاختبار، مما يعني مناسبة الاختبار لهن.

• **تحديد زمن الاختبار التحصيلي**:

لتحديد المتوسط الزمني للاختبار التحصيلي حسب أقل زمن استغرقته الطالبات في الاختبار وهو (٥٠) دقيقة، وأطول زمن وهو (٨٠) دقيقة، واستخدمت المعادلة التالية:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{٨٠+٥٠}{٢} = ٦٥$$

وبالتالي أصبح الزمن الملائم للاختبار التحصيلي هو (٦٥) دقيقة.

• **حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار**:

حُسبت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، حيث تراوحت ما بين (٠,٢٩) و(٠,٧٤)، مما يدل على ملاءمة فقرات الاختبار من حيث صعوبتها. كما حُسبت معاملات التمييز لفقرات الاختبار، حيث تراوحت ما بين (٠,٣١) و(٠,٨٥)، وهي معاملات تمييز جيّدة، وتعطي الثقة في قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

• **ثبات الاختبار التحصيلي**:

استُخدمت طريقة إعادة الاختبار لحساب ثباته، حيث طُبِّقَ الاختبار مرتين متتاليتين على عيّنة استطلاعية نفسها، بفارق زمني حوالي أسبوعين، ثم حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمته (٠,٨٤) وتعد هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار بدرجة عالية.

• **الاختبار في صورته النهائية**:

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته، وتحديد زمن الإجابة على الاختبار الشفهي، أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٢) مفردة (سؤال)، وفي ضوء الصورة النهائية، أعد مفتاح تصحيح الاختبار؛ لاستخدامه في تصحيح إجابات الطالبات.

• **مقياس الاتجاه نحو إستراتيجية الصف المقلوب**:

اشتملت عملية بناء المقياس على الخطوات الآتية:

• **تحديد الهدف من المقياس**:

يهدف المقياس إلى تعرّف اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب، من خلال تطبيقه بعد تنفيذ المعالجة التجريبية.

• **صياغة فقرات المقياس**:

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي لمقاييس الاتجاهات، والدراسات السابقة التي اهتمت باستخدامها في التعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، والصف المقلوب، صيغت فقرات المقياس، وقد روعي في صياغتها الوضوح ومناسبتها لمستوى طالبات الصف الثامن الأساسي؛ ليسهل فهم المقصود منها.

• **الصورة الأولية للمقياس**:

تكوّن المقياس في صورته الأولية من (٢٥) فقرة، (١٣) فقرة منها إيجابية، و(١٢) فقرة سلبية، ولتحديد استجابة الطالبات على الفقرات استخدم التدرّج الثلاثي (أوافق، محايدة، لا أوافق)، والمطلوب من الطالبات وضع إشارة (√) في الخانة التي تعبّر عن رأيها. وكتبت تعليمات المقياس في الصفحة الأولى منه.

• **طريقة تصحيح المقياس**:

تم تحديد درجات المستويات (أوافق، محايدة، لا أوافق) كالآتي: (٣، ٢، ١) على الترتيب للفقرات الإيجابية، و(١، ٢، ٣) على الترتيب للفقرات السلبية.

• **صدق المقياس**:

استخدمت الدّراسة الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للتحقق من صدق المقياس، حيث عرض المقياس في صورته الأولية مصحوباً باستطلاع رأي على (١٣) محكماً من الخبراء والمتخصصين في المناهج والتدريس وعلم النفس، لإبداء رأيهم في الجوانب الآتية: سلامة الصياغة اللغوية، وشمول فقرات المقياس لمختلف الجوانب، ومناسبتها لمستوى الطالبات، والإضافات والتعديلات التي يقترحونها. وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة.

• **التطبيق الاستطلاعي للمقياس**:

طبّق المقياس على عيّنة استطلاعية من طالبات مدرسة الرميس للتعليم الأساسي -من خارج عيّنة الدراسة - بلغ عددهن (٣٠) طالبة، وقد ظهر من التطبيق الاستطلاعي عدم وجود شكوى من الطالبات في أثناء تطبيق المقياس، مما يعني مناسبة المقياس لهن.

• **تحديد زمن تطبيق المقياس**:

لتحديد المتوسط الزمني لتطبيق المقياس حسب أقل زمن استغرقته الطالبات في تطبيق المقياس وأطول زمن، ثم استُخرج المتوسط، وكان الزمن الملائم لتطبيق المقياس هو (٢٠) دقيقة.

• **ثبات المقياس**:

استُخدمت طريقة إعادة تطبيق المقياس لحساب ثباته، حيث طُبِّقَ المقياس مرتين متتاليتين على العيّنة الاستطلاعية نفسها، بفارق زمني حوالي أسبوعين، ثم حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمته (٠,٨٩) وتعد هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار بدرجة عالية.

• **المقياس في صورته النهائية**:

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته، وتحديد زمن تطبيقه، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٢) فقرة، (١١) فقرة منها إيجابية، وهي الفقرات: (١، ٢، ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٢، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٢)، و(١١) فقرة سلبية، وهي الفقرات: (٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠).

• **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ونصه "هل يختلف التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي باختلاف طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضيتين المرتبطتين به، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، تبعا لاختلاف طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة)، والتحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض)، كما بجدول (٢).

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي السابق والمتوسطات المعدّلة بعد ضبط أثر الاختبار التحصيلي القبلي

التحصيل الدراسي السابق	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المرتفع	التجريبية	٤٢	٨٥,٦٤	١١,٣٩	٨٣,٨٤	٢,٢٧
	الضابطة	٤٢	٦٢,٤٥	١٦,١٣	٥٩,٩٩	٢,٣٦
المنخفض	التجريبية	٢٧	٥١,٢٦	١٨,٩٧	٥٤,٠٧	٢,٨٩
	الضابطة	٢٤	٣٥,٢١	١٤,١١	٣٩,٥١	٣,٢٥
المجموع	التجريبية	٦٩	٧٢,١٩	٢٢,٤٠	٦٨,٩٣	١,٧٥
	الضابطة	٦٦	٥٢,٥٥	٢٠,٢٢	٤٩,٧٥	١,٨٧

يتبيّن من جدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبهدف عزل الفروق إحصائيا بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، كما استخرج مربع إيتا (η^2) لتعرّف حجم أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي السابق، وذلك حسبما يظهر في جدول (٣).

جدول (٣) تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لطريقة التدريس والتحصيل الدراسي السابق بعد ضبط أثر الاختبار التحصيلي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	حجم الاثر
الاختبار القبلي	٣٦٠٥,٤٨	١	٣٦٠٥,٤٨	١٧,٨١	٠,٠٠٠	٠,١٢٠
طريقة التدريس	١٣٥١٢,٦٦	١	١٣٥١٢,٦٦	٦٦,٧٥	٠,٠٠٠	٠,٣٤
التحصيل الدراسي السابق	١٥٨٤٤,٠٤	١	١٥٨٤٤,٠٤	٧٨,٢٦	٠,٠٠٠	٠,٣٨
التفاعل	٤٩٠,٨٢	١	٤٩٠,٨٢	٢,٤٢	٠,١٢٢	٠,٠٢
الخطأ	٢٦٣١٧,٧٢	١٣٠	٢٠٢,٤٤			

يتبيّن من النتائج في جدول (٣) ما يأتي:

أولا: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفقا لطريقة التدريس، حيث إن قيمة "ف" المحسوبة تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، فقد بلغت قيمتها (٦٦,٧٥) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وبالتالي تقبل الفرضية الأولى التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة)".

ولتعرّف حجم أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي حُسِبَ مربع إيتا (η^2) فبلغت قيمته (٠,٣٤)، وهي تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى استخدام إستراتيجية الصف المقلوب، وذلك بالنظر إلى أن التأثير الذي يفسّر (من ٠,١٤ فما فوق) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرًا كبيرًا، وبذلك يمكن القول أن ما يقارب (٣٤٪) من التباين في التحصيل الدراسي يعزى إلى طريقة التدريس بعد عزل أثر الاختبار القبلي. ولتحديد اتجاه الفرق في متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، تشير قيمة المتوسطات المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمجموعتين على أدائهما في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي إلى أن الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث حصلت على متوسط حسابي معدل قيمته (٦٨,٩٣) – كما يظهر في جدول (٢) - وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة البالغ (٤٩,٧٥).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية: أن أداء الطالبات لعدد من المهام والأنشطة الفردية التي قامت بممارستها كل منهن قبل حضورها للحصة، ومنها (مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية التي سبق إعدادها، وكتابة الأفكار التي تناولها الفيديو الذي شوهد، والنقاط التي لم تستطع الطالبة فهمها من الفيديو، والأسئلة التي تود توجيهها إلى المعلمة أو إلى زميلاتها في الصف)، قد ساعد الطالبات على قضاء المزيد من الوقت في التعلم المسبق، والتحضير الجيد للدروس. وقد يكون لمساعدة إستراتيجية الصف المقلوب على الاستثمار الأمثل لوقت المعلمة في أثناء الحصة وفي خارجها - حيث تحوّلت الحصة الدراسية إلى ورشة تدريبية من خلال الأنشطة التفاعلية وأوراق العمل - أتاح للطالبات فهم الدرس بشكل أكثر عمقا، وأعطى وقت الحصة مزيداً من الثراء، والنقاش، والتواصل، والتعاون، والتشاور، والتحاور البنّاء تحت توجيه المعلمة وإرشادها.

لقد استخدمت مقاطع الفيديو في المعالجة التجريبية لإيصال المفاهيم، والأفكار، وأحكام التلاوة للطالبات بشكل متدرج وتفصيلي باستخدام الصور، والفلاشات العلمية، والأفلام التعليمية، والخرائط الذهنية، وخرائط المفاهيم - مع مراعاة المعايير المطلوبة في تصميم الفيديو التعليمي وإنتاجه - لذا فقد يكون لكل ذلك دوره في جعل الطالبات لا يشعرن بالملل من تكرار استماع الشرح ومشاهد مقاطع الفيديو، مما سهّل عليهن عملية التعلم، والمشاركة بصورة فاعلة في الموقف الصفي. كما أن مشاهدة الطالبات لمقاطع الفيديو مسبقا قبل موعد الحصة مكّنهن من إعداد أسئلة لطرحها على المعلمة وعلى زميلاتهن في مرحلة التعلم في الصف، وهذه الأسئلة من شأنها مساعدتهن على الفهم والمساهمة في تصحيح التصوّرات الخطأ لديهن.

ويضاف إلى ما سبق أن مشاهدة تلك الفيديوهات التعليمية من خلال الأجهزة المحمولة أو الحاسوب، قد أتاح المجال بشكل واسع لانخراط الطالبات في العملية التعليمية، وأن ربط المادة التعليمية بشبكة الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعية (الواتس آب، والفيس بوك)، قد خاطب الطالبات بلغة عصرهن. إضافة إلى أن أرشفة مقاطع الفيديو بشكل دائم للمراجعة يمكن أن يكون قد ساعد الطالبات على التدريب والممارسة والرجوع للفيديوهات عند الحاجة، وعند الاستعداد للاختبارات.

ولكون التغذية الراجعة المقدمة من المعلم لطلابه تعد مبدءًا أصيلا يقوم عليه التعلم وفقا لإستراتيجية الصف المقلوب (الشرمان، ٢٠١٥، ٢٢٤)، فمن المتوقع أن تقديمها لطالبات المجموعة التجريبية بشكل مستمر ومباشر لكل مجموعة ولكل طالبة على حدة قد أحدث أثرا ملحوظا في هذا الجانب وفقا لهذه الإستراتيجية. وكذلك تنوّعت أساليب التقويم المستخدمة بين تقويم قبلي وبنائي ونهائي.

وقامت المعلمة بتقديم تغذية راجعة تفصيلية لكل طالبة عن أدائها في تطبيق أحكام التلاوة، وحفظ الآيات القرآنية المقررة بشكل أسبوعي، وأدائها في الأنشطة الصفية والاختبارات القصيرة، وقد يكون لذلك دور بارز في محاولة كل طالبة الوصول إلى مستوى مرض في التحصيل.

ولعل حرص المعلمة على متابعة إطلاع الطالبات على مقاطع الفيديو في البيت، من خلال متابعة سجلات التحضير الخاصة بهن بصورة مستمرة في بداية الحصة قد ساهم في جدية الطالبات واهتمامهن بالمشاركة الفاعلة في تنفيذ إستراتيجية الصف المقلوب. وأن استمرار عملية التعلم حتى بعد انتهاء وقت الحصة الدراسية، والتواصل المستمر بين المعلمة وطالباتها عبر الواتس آبٍ للرد على استفساراتهن المتعلقة بالمحتوى التعليمي قد يمثّل أيضًا عاملاً مساعداً على رفع مستوى التحصيل الدراسي. وربما كان اعتماد إستراتيجية الصف المقلوب على التعلم النشط وفر بيئة تعليمية غنية ذات معنى للطالبات، وقد لوحظ أن هذه البيئة زادت من حماسة الطالبات بشكل واضح لدراسة الوحدات التي استهدفتها الدراسة، وأنها زادت المنافسة فيما بينهن لتقديم مستوى أفضل في الأداء والتحصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه عدد من الدراسات التي توصّلت إلى أن لإستراتيجية الصف المقلوب أثراً إيجابياً في التحصيل الدراسي، ومنها دراسة كل من: (الشامي، ٢٠١٨ ؛ والروساء، ٢٠١٨ ؛ والمنتشري، ٢٠١٨ ؛ والكحيلي، ٢٠١٥ ؛ Guggisberg, 2015 ؛ Quint, 2015 ؛ والبلوشية، ٢٠١٤ ؛ Chipps, 2013). واختلفت مع نتائج دراسة كل من: (Brown, 2015 ؛ Wiley, 2015 ؛ Marlowe, 2012).

ثانيا: عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي يعزى إلى التحصيل الدراسي السابق (المرتفع والمنخفض) بعد ضبط أثر الاختبار التحصيلي القبلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٢,٤٢)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) الذي بلغت قيمته (٠,١٢٢)، وهو أكبر من (٠,٠٥). وفي ضوء ذلك ترفض الفرضية الثانية التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التحصيل الدراسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجية الصف المقلوب، طرائق التدريس السائدة) لدى طالبات الصف الثامن الأساسي ذوات التحصيل الدراسي السابق (المرتفع، المنخفض)".

وهذا يعني أن إستراتيجية الصف المقلوب لها تأثير إيجابي في تحصيل جميع طالبات المجموعة التجريبية، ذوات التحصيل الدراسي السابق المرتفع والمنخفض، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يأتي: اعتماد إستراتيجية الصف

المقلوب على مشاهدة الطالبات لمقاطع الفيديو التعليمية، خارج الصف بالسرعة والوقت المناسبين لهن، وفق الخطو الذّاتي لهن في التّعلم، سواء أكانت الطالبة سريعة في الاستيعاب أم تحتاج إلى المزيد من الوقت في استيعاب المحتوى المعرفي. فهذه الإستراتيجية راعت الفروق الفردية بين الطالبات، حيث كانت كل طالبة تتعلم حسب قدرتها وسرعتها، بعيداً عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي. مما جعلها تساعد في تقديم حلول للتغلب على العديد من المشاكل التربوية الشائعة كزيادة أعداد الطلبة في الصف، وعدم كفاية وقت الحصة الدراسية لإتمام أنشطة المنهج.

وقد يكون إعطاء المحتوى التعليمي للطالبات خارج الحصة الدراسية وجعله مصدراً متاحاً على الإنترنت على مدار الفصل الدراسي قد مكّنهن من مشاهدة جميع الدروس وفهمها حتى لو لم تسنح لبعضهن الفرصة لحضور إحدى الحصص لارتباطها بمسابقات خارجية أو لظروف المرض وغيره. وقد تعزى هذه النتيجة إلى استمرار عملية التعلم حتى بعد انتهاء وقت الحصة الدراسية، وذلك من خلال ممارسة أنشطة ما بعد الصف، والغرض منها وصول الطالبات إلى درجة الإتقان، حيث كان التواصل مستمراً بين المعلمة وطالباتها عبر الواتس آب للرد على استفساراتهن المتعلقة بالمحتوى التعليمي، أو لمعالجة أي مشكلة فنية تتعلق بمتابعة مقاطع الفيديو.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ونصه "ما اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب؟"

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب)، وعددهن (٦٩) طالبة، عن فقرات مقياس الاتجاه نحو إستراتيجية الصف المقلوب الكلي ولكل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (٢٢) فقرة، كما في جدول (٤).

يلاحظ من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (٢,٧٧ – ١,٩٤)، وأن الانحرافات المعيارية للفقرات تراوحت بين (٠,٨٣ – ٠,٤٩). أما المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الطالبات على مقياس الاتجاهات نحو إستراتيجية الصف المقلوب بلغ قيمته (٢,٤٧)، وقيمة الانحراف المعياري (٠,٣٨)، وهذا يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو إستراتيجية الصف المقلوب.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المزايا التي تتمتع بها هذه الإستراتيجية، فهي تمنح المعلمة مزيداً من الوقت لمساعدة الطالبات وتلقي استفساراتهن، وأنها تبني علاقات اجتماعية ناجحة بين الطالبة والمعلمة، وبين الطالبة وقريناتها، فقد وجدت الطالبة في المعلمة مساعدة وموجهة لها، وميسرة للمعرفة، ومنظمة لها، مما أشعرها بوجود بيئة ديمقراطية قائمة على الحوار والنقاش. وأنها تسهم

أيضًا في مساعدة الطالبات على التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في التعلم، مما قد ينعكس إيجابا على نفسيتهن وبالتالي تساعدهن في بناء اتجاهات إيجابية لديهن نحو الإستراتيجية.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طالبات المجموعة التجريبية نحو إستراتيجية الصف المقلوب مرتبة تنازليا

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٨	أرى أن التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية مضيعة للوقت والجهد.	٢,٧٧	٠,٤٩
٢	١٤	أجد صعوبة في التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية.	٢,٦٢	٠,٦٢
٣	١٠	يتيح لي التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية فرصة التعلم في أي وقت يناسبني.	٢,٦١	٠,٦٩
٤	٧	أرى أن التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية يقلل من فرص التعامل مع التقانة الحديثة.	٢,٥٩	٠,٦٥
٥	٢٠	أشعر أن هذه الإستراتيجية تقلل عندي الرغبة في التعلم.	٢,٥٨	٠,٦٥
٦	١٣	أرى أن هذه الإستراتيجية لا تنمّي تفكيري.	٢,٥٨	٠,٦٠
٧	١١	أؤيد أن هذه الإستراتيجية تعمل على زيادة التفاعل والمشاركة الصفية.	٢,٥٧	٠,٧٠
٨	٣	أشعر بالحرج من طرح آرائي واستفساراتي في أثناء استخدام هذه الإستراتيجية.	٢,٥٧	٠,٦٣
٩	١٥	أستمتع بالتعلم باستخدام هذه الإستراتيجية؛ فهي تتناسب مع قدراتي.	٢,٥٥	٠,٦٨
١٠	١	أصبحت الحصص أكثر متعة وسروراً باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب.	٢,٥٥	٠,٥٨
١١	١٢	تعينني هذه الإستراتيجية على مناقشة المعلمة والطالبات في موضوع الدرس.	٢,٥١	٠,٦١
١٢	١٧	أشعر بالتعب والإرهاق عند استخدام هذه الإستراتيجية.	٢,٤٩	٠,٧٠
١٣	١٩	أرغب في التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية؛ لأنها تعمل على زيادة حبي للتعلم.	٢,٤٦	٠,٧٠
١٤	٨	تقلل هذه الإستراتيجية من فرص حصولي على رأي المعلمة في الأنشطة التي أنجزها.	٢,٤٦	٠,٦٥
١٥	٦	أرى أن هذه الإستراتيجية تساعد في تعلم الطالبات من بعضهن البعض.	٢,٤٥	٠,٧٠
١٥	٢١	أفضل التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية؛ لأنها تزيد من تحصيلي الدراسي.	٢,٤٥	٠,٧٠
١٦	٤	أشعر بالملل عندما أتعلم من خلال مقاطع الفيديو التي تتضمنها هذه الإستراتيجية.	٢,٤١	٠,٦٥
١٧	٩	أرى أن هذه الإستراتيجية لا توفر فرصًا للحوار وتبادل الآراء والأفكار.	٢,٣٨	٠,٧١
١٨	٢	أحب التعلم باستخدام هذه الإستراتيجية؛ لأنها تزيد من فهمي للدروس.	٢,٣٨	٠,٦٠
١٩	٥	تنمو علاقاتي الاجتماعية مع زميلاتي الطالبات باستخدام هذه الإستراتيجية.	٢,٣٢	٠,٧٤
٢٠	٢٢	أؤيد استخدام هذه الإستراتيجية في مختلف المواد الدراسية.	٢,٠٧	٠,٨٣
٢١	١٦	أفضّل التعلم بالطرائق والإستراتيجيات التي تعوّدت عليها بدلًا عن هذه الإستراتيجية.	١,٩٤	٠,٦٤
		الكلي	٢,٤٧	٠,٣٨

ولعلّ البيئة التعليمية التي توفّرها هذه الإستراتيجية جعلت الطالبات يعملن في جو من المرح والمتعة، بعيداً عن التعقيدات والرتابة، فإستراتيجيات التعلم النشط التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية وفّرت بيئة تعليمية غنية ذات معنى للطالبات، وقد لوحظ أن هذه البيئة زادت من حماسة الطالبات بشكل واضح لدراسة الوحدات التي استهدفتها الدراسة، وأنها زادت المنافسة فيما بينهن لتقديم مستوى أفضل في الأداء والتحصيل، وقد يكون لها دور بارز في بناء اتجاهات إيجابية نحو هذه الإستراتيجية. إضافة إلى أن مشاهدة الطالبات لمقاطع الفيديو مسبقا قبل موعد الحصة ساعدهن على الشعور بالراحة والطمأنينة، والتغلّب على عامل الخوف والرهبة التي قد تنتاب بعض الطلاب نتيجة المواقف التدريسية التقليدية مما يجعلهن يشعرن بالإخفاق في أداء المهام الموكلة إليهن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه عدد من الدراسات التي توصّلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو إستراتيجية الصف المقلوب، ومنها دراسة كل من: (الدريبي، ٢٠١٦ ؛ Butt, 2014 ؛ Johnson, 2013). واختلفت مع نتائج دراسة ستراير (Strayer, 2007).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ونصه "هل تختلف اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي نحو إستراتيجية الصف المقلوب باختلاف التحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية المرتبطة به، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات وفقا لاختلاف التحصيل الدراسي السابق (المرتفع، والمنخفض). وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو استخدام إستراتيجية الصف المقلوب وفقا لاختلاف التحصيل الدراسي السابق

التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرتفع	٤٢	٢,٤٩	٠,٣٩
المنخفض	٢٧	٢,٤٣	٠,٣٨

يتبيّن من جدول (٥) وجود فروق ظاهرية بسيطة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، وجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦) اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الاتجاهات نحو إستراتيجية الصف المقلوب لدى طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل الدراسي المرتفع والمنخفض

التحصيل الدراسي	العدد	قيمة "ت"	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
المرتفع	٤٢	٠,٦٧	٦٧	٠,٥٠
المنخفض	٢٧			

يتضح من جدول (٦) أن مستوى الدلالة بلغ (٠,٥٠)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طالبات الصف الثامن الأساسي ذوات التحصيل الدراسي السابق المرتفع والمنخفض نحو إستراتيجية الصف المقلوب، وبالتالي ترفض الفرضية الثالثة.

وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية لها تأثير إيجابي على اتجاهات جميع طالبات المجموعة التجريبية ذوات التحصيل الدراسي السابق المرتفع والمنخفض، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يأتي: مراعاة هذه الإستراتيجية للفروق الفردية بين الطالبات، حيث كانت كل طالبة تتعلم حسب قدرتها وسرعتها، بعيدا عن إحراجات الموقف التعليمي الاعتيادي. إضافة إلى أن التواصل المستمر بين المعلمة وطالباتها عبر الواتس آب للرد على استفساراتهن المتعلقة بالمحتوى التعليمي، أو لمعالجة أي مشكلة فنية تتعلق بمتابعة مقاطع الفيديو قد يكون له دور في بناء علاقات إيجابية بين المعلمة وطالباتها.

وأن البيئة التعليمية التي توفّرها هذه الإستراتيجية تجعل الطالبات يعملن في جو من المرح والمتعة، بعيداً عن التعقيدات والرتابة، فإستراتيجيات التعلم النشط التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية وفرت بيئة تعليمية غنية ذات معنى للطالبات، وقد يكون لها دور بارز في بناء اتجاهات إيجابية نحو هذه الإستراتيجية. إضافة إلى أن مشاهدة الطالبات لمقاطع الفيديو مسبقا قبل موعد الحصة ساعدتهن على الشعور بالراحة والطمأنينة، والتغلب على عامل الخوف والرهبة التي قد تنتاب بعض الطلاب نتيجة المواقف التدريسية التقليدية مما يجعلهن يشعرن بالإخفاق في أداء المهام الموكلة إليهن.

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:

- استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مادة التربية الإسلامية، وفي مختلف المراحل التعليمية؛ لما تنطوي عليه من مزايا عديدة، ودورها في تنمية التحصيل الدراسي للمتعلمين.
- تدريب المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية والمعلمين على التطبيقات العملية لاستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس المادة، وذلك من خلال البرامج التدريبية المعدة لهذا الغرض.

- تدريب معلمي التربية الإسلامية على تصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز التعلم، والاهتمام بتضمينها إستراتيجيات التعلم النشط.

وتقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية الصف المقلوب في التربية الإسلامية في متغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي والاتجاهات، كالذكاء والدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية، وقلق الامتحان.
- دراسة معايير توظيف إستراتيجية الصف المقلوب في العملية التعليمية بفعالية عالية.
- دراسة احتياجات المؤسسات التعليمية للبنية التحتية والمستلزمات المادية والعلمية لإنشاء منظومة تعلم إلكتروني تلائم بيئة التعلم في الصف المقلوب.

• المراجع:

- أبو دنيا، عبد الجواد حسن عبد الجواد. (٢٠١٧). فاعلية اختلاف نمطي ممارسة النشاط في بيئة التعلّم المعكوس في تنمية مهارات إنتاج قوائم البيانات الببلوجرافية لدى طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.
- البلوشية، نوال بنت سيف. (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية الصّف المقلوب في تعليم اللغة العربية واستثمارها. المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، خلال الفترة ٧ - ١٠/ ٥/ ٢٠١٤م، الكتاب ٣، برعاية المجلس الدولي للغة العربية.
- الدريبي، عهود بنت صالح إبراهيم. (٢٠١٦). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، مصر، ع (٣)، ٢٥٣ - ٢٧٦.
- الذويخ، نورة. (٢٠١٣). طريقة تعليمية تربوية للمدارس: مفهوم الصّف المقلوب (Flipped Classroom). استرجع في ٢٠١٦/١/٢٠ من: http://aljubailtoday.com.sa/2013/10/10/31871.html
- الذويخ، نورة. (٢٠١٤). الفصل المقلوب. مجلة المعرفة، استرجع في ٢٠١٦/١/٢٠، من: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php
- الروساء، تهاني بنت محمد. (٢٠١٨). فاعلية الصّف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ٢٦ (١)، ١٢٨ - ١٥٠.
- السيد، إيناس. (٢٠١٤). أثر إستراتيجية الصّف المقلوب عبر التعلّم المتنقل في تنمية مهارات البرامج التلفزيونية لدى طالبات الدراسات العليا. دراسات وبحوث المؤتمر الدولي للتعلّم الإلكتروني في الوطن العربي، القاهرة، ٢٤ -٢٦/ ٦/ ٢٠١٤.
- الشامي، خديجة مهودر. (٢٠١٨). فعالية استخدام إستراتيجية التعلّم المعكوس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصّف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحو تعلّمها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٥). التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس. الأردن: دار المسيرة.

- العزام، حسين عبد المجيد. (١٩٩٩). تطوير مقاس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الكحيلي، ابتسام سعود. (٢٠١٥). فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم. المدية المنورة: دار الزمان.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة في المناهج وطرق التدريس، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- المنتشري، عبد الكريم صالح علي. (٢٠١٨). أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المقلوب في التحصيل والأداء المهاري لتطبيقات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مصر، ع (١١)، ١ - ١٠٠.
- خياط، أحمد بن محمد بكر. (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية التعلّم المدمج في تحصيل مادة الرياضيات لمتدربي الكلية التقنية بالمدينة واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- عكاشة، محمود فتحي. (١٩٩٩). الصحة النفسية. مصر: مطبعة الجمهورية.
- عليّان، أيمن يوسف عابد، أسامة حسن محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية الصّف المعكوس في تدريس اللغة العربية على التحصيل لدى الطلبة الجامعيين في دولة قطر واتجاهاتهم نحوها. رسالة الخليج العربي، السعودية، ع (١٤٥)، ٦٩ - ٨٤.
- منصور، مجدولين عزيز محمد. (٢٠١٠). العوامل المؤثّرة في تحصيل الطلبة في جامعة بيرزيت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *Paper presented at the 120th ASEE Annual Conference & Exposition*, 23-26/ 6/ 2013, Atlanta, Georgia.
- Brown, K. C. (2015). *Evaluating Student Performance and Perceptions in a Flipped Introductory Undergraduate Biology Classroom*. Unpublished M.A. thesis, University of Massachusetts, Boston.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33-43.
- Chipps, J. (2013). *The Effectiveness of Using Online Instructional Videos with Group Problem-Solving to Flip the Calculus Classroom*. Northridge, California.
- Guggisberg, L. S. (2015). *Student Perceptions of Digital Resources and Digital Technology in a Flipped Classroom.* Unpublished Ph.D. dissertation. University of North Dakota.
- Johnson, G. B. (2013). *Student Perceptions of the Flipped Classroom*, Unpublished M.A. thesis, University of British Columbia (Okanagan).

- Marco, Ronchetti. (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET),* 5(2), 45-48.
- Marlowe, C. A. (2012**).** *The Effect of the Flipped Classroom on Student Achievement and Stress.* Unpublished M.A. thesis, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Quint, C. L. (2015). *A Study of the Efficacy of the Flipped Classroom Model in a University Mathematics Class.* Unpublished Ph.D. dissertation, Columbia University.
- Strayer, J. F. (2007). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environ Res,* 15 (2), 171-193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4.
- Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a Flipped Classroom in an Undergraduate Business Course**.** *Business Education & Accreditation,* 6(1), 63-71.
- Wiley, B. M. (2015). *The Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Fifth Grade Mathematics Students.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of Minnesota.

❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده (كلية الآداب والعلوم الإنسانية نموذجا)

إعداد :

د/ خالد بن محمد قليوبي

أستاذ الشخصية وعلم النفس الإجتماعي المشارك
كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس
جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجده (كلية الآداب والعلوم الإنسانية نموذجا)

د/ خالد بن محمد قليوبي

أستاذ الشخصية وعلم النفس الإجتماعي المشارك كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع – العمر – الحالة الإجتماعية - التخصص). وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالب وطالبة بالجامعة، من تخصصات مختلفة، وتراوحت أعمارهم بين (٢٣:٤٥) عاما، سواء متزوجين أو غير متزوجين، وقد طبق عليهم مقياس الحل الإبداعي للمشكلات (نورة يوسف)، ومقياس جودة الحياة (محمود عبدِ الحليم - علي مهدي)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز)، كما أسفرت النتائج عن وجود إختلاف في الحل الإبداعي للمشكلات بصدد متغير (النوع ، العمر، الحالة الإجتماعية، التخصص) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أظهرت النتائج عدم وجود إختلاف في جودة الحياة بصدد متغير (النوع، العمر، الحالة الإجتماعية) فى حين وجدت فروق بصدد متغير (التخصص) .

الكلمات المفتاحية: الحل الإبداعي للمشكلات، جودة الحياة، طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

The Creative Solution to the Problems and Quality of Life of Graduate Students (Faculty of Arts and Humanities) at King Abdul Aziz University in Jeddah

Dr.Khalid Mohammad Qalyoubi

Abstract:

The study mainly aims to reveal the relationship between the creative solution to the problems and the quality of life of the graduate students at King Abdul-Aziz University and some demographic variables like (gender, age, social status, specialization)

The sample of the study consists of (90) male and female students from different disciplines, aged (23:45) years, whether married or unmarried. The measurement of creative solution to the problems (Nora Youssef), the quality of life (Mahmoud Abdel Halim – Ali Mahdi) was applied on the sample of study, the results indicated that the existence of a statistically significant correlation between the creative solution of problems and the quality of life at the request of graduate studies at King Abdul-Aziz University. The results also indicated a difference in the creative solution of the problems related

to the variable (gender, age, marital status, specialization) all of these variable at the level of (0.01) significance. The results also indicated that no difference in the quality of life in relation to variable (gender, age, marital status, specialization), while differences were found in relation to variable (specialization).

Keywords: creative solution to the problems, the quality of life, graduate students at King Abdul-Aziz University

• المقدمة:

يعتبر التفكير أحد موضوعات علم النفس التي تحتل مكان الصدارة في أهداف التربية بكل المراحل العمرية، حيث يعد عاملاً أساسياً في توجيه الحياة وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية، وفي عصرنا هذا تتشابك العلاقات وتتقارب المسافات وتسقط الحواجز ويكون الإنسان العاقل في أشد الحاجه للتفكير الذي يساعده على تشكيل المعلومات بالأسلوب الإبداعي الذي يجعل المعلومات قابله للنقل للعالم الخارجي. ويعد التفكير في حل المشكله هو أول صور أو أنماط التفكير الصحيحه التي تعتمد على خطوات شهيرة جداً بحيث أصبحت جزءاً من أي تفكير صحيح ولكن المجتمع اليوم يولد تحديات معقدة تتطلب مداخلهٍ إبداعية لحل المشكلات، وأن الكثير من المشكلات في الحياة اليومية تتطلب حلولاً إبداعية (Collis & Wilson, 2007, P3). وأصبح نجاح الفرد في مواجهة التكيف مع عصرنا الحالي لا يعتمد على إستخدام المعرفة وتطبيقها فحسب وإنما يعتمد على مهارات حل المشكلات وما ينتج من حلول إبداعية لهذه المشكلات. فحل المشكلات إبداعياً عملية يمكن إستخدامها في مجالات كثيره وهي تقدم إطاراً ينظم إستخدام أدوات وإستراتيجيات معينة لتساعد على توليد وتعديل وتطوير منتجات فكريةٍ تتصف بالجدة والمنفعة، وهو إطار من العمليات ذات وظيفة تنظيمية، وهو أيضاً منظومة تستخدم من خلالها أدوات التفكير المنتج من أجل فهم المشكلات وتوليد العديد من الأفكار المتنوعه والغير مألوفة وكذلك تقييم وتطوير الحلول المقترحة (صفاء الأعسر،٢٠٠٠، ص٣٠) الأمر الذي ينعكس بإيجابية على شعور الفرد بالرضا والتوافق والنجاح في الحياة وهو مايطلق عليه جودة حياة الفرد، حيث يتم تحويل كل مالدى الفرد من معلومات و إتجاهات وقيم ومعتقدات إلى سلوكيات تحقق فعالية وشعوره بالرضا. وفى هذا السياق أصبح ينظر لإدراك الفردٍ لجودة حياته من المنظور النفسي كقضية تتداخل مع قدرتة على تقديم حلولاً إبداعية لما يعانيه من مشكلات حالية أو مستقبلية، بإعتبارها من العوامل الأساسية المساعدة على حسن إستثمار مالدى الفرد من طاقات وإمكانات، وتؤثر بصوره مباشره على سعادتة وتكيفه وإستقراره ومدى إيجابيتة أو إعاقتة عن أداء أدوارة الطبيعية في الحياة. هذا ويختلف مستوى جودة الحياة والقدرة على التفكير الإبداعي لحل

المشكلات بإختلاف شرائح المجتمع، حيث يشكل الشباب في كل المجتمعات القوة المنتجة نظرا لما يملكونه من مهارات ومعارف وقدرات جسمية تؤهلهم لبذل الجهد والطاقة. وتعد مرحلة الدراسة الجامعية ولاسيما مرحلة الدراسات العليا من أكثر مراحل الحياة أهمية، لما لها من دور رئيسى في تنمية شخصية الطلبة وإكسابهم المعارف والمعلومات والمهارات التي تنعكس إيجابياً على مستقبلهم المهني ومن ثم قيامهم بالدور المنوط بهم في تنميه مجتمعهم على الوجه الأكمل، الأمر الذي أكدته دراسة كل من (محمود محمد ، عبد الرحمن صوفي ٢٠١٦ - عبد الحميد سعيد ، راشد بن سيف ٢٠٠٧ – شاهر خالد ٢٠١٠ - محمد عبد الله ،شاهر خالد ٢٠٠٨) على وجود العديد من المشكلات التي يمكن رصدها في هذه المرحله الدراسية. ويرى الباحث أنه مهما بلغت حدة هذه المشكلات فى درجة تأزمها، فمن المفروض أن تستفز قواهم الداخلية لمواجهتها وبالتالى الإحساس بجودة الحياة. وفي ضوء تحليل التراث أصبح من المؤكد وجود إشكالية علمية تتمثل في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الدراسات العليا.

- **مشكلة الدراسة**:

نبعت مشكلة الدراسة من رافدين أحدهما شخصي والآخر بحثي، أما الأول فقد نبع من خلال خبرة العمل بالحياة الجامعية التي تعد من منطلقات تحديد ثقافات الشعوب لأن طالب الجامعة ولاسيما طالب الدراسات العليا يعد الصفوة المختارة لتلك المجتمعات لما له من دور كبير في تقدمها، ولكن قد يواجه هؤلاء الطلاب في حياتهم الجامعية العديد من المشكلات التي تتطلب تحرير طاقاتهم الإبداعية وتوظيف إمكانياتهم العقلية لحلها، الأمر الذي ينعكس على شعورهم بجودة الحياة، مما أثار الرغبة لبحث العلاقه الجدليه بين جودة الاسلوب الإبداعي لحل المشكلات وجودة الحياة لدي عينه من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعه الملك عبد العزيز. وعلى صعيد الرافد البحثي فقد كشفت مجموعة الدراسات التي أجريت فى فلك متغيري الدراسة عن وجود علاقة بين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وبعض متغيرات وسمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الجامعية، مثل دراسةكل من (Banis & Prston,1991- Parnes,1998) كما أكدت دراسة كل من (Webster & Odom,etal,2017- Nelson,2014) على فعالية البرامج متعددة المداخل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات لدى طلاب الجامعة. في حين أنصب محور إهتمام دراسة كل من (gilhooly,1990- Bonomi –Patrick,2000) على تطوير برامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات في مجال العمل لرفع كفاءة الإداريين داخل المنشآت. وفيما يتصل بتحديد أهم المشكلات الأكاديمية والإجتماعية والنفسية للطلاب الجامعيين، والتي تؤثر على إدراكهم لجودة الحياة جاءت دراسة كل

من (محمود محمد ،عبد الرحمن صوفي ٢٠٠٦ – مجدي عبد الكريم ٢٠٠٦ - عبد الحميد سعيد ٢٠٠٧ - أحمد بن عبد العزيز ٢٠٠٩ - بخوش نورس ،حميداني خرفيه ٢٠١٥ - منصور مفرح ٢٠١٤ – زينب محمود شقير ٢٠١٠ - Mcswete,etal,2009-Mors,etal,2000)، وفي ضوء ماتقدم ولندرة الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وعلاقتها بجودة الحياة صيغت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- هل توجد علاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات و جودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟
- هل يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع – العمر - الحالة الإجتماعية – التخصص)؟
- هل تختلف جودة الحياة بإختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع – العمر - الحالة الإجتماعية – التخصص)؟

- **أهداف الدراسة**:

تتجلى قيمة البحث العلمي في أهداف محددة وواضحه يسعى الباحث إلى تحقيقها وفي سياق تساؤلات هذه الدراسة نصيغ الأهداف على النحو التالى:

- الكشف عن العلاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز.
- دراسه إختلاف الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز بإختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع – العمر - الحالة الإجتماعية – التخصص).
- دراسة إختلاف جودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز بإختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع – العمر - الحالة الإجتماعية – التخصص).

- **أهمية الدراسة ومبررات إعدادها**:

تعزى أهمية هذه الدراسة للإعتبارات التالية :

- **أهمية المجال البحثى**، الذي يساير الإتجاهات المعاصرة في الإهتمام بموضوعات علم النفس الإيجابي، ذلك المجال الحديث نسبيا، والذي يحتاج المزيد من الإثراء البحثي والنظري.
- **حداثه البحث**، في متغير الحل الإبداعي للمشكلات عالمياً، وندرته النسبية عربياً لدى طلاب الجامعة، خاصةً طلبة الدراسات العليا، على الرغم من إثبات الدراسات التي إنصب محور إهتمامها عليه لأهميتة في الشعور بجودة الحياة.
- **أهمية المتغيرات موضوع الدراسة**، حيث يمثل متغير الحل الإبداعي للمشكلات أحد متغيرات علم النفس الإيجابى التي تؤثر في مختلف جوانب حياة الفرد

وتؤثر على إدراكه لجودة الحياة، فضلاً عن أهمية متغير جودة الحياة والذي يمثل الإرتقاء به الغاية التي يسعى إليها جميع البشر على إختلاف توجهاتهم.

- **أهمية عينة الدراسة**، حيث تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناولها لفئة من أهم فئات المجتمع وهم طلاب الدراسات العليا من الشباب، حيث يشكل الشباب في كل المجتمعات القوة المنتجة والصانعة وتشكل مرحلة الدراسة الجامعية أهم مراحل حياة الفرد، لما لها من دور رئيسي في صقل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم المهني، بالإضافة إلى تزويدهم بكم كبير من المهارات العلمية والشخصية التي تفيدهم في مستقبل حياتهم العلمية.
- **أهميه تطبيقية**، أن تكون نتائج هذه الدراسة نواة للمهتمين بعلم النفس والتربية، تصميم برامج إرشادية لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الدراسات العليا، لما لها من نتائج إيجابية في تحسين جودة الحياة لديهم.
- **أهمية بحثية**، تعارض نتائج الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة بالبحث والتحليل، الأمر الذي دعا إلى ضرورة إجراء الدراسة الحالية للتحقق من هذه النتائج الجدلية.

• مفاهيم الدراسة وأصولها النظرية

• **أولاً: مفهوم الحل الإبداعي للمشكلة** Creative Problem Solving:

يعد مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات أحد المناهج التي تجمع بين ثراء النظرية وعمق الممارسات التطبيقية، فالخطوة الأولى فى دراسة عمليات التفكير الإبداعي دراسة أصحاب الشخصيات ذات القدرات الإبداعية البارزة وكيف يعبروا عن هذه القدرات في حل المشكلات. فالمنهج الإبداعي في حل المشكلات هو أي جهد يبذله الفرد أو الجماعة فى التفكير الإبداعي (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠، ص٢٨). ويضع (Mayer 1992) تعريفاً للحل الإبداعي للمشكلات بأنه نشاط معرفي ينتج عنه حلول جديدة للمشكلة. بينما يعرفه (Show، 2012) بأنه عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما، و تقبله على أنه مفيد وتنقله الجماعة من جيل لآخر. فى حين تعرف (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه إطار من العمليات يعمل كنظام (منظومه) تضم إستراتيجيات للتفكير المنتج، يمكن إستخدامها لفهم المشكلات وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية وتقييم وتطوير الأفكار. في حين يعرف لنا (محمود فتحي، سعيد عبد الغني، رشا عبد السلام، ٢٠١١) الحل الإبداعي للمشكلات بأنه عملية تنطوي على مجموعه من العمليات الصغرى تبدأ بتحديد المشكلة ثم توليد الحلول المتنوعه لها، ثم تقييم هذه الحلول وإختيار أفضلها. وفي أثناء قيام الفرد بهذه العمليات فإنه يوظف العديد من قدرات التفكير التباعدي (الطلاقة – المرونة –

الأصالة) وقدرات التفكير التقاربي (تحديد المشكلة - وتقييم الحلول– وإختيار أفضل الحلول وتنفيذها). ويقسم (Noller 1979) تعريف الحل الإبداعي للمشكلات إلى ثلاثة مكونات (**الحل**: التوصل لوسيله لمواجهه الموقف أو التوافق معه وتطويعه – **الإبداعي**: يتضمن الجدة – **المشكلة**: التحدي أى موقف يمثل تحدياً أو فرصة أو عقبة. ويوضح (Isaksen,etal 1994، ص٢٢٤) أن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات يقوم على عدة أسس:

- الإمكانات الإبداعية موجودة لدى كل فرد.
- يظهر الإبداع عادة وفقاً لإهتمامات وتفضيلات وأساليب الأفراد.
- يمكن أن يكون الأفراد أفضل في إستخدام أساليبهم الإبداعية من خلال التقييم الشخصي والتدخل في شكل التدريب والتعليم.

وفي سياق هذه الدراسة يعرف الحل الإبداعي للمشكلات إجرائياً وفقاً لتعريف (Treffinger,Johnson) بأنه يقيس تحديد المشكلة الحقيقية، وتوليد الحلول الممكنة والتوصل للحلول وتقييمها وتنفيذها. وذلك وفقاً لما تعكسه الدرجة التى يحصل عليها المفحوص على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، المستخدم بهذه الدراسة.

- **مكونات الحل الإبداعي للمشكلات**:

يعتقد (Isaksen 1994) أن الحل الابداعي للمشكلات عملية تطبيقية أو وظيفية بشكل عام، وتقدم إطاراً تنظيمياً لتكنيكات فكرية محددة تستخدم لتساعد في تصميم وتنمية مخرجات جديدة ومفيدة لمشكلات هامة وحيوية (Droval 1994). ويتطلب الحل الناجح للمشكلات إستخدام أساليب تفكير مختلفة، وكل أسلوب له دور فى التوصل للحل الناجح، لذلك فإن من المهم أن يدرك الإنسان أسلوبه في التفكير بهدف الإستخدام الأفضل والبناء للإختلاف فى إثراء التفاعل. ويشمل إطار الحل الإبداعي للمشكلات ثلاث مكونات رئيسية نجملها على النحو التالى:

- **المكون الأول**: **فهم المشكلة** Understanding the problem،

فنحن نحتاج لفهم المشكلة عندما نواجه موقفاً غامضاً يحتاج إلى توضيح أو أن نصل إلى نقطه نركز عندها جهدنا لحل المشكلة، ويتركز الأهتمام في هذا المكون على تحسين فهم المشكلة أو الموقف الراهن أو تحديد المسار الذي يتجه من الواقع الراهن إلى المستقبل المنشود (محمود عكاشة، سعيد عبد الغني، رشا المدبولي ٢٠١١).

المنطقه الضبابيه miss-finding: يقصد بالمنطقة الضبابية ذلك الجانب من حياة الفرد أو مجالات حياته المختلفة الذي يثير لديه الحاجة لمزيد من الإهتمام، أو ذلك الجانب الذي يشكل عقبة في سبيل تحقيق أهدافه، وبالتالي

يتطلب مواجهة، وحتى يستطيع الإنسان مواجهة تلك المشكلات أو الصعاب أو التحديات، فالخطوة الأولى أن يحددها لكي يوجه جهده نحوها، والجانب الأساسي في تحديد المشكلة أن ينتقي الفرد المشكلة الجديرة بجهده ووقته، وهذا عنصر هام في المكون الخاص بفهم المشكلة (نورة يوسف، ١٩٩٩، ص٦٨).

جمع البيانات Data- finding: في هذه المرحلة تتضح رؤية الفرد للمجال المحيط به، والأفراد ذوي العلاقه بالمشكلة، والنتائج التي يريد تحقيقها والهدف هنا هو الحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات لتوضيح الفوضى حتى يستطيع تحديد المشكلة.

تحديد المشكلة Problem – Finding: من خلال المراحل السابقة، يمكن تحديد المشكلة وصياغتها عن طريق التركيز على أسئلة محددة، فالمشكلة المحددة تحديداً واضحاً تتيح الفرصة لتكوين العديد من البدائل المتنوعة الجيدة. ولذلك يجب أن تكون صياغة المشكلة إيجابية أي أن تبدأ بكلمة تدعو لإجابات وإحتمالات متعددة كما يجب أن تتضمن الصياغة المسؤل عن حل المشكلة والهدف الذي يتجه نحوه نشاط حل المشكلة.

- **المكون الثانى**: **توليد الأفكار**Generating Ideas،

ويختص هذا المكون بالتركيز على التفكير التباعدي للتوصل إلى أفكار متعددة ومتنوعة وغير تقليدية وتستخدم قدرات التفكير الإبداعي هذا الجانب وهي (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل) وليس بالضرورة تناولها كلها، فأحياناً يتطلب الموقف أو المشكلة موضع الإهتمام التركيز على بعضها دون الآخر(محمود عكاشة وآخرون،٢٠١١، ص ٢٥).

- **المكون الثالث**: **التخطيط للتنفيذ** Solution – Finding

يبدأ الفرد في مرحلة التخطيط للتنفيذ عندما تتوفر لديه بدائل متعددة، وهنا يكون الفرد في حاجة إلى أن يتخذ قراراً وأن يضع خطة للحصول على تأييد لهذا القرار عند التنفيذ. ويضم مرحلتين هما:

- **التوصل للحلول**: في هذه المرحله يتركز الجهد على تحليل البدائل وتقييمها وتدعيمها أي الإنتقال بين عدد كبير من الأفكار لعدد أقل بالإختيار، ويتطلب هذا وضع محكات أي معايير أو مؤشرات لتقييم وتحسين الحلول التي توصلت إليها لكى تصبح أعلى قيمة وأكثر نفعاً (ماجى وليم، ١٩٩٩، ص ٥٢).
- **قبول هذه الحلول**: ترتكز هذه المرحله على الأفعال والإجراءات أي الإنتقال من الموقف الحالي إلى المستقبل المرغوب، ويعني ذلك تقبل الحلول التي توصلت إليها، ودراسة إمكانية نجاحها في الواقع، وأهم ما في هذه المرحله هو الإلتزام والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة، لذلك يجب

تحديد المصادر ذات التأثير على تنفيذ الحلول، وذلك لتحقيق أفضل تأييد وتجنب لمصادر الرفض والمقاومة (Isaksen& Treffinger,1992,P346)

- **معوقات التفكير الإبداعي لحل المشكلات**:

أحد مدخلات تنمية الإبداع لحل المشكلات، تنمية الوعى بمعوقات التفكير الإبداعى، حيث تأتى مقاومة الجدة والتغيير على رأس قائمة المعوقات، وذلك لما تتطلبه الجدة من تغيير للطريقة والسلوك والتفكير، ومايتطلبه ذلك من جهد ومخاطرة ولذلك فإن تنمية الوعي بهذه المعوقات يحد من أثرها. ونتناول في السطور التالية أنواع معوقات التفكير:

- **المعوقات الداخلية للتفكير**: هناك ثلاث معوقات متداخلة منها المعوقات الشخصية (التي تمثل نقص الثقه بالنفس والميل للمسايرة، والحاجه للمألوف والتأثيرات الثقافية والقيمية ونقص الخيال والجمود والخوف من الفشل). والمعوقات المتعلقة بحل المشكلة (وتتمثل في الإستراتيجيات والمهارات والسلوكيات التي تحقق القدرة على التركيز ومن هذه المعوقات جمود الحل وإستخدام طرق غير فعالة لحل المشكلات وضعف المهارات اللغوية)، والمعوقات البيئية (وتشمل العوامل البيئية الموقفية التي ترى أن هناك أسلوباً واحداً للتفكير الصحيح، ومقاومة الأفكار الجديدة والعزله والأتجاة السلبي نحو التفكير الإبداعي والتسلط في إتخاذ القرار والإعتماد على الخبراء والمبالغة في التعاون أو التنافس.
- **المعوقات الخارجية للتفكير**:كشفت الأبحاث عن عدد من المعوقات تحول دون التجديد، وهي خصائص تنظيمية متعددة مثل: الأنظمة غير المناسبة للمكافآت، والإفتقار للتعاون، وغياب الحرية في إتخاذ القرار، وعدم الإهتمام بالإنجاز، وضعف الإداره وأنظمة التقييم غير المناسبه (نورة يوسف المنصور،١٩٩٩، ص٥٩).

من خلال العرض السابق يمكننا إجمال إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات على النحو التالي:

- التحليل الفعال للمشكلة.
- التوليد الفعال للحلول والبدائل.
- التقييم والنقد الفعال.

- **ثانياً**: **جودة الحياة** Quality of Life

شهدت السنوات الأخيرة إهتماماً متزايداً في مجال علم النفس بدراسة مفهوم جودة الحياة والمتغيرات المرتبطة به مثل الرضا عن الحياة والسعادة ومعنى الحياة وغيرها من المتغيرات الإيجابية، وذلك فى إطار إهتمام علم النفس الإيجابي،

الذي يبحث فى الجوانب الإيجابية لحياة الفرد والمجتمع ليصل بهما إلى الرفاهية، كما تعددت إستخدامات مفهوم الجودة فى كافة المجالات منها جودة الحياة وجودة التعليم وجودة الإنتاج وجودة المستقبل، وأصبحت الجودة هدفا لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد (هشام إبراهيم عبد الله،٢٠٠٨،ص١٣٧). وبالرغم من أن الغالبية تتفق على جودة الحياة كهدف أساسي ومطلب في حياة الأفراد إلا أن كل منهم أورد تعريفا مختلفا لجودة الحياة. حيث يرى (عادل عز الدين، ٢٠٠٥) أنها تتمثل في درجة رقي مستوى الخدمات المادية والإجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة تلك الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة. كما أنها تعني أن يعيش الفرد في حال جيدة متمتعا بصحة بدنية، وعقلية، وإنفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوي الإرادة، صامدا أمام الضغوط التي تواجهه ،ذو كفاءه ذاتية وإجتماعية عالية، راضيا عن واجباته الأسرية والمهنية، والمجتمعية، محققا لحاجاته وطموحاته، واثقا من نفسه غير مغرور مقدرا لذاته، مايجعله يعيش شعور السعادة (زينب شقير،٢٠٠٩). ومن التعريفات المهمة لهذا المفهوم هو تعريف منظمة اليونسكو، والتي تعتبر مفهوم جودة الحياة شاملا بحيث يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسى عبر تحقيقه لذاته (العارف بالله محمد،١٩٩٩). وترى موسوعة علم النفس أن جودة الحياة مفهوم ذو أبعاد متعددة لدى الأفراد مثل (التوازن الإنفعالي، والحالة الصحية للجسم، و الإستقرار المهني، والرضا عن الدراسة، والأستقرار الأسري، وتواصل العلاقات الإجتماعية داخل وخارج البناء العائلي، والإستقرار الإقتصادي الذي يرتبط بدخل الفرد الذي يعينه على مواجهة الحياة، وحالة الرضا عن المظهر والشكل العام (عبد الحميد سعيد، وآخرون، ٢٠٠٧). ويأتي تعريف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥) بوصفه أقرب التعريفات إلى توضيح المضامين العامه لهذا المفهوم، إذ ينظر فيه إلى جودة الحياة بوصفها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه وتوقعاته وقيمه وإهتماماتة المتعلقة بصحتة البدنية، حالته النفسية، مستوى إستقلاليتة، علاقاتة الإجتماعية، وإعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفه عامة (محمد السعيد،٢٠١٠،ص٣).وفقا لما ورد وفي إطار هذه الدراسة يمكن تعريف جودة الحياة إجرائيا بأنها (شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والإجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والإستفاده منه)، وذلك وفقا لما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس جودة الحياة المستخدم بهذه الدراسة.

• **النظريات المفسرة لجودة الحياة**:

تباينت وجهات النظر حول مفهوم جودة الحياه تبعاً لتباين منطلقاتها النظرية، وفيما يلي عرضاً موجزاً لبعضها:

• **أولاً: نظرية التحليل النفسي**:

نظر فرويد للنفس البشرية بطريقة إبداعية حين قسمها إلى ثلاثة أجزاء:

- الهو (ID) ويمثل غريزتا الحياة (الجنس)، والموت (العدوان)، ويعمل (الهو) بشكل لا شعوري وفق مبدأ اللذة وتجنب الألم.
- الأنا الأعلى (SUPER EGO)، وهو الجزء المناقض تماما (للهو)، ويمثل الضمير أو الرقيب الداخلي ومستودع الأخلاقية، والمثل الإجتماعية التي يكتسبها الفرد عبر التنشئة الإجتماعية.
- الأنا (EGO)، ويمثل الجانب المنطقي والعقلاني من الشخصية ويعمل بطريقة لاشعورية وفق مبدأ الواقع، ويتشكل من خلال تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي (سعاد منصور،٢٠٠٦، ص٣١).

وعليه فنظرية التحليل النفسى تناولت الجوانب الداخلية المتعلقة بالأفكار والمشاعر داخل النفس البشرية، حيث تعتبر المصدر الأول لسعادة الإنسان، ويرى فرويد أن الشخص السوي هو القادر على الحب الذى يمتد من حب الأشياء والناس والموضوعات والأفكار إلى حب الجنس والتناسل (الغرائز) كمحددات لسلوك الفرد، وإعطاء اللاشعور أهميه فى حياة البشر وتحديد الشخصية السوية القادرة على الحب والإرتباط الزواجي والعاطفي، مما يجعله قادر على الإستمتاع بوجوده في الحياة (منصور مفرح،٢٠١٤، ص١٧٩).

• **ثانياً: النظرية السلوكية**

تتلخص هذه النظرية في القدرة على إكتساب عادات تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الفرد وتتطلبها هذه البيئة، وتركز هذه النظرية على السلوك الذي ينشأ عن المثير والإستجابة، وتعتمد على التعليم وتعديله أو إعادة التعليم. وبالتالي تؤكد النظرية السلوكية على أهمية إكتساب وتعلم نماذج سلوكية إيجابية من البيئة المحيطة بالفرد، في التعامل مع مايحيط به من مشكلات وأزمات مما يجعله يشعر بالسعادة وتكوين علاقات إيجابية مع الذات والآخرين والإقبال على الحياة مع الشعور بالرضا والطمأنينه، مما يحقق للفرد درجه عالية من التوافق النفسي والإجتماعي مع تكوين علاقات إيجابية، وهذه تمثل أبعاد جودة الحياة (كاملة الفرخ، تيم عبد الجابر،١٩٩٩، ص١٩)

• **ثالثاً: النظرية المعرفية**

ترتكز هذه النظرية في تفسيرها لجودة الحياة على فكرتين، **الأولى** أن طبيعة إدارك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة. **الثانية** في إطار الإختلاف

الإدراكي الحاصل بين الأفراد، فإن العوامل الذاتية هي الأقوى تأثيراً من العوامل الموضوعية فى درجة شعورهم بجودة الحياة، و في هذا المنظور تبرز لدينا نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة هما:

- **نظريه لاوتن**: أثبتت أن إدارك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما الظرف المكاني: ويؤكد على أهمية تأثير البيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياتة، فالبيئة في الظرف المكاني لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة و الآخر تأثيره غير مباشر يعتمد على أسلوب الفرد في التعامل مع المشكلات المحيطة به بإيجابية وهذا يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها. أما الظرف الزماني: يؤكد أن إدارك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياتة يكون أكثر إيجابية كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره وكان أكثر إيجابية وقدرة على التعامل مع مايحيط به من مشكلات كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئتة.
- **نظريه رايف**: بينت أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات وحل المشكلات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة.

- **أبعاد جودة الحياة**

يتكون مفهوم جودة الحياة، كما يستخدم في أدبيات المجال من ثلاث مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي:

- جودة الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية إلى جانب الحياة الإجتماعية والشخصية للفرد.
- جودة الحياة الذاتية: وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة التي يعيشها ومدى الرضا والقناعة عن الحياة والسعادة بها.
- جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة ووجود أهداف واضحة لحياة الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل للحد المثالي من إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية كما يعيش في توافق مع الأقطار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع (عبد الله محمد، ٢٠١٠،ص١٧)

- **الدراسات السابقة**:

في ضوء تحليل الدراسات السابقة على الصعيدين العربي والأجنبي، تم تصنيفها إلى المحاور الآتية :

- **أولاً: دراسات تناولت الحل الإبداعي للمشكلات**:

وقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

١- دراسات إهتمت بتنمية الحل الإبداعي للمشكلات وتطبيقاته، يتم إستعراضها وفقاً للإتفاق والإختلاف بين نتائج الدراسات على النحو التالي:

في سياق الدراسات التي إهتمت بتقديم إستراتيجيات تساعد على تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات جاءت دراسة (ماجي وليم ١٩٩٩) التي أستهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات بالإعتماد على إستراتيجية (المرونة - تحمل الغموض - الأصالة) والتحقق تجريبياً من فاعليته، والمعتمد على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات Isaksen& Treffinger وقد طبقت الدراسة مقياس الإتجاه نحو بعض المكتشفات العلمية والمستقبلية، وذلك على مجموعة من طالبات الجامعة بلغ قوامها (٣٨) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية دالة لصالح المجموعة التجريبية.

الأمر الذي أكدته نتائج دراسة (Harkow,2015) التي استهدفت تنمية مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات لدى عينه من طلاب الجامعة المتفوقين، وذلك من خلال إستخدام إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات (الطلاقة - المرونة - الأصالة)، وقد توصلت النتائج إلى إكتساب عينه الدراسة من الطلاب مهارات التفكير الإبداعي بصفة عامة.

وعلى نفس السياق تأتى دراسة (نورة يوسف، ١٩٩٩) لتستهدف إختبار برنامج تدريبى لتنمية الإبداع في ضوء مبادئ التربية السيكلوجية، بإستخدام برنامج الحل الإبداعي للمشكلات، وبحث مدى إرتباط مهارات الحل الإبداعي للمشكلات بمعدل النمو في التوافق وتحقيق الذات، وأستخدمت الدراسة مقياس روتر للتوافق، ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومقياس كيرتون للتجديد والتجويد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبه تم تقسيمهن إلى مجموعه تجريبية وأخرى ضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وأنه لا يوجد إرتباط دال بين مستوى النمو في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات وكل من التحصيل والتوافق وتحقيق الذات.

وتأتي دراسة (نجاة عدلى، ٢٠٠٦) لتؤكد على نتائج الدراسة السابقة، حيث إستهدفت إختبار فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العمل التعاوني على الأداء في الحل الإبداعي للمشكلات واختبار اختلاف النوع والتخصص على أداء مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالب تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد توصلت النتائج إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدي على إختبار الحل الإبداعي للمشكلات، ومقياس المكتشفات العلمية، والاتجاه نحو العمل التعاوني، بينما لم تتواجد فروق دالة في النوع أو التخصص على مقاييس الدراسة.

وفي نفس سياق الإهتمام قام (Show,2012) بدراسة إستهدفت تحديد الإستراتيجيات المقترحة لتيسير التعليم الإنتقالي الذي يعتبر مساعداً فعالاً للتدريب على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالب وطالبة بالجامعة تم اختيارهم وفقاً لدرجاتهم المرتفعة على مقياس القدرات العقلية والتحصيلية، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التى تدربت على الحل الإبداعي للمشكلات والتعليم الإنتقالى أظهروا درجات مرتفعة من مهارات الحل الإبداعى للمشكلات. لصالح الذكور.

٢- دراسات إهتمت ببحث علاقه الحل الإبداعي للمشكلات مع المتغيرات المختلفة: في هذا المحور نجد بعض الدراسات التي بحثت علاقه الحل الإبداعي للمشكلات ببعض المتغيرات مثل سمات الشخصية على النحو التالى:

قام (Preston, Renee,2016) بدراسة إستهدفت بحث العلاقة بين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وبعض متغيرات الشخصية، وذلك على عينة بلغ قوامها (٢٦) طالباً (عينة تجريبية) و(٣٨) طالباً (عينه ضابطة) من طلاب المرحله الجامعية، في المرحله العمرية من (٢٣: ٤٢) سنة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية حققت درجات مرتفعة بصدد مقياس الأصالة، في حين لم تتضح فروق بين المجموعتين في الطلاقة، كما ارتبط الأداء الإبداعي بالمجموعه التجريبية بسمات الشخصية الإيجابية التلقائية الأصغر سناً.

الأمر الذي أكدت عليه نتائج دراسة (Parnes,1992) التي استهدفت بحث العلاقة بين مهارة الحل الإبداعي للمشكلات وبعض سمات الشخصية، واعتمدت الدراسة على مقاييس متعددة لقياس السمات الشخصية لدى العينة، وقد جاءت النتائج لتؤكد على وجود علاقة إرتباطية دالة بين مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وبين سمات الشخصية (المقبلة على الحياة - المتوافقة – التي تميل للإنجاز)، كما أثبتت النتائج فعالية دور التخصص في الحل الإبداعي للمشكلات لصالح التخصص العلمي.

وفي نفس الإتجاه تأتى دراسة (Gall,Medelson,2007) لتستهدف دراسة بعض العوامل الشخصية المرتبطة بالحل الإبداعي للمشكلات لدى عينة بلغ قوامها(٤٢٠) من طلاب الجامعة، وأعتمدت الدراسة في التشخيص على بعض مقاييس القدرات العقلية ومقاييس العوامل الشخصية للمبدعين، وجاءت النتائج تؤكد على أهداف الدراسة من حيث وجود علاقة إرتباطية بين بعض سمات الشخصية ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الجامعة فى إتجاه الذكور.

هذا وتؤكد نتائج دراسة (Palmon,2017) على نتائج الدراسة السابقة، حيث استهدفت بحث العلاقه بين سمات شخصية الفرد ومهاراتة الإبداعية فى حل

المشكلات، وقد طبقت الدراسة على (١٩٥) طالباً جامعياً من قسم علم النفس بالولايات المتحده، وتوصلت النتائج إلى أن تركيب وبناء المشكلة يرتبط إيجابيا بنمط شخصية الفرد، فالأفراد القادرين على إعادة صياغة المشكلة بطرق متنوعة لهم القدره الأكبر على تركيب وحل المشكلات بما يتفق مع نمط شخصياتهم (التكيف/ المرونة/ تحمل الغموض)، مقارنة بالأفراد الذين لديهم قدرة منخفضة في حل المشكلة، في إتجاه الذكور الأصغر سنا.

٣- دراسات إهتمت بدراسة منهجية الحل الإبداعي للمشكلات وتطبيقاته:

جاءت دراسة (Mumford,2014) والتي استهدفت إلقاء الضوء على أهمية المهارات المعرفية في الحل الإبداعي للمشكلات، والتي يمكن إستخدامها في توليد الأفكار والحلول الإبداعية، وقد توصلت النتائج إلى أن مهارة (إعادة بناء وتركيب البنيات المعرفية) تعد أهم المهارات المعرفية التي تساهم فى تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Poland,2017) التي استهدفت فحص العلاقة بين التصور الذهنى (كمهارة معرفية) ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات على عينة من طلاب الجامعة والأساتذة من المبدعين، وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية مهارة التصور الذهني في التوصل للحل الإبداعي للمشكلات، حيث تم تدوين التصور الذهني في مرحلة التحقق وهى إحدي مراحل العملية الإبداعية لحل المشكلات، خاصة لدى أفراد العينة الأصغر سناً من المتزوجون.

في حين أجرى (Frances,2015) دراسة لبحث العلاقة بين نمطي التفكير(التجديدي – التجويدي) في إستخدام مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وتكونت العينة من (٢٦) فردا، واستخدم برنامج (CpS) للتدريب، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كيرتون للتجديد والتجويد، ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات، وقائمة الحل الإبداعي للمشكلات، وأظهرت النتائج وجود إرتباط دال إحصائيا بين مقياس كيرتون ومقاييس الحل الإبداعي للمشكلات، كذلك وجدت فروقا في تفضيلهم لبعض مكونات البرنامج وذلك في إتجاه الأفراد ذوي نمط التفكير التجديدي، كما أوضحت النتائج أن الأفراد المجودين أكثر حذرا بالنسبه لتعلمهم واستخدامهم لأدوات البرنامج، في حين أن المجددين يفضلون إتخاذ سلوك المخاطرة فى تطبيق أدوات الدراسة حتى مع عدم فهمها بشكل جيد.

- **ثانياً: دراسات تناولت جودة الحياة**

نستعرض فيما يلي لعدد من الدراسات المعنيه بمتغير جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الدراسية الجامعية، وفقاً لأوجه الإتفاق والإختلاف فيما بينها، في ضوء عدة محاور على النحو التالى:

• **دراسات تناولت جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية:**

دارسة (شاهر خالد سليمان،٢٠٠٨) التي أستهدفت معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة لعربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافيه (التخصص - التقدير الدارسي) على عينة بلغ قوامها (٦٤٩) طالباً بالجامعه، وتوصلت الدارسة إلى النتائج التالية: أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة النفسية، و منخفضاً في بعدين هما جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت ومتوسط في بعد الصحة العامة، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق في جودة الحياة لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، في حين لم تظهر النتائج أية فروق فى مستوى جودة الحياة بصدد متغير التقدير الدراسى.

وعلى نفس سياق الاهتمام تأتى دارسة (علي مهدى كاظم وعبد الخالق نجم، ٢٠٠٦) إذ هدفت الدارسة لمعرفة مستوى جودة الحياة في ضوء متغير (البلد، التخصص، النوع) كمتغيرات ديموجرافية، على عينة بلغ قوامها (٤٠٠) طالباً من جامعة عمان، و(٢١٨) طالباً من جامعة ليبيا، وأشارت النتائج إلى إرتفاع مستوى الجودة فى بعدين هما جودة الحياة الأسرية والإجتماعية وجودة التعليم، ومتوسط في بعدين هما جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي، كما أكدت النتائج على وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد والنوع، وغير دال بصدد متغير التخصص.

ويتعارض ذلك مع نتائج دارسة (محمد عبد الله إبرهيم ، سيدة صديق،٢٠٠٦) التي إستهدفت معرفة دور الأنشطة الرياضية على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء متغير (النوع - التخصص)، على عينة بلغ قوامها (١٢٣) من طلبة الجامعة (٦٣) من الذين يمارسون الرياضة و(٦٠) طالباً و طالبة من الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في جودة الحياة بين الطلبة لصالح الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية و تبين وجود فروق في جودة الصحة النفسية وجودة التعليم و الدارسة و جودة الجانب العاطفي وجودة الحياة الأسرية والإجتماعية وجودة شغل الوقت، وعدم وجود تأثير دال في متغير النوع و التخصص.

الأمر الذى يتعارض جزئياً مع نتائج دراسة (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨) التي تهدف إلى دراسة طبيعة البناء العاملي لجودة الحياة في البيئة العربية وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع – الحالة الإجتماعية - والحالة المهنية) على درجات جودة الحياة، وإعداد مقياس جودة الحياة في البيئة العربية في ضوء مؤشرات جودة الحياة لمنظومة الصحة العالمية مع مراعاة البعد الثقافي، وبلغت عينة الدراسة (٣٧٣) طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن الصحة النفسية هي العامل الأكثر أهمية في التنبؤ بجودة الحياة والإحساس بالرفاهية والسعادة

والرضا عن الحياة لدى جميع أفراد العينة، مما يؤكد على أهمية شعور الفرد بالصحة النفسية لتزيد قدرته على إدراك جودة الحياة، ووجود فروق في بعض أبعاد جودة الحياة، الصحة الجسمية وأنشطة الحياة اليومية، والصحة النفسية لصالح الطلاب، وهذا يعني أن الطالبات أقل إدراكا لجودة الحياة في هذه الأبعاد.

- **دراسات تناولت جودة الحياة ومتغيرات أخرى**:

تأتي دراسة (سمية علي، ووفاء سيد،٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، واشتملت أدوات البحث مقياس جودة الحياة النفسية والبرنامج التدريبي إعداد سمية علي عبد الوارث وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين عوامل جودة الحياة النفسية لطالبات الجامعة وزيادة تقبلهم لذواتهم والرضا عنها من خلال اكتشاف معناها والجوانب الإيجابية فيها، ووجود فروق دالة إحصائية في اتجاه متوسطات درجات القياس البعدي على عوامل (جودة الحياة النفسية ، تقبل الذات، العلاقات الاجتماعية الإيجابية ، الاستقلالية ، الغرض من الحياة ، النمو، التطور الشخصي).

في حين أستهدفت دراسة (يوسف حمد، جوان إسماعيل، ٢٠١٣) دراسة علاقة مستويات جودة الحياة بالإنتماء والقبول الإجتماعي لدى عينة من طالبات الجامعة بلغ عددهم (٤٣٠) طالبه بجامعة صلاح الدين بالعراق، ومن أهم نتائجها وجود علاقة بين المستويات المرتفعة من جودة الحياة وبين الشعور بالإنتماء والقبول الإجتماعي لدى الطالبات، وأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الإنتماء والتوافق النفسي.

كما هدفت دراسة (Gall,Mors,2015) إلى التحقق من العلاقات القائمة بين جودة الحياة والتعريف الثقافي لكل من (الزنوج والبيض) والاكتئاب لديهم، واشتملت عينة الدراسة مجموعه من الأمريكان الأصليين من سكان المناطق بلغ قوامها (٣٦٠)، وأبرزت النتائج أن مؤشر جودة الحياة المؤشر الأبرز لأعراض الإكتئاب، وكانت علاقات التمييز الثقافي للبيض مع الاكتئاب ضئيلة وأقل مما تم تحديده،وعلى الرغم من عدم التعريف الثقافي للعلاقة المباشرة على الاكتئاب، إلا أن للتعريف الثقافي للزنوج علاقة إيجابية مع جودة الحياة، وعدم وجود فروق بصدد كل من متغير السن والحالة الإجتماعية.

وتأتي دراسة (رجاء محمود، ٢٠١٦) التي أستهدفت بحث العلاقة بين جودة الحياة والصلابة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود بلغ قوامها (٣٠٧) طالبة، وقد أكدت النتائج على وجود علاقة موجبة ودالة بين جودة الحيا ةوالصلابة النفسية، بينما لم تتحقق هذه العلاقة بين التحكم وجودة الحياة

الصحية، وجودة شغل الوقت وإدارته، وكانت جودة الحياة متوسطة لدى عينه الدراسة من الطالبات.

بينما تناولت دراسة (منى رجب، ٢٠١٦) لبحث العلاقه بين جودة الحياة والذكاء الإجتماعي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم قسم رياض الأطفال بلغ عددهم (٣٠٠) طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة وإيجابية بين جودة الحياة والذكاء الإجتماعي، وكانت الفروق في إتجاه الطالبات ذوي مستوى الذكاء الإجتماعي المرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجودة والمستوى الدراسي للطالبات.

نتائج دراسة (Rose,2017) التي استهدفت التعرف على مستوى جودة الحياة من خلال توظيف ثلاثة أبعاد هي (تقدير جودة الحياة، الرضا عن الحياة، إشباع الإحتياجات) فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (الجنس - العمر - المستوى الإقتصادي والإجتماعي)، على عينة بلغت (٤٢٣) من طلبة الجامعة، وقد أكدت النتائج حصول المؤشرات البيئة لجودة الحياة على متوسطات منخفضه مقارنةً بالمؤشرات الشخصية والإجتماعية، كما أكدت النتائج عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة بصدد متغير الجنس، بينما وجدت فروق دالة فى مستوى جودة الحياة بصدد متغير المستوى الإقتصادي والإجتماعي، ووجود علاقه عكسية بين متغير العمر والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة.

الدراسات السابقة تحليل وتعقيب:

نستعرض على النحو التالي أهم القضايا التي تم إستخلاصها من نتائج الدراسات السابقة والتي تشكل لنا مرجعية علمية لصياغة الفروض:

- عدم وجود دراسات عربية -في حدود إطلاع الباحث - التي هدفت بحث العلاقه بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب الدراسات العليا.
- ندرة الدراسات التي أهتمت ببحث تأثير المتغيرات الديموجرافية في الحل الإبداعي للمشكلات.
- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدلالة الفروق في متغير (النوع، العمر، التخصص) في جودة الحياة، في حين لم يتم تناول متغير (الحالة الإجتماعية) على صعيد الدراسات العربية.
- أما أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة فتمثلت فى إختيار العينة، حيث تضمنت طلاب الدراسات العليا من الذكور والإناث، بتخصصات علمية مختلفة، كما ظهرت أوجه الإستفادة في إستخلاص المفاهيم الإجرائية، وطرح الفروض في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من قضايا إتفاق وإختلاف، فضلا عما يمكن إستخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقا.

وفيما يتعلق بالجديد الذي تضيفه هذه الدراسة، فإنها تحمل بعض الإضافات التي تشكل أيضاً مبررات بحثية تتمثل فى:

- عدم وجود دراسات عربية – في حدود إطلاع الباحث - إهتمت ببحث العلاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب الدراسات العليا.
- عدم وجود دراسات عربيه – فى حدود إطلاع الباحث - إهتمت بدراسة الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الدراسات العليا.
- عدم وجود دراسات عربية – في حدود إطلاع الباحث - إهتمت بدراسة تأثير الحالة الإجتماعية على جودة الحياة والحل الابداعي للمشكلات.

- **فروض الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة، والأطر النظرية المختلفة، فإن هذه الدراسة تسعى للتحقق من الفروض التاليه:

- توجد علاقة ارتباطية بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.
- يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في (النوع، التخصص، الحالة الإجتماعيه، العمر)
- تختلف جودة الحياة بإختلاف المتغيرات الديموجرافية المتمثلة فى (النوع، التخصص، الحالة الإجتماعيه، العمر).

- **منهج وإجراءات الدراسة**:
- **أولاً منهج الدراسة**:

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن للكشف عن الفروق التي تعزى فى المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر، الحالة الإجتماعية، التخصص) على متغيرات الدراسة الأساسية، فضلا عن المنهج الوصفي الإرتباطي لبحث العلاقة بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب الدراسات العليا.

- **ثانياً عينة الدراسة**:

إشتملت عينة الدراسة على طلاب الدراسات العليا (الماجستير - الدكتوراه) بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز بجده، بلغ قوام العينة (٩٠) طالب منهم (٤٨) وتمثل (٤٧٪) من الذكور و(٤٢) وتمثل (٥٣٪) من الإناث، وتم تقسيمهم إلى مرحلتين عمريتين الأولى من (٢٣:٣٣) سنه وتمثل (٧٢٪)، والثانيه من (٣٤:٤٥) سنه وتمثل (٢٨٪)، من المتزوجين ويمثلون (٧٢٪)، وغير المتزوجين ويمثلون (٢٨٪)، بالتخصصات المختلفة (الشريعة والدراسات الإسلامية (١٣٪)، اللغة العربية وآدابها (١٤٪)، وعلم النفس (٢١٪)، الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية (١١٪)، التاريخ (١٣٪)، علم المعلومات (١٠٪)، علم الإجتماع والخدمة الإجتماعية (١١٪) والجدول التالى يوضح خصائص أفراد العينة:

جدول (١) : خصائص عينة الدراسة

المتغير	المتغيرات الفرعيه	العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكور	٤٢	٤٧٪	٩٠
	إناث	٤٨	٥٣٪	
العمر	٢٣:٣٣	٦٥	٧٢٪	٩٠
	٣٤:٤٥	٢٥	٢٨٪	
الحالة الإجتماعية	أعزب	٢٥	٢٨٪	٩٠
	متزوج	٦٥	٧٢٪	
التخصص	علم نفس	١٩	٢١٪	٩٠
	الشريعه والدراسات الإسلاميه	١٢	١٣٪	
	التاريخ	١٢	١٣٪	
	الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية	١٠	١١٪	
	علم المعلومات	٩	١٠٪	
	علم الإجتماع والخدمة الإجتماعية	١٠	١١٪	
	اللغه العربية وآدابها	١٣	١٤٪	

- **ثالثاً أدوات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف الأدوات التالية:

- **مقياس الحل الإبداعي للمشكلات**؛

اعد المقياس (Johnson,Treffinger,1978) وترجمته (نورة يوسف االمنصور ، ١٩٩٩)، بني على أساس مراحل الحل الإبداعي للمشكلات فهو يقيس تحديد المشكلة الحقيقية، وتوليد الحلول الممكنه والتوصل للحلول وكيفية تقييمها وإعداد خطة لتنفيذها. ويضم المقياس عشر مشكلات واقعية أختيرت منها ست مشكلات تتناسب مع البيئة السعودية و هى:

- مشكلة التخلص من النفايات.
- مشكلة تفضيل المرأه لإنجاب الذكور.
- مشكلة الإزعاج في حافلات مدارس الأطفال.
- مشكلة المواد الحافظة المضافة للطعام.
- مشكلهة التعليم بالكمبيوتر وبطالة المدرسين.
- مشكلة إستخدام الروبوت للقيام بأعمال المنزل.

- **تصحيح المقياس**

يتم تحليل الإجابات على أساس جدول يتضمن المكونات الثلاثة للحل الإبداعي للمشكلات وتقسم الدرجات كالتالي:

- المكون الأول (تحديد المشكلة) ويتضمن صياغة المشكلة الحقيقية، صياغة المشكلة بشكل إيجابي، تحديد المشكلات الفرعية، وهنا يحصل المفحوص على ست درجات لهذا المكون ويضم هذا المكون مشكلتين.
- المكون الثانى (توليد البدائل) ويقيم على أساس: الطلاقة - المرونة - الأصالة والدرجة التي يحصل عليها المفحوص على هذا المكون ست درجات ويضم هذا المكون مشكلتين.

◄◄ المكون الثالث يقيم على أساس مرحلتين، تقييم الحلول من حيث إستخدام المحكات وإستخدام مصفوفة التقييم ومرحلة التخطيط للتنفيذ من حيث إستخدام إستراتيجيات التغلب علي المعوقات، وتحديد المصادر المساعدة والمعوقة للتنفيذ ويحصل المفحوص على ١٢ درجة على هذا المكون. وبذلك تشكل الدرجة (٣٦) المجموع الكلي للدرجات على هذا المقياس. وبالنسبه للخصائص السيكومترية للمقياس، تم التحقق من ثبات المقياس بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد (٠.٥٩٥ إلى ٠.٧٣٥)، وطريقة إعادة الإختبار التي بلغت(٠.٧٨) وهي قيمة دالة على ثبات المقياس. كذلك تم حساب صدق المقياس بإستخدام صدق المحتوي.

• **مقياس جودة الحياة**:

أعده كل من (محمود عبد الحليم - علي مهدي، ٢٠٠٦)، أستهدف توفير أداة لقياس جودة الحياة بمرحلة الشباب (المرحلة الجامعية)، ويتضمن المقياس ستة مكونات هي(جودة الحياة الأسرية والإجتماعية - جودة الصحة النفسية - جودة التعليم والدراسة - جودة الصحة العامة - جودة العواطف (الجانب الوجداني) - جودة شغل الوقت وإدارته)، وقد تم صياغة (١٠) فقرات لكل محور (٥ فقرات موجبة، و٥ فقرات سالبة) وأمام كل فقره مقياس تقدير خماسي، وأعطيت الفقرات الموجبة (١،٢،٣،٤،٥) في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة، وبذلك تتراوح الدرجة على المقياس بين (٦٠ إلى ٣٠٠) درجة، إذ تمثل الدرجة (٦٠) أدنى مستوى للجودة والدرجة (٣٠٠) أعلى مستوى لجودة حياة الفرد. وبالنسبة لحساب الكفاءة السيكومترية للمقياس تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى بعرض المقياس على ستة من المحكمين وتراوحت نسبة إتفاقهم بين (١٠٠:٨٣٪) على فقرات المقياس، وتم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ لدرجات كل محور وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٦٢ – ٠.٨٥) بوسيط قدره (٠.٧٥)، وللمقياس ككل (٠.٩١) بين معاملات ثبات الدرجات لكل محور في المقياس. وطريقة الخطأ المعياري وتراوحت قيمته بين (٢.٥٤ - ٣.٢١) للمحاور الستة، في حين بلغ (٧.٤٤) للمقياس ككل.

• **إجراءات التطبيق**:

تم تطبيق الأدوات السابق ذكرها على عينة الدراسة داخل الجامعة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٨م).

• **الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الإجتماعية (إصدار ١٦) في ضوء الوصف الإحصائي لمتغيرات الدراسة وطبيعة الفروض، وحجم العينة تم الإستعانة بالإحصاء البارامترية متمثلاً في معامل الارتباط، واختبار(ت).

• **نتائج الدراسة**

نستعرض فيما يلي مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها على النحو التالي:

نتيجة الفرض الأول: ونصه (توجد علاقة إرتباطية بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز). وللتحقق من صحة الفرض تمت معالجة استجابات عينة الدراسة بإستخدام معامل الإرتباط والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): معالجة إستجابات عينة الدراسة بإستخدام معامل الإرتباط

المتغير	ن	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة	٩٠	٠.٣١١	٠.٠٠٣	دالة عند ٠.٠١

بتحليل القيم الواردة بالجدول (٢) يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة بين الحل الإبداعي للمشكلات وجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز حيث جاءت قيمة (ر) (٠.٣١١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وبمراجعة الدراسات السابقة المعنية بهذا الشأن تبين الندرة الشديدة في هذا الإتجاه، ولعل ذلك يمكن تفسيره في ضوء حداثة البحث في متغير الحل الإبداعي للمشكلات وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا، الأمر الذي يستوجب الإهتمام ببحثه في ضوء الأدبيات السيكلوجية، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً للنظرية المعرفية التي أثبتت أن إدارك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما **الظرف المكاني**: ويؤكد على أهمية تأثير البيئة المحيطة بالفرد على إداركه لجودة حياته، فالبيئة لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد والآخر غير مباشر يعتمد على أسلوب الفرد في التعامل مع المشكلات المحيطة به بإيجابية وهذا يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها وبالتالي شعوره بجودة الحياة. أما **الظرف الزماني**: يؤكد أن إدارك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابية كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره وكان أكثر إيجابية وقدرة على التعامل مع مايحيط به من مشكلات كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته وبالتالي يشعر بجودة الحياة، فالتفكير الإيجابي ولاسيما الإبداعي لحل المشكلات يعتبر الضامن لإعطاء القدرة على التعامل مع قضايا الحياة وأزماتها الوجدانية، ويعتبر المدخل لتعديل الحالة الوجدانية وتعزيز الصحة النفسية للفرد مما يشعر الفرد بجودة حياته (Aspinwall et al, 2003, p, 12) الأمر الذي أكدته كذلك وجهة نظر (Raif) بنظرية التحليل النفسى، التي بينت أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات وحل المشكلات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة بإبداعية، وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة. وتؤكد النظرية السلوكية على أهمية إكتساب وتعلم نماذج سلوكية إيجابية من البيئه المحيطه بالفرد، في التعامل مع ما يحيط به من مشكلات وأزمات مما

يجعله يشعر بالسعادة وتكوين علاقات إيجابية مع الذات والآخرين والإقبال على الحياة مع الشعور بالرضا والطمأنينه مما يحقق للفرد درجه عالية من التوافق النفسي والإجتماعي مع تكوين علاقات إيجابية، وهذه تمثل أبعاد جودة الحياة (كاملة الفرخ، تيم عبد الجابر،١٩٩٩). وينطبق ذلك مع ما أشارت إليه (صفاء الأعسر، ٢٠٠٥) أن الحل الإبداعي للمشكلات يعد مصدرا للسعادة الحقيقية فهو يساعد الأفراد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين وتمكنه من أن يجد لنفسه هدفا وتعينه على مواجهة الصعب فهو وسيلة لشحذ قوة الإنسان والصمود والمقاومة، وبالتالى الشعور بجودة الحياة. وهذا ماأكدته نتائج الفرض كميا.

مناقشة نتائج الفرض الثانى ونصه: (يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر، الحالة الإجتماعية، التخصص). وللتحقق من صحة الفرض تمت معالجة إستجابات عينة الدراسة بإستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق، على النحو التالي: وكذلك قيم (أنوفا)،

يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف النوع، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): قيمة (ت) للكشف عن الفروق في النوع على متغير الحل الإبداعي للمشكلات

المتغير	المتغيرات الفرعية	ن	م	ع	ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	٤٢	٥٤.٧٠	١٠.٦٢	٢.٣٢٣	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
	إناث	٤٨	٥٠.٢٨	٧.٣١			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) بلغت (٢.٢٣٢) وقيمة الدلالة (٠.٠٠٥) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة كل من ، (Show, 2012- Gall- Medelson, 2007 – Palmon, 2017).

حيث أكدوا على إختلاف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف النوع، كما اتجهت الفروق هنا فى إتجاه الذكور حيث بلغ متوسط عينة الذكور(٥٤.٧٠) ، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المرأة فى المملكة العربية السعودية تحظى بمكانة علمية وإدارية كبيرة، دعوها إلى النظر للمستقبل وتزيد من رغبتها فى إثبات ذاتها وطموحها، الأمر الذي يجعلها تتحمل أعباء عدة وفقا للدور المنوطة به (عبئ العمل، الدراسة، الأبناء)، مما ينعكس على طريقة تفكيرها ويقيد إبداعها الفكري مقارنة بالرجل، كما تختلف نظرة المرأة عن الرجل بالنسبة للمشكلات، فنجد المرأة تميل إلى المألوف والتأثيرات الثقافية والقيمية وفقا لمجتمعها، في حين نجد الرجل يميل إلى المخاطرة والجدة والتغيير، الأمر الذي أكده (نوللر ١٩٧٩) فى تعريفه للشخص ذو التفكير الإبداعي لحل المشكلات (بأنه الفرد الذي يميل للجدة والتغيير والمخاطرة ومقاومة المألوف)، مما يفسر لنا إتجاه الفروق نحو الذكور.

يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف العمر، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): قيمة (ت) للكشف عن الفروق في العمر على متغير الحل الإبداعي للمشكلات

المتغير	المتغيرات الفرعية	ن	م	ع	ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العمر	٢٣-٣٣	٥٥	٥١.٢١	١٠.٠٤	١.٨٦٣	٠.٠١٨	دالة عند ٠.٠١
	٣٤-٤٥	٣٥	٤٥.٢٨	٧.٣٦			

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) (١.٨٦٣) وقيمة الدلالة (٠.٠١٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، في إتجاه عينة الدراسة الأصغر سناً (٢٣:٣٣) حيث بلغ متوسطها (٥١.٢١) ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Preston, Rennee,2016 – Poland,2017) حيث أكدوا على وجود فروق في الحل الإبداعي للمشكلات بناءاً على متغير العمر لصالح المرحلة العمرية الأصغر سناً، ويرجع الباحث هذة النتيجة إلى أن الحل الإبداعي للمشكلات يتأثر بسمات شخصية الفرد، والأفراد في هذه المرحلة العمرية (٢٣:٣٣) يتسموا بالميل للمجازفة والتفكير خارج الصندوق والميل للجدة في التفكير لحل مشاكلهم، وهذا هو التفكير الإبداعي لحل المشكلات وفقاً لتعريف (سعيد عبد الغني،٢٠١١ - صفاء الأعسر، ٢٠٠٠)، وذلك لما يملكونه من مهارات ومعارف تزيد من مستوى درايتهم ورؤيتهم لحل المشكلات التي تواجههم، الأمر الذي أكدته دراسة كل من (محمود محمد، عبد الرحمن صوفي، ٢٠١٦ - عبد الحميد سعيد، راشد بن سيف، ٢٠٠٧ – شاهر خالد، ٢٠١٠ - محمد عبد الله، شاهر خالد ٢٠٠٨) على وجود العديد من المشكلات التي يمكن رصدها في هذه المرحلة الدراسية . وكلما بلغت حدة هذه المشكلات في درجه تأزمها، إسفزت قواهم الداخلية لمواجهتها. الأمر الذي يفسر إتجاه الفروق نحو هذه المرحلة العمرية تحديداً.

يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف الحالة الإجتماعية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): قيمة (ت) للكشف عن الفروق في الحالة الإجتماعية على متغير الحل الإبداعي للمشكلات

المتغير	المتغيرات الفرعية	ن	م	ع	ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الحالة الإجتماعية	أعزب	٣٧	٥٠.٩١	١٠.٢٩	١.٤٩٢	٠.١٢٢	دالة عند ٠.٠١
	متزوج	٥٣	٥٣.٨٤	٨.٢٩			

يتضح من القيم الواردة بالجدول (٥) وجود فروق فى الحالة الإجتماعية على متغير الحل الإبداعي للمشكلات حيث بلغت قيمة (ت) (١.٤٩٢) وقيمة الدلالة (٠.١٢٢) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في إتجاه المتزوجون، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة (Poland,2017) التي أكدت تأثير متغير الحالة الإجتماعية على الحل الإبداعي للمشكلات في إتجاه الأفراد المتزوجون، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الحل الإبداعى للمشكلات يتأثر بعوامل متعددة منها الظروف البيئية والمهنية للفرد والضغوط والأعباء التي يعانيها وطريقة تفسير الفرد للمشكلات التي يمر بها، والمتأمل في اللوائح المنظمة سواء للدارسين أو للعاملين بالمملكة العربية السعودية تجدها تصب في النهاية في مصلحة الفرد

سوا كان دارساً أو عاملاً من الجنسين، وتهدف إلى تنظيم أوضاعهم وإتاحة الفرص أمام الجميع بالتساوي، كما أنها تتيح البدائل والخيارات المتنوعة أمام المتزوجة من حيث المواعيد والإجازات، مما قلل من الشعور بالضغط والقلق لديها، وبالتالي القدرة على التفكير الإبداعي لحل المشكلات التي تواجهها، إضافة إلى أن الشخص المتزوج برغم شعوره بالإستقرار إلا أن مسؤلياتة أكبر وإحتياجه للحلول أكثر وفي هذا السياق يرى (Isaksen1994) أن أحد مكونات الحل الإبداعي للمشكلات تتمثل في ذلك الجانب من حياة الفرد أو مجالات حياته المختلفة الذي يثير لديه الحاجة لمزيد من الإهتمام لما به من فرص متاحة، أو ذلك الجانب الذي يشكل عقبة فى سبيل تحقيق أهدافه، وبالتالى يتطلب مواجهة، حتى يستطيع الإنسان مواجهه تلك المشكلات أو الصعاب أو التحديات، فالخطوه الأولى أن يحددها حتى يوجه جهده نحوها، والجانب الأساسي في تحديد المشكلة أن ينتقي الفرد المشكلة الجديرة بجهده ووقته، وهذا عنصر هام في المكون الخاص بالحل الإبداعي للمشكلات، الأمر الذي يفسر إتجاه الفروق في الحالة الإجتماعية على الحل الإبداعي للمشكلات نحو الأفراد المتزوجين.

يختلف الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف التخصص، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): قيم (أنوفا) للكشف عن الفروق في التخصص على متغير الحل الإبداعي للمشكلات

الحل الإبداعي للمشكلات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٩٦٦.٨٩	٤	٢٤١.٧٢	٣.١٠٧	٠.٠١٩	دالة عند ٠.٠١
بين المجموعات	٦٦١٣.٧٢	٨٥	٧٧.٨٠			
الكل	٧٥٨٠.٦٢	٨٩				

يتضح من القيم الواردة بالجدول (٦) وجود فروق في التخصص على متغير الحل الإبداعي للمشكلات حيث أن قيمة (ف) (٣.١٠٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، والفروق تظهر بين تخصص علم النفس واللغة العربية حيث أن قيمة الدلالة (٠.٠٤٨) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكذلك تظهر الفروق بين تخصص اللغة العربية والشريعه الإسلامية حيث أن قيمة الدلالة (٠.٠٥٠) وهى دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Parnes,1992) حيث أكدت على وجود فروق في الحل الإبداعي للمشكلات بإختلاف التخصص. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن هذه الفروق ليست ناجمة عن التخصص ذاتة، وإنما قد تعود إلى محتوى المناهج الدراسية التي يشملها هذا التخصص، فنجد أن علم النفس كتخصص يتضمن العديد من المعارف والنظريات المعرفية، و طرق تنمية الحل الإبداعي للمشكلات، كل

ذلك من شأنه أن يزيد من معارف الفرد و قدرته على الوصول للحل الأمثل لمشكلاته وتوظيف ماتم دراسته من أجل ذلك. وهذا ما أكدته (Isaksen,1994) أن توظيف الإبداع فى حل المشكلات يظهر وفقاً لإهتمامات وتفضيلات وأساليب الفرد. الأمر الذي أوجد الفروق في التخصص تأتي فى إتجاه علم النفس، كذلك الأمر بالنسبة لتخصص الشريعة الإسلامية الذي يركز على الجانب الديني الذي يدعو إلى التأمل فى قدرة الخالق، مما يزيد من قدرة الفرد على الإبداع بل والحل الإبداعي للمشكلات لدى متخصصي الشريعة الإسلامية، الأمر الذى يؤكد نتائج هذا الفرض. وأيضاً تخصص اللغة العربية الذي يركز على التعبيرات الجمالية ويدقق فى جمال اللغة وإتقانها، مما يجعل المهتمين بالتخصص أكثر قدرة على الإبداع وتوظيفه في حل مشكلاتهم. مما يفسر لنا إتجاه الفروق نحو تخصص اللغة العربية.

مناقشة نتائج الفرض الثالث ونصه: (تختلف جودة الحياة بإختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر، الحالة الإجتماعية، التخصص). وللتحقق من صحة الفرض تمت معالجة إستجابات عينة الدراسة بإستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق، وكذلك قيم (أنوفا).

تختلف جودة الحياة بإختلاف متغير النوع، والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (٧): قيمة (ت) للكشف عن الفروق في النوع على متغير جودة الحياة

المتغير	المتغيرات الفرعية	ن	م	ع	ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	٤٢	٢٥٨	٥٦.٢٤	١.٤٢٩	٠.١٨٥	غير دالة
	إناث	٤٨	٢٧٣	٥٠.٧٦			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) بلغت (١.٤٢٩) وقيمة الدلالة (٠.١٨٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي لا تختلف جودة الحياة بإختلاف النوع لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، وتبعاً لعدم وجود دلالة فقد تم قبول الفرض البديل (لا تختلف جودة الحياة بإختلاف متغير النوع لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في جودة الحياة ترجع لمتغير النوع مثل دراسة كل من (محمد عبد الله، سيدة صديق، ٢٠٠٦ - Rose,2017)، في حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (هشام إبراهيم، ٢٠٠٨ - رجاء محمود،٢٠١٦ - جوان إسماعيل، ٢٠١٣) حيث أثبتوا عكس النتائج الحالية وأقروا بوجود فروق بين الجنسين بصدد جودة الحياة، هذا ويفسر الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير جودة الحياة يرجع إلى أن معظم طلبة الدراسات العليا يمرون بظروف وأوضاع وتوقعات متشابهة، فهم ينتمون إلى ثقافة واحدة، ومستوى علمي واحد، ومرحلة دراسية

واحدة، وهذه جميعاً تؤثر في رؤيتهم لجودة التعليم والدراسة وكذلك جودة شغل الوقت وإدارته، الأمر الذي ينعكس على جودة الصحة النفسية لديهم وبالتالى جودة الصحه العامة، ويمثل ذلك أبعاد جودة الحياة.

تختلف جودة الحياة بإختلاف العمر، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول(٨): قيمة (ت) للكشف عن الفروق فى العمر على متغير جودة الحياة

المتغير	المتغيرات الفرعية	ن	م	ع	ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العمر	٢٣-٣٣	٥٥	٢٦٥	٥٢.٩٢	١.٠٤٣	٠.٥٦٧	غير دالة
	٣٤-٤٥	٣٥	٢٦٥	٥٥.٦٨			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) (١.٠٤٣) وقيمة الدلالة (٠.٥٦٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي لاتختلف جودة الحياة بإختلاف العمر لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، وتبعاً لعدم وجود دلالة فقد تم قبول الفرض البديل (لا تختلف جودة الحياة بإختلاف متغير العمر لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Gall- Morse, 2015) التي أكدت على عدم وجود فروق بصدد متغير العمر على متغير جودة الحياة

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جودة الحياة ترجع لعوامل متعددة منها المستوى الإقتصادى الذي يؤثر على أهداف الفرد، فالوضع الإقتصادي الجيد يزيد من طموحات الفرد وبالتالى يرفع من مستوى جودة الحياة لديه، الأمر الذي يتفق مع مكونات جودة الحياة (المكون الموضوعي) الذي أكد أن مايوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية، تؤثر بدورها على جودة الحياة، حيث أن مستوى الدخل بالنسبة لأفراد المجتمع السعودي مرتفع بشكل عام، فالعوامل الإقتصادية لها أثر كبير في توجهات الأفراد ورؤيتهم لمستوى جودة الحياة المرتفع، أو رؤيتهم لمستوى جودة الحياة المنخفض في حال كان الدخل الإقتصادي منخفضا، بغض النظر عن المرحلة العمرية. وهذا ما أكده كذلك تعريف منظمة اليونسكو لجودة الحياة بأن جودة الحياة تشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية للفرد (العارف بالله،١٩٩٩). الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق في متغير العمر نحو جودة الحياة.

تختلف جودة الحياة بإختلاف الحالة الإجتماعية، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): قيمة (ت) للكشف عن الفروق في الحالة الإجتماعية على متغير جودة الحياة

المتغير	المتغيرات الفرعية	ن	م	ع	ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الحالة الإجتماعية	أعزب	٣٧	٢٦٣	٥١.٣٩	٠.٣٣٢	٠.٦١٤	غير دالة
	متزوج	٥٣	٢٦٧	٥٥.٦٨			

يتضح من القيم الواردة بالجدول (٩) عدم وجود فروق فى الحالة الإجتماعية على متغير جودة الحياة حيث بلغت قيمة (ت) (٠.٣٣٢) وقيمة الدلالة (٠.٦١٤)

وهي قيمة غير دالة. وتبعاً لعدم وجود فروق بصدد متغير الحالة الإجتماعية على متغير جودة الحياة، فقد تم قبول الفرض البديل (لا تختلف جودة الحياة بإختلاف الحالة الإجتماعية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨ - Gall,Morse,2015) حيث أكدا على عدم وجود فروق تعزى لمتغير الحالة الإجتماعية نحو جودة الحياة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جودة الحياة ترجع لعوامل متعددة منها طريقة تفسير الفرد للمواقف والضغوط التي يعانيها وتقييمه لها، كذلك وفقاً لكفاءة الفرد الذاتية والإجتماعية ومستوى رضاه عن واجباته الأسرية والمهنية والمنهجية بغض النظر عن حالته الإجتماعية. ويتجلى ذلك واضحا في تعريف (عادل عز الدين، ٢٠٠٥) لجودة الحياة. الأمر الذي يتفق أيضاً مع نظرية التحليل النفسي التي ركزت على الجوانب الداخلية المتعلقة بالأفكار والمشاعر داخل النفس البشرية، وكذلك المثل الإجتماعية التي يكتسبها عبر التنشئة الإجتماعية وتعتبر المصدر الأول لسعادة الفرد وقدرته على الإستمتاع بوجوده فى الحياة بغض النظر عن حالتة الإجتماعية(منصور مفرح، ٢٠١٤).

تختلف جودة الحياة بإختلاف التخصص، الجدول (١٠) يوضح النتائج:

جدول(١٠): قيم (أنوفا) للكشف عن الفروق في التخصص على متغير جودة الحياة

جودة الحياة	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	٤٠٩٠.٦٣	٤	٢٤١.٧٢	٤.٠٢٩	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
بين المجموعات	٢١٥٧٥٤.٨٢	٨٥	٧٧.٨٠			
الكل		٨٩				

يتضح من القيم الواردة بالجدول (١٠) وجود فروق في التخصص على متغير جودة الحياة حيث أن قيمة (ف) (٤.٠٢٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، والفروق تظهر بين تخصص علم النفس واللغة العربية حيث أن قيمة الدلالة (٠.٠١٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك تظهر الفروق بين تخصص اللغة العربية والشريعه الإسلامية حيث أن قيمة الدلالة (٠.٠٢٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وفقاً لهذه النتيجة يتعين قبول الفرض (تختلف جودة الحياة بإختلاف التخصص لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز). وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة (شاهر خالد سليمان،٢٠٠٨) التي أكدت على وجود فروق نحو متغير التخصص على متغير جودة الحياة، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التخصص نفسة (علم النفس - اللغة العربية - الشريعة الإسلامية)، حيث تمكن طبيعة تخصص علم النفس الفرد من دراسة أنماط الشخصية المختلفة والنظريات المتعددة في تفسير الأشياء ومنطقتها، وتمده بقدر من الصلابة النفسية لمواجهة الأزمات، الأمر الذي يجعله

أكثر قدرة على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة وبالتالي يشعر بمستوى مرتفع من جودة الحياة، كذلك تخصص اللغة العربية وطبيعته القوية التي تؤثر في شخصية الفرد وتجعله يرى الحياة من منظور مختلف، كذلك الحال بالنسبة لتخصص الشريعة الإسلامية الذي يركز على الجانب الدينى بصورة كبيرة مما يشعر الفرد بالطمأنينة والرضا فيحقق له درجة عالية من التوافق النفسى والإجتماعي. الأمر الذى يتفق مع النظرية السلوكية في تفسير جودة الحياة. حيث تؤكد النظرية السلوكية على إكتساب الفرد وتعلم نماذج سلوكية إيجابية من البيئه المحيطة به، تمكنه من التعامل مع مايحيط به من مشكلات وأزمات مما يجعله يشعر بالسعادة وتكوين علاقات إيجابية مع الذات والآخرين والإقبال على الحياة مع الشعور بالرضا والطمأنينة مما يحقق للفرد درجة عالية من التوافق النفسي والإجتماعي مع تكوين علاقات إيجابية، وهذه تمثل أبعاد جوده الحياة(كاملة الفرخ وتيم حسن، ١٩٩٩).

- **البحوث المقترحة**:

ننتهي من الدراسة إلى الكشف عن الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات بشأن هذا المجال، تتمثل فيما يلي:

- تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات كمدخل لخفض الضغوط النفسية والأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.
- فاعلية برنامج تدريبى قائم على فنيات الحل الإبداعي للمشكلات لتحسين مستوى جودة الحياه الأكاديمية والدراسية لدى طلاب الدراسات العليا.
- دراسة الخصائص الشخصية والنفسية التي تميز الأفراد المبدعين عن غيرهم.
- دراسة علاقة الحل الإبداعي للمشكلات ببعض المتغيرات الإيجابية (كالتراحم بالذات – الهناء النفسى – التمعن) لدى طلاب الدراسات العليا.
- علاقة جودة الحياة ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية وأثرها في النجاح الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا.
- تنمية جودة الحياة مدخل لخفض أعراض الإكتئاب والقلق لدى طلاب الدراسات العليا.

- **المراجع** :

- أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠٩): جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكه.
- العارف بالله محمد (١٩٩٩): أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد، جامعة عين شمس، جودة الحياة توجه قومي للقرن ٢١، نوفمبر، ١٢٥ -١٣١
- بخوش نورس، حمداني خرفية (٢٠١٦): جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور، رسالة ماجستير غير منشورة.

- رجاء محمود (٢٠١٦): الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٧٤)، ٣٣٥ -٣٨٤.
- زينب شقير محمود (٢٠١٠): جودة الحياة وإضطراب النوم لدى الشباب، المؤتمر الإقليمى الثاني لعلم النفس، كلية التربية، جامعة طنطا، ص ٧٧٣ -٧٩٠.
- زينب شقير محمود (٢٠٠٩): مقياس تشخيص معايير جودة الحياة، القاهرة، الأنجلو المصريه للطباعة والنشر.
- سعاد منصور غيث (٢٠٠٦): الصحة النفسية للطفل، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط(١).
- سمية عبد الوارث، وفاء سيد محمد (٢٠٠٩): فاعلية الإرثاء بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية، مجلة دراسات عربية فى علم النفس، مجلد(٣)، العدد الأول جامعة الطائف المملكة العربية السعودية.
- شاهر خالد سليمان (٢٠١٠): قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، مجلة رسالة الخليج العربي، ع ١١٧،١١٧ - ١٥٥.
- شاهر خالد، محمد عبد الله (٢٠٠٨): المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص، والمستوي الدراسي، مجلة رسالة الخليج العربى،(ع)١٠٣،١٠٩ -١٥٢.
- صفاء الأعسر (٢٠٠٠): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة النشر، القاهرة.
- عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٥): نوعية الحياة من المنظور الإجتماعي والنفسي والطبي، واقع المؤتمر العلمي الثالث، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبد الله محمد قاسم (٢٠١٠): مدخل إلى الصحة النفسية، عمان، دار الفكر العربى، ط (٥).
- عبد الحميد سعيد، راشد بن سيف، محمد محمود (٢٠٠٧): جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية وإستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهره، العدد الثالث ،ص ١١٣ -١٤٨.
- على مهدى كاظم، عبد الخالق نجم (٢٠٠٦): جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين، دراسة ثقافية مقارنه، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- كاملة الفرخ، تيم عبد الجابر(١٩٩٩): صحة الطفل النفسية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ماجي وليم (١٩٩٩): مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات وتدعيم النظرة المستقبلية، بحث تجريبى غير منشور، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠): فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياه لدى عينات من الطلاب العمانيين، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط،ص ٧٩ -١٠٠.
- محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠): جودة الحياة المفهوم والأبعاد، في إطار فعاليات المؤتمر العلمي السنوي كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

- محمد عبد الله إبراهيم، سيدة صديق عبد الرحيم (٢٠٠٦): دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، مسقط، ديسمبر .٢٧٧ -٢٨٨.
- محمود فتحي، سعيد عبد الغني، رشا عبد السلام (٢٠١١): تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذهم، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد(٢).
- محمود محمد إبراهيم، عبد الرحمن صوفي (٢٠١٦): بناء وتقنين مقياس المشكلات الإجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٤ (٣) ،ج (٢)، ١ -٤٥.
- منصور مفرح سعيد (٢٠١٤): جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة أم القرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.
- منى رجب صابر (٢٠١٦): الذكاء الإجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى عينة من طالبات رياض الأطفال بكلية التربية، جامعة القصيم، مجلة دراسات الطفولة، مجلد١٩، عدد (٧٠)،ص٧١ -٨١.
- نجاة عدلى توفيق (٢٠٠٦): فعالية الإتجاه نحو العمل التعاونى على الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب كلية التربية. مجلة دراسات الطفولة، المجلد التاسع،العدد (٢٣).
- نورة يوسف المنصور (١٩٩٩): استخدام برنامج تدريبي لتنمية الإبداع لدى عينة من طالبات المدارس فى المجتمع القطري في ضوء مبادئ التربية السيكلوجية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٨): جودة الحياة لدى عينه من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد (١٤)، العدد ٤.
- يوسف حمد صالح، جوان إسماعيل بكر (٢٠١٣): جودة الحياة وعلاقتها بالإنتماء والقبول الإجتماعي لدى طلبة الجامعة، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود،٢٥ (٢)، ٤٠٥ -٤٣١.
- Bonis, etal (2014): Effectiveness of creativity barely limited, New York.
- Bonomi, Patrick (2000): Validation of the United States version of the world health organization quality of life (WLLOAOL) measurement, journal of clinical epidermoid 53.
- Collis A, Hell (2007): Through the Wardrobe: A generic Platform to foster the Evaluation of creative problem solving skills. Paper presented at conference with the higher education academy (UK) creativity or conformity. Building cultures of creativity in higher education. January, on 19- 6.
- Droval, etal (1994): Expanding views of training and it is to selected personality factors of organizational behavior, Social psychology research, vol 12, (3) pp 253-248.
- Frances (2015): The preference for and use of creative problem solving tools among adaptors and innovators, diss, abs, into, p 3782.

- Gall, Mendelson (2007): Personality variables and the effectiveness of techniques to facilitate creative problem solving, personality and social psychology, vol (16),no 2, pp 346-351.
- Gilhooly, etal (1990): Lines of thinking, reflections on the psychology of thought, v.2, Wiley, New York.
- Harkow , Rose(2015): increasing creative thinking skills in second and third grad gifted students using imagery, computers and creative problem solving master, research project , nov, south eastern university ,ed (405982).
- Isaksen, s.G (1992): Linking creativity and problem solving in helstrup, T, Kaufman, & Teigen, k. problem solving and cognitive process version 2, qk king slay publishing London.
- Isaksen, Treffinger (1992): creative problem solving: the history, development, cited child quarterly, vol. 49, no (4), pp342- 353.
- Johnson, Treffinger (1978): Student problem solving inventory experimental edition. Creative learning system.
- Mayer, etal (1992): Problem-solving cognition, second edition, freeman.
- Mc swete, etal (2009): The challenge of social networks, administrative theory and praxis,Diss, March, pp 78-95.
- Mumford, etal (2004): Creativity and problem solving: Cognition adaptability, and wisdom, paper review, (16) 4, pp1:12.
- Mose, etal (2000): The relationships among cultural afflation, perceived quality of life and metal health in a Native American population, pro, question information and learning.
- Nelson, Sim (2014): Positive affect facilitates social problem solving, journal of applied social psychology, 44, pp 635-642.
- Noller, Parness, bionic (1976): creative action book, New York: Charles Scribner's sons.
- Palmon (2017): Personality variables and solving every day problem creativity: The role of problem construction and personality type, creativity research journal, 11(3), pp 187-198.
- Panes, etal (1997): Creative behavior guide book, chales Scribner's sons, New York.
- Parness, s (1998): the creative studies project in Isakson's. Frontiers of creativity research beyond the basics, barely limited. New York.
- Polland (2016): Mental imagery in creative problem solving PhD, dissertation, Claremont graduate school, vol 393593.

- Preston, Renee (2016): The relationship between the artistic process and self – actualization, art therapy, Social psychology research. vol. 159, (2), pp 99-106.
- Show, etal (2012): Generalizability of creative problem solving procedures to real –life- problem, of education of the gifted, Personality and Social psychology, vol. 13, no 2.
- Webster, Odom (2017): The functional assessment of chronic illness therapy (FACIT) measurement system: validation of version 4 of the core questionnaire. Quality of life research.

❋❋❋❋

البحث الثالث:

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر

إعداد :

د. ناهد خالد هنداوي أيوب
مدرس علم النفس التعليمي
كلية الدراسات الإنسانية
تفهنا الاشراف جامعة الأزهر

د. منال فوزي محمد فروح
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
والدراسات الإسلامية كلية الدراسات
الإنسانية تفهنا الاشراف جامعة الأزهر

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر

د. ناهد خالد هنداوي أيوب
مدرس علم النفس التعليمي ، كلية الدراسات الإنسانية تفهنا الاشراف- جامعة الأزهر

د. منال فوزي محمد فروح
مدرس المناهج وطرق التدريس ، كلية الدراسات الإنسانية تفهنا الاشراف- جامعة الأزهر

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا من الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر بمعهد البعوث الإسلامية، واشتملت على مجموعة واحدة تجريبية تدرس مادة الفقه الحنفي باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني، وتمثلت أدوات البحث في الاختبار التحصيلي الإلكتروني، ومقياس الدافعية للإنجاز في مادة الفقه (إعداد الباحثتين) وبعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة قبليا وبعديا واستخراج النتائج، وتوصلت الباحثتان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في التحصيل والدافعية للإنجاز في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في مادة الفقه الحنفي، وفي ضوء نتائج البحث خرجت الباحثتان بعدد من التوصيات، واقترحتا مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المشروعات - التقويم الإلكتروني- الدافعية للإنجاز- الطلاب الوافدين للدراسة في الأزهر.

Effectiveness of a Program Based on Project Strategy and Electronic Evaluation in Developing Jurisprudence Achievement and Motivation among Foreign Students to Study at Al-Azhar

Dr. Nahed Khalid Hindawy Ayoub
Dr. Manal Fawzy Mohamed Farrouh

Abstract

The objective of the current research aimed at identifying the effectiveness of a program based on the project strategy and electronic evaluation in developing jurisprudence achievement jurisprudence and motivation among the foreign students to study in Al-Azhar. The sample of the research consisted of (30) students from the foreign students at the Institute of Islamic Awakening. It included one experimental group that studies the Hanafi jurisprudence using the program based on the project strategy and electronic evaluation. The instruments of the research included an electronic achievement test and the motivation scale in jurisprudence (prepared by the two

researchers). After verifying the validity and stability of the study tools, the researchers applied the research instruments on the sample of the study. The two researchers found that there were statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of the students (participants in the current research) of achievement and motivation in jurisprudence in the pre and post administration of the program in favor of the post administration. This indicates the effectiveness of the program based on the strategy of projects and electronic evaluation in developing achievement and motivation in Hanafi jurisprudence. In light of the results of the research, the two researchers concluded a number of recommendations, and suggested a set of further research.

Keywords: Projects strategy - Electronic evaluation - Motivation for achievement - Foreign students to study at Al-Azhar.

- **مقدمة الدراسة**:

الدين الإسلامي دين الفطرة. فهو دين التكامل بين مكونات النفس الإنسانية ولذا لا يتعارض مع فطرتها، ونظرته للإنسان نظرة متكاملة متوازنة تهدف لخلق شخصية مسلمة عاملة قادرة على القيام بدورها في الحياة. وما يقدمه الدين للفرد من توجيه لفكره وإرشاد لمساره ودعوته للتفكير والتدبر هي دعوة لخروج العقل من ظلماته، ودعوة للبحث والتأمل، ودعوة لإشباع ما لديه من جانب معرفي أو إدراكي، فالدين هو الذي شجع العقول على اكتساب المعرفة وتحصيل العلم. (طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠: ٢٠٢)

وللتربية الدينية دورها الفعال في تنشئة الأفراد والسمو بهم إلى أقصى درجات الكمال، فتعلو بأخلاقهم، وتسمو بضمائرهم، وتطهر نفوسهم، وتطبعهم على الخلق الحميد، وتعدل في سلوكهم، وتوجههم إلى طريق الهدي والخير والرشاد، وتنظم تفكيرهم. وبما تقدمه التربية الدينية من عقائد وشرائع ومعاملات وقصص وحكم وأمثال تجعل الإنسان يشعر بدوره في الحياة، وبهدف وجوده والغاية من خلقه، وحقوقه وواجباته تجاه الله وتجاه نفسه وتجاه الآخرين. (المرجع السابق: ١٩٩)

والفقه الإسلامي فرع من فروع التربية الدينية الإسلامية يُعنى بدراسة العبادات والمعاملات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي يتخلق بها المسلم، وهو يعني العلم بالأحكام الشرعية -عبادات ومعاملات ومناكحات وجنايات- من أدلتها التفصيلية وهو بذلك يعكس فهم البشر واستنباطهم الأحكام من أدلتها التفصيلية، ومن ثم يتغير بتغير البشر في الزمان والمكان والحال. (يونس، فرج،وإبراهيم،١٩٩٩: ٣٢١)

وتعتبر مادة الفقه -بمذاهبه الأربعة -إحدى مواد العلوم الشرعية التي تدرس بالأزهر الشريف وذات أهمية كبيرة في ترسيخ قواعد الدين الإسلامي؛ لأنها توضح المنهج الذي يتحتم على الفرد اتباعه مع خالقه ومع الناس، فالفقه مرجع القاضي في قضائه، والمفتي في فتواه، ومرجع كل مكلف لمعرفة الحكم الشرعي فيما يصدر عنه من أقوال وأفعال، فالفقه الإسلامي مرتبط ارتباطا وثيقا بالإيمان بالله ومرتبط بأركان العقيدة الإسلامية. (ريان، الشباطات، حمدان، والقواسمة،٢٠١٠: ٣٧٩)، (الزغبي،٢٠١٤: ٣٤٧)

ونظرا لأهمية مادة الفقه في ترسيخ قواعد ومبادئ الدين الإسلامي وبخاصة لطالب المرحلة الثانوية – لا سيما الوافدين منهم للدراسة بالأزهر الشريف - فقد حرص القائمين على تطوير المناهج بالأزهر بإدخال الشروحات وتذليل الألفاظ والمفاهيم وترجمة المقادير المرتبطة بالزمن السالف بشكل يواكب الزمن المعاصر. (لجنة إعداد وتطوير المناهج بالأزهر الشريف، ٢٠١٧)

وحيث إن مادة الفقه الإسلامي في المرحلة الثانوية تخصصية؛ بمعني أن الطالب يدرس المذهب الحنفي أو الحنبلي أو المالكي أو الشافعي، والطلاب الوافدون يعتبرون سفراء بلادهم للدراسة في الأزهر الشريف، ودعاة يتفقهون في الدين وينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم، ومن ثم ينبغي الاهتمام بطرق التدريس المقدمة إليهم أتم عناية وبخاصة مادة الفقه لتوسيع مدارك الطالب وتنمية مهارات التفكير والاستنتاج والبحث والاستقصاء والفهم المتعمق لبعض القضايا الفقهية وعدم الاقتصار على الطرق التي تحث على الحفظ والاستظهار.

وبمقابلة الباحثتين مع طالبات الصف الأول الثانوي بمعهد فتيات البعوث الإسلامية وسؤالهن سؤالا مفتوحا عن مدى استفادتهن من الدراسة بالأزهر الشريف فجاء رد إحدى الطالبات كالآتي (لقد استفدت من دراستي بالأزهر الكثير، ومنها أنني علمت أن صلاة الجمعة لا تجوز إلا بأربعين رجلا وإن كان العدد تسعا وثلاثين وامرأة واحدة فلا تجب عليهم صلاة الجمعة؛ ولهذا أول ما أسافر بلدي سأخبر زوجي وولدي اللذان يعملان في بلدة يقل عدد المسلمين بها بأنه لا تجب عليهم صلاة الجمعة طالما لم يبلغوا هذا العدد) وهي تدرس على المذهب الشافعي ومن هنا ظهرت مشكلة البحث الحالي والتي تتمثل في أن اتباع المعلمة لطريقة تدريس واحدة وهي الطريقة الإلقائية التي تقتصر على عرض معلومات المذهب الفقهي دون التطرق لمناقشتها وتحليلها للتوصل للفهم الدقيق لمغزاها وتناول القضية من منظور أن الحكم يدور مع علته وجودا أو عدما وهذا من شأنه يجعل الطلاب يحفظون لا يفهمون، ولا تتاح لهم فرصة للبحث والاستقصاء والاستنتاج وإعمال العقل والذهن.

ومن هنا ظهر للباحثتين أن طريقة التدريس المتبعة قاصرة عن أن توسع مدارك الطلاب، وتنمي مهارة البحث والاستقصاء والتفكير في القضايا الفقهية مناط التساؤل والاهتمام لدى هذه الفئة من الطلاب خاصة وأن هناك ما يسمى بفقه الأقليات وينسحب هذا على الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر الشريف، وتمشيًا مع المناهج الحديثة التي تعتبر المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وتمشيًا مع العصر الذي نعيشه وهو عصر الانفجار المعرفي والتطورات التكنولوجية المتسارعة، كان تطلع الباحثتين إلى استخدام استراتيجية تدريس تركز على التعلم النشط الذي يهتم بتعزيز وتنشيط المتعلم وإبراز دوره في اختيار المعرفة التي تتناسب مع احتياجاته ومن ثم تحقيق التفاعل والتواصل مع المعلم والمتعلمين في بيئة التعليم وجها لوجه، وتوظيف مواد وبيئات التعلم الإلكتروني ودمجها مع بيئات التعليم وجها لوجه بحيث تعطي الفرصة لتفاعل الطالب مع العلماء المتخصصين في المجال وسماع الفيديوهات التعليمية المتخصصة من خلال الفصول الافتراضية بما يثري معلومات الطلاب، ويوسع مداركهم، ويعمق فهمهم للمادة. ومن هنا ظهرت فكرة هذا البحث وهو دراسة أثر استخدام استراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في مادة الفقه الحنفي لدي الطلاب الوافدين بالصف الأول الثانوي الأزهري.

وحيث إن الأهداف الأساسية للتعلم ونحن في عصر المعلومات لم تعد قاصرة على نقل المعلومات للمتعلمين، بل تعدت ذلك إلى تعليم الطلاب كيف يتعلمون، وكيف يكونوا فاعلين ونشطين، فمنذ قرن من الزمان بدأت الحكومات في جميع أنحاء العالم في إصلاح سياساتها التعليمية بدءا من التأكيد على أن الهدف من أنظمة التعليم هو التعلم بدلا من التدريس بحيث يتم التعلم اعتمادا على المتعلم نفسه، فيصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، وتوجد طرق تعليمية مختلفة تتبنى نموذج التعلم البنائي من أجل تقديم فرص هادفة للتعلم من خلال الأنشطة العملية وتحقيق الأهداف التعليمية وفق قدراتهم وإمكاناتهم وبما يراعي الفروق الفردية بينهم. (السيد، ٢٠١٦: ٢٤)؛ (Dag & Durdu, 2017: 18-19)

ويستدعي تعليم الطلاب - كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم - من المعلمين تهيئة البيئة التعليمية وإعادة بنائها بطريقة تعطي الطلاب فرصة التعامل مع مهمات ذات مواضيع قيمة تسمح لهم بالتعايش وتبادل الأفكار داخل الغرفة الصفية وخارجها، عن طريق توظيف مواد وبيئات التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدروس الإلكترونية لتتضمن مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط التي تتاح للطلبة من خلال الفصول

الافتراضية بحيث يتمكنون من الاطلاع عليها قبل الحضور للمؤسسة التعليمية، في حين يخصص وقت الدرس لإنجاز الأنشطة التعليمية المختلفة بتوظيف المناقشات والمشاريع والتدريبات، ويعتبر هذا نمط من أنماط التعلم المدمج يطلق عليه التعلم المنعكس والذي يسعى لتحقيق الاستفادة القصوى من التكنولوجيا بدمجها مع الفصل الدراسي وبالتالي يتم الاستغلال الأمثل لوقت المعلم في الفصول الدراسية حيث يتحول دوره من ناقل وشارح للمعرفة إلى مقيم لمستوى المتعلمين ومعدا للأنشطة ومشرفا على مشاركات وتفاعلات المتعلمين وداعما للمتعثرين. (مهدي،٢٠١٨: ١٤٧)

وتعد إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات من إستراتيجيات التعلم المتمركزة على أداء الطالب لمهمات تعليمية مع أقرانه وفق خطوات مدروسة تبدأ بالتخطيط ثم التنفيذ ثم التقويم. (الغامدي، ٢٠١٤: ١٣)؛ (هزهوزي،٢٠١٦: ٢). ويعود تاريخ مفهوم التعلم القائم على المشروعات المستمد من مفهوم التعلم عن طريق العمل إلى أواخر الستينيات والسبعينيات، ولكنها لم تنل شعبية في مجال التعليم والتعلم حتى التسعينيات.(Zhou & Bao,2018:33-34)

وتقوم فلسفة التعلم القائم على المشروعات على العديد من النظريات التربوية والتعليمية ومنها النظرية البنائية التي تهتم ببناء الطالب لمعرفته بنفسه، والتركيز على التعلم السابق، وأثره على التعلم اللاحق، فالتعلم القائم على المشروعات كمنهج يمكن الطالب من معالجة المشاكل والتحديات ويوفر بيئة تنمى مهارات التعلم وحل المشكلات لدى الطلاب من خلال تعاون الطلاب لإكمال المشروع. (الزوايدي، ٢٠١٤: ١٤٦)

وترجع تسمية هذا التعلم بالمشروعات لأن الطلاب يقومون بتطبيق وتوظيف ما تم اكتسابه من معارف ومهارات سواء كانت معرفية أو أدائية أو وجدانية في مواقف تعليمية حقيقية ويقومون بتنفيذها بأنفسهم وبرغبة صادقة منهم بدلا من الاعتماد على المعلم. (الحيلة،٢٠٠٢: ١٤١)

وأدخل Kilpatrick التعلم القائم على المشروعات إلى المدارس كطريقة لتدريس الطلاب، حيث قام بتحويل الأفكار التي نادى بها جون ديوي، والتي اهتمت بوضع المناهج التربوية بطريقة مسايرة لحاجات وميول التلاميذ، وترجمها إلى مفهوم عملي تطبيقي من خلال تنظيم هذه المناهج على صورة مشروعات متصلة بحياة الطلاب ومنبثقة من حاجاتهم وميولهم. فالتعلم القائم على المشروعات تعلم نشط وإيجابي للمتعلم، وهناك اتفاق عام على أنه طريقة تدريس تركز على المتعلم، وتكسب المتعلمين مهارات من خلال العمل في مجموعات صغيرة، وتتكون لدى المتعلمين من خلالها معرفة أعمق وأكثر رسوخا

بالمواد التي يدرسونها؛ لأنهم حصلوا عليها من خلال البحث والمشاركة الجماعية. (الكلثم، ٢٠١٦: ١٩)؛ (Mahasneh&Alwan,2018:513)

وأكدت دراسة (Bas &Beyhen, 2010) أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم من خلال إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات كانوا أكثر فاعلية وأعلى في مستوى الدافعية من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية. ودراسة (Buck Institute,2011) والتي توصلت إلى أن التعلم القائم على المشروع يزيد التحصيل الأكاديمي في اختبارات التقييم المقننة، ويزيد من الاحتفاظ طويل الأمد للمعرفة، ويعد الطلاب لشرح المفاهيم بصورة أفضل من طرائق التدريس التقليدية. كما أكدت دراسة (السيد،٢٠١٧) على فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في زيادة التحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. ودراسة (Mahasneh&Alwan,2018) والتي هدفت إلى دراسة أثر التعلم القائم على المشروع في الكفاءة الذاتية والتحصيل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية ودرجة التحصيل لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى التعلم القائم على المشروع.

يتضح مما سبق أن إستراتيجية التعلم بالمشروعات تتناسب مع طبيعة التقدم التكنولوجي في العصر الراهن، وسرعة الحصول على المعلومات، والمناهج الحديثة التي تعتبر المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وتساعد على تعليم الطلاب كيف يتعلمون ويحصلون على المعلومات من مصادرها الصحيحة ولا يقعون فريسة للانسياق الأعمى وراء الآراء المشبوهة أو التحجر الفكري على رأي دون إعمال فكر وتدبر في علته التي يدور معها مما يؤدي إلى استقامة الفكر ورجاحة الرأي.

كما يعتبر التقويم عملية مهمة ومستمرة، فهو وسيلة لمعرفة فاعلية العملية التعليمية من جهة، وفي الوقت نفسه إستراتيجية عامة تساعد على التغيير التربوي، وتوفر نواتج العملية التقويمية حوافز للأفراد تساعدهم على تحسين أدائهم. (زيتون،٢٠٠٣: ١٢٣)

وفي هذا السياق أشارت بعض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة إلى أن تنوع أساليب التقويم الإلكتروني يجعل له وظائف متعددة، حيث يستخدم تارة كطريقة تدريس، وتارة أخرى كأداة تقويم، وقد يحدث الدمج بينهما. (عبد السلام، ٢٠١٣: ٨٩)؛ (خليفة، ٢٠١٦: ٤٠٣)

وتحتل الاختبارات بأنواعها المختلفة واستخداماتها في عملية التقويم مكانة مهمة في عمليتي التعليم والتعلم، فهي ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي جزء من عملية التعلم توجهها وتصحح مسارها، ويلجأ القائمون على نظم التعليم

التقليدية إلى استخدام أنواع محدودة من الاختبارات وفي أقل عدد من المواقف مما ينعكس بالسلب على جودة التعليم طبقا لفلسفة تلك النظم.

كما أن التقويم في الفترة الحالية يتعرض إلى تحديات كبيرة من أجل تطوير أساليبه وأدواته نتيجة لأسباب عديدة منها: عدم ملاءمة الأساس العلمي الذي يقوم عليه تصميم الاختبارات، عدم ملاءمة الاختبارات مع المنهج، الأداء الفارق للجماعات. ومما لاشك فيه أن الأسباب السابقة جميعا تعد دافعا قويا لإعادة النظر في التقويم بصورته الحالية ليواكب التطورات الحديثة في العملية التعليمية. (بدوي،٢٠١٤: ١٤٨ -١٤٩)

وللتقويم أهمية كبيرة حيث يقدم معلومات ونتائج توضح الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية؛ فكان لابد من تطويره حتى تكتمل عناصر العملية التعليمية. (العباسي،٢٠١١: ٤٣٧)

وبسبب النمو السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح استخدام الوسائل التكنولوجية في المدرسة وفي الفصل الدراسي أمرا حتميا؛ حيث أن استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم يزود المتعلمين ببيئات تعليمية أكثر ثراء، وتساعد على زيادة الدافعية لدى الطلاب. (Erdoga & Dede, 2015: 178)

وفي هذا السياق توصلت دراسة (Marwan, 2015) إلى أن التدريس باستخدام التعلم القائم على المشروعات مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنه إحداث تغيير إيجابي في تعلم الطلاب للغة الإنجليزية؛ حيث يمكنهم المشاركة بنشاط في عملية بناء المعرفة والمهارة.

وأدى ظهور البرامج الحاسوبية إلى التحول من التقويم الجامد الذي تمارس فيه عملية التقويم مرة واحدة أو مرتين خلال فصل دراسي معين، أو خلال مقرر ما إلى التقويم المتحرك، حيث قدم الحاسب الآلي فرصا كبيرة للقيام بالتقويم المتحرك، وذلك عندما تدار الأنشطة التعليمية بمساعدة تطبيقات الحاسب الآلي، ويصبح التقويم جزءا من عملية التدريس، ويوفر مراقبة مستمرة لمدى تفاعل الطالب مع أنشطة التدريس. (الروقي،٢٠١٧: ١٥)

ويحسن استخدام التكنولوجيا لقياس أداء المتعلمين من تعلمهم، كما يمكن المعلمين من المراجعة السريعة والاستفادة منها في تحسين التدريس داخل الفصل. وتوجد مجموعة من العناصر المخصصة التي تستخدم في التقويم الإلكتروني مثل: الاختبارات الإلكترونية، ومنتديات النقاش التعليمية، وسجلات الحضور والغياب، وإدارة عمليات رصد الدرجات وإصدار الشهادات. (عبد العاطي،٢٠١٥: ٢٨٠ -٢٨١)

وترى الباحثتان أن التقويم الإلكتروني فرصة لتحسين جودة عملية التقويم، وتخفيف الأعباء والوقت على القائمين بعملية التقويم، ومساعدة المعلمين على تصحيح مسار التعلم والوقوف على جوانب القصور في تحصيل المادة ومحاولة تذليلها باتباع استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة.

وأجريت عدة دراسات بهدف التعرف على أهمية التقويم الإلكتروني وفوائده، ومنها دراسة (Muhanna,2011) والتي هدفت إلى بيان أثر التقويم المعتمد على استخدام الهاتف الخلوي والتقويم المعتمد على استخدام الكمبيوتر في تحصيل الطلاب في مادة تكنولوجيا التعليم مقارنة مع التقويم المعتمد على استخدام الورقة والقلم في الجامعات الأردنية ، وتوصلت الدراسة إلى أن التقويم الإلكتروني يؤدي إلى نتائج أفضل من التقويم بالورقة والقلم، وأن الطلاب يفضلون التقويم الإلكتروني لأنه يوفر الوقت والجهد المبذولين، كما أسفرت نتائج بحث (محمد، القط، جامع، وأبورية،٢٠١٤) عن كفاءة بيئة التقويم الإلكتروني القائمة على نمط التغذية الراجعة بين الأقران في زيادة الدافعية نحو التعلم.

ونظرا لافتقار مجال تدريس الفقه إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة، واستخدام التكنولوجيا في عملية التقويم كانت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية والتي من الممكن أن تسهم في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في مادة الفقه.

ويساعد الوقوف على طبيعة مفهوم الدافعية وعلاقته بالتحصيل المعلمين على فهم بعض العوامل المؤثرة في أداء طلابهم، ويمكنهم من اختيار بعض الإستراتيجيات التي تشجع الطلاب على استثمار قدراتهم وإمكانياتهم بشكل أكثر فاعلية، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. وتعتبر الدافعية من أهم المبادئ التربوية على الإطلاق، حيث أنه بدون الرغبة في التعلم لا يكون هناك تعلم. (بقيعي،٢٠١٤: ١٩١)

كما تعد دافعية الإنجاز مصدرا لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم، وقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سببا في رسوب طالب ذكي، بينما يجعل طالبا آخر أقل مقدرة منه يؤدي العمل بنجاح. (الرابغي،٢٠١٥: ١٥٨)

وتأخذ دافعية الإنجاز شكل الرغبة في تحصيل شيء صعب المنال وإتقان المهارات والتغلب على العوائق والسعي إلى النجاح. وتعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي. (محمد،٢٠٠٤: ٢٩٥)

وتساهم دافعية الإنجاز في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية، وذلك من خلال المثابرة في العمل والأداء الجيد، وبذلك تكون

وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل. (محمد وعبد الشافي،٢٠١٧: ١٢٩)

• **مشكلة الدراسة**:

في ظل قيام الأزهر الشريف بتطوير مناهج التعليم الخاصة به لا سيما منهج العلوم الشرعية الذي يمثل الفقه أحد مقرراته، وباطلاع الباحثتين على أهداف ونواتج تعلم مقرر الفقه وجدتا أنها تركز على الجوانب التطبيقية للشريعة الإسلامية والتي تنبع من فهم مقاصدها، وتدبر أحكامها، وتعقل مبادئها، وإقرار ثوابتها بالأدلة القطعية، والوقوف على مدلولات الأحكام من حيث علة وجودها أو عدمها وهذا من شأنه يتطلب من القائمين على تدريس هذه المادة استخدام استراتيجيات حديثة تجمع بين طرائق التعليم التقليدية ومواد التعلم الإلكتروني وبيئاته (الفصول الافتراضية) بشكل يسمح بتوسيع مدارك الدارسين وإثراء معلوماتهم ومعارفهم حول المادة وإرضاء فضولهم العلمي، ولا يتأتى هذا إلا باستخدام مدخل التعلم النشط المتمركز حول المتعلم والقائم على تكييف البيئة التعليمية وفقا لاحتياجاته وميوله وإجابة تساؤلاته ؛ لذا ترى الباحثتان أن البرنامج القائم عليه الدراسة الحالية يعتبر مناسبا لمتطلبات هذا المقرر، فإستراتيجية المشروعات تعتمد على التعلم المتمركز حول المتعلم وتلبية حاجاته وميوله فضلا عن أنها تقوم على أساسيات التعلم التعاوني وتوزيع الأدوار، وممارسة تجارب عملية واقعية تكسب الطلاب مهارات متعددة وقدرة على الانغماس في الحياة العملية، وتترسخ من خلالها المعلومات حيث يقوم الطلاب بتطبيق ما تم اكتسابه من معارف ومهارات في مواقف تعليمية حقيقية، كما أن البرنامج يوفر بيئة تعليمية إيجابية يكون فيها المتعلم نشطا ومن المتوقع أن تزيد من تحصيله ودافعيته للإنجاز.

كما أن ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية في التعليم دعت إلى أهمية إيجاد أدوات تقويم جديدة وبديلة عن أدوات التقويم التقليدية تتناسب مع تلك المقررات وتتلاءم مع إستراتيجيات التعلم الحديثة ومنها التقويم الإلكتروني حيث لاحظت الباحثتان من واقع عملهما قلة استخدام أدوات التقويم الإلكتروني، والاكتفاء بأساليب التقويم التقليدية.

واتفق علماء النفس على أنه لا تعلم بلا دافعية وأعدوها من شروط التعلم الجيد حيث يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المختلفة سواء في تحصيل المعلومات والمعارف، أو في تكوين الاتجاهات والقيم، أو في اكتساب المهارات المختلفة.

ومما يدعم مشكلة الدراسة الحالية اطلاع الباحثتين على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة والتي أوصت باستخدام إستراتيجية المشروعات في التدريس

نظرا لأهميتها في تنمية العديد من المتغيرات منها الدافعية والتحصيل، ولا سيما عدم وجود دراسة في مجال الفقه - في حدود علم الباحثتين - ومن هذه الدراسات: دراسة (لاشين ، ٢٠٠٩)؛ (الشربيني ، ٢٠٠٩)؛ (Erdem,2012)؛ (بركات ، ٢٠١٣)؛ (الزوايدي ، ٢٠١٤)

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في التحصيل الدراسي في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني؟
- هل توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في دافعية الإنجاز في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني؟
- هل توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر؟

- **هدف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر.

- **أهمية الدراسة**:

- **أولا : الأهمية النظرية للدراسة**:

- توفير معلومات عن أهمية التعلم القائم على المشروعات والتقويم الإلكتروني وطريقة استخدامهما في تدريس مادة الفقه، ولفت انتباه المعنيين بإعداد المناهج وتطويرها إلى أهمية إثرائها بأنشطة خاصة بالمشروع بما يثير التفكير والإبداع وإثارة الدافعية لدى الطلاب.

- يعد استجابة لما ينادي به التربويون من مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس والتوصل إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية.

• **ثانيا : الأهمية التطبيقية للدراسة:**

- المساهمة في تقديم تطبيقات حديثة يمكن استخدامها عمليا في التدريس بشكل عام، وفي تدريس مادة الفقه بشكل خاص، كذلك إعداد الطالب بأسلوب يساعده على تطبيق ما تعلمه بأسلوب عصري جديد.
- إعداد أداة لقياس دافعية الإنجاز في مادة الفقه يمكن أن يفيد الباحثين في بناء أدوات مماثلة.
- قد يساعد ما تثيره الدراسة الحالية من تساؤلات فتح مجالات جديدة للبحث العلمي.

• **مصطلحات الدراسة:**

• **إستراتيجية المشروعات**: Project- based learning Strategy

وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: إستراتيجية تعلم مرتكزة على قيام الطلاب بمجموعة من الأنشطة في مجموعات صغيرة من أجل تحقيق أهداف محددة وتمر بعدة خطوات وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم وتنتهي بمنتج تعليمي يقدمه الطالب.

• **التقويم الالكتروني** Electronic Evaluation:

هو عملية الوصف الدقيق للحصول على البيانات وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات. بمعنى آخر هو عملية تشخيصية وقائية وعلاجية باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.(في: العباسي،٢٠١١: ٤٤٤)

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: أحد أساليب التقويم الحديثة ويتمثل في عملية تقديم أسئلة الاختبار وتلقي الإجابة عنها عبر تفاعل الطالب مع الحاسب وتصحيحها وتقدير درجاته وتسجيلها آليا من خلال برنامج خاص محمل على الحاسب.

• **التحصيل الدراسي**:

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: المعلومات التي اكتسبها الطالب أو التي نمت لديه من خلال تعلم موضوعات الفصل الدراسي الثاني في مادة الفقه باستخدام البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني، ويتم قياس تحصيل الطلاب في الدراسة الحالية باستخدام الاختبار التحصيلي الإلكتروني في الموضوعات المحددة (إعداد الباحثتين).

• **الدافعية للإنجاز**: Achievement Motivation

تعرف بأنها: حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه. (أبو علام،٢٠٠٤: ٢٥٦)

وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: القوة الدافعة لسلوك التفوق والنجاح والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه الطالب في مادة الفقه والشعور بالارتياح عند القيام بالأعمال المتعلقة به والرغبة في تحقيق مستويات عليا من الأداء. وتتحدد من خلال المثابرة للتغلب على المهام الصعبة، والرغبة في التفوق والنجاح، والاستمتاع بتعلم الفقه، ومستوى الطموح. ويستدل عليها بمجموع استجابات الطلاب على عبارات المقياس.

- **الإطار النظري للدراسة**:

يتناول الإطار النظري للدراسة ثلاثة محاور وهي:

- **المحور الأول**: **إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات من حيث**:

مفهومها، وأهدافها، والمكونات الأساسية لها، وأنواع المشروعات، ومراحلها، ومزاياها.

- **مفهوم إستراتيجية التعلم القائم على المشرعات**:

يشير (دندش،٢٠٠٣: ٦٢) إلى أن المشروع من وجهة نظر وليام كالباتريك هو: نشاط غرضي يصاحبه ممارسة عملية، وتجرى في محيط اجتماعي.

ويعرفه كل من (الأحمد ويوسف،٢٠٠٥: ١٠٩) بأنه نشاط أو تجربة يقوم التلميذ به بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق هدف معين.

وتعرفه (الحريري،٢٠١٠: ٩٤) بأنه أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عمليا وتحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية.

ويرى (الهويدي،٢٠١٠: ١٦١) أنه نشاط يقوم به الطالب من أجل تحقيق الأهداف المحددة والمرسومة، ويقوم به الطالب بشكل طبيعي في جو اجتماعي يشبه المناخ الحقيقي للعمل.

ويشير (Celik, Ertas &Ilhan,2018:68) إلى أنه عمل فردي أو تعاوني في مجموعات صغيرة يقوم به الطلاب لفترة طويلة في مهمة تحقيق منتج ملموس.

يتضح مما سبق أن المشروع عبارة عن نشاط عملي يقوم به الطالب من أجل تحقيق الأهداف المحددة، وقد يقوم الطالب به منفردا أو في جماعة.

ويعرف التعلم القائم على المشروعات بأنه: نموذج تعليم وتعلم يركز على التعلم المتمحور حول المتعلم عن طريق إجراء المشاريع التعليمية، وهي طريقة تسمح للمتعلم ببناء التعلم الخاص به بشكل مستقل أو عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، وتنتهي بمنتج تعليمي يقدمه المتعلم ويطبق الطلاب في هذا التعلم المعرفة التي اكتسبوها سابقا على الموقف الحالي، ويكون التركيز على المنتج النهائي للمشروع كأساس للتقييم. (Morsound, 2002)

مجموعة من الأنشطة تكون على صورة منتج يقوم بها الطلبة لأداء مهمات تعليمية بشكل فردي أو مجموعات من أجل تحديد أهداف محددة. (بركات،٢٠١٣: ١٨)

إستراتيجية تعلم مرتكزة على أداء الطالب لمهمات تعليمية مع أقرانه وفق خطوات مدروسة، تبدأ بالتخطيط، مرورا بالتنفيذ، وانتهاء بالتقويم. (الغامدي،٢٠١٤: ١٣)

نموذج ينظم التعلم حول المشروعات ويتضمن إكمال المهام المعقدة التي تؤدي عادة إلى منتج أو عرض تقديمي واقعي للجمهور. (Kean & Kwe,2014:190)

طريقة تعلم تقوم على فكرة توزيع الأدوار في إطار من العمل التعاوني، وذلك للوصول إلى هدف عام موحد، ويتم ذلك من خلال ممارسة تجارب عملية واقعية ومعالجة مشكلات حقيقية يقوم بها الطالب ببناء معرفته بنفسه بالتفاعل مع أفراد فريق عمله، والمصادر المتاحة، وأستاذ المقرر وفرق العمل الأخرى. (الزوايدي،٢٠١٤: ١٣٧)

عمل منظم يتم التخطيط له مسبقا، ويتم تنفيذه بإشراف معلمة العلوم بالمتوسطة الثانية بمنطقة تبوك مع الطالبات في الصف الثالث المتوسط لإنجاز هذه المشاريع في ضوء الخطة المعدة من قبل الباحثة في دليل المعلمة والطالبة، ويحدد هذا الإنجاز بالمنتجات النهائية المحددة في كل مشروع. (العلي،٢٠١٥: ١٠)

مهمات معقدة مبنية على أسئلة ومشكلات صعبة، تجعل الطلاب يشاركون في أنشطة التصميم وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، مما يعطي الطلاب العمل باستقلالية نسبية على مدى مراحل زمنية ممتدة، تتوج بنتاجات أو تقديمات. (ستانلي،٢٠١٦: ٧)

استراتيجية تعلم مرتكزة على أداء المتعلم لمهام وأنشطة تعليمية تسمح بأن يقوم ببناء معرفته بنفسه بشكل مستقل أو بالتفاعل مع فريق عمله في مجموعات تعاونية صغيرة(أزواج) أو كبيرة وفق خطوات محددة وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتنتهي بمنتج تعليمي يقدمه المتعلم. (إسماعيل، ٢٠١٦: ٢٠٨)

إحدى طرق التعليم والتعلم يتم خلالها عمل الطالبات في مجموعات بحيث يشكلن فرق عمل تتولى اختيار فكرة المشروع والتخطيط له من خلال مشاركة بعضهن بعضا مع أستاذة المقرر، ومن ثم تنفيذها، وبعد الانتهاء من إنجاز المشروع يتم تقييمه من قبل أعضاء الفرق وأعضاء المجموعات الأخرى وأستاذة المقرر. (العتيبي،٢٠١٦: ٥٦٦)

منظومة متسلسلة من الخطوات والإجراءات لإدارة الأنشطة والتفاعلات التعليمية الصفية في الموقف التعليمي على شكل مشروعات واقعية يقدمها الطلاب بشكل فردي أو جماعي بهدف تنمية مهارات تقييم عناصر التعلم، وتعتمد على مجموعة من الأدوات والمهارات والمهام التعليمية والاستعانة بكافة المصادر والإمكانات التعليمية والبيئية المتوفرة من أجل تحقيق أهداف محددة. (هزهوزي،٢٠١٦: ١٠)

وتعرفه الباحثتان بأنه: إستراتيجية تعلم مرتكزة على قيام الطلاب بمجموعة من الأنشطة في مجموعات صغيرة من أجل تحقيق أهداف محددة وتمر بعدة خطوات وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم وتنتهي بمنتج تعليمي يقدمه الطالب.

يتضح مما سبق عدم وجود تعريف محدد للتعلم القائم على المشروعات حيث اعتبره البعض مجموعة من الأنشطة تكون على صورة منتج، واعتبره البعض الآخر نموذج تعليم وتعلم، واعتبره آخرون إستراتيجية تعلم، في حين اعتبره البعض منظومة، بينما اعتبره آخرون طريقة تعلم.

- **أهداف إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات**:

- زيادة الدافعية: يقدم التعلم القائم على المشروعات العديد من الفرص لزيادة دافعية المتعلمين؛ حيث يمتلك الطلاب الأسئلة ويقضون وقتا للإجابة عليها خارج المدرسة ومن ثم فهو يعتمد على رغبات وتساؤلات المتعلمين أنفسهم.
- زيادة التحصيل: يمارس الطلاب مستويات عليا في التفكير من خلال توظيف موجه للحقائق الأكاديمية من أجل إنتاج حلول وتفسيرات واستنتاجات وإصدار أحكام.
- زيادة الاستقلالية المعرفية: يصبح الطلاب مسئولين أكثر عن تعلمهم، وتصقل مهاراتهم في الحصول على المعرفة من دون الاعتماد على المعلم كمصدر رئيس لهم فتتطور عادات ذهنية تساعد المتعلم ليمتلك استقلالية معرفية تهيئه ليصبح متعلما في فترات حياته كلها.
- تفعيل المنحنى التكاملي: يساعد المتعلم على الربط التكاملي بين المواد الدراسية المختلفة، كما يساعده على الربط التكاملي بين المادة الأكاديمية والحياة الواقعية.
- تنويع التقويم: تعطي المشروعات فكرة أوضح عن قدرات التلاميذ فيتعرف المعلمون من خلاله على الكثير عن تلاميذهم أكثر مما تقدمه لهم اختبارات الورقة والقلم، ويتفاجؤون من تميز المشروعات التي تقدم لهم من بعض التلاميذ ضعيفي المستوى في الاختبارات التحصيلية أو المشاركة الصفية، بينما يجدون أن بعض المتفوقين في الاختبارات يقدمون مشروعات متواضعة، فاتباع وسائل متنوعة في التقويم يعطي تقييما شاملا عن التلميذ.

- المتعلم معلم للآخرين: عندما يعرض الطالب مشروعه أمام الفصل فإنه يصبح معلما صغيرا يشرح فكرته، ويوضح الصعوبات التي واجهها، والأشياء الجيدة التي تعلمها، ويجيب على استفسارات زملائه، وبهذا تزيد ثقته بنفسه وثقة زملائه به.
- المشاريع والإبداع: حيث أخذت المشاريع الصفية واللاصفية طريقها إلى الميدان، وتراوحت عملية تطبيقها من لا إبداع إلى إبداع، وكمثال على تفعيل مفهوم الإبداع لخدمة المشاريع في مادة اللغة العربية قد تتراوح عملية تقديم المشروع من تقرير يشتمل على صفحات معدودة يكتبه التلميذ عن الكتاب الذي قرأه، إلى تقديم عرض عن الكتاب أمام الصف بأن يصمم التلميذ نموذجا لأحد مشاهد الرواية باستخدام مواد مختلفة كالصلصال والورق المقوى، أو يؤلف كتيبا تعريفيا عن الكتاب أو الرواية التي قرأها، أو يرسم قصة مصورة حوارية بين شخصيات الرواية، وكأنه لا حد للإبداع سوى سقف السماء.
- مراعاة أنماط التعلم: فالمتعلم يختار المشروع الذي يتلاءم مع حاجاته وميوله، ويتحكم في سرعته في إنجاز المشروع.
- اكتشاف قدرات ومواهب مدفونة.
- تطوير استخدام التقنية كاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت والموسوعات الالكترونية وأجهزة العرض المختلفة. (الفتلاوي،٢٠٠٣: ١٠٨ -١٠٩)؛ (سعيدي والبلوشي،٢٠٠٨: ١٦٠ -١٦٢)

- **المكونات الأساسية للتعلم القائم على المشروعات**:

- المحتوى ذو المعنى، فجوهر المشروع يركز على تعلم الطلاب المعارف والمهارات الأساسية الهامة.
- توفر الدافعية والحاجة إلى العمل.
- كفاءات القرن (٢١): حيث تنمي المشروعات كفاءة الطلاب للتعامل مع العالم اليوم، مثل حل المشكلات، والتعاون، والإبداع.
- مهارات التفكير العلمي: حيث يشمل العمل بالمشروع مختلف مهارات التفكير العلمي في البحث والتنقيب والتحليل والاستقراء والاستنباط وحل المشكلات.
- التساؤل المتعمق: حيث يشارك الطلاب في طرح التساؤلات والبحث عن الإجابات.
- الحاجة إلى المعرفة: حيث يرى الطلاب الحاجة إلى اكتساب المعرفة وفهمها وتطبيق المهارات المكتسبة من أجل الإجابة عن التساؤلات المطروحة.
- الحرية والاختيار: حيث تتيح المشروعات الفرصة للطلاب لعمل بعض الاختيارات مثل: كيفية العمل وإدارة الوقت.
- التغذية الراجعة: حيث تتضمن المشروعات عمليات من أجل مساعدة الطلاب على القيام بتغذية راجعة لعملهم. (الفتلاوي،٢٠٠٣: ١٠٩) (إسماعيل،٢٠١٦: ٢١٢) (Kean &Kwe,2014:192)

• **أنواع المشروعات**:

(أ) **تنقسم المشروعات حسب عدد المشاركين إلى**:

- مشروعات فردية: يكون العمل فيها بشكل فردي أي يقوم كل طالب بإعداد مشروع بمفرده مختلفا عن المشاريع الأخرى، أو يكون نفس المشروع ولكن يعمل كل طالب بشكل منفرد.
- مشروعات جماعية: تتطلب مشاركة طلاب الفصل في تنفيذ مهمة واحدة بشكل جماعي، أو في شكل مجموعات تعاونية، ويختلف تنظيم المجموعات من نشاط لآخر فقد يعمل طالبين كأزواج، وقد تضم المجموعة من (٥ -٦) طالبا. (الأحمد ويوسف،٢٠٠٥: ١١٢)؛ (طلبة،٢٠١٥)

وفي هذا الصدد يوضح كل من (سعيدي والبلوشي،٢٠٠٨: ١٦٣) صور عمل المتعلمين في المشروع وهي: فردي، في مجموعات صغيرة، كل الصف، قيام صفين أو أكثر من نفس المدرسة بالعمل سويا، قيام مدرستين مختلفتين بالعمل سويا.

(ب) **تنقسم المشروعات حسب طبيعتها إلى**:

- مشروعات قائمة على مهارات التواصل مثل: القراءة (التوصل إلى استنتاجات ، وتقديم الأدلة) ، الكتابة (كتابة الملخصات والتقارير، كتابة المقالات) ، الحوار والمناقشة، والمناظرة، والعرض الشفوي.
- مشروعات أدائية مثل: رسم خرائط المفاهيم، جداول المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف، إعداد تمثيلية.
- مشروعات في صورة مشكلات تتطلب معرفة أسبابها وطرح الحلول لها.
- مشروعات تتطلب العصف الذهني من الطلاب حول موقف أو قضية أو مشكلة معينة.
- مشروعات تهدف إلى المراجعة، حيث يقوم كل طالب باختيار زميل أو مجموعة من الزملاء لتوجيه مجموعة من الأسئلة حول الدرس. (إسماعيل ، ٢٠١٦: ٢١٢ -٢١٣)

وتشير كل من (الحريري،٢٠١٠: ٩٥) (الهويدي،٢٠١٠: ١٦٣ -١٦٤) إلى أن كلباتريك قسم المشروعات إلى أربعة أقسام هي:

- المشروعات البنائية (الإنشائية): هي مشروعات ذات صبغة علمية وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعة الأشياء مثل: صناعة الصابون.
- المشروعات الترفيهية: هي مشروعات تطبيقية وترفيهية، حيث يتعلم التلاميذ من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات وتكون على شكل رحلات تعليمية وزيارات ميدانية تخدم مجال الدراسة مثل: اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعات الإنسان القديم وكيفية تطورها على مر العصور.

- المشروعات التي تكون في صورة مشكلات: يتم فيها عرض مشكلة على التلاميذ ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها، وتهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التفكير المبدع.
- المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة: تقوم هذه المشروعات على تدريب التلاميذ لاكتساب بعض المهارات مثل مشروع الإسعافات الأولية.

- **مراحل إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات**:

- اختيار المشروع: هي أهم مرحلة من مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى نجاح المشروع، وتبدأ هذه الخطوة بإثارة المعلم موضوعا للنقاش بين الطلاب حول مشكلة أو صعوبة ولذلك يجب مراعاة الآتي عند اختيار المشروع:
  - ✓ أن يكون المشروع نابعا من حاجات الطلاب وميولهم.
  - ✓ أن يكون مناسبا لمستوى الطلاب.
  - ✓ أن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب.
  - ✓ أن يراعى عند اختيار المشروعات الفروق الفردية بين المتعلمين.
  - ✓ أن تراعى ظروف الطلاب وإمكانات العمل. (Raisback,2002: 187)
- تخطيط المشروع: بعد اختيار المشروع يقوم الطلاب بوضع مخطط تنفيذه بإشراف المعلم ويراعى فيه ما يلي:
  - ✓ تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع.
  - ✓ تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم لتحقيق الأهداف.
  - ✓ تحديد الطرق والأساليب المتبعة في تنفيذ النشاط.
  - ✓ تحديد المدى الزمني لتنفيذ المشروع.
  - ✓ تحديد مراحل تنفيذ المشروع ومتطلبات العمل في كل مرحلة.
- تنفيذ المشروع: يتم ترجمة الجانب النظري في ضوء خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، ويقوم أفراد المجموعة بتنفيذ خطة العمل، وهي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، حيث يبدأ الطلاب بالحركة والعمل، ويقوم كل طالب بالمسئولية المكلف بها، ودور المعلم هنا تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات والتوجيه التربوي، وملاحظة التلاميذ أثناء التنفيذ، وتشجيعهم على العمل، والاجتماع بهم لمناقشة بعض الصعوبات، والقيام بالتعديل في سير الموضوع إذا تطلب الأمر ذلك. (السيد،٢٠١٧: ٢٦)
- تقويم المشروع: التقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وخلال مراحله التالية حتى نهاية المشروع، حيث يتم عرض المشروع وتقويمه في شكله النهائي من خلال المعلم، ويساعد الطلاب أنفسهم في عملية التقويم الجماعي؛ من أجل أن يرى كل طالب نتاج جهده ضمن جهد المجموعة، وليحكم هو عليه أولا، ثم يحكم المعلم والأقران، حيث يستعرض كل طالب ما

قام به من عمل، والفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع، ويمكن أن تعاد خطوة من خطوات المشروع بعد عملية التقويم، أو يعاد المشروع كله بصورة أفضل، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة.(لاشين، ٢٠٠٩: ١٤٦)

يتضح مما سبق أنه من خلال إستراتيجية المشروعات يتمكن المعلمون من ربط الدروس بواقع الحياة؛ حيث يتم اكتساب الخبرة لدى الطلاب من خلال الممارسة والعمل؛ مما يعطي هذه الدروس إثارة من قبل الطلاب. كما يتضح اهتمام الإستراتيجية بالتقويم بنوعيه المستمر والختامي مما يدل على مراعاتها لاستخدام طرائق وأنواع تقويم مناسبة لما يتعلمه الطالب.

- **مميزات إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات**:

لإستراتيجية التعلم القائم على المشروعات عدة مميزات منها:

- الاعتماد على النفس: حيث يحتاج المشروع في تنفيذه الكثير من الجهد والمثابرة والبحث والعمل المتواصل من قبل التلاميذ مما يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في تخطيط وتنفيذ المشروع.
- استثارة عنصر التشويق: حيث أن المشروع ليس مفروضا على التلاميذ، وإنما مرتبط بميولهم ورغباتهم؛ ولذلك فهذه الاستراتيجية تثير اهتمامهم وتشوقهم للتعلم.
- تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ: حيث تدفع استراتيجية المشروعات الطلاب للتفكير الحر والإبداع والبحث والقراءة وجمع وتنظيم المعلومات.
- التعليم المصاحب: تتيح إستراتيجية المشروعات العديد من الفرص أمام الطلاب لاكتساب ميول متعددة ومهارات اجتماعية، وتوسع مداركهم في قبول آراء الآخرين واحترامها.
- تساعد المعلم في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر داخل حجرة الدراسة، وتساعد بعض الطلاب الخجولين في الانخراط بالعمل مع أقرانهم ، وبناء علاقات اجتماعية جيدة من خلال المشروع. (الحريري ، ٢٠١٠: ٩٦ -٩٧)
- تعود الطالب على البحث المنظم سواء في المدرسة أو خارجها.
- تعود الطالب على الربط بين النظر والعمل وبين الفكر والممارسة. (السيد ، ٢٠١٧ : ٢٥)
- الحصول على المعرفة من خلال الصبر والمرونة (التجربة والخطأ)، وتطبيق المعرفة المكتسبة حديثا في المواقف الجديدة. (Mahasneh & Alwan, 2018: 513)

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية التعلم القائم على المشروعات ودوره في تنمية التحصيل والدافعية لدى الطلاب ومنها:

- دراسة (الشربيني ،٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة معدل التحصيل الدراسي.
- ودراسة (لاشين،٢٠٠٩) التي كشفت عن وجود فاعلية كبيرة لنموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب في مادة الرياضيات.
- ودراسة (Bas&Beyhen,2010) التي أوضحت أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم من خلال إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات كانوا أكثر فاعلية وأعلى في مستوى الدافعية من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية .
- ودراسة (Buck Institute,2011) التي توصلت إلى أن التعلم القائم على المشروع يزيد التحصيل الأكاديمي في اختبارات التقييم المقننة، ويزيد من الاحتفاظ طويل الأمد للمعرفة، ويعد الطلاب لشرح المفاهيم بصورة أفضل من طرائق التدريس التقليدية.
- ودراسة (عمر،٢٠١٣) التي أظهرت فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة دافعية الإنجاز.
- ودراسة (بركات،٢٠١٣) التي توصلت إلى أن حجم التأثير لإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية يزيد عن (٠,١٤) للتحصيل المعرفي والأدائي ويعتبر هذا حجم كبير.
- ودراسة (العلي،٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لأداء الطالبات في التحصيل الدراسي تعزي إلى استراتيجية التعلم بالمشروع.
- ودراسة (هزهوزي،٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الرياضي ومقياس الدافعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية تعزي إلى إستراتيجية التعلم المستند إلى طريقة المشروع.
- ودراسة (السيد،٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في زيادة التحصيل الدراسي في مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

- ودراسة (Mahasneh&Alwan,2018) التي هدفت إلى دراسة أثر التعلم القائم على المشروع في الكفاءة الذاتية والتحصيل للطالب المعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية ودرجة التحصيل لصالح المجموعة التجريبية يعزى إلى التعلم القائم على المشروع. وأوصى الباحثان بتبني التعلم القائم على المشروعات في مواقف التعليم والتعلم، إلى جانب إجراء المزيد من الدراسات في الدول العربية.
- ودراسة (Celik, et al.,2018) التي هدفت إلى تحديد أثر التعلم القائم على المشروعات في التحصيل الأكاديمي لطلاب التعليم العالي بالمدرسة المهنية والتحقق من وجهة نظرهم حول هذا الموضوع، وأظهرت النتائج أن للتعلم القائم على المشروعات تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي، وحقق الطلاب تعلما ذا معنى نتيجة لتطبيق التعلم القائم على المشروعات.
- بينما توصلت دراسة (Kizkapan, 2017) إلى عدم وجود فروق دالة لأسلوب التعلم القائم على المشروعات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل.

- **المحور الثاني**: **التقويم الإلكتروني**:

من حيث: مفهومه، وأنواعه، وأدواته، وفوائده، ووظائفه.

- **مفهوم التقويم الإلكتروني**:

ظهر مفهوم التقويم الإلكتروني في الميدان التربوي، وظهرت له العديد من التعريفات:

يعرفه (الطاهر وعطية،٢٠١٢: ٧١) بأنه العملية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم الطالب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية.

ويعرفه (عبد العاطي،٢٠١٥: ٢٤٨) بأنه العملية التي تهدف إلى تقدير مستوى الطلبة من معارف ومهارات واتجاهات في مقرر دراسي ما باستخدام أدوات التقويم التي تتيحها منظومة "بلاكبورد" المتمثلة في: الواجبات، والمنتديات، والمدونات، والاختبارات الإلكترونية، والاستبيانات، واستطلاعات الرأي، ومركز التقديرات والمتابعة الإلكترونية وقواعد التحذير المبكر، بما يساعد عضو هيئة التدريس في التقدير الموضوعي للمستوى العلمي للطلبة، بناء على التقارير ومساعدتهم في تطوير أدائهم.

وتشير (خليل،٢٠١٧: ٢٦) إلى أنه التقويم الذي يتم بواسطة تقنيات الكمبيوتر وشبكاته ومن خلالها يتم القيام بكافة أنشطة التقييم، مثل: إعداد الأسئلة ومهام التقييم وعرضها على الطلاب وقيام الطلاب بالإجابة عنها واستقبال الإجابة وتصحيحها وتقديم تغذية راجعة عن هذه الإجابات وتقدير درجاتهم ورصد

نتائج التقييم وتفسيرها وتوفير إجراءات الأمان لكل ذلك حفاظا على السرية والخصوصية.

- **أنواع التقويم الإلكتروني**:

يشير (عبد العاطي،٢٠١٥: ٢٨٣) إلى أن هناك أربعة أنواع للتقويم الإلكتروني وهي:

- **التقويم القبلي**: Pre Evaluation

ويهدف إلى تحديد المستوى الأولي للطلاب باستخدام الأدوات الإلكترونية تمهيدا لإصدار حكم على مدى قدرة كل منهم على البدء في دراسة مجال محدد، أو توزيع الطلاب في مستويات مختلفة وفق قدراتهم.

- **التقويم البنائي (التكويني)**: Formative Evaluation

يطلق عليه أحيانا التقويم الإلكتروني المستمر، وهو تقويم مستمر على مدار عملية التعليم، ويؤدي إلى تحسين العملية التعليمية كاملة، ويتم هذا النوع من التقويم من خلال استخدام المعلم الأساليب الآتية: الاختبارات القصيرة، وسؤال الطلاب عما تعلموه، والمناقشة الإلكترونية، وملاحظة أداء الطالب إلكترونيا، ومتابعة الواجبات المنزلية ونشرها إلكترونيا.

- **التقويم التشخيصي**: Diagnostic Evaluation

ويهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب إلكترونيا، ويحدد أكثر المواقف التعليمية مناسبة للطالب في ضوء خصائصه التعليمية.

- **التقويم الختامي**: Summative Evaluation

وهو الذي يحدد درجة تحقيق الطالب للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما.

يتضح من خلال ما سبق أن أنواع التقويم الإلكتروني لا تختلف كثيرا عن أنواع التقويم في البرامج التقليدية بل تكاد تكون هي نفسها، والاختلاف الوحيد في بيئة التعلم.

وتوضح (خليل،٢٠١٧: ٢٦ -٢٧) أنواع التقويم الإلكتروني في نوعين وهما:

- **التقويم المعتمد على الكمبيوتر**:

يقدم على أقراص مدمجة، يمكن تصميمها وفقا لميول وقدرة الطالب، ولا يحتاج من المتعلم إلا مهارة حاسوبية قليلة، ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا.

- **التقويم المعتمد على الشبكة(التقييم الفوري)**:

ويتم تصميم هذا النوع ونشره على الإنترنت، ويتصف بتخطي حاجز الزمان والمكان، ويعتمد في تكوينه على مكونات الوسائل المتعددة ذات الأشكال المختلفة من نصوص خاصة ببرنامج التقويم وصور متحركة ومحاكاة ومجموعات صوتية ومرئية، إضافة إلى المواد المتعلمة بشرط أن يكون محتوى التقويم المقدم

متوافقا مع الأسس الفلسفية والنفسية والتكنولوجية التي تتيح للطلاب الدخول إلى هذه المواقع لدراسة المادة المتعلمة.

- **أدوات التقويم الإلكتروني**:

يحدد (إسماعيل،٢٠٠٩: ٤٠٢ -٤٠٤) أربعة أدوات تستخدم في تقويم برامج التعلم الإلكتروني وهي:

- الاستبيانات والدراسات المسحية: وفيها يطلب من الطلاب الاستجابة على استبانة نحو برامج التعليم الإلكتروني.
- المقابلات الشخصية: ومنها نستطيع الحكم على مدى فعالية البرنامج في ضوء استجابات الطلاب.
- الملاحظة والتطبيق: وفيها يتم وضع الطلاب مواقف ممارسة وتطبيقات عملية، ويتم فيها ملاحظة مدى التقدم في مهارات الطلاب أثناء الممارسة باستخدام بطاقات ملاحظة.
- الاختبارات التحصيلية الإلكترونية: وتهتم بأداء الطالب كسلوك ناتج عن كسب معرفي أو مهاري حققه بعد فترة تعلم في المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة الإلكترونية.

ويشير (العباسي،٢٠١١: ٤٥٣) إلى أنه توجد طرق مختلفة تستخدم في التقويم الإلكتروني، تم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها وهي: لوحة المناقشة -الأنشطة التطبيقية للتعلم -الأوراق البحثية، القياس الذاتي (مواقع الويب الشخصية – المجلات – المقالات)، الاختبارات الفترية والنهائية (الاختبارات الكمبيوترية)، المشروعات / التدريب العملي، الحقائب الإلكترونية.

- **أدوات التقويم الإلكتروني في الدراسة الحالية**:

تمثل التقويم الإلكتروني للمنتجات والمشروعات المكلف بها الطلاب فيما يلي:

- **النوع الأول:** استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية (البورتفوليو الإلكتروني): وهي عبارة عن أوراق عمل إلكترونية ترفع على الفصل الافتراضي ويقوم الطلاب بالإجابة عنها ويتم استقبال الإجابة وتصحيحها وتقديم تغذية راجعة عن هذه الإجابات وتقدير الدرجات ورصد نتائج التقييم وتفسيرها.
- **النوع الثاني:** تطبيق الاختبار الإلكتروني في مادة الفقه الحنفي (من إعداد الباحثتان)

- **فوائد التقويم الالكتروني**:

يحسن استخدام التكنولوجيا لقياس أداء المتعلمين من تعلمهم، كما يمكن المعلمين من الاستفادة منها في تحسين التدريس داخل الفصل، بالإضافة إلى أن تلك التقنية يمكن أن تساعد في دمج التعليم والتقييم داخل هوية المجتمع. وتتحدد فوائد التقويم الإلكتروني فيما يلي:

- تنوع أساليبه مثل: الاختبارات الموضوعية، والمهام والمشروعات، والاستبيانات.
- توفير وقت وجهد المعلم، حيث أن الاختبارات تصحح إلكترونيا.
- المرونة؛ حيث يمكن للطلبة تنفيذ المهام وإرسالها إلى المعلم إلكترونيا.
- إمكانية تنفيذه بصورة منظمة ومتكاملة، والسماح للمعلم بإعداد مفرداته، ووضع ضوابطه وشروطه وتوقيتاته
- يوفر قاعدة بيانات لمفرداته، واستجابات الطلاب، والدرجة التي حصلوا عليها، ومن ثم يمكن طباعة تقارير الدرجات، وإعلانها إلكترونيا. (عبد العاطي، ٢٠١٦)

- **مميزات الاختبار الإلكتروني في الدراسة الحالية**:

- من السهل تطبيق الاختبار الالكتروني بشكل فردي، وفي أي مكان، وفي أي وقت
- استخدام الموسيقى خلفية للاختبار أثناء تأديته يساعد على الاسترخاء ويحد من القلق لدي الطلاب.
- يوفر الاختبار الإلكتروني الوقت الذي تتطلبه الاختبارات الورقية في الكتابة، والجهد، والمال، فضلا عن وضوح الاختبارات وعدم التعرض لأخطاء الطباعة.
- تدريب الطالب على أداء الاختبارات الالكترونية وتعزيز إجابته باستخدام نمط إعطاء الدرجة آليا يزيد من تحفيز الطالب ومشاركته بشكل أكبر وزيادة استيعابه للمادة.
- معرفة الطالب لنتيجة الاختبار إلكترونيا يفيده في الحصول على تغذية راجعة من خلالها يستطيع الطالب أن يزيد من تمارين التدريب على الاختبارات، كما يقف المعلم على المستويات التي اجتازها طلابه.
- إمكانية طباعة نتيجة الطالب وإمكانية رفعها على الانترنت تعطي الآباء صورة واقعية عن مستوي تقدم أبنائهم في الدراسة.
- إمكانية حفظ النتيجة بصيغة (Excel) ييسر للباحثين ومتخذي القرارات الحصول على إحصاءات علميه يتم في ضوئها تحليل النتائج وتفسيرها.
- إمكانية حفظ النتيجة بصيغة (PDF) وبصيغة (Notepad) يعطي الفرصة للمعلم بحفظ البيانات كما هي وعدم إعطاء فرصة للطلاب بإحداث أي تعديل أو تغيير فيها.
- إمكانية الاطلاع على أسئلة الاختبار في نهاية الاختبار تعطي الطالب فرصة لمعرفة السؤال الذي أخطأ فيه ثم الرجوع لمراجعة معلوماته حوله ومعرفة الإجابة الصحيحة، ويرجع عدم عرض الإجابات مباشرة في نموذج الأسئلة إلى أننا نهدف إلى إعطاء الطالب فرصة لاستذكار دروسه، وعدم الحصول على المعلومة بسهولة؛ لأن هذا أدعى للفهم والاستيعاب مما يؤدي إلى تثبيت المعلومة في الذهن وليس مجرد تذكرها فقط.
- إعطاء النسبة المئوية لإجابة الطالب على الاختبار وإحصائية بالعدد الإجمالي للأسئلة، وعدد الأسئلة التي تمت إجابتها إجابة صحيحة، وعدد الأسئلة التي تمت إجابتها خطأ، وعدد الأسئلة المتروكة، وأرقام هذه الأسئلة

جميعها كل هذا يتيح للطالب التعرف على نسبة أدائه، ومعرفة أي الأسئلة تمت الإجابة عليها صواب، وأيها خطأ، وأيها متروكة؛ مما يعطي له صورة حقيقية عن أدائه ومعرفة مستواه وهذا من شأنه يقوي لديه الدافعية لتحسين مستواه إذا كان ضعيفا والحفاظ عليه إذا كان قويا مع تطوير أدائه .

- يمتاز الاختبار بقياس مستويات التحصيل الثلاثة (التذكر -والفهم – والتطبيق) وهذا من شأنه يفيد في عملية التغذية الراجعة؛ حيث معرفة جوانب القصور لتعديلها وجوانب القوة لتطويرها.
- تخفيف عبء التصحيح على المعلمين، ومعالجة الأخطاء الناتجة عن السهو أو سقوط إحدى الإجابات خطأ في مفتاح التصحيح مما يترتب عليه خطأ جميع الإجابات بعدها.
- إمكانية رفع الاختبار على الانترنت وفتحه مباشرة بالحصول على الرابط.

- **وظائف التقويم الإلكتروني**:

يشير(الروقي،٢٠١٧: ٢٠ -٢١) إلى أن للتقويم الإلكتروني ثلاث وظائف هي:

- **التقويم من أجل التعلم**: (Assessment for learning)

يخدم هذا الأنموذج من التقويم المعلمين في تقديم معلومات تمكنهم من تعديل استراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية في ضوء احتياجات الطلاب وأنماط تعليمهم.

- **التقويم كعملية تعلم**: (Assessment as learning)

يمكن هذا الأنموذج الطلاب من أن يتصفوا بالنشاط، والتفاعل، والتفكير الناقد ويوجدون علاقات ترابطية بين ما يتعلمونه، وما يمتلكونه من معارف سابقة، مما يجعل المعلومات التي يكتسبونها ذات معنى.

- **تقويم التعلم**: (Assessment of learning)

يشير إلى الطبيعة الختامية للتقويم حيث يوضح ما تعلمه الطالب في ضوء نواتج التعلم. وتتكامل وظائف التقويم فيما بينها، كما أن عملية التقويم وسيلة للتعلم يستطيع المعلم من خلالها أن يميز طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلمين، والتي تجعلهم أكثر نشاطا، وتفاعلا، وممارسة لمهارات التفكير العليا.

يتضح مما سبق أن عملية التقويم ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة يستطيع من خلالها المعلم والمتعلم وصانعي القرار التقدير الموضوعي لمستوى الطلاب والمساعدة في تطوير أدائهم، كما تتضح أهمية الوظائف الثلاثة للتقويم بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم.

ويذكر(العدل، ٢٠١٥: ٦٩) أن للتقويم عدداً من وظائف الدافعية التي من شأنها إثراء عملية التعليم وهي:

- وظيفة التنشيط: وتزيد المستوى العام للنشاط والجهد.
- وظيفة التوجيه: وتقوم بتوجيه سلوك المتعلم إلى نوع التعليم الذي يتناسب مع ميوله واستعداداته.
- وظيفة الانتقاء: وتعني تحديد الاستجابات التي يحتفظ بها، والاستجابات التي يتم حذفها.

- **المحور الثالث: دافعية الإنجاز**

نظرا لأهمية الدافعية للإنجاز في نجاح العملية التعليمية وفي تحقيق العديد من الأهداف التربوية المنشودة، تعددت التعريفات التي تناولتها باختلاف وجهة نظر العلماء والفلاسفة التي يؤمن بها كل منهم، ولكونها متعددة الأبعاد.

ويكمن مفهوم دافعية الإنجاز في الاعتقاد بأن المتعلمين لديهم الرغبة في المشاركة في نشاط معين بسبب محرك داخلي لديهم يدعوا إلى تجربة المتعلمين وتفاعلهم مع العناصر البيئية المحيطة.

وتعد دافعية الإنجاز عنصرا متغيرا يتطور مع دخول المتعلمين في مراحل مختلفة من حياتهم، ويختلف فيها المستوى من فرد لآخر. (Zhou, & Bao, 2018:33)

وتلعب دافعية الإنجاز دورا مهما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، ويتفق هذا مع خطوات إستراتيجية المشروعات فتقييم التعلم فيها يرتبط بالمنتج الأخير للفرد أو للمجموعة. (الزوايدي،٢٠١٤: ١٥٠)

ويعرفها (خليفة،٢٠٠٠: ٩٦) بأنها: استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

وتعرفها (جلجل،٢٠٠٧: ٥٦) بأنها: تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي وبالتالي يستخدم لتحديد اتجاه السلوك وشدته، كما أنها حالة استثارة وتوتر داخلي يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه لبذل أقصى جهد لديه والقيام بأنواع مختلفة من السلوك والبقاء على السلوك مستمرا من أجل تحقيق هدف معين.

وتعرفها (المزروع،٢٠٠٧: ٧٧) بأنها: الرغبة في النجاح والفوز وإتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد من ثقته في نفسه، وتحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة والتحكم في الأفكار، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز.

وتعرفها (الزوايدي،٢٠١٤: ١٣٧) بأنها: الرغبة في تحقيق النجاح وتحقيق مستوى تربوي معين، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمعلمين، وهذا كله يدفع بإمكانيات الفرد العقلية لتحقيق أداء ممكن أثناء العملية التعليمية.

ويعرفها (الشلبي،٢٠١٤: ٢٩٣) بأنها: حالة من الإثارة والتنبيه لدى الطالب تؤدي إلى سلوك يسعى إلى تحقيق هدف أو غاية معينة ويعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه وبذل أقصى جهد في الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط والاستمرار فيه حتى يتحقق الهدف منه.

ويشير(Sarangi,2015:140) إلى تعريف (1938) Murray للحاجة للإنجاز بأنها: رغبة أو ميل الفرد لبذل القوى والجهود لإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة والتغلب على العقبات والحصول على مستوى عال من التفوق.

ويعرفها (النملة،٢٠١٦: ١٧٥٩) بأنها: سلوك ينطوي على الطموح والمثابرة والتنافس.

يتضح من التعريفات السابقة أن مفهوم دافعية الإنجاز يدور حول السعي وراء التفوق والامتياز وتحقيق الأهداف من خلال المثابرة والمنافسة وبذل الجهد من أجل الوصول لأعلى المراتب وتحقيق النجاح.

- **أبعاد دافعية الإنجاز**:

حدد (خليفة،٢٠٠٠: ٩٧) خمسة مكونات لدافعية الإنجاز هي:

- الشعور بالمسئولية.
- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.
- المثابرة.
- الشعور بأهمية الزمن.
- التخطيط للمستقبل.

وذكر الخولي (٢٠٠٢: ٢٠٩) أن هناك أربعة أبعاد أو مكونات لدافع الإنجاز وهي:

- البعد الشخصي: ويتمثل في الطموح والتحمل والمثابرة.
- البعد الاجتماعي: ويتمثل في التنافس مع الآخرين والتفوق عليهم.
- بعد السرعة والتنظيم: ويتمثل في مهارة تنظيم الأعمال وسرعة أدائها.
- بعد المستوى: ويتمثل في حرص الفرد على الوصول إلى المستوى الجيد أو الممتاز في أداء الأعمال المختلفة.

كما حدد (عيسى وخليفة،٢٠٠٩: ٣٢) أبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي في:

- المثابرة.
- الاهتمام بالتميز.

- المنافسة.
- بذل الجهد.

وذكر (الشلبي،٢٠١٤: ٢٩٣) أبعاد الدافعية للإنجاز وهي:

- الاستقلالية.
- الرغبة في النجاح والتفوق.
- حب الاستطلاع.
- التحدي.
- الشعور بالمسئولية.

كما ذكر (محمد وعبد الشافي،٢٠١٧: ١٢٩ -١٣٠) أن معظم الدراسات والبحوث تتفق على أن دافعية الإنجاز تتضمن أبعاد رئيسية يمكن الاستفادة منها في بناء المقاييس وهي:

- مستوى الطموح.
- الرضا عن الذات.
- المثابرة.
- الثقة بالنفس.
- الابتكارية.
- الاستمتاع بالتعلم.

وحددت الباحثتان أبعاد دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية على أغلب الأبعاد السابقة وهي:

- **البعد الأول**: **المثابرة**

وتعرفها الباحثتان بأنها: أداء الطالب للمهام المطلوبة منه في مادة الفقه بمستوى مرتفع من الاهتمام والحماس وعدم تركها قبل الانتهاء منها مهما كانت طويلة أو صعبة وبذل المزيد من الجهد لإنجازها والتغلب على الصعاب التي تعترضه دون ملل أو تشجيع من أحد للوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء.

- **البعد الثاني**: **الرغبة في النجاح والتفوق**

وتعرفه الباحثتان بأنه: رغبة الطالب في تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين في أداءاته في مادة الفقه.

- **البعد الثالث**: **الاستمتاع بتعلم الفقه**

وتعرفه الباحثتان بأنه: شعور الطالب بالارتياح أو السعادة أو المتعة عند القيام بأداء أعمال متعلقة بمادة الفقه.

• **البعد الرابع**: **مستوى الطموح**

تعرفه الباحثتان بأنه: مستوى التقدم والنجاح الذي يود الطالب بلوغه في مجال الفقه ويأمل من خلاله تحقيق أهدافه في ضوء خطوات محددة يتم فيها توظيف قدراته ومهاراته الحياتية.

• **وظائف دافعية الإنجاز**:

للدافعية في الموقف التعليمي وظيفة ذات ثلاثة أبعاد هي:

- تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي التي تثير نشاطا معينا، وتعد هذه الطاقة الكامنة الأساس الأول لعملية التعلم.
- جعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، فيهيئ الدافع الكائن الحي إلى اختيار الاستجابات المفيدة له في تكيفه مع العالم الخارجي.
- توجيه سلوك الفرد لجهة معينة. (الرابغي،٢٠١٥: ١٥٧ -١٥٨)

• **العوامل المساعدة على إثارة الدافعية للإنجاز لدى الطلاب**:

- بعد الملل عن نفوس التلاميذ من خلال البعد عن الأنشطة الروتينية اليومية.
- ربط مواضيع التعلم بواقع الحياة بجوانبها المختلفة.
- إعطاء الطلاب الفرصة في المشاركة وإبداء الرأي.
- خلق روح من المودة بين المعلم والطالب.
- توفير بيئة تعليمية تعتمد على المثيرات التي تحفز الطلاب وتزيد من فضولهم.

• **سمات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة**:

يتسم الأشخاص المنجزين بعدة سمات من أهمها: تحمل المسئولية الشخصية لإيجاد حلول للمشكلات، والميل إلى وضع أهداف بعيدة، والميل إلى حساب المخاطرة. (خليفة،٢٠٠٠: ٩٣)

كما يتميز الفرد مرتفع دافعية الإنجاز بأن دافعه للنجاح أقوى من دافعه للفشل، ويهتم بالامتياز من أجل الامتياز ذاته وليس من أجل ما يترتب عليه من فوائد، وينسب نجاحه إلى المجهود الذي بذله وفشله إلى عوامل عارضة أو خارجية، مثل نقص المجهود وصعوبة المهمة، ويتميز عمله بالمخاطرة وتحمل المسئولية، ويتميز بارتفاع المثابرة والطموح وشدة الانهماك في أداء المهام حتى إتمامها على الوجه الأكمل، ويظهر قدرا كبيرا من المثابرة في الأداء، ويحب معرفة نتائج أعماله لتقييم قدراته وتطويرها على نحو أفضل، ويحتفظ بسجل يبين مدى تقدمه ونجاحاته في تحقيق أهدافه ويظهر نوعية متميزة من الأداء، ولديه رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائه.

ويوضح الجدول (١) المقارنة بين خصائص ذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المنخفضة:

جدول (١) المقارنة بين خصائص ذوي الدافعية المرتفعة وذوي الدافعية المنخفضة

المعيار	أصحاب الدافعية المرتفعة	أصحاب الدافعية المنخفضة
الدافع	دافع للتحصيل والإنجاز	دافع لتجنب الفشل: كالقلق
الهدف	التعلم، الرضا الذاتي عن تحقيق النجاح والتحسن، اختيار أهداف فيها تحدي	الاستحسان من الآخرين، اختيار أهداف سهلة أو صعبة
المصدر	دافعية داخلية: الحاجات، الاهتمامات، حب الاستطلاع، الاستمتاع.....	دافعية خارجية: عوامل بيئية مثل المكافآت، العقاب، التقبل الاجتماعي، الضغوط الاجتماعية
الاهتمام بالمهمة	مرتبط بإتقان المهمة ذاتها	مرتبط بنظرة الآخرين إليه
العزو المحتمل	عزو النجاح والفشل إلى عوامل قابلة للسيطرة	العزو إلى عوامل غير قابلة للسيطرة مثل: الحظ، وصعوبة الأداء
التوجه للقدرة على الانجاز	اعتقاد بأن القدرة قابلة للتحسين من خلال العمل والمثابرة	اعتقاد بأن القدرة سمة ثابتة غير قابلة للتحسين

(الرابغي،٢٠١٥: ١٥٨ -١٦٢)

ويشير (Kholisiyah,Rukayah&Indriayu,2018:133) إلى أن (McClelland ١٩٧٨) حدد ستة خصائص للأفراد الذين لديهم دافعية إنجاز مرتفعة ، هي:

أولا: شعور قوي بتحقيق الهدف ولديهم الرغبة في إكمال المهمة بأفضل النتائج

ثانيًا: يتحملون مسئولية القدرة على تحمل المسئولية عن أنفسهم وتحديد مستقبلهم

ثالثًا: استخدام التغذية الراجعة لتحديدٍ إجراءات أكثر فعالية لتحقيقها

رابعًا: هو المخاطرة بمعنى تصرفاتهم وفقا لحدود قدراتهم

خامسًا: الإبداعية

وسادسًا: مغرم بالتحدي.

ويذكر (Zhou, &Bao, 2018:33) خصائص الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز وهي: المثابرة، والطموح، والحماس، والثقة بالنفس، وتحديد الأهداف بعناية، والاستقلالية، والمسئولية الشخصية.

ويوضح (أبو علام،٢٠٠٤: ٢٥٦) أن مفهوم الدافعية يساعدنا في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي عندما تكون هذه الفروق راجعة لعوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد الدراسي، فالطالب الذي تحصيله أعلى من المتوقع يبذل جهدا كبيرا في الدراسة نتيجة لارتفاع الدافع للتحصيل لديه.

ويقترح (Payyanatt,P.,& Manichander, 2012:29) وجوب الاهتمام برفع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية؛ لأنهم يشكلون العمود الفقري أو مجتمعنا المستقبلي.

ويذكر (Sarangi,2015:140) أن رفع مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية قد يقطع شوطا كبيرا في تعزيز التحصيل الدراسي لديهم، كما أن للتطوير المبكر لدافعية الإنجاز الأكاديمية آثار كبيرة للمهن الأكاديمية في وقت لاحق، وكشفت الدراسة أن دافعية الإنجاز تعزز التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وتوصلت دراسة (الحربي،٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ودافعية الإنجاز.

- **فروض الدراسة**:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في التحصيل الدراسي في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.
- توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في دافعية الإنجاز في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.
- توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر.

- **إجراءات الدراسة**:

- **أولاً: المشاركون في الدراسة**:

أ-مجتمع الدراسة:

يتحدد مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي الوافدين للدراسة بالأزهر بمعهد البعوث الإسلامية بالقاهرة

ب-المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

تكونت مجموعة الدراسة الاستطلاعية من (٥٤) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي الوافدين للدراسة بالأزهر بمعهد البعوث الإسلامية بالقاهرة، لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية وتراوحت أعمارهم ما بين (١٦ -٣٧) عاما بمتوسط قدره (٢٠,٥).

ج-المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت مجموعة الدراسة الأساسية من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي الوافدين للدراسة بالأزهر(المذهب الحنفي) بمعهد البعوث الإسلامية بالقاهرة وتراوحت أعمارهم ما بين (١٦ -٣٧) عاما بمتوسط قدره (٢٠,٨).

- **ثانياً: المنهج**:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، حيث يعد أكثر المناهج ملاءمة للدراسة الحالية التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية المتغير

التجريبي (البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي– الدافعية للإنجاز في الفقه).

• **ثالثا: التصميم التجريبي:**

يعتمد التصميم التجريبي في الدراسة الحالية على منهج المجموعة الواحدة إذ تقوم الباحثتان بملاحظة أداء المشاركين في الدراسة الحالية قبل وبعد تطبيق المتغير التجريبي (البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني)، وقياس مدى التغير الذي يحدث في أدائهم على الاختبار التحصيلي ومقياس دافعية الإنجاز.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

أولا: للإجابة عن التساؤل الأول ونصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في التحصيل الدراسي في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني؟ " قامت الباحثتان بما يأتي:

• **إعداد الاختبار التحصيلي الإلكتروني[1] في مادة الفقه وفق الخطوات الآتية:**

• **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر الشريف في مادة الفقه الحنفي.

• **تحديد مصادر بناء الاختبار:**

تم بناء الاختبار في ضوء المصادر الآتية:

- الكتاب المقرر في مادة الفقه الحنفي للصف الأول الثانوي الأزهري للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩) .
- الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالاختبارات التحصيلية الالكترونية.
- خصائص الطلاب الوافدين بالمرحلة الثانوية الأزهرية.
- خصائص الاختبارات الإلكترونية.

• **وصف الاختبار:**

في ضوء المصادر السابقة تم إعداد الاختبار حيث اشتمل على (١١٠) مفردة من نوع الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد)، وتقيس هذه الأسئلة ثلاثة مستويات بواقع (٣٤) سؤال يقيس مستوي التذكر، و(٤٣) سؤال يقيس مستوي الفهم ، و(٣٣) سؤال يقيس مستوي التطبيق، وتم وضع دليل المستخدم لتطبيق الاختبار الإلكتروني وتضمن وصف مختصر لكيفية التعامل مع الاختبار الإلكتروني، وطريقة الإجابة عنه، والخطوات التي يتبعها الطالب بدءا من فتح البرنامج وانتهاء بمعرفة النتائج ونسبة النجاح والتمكن من حفظها لكل طالب على حدة[2].

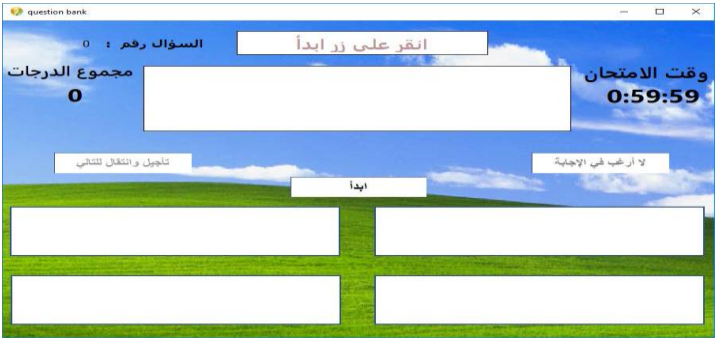
[1] ملحق (١) الاختبار الإلكتروني في صورته المبدئية

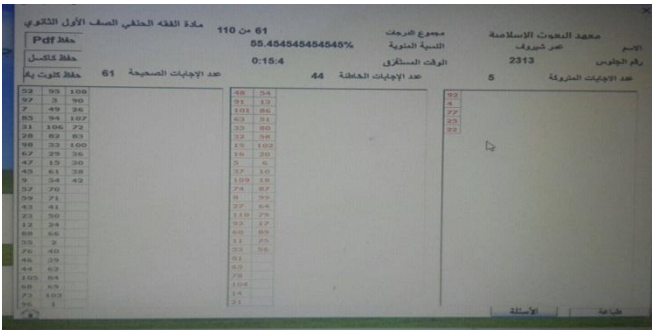
[2] ملحق رقم (٢) دليل المستخدم لتطبيق الاختبار الإلكتروني

- **نظام تقدير درجات الاختبار وطريقة التصحيح**:

يتم تقدير الدرجات إلكترونيا بواسطة البرنامج وتقدر كل مفردة من مفردات الاختبار بدرجة واحدة، ويظهر على الشاشة أثناء تأدية الطالب للامتحان عدد الأسئلة التي أجاب عليها مما يمكنه من معرفة المتبقي من الأسئلة، كما يسجل الوقت ومن خلاله يستطيع الطالب معرفة الوقت المتبقي، ويظهر على الشاشة مجموع الدرجات للأسئلة التي أجاب عليها، وكما يظهر على الشاشة خانتين إحداهما خاصة بما لو رغب الطالب في ترك السؤال والأخرى خاصة بما لو أراد الطالب تأجيل السؤال والانتقال إلى السؤال التالي، وتتيح له هذه الخانة استعادة الأسئلة للتفكير فيها مرة أخرى ومن ثم اختيار الإجابة الصحيحة وهذا أدعى لاطمئنان الطالب وعدم توتره، ويظهر في آخر الاختبار الدرجات التي حصل عليها الطالب من الإجمالي، والنسبة المئوية، والوقت المستغرق، وعدد الإجابات الصحيحة والخطأ والمتروكة، وتتاح له فرصة حفظ النتيجة على ثلاث برامج : برنامج EXCEL ، برنامج Pdf ، وبرنامج

Notepad ، كما يتاح للطالب طباعة النتيجة والاطلاع على ملف الأسئلة ليتعرف على الأسئلة التي لم يجب عليها.





- **ضبط الاختبار**:

- **صدق الاختبار الظاهري**:

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه، وتم التحقق من صدق الاختبار الظاهري عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص والخبرة في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وتكنولوجيا التعليم وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بصلاحية الاختبار للتطبيق من حيث(مناسبته للهدف الذي وضع من أجله، مناسبته لأفراد العينة، مدي كفاية عدد أسئلة الاختبار، مناسبة بدائل الإجابة لكل سؤال، صحة الصياغة اللغوية للمفردات، مناسبة الدرجة المخصصة لكل سؤال، ووضوح تعليمات الاختبار ودليل استخدام البرنامج الالكتروني) وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار**:

تم تطبيق الاختبار على عينة من طلاب معهد البعوث الاسلامية للبنين بمحافظة القاهرة، وبلغ عدد الطلاب المشاركين(٣٠) طالبا من طلاب الصف

الأول الثانوي المتخصصين في الفقه الحنفي؛ وذلك بهدف حساب صدق الاختبار وثباته ، والزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار كما يأتي:

- **صدق الاتساق الداخلي للاختبار**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للاختبار. ويبين الجدول (٢) معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (٢) مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمفردات اختبار التحصيل في الفقه (ن = ٣٠)

البعد	تذكر	فهم	تطبيق	الدرجة الكلية
تذكر	١	٠.٧٧١◆◆	٠.٥٤٠◆◆	٠.٨٨٢◆◆
فهم		١	٠.٦١٧◆◆	٠.٩١٥◆◆
تطبيق			١	٠.٨٢٢◆◆

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٤٨، (٠.٠٥) = ٠.٣٤٩

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

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

- **حساب ثبات الاختبار**: **تم حساب ثبات الاختبار باستخدام**:
- **طريقة التجزئة النصفية**:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٣٠) مشاركا والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح معاملات الثبات لمفردات اختبار التحصيل في الفقه (ن = ٣٠)

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح
المقياس ككل	٠.٨١٨	٠.٩٠٠

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٩٠٠) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج

- **معادلة ألفا لكرونباك**:

تم حساب معامل ثبات مفردات اختبار التحصيل في الفقه باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٢١) ، بينما بلغ (٠.٧١٦ ، ٠.٧٣٧ ، ٠.٧٣٠) للأبعاد الثلاثة على الترتيب وهي معاملات دالة إحصائيا مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

- **معادلة كيودر_ ريتشاردسون**(٢١):

تم حساب معامل ثبات اختبار التحصيل في الفقه باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١) كالتالي:

جدول (٤): معامل ثبات اختبار التحصيل في الفقه

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	١٤٣.٦٣	١٣٦.٣٧	١١٠	٠.٨٢٩

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٢٩) وهو معامل دال إحصائيا يدعو للثقة في صحة النتائج

• **طريقة إعادة تطبيق الاختبار**:

قامت الباحثتان بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق اختبار التحصيل في الفقه وذلك خلال خمسة عشرة يوما من المرة الأولى، والجدول (٥) يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

جدول (٥): معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
تذكر	٤٤.٤٠	٤.٢١	٤٥.٤٦	٤.١٠	٠.٨٤١
فهم	٥٦.٣٣	٤.٤١	٥٦.٨٠	٣.٥٥	٠.٨٣٩
تطبيق	٤٢.٩٠	٤.٢٤	٤٤.٥٦	٤.١٦	٠.٨٨١
الدرجة الكلية	١٤٣.٦٣	١١.٢٤	١٤٦.٨٣	٩.٩٠	٠.٩٥٣

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (١٤٣.٦٣) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (١٤٦.٨٣)، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٥٣) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

• **حساب زمن الاختبار**:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب الوقت الذي استغرقه أول تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٥٣) دقيقة، والوقت الذي استغرقه آخر تلميذ انتهي من الإجابة عن أسئلة الاختبار وهو (٦٧) دقيقة وتم حساب المتوسط بين الزمنين كما يأتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الإجابة + الزمن الذي استغرقه آخر تلميذ في الإجابة}}{٢}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٥٣ + ٦٧}{٢} = ٦٠ \text{ دقيقة}$$

تبين من المعادلة السابقة أن متوسط الزمن = ٦٠ دقيقة

• **الصورة النهائية للاختبار الإلكتروني**[٣]:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار ، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (١١٠) سؤالا وعدد درجاته (١١٠)، وأصبح صالحا للتطبيق على مجموعة الدراسة، والتصحيح يتم إلكترونيا.

ثانياً: للإجابة عن التساؤل الثاني ونصه " هل توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر؟" تم ما يلي:

[٣] ملحق (٣) الاختبار الإلكتروني في صورته النهائية

• **اختيار عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي الوافدين للدراسة بالأزهر الشريف في معهد البعوث الإسلامية بالقاهرة، وقد بلغ عدد العينة (٣٠) طالبا متخصصا في الفقه الحنفي بالمعهد وتم تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليا لمعرفة مدي التقدم في تحصيل الطلاب بعد تعرضهم للتدريس بواسطة البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني.

• **التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني**:

قامت الباحثتان بإنشاء صف افتراضي على منصة إدراك التعليمية: https:// programs.edraak.org/learn/classroom/religion-g10-eg-4313236 ؛ حتي يتمكنا من التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني فضلا عن التدريس داخل الفصل الدراسي، وقد واجهت الباحثتان صعوبة عرض الفيديوهات على الصفحة الافتراضية لذا قامت الباحثتان بإنشاء قناة على اليوتيوب مسماه باسم (خادمة العلم) برابط (https://cutt.us/Tb٤nB)؛ وذلك تيسيرا لرفع الدروس التي تم إعدادها إلكترونيا -من قبل الباحثتين - كما واجهت الباحثتان صعوبة ترجع لطبيعة الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر وتتمثل في صعوبة بعض المفردات اللغوية وبخاصة في بعض المصطلحات الفقهية وقد تم تذليلها بعمل قاموس للمصطلحات الفقهية بحيث يتمكن الطالب من خلالها استعراض المعني الفقهي بسلاسة ووضوح .وتم إجراء التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩م)، في الفترة من ٢٠١٩/٢/٩م إلى ٢٠١٩/٥/١٠م، بواقع حصتين في الأسبوع داخل الفصل الدراسي، وتمثلت إجراءات التدريس كما يأتي:

• **خطوات تنفيذ التدريس باستخدام استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني**[٤]:

• **استخدام استراتيجية المشروعات**

سارت طريقة التدريس باستخدام استراتيجية المشروعات وفق المراحل الآتية:

• **مرحلة الإعداد والتخطيط** :

في هذه المرحلة يقرر الطلاب أي المشروعات التي سيعملون عليها، وما الوقت الذي سيعطونه لأنفسهم لإتمام مشروعاتهم. وتشتمل مرحلة الإعداد والتخطيط على ما يأتي:

◄◄ الجداول الزمنية : وفيه يفصَّل المسار اليومي للمشروع بحيث يشتمل على المراحل والمواعيد النهائية للانتهاء من المشروع حسب المهمة المكلف بها الطالب.

[٤] ملحق (٦) دليل المعلم لتنفيذ البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تدريس مادة الفقه الحنفي.

- مقياس التقدير المتدرج : وفيه يتم وضع بنود التقييم حسب المهمة المكلف بها الطالب، وسلم التقدير لكل بند من هذه البنود، ويفضل أن يصمم كل واحد من الطلاب مقياس تقدير متدرجا، ويجعله متوافر الاستخدام مع المنتج المختار، ويفضل أن يقيم الطالب نفسه ذاتيا فضلا عن تقييم المعلم له.

وفيما يأتي الخطوات التي يتبعها المعلم في مرحلة التخطيط للمشروع:

- اعرض على الطلاب عدد من المشروعات ليختار كل طالب المشروع الذي يستهويه.
- وقع عقد المشروع مع الطالب بحيث يشتمل على اسم المشروع، والوقت المتوقع للمشروع، والمعيار أو المعايير التي تم تحقيقها، والمهارات التي تعلمها الطالب، والهدف من المشروع، ونتاج المشروع، وكيف سيقيم المشروع.
- اجعل الطالب يحدد ما إذا كان يعمل في المشروع منفردا أم في مجموعة.
- اجر تدويرا للمشروعات كل أسبوع أو أسبوعين؛ لضمان توافر مشروعات جديدة للطلاب باستمرار.

- **مرحلة التنفيذ**:

هذه هي المرحلة التي يتعمق فيها الطلاب في المشروع، ويعملون على تلبية معايير التعلم، محاولين التوصل لفهم حقيقي للمشروع، وفيها يستخدم الطلاب الانترنت والكتب للبحث عن المعلومات الضرورية، وتعقد جلسات يومية تكتب فيها الملاحظات، ويجاب فيها عن الأسئلة، وفيما يأتي الخطوات التي يتبعها المعلم في مرحلة تنفيذ المشروع:

- اجعل الطلاب يعثرون على المعايير التي ستشملها مشروعاتهم.
- بدلا من إملاء المعايير على الطلاب، اجعلهم يدرسونها، ويحددون المعايير التي سيعملون على تلبيتها عند إكمال مشروعاتهم.
- ناقش كيفية ارتباط بعض المعايير بالمشروعات ومدي وضوحها بالنسبة للطلاب.
- اجعل الطلاب يسجلون المعايير التي ينوون تلبيتها على صفحة المشروع.

- **مرحلة التقويم**:

وفي هذه المرحلة يعطي المعلم الفرصة للطالب أن يقيم نفسه ذاتيا (التقويم الذاتي) من خلال إرفاق مقياس التقدير المتدرج مع المنتج أو المشروع الذي انتجه الطالب، أو يختار شخصا من بين المدرجين في القائمة الآتية لتقييمه :

- معلم آخر.
- أحد زملاء الصف.
- لجنة تقييم.
- أحد أولياء الأمور أو أحد الأقارب.
- موجِّه.
- خبير.

والتقويم الذاتي يشير بصورة غير مباشرة إلى تحمل المتعلم نتيجة تعلمه؛ حيث أصبح أهلا للثقة مما يولد لديه الدافعية للتعلم حسب طاقاته وإمكاناته التي يمتلكها ويعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي عملها مما يدفعه إلى محاولة الإتقان لما ينجز على أن يتم بصورة مستمرة.

والتقويم المستمر هو إجراء يرافق عمليتي التعليم والتعلم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم.

- **استخدام التقويم الإلكتروني**

تمثل التقويم الإلكتروني للمنتجات والمشروعات المكلف بها الطلاب في نوعين من التقويم :

- **النوع الأول** : **استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية (البورتفوليو الإلكتروني)**

وهي عبارة عن أوراق عمل إلكترونية ترفع على الفصل الافتراضي ويقوم الطلاب بالإجابة عنها ويتم استقبال الإجابة وتصحيحها وتقديم تغذية راجعة عن هذه الإجابات وتقدير الدرجات ورصد نتائج التقييم وتفسيرها .

- **النوع الثاني**: **تطبيق مشروع الاختبار الإلكتروني في مادة الفقه الحنفي (من إعداد الباحثتان)**[٥]

التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من التجربة الميدانية، قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار التحصيلي الإلكتروني بعديا على عينة البحث؛ بهدف قياس مدى فاعلية التدريس باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الفقه لدي الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر الشريف. ومن ثم تم تسجيل البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثالثا: للإجابة عن التساؤل الثالث ونصه"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في دافعية الإنجاز في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني؟ " تم ما يلي:

- **إعداد مقياس دافعية الإنجاز في مادة الفقه[٦] وفق الخطوات الآتية**:
- **تحديد الهدف من المقياس**:

◄◄ يهدف هذا المقياس إلى قياس دافعية الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر الشريف في مادة الفقه الحنفي.

- **تحديد مصادر بناء المقياس**:

تم بناء الاختبار في ضوء المصادر الآتية:

◄◄ الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدافعية الإنجاز.

---

[٥] ملحق (٧) مشروع الاختبار الإلكتروني في مادة الفقه الحنفي.

[٦] ملحق (٤) مقياس الدافعية للإنجاز في صورته المبدئية

- خصائص الطلاب الوافدين بالمرحلة الثانوية الأزهرية.
- الكتب والمراجع التي اهتمت بدافعية الإنجاز.

• **وصف المقياس**:

في ضوء المصادر السابقة تم إعداد المقياس حيث اشتمل على (٥٢) عبارة تصف القوة الدافعة لسلوك التفوق والنجاح، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه الطالب الوافد في مادة الفقه، ومدى شعوره بالارتياح عند القيام بالأعمال المتعلقة بها، ومدى رغبته في تحقيق مستويات عليا من الأداء، كما اشتمل المقياس على عبارات إيجابية وعددها (٣٥) عبارة، وعبارات سلبية وعددها (١٧) عبارة، ، وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (١٥) عبارة، والبعد الثاني على(١٢) عبارة، والبعد الثالث على (١٣) عبارة، والبعد الرابع على (١٢) عبارة، بعضها صيغ في صورة إيجابية والآخر في صورة سالبة، وتوجد أمام كل عبارة خمسة إختيارات هي (دائما -غالبا - أحيانا - نادرا - أبدا). حيث تأخذ دائما = ٥ درجات، وغالبا= ٤ درجات، وأحيانا= ٣ درجات، ونادرا = ٢ درجة، وأبدا = ١ درجة، أي أن احتساب الدرجات يكون بقياس متدرج خماسي (١،٢،٣،٤،٥) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (٥،٤،٣،٢،١) للعبارات السالبة، ويطلب من الطالبة أن تختار بديلا واحدا فقط ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب لها. والجدول (٦) يوضح أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز، وأرقام وعدد العبارات المرتبطة بكل بعد.

جدول (٦) أرقام العبارات الإيجابية والسالبة لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السالبة	المجموع
١	المثابرة	١-٢-٣-٥-٦-٨-١٠-١١-١٢-١٥	٤-٧-٩-١٣-١٤	١٥
٢	الرغبة في النجاح والتفوق	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢٣-٢٥-	٢١-٢٢-٢٤-٢٦-٢٧	١٢
٣	الاستمتاع بتعلم الفقه	٢٨-٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٥-٣٧-٣٨-٣٩	٣٠-٣٤-٣٦-٤٠	١٣
٤	مستوى الطموح	٤١-٤٢-٤٣-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٥١-٥٢	٤٤-٤٩-٥٠	١٢
	المجموع	٣٥	١٧	٤٢

• **صدق المقياس الظاهري**:

يقصد بصدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه، وتم التحقق من صدق المقياس الظاهري عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص والخبرة في مجالي علم النفس والمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بصلاحية المقياس للتطبيق من حيث(مدي مناسبة عبارات المقياس لأفراد العينة، وصحة الصياغة اللغوية للعبارات، مدي ارتباط العبارات بالأبعاد التي تندرج تحتها، إضافة أو حذف أو تعديل للعبارات) وتم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين.

• **التجريب الاستطلاعي للمقياس**:

تم تطبيق المقياس على عينة من معهد البعوث الاسلامية للبنين بمحافظة القاهرة، وبلغ عدد المشاركين (٥٤) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي ؛

وذلك بهدف حساب صدق وثبات المقياس، والزمن الذي يستغرقه تطبيق المقياس كما يأتي:

- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد . ويبين الجدول (٧) معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس دافعية الإنجاز (ن = ٥٤)

المثابرة		الرغبة في النجاح والتفوق		الاستمتاع بتعلم الفقه		مستوى الطموح	
العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد	العبارة	ارتباطها بالبعد
١	٠.٤١٩	١٦	٠.٥٦١	٢٨	٠.٧٨١	٤١	٠.٥٢٦
٢	٠.٣٧٧	١٧	٠.٦٨٣	٢٩	٠.٥٤٣	٤٢	٠.٥٧٠
٣	٠.٦٢٧	١٨	٠.٦٧٤	٣٠	٠.٢٩٧	٤٣	٠.٧١١
٤	٠.٢٦٥	١٩	٠.٦٤١	٣١	٠.٦١٠	٤٤	٠.٦١٤
٥	٠.٣٨٥	٢٠	٠.٢٠٤	٣٢	٠.٦٧٥	٤٥	٠.٦٣٦
٦	٠.٥٦٦	٢١	٠.٣١٩	٣٣	٠.٥٤٩	٤٦	٠.٥٤٣
٧	٠.١٧٧	٢٢	٠.٢٩٤	٣٤	٠.٦٠٦	٤٧	٠.٤٩٤
٨	٠.٤٩٥	٢٣	٠.٦٢٣	٣٥	٠.٧٣٨	٤٨	٠.٥٥٦
٩	٠.٥٧٤	٢٤	٠.٣٠١	٣٦	٠.٣٨٤	٤٩	٠.٢٤٨
١٠	٠.٦١٢	٢٥	٠.٤٧٠	٣٧	٠.٧٣٣	٥٠	٠.٣٩٣
١١	٠.٥٨٣	٢٦	٠.٣٢٦	٣٨	٠.٧٣٥	٥١	٠.٧٠٠
١٢	٠.٧٢٢	٢٧	٠.٤٤٥	٣٩	٠.٧٧٠	٥٢	٠.٦٩٥
١٣	٠.٢٢١			٤٠	٠.٣٨٠		
١٤	٠.٥٧٣						
١٥	٠.٣٧٠						

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٣٤٣، (٠.٠٥) = ٠.٢٦٤

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة ، ما عدا العبارات (٧ ، ١٣ ، ٢٠ ، ٤٩) فلم يتضح وجود ارتباط بينهم وبالتالي تم حذفهم ، كما قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول (٨) معاملات الصدق الداخلي للمقياس

جدول (٨) مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز (ن = ٥٤)

البعد	المثابرة	الرغبة في النجاح والتفوق	الاستمتاع بتعلم الفقه	مستوى الطموح	الدرجة الكلية
المثابرة	١	٠.٦٥٧◆◆	٠.٦١٩◆◆	٠.٦٩١◆◆	٠.٨٥٨◆◆
الرغبة في النجاح		١	٠.٦١٥◆◆	٠.٦٢٥◆◆	٠.٨٢٣◆◆
الاستمتاع بتعلم الفقه			١	٠.٧٠٧◆◆	٠.٨٧٠◆◆
مستوى الطموح				١	٠.٨٨٥◆◆

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٣٤٣، (٠.٠٥) = ٠.٢٦٤

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

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

- **حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام:**
- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٥٤) مشاركاً والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح معاملات الثبات لمقياس دافعية الانجاز (ن = ٥٤)

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
المقياس ككل	٠.٧٦٥	٠.٨٦٧	٠.٨٥٤

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٦٧) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج

- **معادلة ألفا لكرونباك**

تم حساب معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩١٧) ، بينما بلغ (٠.٧٢١ ، ٠.٧٠٠ ، ٠.٧٨٠،٠.٨٤٥) للأبعاد الأربعة على الترتيب وهي معاملات دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس**[٧]:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية لمقياس الدافعية، وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (٤٨) عبارة ، وأصبح صالحا للتطبيق على المشاركين في الدراسة.

رابعا: للإجابة عن التساؤل الرابع ونصه: " هل توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر؟" تم ما يأتي:

- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على الطلاب المشاركين في الدراسة الأساسية تطبيقا قبليا لتحديد مدى تأثير البرنامج المقترح والقائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.
- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني، ورفع نتيجة الطالب والتقدم الذي يحرزه على الصفحة الافتراضية.

[٧] ملحق (٥) الصورة النهائية لمقياس الدافعية

- تطبيق المقياس تطبيقا بعديا على الطلاب المشاركين في الدراسة بهدف قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدي الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر، ومن ثم تم تسجيل البيانات ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

• نتائج البحث وتفسيرها

• أولاً- عرض النتائج المتعلقة بقياس التحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر

التأكد من صحة لفرض الأول والذي نص على:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في التحصيل الدراسي في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل الدراسي في مادة الفقه قبل تعرضهم للبرنامج المقترح وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة، والتي يحددها الجدول (١٠) :

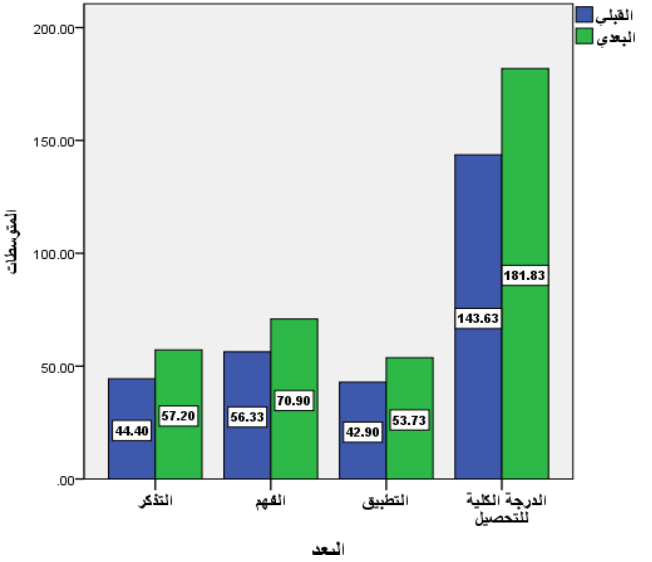
جدول (١٠)): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي في مادة الفقه

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	القبلي	٣٠	٤٤.٤٠	٤.٢١	١٢.٨٠	٠.٩٠١	١٤.٢٠	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥٧.٢٠	٥.١٧				
الفهم	القبلي	٣٠	٥٦.٣٣	٤.٤١	١٤.٥٦	١.٠٦	١٣.٧٤	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٧٠.٩٠	٥.٥٣				
التطبيق	القبلي	٣٠	٤٢.٩٠	٤.٢٤	١٠.٨٣	٠.٨٤٠	١٢.٨٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥٣.٧٣	٤.٩٦				
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	القبلي	٣٠	١٤٣.٦٣	١١.٢٤	٣٨.٢٠	٢.٤٧	١٥.٤٦	٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٨١.٨٣	١٤.٧٧				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢.٤٦ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول (١٠) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٨١.٨٣) في الدرجة الكلية ، وتراوح بين (٥٣.٧٣، ٧٠.٩٠) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي(١٤٣.٦٣) في الدرجة الكلية ، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٤٢.٩٠ ، ٥٦.٣٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٥.٤٦) للدرجة الكلية ، وتراوحت بين (١٢.٨٩، ١٤.٢٠) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة

إحصائياً في جميع الأبعاد ، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة الفقه، والرسم التالي يوضح ذلك:



شكل (١): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي في مادة الفقه

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتيجة كل من دراسة (Mahasneh & Alwan, 2018) ، ودراسة (السيد ، ٢٠١٧) ، ودراسة (العلي ، ٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لأداء الطالبات في التحصيل الدراسي تعزي إلى استراتيجية التعلم بالمشروع.

وتعزى هذه النتيجة للمتغير المستقل (البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني) حيث أتاح البرنامج للطلاب اختيار المشروعات التي تتفق مع ميولهم ، كما أن توقيع عقد المشروع مع الطالب في بداية مرحلة التخطيط يعطي فرصة للطالب لاختيار اسم المشروع ، وتحديد الوقت المتوقع للانتهاء من المشروع وفق جدول زمني مخطط مسبقا -من قبل الطالب - بالاستعانة بالمعلم ، وتحديد الهدف من المشروع والمعيار أو المعايير التي تم تقييم المشروع في ضوئها كل هذا من شأنه يتيح للطالب فرصة للتعرف على قدراته وإمكاناته وبذل قصاري جهده للفوز بنتيجة مرضية له ولمعلميه، وبهذا تتحقق فكرة التعلم النشط المتمركز حول قدرات وإمكانات المتعلم، ويصبح التعلم ذا معني؛ لأنه نابع من احتياجات وميول الطلاب أنفسهم فضلا عن ميزة التنافس بين الطلاب سواء كانوا فرادي أو مجموعات ، ويشجعهم على ذلك احتواء

البرنامج على التقويم الإلكتروني الذي يمكن الطالب من معرفة نتيجة أدائه على الاختبار التحصيلي الإلكتروني وهذا من شأنه يرفع مستوي الأداء لدي الطالب، ويعزز من مستوي دافعيته للتفوق والنجاح والحصول على أعلى الدرجات في كل مرة يؤديها عن سابقتها. **وثمة ميزة أخرى للبرنامج القائم على التقويم الإلكتروني** تتمثل في تفرد نظام تصميم البرنامج بعدة خصائص ومميزات كان لها أكبر الأثر في زيادة نسبة التحصيل منها:

- إعطاء النسبة المئوية للاختبار وإحصائية بالعدد الإجمالي للأسئلة، وعدد الأسئلة التي تمت إجابتها إجابة صحيحة، وعدد الأسئلة التي تمت إجابتها خطأ، وعدد الأسئلة المتروكة، وأرقام هذه الأسئلة جميعها كل هذا يتيح للطالب التعرف على نسبة أدائه، ومعرفة أي الأسئلة تمت الإجابة عليها صواب، وأيها خطأ، وأيها متروكة؛ مما يعطي له صورة حقيقية عن أدائه ومعرفة مستواه وهذا من شأنه يقوي لديه الدافعية لتحسين مستواه في التحصيل إذا كان ضعيفا والحفاظ عليه إذا كان قويا مع تطوير أدائه.
- إمكانية الاطلاع على أسئلة الاختبار في نهاية الاختبار تعطي الطالب فرصة لمعرفة السؤال الذي أخطأ فيه ثم الرجوع لمراجعة معلوماته حوله ومعرفة الإجابة الصحيحة، وعدم عرض الإجابات مباشرة في نموذج الأسئلة يرجع إلى أننا نهدف إلى إعطاء الطالب فرصة لاستذكار دروسه، وعدم الحصول على المعلومة بسهولة؛ لأن هذا أدعى للفهم والاستيعاب مما يؤدي إلى تثبيت المعلومة في الذهن وليس مجرد تذكرها فقط.
- معرفة الطالب والمعلم لنتيجة الاختبار إلكترونيا يفيده في الحصول على تغذية راجعة من خلالها يستطيع الطالب أن يزيد من تمارين التدريب على الاختبارات ويقف المعلم على المستويات التي اجتازها طلابه.
- إمكانية طباعة نتيجة الطالب وإمكانية رفعها على الانترنت تعطي الآباء صورة واقعية عن مستوي تقدم أبنائهم في الدراسة.
- سهولة تطبيق الاختبار الالكتروني بشكل فردي ، وفي أي مكان ، وفي أي وقت.
- يمتاز الاختبار بقياس مستويات التحصيل الثلاثة (التذكر - والفهم – والتطبيق) وهذا من شأنه يفيد في عملية التغذية الراجعة؛ حيث معرفة جوانب القصور لتعديلها وجوانب القوة لتطويرها.

التأكد من صحة الفرض الثاني الذي نصَّ على: (توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر)

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، ومربع إيتا ($\eta 2$) لقيمة "ت" وحجم التأثير (d) لـ Cohen للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر قبل تعرضهم للبرنامج المقترح وبعده، وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل الطلاب، ويوضح الجدول (١١) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١١): حجم الأثر لفاعلية البرنامج لمجموعة الدراسة في التحصيل الدراسي في الفقه

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الأثر مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر d لـ Cohen
التذكر	القبلي	٣٠	٤٤.٤٠	٤.٢١	١٤.٢٠	٠.٨٧	٣.٦٦
	البعدي	٣٠	٥٧.٢٠	٥.١٧			
الفهم	القبلي	٣٠	٥٦.٣٣	٤.٤١	١٣.٧٤	٠.٨٦	٣.٥٤
	البعدي	٣٠	٧٠.٩٠	٥.٥٣			
التطبيق	القبلي	٣٠	٤٢.٩٠	٤.٢٤	١٢.٨٩	٠.٨٥	٣.٣٢
	البعدي	٣٠	٥٣.٧٣	٤.٩٦			
الدرجة الكلية للتحصيل	القبلي	٣٠	١٤٣.٦٣	١١.٢٤	١٥.٤٦	٠.٩٠	٤.٠٠
	البعدي	٣٠	١٨١.٨٣	١٤.٧٧			

يتضح من الجدول(١١) أن قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٠)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٨٥، ٠.٨٧)، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على البرنامج المقترح في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر). حيث أشار(مراد، ٢٠٠٠: ٢٤٦) إلى أن كوهن اقترح أنه إذا كانت قيمة "ت" المحسوبة = (٠.٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً، بينما إذا كانت القيمة المحسوبة = (٠.٥) فإن حجم التأثير يكون متوسطاً، في حين إذا كانت القيمة المحسوبة = (٠.٨) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (Celik, et al.,2018) والتي أظهرت أن للتعلم القائم على المشروعات تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي، ودراسة (بركات،٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن حجم التأثير لإستراتيجية التعلم بالمشاريع الجماعية يزيد عن (٠,١٤) للتحصيل المعرفي والأدائي ويعتبر هذا حجم كبير، ودراسة (Buck Institute,2011) والتي توصلت إلى أن التعلم القائم على المشروع يزيد التحصيل الأكاديمي في اختبارات التقييم المقننة، ويزيد من الاحتفاظ طويل الأمد للمعرفة، ويعد الطلاب لشرح المفاهيم بصورة أفضل من طرائق التدريس التقليدية، ودراسة (الشربيني ،٢٠٠٩) والتي أثبتت فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة معدل التحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج القائم على المشروعات والتقويم الإلكتروني يعمل على تنمية الشعور لدي الطالب بمسئولية التعلم والبحث عن المعرفة بنفسه ومن ثم

نبني لديهم الشوق للمعرفة، وجعلهم يتعطشون أكثر للبحث عن مزيد من المعرفة، كما يعمل على توسيع دائرة التعلم بدلا من التلقي على يد معلم الفصل فقط إلى التلقي على يد خبراء متخصصين في المجال مما يعطي الفرصة لاتساع دائرة الحوار والمناقشة وهذا أدعي لزيادة الفهم والإتقان، كما تساعد الفصول الافتراضية على توفير الوقت والجهد المبذول داخل الفصول التقليدية، وتعمل أيضا على تنمية التعلم الاستقلالي عن طريق توزيع المهام على كل طالب، وتعويدهم على الوقوف موقف المسئولين عن نشر العلم الفقهي في بلادهم، كما يساعد أيضا على تنمية روح العمل الجماعي من خلال المشاركة في عملية إعداد المشروع؛ مما يساعد على التقليل من سوء الفهم وضعف التواصل، كما يوفر التعلم القائم على المشروعات والتقويم الإلكتروني تغذية راجعة مستمرة عن التقدم الذي حققه الطالب، ويعمل على تنمية قدراتهم على ربط الأحكام الفقهية بالواقع المعيش، وتعميق روح الاجتهاد والبحث والاطلاع من خلال المهام المكلفين بها وهذا من شأنه يعمل على تنمية حبهم لكتب الفقه وتدريبهم على قراءتها وتحليلها وفهمها والاستفادة منها، وينمي الملكة الفقهية لدي الطلاب بما يمكنهم من الفهم والتصور، وينمي قدراتهم على قبول الرأي والرأي الآخر والبعد عن التعصب، كما يعمل أيضا على تبصيرهم بالمقاصد الشرعية من الأحكام الفقهية من خلال البحث والاطلاع وكتابة المقالات المكلفين بها، كما يساعد المعلمين على تصحيح مسار التعلم والوقوف على جوانب القصور في تحصيل المادة ومحاولة تذليلها باتباع استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة. كما أن التقويم الإلكتروني والتقييم الذاتي للطالب خلال المواعيد الزمنية، والعقود، ومقاييس التقدير المتدرجة يعمل على إمداد المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمعنيين بالعملية التعليمية بمستوي تقدم الطلاب الوافدين في مادة الفقه عن طريق إعلان درجاتهم على الاختبار الالكتروني على الموقع الالكتروني للمعهد أو الصفحة الرسمية للتواصل الاجتماعي.

- **ثانياً : عرض النتائج المتعلقة بقياس الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر.**

التأكد من صحة الفرض الثالث والذي نصَّ على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (المشاركون في الدراسة الحالية) في دافعية الإنجاز في مادة الفقه قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني لصالح القياس

البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر في مقياس دافعية الإنجاز قبل تعرضهم للبرنامج المقترح وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.19)، والتي يحددها الجدول (١٢) :

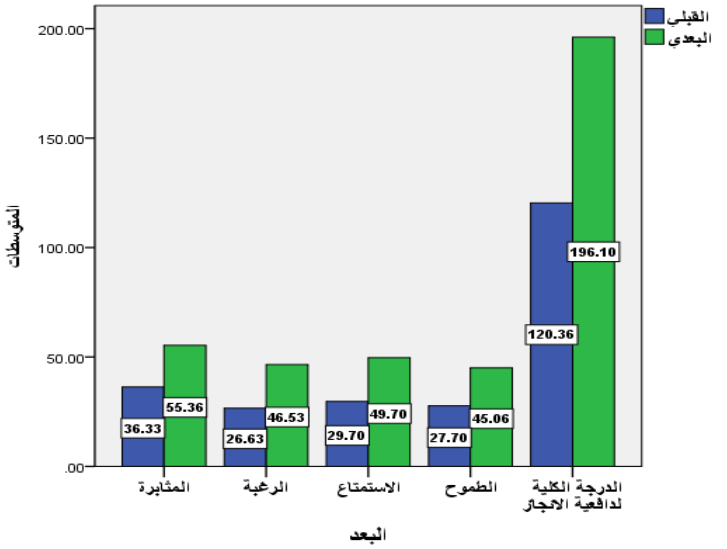
جدول (١٢): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	القبلي	٣٠	٣٦.٣٣	٥.١٩	١٩.٠٣	١.١٩	١٥.٩٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٥٥.٣٦	٤.٢٨				
الرغبة	القبلي	٣٠	٢٦.٦٣	٧.٥٧	١٩.٩٠	١.٣٥	١٤.٧٤	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٦.٥٣	٢.٩٥				
الاستمتاع	القبلي	٣٠	٢٩.٧٠	٧.٥٢	١٩.٤٣	١.٢٧	١٥.٢٩	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٩.١٣	٣.٨٩				
الطموح	القبلي	٣٠	٢٧.٧٠	٧.٧٧	١٧.٣٦	١.٢٧	١٣.٦٧	٠.٠١
	البعدي	٣٠	٤٥.٠٦	٥.٥٢				
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	القبلي	٣٠	١٢٠.٣٦	٢٢.٤١	٧٥.٧٣	٣.٥١	٢١.٥٧	٠.٠١
	البعدي	٣٠	١٩٦.١٠	١٢.٢٦				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢.٤٦ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول (١٢) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٩٦.١٠) في الدرجة الكلية ، وتراوح بين (٤٥.٠٦، ٥٥.٣٦) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (١٢٠.٣٦) في الدرجة الكلية ، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢٦.٦٣ ، ٣٦.٣٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢١.٥٧) للدرجة الكلية ، وتراوحت بين (١٣.٦٧، ١٥.٩٩) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد ، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز. والشكل (٢) يوضح ذلك:

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من(هزهوزي،٢٠١٦)، ودراسة (لاشين،٢٠٠٩) التي أظهرتا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية تعزي إلى إستراتيجية التعلم المستند إلى طريقة المشروع.



شكل (٢): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز

وتعزي هذه النتيجة إلى المتغير المستقل (البرنامج القائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني) حيث إن إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار المشروعات التي يميلون إليها والتزامهم بجدول زمني للانتهاء من التكليفات من شأنها أن تولد الرغبة في النجاح والتفوق، والاستمتاع بتعلم الفقه، والمثابرة لإنجاز المهام الموكلة إليهم؛ مما يؤيد فكرة أن الطالب أصبح مسئولا عن تعلمه، كما أن التقويم الذاتي كمرحلة من مراحل استراتيجية المشروعات يشير بصورة غير مباشرة إلى تحمل المتعلم نتيجة تعلمه؛ حيث أصبح أهلا للثقة مما يولد لديه الدافعية للتعلم حسب طاقاته وإمكاناته التي يمتلكها، ويعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي عملها؛ مما يدفعه إلى محاولة الإتقان لما ينجز على أن يتم بصورة مستمرة، كما أن التنافس بين الطلاب سواء كانوا فرادى أو مجموعات والذي تتميز به استراتيجية المشروعات من شأنه يقوي مستوى الطموح لدي الطالب والحرص على إثبات كفاءته بين زملائه، **وثمة ميزة أخري للبرنامج القائم على التقويم الإلكتروني** تتمثل في تفرد نظام تصميم البرنامج بعدة خصائص ومميزات كان لها أكبر الأثر في ارتفاع مستوي الدافعية لدي الطلاب منها :

- توافر خاصية تعزيز إجابة الطالب خلال الاختبار الإلكتروني باستخدام نمط إعطاء الدرجة آليا يزيد من تحفيز الطالب ومشاركته بشكل أكبر وزيادة استيعابه للمادة .

- توافر خاصية استخدام الموسيقى كخلفية للاختبار أثناء تأديته يساعد على الاسترخاء ويحد من القلق لدي الطلاب.
- تدريب الطلاب على إجراء الاختبارات الإلكترونية من خلال وضع الطالب في موقف فعلى للامتحان؛ مما يساعد في تخفيف مستوى القلق والتوتر والرهبة من الامتحانات
- توافر خاصية إمكانية رفع نتيجة الطلاب على الإنترنت؛ مما يساعد في مراقبة ومتابعة أولياء الأمور والمسئولين عن العملية التعليمية لمستوى تقدم أبنائهم بصورة مستمرة وهذا من شأنه يرفع من مستوى دافعية الطلاب.
- توافر إمكانية معرفة الطلاب لدرجاتهم فور الانتهاء من الاختبار يزيد من مستوى الرغبة في النجاح والتفوق ويعمل على تحفيز دافعية الطلاب للإنجاز من خلال معرفة مستوى التقدم الذي يحرزه الطالب كل مرة في الاختبار، فضلا عن أن التقييم الذاتي الذي تمتاز به استراتيجية المشروعات يؤثر تأثيرا إيجابيا على ثقة الطالب بنفسه .
- استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية (البورتفوليو الإلكتروني) تزيد من مستوى دافعية الطلاب؛ حيث تقدم تغذية راجعة عن الإجابات الخاصة بالطلاب، وتتاح إمكانية اطلاع الزملاء عليها من خلال رفعها على الفصل الافتراضي.

التأكد من صحة الفرض الرابع والذي نصَّ على: (يوجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر)

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، ومربع إيتا ($\eta 2$) لقيمة "ت" وحجم التأثير (d) لـ Cohen للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية التحصيل الدراسي في الفقه لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر قبل تعرضهم للبرنامج المقترح وبعده، وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل الطلاب، ويوضح الجدول (١٣) النتائج التي تم التوصل إليها.

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٤)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٨٦، ٠.٨٩) ، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الالكتروني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الوافدين للدراسة بالأزهر.

جدول (١٣): حجم الأثر لحساب فاعلية البرنامج لمجموعة الدراسة في الدافعية للانجاز

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η)	حجم الاثر d لـ Cohen
المثابرة	القبلي	٣٠	٣٦.٣٣	٥.١٩	١٥.٩٩	٠.٨٩	٤.١٢
	البعدي	٣٠	٥٥.٣٦	٤.٢٨			
الرغبة	القبلي	٣٠	٢٦.٦٣	٧.٥٧	١٤.٧٤	٠.٨٨	٣.٨١
	البعدي	٣٠	٤٦.٥٣	٢.٩٥			
الاستمتاع	القبلي	٣٠	٢٩.٧٠	٧.٥٢	١٥.٢٩	٠.٨٩	٣.٩٤
	البعدي	٣٠	٤٩.١٣	٣.٨٩			
الطموح	القبلي	٣٠	٢٧.٧٠	٧.٧٧	١٣.٦٧	٠.٨٦	٣.٥٢
	البعدي	٣٠	٤٥.٠٦	٥.٥٢			
الدرجة الكلية لدافعية الانجاز	القبلي	٣٠	١٢٠.٣٦	٢٢.٤١	٢١.٥٧	٠.٩٤	٥.٥٦
	البعدي	٣٠	١٩٦.١٠	١٢.٢٦			

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (عمر،٢٠١٣) والتي أظهرت فاعلية التعلم القائم على المشروعات في زيادة دافعية الإنجاز، ودراسة (Bas&Beyhen,2010) والتي أوضحت أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم من خلال إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات كانوا أكثر فاعلية وأعلى في مستوى الدافعية من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية، **ويمكن تفسير هذه النتيجة** بأن إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني تعمل على تنمية مهارات تنظيم الذات لدي الطلاب من خلال إتاحة الفرصة لهم لاختيار المشروعات وتحملهم مسؤولية الانتهاء من التعلم في وقت محدد وهذا من شأنه يزيد من دافعية الطلاب للتعلم؛ لأنهم اختاروا جداول الأعمال الخاصة بهم، والتزموا بإنجاز المهام المكلفين بها في موعدها والتي تسجل لكل طالب في ملف الإنجاز الالكتروني الخاص به، كما أن اختيار الطلاب للموضوعات التي تستهواهم من شأنه يحقق الاستمتاع والرغبة في التعلم، كما أن التقويم الإلكتروني يعمل على زيادة الدافعية للإنجار؛ لأن تقييم الطالب الذاتي لقدراته يؤثر تأثيرا إيجابيا على ثقته بنفسه، كما يسمح بمعرفة مستوي التقدم الذي يحرزه الطالب كل مرة في الاختبار وهذا من شأنه يحفز ويرفع معنويات الطالب ويحثه على التفوق وزيادة مستوي الطموح في كل مرة يجري فيها الاختبار فضلا عن إعطاء الفرصة للطلاب للتأهيل والتدريب على كيفية تطبيق الاختبارات الالكترونية لمواكبة التطورات السريعة في تكنولوجيا التعليم وأساليب التقويم والقياس، **وثمة ميزة أخرى للتعلم القائم على المشروعات والتقويم الإلكتروني** تتمثل في أن المعلم يصبح مدربا في بيئة التعلم القائم على المشروعات وهذا من شأنه يحسن المعنويات والدافعية لدي الطلاب، ويعزز بيئة التفاعل، ويشجع على حسن التنظيم، ويقوي الإبداع والبحث المتقدم، ويخفض مستويات التوتر عند الطلاب، كما أن تدريب الطالب على أداء الاختبارات الالكترونية وتعزيز إجابته باستخدام نمط إعطاء الدرجة آليا يزيد من تحفيز الطالب ومشاركته بشكل أكبر وزيادة استيعابه للمادة، وأيضا معرفة الطالب

والمعلم لنتيجة الاختبار إلكترونيا يفيده في الحصول على تغذية راجعة من خلالها يستطيع الطالب أن يزيد من تمارين التدريب على الاختبارات ويقف المعلم على المستويات التي اجتازها طلابه.

- **توصيات البحث**:

يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات ومنها:

- تبني إستراتيجية المشروعات في التدريس كأحدي التوجهات التربوية الحديثة للتعلم النشط المتمركز على المتعلم والذي يعتبر المتعلم محوراً للعملية التربوية .
- الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وتأهيل الطلاب للتعامل مع الاختبارات الإلكترونية كسمة لهذا العصر ولمسايرة التقدم الراهن في مجال التقويم الإلكتروني.
- تبني البرنامج القائم على إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تدريس المفاهيم العقائدية.
- التنويع في طرائق التدريس المتبعة بما يلائم خصائص وطبيعة الطلاب وبما يجذب انتباههم يؤدي للتعلم الفعال.
- ربط المناهج الدراسية بالواقع الفعلي والتركيز على التعلم القائم على المعني .

- **مقترحات البحث**:

تقترح الباحثتان الدراسات المستقبلية الآتية:

- فاعلية استخدام إستراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز في فروع اللغة العربية.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في اكتساب المفاهيم الفقهية.
- قياس مدي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدي الناطقين بغير العربية.
- بيان فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم الدينية.

- **المراجع** :

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٤). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية، تصميمها - إنتاجها – نشرها – تطبيقها - تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- إسماعيل، سماح محمد إبراهيم.(٢٠١٦). استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات لتنمية الميل نحوها والمهارات الاجتماعية الانفعالية لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (٧٩)، ٢٠٠ -٢٤٤.

Retrieved from٧٧٧٥٦٩http://search.mandumah.com/Record/

- الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، حذام عثمان.(٢٠٠٥). طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة. عمان -الأردن: دار المناهج.
- الحربي، عبد الله بن حمود بن عليان.(٢٠١٠). فاعلية الألعاب التعليمية في التحصيل والدافعية نحو تعلم الجمع والطرح لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- الحريري، رافدة.(٢٠١٠). طرق التدريس بين التقليد والتجديد. عمان: دار الفكر.
- الحيلة، محمد.(٢٠٠٢). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخولي، هشام محمد.(٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الرابغي، خالد بن محمد بن محمود.(٢٠١٥). عادات العقل ودافعية الإنجاز. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الروقي، عبد العزيز بن عوض بن ماطر.(٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية.
. Retrieved from٩٠٢٦٢٧http://search.mandumah.com/Record/
- الزغبي، إبراهيم أحمد. (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الإسلامي على تحصيل طلاب الصف العاشر الأساسي في قصبة المفرق. جامعة آل البيت بالأردن، *دراسات العلوم التربوية*، *٤١* (١)، ٣٤٧ -٣٦١.
- الزوايدي، حنان أحمد زكي حسن.(٢٠١٤). توظيف برمجيات التواصل الاجتماعي وفق إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات وأثرها على مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم بنظام إدارة التعلم Black board. عالم التربية، مصر، ١٥ (٤٦)، ١٢٩ -١٧٣.
.٦٢٦٩٩٣Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/
- السيد، ولاء عبد الفتاح أحمد.(٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٨)، ٢٣ -٤٤.
Retrieved from٨٢٧٧٦٥http://search.mandumah.com/Record/
- الشربيني، أحلام الباز حسن.(٢٠٠٩). فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. المؤتمر العلمي الثالث عشر بعنوان: التربية العلمية المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة. الجمعية العربية للتربية العملية، القاهرة، ١ -٤٥.
- الشلبي، عبد الله بن خلفان بن سالم.(٢٠١٤). تقنين مقياس دافعية الإنجاز للمراهقين. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية -المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، ٣(٦)، ٢٩١ -٣٢١.
Retrieved from٦٣٤٨٩٢http://search.mandumah.com/Record/

- الطاهر، رشيدة السيد؛ وعطية، رضا عبد البديع(٢٠١٢). جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- العباسي، محمد أحمد محمد، حسن، إسماعيل محمد إسماعيل، والشرقاوي، جمال مصطفى عبد الرحمن. (٢٠١١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٧٥)، ٤٣٦ - ٤٦٣.
Retrieved from ٦٥٩٢٠http:// search.mandumah.com/Record/

- العتيبي، وضحى بنت حباب.(٢٠١٦). فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٠(٣)، ٥٦١ -٥٧٦.

- العدل، عادل محمد. (٢٠١٥). القياس والتقويم: بناء وتقنين المقاييس. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- العلي، الهام يوسف محمود.(٢٠١٥). أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشروع (PBL) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة العلوم لطالبات الصف الثالث متوسط بمنطقة تبوك. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
Retrieved fromv٧١٧٠٤vhttp://search.mandumah.com/Record/

- الغامدي، صالح عبد الله. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية الجبيل الجامعية واتجاهاتهم نحوها. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أم القرى.
Retrieved from 649089.http://search.mandumah.com/Record/

- الكلثم، حمد بن مرضي.(٢٠١٦). فاعلية أنموذج تعلم قائم على المشروعات باستخدام الويكي Wiki في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد. (٢٠)، ١ -٢٠.

- لاشين، سمر عبد الفتاح.(٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٥١)، ١٣٥ -١٦٧.

- لجنة إعداد وتطوير المناهج بالأزهر الشريف (٢٠١٧). المختار من الاختيار لتعليل المختار في الفقه الحنفي. الصف الأول الثانوي، القاهرة: مطابع الأميرية.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٣). سلسلة طرائق التدريس (الكتاب الثاني): المدخل إلى التدريس. عمان - الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- المزروع، ليلى.(٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٨(٤)، ٦٧ -٨٩.

- النملة، عبد الرحمن بن سليمان.(٢٠١٦). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض. مجلة دراسات العلوم التربوية،٤٣(٤)، ١٧٥٩ -١٧٧٢.

- الهويدي، زيد.(٢٠١٠). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية. ط٢، العين - دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، والبلوشي، سليمان بن محمد.(٢٠٠٨). طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية). عمان -الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدوي، محمد محمد عبد الهادي.(٢٠١٤). فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الأردن، ٣(٥)، ١٤٦ -١٧٦.
Retrieved fromhttp://search.mandumah.com/Record/٨٤٢٩٨٦
- بركات، زياد سعيد.(٢٠١٣).فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس – تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- بقيعي، نافز أحمد.(٢٠١٤).علم النفس التربوي. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد.(٢٠٠٧). أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية. (١).
- خليفة، زينب محمد حسن.(٢٠١٦). ملفات الإنجاز الإلكتروني"E-Portfolio" وتحسين العملية التعليمية. *دراسات في التعليم الجامعي*، (٣٢)، ٤٠١ -٤٢١.
Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/771710.
- خليفة، عبد اللطيف محمد.(٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- خليل، حنان حسن.(٢٠١٧). التقويم الإلكتروني. عمان: دار الرسائل الجامعية للنشر والتوزيع.
- دندش، فايز مراد.(٢٠٠٣). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- ريان، محمد هاشم، الشباطات، محمود مزعل، حمدان، إبراهيم محمود، والقواسمة، غازي خليل.(٢٠١٠). أساليب تدريس التربية الإسلامية. ط٢، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- ستانلي، تود. ترجمة الوحيد، محمود محمد، مراجعة: القرنة، داود سليمان، وعبد المجيد، أسامة محمد.(٢٠١٦). التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين: دليل لغرفة صف القرن الحادي والعشرين. الرياض: العبيكان للنشر.
- طعيمة، رشدي ، ومناع ، محمد. (٢٠٠٠). تعليم العربية والدين بين العلم والفن. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام، أسامة محمد.(٢٠١٣). أثر إعداد الطلاب لملفات الإنجاز الإلكترونية المعتمدة على برامج وسائط متعددة في اكتساب معايير تصميمها وتنمية التفكير التأملي. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس. ٤(٣٣)، ٧٥ -١٣٤.

- عبد العاطي، حسن الباتع محمد.(٢٠١٥). أنماط دعم الأداء وقياس أثرها في إكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف مهارات التقويم الإلكتروني باستخدام منظومة التعلم "بلاكبورد" واتجاهاتهم نحوها. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – السعودية، (٤)، ٢٣١ -٢٥٠.
Retrieved from٦٩٠٢٢٤http://search.mandumah.com/Record/

- عبد العاطي، حسن الباتع محمد.(٢٠١٦). التقويم الإلكتروني عبر منظومة إدارة التعلم Black board. مجلة التعليم الإلكترونية، (١٦).
From http://www.emag.mans.edu.eg/index.php

- عمر، أمل نصر سليمان عمر(٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات في زيادة دافعية الإنجاز والتجام نحو التعليم عبر الويب. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

- عيسى، ماجد محمد عثمان؛ وخليفة، وليد السيد أحمد.(٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فعالية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببنها، ١٩(٧٩)، ١ -٦٦.

- مراد، صلاح أحمد.(٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد، حنفي إسماعيل؛ وعبد الشافي، محمد حسن.(٢٠١٧). الإحصاء التربوي في المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد، محمد جاسم.(٢٠٠٤). علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- محمد، مصطفى عبد السميع، القط، محمد علي عبد المقصود، جامع، حسن حسيني، وأبو رية وليد أحمد.(٢٠١٤). أثر بيئة التقويم البنائي الإلكتروني القائمة على نمط تقديم التغذية الراجعة بين الأقران في إكساب مهارات البرمجة والدافعية نحو التعلم. تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث ، مصر، ١٩٩ -٢٣١.
Retrieved fromv٨٨٥٥٥http://search.mandumah.com/Record/

- مهدي، حسن. (٢٠١٨). التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي. عمان: دار المسيرة.

- هزهوزي، فريال سليمان سليم.(٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في التفكير الرياضي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي في محافظة جنين. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين.

- يونس، فتحي علي، فرج، محمود عبده، وإبراهيم، مصطفى عبد الله. (١٩٩٩). التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

– Zhou,R.& Bao,Y. (2018). The Impact of Achievement Motivation on project-Based Autonomous Learning .*English Language Teaching, 11*(11),31-43.

– Bas,G.,& Beyhen,O. (2010). Effects of Multiple intelligences Supported of Project-Based Learning on Students' Achievement

levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education,2*(3),365-386.

- Buck Institute for Education (2011). *Dose PBL work?*. Retrieved from http://www.bie.org/researsh/does.pbl-work.
- Celik,H.C.,Ertas,H.,&Ilhan,A. (2018).The Impact of Project-Based Learning on Achievement and Student Views: The Case of AutoCAD Programming Course. *Journal of Education and Learning,7*(6),67-80
- Dag, F., & Durdu, L. (2017). Pre-Service Teachers' Experiences and Views on Project -Based Learning Processes. *International Education Studies, 10*(7),18-39.
- Erdem,E. (2012). Examination of the effects of Project -Based Learning approach on Students' attitudes towards Chemistry and test anxiety. *World Applied sciences Journal,17*(6),764-769.
- Erdogan,Y.,& Dede,D. (2015). Computer Assisted Project -Based Instruction: The effects on Science Achievement, Computer Achievement and Portfolio Assessment. *International Journal of Instruction,8*(2),178-188.
- Kean, A.C.,& Kwe, N.M. (2014). Meaningful Learning in the Teaching of Culture: The Project -Based Learning Approach. *Journal of Education and Training Studies, 2*(2), 189-197.
- Kholisiyah,R.N.; Rukayah,&Indriayu,M.(2018). Achievement Motivation Analysis of Outstanding Students in Learning Writing at Primary Schools. *International Journal of Educational Methodology, 4*(3),133-139. From: http://www.ijem.com/
- Kizkapan,O. (2017). The Effect of Project -Based Learning on Seventh Grade Students' Academic Achievement. *International Journal of Instruction,10* (1), 37-54.
- Mahasneh,A. M.,& Alwan,A. F. (2018). The Effect of Project-Based Learning on Student Teacher Self-efficacy and Achievement. *International Journal of Instrucation,11*(3),511-524.
- Marwan, A. (2015). Empowering English through Project-Based Learning with ICT. *The Turkish Online Journal of Education Technology,14*(4),28-37.
- Moursund,D. (2002). *Project -Based Learning: Using Information Technology*.2nd edition .ISTE.

- Muhanna,W. (2011). Comparison of Students Performance in Cell Phone-based, Computer-based and Paper-based Testing. The Islamic University, *Journal Humanities Research,19*(1),789-806. ISSN 1726-6807, From: http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/
- Payyanatt,P.,& Manichander.(2012). Achievement Motivation among Secondary School Students in Ernakulam District A Study. *An International Refereed& Indexed Journal in Arts, Commerce& Education,1*(111),26-29.
- Railsback,J. (2002). Project -Based Instruction: Creating Excitement for learning. *Northwest Regional Education laboratory*. Retrieved 20/3/2010 from: http://www. education northwest. org/web FM send/460.
- Sarangi,C. (2015). Achievement Motivation of The High School Students: A case Study Among Different Communities of Goalpara District of Assam. Journal of Education and Practice,6(19),140-145.

❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت

إعداد :

أ / العنود حمد مقبل الرشيدي

مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
بدولة الكويت

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت

أ / العنود حمد مقبل الرشيدي

مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بدولة الكويت

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠) معلما من معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، وأظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية الجوانب المعرفية والادائية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات كان من أبرزها، توظيف تقنية الفصول الافتراضية في تدريب معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت أثناء الخدمة لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تعليم التفكير.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي ، الفصول الافتراضية ، مهارات تعليم المفاهيم.

The Effectiveness of a Training Program based on Virtual Classes in Developing the Teaching Skills of Thinking among Teachers of Islamic Education in Kuwait

Alanoud Hamad Muqbel Al-Rashidi

Abstract:

The objective of the research is to prepare a training program based on the virtual classes and measure its effectiveness in developing the teaching skills of thinking among teachers of Islamic education in Kuwait. The sample consisted of (20) teachers of Islamic education in Kuwait. The results of the research showed the effectiveness of the training program based on the virtual classes in the development of the cognitive and performance aspects of the skills of teaching thinking among the teachers of Islamic education in the State of Kuwait. In view of the results of the research, a number of recommendations were presented, The Virtual Classrooms in the Training of Teachers of Islamic Education in Kuwait during the service to develop the cognitive and performance aspects of the skills of teaching thinking.

Keywords: training program, virtual classes, teaching skills of thinking .

• **مقدمة**:

يعيش العالم اليوم ثورة معلوماتية هائلة، باتت تجتاح جميع مرافق الحياة، ولاسيما الواقع التعليمي، الأمر الذي يجعل المسؤولين التربويين أمام تحديات

كبيرة في وقتٍ صار العالم قرية صغيرة، تلعب فيه شبكات الإنترنيت الدور الأكبر في نقل تلك الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وتفتح آفاقا جديدة وفرصا واسعة للتعليم من خلال توفير بيئة تعليمية افتراضية أمام طرق تقليدية فتسبقها لا محال.

وإعداد معلمي التربية الإسلامية في هذا الوقت لا بد أن يتضمن تزويدهم بخبرات، ومهارات، تجعلهم قادرين على تقديم المنهج، وتدريسه بفاعلية، واستيعاب التطور الذي يحدث في شتى مناحي الحياة، عن طريق وضع خطة منهجية لإعدادهم وتنميتهم تنمية مهنية وفقا لمعايير كثيرة، منها: دراسة خبراتهم السابقة واحتياجاتهم، وحاجات مجتمعهم وضرورة مشاركتهم في تنفيذ البرامج والأنشطة، وإكسابهم مهارات محددة، كاتخاذ القرار، وتقويم الكتاب المدرسي، واستخدام التقنية في التعليم.(ناصر الخوالدة، ٢٠٠٩ :١٩٠)

ومن هذا المنطلق أصبحت تنمية مهارات تعليم التفكير لدى المعلمين توجهاً تربويا عالميا؛ فتعليم التفكير برغم أنه ضمن الأهداف التربوية في أغلب الأحيان؛ فقد صار أمرًا شكليًّا، والموقف التعليمي بالتبعية يتسم بالشكلية؛ هذا الأمر الذي انعكس على ممارسة التفكير في حياتنا؛ مما جعله يأخذ شكلا يباعد بينه وبين التفكير؛ فالكل يفكر بطريقة نمطية تقليدية غير مجدية، والحاجة صارت ملحة للخروج من هذا النمط في التفكير، ومحاولة اكتساب مهارات مطورة فيه.(كفاح العسكري، ٢٠١٠: ١١ -١٢)

إن تنمية مهارات التفكير في الميدان التربوي والتعليمي بات أمرًا ضروريًّا في عصر يحتاج بشكل أساسي للتفكير المنتج الذي يقود الفرد والمجتمع والأمة إلى مستقبل يستطيع فيه أن تقوم بما أوجبه الخالق، خصوصا وأن التفكير يحتل مكانًا محوريًّا في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفراده بالتفكير، والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير، والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب طلابه بالتفكير، وهذا ما يهم، فالمعلم يقدر دور التفكير ليس في التعلم فحسب بل في الحياة، ولذلك فهو يسعى لتدريب طلابه على التفكير، وذلك بأن يطلب منهم أن يفكروا ليسترجعوا مادة أو يعقدوا مقارنة أو يستخلصوا نتيجة لمقدمات ما. (بهيرة الرباط، ٢٠١٦: ٣٦)

وقد أفرز التقدم العلمي والتكنولوجي الذي تحقق بداية هذه الألفية، حضارة جديدة، تعتمد على المعرفة المتقدمة، وصار حجم المعرفة يتضاعف بمتواليات هندسية يصعب ملاحقتها في كل التخصصات، وتزايدت - في ظل ذلك - حتمية تعميق الجسور بين التخصصات النوعية؛ إذ إن المتخصصين في مجالات معينة قد صار لزامًا عليهم الحصول على معارف أخرى، تؤهلهم لأداء مهماتهم وفق متطلبات العصر، ومعارفه، وتقنياته.(علي مدكور، ٢٠١٥: ١٩)

كما شهدت الوسائط التكنولوجية التي تستخدم في تنفيذ برامج التعلم عن بعد خلال الألفية الثالثة تطورا هائلا في تقنياتها، مما ساعد كثيرا في انتشار ما يسمى بالفصول الافتراضية التي سهلت بوصول المادة العلمية للفئات المستهدفة أينما كانت، مع إمكانية الحصول على التغذية الراجعة في ذات الوقت، مع التفاعل بين المتعلم والمشرف أو المؤسسة التعليمية، مما يسهل على المتعلم تقويم أدائه حيث إنه يتعلم تعلما ذاتيا.

وتُعد الفصول الافتراضية أحد التقنيات التي يجب على معلمي التربية الإسلامية معرفته بها وإطلاعه عليها وإلمامه باستخداماتها، فالاهتمام بتوظيف الفصول الافتراضية بدأ في التعليم، على اعتبار أنها، نمطا تعليميًا فريدًا مكملا لعملية التعليم، يدعو الى دمج الوسائل التقنية الحديثة وتفاعلها مع الاساليب التعليمية الاعتيادية، لتقديم نوع جديد من التعليم، يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم، بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وتقويم أداء المتعلمين إلى جانب أنها تتخطى الكثير من العقبات التي تواجه التعليم في الفصول التقليدية.

ونظراً لما يمكن أن تحققه تقنية الفصول الافتراضية من نواتج تعلم، فقد أهتم الباحثين بتوظيفها في العملية التعليمية على اعتبار أنها بديل لحل مشكلات الفصول التقليدية، كما أكدت العديد من الدراسات فاعليتها في تحقيق العديد من نواتج التعلم في مختلف المواد الدراسية، ومن بين هذه الدراسات، دراسة ريتشارد(Richards. F, 2005)، ودراسة نهى عوض الله (٢٠١٣)، ودراسة بيتر(peter, 2013)، ودراسة (طارق النجار، ٢٠١٤)، ودراسة هويدا سيد(٢٠١٥)، ودراسة(Ozgur Yilmaz, 2015).

كذلك أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة توظيف تقنية الفصول الافتراضية لتدريب المعلمين مثل دراسة فائزة المغربي، ونادية سندي (٢٠١٣: ٤٦٥)، ودراسة هويدا سيد (٢٠١٥: ١٦٠) ، ودراسة (KARAMAN. AYDMIR & KUCUK, 2013) ، ودراسة ياسر الحميداوي (٢٠١٨).

إن محاولات توظيف الشبكة العنكبوتية في مجال التعليم والتدريب وفرت بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وباتت تنمي روح العمل الجماعي، وتسهم في توصيل المعلومات بسهولة ويسر وترسخها في ذهن المتعلم. (محمد ابو شقير، ٢٠١٤: ٣)

ونظراً للاهتمام المعاصر بتقنية الفصول الافتراضية وتوظيفها في التعليم والتدريب وقدرتها على حل كثير من المشكلات التي قد تعترض تدريب المعلمين، فقد توجه اهتمام الباحثة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

• **مشكلة البحث**:

نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث من خلال ما يلي:

- توصيات المؤتمرات (المؤتمر الدولي لكلية التربية بجامعة الملك سعود، ٢٠١٥)، والدراسات السابقة؛ كما أن تنمية التفكير لدى المعلمين مهم جدا، الامر الذي يستدعي تمكينهم من مهاراته الأساسية، ومهارات تعليمه، والبحث عن أفضل الوسائل والطرق والاستراتيجيات ذات الفاعلية والأثر في تنمية تلك المهارات. ويؤكد ذلك العديد من الدراسات والبحوث، والتي من بينها، دراسة " ليم، وكارول"(Lim & Karol, 2004)، ودراسة " ريتشاردز " ,Richards.F) (2005 ، ودراسة (عبدالحميد بسيوني، ٢٠٠٧) ، دراسة (فاطمة رزق ، ٢٠٠٩)، ودراسة (Itmazy, 2010) ، ودراسة (عثمان السلوم ، ٢٠١١)، ودراسة (محمد البغدادي ، ٢٠١١) ، ودراسة (ناصر الشهراني ، ٢٠١٢).
- تطبيقات نتائج الأبحاث الحديثة في مجال تنمية مهارات تعليم التفكير والتي تنذر بحدوث ثورة في مجال النظم التعليمية، قد تؤدى إلى تغيير أوقات الدراسة، ونظمها، وسياساتها، واستراتيجيات التدريس وطرائقه، وأساليب التقويم، والبيئة التعلمية، واستخدامات تكنولوجيا التعليم، بل قد تؤدي إلى تغيير طرائق تفكيرنا في الفنون والآداب والتربية وغيرها(عبداللطيف عبد اللطيف، ٢٠٠٩).
- النتائج التي توصلت إليها الباحثة من وزارة التربية والتعليم والتي أكدت حصول الكويت على مراكز متأخرة في الاختبارات العالمية؛ حيث أرجعت الوزارة سبب ذلك إلى ضعف في كفايات مهارات تعليم التفكير لدى المعلمين.
- الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة مع (٣٠) معلمة من معلمات التربية الإسلامية بدولة الكويت، والتي أوضحت نتائجها تدني مهارات تعليم التفكير لديهن.
- المقابلات التي اجرتها الباحثة مع عدد من الموجهين الفنيين للتربية الإسلامية؛ والتي أكدت عدم كفاية البرامج التدريبية المعدة للمعلمين أثناء الخدمة في تنمية مهارات تعليم التفكير لديهم.

من العرض السابق أمكن تحديد مشكلة البحث، والتي تمثلت في تدني مستوى تمكن معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت من مهارات تعليم التفكير، وللتصدي لهذه المشكلة، يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت من وجهة نظر المتخصصين؟
- ما البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت؟

- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية الجوانب الادائية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث إلى ما يلي:

- تحديد مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- بناء برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية الجوانب الادائية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

- **أهمية البحث**:

قد يفيد هذا البحث في:

- تنمية الجوانب المعرفية والادائية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- توجيه أنظار المسئولين بوزارة التربية بدولة الكويت إلى أهمية توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية.
- توجيه أنظار الباحثين إلى أهمية توظيف الفصول الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الإسلامية بشكل خاص.
- تقديم مجموعة من الأدوات والمواد التعليمية التي تساعد في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- عينة من معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

- **مصطلحات البحث**:

  - **الفصول الافتراضية**:

تعرف بأنها: بيئة تعلم توفر لمعلمي التربية الإسلامية إمكانية الاتصال بالصوت والصورة بينهم وبين المدرب، وبين بعضهم البعض، وذلك بطريقة

متزامنة شبيهة بقاعة تدريب واقعية، أي في نفس الوقت رغم عدم تواجدهم جغرافيا بمكان واحد.

- **مهارات تعليم التفكير**:

تعرف بانها: بأنها تلك المهارات التدريسية التي يجب توافرها لدى معلمي التربية الاسلامية لتعليم طلابهم مهارات التفكير المختلفة، من خلال تدريس مقررات التربية الإسلامية، لحفزهم وإثارتهم على ممارسته في كافة مناحي الحياة بشكل عام وفي مجال الشريعة الإسلامية بشكل خاص.

- **فروض البحث**:

سعى البحث للتحقق من صحة الفرضين التاليين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq ٠.٠١$ بين متوسطي درجات معلمي التربية الإسلامية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq ٠.٠١$ بين متوسطي درجات معلمي التربية الإسلامية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير لصالح التطبيق البعدي.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**

- **المحور الأول**: **الفصول الافتراضية**:

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في تقنيات الحاسوب وشبكاته الأمر الذي شجع الكثيرون في مختلف المجالات للاستفادة من امكانياته واستغلال هذه التطورات لتحسين مخرجاتهم ولأن الاهتمام بالتعليم ضرورة ملحة حاول التربويون الوصول إلى درجة ممكنة من إتقان المعلم والمتعلم للعملية التعليمية، مما دفعهم لاستخدام التقنيات في التعليم والتعلم، ومن هنا؛ فإن الفصول الافتراضية تُعد بمثابة أنظمة تعلم شبكية تتيح التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض، بالصوت والصورة بشكل متزامن، وتتوافر فيها العديد من أدوات التعليم والتعلم، وتعتبر بديلا وحلا مثاليا لكثير من المشكلات التي قد تقف عائقا أمام تعلم كثير من المعلمين.

- **أولا**: **ماهية الفصول الافتراضية** :

تناول الكثير من الباحثين ماهية الفصول الافتراضية وعرف كل منهم تلك الفصول حسب ما تبناه من آراء ووجهة نظر، وفيما يلي عرضاً لجانب من هذه التعريفات:

عرفها " باركر ومارتن " (Parker & EMartin,2014, 136) بأنها: بيئة رقمية تمكن المعلم والمتعلمين من التواصل بفعالية باستخدام الوسائط المتعددة من

صوت وفيديو ونصوص مكتوبة والمشاركة في التطبيقات كغرفة الصف التقليدية.

ويعرفها أشرف عبد المجيد (٢٠١٦: ١١) بأنها: مجموعة من الأنشطة التي تشبه أنشطة الفصول التقليدية يقوم بها المدرب والمتدربين تفصل بينهم حواجز مكانية، ولكنهم يعملون معا في الوقت نفسه بغض النظر عن مكان تواجدهم، حيث يتفاعل المدرب والمتدربين مع بعضهم البعض عن طريق الحوار عبر الإنترنت من خلال تقنية الفصل الافتراضي.

ويعرفها إبراهيم غاشم (٢٠١٧: ١٥٠) بأنها: "الفصل الذي لا يشغل حيز مكاني ولكف يشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم يتيح للمستخدمين (المتعلمين) التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لي بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات دون التقيد بحاجز مكاني أو زمني.

ويعرفها ياسر الحميداوي(٢٠١٨) بأنها: بيئة تعلم رقمية تفاعلية متزامنة يتوافر بها مجموعة من الأدوات تيسر التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، بهدف تحقيق نواتج التعلم المرغوبة والمحددة سلفا، وتستخدم كبديل للفصول الدراسية التقليدية.

وتعرف في هذا البحث بأنها: بيئة تعلم توفر لمعلمي التربية الإسلامية إمكانية الاتصال بالصوت والصورة بينهم وبين المدرب، وبين بعضهم البعض، وذلك بطريقة متزامنة شبيهة بقاعة تدريب واقعية، أي في نفس الوقت رغم عدم تواجدهم جغرافيا بمكان واحد.

- **ثانياً: مميزات الفصول الافتراضية:**

أدى عصر انفجار المعرفة إلى تغير محتوى التدريب وطريقة عمله، فمن خلال تطبيق بيئة التدريب الافتراضية انتقلت عملية التدريب إلى منظور جديد يواكب ما شهدته ألفيتنا الثالثة. وبمراجعة العديد من الدراسات والبحوث التي أهتمت بتقنية الفصول الافتراضية والتي من بينها، دراسة " ليم، وكارول"(Lim & Karol 2004)، ودراسة " ريتشاردز "(Richards.F, 2005)، ودراسة(Itmazy, 2010)، ودراسة(عثمان السلوم، ٢٠١١)، ودراسة (محمد البغدادي، ٢٠١١)، ودراسة(ناصر الشهراني، ٢٠١٢)، ودراسة ياسر الحميداوي(٢٠١٨)، أمكن تحديد أهم مميزات الفصول الافتراضية، على النحو التالي:

- توفير الأمان من خلال بيئة أمنة لإجراء التجارب العلمية الحديثة، والمحاكاة.
- إمكانية التدريب من أي مكان وفي أي وقت متاح لجميع المعلمين.

- قلة التكاليف مقارنة باستقدام الدربين من الدول المختلفة.
- إمكانية التوسع دون قيود من حيث عدد المتدربين، وأوضاعهم.
- فتح محاور جديدة وعديدة في الفصل الافتراضي مما يشجع المتدربين على المشاركة دون حرج أو تشتت.
- تغطية عدد كبير من المتدربين في مناطق جغرافية مختلفة وفي أوقات مختلفة.
- إمكانية استخدام العروض التقديمية.
- إمكانية استخدام برامج عرض الأفلام التعليمية.
- إمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها.
- سهولة استخدام أدوات الفصل الافتراضي.
- إعفاء المعلم من الأعباء الثقيلة بالمراجعة و التصحيح ورصد الدرجات والتنظيم.
- إمكانية تسجيل أحداث الفصل الافتراضي وإعادة مشاهدتها.

• **ثالثاً: أنواع الفصول الافتراضية:**

تحديات الفجوة الرقمية الافتراضية تثير قلق التربويين بشكل كبير لوجود شريحة كبيرة من المعلمين ليس لديهم فرصة الوصول إلى الإنترنيت أو لا يمتلكون المهارات التقنية المطلوبة للانخراط في التعلم الافتراضي والتكيف معه، ويجهلون أنواعه وكيفية استخدامه.

وبمراجعة الدراسات والبحوث التي اهتمت بتقنية الفصول الافتراضية الرقمية، والتي من بينها، دراسة فائزة المغربي، ونادية سندي(٢٠١٣: ٤٦٥)، ودراسة(KARAMAN.AYDMIR & KUCUK, 2013)، ودراسة هويدا سيد(٢٠١٥: ١٦٠)، و ودراسة ياسر الحميداوي(٢٠١٨) يتضح لنا وجود نوعين من الفصول الافتراضية الرقمية هما:

- الفصول الافتراضية المتزامنة Synchronous: وفيها يتم التقاء المدرب والمتدرب في نفس الوقت عبر الإنترنت باستخدام أحد البرامج المخصصة لهذا الغرض، لعل من أبرزها، برنامج wiziq، وبرنامج Blak Board، وبرنامج HP VIRTUAL CLASSROOM، وبرنامج Webct. ويستخدم المدرب والمتدربين الأدوات التي يوفرها البرنامج المستخدم بشكل متزامن في عملية التدريب، ومن هذه الأدوات السبورة البيضاء، والفيديو التفاعلي، وغرفة الدردشة، فالفصول الافتراضية المتزامنة، تشبه إلى حد كبير الفصول التقليدية.
- الفصول الافتراضية غير المتزامنة Asynchronous: لا يتيح هذا النمط من أنماط الفصول الافتراضية التقاء المدرب والمتدرب عبر الإنترنت في نفس الوقت، ويتميز هذا النوع من الفصول الافتراضية أن جميع المتدربين

يشتغلون على نفس المحتوى ولكن لا يجتمعون في نفس الوقت، فكل متدرب يتواجد في الفصل الافتراضي في الوقت الذي يختاره هو، دون التقيد بزمان محدد أو مكان معين، فهي تستخدم برمجيات تتيح أدوات غير تزامنية كالمراسلات بين المتدربين، والبريد الإلكتروني، ومنتديات الحوار، ومن هذه البرامج، برنامج Blak Board وبرنامج moodle وبرنامج claroline وبرنامج school Gen وبرنامج webct وبرنامج wiziq.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثير من برامج الفصول الافتراضية ، وخاصة التجارية، منها تتيح استخدام نمطي الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة، ولعل من أبرز هذه البرامج هو: برنامج Blak Board، وبرنامج wiziq، وبرنامج webct.

- **رابعاً: مهام ودور المدرب في الفصول الافتراضية:**

تزداد مهام المدربين عند استخدام الفصول الافتراضية ، وتتشعب، فعليه يقع عبء تصميم التدريب باستخدام الفصول الافتراضية ، وتخطيط الجلسات وإدارة الفصل الافتراضي، ومن ثم يجب أن يكون المدرب على وعي بدوره قبل وأثناء وبعد التدريب باستخدام الفصول الافتراضية ، وسوف نلقي الضوء على عدد من المهام والأدوار المنوط بها المدرب عند استخدامه الفصول الافتراضية في التدريب، والتي من أبرزها ما يلي: (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٥، ١٦٢)، (محمد أبو شقير، ٢٠١٤، ٣١ – ٣٢).

- تصميم الخبرات والنشاطات التربوية والإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبرات المتدرب وميوله واهتماماته وتحديد أهداف التدريب التي يسعى لتحقيقها.
- اختيار أو إعداد أساليب التقييم التي تستخدم لتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة.
- تنظيم بيئة التدريب، وجعلها مريحة وغير مهددة وتعاونية وتحديد قواعد السلوك المتبعة بها.
- حث المتدربين وتشجيعهم على الانخراط والمشاركة في الأنشطة.
- طرح الأسئلة المنمية للفهم والتفكير وتقبل الإجابات مهما كانت خاطئة.
- تكليف المتدربين بالقيام وبالتدريبات والأنشطة والمشروعات.
- تنظيم التفاعل والنقاشات بين المدرب والمتدرب وبين المتدربين وبعضهم البعض.
- السماح بالمحادثات الخاصة بين المدرب وببين أحد متدربيه.
- تقديم العون والإرشاد الأكاديمي المتدربين وحل ما لديهم من مشكلات.
- إرشاد المتدربين لمصادر التعلم الإضافية على شبكة الانترنت.

- متابعة حضور المتدربين وتقييمهم ومتابعة تقدمهم نحو الأهداف المنشودة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

• المحور الثاني: مهارات تعليم التفكير

بات التفكير وتعلم مهاراته اليوم من أكثر المفاهيم غموضًا وأشدها استعصاءً على التعريف، وذلك لأن التفكير عملية معقدة متعددة الخطوات، تتداخل فيها عوامل كثيرة تتأثر بها وتؤثر فيها، فهو نشاط يؤدي إلى تفاعل ذهني ما بين قدرات الذكاء، وهذا الإحساس والخبرات الموجودة لدى الشخص المفكر، ويحصل ذلك بناءً على دافع لتحقيق هدف معين بعيدًا عن تأثير المعوقات.

• أولاً: التفكير ومهاراته

• ماهية التفكير

لقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادًا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية.

ويرى علي مدكور(٢٠١٥) بأن لفظ (تفكير) في السياقات التربوية عملية موجهة على نحو واعٍ نحو هدف؛ كالتذكر، وتكوين المفهومات، والتخطيط لما نقول، ونعمل، والتخيل، والاستدلال، وحل المشكلات، والنظر في الآراء، واتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، وإيجاد الأفكار، ورسم النظريات والسيناريوهات.

ويرى كُل من (رعد رزوقي، سهى عبد الكريم، ٢٠١٥) بأن التفكير هو: وظيفة عقلية معرفية تتم في أرفع المستويات العقلية، وتنشأ عن هذا المستوى الرفيع معرفة منسقة منتظمة، والتفكير في عملياته الرمزية تلك يستخدم قوى الاستدلال والذاكرة والتخيل والتصور.

وعرفت (هناء رجب، ٢٠١٤) التفكير بأنه: "أمر مألوف لدى الناس ومع ذلك فهو من أكثر المفاهيم وأشدها صعوبة في التعريف؛ فهو بمنظوره العام يشير إلى البحث عن المعنى سواء كان هذا المعنى موجودًا بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرًا، أو نحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من متفرقات موجودة".

وعرف (جودت سعادة، ٢٠١٥) التفكير بأنه: "عبارة عن مفهوم معقد يتكون من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة، وعلى رأسها حل المشكلات بأنواعها المختلفة، وتلك الأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق على سبيل المثال، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع، مع توفر الاستعدادات المتنوعة، والعوامل الشخصية المتعددة ولاسيما الاتجاهات والميول".

وعرف (مصطفي دعمس، ٢٠١٥) التفكير بأنه:" عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، أي أن عملية التفكير تتأثر بالسياق الثقافي الذي تتم فيه"، حيث إن التفكير عملية يمارس فيها الفرد الانخراط في إجراءات متعددة، بدءًا من استدعاء المعلومات وتذكرها، إلى تشغيل المعلومات والإجراءات نفسها، وإلى عملية التقويم التي هي اتخاذ القرار.

وبناء على ما سبق من تعريفات للتفكير، تعرف الباحثة التفكير إجرائيًا بأنه: عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت مع باقي الحواس لمعالجة مشكلة أو مقارنة نتيجة أو تفسير مسألة وتحليلها.

- **خصائص التفكير**

زيادة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يزيد من دافعيتهم للتعلم وينتج متعلمين دائمي التعلم يمتلكون أدوات التعلم الذاتي والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها، وللتفكير أثر كبير في انعاش العقول ويدربها على حل مشكلاتها، ومسايرة الانفجار التكنولوجي(وليد العياصرة، ٢٠١٥).

ونحن نواجه اليوم تحديات الألفية الثالثة وتجلياتها في مختلف جوانب حياة المجتمعات وما يشهده العالم من تغيرات متسارعة في العلم والمعرفة والاختراع وتدفق المعلومات أصبح التفكير ضرورة يفرضها العصر الراهن، ومن أولويات مهام السياسة التعليمية ليس في المجتمعات المتقدمة فحسب، بل في جميع المجتمعات، وقد لخص(فتحي جروان، ٢٠١٦) أهم خصائص التفكير بما يلي:

- التفكير سلوك هادف، لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها.
- الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان "فترة التفكير" والموقف أو المناسبة، والموضوع الذي يدور حوله التفكير.
- يحدث التفكير بأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، مكانية، شكلي) ولكل منه خصوصيته.

- **مستويات التفكير**

يحتل التفكير مكانًا محوريًا في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفراده بالتفكير، والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير، والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير، وهذا ما يهم، فالمعلم يقدر دور التفكير ليس في التعلم فحسب بل في الحياة، ولذلك فهو يسعى لتدريب

الدارسين على التفكير، وذلك بأن يطلب منهم أن يفكروا ليسترجعوا مادة أو يعقدوا مقارنة أو يستخلصوا نتيجة لمقدمات ما(بهيرة الرباط، ٢٠١٦).

وتنقسم مستويات التفكير إلى ثلاثة مستويات قسمها (أحمد عايش، ٢٠٠٨)، (محمد العبسي، ٢٠١٢)، (هناء رجب، ٢٠١٤)، كالآتي:

- مستويات التفكير الدنيا: وتتمثل بالاتي:
  - ✓ التذكر: وذلك عندما يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في ذاكرته.
  - ✓ إعادة الصياغة حرفيًّا: وذلك عندما يعيد الفرد صياغة معلومة من صيغة إلى أخرى وتحمل نفس المعنى.
- مستويات التفكير الوسيطة: وتتمثل بالاتي:
  - ✓ **طرح الأسئلة**: وذلك عندما يقوم الفرد بطرح أسئلة حول موضوع ما يُراد تعلمه.
  - ✓ **التوضيح**: وذلك عندما يقوم الفرد بشرح أو تبسيط معلومة لنفسه أو للآخرين بغرض كشف معناها.
  - ✓ **المقارنة**: وذلك عندما يقوم الفرد بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو الموضوعات؛ وذلك بناء على عدد من المعايير.
  - ✓ **التصنيف**: وهو قيام الفرد بجمع مفردات في سياق متتابع وفقا لمعيار معين.
  - ✓ **تكوين المفهومات**: تحدث عملية تكوين المفهوم عندما يتعامل الفرد مع مجموعة من الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار، وعن طريق الملاحظة، ثم يحدد الخصائص والصفات المشتركة بين مجموعة منها ويضعها في فئة تصنيفية ويطلق عليها اسمًا أو رمزًا، ثم يستخدم هذا الاسم أو الرمز في تصنيف الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار فيما بعد.
  - ✓ **تكوين التعميمات**: وهي عملية تحدث عندما يستخلص الفرد عبارة عامة تنطبق على عدد من الحالات أو الأمثلة أو الملاحظات.
  - ✓ **التطبيق**: عندما يقوم الفرد بنقل خبرة محددة من موقف معين إلى موقف جديد لم يمر به من قبل.
- مستويات التفكير العليا: وتتمثل في الآتي:
  - ✓ اتخاذ القرار الذي يعبر عن عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادًا على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته.
  - ✓ التفكير الناقد: وهو عملية تفكيرية يتم فيها إخضاع فكرة للتحقيق وجمع الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه؛ اعتمادًا على معايير أو قيم معينة.

- ✓ تفكير حل المشكلات: نوع من التفكير المركب يحتوى على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة.

• أنماط التفكير

تعتبر تنمية التفكير في الميدان التربوي والتعليمي أمرًا ضروريًّا جدًّا في هذا العصر الذي يحتاج بشكل أساسي للتفكير المنتج الذي يقود الفرد والمجتمع والأمة إلى مستقبل يستطيع فيه أن تقوم بما أوجبه الخالق.

ويذكر محمد العبسي(٢٠١٢) أن للتفكير عدة أنماط، منها: التفكير المنطقي، والتفكير الرياضياتي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير الابتكاري، وهذه الأنماط تنمو بشكل تلقائي رائع إذا لم يتم التدخل لتحجميها أو توجيهها بطريقة تحد من الانطلاق الفطري لها، بمعنى أن المطلوب هو تهيئة الجو والظروف والبيئة المناسبة لكى تنمو هذه المهارات الانفعالية السارة التي تسمح بالتعلم بشكل جيد، وكذلك تهيئة الظروف الاقتصادية وتوفير الإمكانات والخامات اللازمة لهذا التعليم، وليس المقصود بكلمة التعليم ما يوجد داخل جدران المدرسة، بل التعليم بمعناه العام الذي يشمل كل نشاط بشرى ينتج عنه اكتساب خبرة جديدة في الحياة.

فيما حدد (رعد رزوقي، سهى ابراهيم، ٢٠١٥) أنماط التفكير في النقاط التالية:

- ◄◄ التفكير الملموس: وهو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها، فهو يدور حول أشياء ملموسة لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير.
- ◄◄ التفكير المجرد: وهو التفكير في الأشياء غير المحسوسة التي لا نستطيع رؤيتها أو سماعها، فهو يدور حول مفاهيم مجردة.
- ◄◄ التفكير الموضوعي العلمي: هو التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيش فيه، ويعتمد هذا النوع من التفكير على ثلاث ركائز أساسية متتالية هي (الفهم، التنبؤ، التحكم).

في حين اتفق العديد من التربويين على أنماط التفكير التالية:

• التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد من الموضوعات المهمة والحيوية التي انشغلت بها التربية قديمًا وحديثًا، وذلك لما له من أهمية بالغة من تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عملية التعلم والتعليم؛ إذ تتجلى جوانب هذه الأهمية في ميل التربويين على اختلاف مواقعهم العلمية إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد، إذ إنّ الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد هو

تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، والتي تمكنهم بالتالي من النجاح في مختلف جوانب حياتهم(توفيق مرعي، محمد نوفل، ٢٠٠٦).

وبناءً على تعريف خبراء دلفي للتفكير الناقد قام فاشيون (Facione, 1998) بتحديد خمس مهارات للتفكير الناقد على النحو الآتي:

- مهارة التحليل Analysis Skill: يقصد بالتحليل تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات والصيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو آراء.
- مهارة الاستقراء Induction Skill: يقصد بهذه المهارة أن صحة النتائج مرتبطة بصدق المقدمات، ومن الأمثلة على هذه المهارة الإثباتات العلمية والتجارب.
- مهارة الاستدلال Inference Skill: تشير هذه المهارة إلى ممارسة مجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، وتعرف الارتباطات والعلاقات السببية.
- مهارة الاستنتاج Deductive Skill: تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير.
- مهارة التقييم Evaluation Skill: إنّ قياس مصداقية العبارات أو أي تعبيرات أخرى، ستصف فهم وإدراك الشخص، حيث ستصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة، أو أي شكل آخر للتعبير.

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير الناقد تعد عنصرًا مكملاً لبرامج التعليم، والبحوث التي تم إجراؤها بشأن هذا النوع من التفكير بينت بوضوح أن القدرة على حل المشكلات غدت بعيدة الاحتمال في أن تتطور ما لم يتم إيجاد خطط تعليمية مصممة بطريقة جيدة، وهنا تبرز أهمية تعليم مهارات التفكير التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها، ومهارات التفكير تمكن الفرد من اكتساب المعرفة واستدلالاتها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تقدم، ويستطيع الفرد أن يفكر تفكيرًا ناقدًا إذا كان قادرًا على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة، وهذه المهارات تبقى نافعة في إنتاج المعلومات من أي نوع وفي اكتساب المعرفة.

• التفكير الإبداعي

اختلفت الآراء وتعددت حول تعريف الإبداع والعملية الإبداعية، فمنها ما يرى أن الإبداع هو مظهر من مظاهر الخصب والسيولة في التفكير، في حين يرى آخرون أن مقياس الإبداع يكمن في وزن العمل وقيمته بالنسبة إلى أعمال الآخرين؛ من حيث جدته وأصالته وقدرته على الامتداد بحدود الخبرة إلى آفاق جديدة، ويرتبط التفكير الإبداعي ارتباطا وثيقا بالإبداع.

وعرف (محمود الشباطات، ٢٠٠٧: ٤٣١) التفكير الإبداعي بأنه: "القدرة الذهنية للإنسان المتضمنة للطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات والتفاصيل، المتصفة بالحداثة والجدة والفاعلية والأخلاقية".

وعلى الرغم من أن التوجه إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، توجه تربوي عالمي، فإن الدين الإسلامي كانت له الريادة في حث العقل على التفكر والتدبر والتبصر في آيات الله، بل إن الخالق سبحانه وتعالى وصف أولئك المتفكرين والمكتشفين لعظمته وبديع صنعه بأولي الألباب، ومن هذه القاعدة يمكن القول إن تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال التفكر في آيات الله؛ واجب شرعي مفروض علينا الاهتمام بتحقيقه، وإذا كان الإسلام يدعو إلى إمعان الفكر في آيات الله للتدبر والتفكر؛ فهذا يجعل العمل على تنمية مهارات التفكير في خلق الله لدى المتعلمين ضرورة تربوية (مريم البلوشي، ٢٠١٠).

وعرفت (تفيدة غانم، ٢٠٠٧) تعريف التفكير الإبداعي بأنه "عملية عقلية تتطلب من الفرد أن يبدي القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، والقدرة على تحديد التفاصيل التي تكمل فكرة ما وتعمل على امتدادها في اتجاهات جديدة، والقدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموقف معين في فترة زمنية محددة، والقدرة على سرعة إنتاج أنواع مختلفة من الأفكار التي تنتهي إلى فئات متنوعة، والقدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الاستجابات ذات الارتباطات البعيدة غير الشائعة بالمعنى الإحصائي في المجموعة التي ينتمي إليها الفرد، بحيث تؤدي هذه القدرات إلى إظهار الفرد لإنتاج يتميز بالجدة والقيمة بالنسبة إليه".

أما مهارات التفكير الابداعي فهي:

• أولاً: الطلاقة

ويعرفها عادل سلامة وآخرون(٢٠٠٩) بأنها: "التعامل مع المعلومات بسهولة ويسر عند الحاجة، بمعنى أن العقل يتطور مثل العضلة مع زيادة الاستعمال وزيادة الحافز، والتحدي يزيد قوة العمليات والمعلومات، فكلما زاد المتعلم من توليد الأفكار وترتيبها بشكل منظم أصبح أكثر طلاقة في توليد الحلول الحقيقية للمشكلات المهمة في الحياة"، بحيث لا تكون الأفكار عشوائية وصادرة عن عدم معرفة وجهل، وقائمة على افتراض خاطئ وغير مقبولة كالخرافات،

وتقاس الطلاقة بالقدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد، وتمثل الطلاقة الجانب الكمي من الابتكار.

ولقد أثبتت العديد من الأدبيات، (محمد علي، ٢٠١١: ٢١٦)، و(وليد العياصرة، ٢٠١٣ : ٢٢٨)، بأن الطلاقة لها مكونات فرعية، والتي أوضحتها بالشكل التالي:

- **الطلاقة الشكلية**: وهي القدرة على الرسم لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير وضعي أو بصري كأن يعطي للطالب أشكالا معينة مثل الدوائر أو الخطوط المتوازية أو أي شكل آخر ثم يطلب منه أن يضيف إليها بعض الإضافات لتلوين رسوم لأشكال حقيقية معينة.
- **الطلاقة الفكرية**: وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو موقف مثير.
- **الطلاقة التعبيرية**: وهي القدرة على التفكير السريع في تكوين كلام مترابط ومتصل وصياغة التراكيب اللغوية، وهي في ذلك تختلف عن الطلاقة الارتباطية التي تتضمن إنتاج كلمات مفردة فقط.
- **الطلاقة اللفظية**: وتتحدد بسهولة في إنتاج الكلمات تحت شروط معينة دون أن يكون للمعنى دور هام فيها.
- **الطلاقة الارتباطية**: وهي القدرة على الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى من ناحية ما، ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس هذه القدرة أن يعطي المتعلم أكبر عدد من المترادفات لكلمة معينة.

- **ثانياً**: **الأصالة**

يعرفها كل من (Guilford)، (Torrance) بأنها القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة.

ويوضح (Rich & Weisberg) أن الأصالة تعبر عن القدرة على إنتاج أفكار الاستدعاء الكمي للأفكار واستجابات غير شائعة، والتي يذكرها المتعلم بناءً على تكراراها بالنسبة لاستجابات الآخرين.

وعرفها (جودت سعادة، ٢٠٠٦) بأنها: "تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة، واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها، أو أنها تلك المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وفي أسرع وقت ممكن".

- **ثالثاً**: **المرونة**

تعبر المرونة كما يذكر "جيلفورد" عن قدرة الفرد أو مهارته في عدم الاستمرار في العمل على أنماط قائمة ومحددة من الأفكار ، وتغيير هذه الأنماط القائمة الى أفكار جديدة، وبمعنى آخر قدرة الفرد على تغيير زوايا رؤياه الذهنية

للأشياء والمواقف المتعددة والمتباينة ، والانتقال الحر بين وحدات أو فئات الأفكار دون اقتصاره أو جموده أو توقفه عند فكرة معينة أو إطار محدد من الأفكار(فتحي الزيات، ٢٠٠٦: ٥١٠)

ويرى جودت سعادة(٢٠١٥: ٢٠٥) بأن المرونة هي: " القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وهي في الواقع تمثل عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني الأنماط الذهنية المحددة سلفا وغير القابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة ".

وتقاس المرونة بعدد الفئات المختلفة للاستجابات التي يعيطها المتعلم، حيث يأخذ علامة واحدة عن كل فكرة تختلف عن بقية الافكار، حيث يوضح كل من (Harris, 2004: 96)، و(وليد العياصرة، ٢٠١٣: ٢٢٨) بأن المرونة تنقسم إلى شكلين، وهما:

- **المرونة التكيفية**:

وتشير إلى قدرة الفرد على التحول من وجهة نظر الى اخرى بسهولة وسرعة، فعند مواجهة الفرد لمسألة رياضياتية معينة يتخذ طرائق معينة في الحل، ولكنه لا يصل إلى الحل النهائي، عندها يقوم الفرد بتحويل تفكيره الى اتجاه اخر، ويبدأ الحل بطريقة اخرى توصله الى الحل النهائي الصحيح (محمد جهاد، زيد الهويدي، ٢٠٠٦: ٩٤).

- **المرونة التلقائية**:

وهي تعبر عن الإنتاج التباعدي لفئات المعاني ويظهر هذا العامل في محتوى المفاهيم ، وتعرف المرونة التلقائية بأنها القدرة على إنتاج استجابات مناسبة لمشكلة أو موقف مثير استجابات تتسم بالتنوع واللانمطية ، وبتعبير آخر هي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع متباينة من الأفكار والإستجابات التي ترتبط بموقف معين يحدده بسرعة ويسر ، ويجب ألا نخلط بين المرونة التلقائية والطلاقة الفكرية ، فبينما يبرز عامل المرونة التلقائية أهمية تغيير اتجاه أفكارنا ، يبرز عامل الطلاقة الفكرية كثرة هذه الأفكار فقط(فتحي الزيات،٢٠٠٦: ٥١١).

• التفكير فوق المعرفي

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة (Meta-cognition) في السبعينيات على يد العالم فلافل (Flavell) وزملائه حيث عرفه بأنه: "معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة"، ولهذا المصطلح عدة أسماء أخرى باللغة العربية منها (فوق المعرفة - ما وراء الإدراك)، ولكن أغلب هذه المصطلحات ترمز إلى "التفكير في التفكير"، ومع أن هذا المصطلح يعد من المصطلحات الحديثة

نسبيًّا فإنه حظي باهتمام الأدبيات التربوية مما جعل الكتب تزخر بالعديد من التعريفات لهذا المصطلح (جيهان يوسف، ٢٠٠٩).

ويشير " دانييل " إلى أن ما وراء المعرفة تعني الوعي بالذات (Self-awareness) بمعنى الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان، وبهذا الوعي التأملي النفسي يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من الانفعالات(فاطمة عبدالوهاب، ٢٠٠٥: ١٦٦).

وعملية (ما وراء المعرفة) مركزها القشرة المخية، ولذلك هي خاصة بالإنسان فقط، وهي القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي تُتخذ لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة التفكير، ولقد حظي هذا النوع من التفكير باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير (أيمن سعيد، ٢٠٠٢ : ٩٠).

والفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة؛ أن مصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي ويطور ويختزن إلى حين استدعائه في المواقف المختلفة؛ في حين أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعليم المختلفة(هيا المزروع، ٢٠٠٥ : ٣١).

أما ليلى حسام الدين(٢٠٠٢:١٦١) فتعرف مفهوم التفكير فوق المعرفي بأنه نموذج معرفي للتدريس وتنظيم المحتوى الدراسي، يؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء الموقف التعليمي، ويعتمد على الأنشطة العلمية والعمليات الذهنية، ويتم ذلك من خلال أربعة أطوار هي: طور الاستكشاف، وطور تقديم المفهوم، وطور تطبيق المفهوم، وطور تقييم المفهوم.

ويرى فتحي جروان (٢٠١٦:٥٢) أن التفكير فوق المعرفي (Meta cognition –) عبارة عن عمليات عقلية تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويعرفه ليذر وميكلوغين(Leather & Mecloughlin) نقلا عن (الطيطي، ٢٠٠٦:٦٤) بأنه التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجات الذاتية، ويتضمن عمليات الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقويم والتي تتكون خلال التفاعل مع المهام التعليمية.

ويذكر فتحي جروان (٢٠١٦ : ٣٥) أن هناك حاجة للتفريق بين مفهومي "التفكير" و"مهارات التفكير"؛ ذلك أن "التفكير" عملية كلية يتم عن طريقها

معالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تمامًا، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى، أما "مهارات التفكير" فهي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات؛ مثل مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص، أو تقييم قوة الدليل أو الادعاء.

ويذكر محمد الجمل (٢٠٠٥) أن التفكير مفهوم غامض يمكن فهم مخرجاته مع العجز عن شرحه؛ فالطفل يتعلم التفكير قبل الالتحاق بالمدرسة بزمن طويل، وتبقى وظيفة المدرسة بتهيئة الظروف المواتية لنمو مهاراته والتي تؤثر تأثيرًا فاعلاً في بناء شخصية الفرد، ويُستدل عليها من خلال قدرته على التجريد والتعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات.

ويرى بعض العلماء أن المهارات المعرفية هي التي يحتاجها الفرد ليؤدي المهمة، أما مهارات ما وراء المعرفة فهي المهارات الضرورية لإدراك كيف أدى المتعلم المهمة.

ويعرف Sternberg مهارات التفكير فوق المعرفي بأنها مجموعة من المهارات العليا التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ قرار، وقد صُنفت في ثلاث فئات رئيسية هي التخطيط والمراقبة والتقييم، وتضم كل فئة عددًا من المهارات الفرعية(جيهان يوسف، ٢٠٠٩).

ويعرفها حسن زيتون(٢٠٠٣:٦٨) بأنه عمليات تحكم وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة.

ويرى فتحي جروان(٢٠١٦ : ٤٨ - ٥٠) أن مهارات ما وراء المعرفة يمكن تصنيفها إلى ثلاث مهارات هي: مهارة التخطيط، ومهارات المراقبة والتحكم، ومهارات التقييم.

بينما يذكر رفيق محسن (٢٠٠٥:١٠٠) بأن مارزانو وزملاءه قد صنفوا ما وراء المعرفة إلى المهارات التالية:

- مهارة التنظيم الذاتي، وهي تتضمن:
  - ✓ الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية.
  - ✓ الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية.
  - ✓ ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.
- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومنها:
  - ✓ المعرفة السياقية.

- ✓ المعرفة الإجرائية.
- ✓ المعرفة الشرطية.
- ◄◄ مهارات التحكم الإجرائي(التنفيذي)، وتشمل:
- ✓ مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام.
- ✓ مهارات التخطيط المعتمد لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام.
- ✓ مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام.

ويرى برينتش وديجروت Printrich & Degroot أن مفهوم ما وراء المعرفة له ثلاثة مكونات، وهي: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم (هيا المزروع، ٢٠٠٥).

ومن خلال ما سبق عرضه لتصنيفات مهارات التفكير ما وراء المعرفة، يلاحظ أن هناك إجماعًا على ثلاث مهارات أساسية وهي (التخطيط– المراقبة والتحكم– التقييم)، وقد تفرعت عن كل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية. ويمكن القول إن استخدام ما وراء المعرفة في التعليم يجعل العملية التعليمية تتحول من تحصيل كم معرفي إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي، ومن خلالها يمكن خلق وعي لدى المتعلم بعملياته التفكيرية، وهذا يعمل على دفع الطالب إلى تحقيق الهدف التعليمي الذي خطط له وتقويم الطريقة التي حقق بها هذا الهدف، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التفكير فوق المعرفي هو عملية أو إجراء داخلي يقوم المتعلم به، وقد لا يعي المتعلم أنه يقوم به.

• التفكير التأملي

شغل موضوع الفكر والتفكير العلماء والفلاسفة وما زال يشغلهم حتى اليوم، ولن يجد الناس حقائق عن الفكر والتفكير وعن النَّفس البشرية أصدق ولا أدق مما هو في منهاج الله وحيًا من عنده لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

وقد جاء في القرآن الكريم العديد من الآيات التي يدعو فيها سبحانه وتعالى إلى التأمل والتفكير والتدبر العقلي لآيات الكون، ومن تلك الآيات قوله تعالى "أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها" (سورة محمد، آية ٢٤)، وقوله تعالى "أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُم مَّا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ" (سورة المؤمنين، آية ٦٨)، والتَّدبر في اللغة والاصطلاح هو النَّظر في عواقب الأمور وأدبارها، وخاطب الله رسوله الكريم طالبًا منه أن يحث الناس على النَّظر العقلي في قوله تعالى "قلْ انظروا ماذا في السمواتِ والأَرضِ" (سورة يونس، آية ١٠١)، وقوله تعالى: "إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ ❖ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" (سورة آل عمران، آية ١٩٠ -١٩١)

وفي هذه الآيات يلفت الله سبحانه وتعالى نظر الإنسان إلى ضرورة الوقوف أمام كل ظاهرة من حوله، وكل كائن في متناول حسه، في الأرض أو في السماء، يقف أمامها مشاهداً بعين بصيرة مدققة ومتأملة، ويدرسها دراسة ليقف على حقائق صنع الخالق (كوكب عامر، ١٩٨٥).

أما أصول التأمل فترجع جذوره إلى الفلاسفة الإغريق، أفلاطون (٤٢٧ ق.م)، وأرسطوطاليس (٣٨٤ ق.م)؛ إذ يعتقد أرسطو أن التفكير العملي يبدأ بنفاذ البصيرة والإدراك والحدس، مما يقود إلى نتيجة غير معروفة، ويؤكد أرسطو مبدأ التعلم من خلال العمل والممارسة وهو المعرفة من خلال العمل، والتأمل في أثناء العمل Reflection on action، وكلا العملين يؤدي إلى الممارسة التأملية(رباب أبو هنية، ٢٠١١: ١٢).

وهناك العديد من التعريفات وضعها كبار المربين في مجال علم النفس والتربية تبين وجهات النظر الخاصة حول تعريف التأمل؛ حيث يرى شولمان (Shulman, 1987) أن "التأمل هو ما يقوم به المعلمون من إعادة النظر فيما قاموا به من تعليم وتدريب، وإعادة صياغة وتشكيل الأحداث والإنجازات والانفعالات، فهو مجموعة من العمليات تنفذ من خلال تدريب متميز من قبل الخبراء".

أما التأمل في رأي ديوي فيشمل حالة من الشَّك والحيرة والتردد، وفي المرحلة الثانية يقوم الفرد بعمل بحثي استقصائي لإيجاد أدوات تخلصه من حالة الشك هذه، وقيمة التأمل في التعليم والتعلم أنه يشجع الفرد على النَّظر إلى المشكلات التي تواجهه من منظورات جديدة ورؤية مستبصرة (Dewey, 1997).

ولقد حدد ديوي أربعة مبادئ للتأمل كما لخصها رودجرز (Carol Rodgers 2002, 37,) وهي:

- يحدث التأمل عندما ينتقل المعلم من تجربة إلى أخرى، ويفهم بعمق الارتباطات بين التجارب والأفكار.
- يتأمل المعلم ويفكر تفكير منضبطاً ومنظماً تبدأ جذوره في الاستقصاء.
- ينمو التأمل في أجواء تسمح للمعلم بالتفاعل مع الآخرين في مواقف متعددة.
- يتطلب التأمل استقصاء المعتقدات والقيم الشَّخصية والثَّقافية التي تنمو داخل الشخص والآخرين.

ويبدو من هذه المبادئ أن ديوي (Dewey) يؤكد أهمية تأمل الفرد عبر فهمه لخبراته وتجاربه، وعبر سلسلة تفاعلات بين الإنسان ونفسه وبينه وبين عالمه، مما ينجم عنه تغيير ليس في النَّفس فحسب، بل في البيئة المحيطة به أيضاً. ويؤدي

التأمل إلى توحيد المعنى بين التجربة والتجارب الأخرى، وبين التجربة والمعرفة، وبين المعرفة التي أنتجها الفرد تلقاء نفسه والمعرفة التي أنتجها الباحثون.

وتحدثت لي (Lee,2005) عن عمليات التأمل التي تبدأ بدراسة سياق المشكلة، وتعريفها وتوضيحها واختبارها وتقييمها ومن ثم رفضها أو قبولها، عبر سلسلة من الخطوات التي تتضمن الملاحظة، والتأمل، وجمع البيانات، وتحديد المبادئ الأخلاقية، وإصدار الأحكام، وتحديد الاستراتيجيات والفعل، وتحديد مستويات التفكير في ثلاث فئات هي:

- عدم وجود التأمل.
- الممارسة الاعتيادية.
- التفكير في الممارسة والممارسة المدروسة.

وترى لي (Lee,2005) أن التأمل يحتاج إلى التَّعقل والتَّدبر والتَّذكر لازدياد عمقه، وتصنف مستويات التفكير التأملي إلى ثلاثة مستويات هي:

- المستوى التِّقني: الذي يعنى بطريقة التدريس وتطبيق النَّظرية لتحقيق جملة من الأهداف في مجال التدريس.
- المستوى السياقي: الذي يقصد به التأمل في محاولة المعلم فهم الافتراضات الضمنية المتعلقة بممارسة ونتائج أعماله.
- المستوى الجدلي: الذي يعد أرقى المستويات، لأنه يقود الفرد إلى طرح تساؤلات متعمقة في القضايا الأخلاقية المرتبطة بالممارسات التدريسية.

ومما سبق تتضح محاولات المهتمين بتنمية قدرة التفكير التأملي للمعلم أثناء الخدمة، وأنسب الأدوات لقياس قدرتهم التأملية، وأنسب الأدوات لقياس فاعليتهم التعليمية المبنية على قدرات التأمل لديهم، والتي لا تتم إلا من خلال إجراء دراسات طولية لاستقصاء أثر تنمية فعل التأمل للمعلمين في تحسين سلوكياتهم التَّعليمية.

- **التفكير الاستدلالي**

يرى بعض الباحثين أن التفكير الاستدلالي عملية عقلية منطقية يسير فيها الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول الذي يتمثل في نتاج ضرورية لتلك القضايا على المستوى الذهني، فالتفكير الاستدلالي عملية عقلية يحاول فيها الفرد الاستفادة من المعلومات والبيانات المتاحة في الكشف عن نتائج جديدة، وذلك عن طريق السير بخطوات استنتاجيه وربط كل سبب بنتيجة ثم يقوم بإدراك العلاقات بين النتائج ليصل إلى علاقة جديدة معينة (خالد العتيبي، ٢٠٠١).

ويذكر مارزانو(٢٠٠٠) Marzano أن التدريب على التفكير الاستدلالي يتألف من:

- الاستدلال التمثيلي.
- استقراء أحداث محتملة الوقوع من خلال سلسلة من الملاحظات والمشاهدات، وأيضا من خلال معرفة الروابط بين المعلومات والبيانات ذات المستوي العالي من التجريد.
- تقويم الآراء والشواهد من خلال التدريب على التحليل الموضوعي للمعلومات، والتأكد من صحتها، ودقتها من خلال مناقشة بعض القضايا الخلافية.
- التدريب على القراءة الناقدة للأحداث.
- وضع نظام تحليلي لحل المشكلات.

• ثانيا: مهارات التفكير وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الإسلامية

• ماهية مهارات التفكير

عرف (جودت سعادة ٢٠٠٣) مهارات التفكير بأنها: "عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى التفكير المركب".

ويعرفها (صلاح عرفة، ٢٠٠٦) بأنها: "عبارة عن عمليات معرفية بسيطة وليست مركبة، وتمثل هذه العمليات الأساسية بنية أساس للتفكير المركب والمعقد والعمليات الأعلى".

وعرفها (مركز ديبونو لتعليم التفكير، ٢٠١٥: ٢١) بأنها: هي عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد لمعالجة المعلومات كالمقارنة والتفسير والتحليل.

ومن خلال تناول المفاهيم السابقة لمهارات التفكير يتضح أنها تشير إلى عمليات، وأنشطة، وممارسات ذهنية، تمارس بهدف تعلم خبرات في صورة معارف، ومهارات، وقيم، وتختلف في درجة ومستوى تعقيد كل منها، بحسب العمليات العقلية التي تمارس فيها، فتبدأ بالعمليات الأساسية البسيطة، كالتذكر، والفهم، والتطبيق، وتتدرج حتى تشمل التخطيط والمقارنة، والتنظيم، والربط، والاستقراء، وعلى ذلك يمكن تعريف مهارات التفكير إجرائيًّا بأنها: مجموع الخبرات الأساسية والقدرات الذهنية التي سيكتسبها معلم التربية الإسلامية بدولة الكويت وفق جلسات تعليمية تناسب مستوياته الذهنية.

• تصنيفات مهارات التفكير

تمثل مهارات التفكير أدوات أساسية ولازمة للتفكير الفعال، وهي ضرورة للفرد لكي يكن ناجحًا في مدرسته أو في مهنته أو في حياته، ويعتمد ذلك على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه لمهارات معرفية أساسية ومهمة مثل (التذكر والمقارنة،

والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والتحليل، وتطبيق الإجراءات والتقييم)، وبالرغم من أن هذه القدرات فطرية متأصلة لدى الفرد، فإنه بحاجة لتنميتها وتفصيلها وتدريبها وتطبيقها، ويعتمد هذا على المعلمين، وذلك من خلال التركيز عليها خلال عملية التعليم(جودت سعادة، ٢٠٠٣).

كما أن أنواع المهارات التي يمكن إكسابها للفرد عن طريق توفير مواقف وخبرات التعلم المناسبة وتعلمها في مختلف صفوف الدراسة والمراحل التعليمة وتنميتها في جميع مناهج المواد الدراسية هي مهارة الوصف والتصنيف والتمييز والتفسير والملاحظة والتحليل والاستقراء والاستنباط والاستنتاج، إلى جانب المهارات اليدوية والمهارات الرياضية والمهارات الاجتماعية(جمال الشاطر، ٢٠٠٥).

ويشير (خير شواهين، ٢٠٠٥) إلى أن مهارات التفكير الأساسية تتمثل في المعرفة، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والترتيب، تنظيم المعلومات، التطبيق والمهارات العلمية، وتضمنت مهارات الملاحظة والتصنيف والاتصال والقياس والتنبؤ والتجريب.

ويذكر (محمد هاشم، ٢٠١٢) أن هناك أهدافاً لبرامج تنمية التفكير في المدرسة لابد أن يكون العاملون في الحقل التربوي على وعى تام بها، ليعملوا على تحقيقها، أهم هذه الاهداف هو: تطوير كفاية العمل الذهني لدى الطلبة في أثناء المواقف التعليمية، وتمكينهم من مهارات التفكير وتوظيفها في مواجهة مشكلات الحياة، كذلك مساعدتهم على التصدي لمعالجة القضايا بالطرق المنهجية الصحيحة، وتشجيع المعلمين على الأخذ بأساليب التفكير وتوظيفها في مواقفهم الصفية، وتحفيز المعلمين على تبني استراتيجيات وطرق فعالة في تناول الموضوعات المنهجية مع طلابهم، وتفعيل دور المدرسة في تمكين الطلبة من عملية تنمية التفكير.

وطرح محمد ريان (٢٠١٢) في مجال تنمية التفكير ثلاثة مناحٍ:

- **المنحى الأول**: اتجه إلى أن تكون برامج تنمية التفكير برامج خاصة تنصب مباشرة على عمليات التفكير.
- **المنحى الثاني**: اتجه إلى تنمية التفكير من خلال المواد الدراسية، بحيث تضمن الأنشطة الخاصة في الكتب المدرسية، أو مرافقة لها.
- **المنحى الثالث**: اتجه إلى استراتيجيات التدريس وطرقه والتي تؤدى إلى تنمية التفكير، ولا يخفي أن لكل اتجاه إيجابياته وفوائده، ولكن الاتجاه الأمثل يكون بالأخذ بالمناحي الثلاثة معًا، بحيث تتكامل البرامج الخاصة مع الأنشطة المنهجية مع استراتيجيات التدريس في تحقيق تنمية التفكير عند الطلبة، وهو الهدف الأساسي المعلن للعملية التربوية، حيث يتعلق بأهم ما تصبو إليه الأمة من أجل إحداث نقلة نوعية في المجال التربوي والحضاري، وخاصة في

المجال العلمي التقني الذي يقوم عليه التقدم الصناعي في جميع مجالات الحياة.

- **طرق تعليم مهارات التفكير**

ينظر المهتمون بمهارات التفكير وتعليمها وتعلمها على أنه لا يمكن لهذه المهارات أن تتحقق أهدافها التربوية، وتؤدي دورها في حياة المجتمع بدون وجود محتوى معين أو مضمون محدد، وقد طرحوا استراتيجيات، وبرامج عدة لتعليمها، والقيام بتزويدها بنماذج توضيحية عنها، إما على شكل كتيبات، وإما في أشرطة مسجلة، ويتضمن كل برنامج مجموعة من الدروس، التي يمكن للطلبة أن يتعلموها بأنفسهم، أو بمساعدة وتوجيه من المعلم.

وأظهرت الدراسات أن هنالك إجماعاً بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعليم وتطوير المهارات التفكيرية لدى جميع أفراد المجتمع، خاصة لدى معلمي التربية الاسلامية، وذلك بهدف بناء جيل مفكر يحمل عقيدة سليمة، آخذين بالاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا.

وأكد العالم دي بونو (١٩٨٩) أنه يمكن تعليم التفكير، لأن التفكير يبسط الأشياء والمواقف، ولا يعمل على تعقيدها، ويجب أن ننظر إليه كعملية بسيطة وآلية، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكيرر، حيث تعتبر تعليم التفكير محاولة لتهيئة الفرص، والمواقف، وتنظيم الخبرات، التي تتيح الفرصة للمتعلم للتفكير الفعال، وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة، أما تعليم مهارات التفكير فتتضمن اعتبار التفكير مهارة كجميع المهارات الأخرى القابلة للتعلم و التدريب.(عدنان يوسف العتوم، عبدالناصر ذياب الجراح، موفق بشارة، ٢٠٠٧: ٤٣).

إن الحاجة لتعلم وتعليم التفكير تتأكد بأمرين أولهما اعتبار التفكير مهارة، وأي مهارة تحتاج في اكتسابها إلى تعليم، وثانيهما أن التفكير عملية معقدة متعددة الجوانب تتأثر بعوامل كثيرة وتقف في طريقها العقبات (سناء محمد سليمان،٢٠١١: ٤٢).

وتوجد طرق عديدة ونماذج وبرامج مختلفة لتعليم التفكير ومهاراته ذكرها (حسام الوسيمي، ٢٠١٦) يمكن توظيفها خلال استخدام الفصول الافتراضية في تدريب معلمي التربية الاسلامية وهي كالاتي:

- برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على تعليم العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل: المقارنة، التصنيف، الاستنتاج؛ نظرًا لكونها أساسية في اكتساب المعرفة، ومعالجة المعلومات.

- برامج العمليات فوق المعرفية: وتركز هذه البرامج على تعليم التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها مثل : التخطيط، المراقبة، التقويم.
- برامج المعالجة اللغوية والرمزية: وتهتم هذه البرامج بالأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير.
- برامج التعلم بالاكتشاف: وتؤكد هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، وتهدف إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة.
- برامج تعليم التفكير المنهجي: تتبنى هذه البرامج منحنى بياجيه في التطور المعرفي، وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة، وتركز على الاكتشاف ومهارات التفكير والاستدلال، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية.

أما أساليب تنمية مهارات تعليم التفكير فيمكن تحديدها أثناء التدريب بالفصول الافتراضية كما يلي:

- المناقشة والحوار: وتعني اشتراك المدرب والمتدرب في فهم وتفسير موضوع ويتبادلون الآراء والتفاعل والحوار المتعدد الأطراف للوصول إلى تحقيق الأهداف.(عبد الجليل الشوامرة، ٢٠٠٧)
- العصف الذهني: وهو تقنية لحلّ المشاكل عن طريق العمل في مجموعة، والتي تتمثّل في المساهمة العفويّة بالأفكار من جميع جوانبها، كما أنّه قد يعني أيضاً البحث عن أفكار من قبل شخص واحد فقط أو أكثر في مُحاولة لاستنباط أو إيجاد حلّ لمشكلة ما.(طلال مشعل، ٢٠١٧)
- لعب الأدوار: ويقوم على " لعب الدور " Role Playing Learning Strategy على افتراض أن للمتدرب دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن غيره في موقف محدد ، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها المتدربين متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب، ليطورا من قدراتهم علي التعبير والتفاعل مع الآخرين، وتنمية السلوكيات المرغوب فيها.
- المحاكاة: هي أسلوب تدريبي يستخدمه المدرب عادة لتقريب المتدرب إلى العالم الواقعي الذي يصعب توفيره للمتدربين بسبب التكلفة المادية أو الموارد البشرية.
- حل المشكلات: هي الطريقة أو الوسيلة التي تساهم في حل المشكلات التي يتعرّض لها الإنسان، وتعرف أيضا بأنها: السلوك، أو الفعل، أو القرار الذي يتخذه الفرد حول المشكلة التي تواجهه، ويساعده ذلك في وضع الحل المناسب لها، طالما أنها لا ترتبط بأي أمور قانونية، أو قضائية، ولكل مشكلة

استراتيجية معينة لحلها، ويجب أن يتم اختيار الاستراتيجيّة التي تتناسب معها، حتى تعتبر خطوة أولى في الوصول إلى الحل، الذي يساهم في إنهاء وجود المشكلة.

- **خطوات البحث وإجراءاته**
- **أولاً: تحديد مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية:**

تم التوصل إلى قائمة بمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:**

تم الاعتماد على المصادر التالية في تحديد مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت:

- مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتعليم التفكير ومهارات تعليم التفكير.
- مراجعة أهداف مناهج التربية الإسلامية المقررة بكافة المراحل التعليمية المختلفة في دولة الكويت.
- مقابلة عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، والمهتمين بتعليم التفكير ومهارات تعليم التفكير.

- **إعداد قائمة أولية بمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت:**

من خلال المصادر سالفة الذكر، أمكن التوصل إلى قائمة أولية بمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، والتي تم تقسيمها إلى (٦) مجالات رئيسة يتفرع من كل مجال من تلك المجالات مجموعة المهارات الرئيسة والفرعية، والجدول (١) يوضح تلك المجالات.

جدول (١) مجالات مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية

مجالات مهارات تعليم التفكير
المجال الأول: تعليم مهارات التفكير الأساسية.
المجال الثاني: تعليم مهارات التفكير التأملي.
المجال الثالث: تعليم مهارات التفكير الاستدلالي.
المجال الرابع: تعليم مهارات التفكير الناقد.
المجال الخامس: تعليم مهارات التفكير الإبداعي.
المجال السادس: تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي.

وقد تم وضع المهارة في العمود الأول من القائمة بصورتها الأولية وبجوارها نهران (مرتبطة – غير مرتبطة)، وذلك لتحديد مدى ارتباط كل مهارة من المهارات الرئيسة بالمجال التي تنتمي إلية ومدى ارتباط كل مهارة فرعيه بمهارتها الرئيسة، كما تم وضع خانة إضافية لإجراء أي تعديل مقترح، وذلك تمهيداً لعرض القائمة على المحكمين والخبراء المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وتعليم التفكير ومهارات تعليم التفكير.

- **ضبط القائمة الأولية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت ووضعها في صورتها النهائية**:

تم عرض قائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومجال تعليم التفكير[(١)]، وذلك للاسترشاد بآرائهم في التوصل إلى مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وقد طلب من المحكمين الذين عرضت عليهم القائمة في صورتها الاولية، ما يلي:

- تحديد مدى دقة الصياغة اللغوية لكل مهارة من مهارات تعليم التفكير.
- تحديد مدى ارتباط كل مهارة من المهارات الرئيسة للمجال التي تنتمي إليه.
- تحديد مدى ارتباط كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.
- حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً لمزيد من ضبط القائمة.

بعد عرض قائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في صورتها الأولية على المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومجال تعليم التفكير، تم الآتي:

- **حصر آراء المحكمين من الخبراء والمتخصصين حول الصورة الأولية لقائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت**:

تم حصر أهم ملاحظات وآراء المحكمين من الخبراء والمتخصصين، حول القائمة، والتي تمثلت في إجراء تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض المهارات واستبعاد بعضها، مثل: "يعرف سبب تشديد عقوبة الحرابة في الإسلام" و"يعرف مصادر المعرفة عند المسلمين وغيرهم من الأمم"، وإضافة مهارتين جديدتين، هما:" يقدر آثار الاختلاف المقبول في المذاهب الفقهية" و " يصدر الأحكام ويقومها في ضوء معايير معينة".

وقد تم الأخذ بجميع آراء وملاحظات المحكمين من الخبراء والمتخصصين، حول الصورة الأولية لقائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية.

- **تحديد الأهمية النسبية لكل مهارة من مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت**:

بعد أخذ جميع آراء وملاحظات المحكمين من الخبراء والمتخصصين بعين الاعتبار، تم تحديد الاهمية النسبية لكل مهارة من مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية،[(٢)] وذلك للاحتكام إلى تلك النسب في استبعاد أي مهارة، تقل نسبة الاتفاق عليها بين المحكمين عن ٨٠٪، وهو المعيار

---

(١) ملحق (١) قائمة المحكمين.

(٢) ملحق (٢) الأهمية النسبية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

الذي اتخذ استنادًا إلى بعض الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال، وبعد تحديد الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات مهارات تعليم التفكير ومهاراته الرئيسة والفرعية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، يتضح ما يلي:

- حصلت جميع المجالات والمهارات الرئيسة والفرعية على نسبة أهمية أكبر من ٨٠% ، ويؤكد ذلك أهمية امتلاك معلمي التربية الإسلامية تلك المهارات.
- حصل المجال الأول الخاص بتعليم مهارات التفكير الأساسية على نسبة أهمية بلغت ٨٧٪ ، وتراوحت الاهمية النسبية لمهاراته الفرعية بين(٨٣٪ - ٨٧٪).
- حصل المجال الثاني الخاص بتعليم مهارات التفكير التأملي على نسبة أهمية بلغت ٩١٪ ، وتراوحت الاهمية النسبية لمهاراته الفرعية بين(٨٧٪ - ٩٦٪).
- حصل المجال الثالث الخاص بتعليم مهارات التفكير الاستدلالي على نسبة أهمية بلغت ٩١٪، وتراوحت الأهمية النسبية لمهاراته الفرعية بين(٨٧٪ - ٩٦٪).
- حصل المجال الرابع الخاص بتعليم مهارات التفكير الناقد على نسبة أهمية بلغت ٩٠٪، وتراوحت الأهمية النسبية لمهاراته الفرعية بين (٨٣٪ - ٩٦٪).
- حصل المجال الخامس الخاص بتعليم مهارات التفكير الإبداعي على نسبة أهمية بلغت ٩١٪، وتراوحت الأهمية النسبية لمهاراته الفرعية بين(٨٣٪ - ٩٦٪).
- حصل المجال السادس الخاص بتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي على نسبة أهمية بلغت ٩٦٪، وتراوحت الأهمية النسبية لمهاراته الفرعية بين(٨٧٪ - ٩٦٪).

• **وضع قائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في صورتها النهائية**:

بعد التأكد من عدم حصول أي مجال أو مهارة رئيسة أو فرعية من مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت على نسبة أهمية أقل من ٨٠٪ لم يتم حذف أي مجال من المجالات أو مهارة رئيسة أو فرعية من القائمة، وذلك طبقاً للمعيار المحدد سلفاً. وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية[٣]، والتي اشتملت على (٦) مجالات، يتفرع منها (١٧) مهارة رئيسة، و(١٢٦) مهارة فرعية. وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول.

• **ثانياً: بناء البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية:**

تم بناء البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، وفق مجموعة المراحل والخطوات التالية:

[٣] ملحق (٣) قائمة مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

- **مرحلة التحليل**:

في هذه المرحلة تم إجراء ما يلي:

- **تحليل الغايات العامة:** في هذه الخطوة تم تحديد الغايات العامة للبرنامج التدريبي المقترح، والتي تمثلت في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- **تحليل خصائص الفئة المستهدفة:** في هذه الخطوة تم تحليل خصائص معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وذلك على النحو التالي:
- **الخصائص العامة:** تم اختيار مجموعة من معلمي التربية الإسلامية من محافظة الفروانية بدولة الكويت، يتراوح أعمارهم بين (٣٤ : ٤٢) سنة؛ أي أنهم ينتمون لمرحلة عمرية واحدة، ومن ثم يوجد بينهم تقارب في الاهتمامات والميول والاتجاهات، ومستوى الطموح وتحقيق الذات، والقدرة على حل المشكلات، ولديهم الدافع نحو التنمية المهنية.
- **الخصائص الشخصية:** يتوافر لدى الغالبية العظمى من معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت الدافع نحو التدريب باستخدام الفصول الافتراضية والقدرة على العمل، والتعلم، وتنظيم الوقت، وإدارة الحوار والمناقشات.
- **الخصائص البدنية:** تتمثل في سلامة السمع والبصر والحركة والميول والاتجاه، وذلك للاستفادة من كافة الإمكانات التي توفرها الفصول الافتراضية في عملية التدريب.
- **خصائص مرتبطة باستخدام الحاسوب والإنترنت:** يتوافر لدى الغالبية العظمى من معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت قدر مناسب من مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، وإنشاء الملفات وحفظها علي الحاسوب، والتعامل مع برنامج معالجة النصوص Word، وكذلك القدرة علي التجول عبر شبكة الإنترنت، والتعامل مع متصفح الإنترنت، وكيفية رفع وتحميل الملفات من الإنترنت إلي جهاز الحاسوب، وكذلك القدرة على استخدام البريد الإلكتروني وأدوات التواصل الاجتماعي الأخرى.
- **تحليل المواقف والموارد والقيود:** في هذه الخطوة تم القيام بتحليل الموقف التدريبي، والموارد، والمصادر لرصد الإمكانات المتاحة لدي عينة البحث من معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت؛ حيث أن التدريب باستخدام الفصول الافتراضية يتم عبر الإنترنت، وينبغي أن يتم التواصل مع المدرب والمتدرب عن بعد من خلال الإنترنت، لذا تم اختيار عينة البحث ممن يتوفر لديهم جهاز حاسوب متصل بالإنترنت.

- **مرحلة التصميم**:

في هذه المرحلة تم إجراء الآتي:

- **تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي**:

في ضوء الغايات العامة للبرنامج التدريبي أمكن تحديد الأسس التي ينطلق منها والتي تمثلت فيما يلي:

- مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة في دولة الكويت.
- الاهداف العامة والمرحلية لمناهج التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة في دولة الكويت.
- الخصائص العامة والشخصية والبدنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمراحل التعليمية المختلفة في دولة الكويت.
- أسس ومبادئ توظيف التقنيات الحديثة في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الاسلامية في دولة الكويت.

• **صياغة الأهداف العامة للبرنامج التدريبي**:

تمثلت الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:

- اكساب معلمي التربية الإسلامية مجموعة من المعارف والمفاهيم المرتبطة بالتفكير ومهاراته وخصائصه وأهميته.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على الاستدلال على أهمية التفكير من القرآن والسنة النبوية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على تحديد أنماط التفكير التي يمكن تعليم مهاراتها من خلال مادة التربية الإسلامية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على توظيف مهارات تعليم التفكير الأساسية في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على توظيف مهارات تعليم التفكير التأملي في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على توظيف مهارات تعليم التفكير الاستدلالي في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على توظيف مهارات تعليم التفكير الناقد في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على توظيف مهارات تعليم التفكير الإبداعي في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- اكساب معلمي التربية الإسلامية القدرة على توظيف مهارات تعليم التفكير فوق المعرفي في تدريس مادة التربية الإسلامية.

• **صياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي**:

في ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي تم صياغة الاهداف الإجرائية والتي تُعد أكثر تفصيلاً وتحديداً من الاهداف العامة.

• **تحديد وتنظيم بنية محتوى البرنامج التدريبي**:

في ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، تم اختيار محتواه، وتم تقسيمه إلى (٨) موضوعات، والجدول (٢) يوضح عناوين الموضوعات والعناصر المرتبطة بها.

وقد اتُبع المدخل المنطقي المتمركز حول الموضوع في تنظيم محتوى البرنامج، ويتفرع من هذا المدخل العديد من الاستراتيجيات الخاصة بتنظيم المحتوي؛ حيث تم الاعتماد علي عدد من هذه الاستراتيجيات في تنظيم المحتوى، وهي:

- **استراتيجية التنظيم الهرمي:** من خلال تقسيم المحتوي إلي موضوعات رئيسة، وأخري فرعية.
- **استراتيجية من البسيط إلي المعقد:** من خلال تنظيم المحتوي من الأبسط إلي الأكثر تعقيدا.
- **استراتيجية من الكل إلي الأجزاء:** من خلال اعطاء صورة كبيرة عن المحتوي، ثم الدخول في تفاصيل أجزائها، أو عناصرها الفرعية.
- **استراتيجية السبب، والأثر:** تستخدم هذه الاستراتيجية في حالات خاصة عندما يكون موضوع التعلم السابق سبب للموضوع اللاحق، وتم ترتيب المحتوي ترتيبا منطقيا وفقا للسبب، والأثر.
- **استراتيجية التنظيم التتابعي:** تستخدم هذه الاستراتيجية مع المحتوي الذي يفرض تتابعا معينا وتم استخدام هذه الاستراتيجية في عرض عناصر المحتوي، حيث تم مراعاة أن ينظم المحتوى

جدول (٢) عناصر محتوى البرنامج التدريبي

الموضوع	عناصر المحتوى
الموضوع الأول: التفكير (ماهيته – خصائصه – انماطه – مستوياته)	ماهية التفكير- خطوات التفكير الأساسية- خصائص التفكير – أهمية التفكير- أنماط التفكير ومستوياته – التفكير كنظام – التفكير كعملية – التفكير في القرآن.
الموضوع الثاني: تعليم مهارات التفكير الأساسية.	ماهية مهارة التذكر (الحفظ) - اهمية تدريس مهارة التذكر- مجالات تطبيق مهارة التذكر- أهداف تدريس مهارة التذكر- خطوات مهارة التذكر- إجراءات تدريس مهارة التذكر- ماهية مهارة الوصول إلى المعلومات (الاستدعاء)- أهمية تدريس مهارة الوصول إلى المعلومات - أهداف تدريس مهارة الوصول إلى المعلومات - إجراءات تدريس مهارة الوصول إلى المعلومات - ماهية مهارة شد الانتباه - أهداف تدريس مهارة شد الانتباه - خطوات مهارة شد الانتباه- إجراءات تدريس مهارة شد الانتباه - ماهية مهارة الملاحظة - أهمية تدريس مهارة الملاحظة- أهداف تدريس مهارة الملاحظة - خطوات مهارة الملاحظة - إجراءات تدريس مهارة الملاحظة - ماهية مهارة الاصغاء - أهمية تدريس مهارة الاصغاء - أهداف تدريس مهارة الاصغاء - خطوات مهارة الاصغاء - إجراءات تدريس مهارة الاصغاء - ماهية مهارة تدوين الملاحظة - اهمية تدريس مهارة تدوين الملاحظة - مجالات تطبيق مهارة تدوين الملاحظة - أهداف تدريس مهارة تدوين الملاحظة - خطوات مهارة تدوين الملاحظة - إجراءات تدريس مهارة تدوين الملاحظات.
الموضوع الثالث: تعليم مهارات التفكير التأملي.	ماهية التفكير التأملي – مراحل التفكير التأملي - مهارات التفكير التأملي - خصائص التفكير التأملي - مستويات التفكير التأملي - أهمية التفكير التأملي - معوقات التفكير التأملي.
الموضوع الرابع: تعليم مهارات التفكير الاستدلالي.	ماهية التفكير الاستدلالي - عناصر التفكير الاستدلالي - أهداف تنمية مهارات التفكير الاستدلالي - خصائص التفكير الاستدلالي - أهمية التفكير الاستدلالي - العمليات العقلية المتضمنة في التفكير الاستدلالي - خطوات التفكير الاستدلالي - مميزات التفكير الاستدلالي - معوقات التفكير الاستدلالي - مهارات التفكير الاستدلالي - شروط تطبيق التفكير الاستدلالي.
الموضوع الخامس: تعليم مهارات التفكير الناقد.	ماهية التفكير الناقد - أهمية التفكير الناقد - مكونات التفكير الناقد - أنماط واشكال التفكير الناقد - عناصر ومعايير التفكير الناقد - خصائص معلم التفكير الناقد - مهارات التفكير الناقد - مهارات التفكير الناقد والمؤشرات الدالة على كل مهارة - تنمية مهارات التفكير الناقد - خطوات تنمية التفكير الناقد - قياس التفكير الناقد - استراتيجيات تدريس التفكير الناقد.
الموضوع السادس: تعليم مهارات التفكير الإبداعي.	ماهية التفكير الإبداعي – أهميته التفكير الإبداعي - اكتشاف التفكير الإبداعي - مهارات التفكير الإبداعي - اهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي - استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي.
الموضوع السابع: تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي.	ماهية التفكير فوق المعرفي– أهميته التفكير فوق المعرفي خصائص التفكير فوق المعرفي- مهارات التفكير فوق المعرفي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
الموضوع الثامن: أساليب تعليم التفكير وتنمية مهاراته.	أسس تنمية مهارات تعليم التفكير – اتجاهات تعليم مهارات التفكير – أساليب تعليم مهارات التفكير – تنمية عضلات التفكير معوقات تعليم مهارات التفكير.

- **تحديد وسائط عرض المحتوى التعليمي**:

أمكن تحديد وسائط عرض المحتوى التدريبي، والتي تمثلت فيما يلي:

- **النصوص المكتوبة:** وتمثل المحتوى العلمي المعد بطريقة لفظية مقروءة، ويُعد أساسًا لتوضيح المفاهيم والمعارف المرتبطة بمهارات تعليم التفكير.
- **الصور والرسوم التوضيحية:** وتمثلت في الأشكال التوضيحية لبعض المفاهيم، والمعارف المرتبطة بمهارات تعليم التفكير، وبعض الصورة المصاحبة لنصوص المحتوى التدريبي.
- **الفيديوهات:** وتمثلت في بعض الفيديوهات التي يتم إعدادها بهدف توضيح المفاهيم والمعارف المرتبطة بمهارات تعليم التفكير.

- **تحديد الأنشطة والتكليفات**:

تم تصميم مجموعة من الأنشطة التي تساعد في تحقق الأهداف المرجوة، وتوظيف تلك الأنشطة لخدمة مواقف تدريبية محددة مرتبطة بمحتوى البرنامج، وقدمت تلك الأنشطة بطريقتين:

- **الطريقة الأولي**: ويتم فيها تقديم أنشطة مرتبطة بالمحتوي التدريبي، وهي أنشطة فردية، حيث يعتبر المحتوي عنصر تعليمي رقمي يشتمل علي عدة أنشطة تساعد علي تثبيت الخبرات المعرفية والمهارية لدى المتدربين، كما تساعد المتدربين بأن يكونوا علي علم دوما بمستوى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
- **الطريقة الثانية:** ويتم فيها تقديم أنشطة جماعية من خلال أدوات التفاعل المختلفة المتوفرة ببيئة الفصل الافتراضي.

- **تحديد أساليب التدريب**:

في هذه الخطوة تم تحديد أساليب التدريب المناسبة لمحتوى البرنامج، والتي يتم استخدامها في بيئة الفصل الافتراضي المتزامن، وقد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

- المحاضرة.
- المناقشة والحوار.
- الخرائط الذهنية.
- حل المشكلات.
- مجموعات العمل التعاونية.
- العصف الذهني.

- **تحديد أساليب التقويم**:

تمثلت أساليب التقويم فيما يلي:

- **التقويم القبلي (المبدئي):** ويتم قبل تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال تطبيق اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، وبطاقة

ملاحظة الجانب الأدائي لتلك المهارات، بهدف تحديد مستوى التمكن القبلي للمتدربين من الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تعليم التفكير.

- **التقويم البنائي(التكويني)**: وفيه يتم تقويم أداء المتدربين أثناء عملية التدريب، وذلك بهدف تقديم التغذية الراجعة للمتدربين، ولمعرفة مدى التقدم الذي يحققه كل متدرب في اكتساب مهارات تعليم التفكير.
- **مرحلة التقويم الختامي**: وتتم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال تطبيق اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير ، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتلك المهارات، بهدف تحديد مستوى التمكن البعدي للمتدربين من الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تعليم التفكير.

- **تحديد برنامج الفصل الافتراضي**:

في هذه الخطوة تم اختيار أحد برامج الفصول الافتراضية المتزامنة، المناسب لتدريب معلمي التربية الإسلامية على مهارات تعليم التفكير، وهو برنامج WIZIQ ؛ فهو يتيح خدمة التسجيل المجاني، كما يوفر العديد من المزايا في نسخته المجانية وهو سهل الاستخدام ويتميز بواجهة جذابه وبسيطة، ويسهل دمجه مع أنظمة إدارة التعلم مثل: Moodle ، كما يوفر برنامج wiziq تطبيقات خاصة بالهواتف الذكية تسهل الاتصال من أي جهاز IOS أو Android ، كما حصل برنامج wiziq على جائزة أفضل ابتكار للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد عام ٢٠١١م، وعلى جائزة أفضل مقدم لخدمة الفصول الافتراضية في المؤتمر العالمي للتعليم لثلاث أعوام متتالية.

- **تحديد أساليب التفاعل**:

في هذه الخطوة تم تحديد أساليب التفاعل داخل بيئة الفصل الافتراضي، والتي تمثلت في:

- تفاعل المتدرب مع واجهة الاستخدام: يتم هذا التفاعل من خلال تعامل المتدرب مع الواجهة الرئيسة للفصل الافتراضي، وتسجيل الدخول إلي الفصل الافتراضي، واستخدام أزرار وأدوات الفصل الافتراضي.
- تفاعل المتدرب مع المحتوي: وذلك من خلال ما يلي:
  - ✓ الإجابة علي أسئلة التقويم المرحلي.
  - ✓ انجاز مهام التدريب وأنشطته، المكلف بها أثناء التدريب.
- تفاعل المتدرب مع المدرب: وذلك من خلال:
  - ✓ نظام الرسائل النصية عن طريق الشات(غرفة المناقشة).
  - ✓ المحادثات الصوتية داخل بيئة الفصل الافتراضي.
  - ✓ التغذية الراجعة (المرتدة).
- تفاعل المتدرب مع أقرانه: وذلك من خلال:

- ✓ نظام الرسائل النصية عن طريق الشات (غرفة المناقشات).
- ✓ المحادثات الصوتية داخل بيئة الفصل الافتراضي.

• **وضع الخطة الزمنية للتدريب**:

في هذه الخطوة تم تحديد الزمن اللازم لتنفيذ البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، باستخدام الفصل الافتراضي؛ حيث يستغرق تنفيذ البرنامج التدريبي (١٠) جلسات تدريبية بواقع (٢) ساعة لكل جلسة.

• **مرحلة الإنتاج**:

في هذه المرحلة تم إنتاج وسائط عرض محتوى البرنامج التدريبي، وذلك على النحو التالي:

• **إنتاج النصوص المكتوبة**:

تم كتابة المحتوى التدريبي للبرنامج، باستخدام برنامج Word Microsoft، وكتابة النصوص الإيضاحية على الصور الثابتة والرسومات التوضيحية باستخدام برنامج Photoshop.

• **إنتاج الصور الثابتة والرسوم التوضيحية**:

تم استخدام برنامج Photoshop في معالجة الصور وضبط حجمها وجودتها، وفي إنتاج الرسوم التوضيحية.

• **إنتاج الفيديوهات**:

تم استخدام برنامج Instant Demo، وبرنامج Macromedia Captivate في إعداد الفيديوهات، كما تم استخدام برنامج Free Video to Flash Converter لتحويل ملفات الفيديو إلى ملفات فلاش بامتداد FLV.

• **مرحلة التقويم**:

في هذه المرحلة تم عرض وسائط عرض محتوى البرنامج التدريبي، التي تم إنتاجها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ومجال تعليم التفكير[٤]، وذلك لإبداء آرائهم حول ما يلي:

- ◄◄ دقة وسلامة الصياغة اللغوية لمحتوى البرنامج التدريبي.
- ◄◄ مناسبة نوع وحجم الخطوط المستخدمة في عرض النصوص المكتوبة.
- ◄◄ مناسبة الألوان المستخدمة في عرض النصوص المكتوبة وتناسقها مع الخلفية
- ◄◄ مناسبة الصور والرسوم التوضيحية والفيديوهات لمحتوى البرنامج التدريبي.

وقد قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، ومن ثم تم ضبط المحتوى ووسائط العرض المستخدمة في التدريب

[٤] ملحق (١) قائمة المحكمين.

باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن. وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

- **ثالثا: إعداد أدوات البحث:**

تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتلك المهارات، وفيما يلي خطوات إعداد تلك الأدوات:

- **إعداد اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير:**

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، للبرنامج المقترح تم إعداد وتصميم اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، وذلك باتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس تحصيل معلمي التربية الإسلامية للجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير.

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تم وضع الاختبار التحصيلي في صورته الأولية، بحيث يغطي جانب كبير من الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، وبلغت عدد مفرداته (٣٨) مفردة من مفردات الاختيار من متعدد.

- **مواصفات الاختبار:**

اشتمل الاختبار على (٣٨) مفردة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على جميع مجالات مهارات تعليم التفكير، والجدول (٣) يوضح عدد المفردات المرتبطة بكل مجال من هذه المجالات:

جدول (٣) جدول مواصفات اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير

مجالات مهارات تعليم التفكير	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة ٪
المجال الأول: تعليم مهارات التفكير الأساسية.	١، ٢	٢	٥،٥
المجال الثاني: تعليم مهارات التفكير التأملي.	٣، ٤، ٦، ٧، ١٠	٥	١٣.٢
المجال الثالث: تعليم مهارات التفكير الاستدلالي.	٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٨	٢١.١
المجال الرابع: تعليم مهارات التفكير الناقد.	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	١٠	٢٦.٣
المجال الخامس: تعليم مهارات التفكير الإبداعي.	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤	٩	٣٢.٧
المجال السادس: تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي.	٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨	٤	١٠.٤
إجمالي عدد المفردات		٣٨	٪١٠٠

- **وضع تعليمات الاختبار:**

تُعد تعليمات الاختبار بمثابة الدليل الذي يسترشد به للتعرف على القواعد التي يجب مراعاتها لتحقيق الأهداف المرجوة، وقد روعي في تعليمات الاختبار البساطة والوضوح.

• **طريقة تصحيح الاختبار**:

تم إعداد نموذج إجابة لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، استخدم كمفتاح لتصحيحه [٥]، وقد تم تخصيص درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار مساوية لعدد مفرداته وهي (٣٨) درجة.

• **التأكد من صدق الاختبار**:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، وصياغة مفرداته وتعليماته تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وذلك لإبداء آرائهم حول ما يلي: [٦]

- مدى وضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها للمتعلمين.
- مدى ارتباط مفردات الاختبار بكل مجال من مجالات مهارات تعليم التفكير.
- مدى وضوح مفردات الاختبار ودقة صياغتها اللغوية.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات حول الاختبار، تمثلت فيما يلي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار.
- تعديل بعض المفردات وفقاً لمستوى الهدف التي تقيسه المفردة.
- تعديل بعض البدائل الاختيارية لبعض مفردات الاختبار.

وقد تم إجراء كافة التعديلات اللازمة على الصورة الأولية للاختبار في ضوء آراء المحكمين.

• **إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من (١٠) معلمين من معلمي التربية الإسلامية بمحافظة الفروانية (من غير عينة البحث)، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية، ما يلي:

• **حساب ثبات الاختبار**:

تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق استخدام طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٩٤) تقريباً، وهذا يدل على تمتع الاختبار بنسبة ثبات عالية.

---

[٥] ملحق (٥) مفتاح تصحيح اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية.

[٦] ملحق (١) قائمة المحكمين.

• **حساب معاملات السهولة والصعوبة**:

تم حساب معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار، والتي تراوحت بين (٠.٢٢ ـ ٠.٧٨)، وهي معاملات سهولة مناسبة؛ لذلك لم يتم حذف أي مفردة من مفردات الاختبار.[٧]

• **تحديد زمن الاختبار**:

تم حساب الزمن اللازم لأداء الاختبار عن طريق حساب الوسط الحسابي، وذلك بعد توحيد توقيت البدء في الإجابة على الاختبار، وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار (٤٥) دقيقة تقريبا.

• **وضع الاختبار في صورته النهائية**:

اشتمل الاختبار في صورته النهائية[٨] على (٣٨) مفردة، من مفردات الاختيار من متعدد، والدرجة الكلية للاختبار (٣٨) درجة.

• **إعداد بطاقة الملاحظة**:

تم إعداد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية، وفقا للخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة**:

هدفت البطاقة إلي ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

• **وصف بطاقة الملاحظة**:

اشتملت البطاقة علي (٣٨) مهارة من مهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية تندرج تحت (٦) مجالات رئيسة، والجدول (٤) يوضح عدد المهارات المرتبطة بكل مجال من هذه المجالات.

جدول (٤) جدول مواصفات بطاقة الملاحظة

مجالات مهارات تعليم التفكير	عدد المهارات	النسبة ٪
المجال الأول: تعليم مهارات التفكير الأساسية.	٢	٥.٥
المجال الثاني: تعليم مهارات التفكير التأملي.	٥	١٣.٢
المجال الثالث: تعليم مهارات التفكير الاستدلالي.	٨	٢١.١
المجال الرابع: تعليم مهارات التفكير الناقد.	١٠	٢٦.٣
المجال الخامس: تعليم مهارات التفكير الإبداعي.	٩	٢٣.٧
المجال السادس: تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي.	٤	١٠.٤
إجمالي	٣٨	١٠٠٪

• **تحديد نظام تقدير الدرجات**:

تم استخدام أسلوب التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة لقياس أداء المهارات في ضوء خيارين للأداء هما(أدي المهارة – لم يؤد المهارة)، حيث تم تحديد درجة

---

[٧] ملحق (٦) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية.

[٨] ملحق (٤) اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية.

واحدة للمتدرب في حال تأديته المهارة، وصفر في حال عدم قدرته على أداء المهارة، ويتم تسجيل أداء المتدرب بوضع علامة (√) أمام مستوي أداء المهارة، وبتجميع هذه الدرجات يتم الحصول علي الدرجة الكلية للمتدرب، والتي من خلالها يتم الحكم علي أدائه فيما يتعلق بالمهارات المدونة بالبطاقة، وبهذا يكون مجموع الدرجات ببطاقة الملاحظة في صورتها الأولية يساوي (٣٨) درجة.

- **إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة**:

تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة، بحيث تكون واضحة ومحددة ودقيقة، وقد اشتملت التعليمات علي التعرف علي خيارات الأداء ومستويات الأداء والتقدير الكمي لكل مستوى، وتحديد معيار الوقت في أداء كل مهارة، وكذلك وصف جميع احتمالات أداء المهارة.

- **ضبط بطاقة الملاحظة**:

بعد وضع الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة ووضع التعليمات اللازمة لاستخدامها، تم ضبطها للتأكد من سلامتها وصلاحيتها للتطبيق، وذلك من خلال ما يلي:

- **التأكد من صدق بطاقة الملاحظة**:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها في صورتها الأولية علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية [٩] للاستفادة من آرائهم في مدي سلامة الصياغة اللغوية والإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، ومدي مناسبة التقدير الكمي، وإبداء أي تعديلات أو مقترحات يرونها.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات حول بطاقة الملاحظة، وتم إجراء كافة التعديلات التي أشار إليها المحكمين، ومن ثم تم التأكد من صدقها.

- **حساب ثبات بطاقة الملاحظة**:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيق البطاقة على ثلاث معلمين من معلمي التربية الإسلامية بمحافظة الفروانية بدولة الكويت (من غير عينة البحث)، وقد قامت الباحثة بملاحظتهم أثناء تدريس مقررات التربية الإسلامية، كما استعانت بإحدى الزميلات لملاحظتهم أيضاً في نفس الوقت الذي تقوم فيه الباحثة بعملية الملاحظة، وذلك بعد تعريفها بالبطاقة والهدف منها وكيفية تطبيقها، وقد روعي أن يكون كلا القائمين بعملية الملاحظة مستقلاً عن الآخر أثناء عملية الملاحظة، وتم رصد التقديرات الكمية، وتم حساب مدي الاتفاق والاختلاف بين الباحثة وزميلتها الأخرى باستخدام معادلة

[٩] ملحق (١) قائمة المحكمين.

كوبرCooper وبعد تطبيق المعادلة علي التقديرات الكمية لأداء المتدربين تم حساب نسب الاتفاق بين الملاحظين، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) نسبة الاتفاق بين الملاحظين في تقدير أداء المتدربين ببطاقة الملاحظة

نسبة الاتفاق علي أداء المتدرب الأول	نسبة الاتفاق علي أداء المتدرب الثاني	نسبة الاتفاق علي أداء المتدرب الثالث	الثبات الكلي
٨٨٪	٨٩٪	٩٤٪	٩٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن متوسط نسبة الاتفاق بين القائمين بعملية الملاحظة في حالة المتدربين الثلاث بلغت (٩٠٪)، ويشير ذلك إلى تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة عالية من الثبات، مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام.

- **الصورة النهاية لبطاقة الملاحظة**:(١٠)

بعد الانتهاء من ضبط بطاقة الملاحظة، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية وصالحة لقياس أداء معلمي التربية الإسلامية لمهارات تعليم التفكير، وقد اشتملت البطاقة في صورتها النهائية، على (٣٨) مهارات تندرج تحت (٦) مجالات رئيسة، وأصبحت الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (٣٨) درجة.

- **رابعاً: إجراءات التجربة الميدانية للبحث**:

بعد الانتهاء من تصميم وبناء أدوات البحث، تم إجراء التجربة الميدانية للبحث، وفيما يلي العرض التفصيلي لذلك:

- **تحديد التصميم التجريبي للبحث**:

اعتمد البحث على التصميم التجريبي (القبلي ــ البعدي) للعينة الواحدة، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه.

- **اختيار عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من (٢٠) معلمة من معلمات التربية الإسلامية بمحافظة الفروانية بدولة الكويت، وقد تراوحت أعمار عينة البحث بين (٣٤ : ٤٢) سنة، وقد تم التأكد من وجود الدافع نحو التدريب والرغبة نحو التنمية المهنية لدى جميع أفراد العينة.

- **تهيئة المتدربين لاستخدام الفصول الافتراضية**:

بعد اختيار عينة البحث، تم تدريبهم على استخدام الفصل الافتراضي؛ حيث تم تدريبهم على إنشاء حساب بموقع Wiziq وكيفية الدخول للفصل الافتراضي والتعرف على الادوات المتوافرة بالفصل الافتراضي واستخدامها، وتم حل جميع المشكلات التي واجهتهم أثناء تهيئتهم لاستخدام الفصل الافتراضي.

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

قبل بدء تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، تم التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم

(١٠) ملحق (٧) بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية.

التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية - بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية)، وتم رصد الدرجات تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.

- **تنفيذ تجربة البحث**:

تم تنفيذ التجربة الأساسية للبحث في ضوء الخطة الزمنية المحددة سلفاً للبرنامج التدريبي.

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث**:

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث (اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية - بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية)، رصد الدرجات تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.

- **تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

تم استخدام الحزمة الإحصائية SPSS . v 17 في استخراج نتائج البحث بالأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار " t " للعينتين المرتبطتين للمقارنة بين نتائج التطبيقين القبلي، والبعدي لأدوات البحث (اختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، بطاقة ملاحظة الجانب الادائي لمهارات تعليم التفكير اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية).
- حجم التأثير" η^2 " لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية) على المتغير التابع (تحصيل الجوانب المعرفي لمهارات تعليم التفكير – الجانب الادائي لمهارات تعليم التفكير)، وحساب عوامل الصدفة (العوامل العشوائية).
- معادلة الكسب المعدل لبلاك Blake لحساب فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية، والجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية.

- **نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته**

- **أولاً: نتائج البحث**:

بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق ورصد الدرجات تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات واختبار صحة فروض البحث، وفيما يلي العرض التفصيلي لنتائج البحث:

اختبار صحة الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠١ بين متوسطي درجات معلمي التربية

الإسلامية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لصالح التطبيق البعدي"، حيث تمت المقارنة بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار باستخدام اختبار " ت " للعينتين المرتبطتين، والجدول (٦) يوضح نتائج هذه المقارنة:

جدول (٦) دلالة الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير

التطبيق	ن	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠١
القبلي	٢٠	١٠.٦	٢٤.٤	٥.٢٢	١٩	٢٠.٨٨	دالة
البعدي	٢٠	٣٥					

من بيانات الجدول (٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتدربين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

ولتحديد حجم تأثير (المتغير المستقل) البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، على (المتغير التابع) تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، تم حساب قيمة " η^2 " لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) حجم تأثير البرنامج التدريبي على تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير

التطبيق	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	حجم التأثير η^2
القبلي - البعدي	٢٠.٨٨	١٩	٠.٩٦

يتضح من بيانات الجدول (٧) أن ٩٦٪ من التغير الذي حدث في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى المتدربين، يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، وأن ٤٪ من هذا التغير يرجع إلى عوامل الصدفة (العوامل العشوائية) مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى طلاب معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت (عينة البحث).

للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت(عينة البحث)، تم حساب الكسب المعدل لبلاك لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول(٨) الكسب المعدل لنتائج التطبيقين القبلي - البعدي لاختبار تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	الكسب المعدل
١٠.٦	٣٥	٣٨	١.٥٣

من الجدول (٨) يتضح أن نسبة الكسب المعدل التي حققها البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، بلغت (١.٥٣)، وهي نسبة كسب لا تقل عن (١.٢)، مما يؤكد فاعليتها في تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت (عينة البحث)، وبذلك تكون اللباحثة قد أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

اختبار صحة الفرض الثاني: لاختبار صحة الفرض الثاني ونصه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠١ بين متوسطي درجات معلمي التربية الإسلامية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكيرلصالح التطبيق البعدي "، باستخدام اختبار" ت " للعينتين المرتبطتين، والجدول (٩) يوضح نتائج هذه المقارنة:

جدول (٩) دلالة الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

التطبيق	ن	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠١
القبلي	٢٠	٥.٨	٢٩.٣	٢.٥٢	١٩	٥٢.٠٩	دالة
البعدي	٢٠	٣٥					

من بيانات الجدول (٩) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتدربين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

لتحديد حجم تأثير (المتغير المستقل) البرنامج القائم على الفصول الافتراضية، على (المتغير التابع) مهارات تعليم التفكير، تم حساب قيمة " η^2 " لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي، لبطاقة الملاحظة، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية على الجانب الأدائي لمهارات تعليم التفكير

التطبيق	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	حجم التأثير η^2
القبلي - البعدي	٥٢.٠٩	١٩	٠.٩٩

يتضح من بيانات الجدول (١٠) أن ٩٩٪ من التغير الذي حدث في مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت (عينة البحث)، يرجع إلى البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، وأن ١٪ من هذا التغير يرجع إلى عوامل الصدفة (العوامل العشوائية) مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت (عينة البحث)، وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت (عينة

البحث)، تم حساب الكسب المعدل لبلاك لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول(١١) الكسب المعدل لنتائج التطبيقين القبلي - البعدي لبطاقة الملاحظة

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	الكسب المعدل
٥.٨	٣٥	٣٨	١.٦٨

من الجدول (١١) يتضح أن نسبة الكسب المعدل التي حققها البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير، بلغت (١.٦٨)، وهي نسبة كسب لا تقل عن (١.٢)، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت (عينة البحث).

وقد اتفقت نتائج البحث بشكل عام مع نتائج الدراسات التالية: دراسة (ايمن رجب محمد عيد، ٢٠٠٩م)، دراسة (بثينة محمد بدر، ٢٠١٣م)، دراسة (دينا حامد الفلمباني،٢٠١٤م)، دراسة (جمال الزعانين، ٢٠١٥م)، دراسة (جمال الدين توفيق يونس، ٢٠١٥م)، دراسة (تقوى إبراهيم عبد العال، ٢٠١٥م)، دراسة (انشراح أحمد حمدان، ٢٠١٥م).

ويمكن إرجاع تحقق نتائج البحث إلى ما يلي:

- ما تضمنه البرنامج التدريبي من محتوى أسهم في تشجيع المتدربين على الاستمرار في التدريب، وتحقيق الأهداف المنشودة، كما أدى إلى زيادة الدافعية لديهم نحو التدريب، ومن ثم تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير؛ مما أسهم في زيادة الجانب الادائي لمهارات تعليم التفكير.
- تنويع أساليب التدريب، والتي استخدمت في إطار البرنامج التدريبي ساعد في تنمية تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، كما أسهم في تنمية الجانب الادائي لمهارات تعليم التفكير لدى المتدربين.
- ما وفره البرنامج التدريبي من فرص للتواصل والتفاعل والتعاون أثناء التدريب، ساعد في تبادل الخبرات بين المتدربين، ومن ثم تنمية تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، كما أسهم في تنمية الجانب الادائي لتلك المهارات لدى المتدربين.
- ما وفره البرنامج التدريبي من أنشطة ذات صلة بموضوعات المحتوى، ساعد في تنمية تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، كما أسهم في تنمية الجانب الادائي لمهارات تعليم التفكير لدى المتدربين.
- ما تضمنه التدريب من توفير وسائط إلكترونية، التي استخدمت كوسيلة تعليمية، من مثيرات تعليمية ووسائط من نصوص وصور ولقطات فيديو توضح معارف ومهارات تعليم التفكير، أدى إلي بقاء أثر التعلم، مما ساعد في

تنمية تحصيل الجوانب المعرفية لمهارات تعليم التفكير، كما أسهم في تنمية الجانب الادائي لمهارات تعليم التفكير لدى المتدربين.

- **ثانياً: توصيات البحث**

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة، بما يلي:

- توظيف الفصول الافتراضية في تدريب معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت أثناء الخدمة لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تعليم التفكير.
- تدريب معلمي التربية الإسلامية بوزارة التربية بدولة الكويت على توظيف التقنيات الحديثة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.
- إعداد دليل متكامل لمعلمي التربية الإسلامية للاسترشاد به في توظيف التقنيات الحديثة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت أثناء الخدمة لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات تعليم التفكير.
- إعادة النظر في برامج تدريب معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وضرورة تطويرها بشكل مستمر في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب والتنمية المهنية.

- **ثالثاً: مقترحات البحث**

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريب النقال في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.
- فاعلية بيئة تعلم شخصية قائمة على شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت.

- **مراجع البحث:**

- **أولاً: المراجع باللغة العربية:**

- إبراهيم أحمد غاشم(٢٠١٧): برنامج تدريبي قائم على التعلم الكوكبي لتطوير مهارات توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، تكنولوجيا التربية، مجلة دراسات وبحوث، مصر، ع (٣٣).

- أحمد جميل عايش (٢٠٠٨ م). تدريس التربية الفنية والمهنية و الرياضياتية. عمان. دار المسيرة .
- اشرف عويس محمد عبد المجيد (٢٠١٦): أثر اختلاف نمط التدريب الإلكتروني " المساعد، المدمج " في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية واتجاهاتهم نحوها، تكنولوجيا التربية، مجلة دراسات وبحوث، مصر، العدد(٢٨).
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء. المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول، الإسماعيلية، ٢٨ - ٣١ يوليو.
- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط (٢٠١٦). الذكاءات المتعددة والتفكير الرياضياتي، القاهرة، مؤسسة طيبة.
- بي جية جالاجر، (2014(:قوة العمل الإيجابي التحسن في تحقيق النتائج، الرياض، مكتبة الجرير.
- تفيده غانم (٢٠٠٧). الفروض العلمية مدخل لتنمية التفكير، مركز الكتاب للنشر.
- توفيق مرعي. محمد بكر نوفل(٢٠٠٦م). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة. المجلد(١٣). العدد(٤).
- جامعة الملك سعود (٢٠١٥م) . معلم المستقبل.. إعداده وتطويره، المؤتمر الدولي لكلية التربية بجامعة الملك سعود للفترة من ٦ -٧ -٢٠١٥ السعودية.
- جمال محمد الشاطر(٢٠٠٥م). أساليب التربية والتعليم الفعال. عمان. دار أسامة للنشر.
- جودت أحمد سعادة (٢٠١٥م). مهارات التفكير والتعلم، عمان، الأردن، ، دار المسيرة للنشر.
- جيهان موسى اسماعيل يوسف (٢٠٠٩م). أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥). التعلم الالكتروني، دار الصواتتية للتربية، الرياض.
- خير شواهين (٢٠٠٥م). تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم. الأردن. إربد. دار الأمل للنشر.
- رباب ابو هنية(٢٠١١م). درجة ممارسة التفكير التأملي لدى معلمي التربية الإسلامية. رسالة ماجستير(غير منشورة). الجامعة الهاشمية. الأردن.
- رعد مهدي رزوقي. سهى ابراهيم عبد الكريم (٢٠١٥ م). التفكير وأنماطه(التفكير العلمي – التفكير الناقد – التفكير المنطقي). الاردن. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رفيق محسن (٢٠٠٥). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٦م). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة. عالم الكتب.

- طارق زياد خليل النجار (٢٠١٤). أثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى طلبة كلية الدعوة الإسلامية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عادل سلامة ابو العز وأخرون (٢٠٠٩)، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .
- عبداللطيف عبدالقادر علي (٢٠٠٩م). أبحاث الدماغ... وتعليم المستقبل، مجلة المعرفة، العدد (١٧٤).
- عبدالحميد بسيوني (٢٠٠٧): التعلم الالكتروني والتعليم الجوال، دار الكتب العلمية، القاهرة .
- عدنان يوسف العتوم ، عبدالناصر ذياب الجراح، موفق بشارة.(٢٠٠٩م). تنمية مهارات التفكير ،نماذج نظرية وتطبيقات عملية. الأردن. عمان. دار المسيرة.
- عدنان يوسف العتوم، عبدالناصر ذياب الجراح، موفق بشارة :(2007) تنمية مهارات التفكير، عمان، دار المسيرة.
- علي أحمد مدكور (٢٠١٥م) . تطوير المناهج وتنمية التفكير، القاهرة. دار نهضة مصر.
- فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥م). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن، العدد الرابع، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- كفاح يحيى صالح العسكري (٢٠١٠ م). مهارات التفكير المعرفية (أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير المعرفي)، دمشق. رند للطباعة والنشر والتوزيع.
- كوكب عامر (١٩٨٥م). أسس التفكير السليم ومناهجه في الكتاب والسنة، القاهرة. دار النهضة المصرية.
- ليلى حسام الدين (٢٠٠٢). فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العلمية، مجلد ٥ ، عدد ٤.
- محمد الجمل (٢٠٠٥): العمليات الذهنية ومهارات التفكير، ط ٢، دار الكتاب الجامعي، العين .
- محمد السيد علي (٢٠١١م): موسوعة المصطلحات التربوية، عمان، دار المسيرة، ط١.
- محمد الطيطي (٢٠٠٦). النمو العقلي المعرفي وتطور التفكير، الأردن. عمان.
- محمد جهاد، زيد الهويدي(٢٠٠٦م): أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع، القاهرة، دار الكتاب الجامعي الجديد
- محمد رضا محمود البغدادي (٢٠١١): بيئات التعلم الافتراضية. مجلة كلية التربية ، جامعة الفيوم. القاهرة، العدد (١١).
- محمد سليمان حسين ابو شقير (٢٠١٤م). اثر توظيف الفصول الافتراضية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والانترنيت لدى طلبة كلية الدعوة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- محمد مصطفي العبسي (٢٠١٢ م). الألعاب والتفكير في الرياضيات. عمان، دار المسيرة للنشر، ط٢.
- محمد هاشم ريان (٢٠١٢م) استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية. القاهرة. مكتبة الفلاح.
- محمود مزعل الشباطات (٢٠٠٧). طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها. القاهرة. دار الفضيلة.
- مركز ديبونو لتعليم التفكير (٢٠١٥م). مدخل إلى تعليم التفكير وتنمية الإبداع، ط١، الأردن، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- مريم بنت سليمان البلوشي (٢٠١٠م). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية أساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير(غير منشورة). جامعة مؤتة. الأردن.
- مصطفي دعمس (٢٠١٥م). مهارات التفكير، دار غيداء، عمان، الأردن. دار غيداء.
- ناصر أحمد الخوالدة (٢٠٠٩م). مهارات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد(١٠)، العدد(٤)، ص ص ١٨٧ -٢٠٨.
- ناصر بن عبدالله الشهراني (٢٠١٢): أثر استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس مسار العلوم لطلاب جامعة أم القرى". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة ، العدد (١٤٧)، المجلد (٢).
- نهى عوض الله(٢٠١٣م): مدى فاعلية استخدام الفصول الافتراضية لتقديم الدروس لطلبة المرحلة الثانوية، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في اليوم الدراسي الرابع تكنولوجيا التعليم دعوة للخروج من المألوف، جامعة القدس المفتوح.
- هناء رجب حسن (٢٠١٤ م). التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه. عمان. دار الكتب العلمية.
- هويدا محمود سيد (٢٠١٥م): برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وأثره في تنمية بعض مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى الطالبة المعلمة بجامعة أم القرى، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، المجلد(٣١)، العدد(١).
- هيا المزروعي (٢٠٠٥) . استراتيجية شكل البيت الدائري وفاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة و تحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد السادس والتسعون ، الرياض.
- وليد رفيق العياصرة (٢٠١٣م): مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر.
- وليد رفيق العياصرة (٢٠١٥م) . استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته ،عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ياسر خضير الحميداوي (٢٠١٨م). فاعلية الفصول الافتراضية الرقمية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب لدى طلاب الصف العاشر بإقليم كوردستان العراق ، المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس، ٥ -٦ ديسمبر.

• **ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية**

- Al Baili. M. (1996). Inferred Hemispheric style and Problem Solving Performance. Perceptual and motor skills. 83.427-434.
- Barbara. Knight (2002).Inside the brain-based learning classroom. Retrieved from, www.smp.gseis.ucla.edu/smp/publications/ quarterlyfram/v4/v4n3/bb1.vl ass.html.
- Carol Rodgers.(2002). Defining Reflection Another look at John Dewey and Reflective Thinking.
- Dewey. J.M. How we think Dover publications. 1sted. 1997. Edition Published in problem log Center at IMSA. Winter 1998 Decision Making and problem solving. http.//www.archive.org/ details/howwethink000838mbp. USA.
- Facione, P. (1998)Critical Thinking: What is and why it Counts, California Academic Press .
- Harris, R. (2004). Creative Problem Solving: Step by Step Approach. Los Angeles: Pyrczak Publishing, p96
- Lee. H.(2005), Understanding and assessing preserves teacher reflective thinking. 1st ed. Teacher and teacher education. USA. 699 751.
- Shulman. L. Knowledge and teaching, (1987) ; foundations of the new reform. Harvard Educational review. 1st ed. San Francisco. Jossey-Bass. USA. 5-1-22.
- Itmazi Gamil.(2010).E-Learning Systems and Tools, an Arabic Textbook. phillips publishers: http://www.phillips-publishjng.com.
- KARAMAN Selçuk; AYDEMIR Melike & KUCUK Sevda (2013). VIRTUAL CLASSROOM PARTICIPANTS' VIEWS FOR EFFECTIVE SYNCHRONOUS EDUCATION PROCESS. Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE January 2013 ISSN 1302-6488. Volume:14 Number: 1 Article 25, P p290—301.
- Lim ،Jon& Karol ، Johnathan(2004). Student Achievement ، Satisfaction and Instructional Delivery Modes. TRE-Systems ،Miami ،USA.
- Parker, Michel & Martin, Florence (2014"(Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course"، MERLOT Journal of Online Learning and Teaching ،Vol .6, No.1, March.

- Parkinson, John (1994): The Effective Teaching of secondary science. London: Longman group, p8.
- peter j. fade, (2013). " when to talk, when to chat: student interaction in live virtual classrooms " . university of Nebraska-keaney, southern llioios university, journal of interactive online learning volume12, number2, summer 2013.
- Richards. F, (2005). The Impact of The Virtual classroom ON Teaching and Learning in Education as Perceived by Teacher, Library Media Specialists and Students. ERIC Document Reproduction Service, No ED 410943.

• **ثالثا: المواقع**

- حسام الوسيمي (٢٠١٦م): تعليم التفكير. مقالة منشورة ومتاحة على الموقع. https.//sites. google.com/site/researcherhelper/topics/thinking-learning ، تاريخ الدخول : ٢ - ٣ -٢٠١٩.
- عبد الجليل الشوامرة (٢٠٠٧): مقالة متاح على الموقع: http://www.startimes.com/?t=6207076 ، تاريخ الدخول: ٢ -٣ -٢٠١٩.
- طلال مشعل (٢٠١٧): ما هو العصف الذهني، مقالة متاحة على الموقع: http://mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7_%D9%87%D9%88_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B5%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%87%D9%86%D9%8A : تاريخ الدخول: ٢ -٣ -٢٠١٨.

❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك

إعداد :

أ/ هدى رحيل ضويعن الحويطي
باحثة ماجستير مناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية جامعة تبوك

د/ عائشة محمد خليفه البلوي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية جامعة تبوك

اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك[1]

أ/ هدى رحيل ضويعن الحويطي
باحثة ماجستير مناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية جامعة تبوك

د/ عائشة محمد خليفه البلوي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية جامعة تبوك

• المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات، وتحديد معوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، ومعرفة أثر المتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز) على اتجاهات المعلمات، ومعوقات استخدام تقنية الواقع المعزز. وتحقيقا لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و تكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلمة رياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية.وقد تم إعداد استبانه كأداة لقياس الاتجاهات والكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. وبالنسبة للأساليب الإحصائية فتم تقنين الأداة باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي.وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس كانت إيجابية وبدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٦٢) ، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك معوقات بدرجة مرتفعة تحول دون استخدام معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة لتقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات أنفسهن حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٨) ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات عن الواقع المعزز.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز، الاتجاهات، معلمات الرياضيات.

Attitudes of Mathematics Teachers of the Middle Stag towards the Augmented Reality Technology and Obstacles to Its Use in Teaching Mathematics in Tabuk

Houda Rahel Alhowaity
Dr. Aaesha Mohammad Khalifa

Abstract

The study aims at detecting the attitudes of the middle school mathematics teachers towards using augmented reality technology in mathematics teaching, the obstacles to using it from the point of view of the teachers themselves, and effect of the variables of (scientific qualification, teaching experience, courses on the use of enhanced reality) on trends of teachers. The analytical descriptive method was used, and the study final sample, which was randomly selected, consisted of (55) mathematics teachers in themiddleschoolsofTabuk. The questionnaire was used as a tool for measuring trends and

[1] مشروع بحثي مقدم كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة تبوك

detecting the obstacles that prevent the use of augmented reality in teaching from the perspectives of teachers themselves. With regard tothe statistical methods, the tool has beenvalidated using the Cornbrash's alpha reliability coefficient and the Pearson correlation coefficient. In order to analyze the study data, frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviations, and single-variance analysis will be used.

The results of the study showed that the attitudes of the mathematics teachers of the middle school towards the use of the augmented reality strategy in teaching were positive and high. The overall arithmetic mean was (3.62). The obstacles that prevent middle school mathematics teachers of using the augmented reality technology from the point of view of the teachers themselves were positive and high, with an overall arithmetic mean of (3.98). As for the study variables, the results showed that there were no statistically significant differences at a (0.05) level of significance between the responses of the sample of the study due to the scientific qualifications, the teaching experience, the courses on augmented reality.

Keywords: augmented reality, attitudes, mathematics teachers.

• المقدمة:

إن المتوقع من معلم القرن الحادي والعشرين أن يكون الشخص الذي يدير تكنولوجيا التعليم، فهو الذي يحكم على جودة البرامج التعليمية، ويشارك في إدارة المنظومة التعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الانترنت.

وتشير إلفايز (٢٠٠٩، ص٤) أن استخدام التقنيات الحديثة كأدوات للتدريس المباشر بدلا من أدوات للتعليم يتعلم التلميذ معها (وليس منها) سيكون قاصرا عن إحداث تغيير جوهري في النموذج التربوي، ولذا ينبغي أن تتغير الطرق التي تستخدم بها التقنيات الحديثة من أدوارها التقليدية (التقنيات الحديثة كمعلم) إلى التقنيات الحديثة كأدوات لتعلم نشط وبنيوي مقصود وأصيل وتعاوني.

وقد حددت الجمعيةٍ الوطنية لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) معايير الرياضيات المدرسية نظراً لأهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات، ومن ضمنها مبدأ التقنية والذي ينص على "أن التقنية عامل أساسي في تعليم وتعلم الرياضيات فهي تؤثر في الرياضيات التي يتم تدريسها وتعزز تعلم الطلاب" (مكتب التربية لدول الخليج العربي،٢٠١٣، ص ٥٦).

وذكر صالح (٢٠١٦) أن من مهام المعلم في عصر المعرفة الرقمي القدرة على التكيف حيث يقوم بتكييف المنهج ومتطلباته للتدريس باستخدام التقنية، كما

يملك قدرة على تصور القدرات الكامنة في التقنيات ومعرفة كيفية دمجها في تدريسه، وكذلك قدرته على مواصلة التعلم. كما أكد صالح أن اختيار المعلم لطرق تدريسه يتأثر باعتقاده وميوله وخبراته السابقة.

وبحكم انفتاح التعليم على التقنية وسعي رواده ومنظريه إلى الاستفادة من أحدث ما جادت به التقنية في تحفيز المتعلمين وجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقا وإثارة، ظهر مصطلح الواقع المعزز وهو التقنية التي وجدت طريقها بسهولة إلى مجال التعليم، لتساهم بدورها في إعادة تعريف التعلم ، وجعله ذا غاية ومعنى. (حداد،٢٠١٤).

ونظراً لحداثة مفهوم الواقع المعزز فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، ومن المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم (الواقع المضاف – الواقع المحسن – الحقيقة المعززة – الواقع المدمج) وجميعها مصطلحات تدل على الواقع المعزز، والسبب في اختلاف الألفاظ طبيعة الترجمة لمصطلح الواقع المعزز باللغة الإنجليزية (Augmented Reality).

ويشير مصطلح الواقع المعزز إلى إمكانية دمج المعلومات الافتراضية مع العالم الواقعي، وتعمل هذه التقنية بإضافة مجموعة من المعلومات المفيدة إلى الإدراك البصري للإنسان. فعند قيام شخص ما باستخدام هذه التقنية للنظر في البيئة المحيطة من حوله فإن الأجسام في هذه البيئة تكون مزودة بمعلومات تسبح حولها وتتكامل مع الصورة التي ينظر إليها الشخص(عطار وكنسارة،٢٠١٥، ص ١٨٦).

وتعد اليابان من أوائل الدول التي استخدمت تقنية الواقع المعزز في التعليم حيث قامت مدرسة مياجي نوجيو الثانوية (Miyagi Nogyo) بالتعاون مع شركة سوني في عام (٢٠١٥م) بتطوير نظارات خاصة بالواقع المعزز حتى تتيح الفرصة للطلاب بخوض رحلة في ربوع مدينة ناتوري في محافظة مياغي باليابان وتوضح لهم بالصوت والصورة الضرر الجسيم الذي خلفه زلزال شرق اليابان العظيم أو ما يسمى بزلزال هيقاشي على المدينة. وقد كانت فكرة هذا المشروع تقوم على إتاحة الفرصة للطلاب للتعرف على ماضي مدينة ناتوري وحاضرها ومستقبلها باستخدام أحد تقنيات الواقع المعزز (AR).

ومن التجارب المحلية مؤتمر المعلم الرقمي (٢٠١٦) ؛ حيث تم فيه عرض مشروع الحقيبة الرقمية للمفاهيم الرياضية باستخدام تقنية الواقع المعزز والتي تم تطبيقها في مادة الرياضيات للصف الأول متوسط، والتي كان من نتائجها ارتفاع مستوى الاستيعاب لمفاهيمي للمفردات التي شملتها التجربة وزيادة دافعية المتعلمات للتعلم وحضورهن لحصة الرياضيات.

وقد أشارت نتائج الدراسات المقدمة في مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني (٢٠١٧) إلى أن هناك فاعلية لاستخدام تقنية الواقع المعزز في

تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية. كما خرجت توصيات المؤتمر الدولي الأول في تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني في الشارقة (٢٠١٥) إلى ضرورة تبني المؤسسات التعليمية مشاريع لنشر تقنية الواقع المعزز، ودراسة فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس المواد ذات المحتوى المجرد. (جودة، ص١٥)

ويؤكد أكان (akkan,2012) على أهمية تصديق المعلم ويقينه بفعالية ودور التقنية في تحسين العملية التعليمية، حيث يؤثر هذا التصديق بتكون معتقدات واتجاهات ايجابيه نحو استخدام المواد التعليمية الافتراضية. فالاتجاهات نحو التقنية كما يرى دوجان (dogan,2010,690) بعد انفعالي هام يعبر عن معتقدات وتصورات معلمي الرياضيات ودافعيتهم نحو التقنية واستخدامها في تدريس الرياضيات وهو بعد لا ينفصل عن اكتسابهم لمهارة استخدام التقنية في تدريس الرياضيات.

وبعد الاطلاع على كل من التجارب المحلية والعربية والأجنبية والتوصيات للمؤتمرات الحديثة التي أوضحت أهمية استخدام الواقع المعزز في ميدان التعليم، وبعد الاطلاع على الدراسات التي تؤكد أهمية اتجاهات المعلمين بشكل عام واتجاهاتهم نحو التقنية بشكل خاص والتي تؤثر في تكوين المعتقدات مما يؤدي لتفعيل الموقف التعليمي وإثرائه مما يحقق نشاط المتعلم ويزيد من دافعيته. تزايد لدى الباحثة شعور بأهمية الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

- **مشكلة الدراسة**:

مع كل تقنية جديدة يتناقش التربويين والمخططين والمنفذين وغيرهم في أي كيان تعليمي، كيفية توظيفها لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، فتقام استطلاعات الرأي وتبنى مقاييس الاتجاهات والاستعدادات نحوها.

ومما لا شك فيه أن إدخال تقنية الواقع المعزز وتوسيعها كأداة يوجب الاستعداد لها وتحديد الأسباب والمبررات التي تدعو لها، وتحديد الفئات المستفيدة منها، والفوائد والخدمات التي ترجى منها لجميع أطراف العملية التعليمية، وأخيرا المعوقات والصعوبات التي قد تعيق سير وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

وقد أوضحت فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس العديد من الدراسات منها: دراسة (أحمد، ٢٠١٦) ، ودراسة (العتيبي ، ٢٠١٦) ، ودراسة (Bacca, 2014) .

وفي إطار ما سبق؛ وبعد مراجعة الأدب التربوي المتوافر في مجال استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، وجدت الباحثة أن هناك نقصاً في المعلومات حول اتجاهات المعلمين نحو تقنية الواقع المعزز بشكل عام، ونحو استخدامها في تدريس الرياضيات بشكل خاص، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس والمعوقات التي تحول دون استخدامها من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

- **أسئلة الدراسة**:

تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنية الواقع المعزز، وما هي معوقات استخدامها في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس؟
- ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0. 05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز)؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0. 05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز)؟

- **أهداف الدراسة**:

- الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام الواقع المعزز في التدريس.
- الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز).

- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفرادٍ عينة الدراسة حول معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز).

- **أهمية الدراسة**:

تكتسب الدراسة أهميتها من الأتي:

- تعد مواكبة للتوجهات العالمية المعاصرة في الاستفادة من التقنيات الحديثة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم والتحديث في الواقع التعليمي باستخدام الأجهزة الذكية التي تجذب انتباه الطلاب وتشوقهم للمادة العلمية .
- قد تسهم هذه الدراسة في إفادة المخططين والمنفذين في وزارة التعليم على الاطلاع على آراء المعلمات واتجاهاتهن نحو التعليم باستخدام الواقع المعزز في التعليم العام .
- قد تكون الدراسة عاملاً مساعداً لإجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم الرياضيات خصوصا والتعليم بشكل عام .

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة كالتالي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات، ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس والمعوقات التي تحول دون استخدامه تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز).
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، وقد بلغ عدد المعلمات (٥٥) معلمة.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة للتعليم العام مدينة تبوك.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ) .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **اتجاه** (Attitude):

يعرف ملحم (٢٠٠٥) الاتجاه بأنه "تنظيم لمعارف ذات ارتباطاتٍ موجبة أو سالبة، باعتبار أن اتجاه الشخص نحو موضوع معين سواء أكان شيئاً أم شخصاً أم جماعة هو استعداد لاستثارة دوافعه بالنسبة للموضوع".

ويعرف الاتجاه إجرائيا: بأنه حالة من الاستعداد والتأهب العقلي والوجداني لدى معلمات الرياضيات نحو التدريس باستخدام الواقع المعزز، حيث يعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة بشدة أو بدونها، أو الرفض بشدة أو بدونها .

- **الواقع المعزز** (Augmented Reality):

تم تعريف تقنية الواقع المعزز من قبل "ازوما" عام (١٩٩٧، ص٣٥٧) (Azuma,1997,p.365) بأنها " بيئة تضم كلا من عناصر العالم الواقعي والعالم الافتراضي" ثم

وعرف دونليفي وديد (Dunleavy & Dede, 2006, p.7) الواقع المعزز بأنه "مصطلح يصف التكنولوجيا التي تسمح بمزج واقعي متزامن للمحتوى الرقمي من برمجيات وكائنات حاسوبية مع العالم الحقيقي".

وعرفه كل من عطار وكنسارة (٢٠١٥، ص ١٨٦) "بأنه تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الرقمي"

التعريف الإجرائي: التقنية التي يتم فيها دمج الواقع بمعززات افتراضية بوسائط متعددة كالصور ثلاثية الأبعاد أو المؤثرات الصوتية والمرئية لخلق بيئة تعليمية افتراضية شبه واقعية تخدم تعليم وتعلم الرياضيات (الخليفة ، ٢٠١٥).

- **الإطار النظري للدراسة**
- **المبحث الأول**:
- **تدريس الرياضيات في ظل تقنيات التعليم الحديثة**:

الرياضيات نظام مستقل ومتكامل من المعرفة والطرائق وهي تعتبر طريقة و نمط في التفكير، وقد أصبحت الرياضيات اليوم تدخل في مختلف العلوم الطبيعية وتعد من مقوماتها الأساسية، لذلك ينبغي على كل فرد أن يتسلح بحد أدنى منها ليواكب تطور وتقدم العالم. (فرج الله ، ٢٠١٤).

فإذا كان دمج التقنية مهمًا في جميع المواد لرفع كفاءة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من مهارات التعلم الذاتي المستمر، فإن مادة الرياضيات من أشدهم حاجة نظرا لأهمية مادة الرياضيات وتنوع أهدافها وصعوبة تدريسها . ويشير(ميخائيل ، ٢٠٠٩) إلى أن معظم الطلاب يشتكون من صعوبة فهم البنية الرياضية التي تمثل البناء الرياضي سواء كانت معرفة مفاهيمية أو معرفة إجرائية وأيضًا في ربط التطبيقات الرياضية بواقع حياتهم اليومية وقد يظهر لهم أن الرياضيات قليلة الفائدة وعديمة الجدوى.

- **استخدام التقنية في تدريس الرياضيات**:

منذ بداية القرن العشرين وإلى يومنا هذا كان التقدم في علم الرياضيات هو مقياس حقيقي للتقدم العلمي والتقني لأي دولة، ولقد أشارت (البنا ، ٢٠٠٧) إلى

أن المجتمعات تعيش اليوم عصر التقدم العلمي والتقني، حيث تتسارع المعلومات وتنمو تطبيقات المعرفة لتساهم في تقدم المجتمعات وتطورها، وهذا بدوره يتطلب تطوير طرق وأساليب تدريس المناهج لكي تنمو قدرة المتعلم على المشاركة بفعالية في سياق الحياة وتطورها.

وفي هذا الصدد يشار إلى أن للتقنية أهمية جوهرية في تعليم الرياضيات وتعلمها، فهي تؤثر على الرياضيات التي يجري تعليمها كما تدعم تعلم الطلبة، فمن ناحية تساعد التقنية في إثراء مدى نوعية الاستقصاء والبحث من خلال توفير وسائل وأدوات مشاهدة الأفكار الرياضية من منظورات متعددة، ومن ناحية أخرى فهي توفر فرصا للمعلمين لتكييف التدريس حسب حاجات الطلاب الخاصة، أي أن التقنية تسهم في دعم التعليم الفعال والتعليم المنتج. (أبو زينة ، ٢٠٠٧)

ووفقاً للإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بالمملكة تسعى مبادرة تطوير تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM Education) الصادرة عن وزارة التعليم عام (٢٠١٠م) إلى تحسين استيعاب الطلاب واكتسابهم للمهارات العلمية والتفكير العلمي وزيادة تحصيلهم الدراسي وذلك من خلال عدد من الإجراءات التي تتضمن تطوير مواد تعليمية رقمية لدعم التعليم والتعلم، وتطوير قدرات المعلمين وتمكينهم من التدريس الفاعل، وتوسيع فرص تطبيق المعارف والمهارات العلمية والرياضية وبناء الاتجاهات الإيجابية من خلال المعارض والمسابقات العلمية، وتطوير الثقافة العلمية العامة من خلال المراكز العلمية، وتركز المبادرة حاليا على برامج التطوير المهني من خلال شراكات عالمية مع منظمات وجامعات رائدة في تعليم العلوم والرياضيات، وإنشاء المراكز العلمية، وبناء المحتوى الرقمي الداعم للتعليم والتعلم (وزارة التعليم ، ٢٠١٠).

ويشير (عبيد ، ٢٠٠٤) إلى أن إحدى أهم مميزات استخدام التقنية في تعليم وتعلم الرياضيات هي دراسة الرياضيات كمادة تجريبية بصريه وليس فقط بصورة مجردة وليس فقط بصورة مجردة رمزية، مثل التحقق من صحة بعض النظريات الهندسية والمجسمة والفراغية.

كما أن استخدام التقنية كوسيلة تعليمية بصرية له دور في إثارة تعليم وتعلم الرياضيات وخاصة تطوير التفكير الهندسي وتنمية القدرة المكانية لدى المتعلمين. (الدوراني ، ٢٠١٥).

ويمكن القول بأن أهم مجالات التقنيات الإلكترونية المعاصرة تنحصر في ثلاثة محاور هي: نظم إدارة التعلم الإلكتروني، وتقنيات الإنترنت، وتقنيات التعلم المتنقل. وقد كشفت الدراسات المعاصرة الأثر الإيجابي الكبير لاستخدام تلك التقنيات في جميع جوانب العملية التعليمية. (العنزي ، ٢٠١٥).

ويرى (العليان ،٢٠١٠) "أن كثيرا من المعارف والمهارات الجديدة لا يمكن اكتسابها من خلال الالتحاق بدورة تدريبية قصيرة مما شكل تحديا جديدا لمعلمي الرياضيات لتطوير ذواتهم مهنيا بأساليب متنوعة لمواكبة التطوير الشامل في مناهج الرياضيات وتحقيق أهداف تدريسها".

وتوصي دراسة (الرويس ، ٢٠١٢) بتشجيع وحفز معلمي ومعلمات الرياضيات للتطوير الذاتي من خلال الاستفادة من المصادر التي توفرها التقنية.

وقد أوضحت دراسة (العتين ، ٢٠١٦) أنه على الرغم من أن العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية التقنية في التدريس ،فقد أوضحت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين يعرضون دروسهم باستخدام جهاز عرض برفقة جهاز كمبيوتر محمول، وغالبيتهم يعتقدون أن الطلاب يستمتعون بتعليمهم باستخدامها، إلا أن النتائج أوضحت كراهية الطلاب عندما يستخدم المعلمون العرض خلال الدروس بنسبة (٩٥٪) وكان التفسير لذلك أن معظم المعلمين يعتمدون عند شرحهم لعروض جاهزة سواء من الانترنت أو من المكتبات بدلا من إعدادها بأنفسهم.

وقد يعود ذلك لاستخدام المعلمين لهذه التقنيات بدافع الواجب والتوصيات باستخدامها دون رغبة منهم والتي تدفعهم للحماس والابتكار ومراعاة اتجاهات الطلاب والمادة العلمية.

وقد نوهت دراسة (العتين ، ٢٠١٦) إلى الفجوة بين ما يتوفر للطلاب من الأجهزة الذكية في المنزل والأجهزة التي تقدم لهم في المدرسة، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن جميع الطلاب لديهم نوع على الأقل من الأجهزة الذكية في المنزل، وهذا يتفق مع الدراسة التي قامت بها منظمة الاتصالات الخاصة (GSMA) في عام (٢٠١٣م) ، حول استخدام الأجهزة الذكية من قبل الطلاب في أربع دول هي: مصر، العراق، الجزائر، والمملكة العربية السعودية. حيث أشارت الدراسة (٧١٪) من الطلاب في السعودية المشاركين في الدراسة يمتلكون جهاز ذكي باليد. ومع ذلك، ذكر الطلاب والمعلمين في هذا البحث أن هذه الأجهزة لا تستخدم في التعلم في الفصول الدراسية. وعلاوة على ذلك لم يتم استخدامها من قبل الطلاب في دراستهم في المنزل. ومن الحلول وهو تقديم التدريب الكافي للمعلمين في كيفية استخدام واستغلال وسائل التقنية في داخل وخارج المدرسة. بالإضافة إلى ذلك إشراك الطلاب وأخذ رأيهم فيما يتعلق بتعليمهم.

ومما سبق فقد تم توضيح أهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات بالنسبة للمعلم والمتعلم، وأهمية تطوير المعلم لذاته ليستطيع مواكبة التطورات المتلاحقة في التقنية والاستفادة منها في تدريسه فعليا وعدم الاكتفاء

بمسمى استخدام التقنية دون الاستفادة الحقيقية مما بين أيديهم وأيدي الطلاب من أجهزة من الممكن لو فعلت بشكل جيد وتم استغلال الاستخدام المفرط للتقنية في المنزل لجعلها وسيلة لرفع مستوى طلابهم أو على الأقل تشجيعهم على استخدام التطبيقات التعليمية.

- **أهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات**:

يرى الهادي (٢٠٠٥ ، ص٤٢) أن استخدام التقنيات المعاصرة في التعليم بشكل عام وفي تدريس الرياضيات بشكل خاص سوف يحقق المزايا التالية:

- متعة التعلم حيث إن التقنية تستثير وتجذب الطلاب نحو التعلم.
- التعلم الذاتي أو الفردي لتباين قدرات الطلاب.
- التعلم التفاعلي من خلال التخاطب والحوار التعليمي مع البرمجيات التعليمية المستخدمة.
- تقليل وقت التعلم بحوالي ٣٠٪ من التعلم التقليدي.
- توفير معلومات مرئية من خلال الرسومات والحركة والصوت.
- القدرة على المحاكاة النمذجة.

أما فتح الله (٢٠٠٦ ، ص ٤٠٩) فيرى أن أهم المبررات لاستخدام التقنيات المعاصرة في التدريس:

- يساهم استخدام المستحدثات التقنية في توفير بيئة تفاعلية وتقليل الإنفاق وتوفر مواد لا يمكن توفيرها بدونها، ومن المميزات المعروفة لبعض أشكال التعليم باستخدام التقنيات المعاصرة هو انخفاض تكلفتها، والتوسع في البرامج التعليمية وبناء مجتمع دائم التعلم.
- تستخدم في تحسين نوعية التعليم، من خلال التعليم متعدد القنوات.

وهذا يمثل تحديًا كبيرا لمعلمي الرياضيات في كيفية مساعدة طلابهم في استيعاب وإدراك أهميتها وضرورة فهمها وربطها بواقعهم وتوظيفها في مواجهة المشكلات الحياتية،كما أن توظيف معلم الرياضيات للتقنيات الرقمية في تدريسه يساعد على توضيح المفاهيم الرياضية بالإضافة إلى أن استخدام التقنيات الرقمية في تعليم وتعلم الرياضيات يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية بالإضافة إلى رفع مستوى الطلاب في استيعاب المفاهيم الأساسية في الرياضيات ومن ثم ينمي التفكير لدى الطلاب ويشعرهم بالرضا ، كما إن نجاح توظيف التقنية في التعليم يتوقف على درجة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنية والتعامل معها،فلا حدود للأفكار المتعلقة بكيفية توظيفها. (Keong, Harani, Daniel, 2005 ؛ القحطاني ، ٢٠١٣) .

- **التطبيقات التي تم الاستفادة منها في تدريس الرياضيات**:

ونظرا لأهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات فقد حددت الجمعية الوطنية لمعلمي الرياضيات (NCTM) معايير الرياضيات المدرسية وضمنتها مبدأ التقنية والذي نص على" أنه يجب أن تستخدم برامج الرياضيات

التعليمية التقنية لمساعدة الطلاب على فهم الرياضيات وإعدادهم لاستخدامها في عالم تزداد فيه التقنية".

فمن التطبيقات التي تم استخدامها في تدريس الرياضيات والتي ذكرت في مؤتمر تكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعليم الالكتروني الشارقة ٢٠١٧ تم تقديم بحث استخدمت فيه تطبيقات قوقل السحابية (الحزمة التربوية) في تنمية الاستدلال الرياضي وتعديل التفضيلات المعرفية،ومن توصيات الدراسة دعم استخدام تطبيقات جوجل السحابية – الحزمة التربوية - من قبل المعلمين والمعلمات أثناء تدريس الرياضيات ، لما لاستخدامها من أثر في تنمية الاستدلال الرياضي وتعديل بعض أنماط التفضيلات المعرفية.

ومن التطبيقات التي ذكرت في مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العوم والرياضيات الثاني٢٠١٧ وتم استخدامها في تدريس الرياضيات:

- استخدام منصة إدمودو لتدريس الرياضيات (الصف المقلوب).
- استخدام الأفلام التعليمية في تدريس المفاهيم الرياضية.
- استخدام القنوات التعليمية عبر الانترنت لتحسين مهارات التواصل الرياضي.

ومن البرامج والتطبيقات الداعمة لشرح المفاهيم المستخدمة في تدريس الرياضيات:

- برنامج جيوجبرا (GeoGebra) وهو برنامج يساعد على إدراك المفاهيم الرياضية وتجسيدها بالرسم.
- تطبيق (Shapes) يستخدم لتصميم الأشكال ثلاثية الأبعاد.
- (Desmos) تطبيق لرسم الدوال ورسم البيانات المجدولة وحساب المعادلات واستكشاف التحويلات.
- (Ezygraphs) تطبيق يستخدم لرسم الدوال.
- (Visual FD&P) تطبيق يساعد على تمثيل الكسور بالنماذج وإيجاد النسبة المئوية والصورة العشرية للكسر.
- (Algebra Tiles) تطبيق يسمح بتصميم كثيرات الحدود والمعادلات بأنواعها بواسطة قطع الجبر الملونة، ومن ثم حلها ويسمح بالكتابة على سطحه.
- (Number Kiz) تطبيق متكامل عن الهندسة والكسور والنماذج يستخدم كسبورة تفاعلية.
- برنامج الرياضيات المساعدة في السبورة التفاعلية: برنامج متكامل عن الرياضيات بالمحسوسات عن طريق السبورة التفاعلية.
- (Number line) خط أعداد يوضح الأنماط والعلاقات بالنسبة للأعداد.
- تطبيقات وبرامج داعمة لتقديم العروض التفاعلية:
- (Articulate) برنامج لإعداد دروس تفاعلية.

- برنامج (CABRI 3D) وهو احدى برمجيات الهندسة الديناميكية التي يمكن من خلالها عرض وإنشاء ومعالجة الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد.
- وبرنامج اورازما (Aurasma) والذي من خلاله يتم إنشاء الواقع المعزز لربط المتعلمين بواقعهم.

وبالرغم من تلك التطبيقات التي أكدت أهمية توظيف التقنية في التدريس إلا أن بعض الدراسات كدراسة (orten and others,2000) ،قد بينت أن هناك عزوف من بعض معلمي الرياضيات في استخدام التقنية وإيمانهم بأساليب تربوية معينة وتقليدية في تدريس الرياضيات ، إضافة إلى قلقهم حيال عدم توفر الوقت الكافي لتطبيق هذه التقنية خلال الحصة الدراسية، كما أن المعلمين الذين لديهم تصور جيد عن أهمية التطوير في العملية التعليمية وتحويلها لتصبح متمركزة حول الطالب لديهم صورة محدودة أو ضيقة حول أهمية استخدام التقنية في تدريس الرياضيات وتعلمها.

ومن توصيات الدراسة السابقة: دراسة اتجاهات معلمي الرياضيات نحو توظيف التقنيات الرقمية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات.

وقد استخلصت الباحثة من القراءات حول اتجاهات المعلمين أن المعلمين الذين يمتلكون اتجاها إيجابيا نحو التقنية يستخدمون التقنية بشكل أكبر في تدريسهم ، فمعلم الرياضيات الذي يعتقد بأهمية التقنية في تدريس الرياضيات وأهميته استخدامها يسهل عليه التعامل مع المستحدثات التقنية ويظهر نجاحا أكبر في توظيفها.

ويرى دوجان (dogan,2010,690) ان الاتجاهات نحو التقنية بُعد انفعالي هام يعبر عن معتقدات وتصورات معلمي الرياضيات ودافعيتهم نحو التقنية واستخدامها في تدريس الرياضيات وهو بعد لا ينفصل عن اكتسابهم لمهارة استخدام التقنية في تدريس الرياضيات.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه كل من (mamtaz,2002,Christensen2002) من أن المعلمين الذين يستخدمون التقنيات بفاعلية داخل الفصل الدراسي لديهم اتجاه إيجابي نحو استخدامها في التدريس.

ويرى ميرت وكاراكا (mert&karaca2010) أن النجاح في استخدام التقنية والمواد التعليمية الافتراضية يعتمد بشكل أساسي على المعلم والمهارة في تناولها وتوظيفها في تدريس الرياضيات ويساعد في تحقيق ذلك أن يكون لدى المعلم القناعة الكافية بضرورة استخدام هذه المواد في تدريس الرياضيات.

- **المبحث الثاني**
- **تقنية الواقع المعزز**:

ظهرت تقنية الواقع المعزز منذ أواخر عام (١٩٦٠م) وبداية عام (١٩٧٠م)، لكن الواقع المعزز كمصطلح هو الحديث نسبيا (الخليفة، ٢٠١٠).

وقد تم تعريف تقنية الواقع المعزز من قبل "ازوما" عام (١٩٩٧، ص٣٥٧) (Azuma,1997,p.365) بأنها " بيئة تضم كلا من عناصر العالم الواقعي والعالم الافتراضي" ثم شرح "ازوما" عام (٢٠٠١) التعريف الأول لتقنية الواقع المعزز ليشمل خصائص الجمع بين الأشياء الحقيقية والافتراضية في بيئة واقعية وتشغيلها بشكل تفاعلي في الوقت الفعلي".

وعرف دونليفي وديدي (Dunleavy & Dede, 2006, p.7) الواقع المعزز بأنه " مصطلح يصف التكنولوجيا التي تسمح بمزج واقعي متزامن للمحتوى الرقمي من برمجيات وكائنات حاسوبية مع العالم الحقيقي".

وعرفه لارسن وآخرون (Larsen, Bogner, Buchholz, Brosda, 2011, p.41) بأنه " إضافة بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية للواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الحي، ومن منظور تكنولوجي غالبا ما يرتبط بالواقع المعزز بأجهزة كمبيوتر يمكن ارتدائها، أو أجهزة ذكية يكن حملها".

وقد كان الواقع المعزز مرتبط بالأجهزة باهظة الثمن والتي تتطلب معالجة كبيرة والتي لا يمكن العثور عليها إلا في البيئات المتخصصة. (عطار وكنسارة، ٢٠١٥،ص١٨٧).

وفي السنوات الأخيرة انطلاقة فعلية لتقنية الواقع المعزز، مع التقدم التقني السريع فإن أغلب الهواتف المحمولة بنسخها الجديدة مجهزة بالبرامج اللازمة التي يمكن توظيفها في إنشاء وتطوير الواقع المعزز.

وعرفه كل من عطار وكنسارة (٢٠١٥، ص١٨٦) "بأنه تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الرقمي"

التقنية التي يتم فيها دمج الواقع بمعززات افتراضية بوسائط متعددة كالصور ثلاثية الأبعاد أو المؤثرات الصوتية والمرئية لخلق بيئة تعليمية افتراضية شبه واقعية. (هند الخليفة ، ٢٠١٥).

ومن خلال الاطلاع على أدبيات الواقع المعزز نلاحظ كثيراً من المصطلحات المرادفة لهذا المفهوم مثل الواقع المضاف والواقع المزيد، والحقيقة المدمجة،

والواقع المعزز وجميعها تدل على (Augmented reality) ويعود الاختلاف في الألفاظ لطبيعة الترجمة، والواقع المعزز هو الأكثر استخداما في الأدبيات المترجمة إلى العربية.(عطار وكنسارة ، ٢٠١٥، ص ١٨٦).

وقد ورد في المعجم الوسيط: المعزز مفعول من عَزَّزَ فيقال قدَّمَ مَوْضوعاً معَزَّزًا بالشَّوَاهِدِ : مدَعَّماً ، أما المضاف فهو أسم مفعول من أضاف و مضاف : مزاد ، زائد ، أما المزيد اسم مفعول من زادَ / زادَ على / زادَ عن / زادَ في / زادَ من أي كثرة وغاية في الشيء . أما المدمج :من الفعل أدمج أ دمج إدْماجًا ، فهو مدْمَج ، والمفعول مدْمَج ، وأدمج الشَّيءَ في الشَّيءِ : دمَجه فيه ، أحكم إدخَالهما أو خلطهما أو ضمَّهما معًا ، ووحَّدهما.

- **التطور التاريخي لتقنية الواقع المعزز:**

تم تقسيم التطور التاريخي لتقنية الواقع المعزز إلى ثلاث مراحل وهي كالآتي :

- **أولاً: مرحلة ظهور الفكرة :**

في هذه المرحلة ظهر الوقع المعزز كوصف للفكرة التي يقوم عليها ، ففي عام ١٩٠١ وصف فرانك باوم مجموعة من النظارات الإلكترونية التي يمكن من خلالها رؤية شخصيات في قصته (حكاية خيالية).

- **ثانياً: مرحلة الانتشار المحدود :**

وفي هذه المرحلة تحولت الفكرة من خيال إلى واقع ومن أبرز ما تم في هذي المرحلة بلورة مصطلح تقنية الواقع المعزز ، وفيما يلي نستعرض رواد تقنية الواقع المعزز وما احدثوه من نقلة نوعية فيها :

١٩٦٠ -١٩٧٠: صمم (Ivan Sutherland) من معهد التقنية (MIT) جهاز يقدم صوت وصورة ثلاثية الأبعاد ، وكان الفارق الجوهري بين هذا الجهاز ورسومات الحاسب هو تغير الرسومات بناءً على المكان الذي يقف فيه المستخدم، من خلال مستشعر رئيسي يقيس الموقع وزاوية الرأس ،وبناءً عليه يتغير نظام الكائنات الافتراضية .

١٩٧٥: استخدم ميرون كروجر (Myron Krueger) من جامعة (Connecticut) أنظمة لمسية تخدم تقنية الواقع المعزز متصلة بأجهزة الحاسب الآلي لتنفيذ (Video Place) الذي يتيح للمستخدم التفاعل مع حركة صورة الشخص بشكل تزامني.

١٩٩٠: استخدم توم كادول (Tom caudell) وديفيد ميزل (David Mizell)) شاشة عرض رقمية كانت ترشد العمال أثناء عملهم على تجميع الأسلاك الكهربائية لصناعة الطائرات ، من خلال ارتداء جهاز يلبس على الرأس، بدلاً من

الالواح الخشبية التي كانت تستعمل ، ويعتبر ذلك أمراً تاريخياً لمفهوم الواقع المعزز، حيث يعتبر كادول أول من صاغ مصطلح الواقع المعزز.

١٩٩٤: ابتكر (Azuma) بتعاون مع شركة تعمل في معامل بحوث (HRL) جهاز تعقب مهجن يتيح للمستخدم حرية الحركة بشكل أكبر، ويعتبر تطور في تقنية الواقع المعزز التي كانت تجبر المستخدم البقاء في مكان محدد، واستخدمت تقنية أزوما في عرض الإعلانات النصية الافتراضية على المباني ، وهذه التقنية تعد خطوة أولى لتقنية الواقع المعزز التي أصبحت عالمية الاستخدام .

وفي نفس العام توصل (Milgram) إلى العلاقة التي توضح الفرق بين الواقع الافتراضي والواقع المعزز من خلال ما يعرف بمتوالية ميلغرام ، والتي سنتعرف عليها بالتفصيل في المحور التالي .

- **ثالثاً: مرحلة الانتشار المطلق** :

في أواخر التسعينات وبداية الألفية الثالثة خطت تقنية الواقع المعزز العديد من الخطوات لتصبح أحد تقنيات الحاسب الآلي التي لاقت انتشاراً واسعاً وسريعاً ، ومن أبرز تلك التطورات :

١٩٩٨ :بدأ تنظيم عدد من المؤتمرات المخصصة لدراسة تقنية الواقع المعزز تحت أسم " الندوات الدولية حول الواقع المختلط والواقع المعزز" ISMAR .

وفي نهاية التسعينات ظهر عدد من المشاريع والبحوث في سنغافورة وألمانيا والتي ركزت على تطوير تقنية الواقع المعزز .

وتعتبر الألفية الثالثة ومع مرحلة ظهور الأجهزة والهواتف الذكية مرحلة انتقالية لتقنية الواقع المعزز من الاستخدام المحدود إلى الانتشار، وتبعاً لذلك فقد تعددت مجالات تطبيقه. (Yuen,Yaoyuneyong,Johnson,2011,p.122) (Choi,Hebert,Estes,2016,169).

- **أهمية تقنية الواقع المعزز**:

تقنية الواقع المعزز هي تقنية تقوم على تحويل عملية التعليم إلى تعلم، فهي تقوم على احتياجات المتعلمين، وتقوم بإشراك المتعلم بأساليب لم تكن ممكنة من خلال استخدام المعلومات المناسبة من البيئة الخارجية عن طريق عرض نصوص وصور واضحة إضافة إلى مقاطع فيديو أو مقاطع صوتية في محيط يحاكي الحقيقية مما يحفز قدرتهم على الاكتشاف و اكتساب قدر أكبر من المعرفة. (عطار وكنسارة، ٢٠١٥)

وأشارت الحسيني والغامدي (٢٠١٥) إلى أن تقنية الواقع المعزز تعوض قلة الموارد في التعليم، وتقلل التكلفة، مع إثرائها للمحتوى التعليمي، ومساعدتها

على فهمه؛ حيث يَرسخ في ذاكرة الطالب بشكل أقوى مما يكتسبه بالوسائل التقليدية.

فتقنية الواقع المعزز كما تشير (العتيبي، ٢٠١٦) تتيح إضافة المحتوى الرقمي على المواد المطبوعة أو المواقع الجغرافية والكائنات، ثم استخدام الأجهزة الذكية أو اللوحية لدمج المحتويات الافتراضية المضافة إلى المحتويات الحقيقية، وهذا يتيح للمعلم تصميم أنشطة تفاعلية تثري المحتوى التعليمي وتزيد من تقبل المتعلم للمعلومات بطريقة أسرع. كما أنها تتيح للمتعلم التحكم بالعملية التعليمية الخاصة به، كما توفر فرص لتعلم أكثر واقعية وأنماط تعليم مختلفة. وتثير الحماس العالي لدى المتعلم وتجعل التعلم ممتع ويتحدى قدرات المتعلم لكي يبدع، كما تحقق تعلم مستمر للجميع وتسهم في خلق التعاون بين أفراد المجموعة وبين الطلاب ومعلميهم.

وأضافت الغامدي (٢٠١٣) أن أهميته تكمن في جعل المعلومات الثرية المتوفرة بالإنترنت مصاحبة للمتعلم أينما كان، كما ترفع من قيمة الكتاب المدرسي وتقوم بإثرائه بالمكتبة المنزلية، وتزيد دافعية التعلم لدى المتعلم، كذلك تقلل لتكلفة، وتخلق بيئة مشوقة أثناء التعليم.

وقد أضاف تشانغ وشاو (Chang,chae.2013) أنه يمكن من خلال تقنية الواقع المعزز إشراك المتعلمين في تقييم الأقران بالإضافة للتقييم الذاتي مما يجعل التقييم أكثر مرونة ويجعل المتعلمين أكثر تفاعلا كما يقدم الواقع المعزز التغذية الراجعة الفورية التي تسهل عمل المتعلمين وتساعدهم على التفكير مليا في عملهم وتحسين نوعيته، وتعزز تقنية الواقع المعزز مهارات التفكير الناقد وتجعل التعلم ذو معنى.

- **الهدف من استخدام الواقع المعزز:**

تقديم محتوى ثري فباستخدام الواقع المعزز نستطيع جعل كل ما يحيط بالطالب مصدرا للمعلومات ، وأيضا تشجيع المفاهيم البنائية في التعليم خصوصا في التعلم الذاتي. (العتيبي ، ٢٠١٦)

ويضيف كل من: عطار وكنسارة ، ٢٠١٥، ص١٩٠؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠١٥ ؛ الخليفة ،٢٠١٠ ؛ Ivanova, 2011, pp 178-179 ؛ Lee,2012, p. 19 ؛ Xiangyuwang, 2012 ؛Ken Myers,2012 ؛IulianRadu& Gary (Golubski& Ruby Zheng& Mark Guzdial, 2010

حيث يتماشى الواقع المعزز جنباً إلى جنب مع مفاهيم التعلم البنائية، حيث يكون في وسع المتعلمين التحكم بعملية التعلم الخاصة بهم عن طريق التفاعلات النشطة مع بيئات التعلم الواقعية والافتراضية (VR)على حد سواء، والتعامل مع المدخلات غير الواقعية في بيئات التعلم هذه، وبالتالي اكتساب قدر أكبر من المهارة والمعرفة.

فالواقع المعزز يترجم النظرية البنائية إلى واقع ملموس يمكن تطبيقه. ولطالما أثبتت أساليب دمج التعلم النظري والتطبيقي جدواها، كما لا يمكن تجاهل الحاجة المتزايدة والملحة في تطبيق مفاهيم التعلم الإلكتروني وإعمال مختلف التقنيات بشكل فعال. ومن هذا المنطلق فإن الواقع المعزز كفيل بأن يسد الثغرة الحاصلة بين التعليم النظري والتطبيقي، ويركز على الطريقة التي يمكن فيها دمج العالم الواقعي والافتراضي معاً؛ لتحقيق مختلف أهداف التعلم الإلكتروني ومتطلباته بل حتى بيئاته أيضاً.

وكذلك توفر فرصا لتعلم أكثر واقعية، وتنادي بتعدد أساليب التعليم، وتسمح لكل متعلم بإجراء اكتشافاته بطريقته الخاصة، كما أن تقنية الواقع المعزز تشرك المتعلم بالطرق التي لم تكن أبدا ممكنة، وتجعل من التعلم أكثر متعة وبالتالي أكثر فعالية، وتوفر جهدا كبيرا على المعلم مما يزيد من كفاءة المعلم .وأيضا تحقق تقنية الواقع المعزز نتائج ملموسة في عمليات التعلم التعاونية والتجريبية، وتتضمن الأساليب التي يوفرها الواقع المعزز في التعليم: الإدراك البدني، والإدراك المتجسد، والتعلم الموقفي، والعمل العقلي مما يحقق زيادة في الفعالية التربوية.

كما أن تطبيقات وألعاب الواقع المعزز التعليمية التعلمية تنقل المتعلم إلى عالم المعلومات الدراسية؛ ليختبر أسسها ومسبباتها بنفسه في خبرة واقعية محفزة ومشوقة، بدلاً من التعامل مع هذه المعلومات في قالب نصي ثابت.

و تقوم التقنية بتحفيز المتعلمين على المشاركة: لا يخفى على الجميع أن التحفيز يلعب دوراً مهماً في علمية التعلم وهذا ما يحققه الواقع المعزز؛ لأنه يجمع بين المتعة والمعرفة في ذات الوقت، وهذا من شأنه أن يحفز المتعلمين على اكتشاف المزيد في المحتوى التعليمي.

- **النظريات التي تقوم عليها تقنية الواقع المعزز في التعليم**:

تعد تقنية الواقع المعزز في التعليم من أحد أشكال التعليم الإلكتروني المختلفة، والتي تعتمد في تطبيقاتها لعملية التعليم والتعلم على عدد من النظريات والتي تمثل نماذج تقدم أسساً واقعية تجريبية للمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم والتعليم وتقدم توضيحات حول السبل التي يمكن أن يحدث بها هذا التأثير .

وفيما يلي سنعرض أهم النظريات التي تقوم عليها تقنية الواقع المعزز في التعليم :(عبد الغفور ، ٢٠١٢)

النظرية البنائية: بيئات التعلم البنائي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم الإلكتروني عموماً، وبتقنية الواقع المعزز بشكل خاص، فبمجرد عرض الموضوع

باستخدام الوسائط المتعددة يتيح بناء المفاهيم من خلال الأنشطة الشخصية والملاحظة، ضمن بيئات تفاعلية غنية ، والذي بدوره يؤدي إلى تعلم أفضل ، فمن مبادئ النظرية البنائية أن المتعلم يبني المعرفة بالنشاط الذي يؤديه من خلال تحقيقه للفهم .

النظرية السلوكية (سكنر): ووفقاً لهذه النظرية فإن السلوك إما أن يكون متعلماً أو إنه نتاج تعديله عبر عملية التعلم ؛ لذا اهتمت النظرية السلوكية بتهيئة الموقف التعليمي وتزويد المتعلم بمثيرات تدفعه للاستجابة ، ثم تعزز هذه الاستجابة ، وتقنية الواقع المعزز تسعى إلى تهيئة تلك المواقف التعليمية من خلال ما تشمله من وسائط متعددة تعمل كمثيرات للتعلم .

النظرية الاجتماعية: تنظر للتعلم كممارسة اجتماعية ، فالمعرفة تحدث من خلال مجتمعات الممارسة، وبالتالي فإن نتائج التعلم تنطوي على قدرات المتعلمين على المشاركة في تلك الممارسات بنجاح ، وتقنية الواقع المعزز تعتمد في معظم تطبيقاتها على التعلم من خلال المشاركة مع الأقران .

أشار (Breanna Ham, Ianpoor,VCT6820) إلى نظرية رابعة وهي:
النظرية الترابطية: إن النظريات (السلوكية والبنائية والمعرفية) تركز على عملية التعلم التي تحدث داخل المتعلم و لا تأخذ بالاعتبار دور البيئة المحيطة به في إحداث التعليم والتعلم، وبظهور تقنية التعليم والتي تركز على كيفية التعلم وليس كمية ما يتم تعلمه، أدى ذلك إلى ظهور النظرية الترابطية التي أسسها George Simens بالمشاركة مع Downe عام 2004 التي من أهم مبادئها قدرة المتعلم على تصنيف وفرز المعرفة إلى أجزاء هامة ، فهي تنظر إلى الشبكات التي تم بناؤها على أنها عبارة عن عقد Nodes عقدتين على الأقل تمثل كل عقدة مصدراً من مصادر المعرفة التي تتصل فيما بينها بروابط ، وعملية التعلم تتم من خلال قدرة المتعلم على الوصول لتلك الروابط بين العقد والمعلومات المختلفة بفاعلية ، وتقنية الواقع المعزز تعتمد على أحد مبادئ النظرية الترابطية من أن التعلم يمكن أن يكون موجودا في أجهزة وأدوات غير بشرية، فمن خلال الأجهزة الذكية التي يمكن حملها أو ارتداؤها وما توفره من تطبيقات يمكن من خلالها أحداث التعلم.

- **معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم**:

رغم أن تقنية الواقع المعزز تساهم في تقديم العديد من المزايا، التي ساعدت في رفع كفاءة العملية التعليمية، إلا أنه يوجد عدد من التحديات التي تواجه تطبيق الواقع المعزز في التعليم، تشير لها هند الخليفة وهند العتيبي (٢٠١٥) ومها الحسيني (٢٠١٤) وعطار وكنسارة (٢٠١٥، ص١٩٥) وكيلي (Kelly) وكورين (Corinn) ومستي (Misty,2014) وقد تم تصنيفها إلى تحديات تواجه المعلم والمتعلم والمجتمع وتحديات مادية وتقنية.

- **تحديات تواجه المعلم**:
  - افتقار المعلم إلى آليات تقنية الواقع المعزز، وكثرة الأعباء المطلوبة منه، وقلة الحوافز.
  - انعدام وجود منهجية لتأطير التعامل مع نهر المعلومات المتدفق.
  - تتطلب خبراء ومصممين محترفين لمساعدة المعلم في إيجاد المحتوى المناسب لتقنية الواقع المعزز.
  - عدم توفر القناعة الكافية لدى المعلم بهذا النوع من التعليم، وعدم تفعيله بالشكل المطلوب.
  - حجم الدراسات المحلية التجريبية التي تقيس مدى فعالية هذه التقنية في مجالات التعليم لا تزال بسيطة نسبيا.
- **تحديات تواجه المتعلم**:
  - عدم توفر القناعة الكافية لدى المتعلم بهذا النوع من التعليم، وعدم تفاعله بالشكل المطلوب.
  - تقتصر على مجموعات صغيرة من المتعلمين وغير متوفرة على نطاق واسع.
  - قد لا يشكل استخدام الواقع المعزز استراتيجية تدريسية فعالة بالنسبة لبعض المتعلمين.
  - التركيز على كم كبير من المعلومات المتداخلة، قد يؤثر على الدماغ مما يؤدي إلى تشتت الرؤية لدى المتعلم.
  - تباين قدرات المتعلمين في التعامل مع التقنيات الحديثة (الواقع المعزز).
- **تحديات تقنية ومادية**:
  - العجز المادي للبدء في مشروع استخدام تقنية حديثة كتقنية الواقع المعزز.
  - تعذر الحصول على إشارات (GPS) أحيانا، داخل الفصول الدراسية، (العامل الرئيس في عمليات المحاكاة في الواقع المعزز).
  - الاعتماد الكبير على التقنيات اللاسلكية للتواصل، الأمر الذي يجعل من هذه التقنية استهلاك كبير للطاقة.
  - التطور السريع والمتلاحق في تقنية الواقع المعزز ونماذجه يجعل من مواكبته أمرا ليس سهلا.
  - ارتباط التعليم باستخدام الواقع المعزز لعوامل تكنولوجية أخرى مثل كفاءة شبكات الاتصال، ومدى سهولة توفرها.
  - عدم توافر الأجهزة و البرامج التي تحتاجها.
- **تحديات المجتمع**:
  - المخاوف الأخلاقية التي باتت تفرضها تقنية الواقع المعزز عموماً والأجهزة القابلة للارتداء على وجه الخصوص .
  - الأمية التكنولوجية في المجتمع ونقص الوعي بتكنولوجيا الواقع المعزز .
  - تشكيك المجتمع حول فعالية تقنية الواقع المعزز بالمقارنة مع الطرق التقليدية .

- **الدراسات السابقة**
- **أولاً: الدراسات العربية:**

دراسة جودة ٢٠١٧ : هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذة بالمرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم بمنطقة تبوك، تم تقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية (١٥) طالبة وأخرى ضابطة (١٥) طالبة، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين، ثم إعداد قائمة بمهارات حل المشكلة الحسابية، اشتملت على خمس مهارات وهي(تحديد المعلومات الضرورية في المشكلة، وتحديد المطلوب، وتحديد العمليات الحسابية والرياضية المناسبة، وإجراء العمليات الحسابية المطلوبة بطريقة صحيحة، إيجاد الناتج)، وتم إعداد أداتين للدراسة تمثلتا في اختبارٍ حل المشكلات الحسابية، ومقياس الذكاء الانفعالي، وضبطهما إحصائيا، ثم تطبيقهما قبلياً على مجموعة الدراسة، ثم تدريس المحتوى التعليمي باستخدام تقنية الواقع المعزز، وفقا لدليل المعلم المعد لذلك باستخدام نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٣) للتصميم التعليمي لمستحدثات التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد(الإصدار الثالث)، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة بعديا، ثم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا، وتوصلت إلى أن هنالك فعالية لاستخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

دراسة الرايقي(٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر تدريس الرياضيات باستخدام الحقيبة الرقمية للمفاهيم الرياضية باستخدام تقنية الواقع المعزز، ودراسة أثرها على كل من التحصيل الدراسي والاستيعاب المفاهيمي.

تم استخدام المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية من (١٥٣) طالبة من الصف الأول متوسط، وتكونت المجموعة التجريبية من (٧٠) طالبة، تعلمن بالحقيبة الرقمية، و المجموعة الضابطة من (٦٥) طالبة، تعلمن بالطريقة التقليدية. وبالنسبة للأدوات: اختبار تحصيلي، استطلاع رأي، استبانه.

ومن أهم النتائج:السرعة الذاتية في التعلم حيث تقدم المادة العلمية بطريقة سهلة ومبسطة في خطوات متتابعة،ارتفاع مستوى الفهم والاستيعاب. ومن أهم التوصيات: تدريب المعلمات في مجال استخدام تطبيقات الأيباد المتقدمة باحترافية وعدم الاكتفاء بتطبيقات إدارة الصف وإثارة الدافعية، تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات كإستراتيجية أثبتت نجاحها في التعلم بشكل عام وفي تعلم مادة الرياضيات بشكل خاص.

دراسة العتيبي (٢٠١٦): تركز هذه الدراسة على استخدام الواقع المعزز وتأثيره كوسيلة طبيعية في تعليم أطفال الدمج برياض أطفال الجامعة بعليشه من ذوي الاحتياجات العقلية والسمعية (زارعين القوقعة واضطرابات النطق) وتأثيرها على إثراء المحتوى التعليمي وأداء معلمة الدمج. من خلال استخدام التكنولوجيات المقدمة في الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والتي تمكن المشاركين من التفاعل مع المعلومات الرقمية من داخل البيئة الحقيقية. حيث يوفر الواقع المعزز للطفل أدوات تجعل العالم الحقيقي أكثر تفاعلاً باستخدام العالم الافتراضي من خلال وصل العالمين.

وأثبتت الدراسة أن استخدام أدوات الواقع المعزز ساهمت بشكل كبير في تحقيق أطفال الدمج لأهداف الجلسة الفردية بوقت أقل وكفاءة عالية مما أدى إلى تحسين أداء المعلمة. كما زادت من دافعية الطفل للتعلم نتيجة لزيادة تركيزه واستمتاعه بهذه الأدوات.

دراسة أحمد (٢٠١٦): هدفت الدراسة للتعرف إلى فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة، تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف التاسع في مدرسة اليرموك الأساسية أ للبنين، وتوصلت الدراسة إلى التالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير البصري.كما يحقق توظيف البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعَزز (Augmented Reality) فاعلية مرتفعة (نسبة الكسب المعدل لبلاك=١,٢) في تنمية مهارات التفكير البصري .هذا وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة على ضرورة تعميم توظيف تكنولوجيا الواقع المعَزز (Augmented Reality)في التدريس، لمختلف المباحث والمراحل التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة تبني مؤسسات تعليمية مشروعات لنشر تكنولوجيا الواقع المعزز، وضرورة الاهتمام بتطوير برامج تكنولوجيا الواقع المعَزز، وعقد ورش عمل للمعلمين، وإجراء المزيد من البحوث حولها.

و الجدير بالذكر أن تكنولوجيا الواقع المعزز من المستحدثات التكنولوجية التي تعتمد على استخدام الهواتف الذكية في عرض مشاهد ثلاثية الأبعاد لصور الكتاب المدرسي، وبالتالي هي تحقق تعلم أكثر تفاعلية لدى الطلاب وتزيد من دافعيتهم وإقبالهم نحو المادة.

دراسة الحسيني (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الواقع المعزز في التحصيل لمقرر الحاسب الآلي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التحليل) لدى طالبات الصف الثالث ثاوي بمدينة مكة المكرمة والاتجاه نحوها.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة بالفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٣٤/١٤٣٥هـ)، والتي تمثلت في (٢٨) طالبة للمجموعة التجريبية درست باستخدام تقنية الواقع المعزز التي تم إعدادها من قبل الباحثة، و(٢٧) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الطريقة التقليدية لتدريس الحاسب .

تم إعداد مجموعة من الأدوات والمواد تمثلت في اختبار تحصيلي تكون من (٣٠) فقرة، ومقياس اتجاه تكون من (٢٥) فقرة، وتصميم تقنية الواقع المعزز لوحدة شبكات الحاسب الآلي.

ولتحليل البيانات استخدمت الدارسة معامل الثبات ألفا كرونباخ ، ومعامل الارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة، وتحليل التباين المشترك (المصاحب).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$ 0.)بين المتوسطات المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي عند مستوى (التذكر – الفهم – التحليل – الكلي) لطالبات الصف الثالث الثانوي بعد ضبط التحصيل القبلي ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$ 0.) بين مستوى القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو التقنية .

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات؛ من أبرزها استخدام تقنية الواقع المعزز أثناء تدريس مقرر الحاسب الآلي لطالبات المرحلة الثانوية،وتجهيز المدارس بقاعات تعليمية مزودة بكافة الأجهزة والشاشات التي تمكن المعلم من استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس المواد الأخرى.

دراسة السيد (٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى استخدام تقنية الواقع المعزز عن طريق تقديم بطاقة عمل الواقع المعزز الطلابية كتطبيق تكنولوجي في مجال التربية والتعليم. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت (٥١) طالباً وطالبة لمتوسط عمر بين (١٠ -١٧) سنة بمصر، واستخدمت الباحثة أدوات للدراسة اختباراً ومقياس اتجاه نحو التقنية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- زيادة القدرة على التعرف والتخيل من خلال استخدام نماذج ثلاثية الأبعاد.

- زيادة مستوى التعلم الذاتي والتفاعلي.
- وجود أثر إيجابي لصالح تجربة تقنية الواقع المعزز، ولاقت التجربة قبولاً كبيرا.

• **الدراسات الأجنبية**:

دراسة موسفي (Musavi,2014): هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام تقنية الواقع المعزز على تعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين وهي دراسة أجريت على (٣٢٩) معلما ومعلمة للرياضيات من (٢٣٥٢) مدرسة ثانوية.

وقد طورت الباحثة استبيان لتحديد وجهة نظر المعلمين نحو تأثير التعلم النقال في جوانب مختلفة لتعلم الرياضيات.وكشفت النتائج أن وجهة نظر المعلمين تجاه التعلم النقال إيجابي على تحفيز الطلاب نحو تعلم الرياضيات، وهناك أيضا تأثير ذو دلالة إحصائية بين استخدام التعلم النقال ومشاركة الطلاب في الرياضيات، وعلاوة على ذلك فإن العلاقة بين التعلم النقال وتنوع أساليب تدريب المعلمين إيجابية وهامة.

دراسة باكا وآخرون(Bacca&Others,2014): هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أين تتجه تقنية الواقع المعزز في التعليم من خلال مراجعة البحوث والتطبيقات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة بلغت(٣٢) دراسة منشورة في مجلات علمية مختصة بتكنولوجيا التعليم في الفترة (٢٠٠٣ - ٢٠١٣م) ، وكأداة للدراسة تم استخدام أداة تحليل المحتوى لتحليل الدراسات التي تم اختيارها وفق معايير تم وضعها، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها:

أن عدد الدراسات التي تناولت تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم قد زاد بشكل ملحوظ خلال الأربع سنوات الأخيرة، أن تعليم العلوم والفنون هو أحد أهم مجالات التعليم التي تم تطبيق التقنية فيها أكثر من غيرها، حيث بلغت النسبة في مجال تعليم العلوم (٤٠,٦٠٪) أما في مجال الفنون بلغت النسبة (٢١,٩٪)، أن تقنية الواقع المعزز تم تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي بشكل كبير مقارنة بمدارس التعليم العام.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها: ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول تقنية الواقع المعزز في مختلف المجالات في التعليم والعمل على إدخالها في المدارس، وتدريب المعلمين على تصميم برامج تعليمية للواقع المعزز وكيفية التعامل معها، والعمل على إدخال تقنية الواقع المعزز في تطبيقات وبرامج تعليمية تدعم وتساعد ذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة شيا (Shea,2014): هدفت الدراسة إلى معرفة إدراك الطلاب فيما يتعلق باستخدام تقنية الواقع المعزز في اللغة وتأثيرها على التواصل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وشبه التجريبي على عينة مكونة من (٩)

طلاب في دورة اللغة اليابانية في السنة الثانية في معهد التعليم العالي بولاية كاليفورنيا.

واستخدمت الباحثة الاستبانات المسحية، وبطاقات الملاحظة، وسجل اللعبة، والمقابلات الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أن تقنية الواقع المعزز توفر وسيلة ناجحة لتعلم اللغة خارج الفصول الدراسية، وذات تأثير إيجابي على الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل هذه التقنية داخل المدارس.

دراسة لوبيز وكونتيرو(Perez-Lopez&Contero,2013): هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أثر تقنية الواقع المعزز على اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها في دروس الجهاز الهضمي والدورة الدموية على مستوى المدارس الابتدائية في إسبانيا، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (٣٩) طالباً وطالبة،(١٩) إناث و(٢٠) ذكور، من الصف الرابع الابتدائي.

واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي واستبانات كأدوات لها، وتوصلت إلى أن الطلاب الذين درسوا باستخدام الواقع المعزز أظهروا احتفاظا أكبر بالمعرفة ممن درسوا بالطريقة الاعتيادية، وأوصت الدراسة بضرورة دعم عملية التعليم والتدريس في المباحث التعليمية الأخرى بتكنولوجيا الواقع المعزز حيث إنها أداة واعدة لتحسين دافع واهتمام الطلاب.

دراسة تشن (Chen,2013): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير الواقع المعزز، وقدرتها على تسهيل تعلم الكيمياء للطلاب"تعلم بنية البروتين"؛ حتى يتمكنوا من فهم المفاهيم المجردة، بالإضافة إلى أنها هدفت إلى اختبار تأثير الواقع المعزز في بيئة التعلم التعاونية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت(٩٦) طالباً من طلاب الكيمياء العضوية في جامعة واشنطن، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: (٢٦) طالباً درسوا من خلال الكتب فقط، (٢٦) طالباً درسوا من خلال الواقع المعزز فقط، (٢٢) طالباً درسوا من خلال الواقع المعزز في أزواج تعاونية.

وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة ومقياس الكفاءة الذاتية للكيمياء واختبار تحصيلي. وتوصلت الدراسة إلى أن أداء مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام الواقع المعزز فقط أفضل بكثير من الطلاب الذين درسوا بأنفسهم من غير استخدام الواقع المعزز، والذين درسوا باستخدام الواقع المعزز بأزواج تعاونية، وأوصت الدراسة بضرورة دعم التعليم بتكنولوجيا الواقع المعزز في المراحل التعليمية الأخرى غير المرحلة الجامعية.

دراسة دونسر وآخرون(Dunser& other,2012): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية كتب الواقع المعزز في مساعدة الطلاب على التعلم من خلال التحقيق في

ثلاثة كتب تعليمية في مفاهيم الكهرومغناطيسية تم تدعيمها بتقنية الواقع المعزز، واستخدام الباحثون المنهج التجريبي على (١٠) طالبات في مدرسة ثانوية بنيوزيلندا، حيث استخدمت نصف المجموعة الكتب المدعمة بتقنية الواقع المعزز، في حين استخدم النصف الآخر الكتب بدون تقنية الواقع المعزز.

واستخدم الباحثون اختبار تحصيلي كأداة للدراسة.وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وفي اختبار الاحتفاظ انخفضت درجات كلا الفريقين بنفس المقدار تقريباً مع أفضلية لمجموعة الواقع المعزز، وهذا الانخفاض لا يشير إلى وجود اختلاف في درجة الاحتفاظ بالمعلومات بسبب اختلاف ظروف المجموعتين؛ وإنما يشير إلى أن فقدان المعلومات أمر طبيعي مع مرور الزمن.

دراسة إيفانوفا وإيفانوف (Ivanov& Ivanova,2011): هدفت هذه الدراسة إلى تحسين تعليم وتعلم مادة الرسم بالحاسب بواسطة تقنية الواقع المعزز، والتأكد من إمكانية الجمع بين أساليب التعلم التقليدية وتقنية الواقع المعزز لمساعدة الطلبة على فهم المفاهيم المعقدة.

واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب السنة الثانية لمرحلة البكالوريوس من قسم علم الحاسب تخصص الكترونيات، وتم تقسيم العينة لثلاث مجموعات، في كل مجموعة (٢٠) طالباً. وتم استخدام المقابلات واستبانات لجمع البيانات كأدوات للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من (٧٥٪) من الطلاب كأن رأيهم أن تقنية الواقع المعزز تساعد على فهم المفاهيم المختلفة في مجال رسومات الحاسب، وأن هذه التقنية فعالة وتسمح بفهم النظريات وتعزز الإدراك وتدعم التفكير.

دراسة سوماديو ورامبلي (Sumadio&Rambli,2010): هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى جدوى تطبيق الواقع المعزز في التعليم من خلال مراقبة انسجام المستخدمين مع تطبيقات الواقع المعزز، خصوصا في بيئة التعلم. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة في المعرض التكنولوجي بماليزيا(٢٠٠٩م) على عدد محدود من المشاركين مكون من طلاب ومعلمين وصناعيين، وبلغ مجموع المشاركين(٣٣)، من بينهم(٢٠) أنثى و(١٣) ذكرا، وقد تنوعوا ما بين طلاب الثانوية والدبلوم والمرحلة الجامعية والدراسات العليا ومدرسين من المرحلة الثانوية وبعض العاملين في الصناعة.

واستخدمت الدراسة عددا من أدوات التقييم هي الملاحظة والاستبانة والمقابلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المشاركين كانت هذه التجربة الأولى لهم مع تطبيق الواقع المعزز، حيث أفاد (٢٧) من أصل (٣٣) مشاركاً بأنهم

لم يروا تطبيق الواقع المعزز من قبل، كما تشير النتائج أن الأشخاص أظهروا عدم إمكانية استخدام تطبيق الواقع المعزز في التعليم؛ لكن من خلال أول تجربة لهم أعطى المشاركون ملاحظات جيدة جدا فيما يتعلق باستخدام الواقع المعزز في التعليم.

كما أفاد المشاركون أيضاً أن استخدام الواقع المعزز سيجعلهم يحفظون الأشياء التي تعلموها بشكل أفضل؛ لأن تصوير المحتوى يكون أكثر جاذبية في كائنات افتراضية ثلاثية الأبعاد يمكنهم التفاعل معها في بيئة التعلم الحقيقي.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

الهدف: تتفق كل من دراسة (جودة،٢٠١٧)،(الرايقي،٢٠١٦)،(Musavi,2014) من أنها تهدف لمعرفة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات. وهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث أنها عن استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات.

بينما الهدف من دراسة (العتيبي،٢٠١٦) معرفة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم أطفال الدمج برياض الأطفال.

دراسة (الحسيني،٢٠١٤)،(Ivanov& Ivanova,2011) تأثير تقنية الواقع المعزز على تحصيل تعلم الحاسب الآلي

بينما كل من دراسة (أحمد ، ٢٠١٦) ، (lopez,2013) ، (Chen,2013) ، (Dunser,2012)

بينما دراسة (Shea,2014) تهدف لمعرفة تأثير استخدام تقنية الواقع المعزز في اللغة وتأثيرها على التواصل.

وبالنسبة للمنهج المستخدم في الدراسة :فقد استخدمت كل من الدراسات الآتية: المنهج التجريبي (جودة ، ٢٠١٧) ، (Dunser,2012).

والمنهج شبه التجريبي تم استخدامه من قبل الدراسات: (الحسيني ، ٢٠١٦) ، (السيد ، ٢٠١١) ، (الرايقي ، ٢٠١٦) ، (lopez,2013) ، (Dunser,2012).

بينما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي: دراسة (Musavi,2014) ، (Bacca,2014) وهي تتفق مع منهج الدراسة الحالية.

وبالنسبة للعينة: تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Musavi,2014) من حيث العينة معلمي رياضيات للمرحلة المتوسطة ، ودراسة (جودة ، ٢٠١٧)العينة طالبات المرحلة الابتدائية ، ودراسة(أحمد ، ٢٠١٦) ، (الرايقي ، ٢٠١٦) ، (السيد ، ٢٠١١) العينة طلاب مرحلة متوسطة ، ودراسة (الحسيني ، ٢٠١٤) ، (Dunser,2012) العينة طلاب مرحلة ثانوية ، ودراسة (Chen,2013) ، (Ivanov&Ivanova,2011) العينة طلاب مرحلة جامعية.

ولقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- تحديد مشكلة البحث والمتغيرات المناسبة للدراسة.
- إثراء الإطار النظري وتحديد موضوعاته.
- بناء أداة الدراسة.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها.

- **إجراءات الدراسة**:
- **أولاً: منهج الدراسة**:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف ظاهرة أو مشكلة ما معتمدا على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة في سبيل الوصول إلى الاستنتاجات تساهم في فهم هذا الواقع وتطويره. (مطاوع وخليفه، ٢٠١٤).

- **ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة**:
- **مجتمع الدراسة**:

تكون من جميع معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، والبالغ عددهم (٢١٥) معلمة.

وتم اختيار المرحلة المتوسطة نظرا لاهتمام الطالبات في هذه المرحلة بالأجهزة النقالة وتطبيقاتها كما يشير كامبل وآخرون(٢٠١٠،ص٣٠) إلى أن (٧٥٪) من الأشخاص عمرهم ما بين (١٢ - ١٧) سنة يمتلكون هواتف نقالة في الدول المتقدمة، وأن (٨٦٪) من النساء يستخدمنها في المراسلات.

- **عينة الدراسة**:

عرف (النوح،٨٠،٢٠٠٤)عينة الدراسة بأنها:" ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية موضوع الدراسة، والذي يختاره الباحث وفق شروط معينة؛ لتمثل المجتمع الأصلي للدراسة".

وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلمة رياضيات في مدينة تبوك، وتم اختيار العينة والتوزيع بطريقة عشوائية.

وتم حساب نسبة العينة من المجتمع حيث بلغت النسبة (٢٥٪)، وبما أن مجتمع الدراسة من فئة المئات، فإن أقل نسبة للعينة من المجتمع يمكن اعتماد نتائجها هي (٢٠٪) كما تشير إلى ذلك التل (٢٠١٠، ٥٠)،بالتالي يمكن اعتماد النسبة المختارة لهذه الدراسة. وفيما يلي وصف عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دون البكالوريوس	٥	٩.١ ٪
بكالوريوس	٤٥	٨١.٨ ٪
ماجستير	٥	٩.١ ٪
المجموع	٥٥	١٠٠ ٪

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٩	١٦.٤ ٪
من خمس إلى عشر سنوات	٢٤	٤٣.٦ ٪
أكثر من عشر سنوات	٢٢	٤٠.٠ ٪
المجموع	٥٥	١٠٠ ٪

جدول (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الدورات في استخدام الواقع المعزز في التدريس

الدورات في استخدام الواقع المعزز في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
نعم	١٤	٢٥.٥ ٪
لا	٤١	٧٤.٥ ٪
المجموع	٥٥	١٠٠ ٪

- **ثالثاً: أداة الدراسة:**

تم بناء استبانه للإجابة عن أسئلة الدراسة، في المحور الأول تقيس اتجاه المعلمات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمات أنفسهن ولتعرف أثر متغيرات الدراسة على اتجاهاتهن نحو التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز.

والمحور الثاني للكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

- **خطوات بناء أدوات الدراسة:**
- **الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الدراسة:**
- **المحور الأول: مقياس الاتجاه:**

تم بناء مقياس اتجاه لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تعد من الأدوات المناسبة لإجراء الدراسة. وتم إعداد المقياس وفق الأهداف من الدراسة والذي تمثل بما يلي:

- الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام الواقع المعزز في التدريس .
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز).

والمحور الثاني من الاستبانة تم إعداده وفق أحد أهداف الدراسة والذي يتمثل بالتعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز في التدريس.

- **الخطوة الثانية: صياغة فقرات أداة الدراسة:**

لصياغة فقرات أداة الدراسة تمت مراجعة الأدب التربوي المرتبط بمحوري أداة الدراسة التي يمكن استخدامها لقياس اتجاهات المعلمات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس، والوقوف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز.

وقد تم صياغة فقرات أداتي الدراسة حسب ما يلي:

- مراعاة أن تخدم هذه الفقرات أهداف الدراسة المراد تحقيقها.
- تم صياغة فقرات أداة الدراسة بحيث تكون واضحة ومفهومة ومناسبة لجميع المستجيبات في عينة البحث.
- إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- عرض الأداة على عدد من المتخصصين في المجال لإبداء أراءهم من حيث درجة وضوح الصياغة اللغوية ودرجة الأهمية (تبقى، تحذف، تعدل) والتعديل المقترح إن وجد.
- تم التعديل وفق أراء المحكمين، وأصبحت الأداة جاهزة في صورتها النهائية.

- **ثبات أداة الدراسة:**

تم استخراج معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (٤) معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
الاتجاه نحو التدريس باستخدام الواقع المعزز	١٥	٠.٩٠
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	١١	٠.٩١
المجموع	٢٦	٠.٨١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمحاور الاستبيان بلغت (٠.٩٠) و(٠.٩١) على التوالي، بينما بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (٠.٨١)؛ مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عال يؤكد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

- **صدق أداة الدراسة:**
- **الصدق الظاهري**

لقد تم قياس الصدق من خلال التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة أو الصدق الظاهري لها، للتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المحلية، لتحديد مدى مناسبة الأداة وسلامة عباراتها.

• **صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي في كل محور من محاور الأداة، ومدى ارتباط العبارات المكونة بعضها من بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

جدول (٥) الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة

الاتجاه نحو التدريس باستخدام الواقع المعزز		معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٨**	١	٠.٨١**
٢	٠.٦٩**	٢	٠.٨٢**
٣	٠.٩٠**	٣	٠.٧٨**
٤	٠.٧١**	٤	٠.٨٤**
٥	٠.٩٢**	٥	٠.٦٧**
٦	٠.٨٤**	٦	٠.٧٧**
٧	٠.٨٨**	٧	٠.٦٥**
٨	٠.٩٣**	٨	٠.٦٧**
٩	٠.٨٥**	٩	٠.٦٦**
١٠	٠.٩٣**	١٠	٠.٧٨**
١١	٠.٨٧**	١١	٠.٨١**
١٢	٠.٧٣**	-	-
١٣	٠.٧٨**	-	-
١٤	٠.٧٣**	-	-
١٥	٠.٨٩**	-	-

** الارتباط دال عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠.٦٥) و(٠.٩٣)؛ وهي قيم دالة إحصائيا عند (٠.٠١) مما يدل على ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه.

• **رابعا: إجراءات تطبيق الدراسة:**

بعد وضع أداة الدراسة بصورتها النهائية، تم تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٨ -١٤٣٩هـ)، عن طريق استبانه الكترونية .

• **خامسا: الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبيان.
- الاختبار اللامعلمي (كروسكال واليس) (Kruskal-Wallis) لتحديد الفروق للمتغيرات ذات الثلاث مستويات فأكثر.

- الاختبار اللامعلمي (مان -وتني) لعينتين مستقلتين (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات العينة للمتغيرات ذات المستويين.

• **طريقة التفسير**:

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى (٥ -١=٤) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤÷٥=٠.٨٠) ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد صحيح) وأصبحت أطوال الخلايا كما يلي:

جدول (٦) درجة القطع لكل مستوى من مستويات الإجابة

معيار الاستجابة	الدرجة	قيمة المتوسط الحسابي
معارض بشدة	منخفضة جداً	من ١ إلى أقل من ١.٨٠
معارض	منخفضة	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠
غير متأكد	متوسطة	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
موافق	عالية	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
موافق بشدة	عالية جداً	من ٤.٢٠ إلى ٥

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

• **السؤال الرئيس للدراسة**:

ما اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات، وما هي معوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة يجب الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس؟
- ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0. 05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز)؟

• **أولاً: إجابة السؤال الأول**:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: "ما اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول وترتيبها تنازليا، كما في جدول (٧).

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	أحرص على معرفة الكثير عن تقنية الواقع المعزز.	٤.٢٥	٠.٩٤	عالية جدا
٢	١	تساعد تقنية الواقع المعزز على الاستفادة من الأجهزة النقالة بصورة مفيدة.	٤.٠٩	٠.٩٤	عالية
٣	١١	أرى أن تقنية الواقع المعزز تزيد من دافعية الطالبات نحو تعلم الرياضيات.	٣.٩٨	١.٠٠	عالية
٤	٣	سعيدة باستخدامي تقنية الواقع المعزز في التدريس.	٣.٨٩	١.٠٨	عالية
٥	١٣	تسمح تقنية الواقع المعزز بتكرار التعلم كلما شعرت الطالبة بالحاجة للإعادة.	٣.٨٢	١.٠٠	عالية
٦	١٥	تؤدي تقنية الواقع المعزز دورا مكملا للكتاب المدرسي.	٣.٨٢	١.٠٩	عالية
٧	٥	تزيد تقنية الواقع المعزز من دافعيتي نحو التدريس.	٣.٧٥	١.١٠	عالية
٨	١٠	أعتقد أن تقنية الواقع المعزز تساعد في حل المشكلات الرياضية.	٣.٦٧	١.٠١	عالية
٩	٨	أرى أن استخدام تقنية الواقع المعزز يناسب تدريس الرياضيات.	٣.٦٢	١.٠٤	عالية
١٠	١٢	لا تساعد تقنية الواقع المعزز في توضيح محتوى مادة الرياضيات.	٢.٦٠	١.٠١	متوسطة
١١	٧	التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز سهل.	٣.٣٨	١.٠٦	متوسطة
١٢	٩	لا أفضل استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.	٣.٣٥	١.٠٢	متوسطة
١٣	١٤	لا تساعد تقنية الواقع المعزز على الربط بين المفاهيم المجردة والتطبيق العملي.	٣.٣٥	١.٠٧	متوسطة
١٤	٦	أشعر بأن التدريس باستخدام تقنية الواقع يعيق سير الدرس.	٣.١٥	١.٠٦	متوسطة
١٥	٤	التدريس باستخدام الواقع المعزز مرهق.	٢.٧٥	١.٠٤	متوسطة
		المتوسط العام	٣.٦٢	٠.٨١	عالية

من خلال النظر للجدول (٧) يتضح أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز كانت إيجابية وبدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٦٢). ويشمل هذا المحور على (١٥) عبارة ويلاحظ أن درجة التقدير كانت عالية جداً في الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "أحرص على معرفة الكثير عن تقنية الواقع المعزز" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٥) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٤)، وكانت درجة التقدير أدنى في الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "التدريس باستخدام الواقع المعزز مرهق" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨١).

وتعزى النتائج التي حصل عليها من تحليل البيانات لمحور "اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس" إلى أن معلمات الرياضيات لديهن اتجاه إيجابي نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات ويرغبن في تعلم المزيد ويدركن أهميته في تدريس الرياضيات.

مما سبق نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (Musavi,2014) في وجود الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو استخدام الواقع المعزز في تدريس الرياضيات.

• **ثانياً: إجابة السؤال الثاني**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه: "ما المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمات أنفسهن؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني وترتيبها تنازليا، كما في الجدول (٨).

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات لتقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر المعلمات أنفسهن

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	عدم امتلاك جميع الطالبات للأجهزة.	٤.٤٤	٠.٧٦	عالية جدا
٢	٧	ارتباط التعليم بواسطة الواقع المعزز لعوامل تكنولوجية مثل كفاءة شبكات الاتصال.	٤.٣٦	٠.٨٠	عالية جدا
٣	١٠	عدم وجود خبراء لمساعدة المعلمة في إيجاد المحتوى المناسب لتقنية الواقع المعزز.	٤.٣١	٠.٧٦	عالية جدا
٤	٣	عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام الواقع المعزز.	٤.٢٧	٠.٩١	عالية جدا
٥	٥	صعوبة استخدام تقنية الواقع المعزز في القرى والمناطق النائية.	٤.٢٥	٠.٨٢	عالية جدا
٦	٤	عدم مناسبة الواقع المعزز لجميع الدروس.	٤.٠٥	٠.٨٤	عالية
٧	١١	يزيد استخدام تقنية الواقع المعزز من الأعباء على المعلمات.	٣.٧٨	١.٠١	عالية
٨	٨	عدم توفر القناعة الكافية للطالبات بهذا النوع من التعليم.	٣.٦٩	٠.٩٢	عالية
٩	١	استخدام تقنية الواقع المعزز مكلف.	٣.٦٧	١.١٥	عالية
١٠	٦	صعوبة مواكبة التطور السريع والمتلاحق في تقنية الواقع المعزز.	٣.٥٦	٠.٩١	عالية
١١	٩	عدم تفاعل الطالبات بالشكل المطلوب.	٣.٣٨	١.٠٢	متوسطة
		المتوسط العام	٣.٩٨	٠.٦٣	عالية

من خلال النظر للجدول (٨) يتضح أن درجة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات الرياضيات المرحلة المتوسطة لتقنية الواقع المعزز من وجهة نظر المعلمات أنفسهن كانت عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٨).

ويشمل هذا المحور (١١) فقرة ويلاحظ أن درجة المعوقات كانت عالية في أغلب الفقرات، وأعلاها فقرة رقم ٢ "عدم امتلاك جميع الطالبات للأجهزة" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٦)، وأدناها فقرة رقم ٩ والتي تنص على "عدم تفاعل الطالبات بالشكل المطلوب" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣).

وقد حصلت المعوقات التالية من وجهة نظر المعلمات على درجة عالية: وهي عدم امتلاك جميع الطالبات للأجهزة، ارتباط التعليم بواسطة الواقع المعزز لعوامل تكنولوجية مثل كفاءة شبكات الاتصال، وعدم وجود خبراء لمساعدة المعلمة في إيجاد المحتوى المناسب لتقنية الواقع المعزز، وكذلك عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام الواقع المعزز، وصعوبة استخدام تقنية الواقع المعزز في القرى والمناطق النائية.

وتعزى النتائج التي تم الحصول عليها إلى وعي معلمات الرياضيات بالمعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.

وقد تم إضافة المعوقات الآتية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن:كثرة الأعباء الأخرى غير التدريس وارتفاع الأنصبة مع أن مادة الرياضيات تحتاج تفرغ لضعف الطالبات فيها وحاجتهم الماسة للمتابعة الدائمة في ظل ضيق وقت الحصص وكثرة الأنشطة، وقد تم اقتراح إعطاء حصتين متتاليتين لمادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة لإتاحة الوقت اللازم لاستخدام التقنية، ومن المعوقات التي تم إضافتها عدم توفر شبكات انترنت مفتوحة للطالبات في المدارس مما يدفع المعلمات للتكلفة المالية على حسابهن الخاص.

مما سبق نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة (الحسيني،٢٠١٤) في المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس

- **ثالثاً: إجابة السؤال الثالث**:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز)؟" تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، واختبار مان -وتني (Mann-Whitney) للدورات في استخدام الواقع المعزز كما في الجداول التالية:

جدول (٩) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للمؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
الاتجاه نحو التدريس باستخدام الواقع المعزز	دون البكالوريوس	٥	٣.٧٥	٣٠.٨٠	٣.٤٣٩	٢	٠.١٧٩ غير دالة
	بكالوريوس	٤٥	٣.٥٤	٢٦.٣٦			
	ماجستير	٥	٤.١٧	٤٠.٠٠			

يتضح من الجدول (٩)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي ؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.١٧٩)، ؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وغير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المؤهل العلمي قد لا يكون مقياسا لاستخدام هذه التقنية في التدريس، فالأهم هنا مدى الرغبة في التطور خصوصا أن التقنيات تتجدد باستمرار وأيضا مدى الممارسة.

جدول (١٠): نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للخبرة التدريسية

المحور	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
الاتجاه نحو التدريس باستخدام الواقع المعزز	أقل من خمس سنوات	٩	٣.٥٤	٢٥.٢٢	٠.٣٨٦	٢	٠.٨٢٥ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٢٤	٣.٧٣	٢٩.١٠			
	أكثر من عشر سنوات	٢٢	٣.٥٢	٢٧.٩٣			

يتضح من الجدول (١٠)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة التدريسية ؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٨٢٥)، ؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وغير دالة إحصائيًا .وقد يعزى ذلك لتشجيع وزارة التعليم لاستخدام التقنيات في التدريس.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة (القحطاني،٢٠١٣) والتي توصلت إلى وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التقنية من وجهة نظر المعلمين تبعا لسنوات الخبرة، وقد يعزى السبب في ذلك أن مناهج الرياضيات الحالية قد بدأ تطبيقها منذ عام (١٤٢٩هـ) وبالتالي تكون خبرة المعلمات في تدريس هذه المناهج متقاربة.

جدول (١١) نتيجة اختبار مان -وتني (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لعدد الدورات في الواقع المعزز

المحاور	الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ز" Z	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو التدريس باستخدام الواقع المعزز	نعم	١٤	٣.٦٢	٣١.٠٠	٤٣٤	-٠.٨١٢	٠.٤١٧ غير دالة
	لا	٤١	٣.٦١	٢٦.٩٨	١١٠٦		
	لا	٤١	٣.٨٩	٢٥.٣٠	١٠٣٧.٥		

يتضح من الجدول (١١)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للدورات في الواقع المعزز في المحور الأول حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٤١٧)؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وغير دالة إحصائيًا.

وقد يعزى عدم تأثر اتجاهات المعلمات حسب حصولهن على دورات في الواقع المعزز إلى كون التقنيات أصبحت أقرب للحياة اليومية، وهي بين أيدينا طوال الوقت بخلاف الاتجاهات نحو استخدام الحاسب الآلي في التدريس ، التي جعلت المعلمين يشعرون بعدم الراحة أو الاطمئنان حسب دراسة (Cradler & Cradler, 2001 ؛ Bohlen, 2002) التي كانت تختلف حسب حصولهم على دورات تدريبية .

- **رابعاً: إجابة السؤال الرابع**

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

بالنسبة لمعوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، الدورات في استخدام الواقع المعزز)؟"

تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، واختبار مان -وتني (Mann-Whitney) للدورات في استخدام الواقع المعزز كما في الجداول التالية:

جدول (١٢) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للمؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	دون البكالوريوس	٥	٤.١١	٣١.٩٠	٢.٠١٣	٢	٠.٣٦٥ غير دالة
	بكالوريوس	٤٥	٤.٠٠	٢٨.٥٩			
	ماجستير	٥	٣.٦٩	١٨.٨٠			

يتضح من الجدول (١٢)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي ؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠.٣٦٥) على ؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وغير دالة إحصائيًا.

جدول (١٣): نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للخبرة التدريسية

المحور	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	أقل من خمس سنوات	٩	٤.٢٦	٣٤.٣٩	٣.٩٨٠	٢	٠.١٣٧ غير دالة
	من خمس إلى عشر سنوات	٢٤	٣.٧٩	٢٣.٣٥			
	أكثر من عشر سنوات	٢٢	٤.٠٧	٣٠.٤٥			

يتضح من الجدول (١٣)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة التدريسية ؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.١٣٧) ؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) وغير دالة إحصائيًا.

جدول (١٤) نتيجة اختبار مان -وتني (Mann-Whitney) لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لعدد الدورات في الواقع المعزز

المحاور	الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ز" Z	مستوى الدلالة
معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز	نعم	١٤	٤.٢٤	٣٥.٨٩	٥٠٢.٥	-٢.١٣٩	٠.٠٣٢ دالة
	لا	٤١	٣.٨٩	٢٥.٣٠	١٠٣٧.٥		

يتضح من الجدول (١٤)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للدورات في الواقع المعزز لصالح من لديهم دورات، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٠٣٢)؛ وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودالة إحصائيًا.

• **التوصيات**:

تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الالكتروني أثناء الدراسة، وتدريس طلاب وطالبات كليات التربية مقررا عن الواقع المعزز قبل الخدمة، عقد دورات وورش تدريبية عن أهمية تقنية الواقع المعزز،عقد دورات وورش عمل للمعلمات بهدف توعيتهن بمفهوم تقنية الواقع المعزز، وخصائصه، وطرق الاستفادة منه في تدريس الرياضيات، العمل على تجهيز المدارس بقاعات تعليمية مزودة بكافة الأجهزة والشاشات التي تمكن المعلم من استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس مع ربطها بخدمة الانترنت، محاولة اكتشاف آفاق جديدة للتقنية وتوظيفها في التدريس بطريقة مبتكرة.

وتقترح الدراسة إجراء المزيد من البحوث والدراسات في المجالات التالية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة تقويمية لتطبيقات تقنية الواقع المعزز ومدى مناسبتها لمحتوى المناهج الحالية.
- إجراء دراسة شبه تجريبية على عينة من الطلاب والطالبات في التعليم العام وقياس أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في متغيرات مختلفة.

• **قائمة المراجع**:

• **أولا : المراجع العربية**

- أبو زينة، فريد كامل. (١٩٩٢). أساسيات القياس والتقويم في التربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- ابو زينة، فريد. (٢٠٠٧). مناهج تدريس الرياضيات. عمان: دار المسيرة.
- التل، شادية،(٢٠١١)، مناهج البحث العلمي، محاضرة ألقيت في دورة البحث العلمي، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- الحسيني، مهاعبدالمنعم (٢٠١٤): أثر استخدام تقنية الواقع المعزّز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.
- الحلفاوي، وليد سالم.(٢٠١١). التعليم الالكتروني تطبيقات مستحدثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخليفة، هند سليمان والعتيبي، هند مطلق. (٢٠١٥). توجهات تقنيات مبتكرة في التعلّم الإلكتروني: من التقليدية إلى الإبداعية. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التعلم الإلكتروني الرابع، الرياض.
- الدوراني، بكيل أحمد. (٢٠١٥).أثر تدريس الهندسة الفراغية باستخدام برنامج (CABRI) 3D ، مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول: (STEM). 5 - 7مايو2015.
- الرايقي، أمل محمد،(٢٠١٦) الحقيبة الرقمية للمفاهيم الرياضية ،ورقة عمل مقدمة في مؤتمر معلم العصر الرقمي، الرياض .

- العتيبي،سارة والبلوي، هدى والفريح، لولوه.(٢٠١٦). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (Augmented Reality) كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة رابطة التربية الحديثة: مصر. مج ٨،ع ٢٨.ص ص ٩٩ - ٥٩.
- العنزي، تغريد عناد. (٢٠١٥). واقع توظيف التقنيات الإلكترونية في برنامج إعداد معلمات الرياضيات. مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول: (STEM) - 5 - 7 مايو2015.
- الفايز، عهود عبد الله.(٢٠٠٩)، فاعلية نموذج للتعلم المتنقل M-Learning في تنمية مهارات القرآن الكريم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
- الكسباني، محمد السيد علي.(٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة:مؤسسة حورس الدولية.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد.(١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية (٦٢٣).(٢٠٠٤).ط٤. مكتبة الشروق الدولية.
- المكاوي، محمد أشرف.(١٤٢٧هـ).أساسيات المناهج.ط٢.الرياض:دار النشر الدولي.
- جودة، سامية حسين.(٢٠١٧). استخدام الواقع المعزز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني.
- حداد كرم.(٢٠١٤). الهندسة والتكنولوجيا والآليات: العالم بعيون تقنية الواقع المعزز. مقال منشور، الباحثون السوريون.
- خميس، محمد.(٢٠١٥).تكنولوجيا الواقع وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. الجمعيةالمصريةلتكنولوجياالتعليم. المجلدالخامسوالعشرون .العددالأول.
- خير الله، سيد. (١٩٧٣). المدخل إلى علم النفس. القاهرة: عالم الكتب.
- ربيع، محمد شحاته.(١٤٣٢هـ). قياس الشخصية. ط٣. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- زهران، حامد عبد السلام.(١٩٧٢). علم النفس الاجتماعي. القاهرة:عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين.(١٤٢٨هـ). أصول التقويم والقياس التربوي. الرياض: الدار الصولتيه للتربية.
- صبرا، رمضان؛ وآخرون.(٢٠٠٧).الرياضيات العامة. ط٢، عمان: دار المسيرة.
- صبري، ماهر اسماعيل و الرافعي، محب محمود.(٢٠٠٨). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته.الرياض: مكتبة الرشد.
- عبد الغفور، نضال.(٢٠١٢).الأطر التربوية لتصميم التعلم الإلكتروني .مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج١٦، ع١ ، ص ص ٦٣ -٨٦.
- عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة.(٢٠١٠). التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية.

- عبيد، وليم.(٢٠٠٤). تدريس الرياضيات لجميع الأطفال، عمان: دار المسيرة .
- عطار، عبد الله إسحاق؛ كنسارة، إحسان محمد. (٢٠١٥). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. ط١، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.
- مكتب التربية لدول الخليج العربي.(٢٠١٣). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية، المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الولايات المتحدة الأمريكية – ترجمة: عسيري، محمد؛ العمراني، هيا؛ الذكير، فوزي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- ملحم، سامي محمد(٢٠٠٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٣، عمان، دار المسيرة.
- منسي، محمود عبد الحليم.(١٩٩٨). علم النفس التربوي للمعلمين. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ميخائيل، ناجيد يسقورس.(٢٠٠٥). ماذا بعد المعايير والمستويات. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون."تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصر".الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،٢،٥٠٦ -٥١١.
- نشواتي، عبد المجيد.(١٤٣٣هـ). علم النفس التربوي. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.
- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٦).مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية، أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، مطابع ركن الطباعة.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Azuma,R.(1997). A survey of augmented reality, presence teleoperators virtual environment, vol.1,no.6,pp.355-385.
- Bacca, J. & other(2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Application. Education Technology &Society,17(4),133-149.
- Bogen,M, Wind,J.&Giulano,A.(2006) Arise- Augmented Reality in School Environments, Innovative Approaches for Learning and Knowleddge Sharing, Lectre Notes in Computer Science, Vol. 4227,p709.
- Chiang,T.-H.-C.,Yang,S.-J.-H.,&Hwang,G.-J.(2014) .An Augmented Reality- based Mobile Learning System to Improve students' Learning Achievements and Motivations in Natural Science Inquiry Activities. Educational Technology& Socity,17(4),352-365.
- Choi,Dong Hwa&Hebert,Amber D ailey.(2016).Emerging Tools and Applications of Virtual Reality in Education.p.168-185.
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2006). Augmented Reality Teaching and Learning.Augmented reality, usa: Harvard Education Press.

–Dunleavy, M., & Dede, C. (in press). Augmented reality teaching and learning. In J.M. Spector, M.D Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), The Handbook of Research for Educational Communications and Technology (4th ed.). New York: Springer. P3

–Estapa, Anne & nadolny, Larysa.(2015).The Effect of an Augmented Reality Enhanced mathematics Lesson on Student Achievement and motivation. Low state University.

–Ivanova, M, & Ivanov, G. (2011). Enhancement of Learning and Teaching in Computer Graphics Through Marker Augmented Reality Technology, International Journal on New Computer Architectures and Their Applications , (IJNCAA) , Vol.1 No. 1, pp. 176-184 .

–Lee, K. (2012). Augmented Reality in education and training, Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning, Vol.56, No. 2, pp. 13-21.

–Yuen,s&Yaoyuneyong,G& Johnson,E . (2011).Augmented Reality:An overview and five direc – tions for Arin education. Journal of Educational Technology Development and Exchang,4(1),119-140

• **ثالثاً: المراجع الإلكترونية**

- Azuma, R. & Other (2001).Recent advances in augmented reality, Retrieved 12-6-2015, 2pm, from; http://s.v22v.net/pjh

–http://www.alriyadh.com/5147684

- اوباري، الحسين (٢٠١٥): مقال منشور في موقع تعليم جديد.
- الخليفة، هند (٢٠١٠م): التعليم الالكتروني: تقنية الواقع المعزز وتطبيقاتها في التعليم، صحيفة الرياض، تقنية المعلومات ، ٩ أبريل، العدد ١٥٢٦٤ على الرابط:
- قاسم، أمجد (د.ت): أهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، تم الاسترجاع بتاريخ ٤/٩/ ٢٠١٥م، من:
http://www.abegs.org/aportal/blog/blogdetail.html?id=516124665341542

❋❋❋❋❋

البحث السادس:

فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي

إعداد :

د/ صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بالكلية الجامعية بالقنفذة
جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية

فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي

د/ صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بالكلية الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي ، وتحددت مشكلتها في السؤال التالي : ما فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي ؟ . وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القبلي/ البعدي على عينة بلغت (٧٠) طالبة من طالبات قسم الجغرافية تم اختيارهن عشوائيا ، كما تم إعداد أدوات لجمع البيانات تمثلت في دليل للوحدة المقترحة وفق (GIS) ، واختبار تحصيلي واختبار لمهارات التفكير الجغرافي تم اختبار صدقهم وثباتهم ، وبعد التطبيق عولجت البيانات إحصائيا ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : نظم المعلومات الجغرافية (GIS) - مهارات التفكير الجغرافي - التحصيل

The Effectiveness Unit Educational According to Technology GIS on Achievement and Development of Some Geographic Thinking Skills

Dr. Safia Ahmad Salem

Abstract

Targeted the study was to identify the effectiveness unit Educational According to technology GIS on achievement and development of some geographic thinking skills , The problem was identified in the following question : What is the effectiveness of According to technology GIS on achievement and development of some geographic thinking skills ?.The semi-experimental approach was used with tribal / post-design On a sample of (70) female students of the Department of Geography They were randomly selected ، As was Preparation of tools for data collection Was a guide to the proposed unit According to technology GIS ، Test achievement and test the skills of geographical thinking Their honesty and steadfastness were tested ، After the application, data were statistically treated ، The results of the study reached ، Effectiveness to use technology GIS on achievement and development of some geographic thinking skills For the experimental group .

key words : technology GIS - geographic thinking skills - achievement .

• **مقدمة** :

يتسارع التطور العلمي والتقني بقفزات يتسع مداها كل مرة عن سابقتها ، واصبح يطلق على المرحلة الراهنة من التطور اسم الثورة العلمية – التقنية ،

فقد شهدت السنوات القليلة الماضية تطورا هائلاً في كافة مجالات المعرفة ،كما أصبح تقدم الدول لا يقاس بما تمتلكه من معلومات فحسب ، بل وبما تستطيع تنظيمه وتوظيفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها ، ولن يتم ذلك إلا من خلال الاهتمام بالعملية التعليمية ، وإعادة النظر في منظومة التعليم بما يتلاءم ومتطلبات هذا العصر ؛ لأن التعليم هو المسؤول عن تشكيل وإعداد الكوادر البشرية اللازمة للعمل في مؤسسات المجتمع المختلفة ، وبقدر ما يكون إعداد المتعلمين جيدا يكون العطاء المتوقع منهم فاعلا ومجديا.

ولقد أشار العلاق (٢٠٠٩ ، ٣) إلى فرض تقنياتٍ المعلومات لواقعاً جديداً في مجال التعليم ، فعلى المؤسسات التعليمية تحديداً الجامعات والكليات أن تهيئ نفسها للتعامل مع هذا الواقع ، ويتمثل ذلك في التعرف على مصادر المعرفة وكل ما من شأنه العمل على التنمية الذاتية المهنية للمتعلم للتعامل مع مصادر المعرفة .

وواقع عصرنا اليوم في المملكة العربية السعودية ينادي بأقصى مدى للتغيير المواكب لمتطلبات العصر الحديث الذي يجعل الدولة في مصاف الدول المتقدمة والدليل ما جاءت به رؤية المملكة ٢٠٣٠ من أهدافٍ ترمي لتحقيق ذلك ، وقد أولت هذه الرؤية منظومة التعليم جانباً كبيراً من الأهمية ؛ كونها السبيل الرئيس في تحقيق تنمية ودفع عجلة الاقتصاد الوطني للمملكة العربية السعودية لارتباطها الوثيق بشتى مجالات المجتمع ، ورصدت برامج تنفيذية لتحقيق هدفها في التعليم الذي يسهم في تطوير رأس المال البشري وسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل عن طريقٍ عقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محلياً ودولياً الذي يسهم في تحويل الاقتصاد من الاعتماد على مصدر واحد للدخل، إلى اقتصاد يعتمد على العقول ذات المهارة العالية والطاقات البشرية المبدعة والمنتجة .

وقد تأثرت المناهج الدراسية بهذا الانفجار المعلوماتي المتزايد ، وشمل هذا التأثير جميع مكوناتها ، كما أصبح اكتساب مهارات التعلم الذاتي والمستمر وغرس حب المعرفة وتحصيلها وانتقائها والاستفادة منها من الأهداف الرئيسية التي تسعى هذه المناهج إلى تنميتها لدى المتعلمين.

وعلم الجغرافيا أحد التخصصات الهامة في التعليم الجامعي ، والتي تأثرت كثيرا بهذه التطورات ؛ فقد ذكر شلبي (٢٠٠١ ، ٢٩) أن الجغرافيا تعد من أكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في المجتمع من ظواهر وأحداث ، وما يعتريه من مشكلات ؛ لاتصالها بالإنسان وعلاقته بالبيئة ، وما ينشأ بينهما من تفاعلات ، وما ينتج عنهما من مشكلات.

ونوه الفارس (٢٠١٢ ، ٢٦) أن المعلومات والبيانات الجغرافية تأتي على مستويات متداخلة متعددة الأبعاد والخصائص ، وإن كل الظواهر سواءً أكانت طبيعية أم بشرية لا شك أن لها مواقع جغرافية أو مرجعية مكانية مرتبطة أساسا نسبيا أو فلكيا ورياضيا بخطوط الطول ودوائر العرض.

يتضح من ذلك أن هناك جغرافيات كثيرة يتطلب الأمر فيها السيطرة على المعلومات وحسن تنظيمها حتى يمكن الاستفادة منها واكساب المتعلمين لمجموعة متنوعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الإنسانية وطرق ومهارات التفكير الجغرافي .

حيث يعد التفكير الجغرافي من أهم الأهداف التعليمية لتدريس مادة الجغرافيا للمتعلمين على اختلاف المراحل الدراسية ، فقد تعدى تدريس هذه المادة الحفظ والاستظهار واصبح الاهتمام منصب نحو تحفيز المتعلمين على التأمل والتفكير في كل جانب وكل موضوع يتعلق بمحتوى الجغرافيا ، من ذلك نجد أن مهارات التفكير الجغرافي ذات علاقة وثيقة بطبيعة علم الجغرافيا لما ترتكز عليه من فهم واستنتاج وتفسير وإدراك علاقات وتنبؤ ، وبالتالي يستطيع المتعلم استخدام هذه المهارات وبكل سهولة في هذه المادة وكل ما على المعلم توجيه المتعلم للكيفية التي يطبق بها هذه المهارات .

من ذلك ذكر عمران (٢٠٠٨ ، ١٧٥) سعى المهتمون بتدريس الجغرافيا إلى البحث عن استراتيجيات وأساليب تدريسية تتناسب والتقدم العلمي الهائل في المعلومات الجغرافية من ناحية والتطورات التكنولوجية الحديثة من ناحية أخرى .

وكون علم الجغرافيا أحد مجالات المعرفة الإنسانية التي تأثرت بالتطورات التكنولوجية الحديثة وأنظمة المعلومات وأدواتها وتطبيقاتها وفي سبيل البحث عن أساليب ومداخل واستراتيجيات وتقنيات جديدة لتدريس مادة الجغرافيا بطريقة يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير والحث على الإبداع ظهرت تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) وتُعد إحدى أهم التقنيات والأساليب التدريسية التي تم التوصل إليها ، حيث يمكن توظيفها في إعداد وتنظيم المقررات الجغرافية بما يتناسب مع فلسفتها وأهدافها ، وذلك لأنها تمتلك القدرة على تخزين و استكشاف وتحليل البيانات المكانية بسرعة ودقة فائقة و إصدار قرارات سليمة بشأن ترشيد استخدام واستثمار الموارد الطبيعية والبشرية المتاحة .

وتأتى نظم المعلومات الجغرافية GIS في مقدمة تأثيرات الثورة المعلوماتية والتكنولوجية ، فقد ظهرت نتيجة التقدم والتطور الذى شهدته الحاسبات الإلكترونية ، وفى الوقت الذى تضاعفت فيه المعرفة والمعلومات والتغيرات التي

تحدث للمعلومات الجغرافية على الخرائط ، وبالتالي هي نتاج نمو علاقة الربط والارتباط بين علوم الحاسوب وعلم الجغرافيا خلال السنوات الأخيرة .

وقد جاءت توصية الملتقى الحادي عشر لنظم المعلومات الجغرافية وتطوير المجتمع الإلكتروني (٢٠١٧) بدمج علم نظم المعلومات الجغرافية في التعليم وتشجيع طلاب الدراسات العليا على تقديم أوراق بحثية في الملتقى المقبل ، وقد خرج الملتقى بعدد من التوصيات لتطوير النظم الجغرافية GIS في المملكة وتطويعها بالوصول إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، إذ طالبت التوصيات بجلسات عمل مناقشة مختصة بالمواضيع التي لها علاقة بتطور المجتمع الإلكتروني والمدن الذكية .

وقد أكدت بعض الدراسات التربوية على فاعلية التعليم بمصاحبة تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ، كدراسة عبد الباسط (٢٠٠٤) والحطاب (٢٠١١) ؛ لذا جاءت الدراسة الحالية باقتراح وحدة تعليمية في محتوى مقرر جغرافية الوطن العربي من المستوى الثالث لقسم الجغرافيا والاعداد التربوي وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية GIS والتعرف على أثرها في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي .

- **مشكلة الدراسة** :

اتجهت كافة المؤسسات التعليمية لاستخدام أحدث التقنيات في التدريس بغية تحقيق الأهداف المرجوة التي تلائم تطورات العصر الحديث مستخدمة في ذلك كافة البرامج التي من شأنها إشراك المتعلم في العملية التعليمية وتحقيق أكبر نشاط له مما يزيد من دافعيته للتعليم ، وفي هذا المجال جاءت هذه الدراسة لتبرز أهمية تطبيق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في التدريس تحديداً في مادة الجغرافيا ؛ للعلاقة الوثيقة التي تربط بين البرامج التي تستخدمها هذه التقنية والبيانات الجغرافية التي تحتاج إلى الكثير من التفسير والربط والتوضيح البصري المتمثل في الخرائط الجغرافية التي تحتوي على كافة البيانات وتعرضها بصورة شيقة من خلال تطبيقات هذه التقنية ، من ذلك تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي :

ما فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي -لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي -لاختبار مهارات التفكير الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية .

- **أهداف الدراسة** :

- الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في التحصيل .
- الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة في كونها استجابة للاتجاهات الحديثة في طرق واستراتيجيات وتقنيات التعليم في التدريس ومن بينها أن يصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويمتلك مهارات التفكير المختلفة ، واستكمالا للدراسات التربوية التي تناولت تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) بالبحث في العديد من المتغيرات ، كما تعد على حد علم الباحثة من أوائل الدراسات التي تناولت تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تنمية مهارات التفكير الجغرافي في المملكة العربية السعودية ، وتقدم أيضا أدوات تقويم تتمثل في اختبار تحصيلي واختبار مهارات التفكير الجغرافي في تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ، وتشتمل على وحدة معدة بواسطة هذه التقنية من شأنها مساعدة عضو هيئة التدريس في التحضير على غرارها الموضوعات الجغرافية وتدريب الطالبات على استخدام المعلومات الجغرافية المكانية المدرجة في الجداول الاحصائية عن طريق الخرائط المنتجة بواسطة تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS).

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة على الأبعاد التالية :

- **البعد الموضوعي :** تقتصر الدراسة الحالية على استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ، والأخرى الطريقة التقليدية في تقديم الوحدة السادسة (الإنتاج الصناعي في الوطن العربي) من مرجع المقرر كتاب (جغرافية الوطن العربي) للمؤلف راتب البشايرة طبعة عام (٢٠٠٨).
- **البعد البشري :** تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى الثالث – تخصص الجغرافيا والإعداد التربوي دفعة (١٤٣٨ – ٢٠١٧) تم تقسيمهن لمجموعتين تجريبية وضابطة .

البعد الزماني : التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٨ .
البعد المكاني : مكة المكرمة - جامعة أم القرى .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

عرفها داود (٢٠١٤) نقلا عن معهد البحوث والنظم البيئية لنظم المعلومات الجغرافية على أنها : " مجمع متناسق يضم مكونات الحاسب الآلي والبرامج وقواعد البيانات والأفراد المدربين ويقوم هذا المجمع بحصر دقيق للمعلومات المكانية والغير مكانية وتخزينها وتحديثها ومعالجتها وتحليلها وعرضها " . ٥

وحُددت في سياق هذه الدراسة بأنها : تقنية تستخدم الحاسب الآلي وتطبيقات وبرامج خاصة في إدخال البيانات الإحصائية المجدولة المتعلقة بوحدة الإنتاج الصناعي في الوطن العربي ؛ لمعالجتها وتحليلها وعرضها بطريقة شيقة موضحة على خرائط مكانية .

- **مهارات التفكير الجغرافي** :

أورد محمود (٢٠٠٥) تعريفاً لها بأنها : " تلك المهارات المرتبطة بتشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات من قبل المتعلم بطريقة ما ، بهدف إعادة تراكيب الخبرات السابقة " . ٢١

وأمكن تعريفها اجرائياً بأنها : قدرة الطالبة على استخدام مهارات التفكير الجغرافية التي تتمثل في : (مهارة جمع وتنظيم المعلومات الجغرافية - مهارة تحليل وتفسير المعلومات الجغرافية - مهارة الاستنتاج والتنبؤ الجغرافي – ومهارة تقييم الأحداث الجغرافية) ، والتي تقاس من خلال الإجابة على اختبار مهارات التفكير الجغرافي المعد لهذه الدراسة .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **أولاً - تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

تعد تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) من أهم التقنيات الحديثة التي تخدم مجال العلوم الاجتماعية بشكل عام وتخصص الاجتماعيات بشكل خاص في ما تقدمه للمختصين في هذا المجال من فهم لطبيعة المواقع وتحليل البيانات ومعالجة المعلومات باستخدام الخرائط المعدة الكترونياً باستخدام هذه التقنية ، وهذا ما أشار إليه القرني (٢٠٠٧ ، ٣٢) بقوله جاءت نظم المعلومات الجغرافية في النصف الثاني من الثمانينيات الميلادية الماضية موظفة الصور الجوية والفضائية والمساحية وغير المساحية في تقنيتها على هيئة نسق تكاملي ينتج خرائط ذات معلومات أثرى وأجدى للفهم والتحليل الجغرافي .

- **أنواع تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

تنقسم أنواع نظم المعلومات الجغرافية إلى قسمين رئيسيين ذكرهما سعيد (٢٠١٢ ، ٤٢) في النقطتين التالية :

- **نظام المعلومات الجغرافية الموجهة :** تحدد نظم المعلومات الجغرافية الموجهة مواقع لكيانات محددة على شكل أزواج متناسقة في الأماكن الجغرافية وخطوط متعددة النقاط ، ومناطق متعددة الخطوط ، وغالبا ما يتم تمثيل الأسطح الطبوغرافية على شكل سلسلة من المثلثات غير المتشابكة ويتم تخزين أوصاف الرسم الخريطي كبيانات مجدولة مع مؤشرات إلى الكيانات ، مما يسمح لنظام المعلومات الجغرافية بتخزين أكثر من مجموعةٍ واحدةٍ من الأوصاف لكل نقطة على خريطة بيانية ، فتكون المعلومات التي يتم تخزينها مختلفة عن بعضها .
- **نظم المعلومات الجغرافية المستندة على خطوط أفقية :** تمثل نظم المعلومات الجغرافية المستندة على خطوطٍ أفقية مجموعات فردية وموحدة من الأرض ، وعادة ما تكون على شكل مربعات ، تسمى خلايا الشبكة ، وتمثل مجموعات خلايا الشبكة خطوط ومناطق ، ويتمّ تخزين السطوح على شكل خطوط أفقية كمصفوفة لنقاط الارتفاع ، وتُعرف كل نقطة من خلية شبكة في هذا النسق باسم نموذج الارتفاع الرقمي ، ويمكن تحويل بيانات هذا النموذج إلى نماذج شبكة مثلثات غير منتظمة إذا لزم الأمر ، وتستخدم لتخزين بيانات نظم المعلومات الجغرافية ذات الحدود الثابتة .

- **مكونات تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

تتألف نظم المعلومات الجغرافية من ست عناصر أساسية هي الأجهزة والبرامج والبيانات والخطوات والأفراد والشبكة ، وقد ذكرها كلا من داود (٢٠١٤، ١٣ -١٥) وعبده (٢٠١٢ ، ١١ -١٦) على النحو التالي :

- **الأجهزة الحاسوبية :** تمثل الحواسيب العنصر الدماغي في نظام GIS حيث تقوم بتحليل ومعالجة البيانات التي تم تخزينها في قواعد بيانات ضخمة .
- **البرامج التطبيقية :** توجد برامج تطبيقية عديدة مخصصة لنظم المعلومات الجغرافية منها ما يعمل بنظام المعلومات الاتجاهية مثل Arc GIS والتي تعمل على نظام الخلايا مثل ERDAS.
- **البيانات :** تتكون من التمثيل الرقمي لأنواع محددة من البيانات في منطقة محددة من سطح الأرض بهدف إيجاد حلول علمية لمشاكل محددة في هذه البقعة المكانية .
- **الخطوات :** تتطلب تقنية نظم المعلومات الجغرافية خطوات تشغيلية لتنظيم العمل والقيام بإدخال البيانات ومعالجتها للتوصل إلى النتائج .
- **الأفراد :** هم الأشخاص الذين يقومون بتشغيل الأجهزة والبرامج .
- **الشبكة :** يتم الاعتماد على شبكة حاسوبية بهدف نقل ومشاركة البيانات بين مستخدمي النظام .

كل ما سبق يعتبر عنصر أساسي لنجاح نظم المعلومات الجغرافية (GIS) مكونا بذلك نظام متكامل له جوانب مادية وأخرى بشرية تتكامل فيما بينها

لتكون لنا تقنية متميزة تختصر الوقت والجهد وتعطي نتائج أكثر دقة ، من شأنها تحقيق أكبر قدر من نشاط المتعلم وبقاء للمعلومات والبيانات الإحصائية من خلال الخرائط المكانية المنتجة بهذه التقنية .

- **العوامل التي ساعدت على انتشار تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

لعل من أبرز العوامل والمسببات لانتشار تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) هو ظهور التطورات التي شهدها العصر في مجال التكنولوجيا وتزامن مع ذلك توفر عدد هائل من البيانات التي تحتاج إلى معالجة بشكل دقيق يختلف عن المعالجة التقليدية ، وهذا ما أوجزه داود (٢٠١٤ ، ٢٠) في النقاط التالية :

- توافر عدة أنواع من البيانات المكانية .
- انخفاض أسعار أجهزة وبرمجيات نظم المعلومات الجغرافية .
- تزايد الاهتمام لدى صناع القرار بأهمية البعد المكاني في التخطيط والإدارة .
- سهولة التعامل مع نظم المعلومات الجغرافية باستخدام أي حاسوب شخصي .
- سهولة وسرعة الحصول على البيانات المكانية اعتمادا على تقنيات الرصد على الأقمار الصناعية .

يضاف إلى ما سبق الإمكانيات والخدمات التي تقدمها نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لأي مجال تستخدم فيه ، وإمكانية تطبيقها في أي زمان ومكان وبأقل الإمكانات .

- **فوائد استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

تعد نظم المعلومات الجغرافية (GIS) أحدث تقنية متبعة باستخدام الحاسوب بهدف حفظ البيانات والخرائط الكترونيا لسهولة التعامل معها واجراء المعالجات الحسابية واستخراج النتائج والوصول إلى قرارات بأقل وقت وجهد ، وعرض كلا من القرني (٢٠٠٦ ، ٣٢) والشمري (٢٠٠٧ ، ٤٣ -٤٥) فوائدها على النحو التالي :

- تسهيل عملية رسم الخرائط بدقة عالية .
- تسهيل عملية حفظ البيانات بالتزامن مع الخرائط الخاصة بها ، وعرضها دون الحاجة لإسقاطها يدوياً .
- سهولة عمل نسخ احتياطية من البيانات والخرائط واستخدامها وقت الحاجة.
- إجراء العمليات الحسابية على جداول البيانات .
- إمكانية صنع الخرائط ثلاثية الأبعاد والاستفادة منها .
- القدرة على الاتصال بالإنترنت عن طريق الحواسيب .

كون تقنية (GIS) تُستخدم عن طريق الحاسب الآلي فهي بذلك تتمتع بجميع المميزات التي تتميز بها التطبيقات والبرامج الحاسوبية من السرعة

والدقة وإمكانية التخزين والتعديل والاسترجاع بكل سهولة بالإضافة إلى المميزات الخاصة بالبرنامج نفسه ، جميع هذه الخصائص ساعدت على انتشار استخدام هذه التقنية .

- **استخدامات تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) :

يمكن توظيف نظم المعلومات الجغرافية في العديد من الاستخدامات ؛ لجمع وتحليل ومعالجة المعلومات المتعلقة بسطح الأرض ومنها ما ذكره كلا من سعيد (٢٠١٢ ، ٢٥) والرجال (٢٠٠٨ ، ٣٦) على النحو التالي :

- تحديد مواقع الأماكن، حيث يستطيع هذا النظام تعيين الموقع المكاني باستخدام معالم أو صفات واقعية، ثمّ تحديد العلاقات المكانية بينها.
- رسم خرائط الكثافة، ففي بعض الأحيان يكون تعيين التركيز، أو الكمية الطبيعية، أو العدد الكلي في مناطق معينة هو أكثر أهمية لمعرفته، لذا يتمّ استخدام هذا النظام.
- رسم الخرائط الجغرافية التي تبين التغيير الذي حصل في منطقةٍ جغرافيةٍ معينة، وذلك لتوقع الظروف المستقبلية، أو تقييم نتائج إجراء أو سياسةٍ معينة، أو تحديد مسار العمل.
- تحديد ماذا يحدث داخل المناطق، فيمكن استخدام نظام المعلومات الجغرافية لتحديد ما الذي يحدث أو ما هي الميزات الموجودة داخل منطقةٍ معينة، ويكون ذلك من خلال إنشاء معايير محددة لتحديد مجال الاهتمام أو البحث.
- رسم خرائط الكميّة ، حيث يقوم الكثير من الناس برسم الكميات بشكلٍ مفصل، مثل الأماكن التي تزود بالكمية الأكثر والأقل، وذلك من أجلٍ العثور على الأماكن التي تلبي المعايير، أو لتحديد العلاقات بين الأماكن.
- تحديد النشاطات التي تحدث ضمن مسافةٍ معينةٍ قريبةٍ من معلمٍ أو حدث عن طريق رسم الخرائط باستخدام أدوات المعالجة الجيولوجية .

من ذلك يتضح أن تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) تقوم بالعديد من الاستخدامات التي تعمل على تنظيم البيانات والمعلومات بشكل يساعد تحليل الأماكن الجغرافية واكتشاف العلاقات والاتجاهات والانماط الجغرافية المختلفة مما يساعد على تكوين خلفية متكاملة عن الموقع المدروس .

- **أهمية توظيف تقنية نظم المعلومات الجغرافية** (GIS) **في التعليم والتعلم** :

سعى التربويون لاستعمال تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس مقررات العلوم الاجتماعية لعدد من الاعتبارات التي اتفق عليها كلا من الدويكات (٢٠٠٣ ، ٢٣) وأبو رضا (٢٠١١ ، ٢ - ٣) على النحو الآتي :

- تكسب المتعلم القدرة على صناعة الخريطة من خلال البرامج التي تساعد في رسم الخرائط بطرقٍ حديثة .
- تجعل المتعلم قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية .

- تكسب المتعلم القدرة على ربط قواعد البيانات الوصفية بالمعلومات المكانية في مكان محدد .
- تدرب الطلاب على الدمج بين الخرائط والجداول الإحصائية والرسوم البيانية والبيانات النصية في عرض المعلومات المكانية.
- تنمي القدرة لدى المتعلم على الملاحظة الدقيقة التفصيلية .
- تساعد على تحديد مواقع الظواهر الجغرافية على الخريطة وحساب المساحات والتعرف على الحدود السياسية ورسم الطرق البرية والبحرية والعديد من الظواهر الجغرافية الأخرى .
- إيجاد وتدعيم المنافسة الدولية في التعليم .

كل ما سبق يظهر أهمية التعلم بمصاحبة تقنية (GIS) في اكساب المتعلم العديد من المهارات الجغرافية والتكنولوجية التي تجعله قادراً على التعامل مع هذه التقنية ويحقق أقصى فائدة منها ، ولكن لا يتم تحقيق ذلك الا من خلال معلم قادر على التعامل مع تطبيقاتها ومدرّب على استخدامها في التدريس وقدرته على تقويم ومتابعة طلبته في استخدامها .

- **ثانياً - الدراسات السابقة** :

جاء شلقامي (٢٠١٨) بدراسة هدف من خلالها التعرف على أثر استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تدريس الجغرافيا في تنمية المفاهيم والمهارات الكارتوجرافية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب قسم الجغرافيا بكلية الآداب، وبعد إخضاع البيانات للمعالجة الإحصائية كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام العامل المستقل .

وقدم غازي (٢٠١٦) بدراسة هدف من خلالها التعرف على فعالية توظيف نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لتدريس الجغرافية في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وبعد إخضاع البيانات للمعالجة الإحصائية كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية .

كما قدمت بارعيده (٢٠١٥) دراسة هدفت من تطبيقها التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في إكساب المعارف المرتبطة به وتنمية مهارة انتاج الخريطة لدى طالبات فسم الجغرافيا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجدة ، وبعد الانتهاء من التطبيق وإخضاع البيانات للتحليل أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي مما يدل على أثر البرنامج التجريبي.

ودراسة وديع (٢٠١٥) التي هدفت التعرف على أهمية وكيفية توظيف تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في العملية التعليمية – التعلمية ، وخلص البحث إلى استنتاج أهم الأفكار والمبادئ المتعلقة بمفهوم تكنولوجيا (GIS) واستعمالها وتوظيفها في التعليم ومن حيث مكوناتها الأساسية وتهيئة المواقف التعليمية لاستخدام هذه التكنولوجيا وتطبيقها ومتطلبات استعمالها في التعليم وأنماط استعمالها في الموضوعات الدراسية .

وجاءت دراسة التوبات (٢٠١٤) التي هدفت إلى تطوير وحدة تعليمية من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء نظم المعلومات الجغرافية واختبار أثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها ، وتوصلت الدراسة بعد تحليل النتائج إحصائيا إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، كما جاءت اتجاهات الطلبة نحو نظم المعلومات الجغرافية بدرجة كبيرة .

وأجرت توفيق (٢٠١٣) دراستها للكشف عن فاعلية توظيف تقنيات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات الخريطة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية .

وجاءت رشيد (٢٠١٢) بدراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي باستعمال نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المهارات الجغرافية عند طلبة كلية التربية الأساسية ، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالبرنامج التعليمي باستعمال نظم المعلومات الجغرافية على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في الاختبار المهاري وبطاقة الملاحظة .

وجاء عبد الرحمن (٢٠٠٥) بدراسة هدف من خلالها الكشف عن فاعلية مقرر مقترح في نظم المعلومات الجغرافية في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات والاتجاهات لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي .

التعقيب على الدراسات السابقة : من خلال العرض السابق للدراسات التي أجريت في مجال نظم المعلومات الجغرافية لوحظ اتفاق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في :

- المنهج المتبع في تطبيقها وهو المنهج شبه التجريبي .

- الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه وهو التعرف على فعّالية استخدام هذه النظم في التدريس مع اختلاف متغيرها التابع ، ومنها دراسة شلقامي (٢٠١٨) نحو تنمية المفاهيم والمهارات الكارتوجرافية ، ودراسة غازي (٢٠١٦) في تنمية بعض مهارات العلم ، ودراسة بارعيده (٢٠١٥) وتوفيق (٢٠١٣) في تنمية مهارات الخريطة ودراسة وديع (٢٠١٥) في تحسين العملية التعليمية بشكل عام ودراسة التوبات (٢٠١٤) في تنمية التحصيل واتجاهات الطلبة ودراسة رشيد (٢٠١٤) في تنمية المهارات الجغرافية ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٥) نحو تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات والاتجاهات ، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة التوبات (٢٠١٤) وعبد الرحمن (٢٠٠٥)في المتغير التابع الأول التحصيل ومع دراسة شلقامي (٢٠١٨) وغازي (٢٠١٦) ورشيد (٢٠١٤) في المتغير التابع الثاني المتعلق بتنمية بعض المهارات وتميزت الدراسة الحالية بمهارات التفكير الجغرافي .
- الأداة المستخدمة لجمع البيانات المتمثلة في الاختبار التحصيلي كدراسة التوبات (٢٠١٤) وتوفيق (٢٠١٣) مع اضافته لمقياس الاتجاه ، واتفقت في الأداة الثانية وهو اختبار المهارات كدراسة شلقامي (٢٠١٨) وغازي (٢٠١٦) وبارعيده (٢٠١٥) ورشيد (٢٠١٤) ، بينما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٥) في الاختبار التحصيلي واختبار المهارات .
- توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ، وجاءت الدراسة الحالية لتتمم جوانب أخرى استكمالا لما جاء في هذه الدراسات وتتناول في متغيرها التابع الثاني مهارات التفكير الجغرافي .

- **إجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

تبنت هذه الدراسة المنهج شبة التجريبي ؛ لمناسبته لطبيعتها .

- **مجتمع الدراسة** :

تكون من جميع طالبات قسم الجغرافيا والإعداد التربوي دفعة عام (٢٠١٧) بالمستوى الثالث للفصل الدراسي الأول .

- **عينة الدراسة** :

تم أخذ عينة من مجتمع الدراسة الأصلي بلغ حجمها (٧٠) طالبة من طالبات قسم الجغرافيا والإعداد التربوي دفعة عام (٢٠١٧) بالمستوى الثالث للفصل الدراسي الأول بجامعة أم القرى بواقع (٣٥) طالبة للمجموعة التجريبية و (٣٥) طالبة للمجموعة الضابطة ، ولتحقيق الصدق الداخلي وتكافؤ مجموعتي الدراسة ، وإبعاد أثر التفاعل بين التحيز في الانتقاء والمتغير التجريبي تم اختيار طالبات العينة بشكل عشوائي حيث تم دمج طالبات الشعب

الثلاث مع التغاضي عن انضمام كل طالبة لشعبتها في البوابة الأكاديمية لموقع الجامعة وانتقاء الطالبات عشوائياً ليتكون بذلك مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ؛ وذلك من أجل ضمان تمثيل العينة للمجتمع بشكل منطقي ، بالإضافة لعينة استطلاعية تم اختيارهن بطريقة عشوائية تكونت من (٣٢) طالبة من نفس المجتمع .

- **أدوات الدراسة** :
- **الدليل الارشادي** :

تم تصميم الدليل وفق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) باستخدام برنامجي (Arc View GIS) و (PCI) ، حيث تم اختيار وحدة (الإنتاج الصناعي في الوطن العربي) من مقرر جغرافية الوطن العربي المستوى الثالث من الخطة الدراسية لقسم الجغرافيا والإعداد التربوي وإعادة صياغتها في ضوء التقنية المختارة ، وقد تضمن الدليل التعليمات والأهداف والوسائل والطرق والاستراتيجيات والتطبيقات المستخدمة وخطوات سير الموضوعات وقائمة بأهم المراجع المستخدمة في إعداده .

- **قائمة لمهارات التفكير الجغرافي** :

تم بناء هذه القائمة بحيث اشتملت على : (مهارة جمع وتنظيم المعلومات الجغرافية - مهارة تحليل وتفسير المعلومات الجغرافية - مهارة الاستنتاج والتنبؤ الجغرافي – ومهارة تقييم الأحداث الجغرافية) .

- **الاختبار التحصيلي** :

تم بناؤه لموضوعات وحدة التطبيق استناداً إلى نوع الاختبارات الموضوعية وفق مستويات تصنيف بلوم للأهداف ، وتم فيه مراعاة جميع الخطوات العلمية لتصميم الاختبارات الموضوعية على النحو التالي :

- **الهدف من الاختبار** :

قياس مدى تحصيل طالبات تخصص الجغرافيا والإعداد التربوي في محتوى وحدة (الإنتاج الصناعي في الوطن العربي) من مقرر جغرافية الوطن العربي .

- **صياغة مفردات الاختبار** :

صُمم على هيئة اختيار من متعدد ، وروعي فيه وضع ثلاث بدائل لكل سؤال .

- **صدق الاختبار** :

بعد بناء جدول مواصفات الاختبار في صورته الأولية تم عرض الاختبار مع جدول المواصفات على خبراء في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم ، وبناء على الملاحظات الواردة منهم تم التعديل وإخراج الاختبار في صورته النهائية .

- **تجريب الاختبار** :

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية ؛ بغرض التعرف على :

- **مدى ووضح تعليمات الاختبار وتعديل الأسئلة :** وتم تعديل صياغة بعض التعليمات وصياغة بعض الأسئلة الغامضة.
- **حساب ثبات الاختبار :** باستخدام معامل سبيرمان براون (٠,٩١) وهو معامل ثبات مقبول ودال إحصائياً .
- **حساب زمن الاختبار :** اتضح بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي في صورته الأولية أن الزمن المناسب للإجابة عليه هو ٢٠ دقيقة .
- **إخراج الاختبار في صورته النهائية :** بعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة صيغ الاختبار في صورته النهائية بحيث اشتمل على ٢٠ سؤال لكل سؤال ثلاث بدائل ، وقد حُدد لكل إجابة عن سؤال درجة واحدة وبالمقابل عدم الإجابة أو الإجابة الخاطئة صفر ، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار ٢٠ درجة .

جدول (١) : مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوعات	أرقام الأسئلة لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية المختارة					المجموع	النسبة المئوية
	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
أهمية الصناعة في الوطن العربي	٤	ـــــ.	٢-٥	١-٣	ـــ	٥	٢٥٪
ملامح الصناعة في الوطن العربي	٦		١٠	٧	٨-٩	٥	٢٥٪
أنواع الصناعات في الوطن العربي	١١	١٢-١٣-١٤	ـــ	ـــ	١٥	٥	٢٥٪
اتجاهات الصناعة في الوطن العربي	١٨	١٧-٢٠	ـــ	١٦	١٩	٥	٢٥٪
المجموع	٤	٥	٣	٤	٤	٢٠	١٠٠٪

- **اختبار مهارات التفكير الجغرافي** :

صيغت أسئلة الاختبار مع الأخذ في الاعتبار جميع الخطوات العلمية على النحو التالي :

- **الهدف من الاختبار** :

يهدف إلى قياس قدرة طالبات تخصص الجغرافيا والإعداد التربوي في محتوى وحدة (الإنتاج الصناعي في الوطن العربي) على التفكير الجغرافي عند المهارات المحددة سلفا .

- **أبعاد الاختبار** :

اشتمل الاختبار على مهارات التفكير الجغرافية التي تمثلت في : (مهارة جمع وتنظيم المعلومات الجغرافية - مهارة تحليل وتفسير المعلومات الجغرافية - مهارة الاستنتاج والتنبؤ الجغرافي – ومهارة تقييم الأحداث الجغرافية) .

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تم إعداد الاختبار على هيئة اختيار من متعدد ، وروعي فيه وضع ثلاث بدائل لكل سؤال ، مع الاستعانة بالخرائط ، وقد روعي اشتمال الأسئلة على جميع مهارات التفكير الجغرافي المحددة سلفا .

• **صدق الاختبار** :

بعد بناء جدول مواصفات الاختبار في صورته الأولية تم عرض الاختبار مع جدول المواصفات على خبراء في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم ، وبناء على الملاحظات الواردة منهم تم التعديل وإخراج الاختبار في صورته النهائية .

• **تجريب الاختبار** :

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية ؛ بغرض التعرف على:

- **مدى ووضح تعليمات الاختبار وتعديل الأسئلة :** وتم تعديل صياغة بعض التعليمات وصياغة بعض الأسئلة الغامضة.
- **حساب ثبات الاختبار :** باستخدام معامل سبيرمان براون (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مقبول ودال إحصائيا .
- **حساب زمن الاختبار :** اتضح بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي في صورته الأولية أن الزمن المناسب للإجابة عليه هو ٢٠ دقيقة .
- **إخراج الاختبار في صورته النهائية :** بعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة صيغ الاختبار في صورته النهائية بحيث اشتمل على ٢٠ سؤال ، وقد حُدد لكل إجابة عن سؤال درجة واحدة وبالمقابل عدم الإجابة أو الإجابة الخاطئة صفر ، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار ٢٠ درجة .

جدول (٢) : مواصفات اختبار مهارات التفكير الجغرافي

مهارات التفكير الجغرافي	أرقام الأسئلة لكل مهارة	عدد الأسئلة لكل مهارة	المجموع	النسبة المئوية
مهارة جمع وتنظيم المعلومات الجغرافية	٤-١٣-١٤-١٧-١٩	٥	٥	٢٥٪
مهارة تحليل وتفسير المعلومات الجغرافية	١-٥-٦-١٦-١٨	٥	٥	٢٥٪
مهارة الاستنتاج والتنبؤ الجغرافي	٢-٣-١٠-١٢-١٥	٥	٥	٢٥٪
مهارة تقييم الأحداث الجغرافية	٧-٨-٩-١١-٢٠	٥	٥	٢٥٪
المجموع	٢٠	٢٠	٢٠	١٠٠٪

• **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

تم تطبيق أدوات الدراسة المعدة بهدف التعرف على تأثير العامل المستقل على العاملي التابعين وهما: (الاختبار التحصيلي – واختبار مهارات التفكير الجغرافي) على عينة الدراسة والتي مثلتها كلا من المجموعة (التجريبية والضابطة) حيث تم استخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين بغية التأكد من تكافؤهما قبل التطبيق ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

يوضح الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية ومستوى الدلالة لمجموعتي الدراسة ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢,٨) و (١٢,٧) للمجموعة الضابطة ، وانحراف معياري بلغ (٢,٨) للمجموعة التجريبية و(٢,٦) للمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي القبلي ، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة

التجريبية (٨,٨٠) و (٨,٧٢) للمجموعة الضابطة ، وانحراف معياري بلغ (٢,٥٦) للمجموعة التجريبية و(٢,٤٨) للمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الجغرافي القبلي ، أيضا يتضح انخفاض القيمة التائية المحسوبة والتي بلغت (٠,١٣) عن القيمة التائية الجدولية والتي بلغت (٢,٦٣) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ (٠,٠١) ، وهذا يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبار التحصيل المعرفي واختبار مهارات التفكير الجغرافي ، وبذلك تشير النتائج إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل الشروع في التطبيق تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس هذه كلا من المجموعة (التجريبية والضابطة) .

جدول (٣) : نتائج الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمتوسطي الفروق بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي واختبار مهارات التفكير الجغرافي

المجموعة	الاختبار التحصيلي					اختبار مهارات التفكير الجغرافي					
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ت	٣٠	١٢,٨	٢,٨	٠,١٣	٢,٦٣	غير دالة	٣٠	٨,٨٠	٢,٥٦	١,٠٣	٢,٦٣	غير دالة
ض	٢٨	١٢,٧	٢,٦				٢٨	٨,٧٢	٢,٤٨			

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة** :

بعد ضبط التطبيق القبلي لاختباري (التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الجغرافي) تم إخضاع طالبات المجموعة التجريبية لدراسة موضوعات وحدة (الإنتاج الصناعي في الوطن العربي) عن طريق تدريب أستاذة المادة على تطبيق الوحدة باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) وحجبها عن طالبات المجموعة الضابطة ليدرسن بالطريقة التقليدية ، بواقع خمس محاضرات متتالية خلال الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٨) ، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين ، تمهيدا للحصول على النتائج .

- **الأساليب الإحصائية** :

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (T.Test) ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة ، ومعامل سبيرمان براون ؛ لحساب الثبات ، ومعادلة مربع إيتا ($\eta 2$) ؛ لاستخراج حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع للدراسة .

- **نتائج الدراسة (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)** :

- **نتائج اختبار الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ومتوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي– بعد ضبط التطبيق القبلي -لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية ، وتم التحقق من صحة هذا الفرض في خطوتين هما :

استخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي والجدول (٤) يوضح النتائج :

جدول (٤) : نتائج الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمتوسطي الفروق بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٤.٥٢	١.١٧	٦٨	٩.٥١	٢.٦٥	دال إحصائياً
الضابطة	٣٥	١٠.٨٠	٢.٠١				

يوضح الجدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية ومستوى الدلالة لمجموعتي الدراسة ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٤.٥٢) و (١٠.٨٠) للمجموعة الضابطة ، وانحراف معياري بلغ (١.١٧) للمجموعة التجريبية و(٢.٠١) للمجموعة الضابطة ، وهذا يوضح مدى الفروق بين متوسطات المجموعتين في اختبار التحصيل المعرفي البعدي والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك يعزى لاستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس هذه المجموعة .

وعن الأثر التجريبي فإنه يتضح ارتفاع القيمة التائية المحسوبة والتي بلغت (٩.٥١) عن القيمة التائية الجدولية والتي بلغت (٢.٦٥) عند درجة حرية (٦٨) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠١) ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) .

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري الأول للدراسة وقبول البديل _ حيث جاءت النتائج معبرة عنه _ بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة التوبات (٢٠١٤) وعبد الرحمن (٢٠٠٥) التي اسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في التدريس ، وتعزى هذه النتيجة إلى ما توفره هذه التقنية من إمكانيات تتمثل في إخراج البيانات الجغرافية الإحصائية المجدولة في صورة خرائط مكانية ورسوم توضيحية تمكن الطالبات من الفهم والربط والاستنتاج وبالتالي بقاء المعلومات لديهن في الذاكرة طويلة المدى والتي تؤثر إيجابا في تحصيلهن الدراسي وبقاء التعلم .

- **استخدام معادلة مربع إيتا (η2)** ؛ لاستخراج حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع للدراسة المتمثل في اختبار التحصيل المعرفي والجدول (٥) يوضح النتائج :

جدول (٥) : حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع المتمثل في اختبار التحصيل المعرفي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة d	مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS)	اختبار التحصيل المعرفي	٢,٦٢	٠.٨٣	كبير

يظهر في الجدول (٥) أن قيمة d التي تعكس مقدار حجم الأثر قد بلغت (٢,٦٢) ، بينما بلغت قيمة مربع إيتا (η2) (٠.٨٣) وهو تأثير كبير ؛ لأن قيمة مربع إيتا حسب القاعدة = (٠,٨ فأعلى) كبيرة ، وهذا يوضح حجم تأثير العامل المستقل التجريبي المتمثل في تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على العامل التابع المتمثل في التحصيل المعرفي .

- **نتائج اختبار الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريسهن باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي تم تدريسهن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي . بعد ضبط التطبيق القبلي . لاختبار مهارات التفكير الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية ، وتم التحقق من صحة هذا الفرض في خطوتين هما :

- **استخدام الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين** ؛ لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير الجغرافي والجدول (٦) يوضح النتائج :

جدول (٦) : نتائج الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمتوسطي الفروق بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير الجغرافي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠١)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٢.٠٧	٨.٧	٦٨	٢٦.٤٤	٢.٦٥	دال إحصائياً
الضابطة	٣٥	١٧.٥١	٤.٩				

يوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الحرية والقيمة التائية ومستوى الدلالة لمجموعتي الدراسة ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦٢.٠٧) و (١٧.٥١) للمجموعة الضابطة ، وانحراف معياري بلغ (٨.٧) للمجموعة التجريبية و(٤.٩) للمجموعة الضابطة ، وهذا يوضح مدى الفروق بين متوسطات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير الجغرافي البعدي والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك يعزى لاستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس هذه المجموعة .

وعن الأثر التجريبي فإنه يتضح ارتفاع القيمة التائية المحسوبة والتي بلغت (٢٦.٤٤) عن القيمة التائية الجدولية والتي بلغت (٢.٦٥) عند درجة حرية (٦٨) ،

وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠١) ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وهي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS).

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفضِ الفرض الصفري الثاني للدراسة وقبول البديل_ حيث جاءت النتائج معبرة عنه _ بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجغرافي ، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة شلقامي (٢٠١٨) وغازي (٢٠١٦) وبارعيده (٢٠١٥) وتوفيق (٢٠١٣) ورشيد (٢٠١٢) التي اسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في التدريس ، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طريقة التدريس التي تستخدمها عضو هيئة التدريس وفق هذه التقنية والتي تختلف جذريا عن الطريقة التقليدية في اعتمادها بشكل أساسي على نشاط الطالبات وتفاعلهن مع التطبيقات المختلفة التي تتعامل مع (GIS) والتي تمكنهن من الوصول إلى المعلومات بأنفسهن وما ينعكس خلال ذلك على تطوير تفكيرهن وأدائهن الابداعي في اكتسابهن للمهارات الجغرافية .

- **استخدام معادلة مربع إيتا (η2)** ؛ لاستخراج حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع للدراسة المتمثل في اختبار مهارات التفكير الجغرافي والجدول (٧) يوضح النتائج :

جدول (٧) : حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع المتمثل في اختبار مهارات التفكير الجغرافي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة d	مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS)	مهارات التفكير الجغرافي	٣,١٨	٠.٩١	كبير

يظهر في الجدول رقم (٧) أن قيمة d التي تعكس مقدار حجم الأثر قد بلغت (٣,١٨) ، بينما بلغت قيمة مربع إيتا (η2) (٠.٩١) وهو تأثير كبير ؛ لأن قيمة مربع إيتا حسب القاعدة = (٠,٨ فأعلى) كبيرة ، وهذا يوضح حجم تأثير العامل المستقل التجريبي المتمثل في تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) على العامل التابع المتمثل في مهارات التفكير الجغرافي .

- **ملخص النتائج** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي -لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي – بعد ضبط التطبيق القبلي -لاختبار مهارات التفكير الجغرافي لصالح المجموعة التجريبية .

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، توصي الدراسة بما يلي :

- فتح تخصص التقنيات الجغرافية والخدمات وتضمينه للخطة الدراسية بقسم الجغرافيا للطالبات بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة أم القرى أسوة بأقرانهم الطلاب .
- إقامة دورات وورش عمل من شأنها تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمات على استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس الموضوعات الجغرافية .
- توفير الأجهزة والمعامل والتطبيقات وكافة التجهيزات اللازمة لتحقيق أقصى فائدة من استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في التدريس .
- إعادة صياغة المقررات المقدمة للطالبات في قسم الجغرافيا بما يُمكّن عضوات هيئة التدريس من استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تقديم موضوعات هذه المقررات .
- ضرورة إرفاق القائمين على تطبيقات تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لكتيبات مدعومة بأمثلة توضيحية لطريقة تفعيل هذه التطبيقات في العملية التعليمية .

- **المقترحات** :

- إجراء دراسات تستهدف الكشف عن أثر استخدام (تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS))، على تنمية (مهارات التفكير البصري ، مهارات التفكير الجانبي ، مهارات التفكير الإبداعي ، عادات العقل ، الذكاء بأنواعه).
- إجراء دراسات تستهدف الكشف عن أثر استخدام (تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS)) عن طريق تفعيل التطبيقات الأخرى لهذه التقنية في تصميم الوحدات والبرامج المقترحة مثل : (GeoMedia – ERDAS – SAGA GIS- GRASS GIS – Quantum GIS – ILTPLAS).
- إجراء دراسات شبيهة تتضمن عينات مختارة من جامعات أخرى بمدن المملكة العربية السعودية ؛ للوقوف على مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية .

- **المراجع** :

- أبو رضا ، منصور . (٢٠١١) . *نظم المعلومات الجغرافية* . ط٢ . غزة : مطبعة جامعة فلسطين.

- البشايرة ، راتب محمود . (٢٠٠٨) . *جغرافية الوطن العربي* . الرياض : مكتبة الرشد .
- التوبات ، مجد فيصل . (٢٠١٤) . *تطوير وحدة تعليمية مقترحة من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء نظم المعلومات الجغرافية واختبار أثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها* . رسالة دكتوراه غير منشورة . إربد : جامعة اليرموك . كلية التربية .
- الحطاب ، فاطمة أحمد . (٢٠١١) . *فاعلية وحدة مقترحة في نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها المجتمعية في تنمية المفاهيم المرتبطة بها ومهارات اتخاذ القرار في الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية* . رسالة ماجستير غير منشورة . دمياط : جامعة المنصورة . كلية التربية .
- الدويكات ، قاسم (٢٠٠٣) . *نظم المعلومات الجغرافية - النظرية والتطبيق* : عمّان .
- الرجال ، محمد عبد الرحيم . (٢٠٠٨) . *نظم المعلومات الجغرافية* . القاهرة : مكتبة دار المعرفة الجامعية .
- الشمري ، أحمد صالح . (٢٠٠٧) . *نظم المعلومات الجغرافية من البداية* . تم الاسترجاع من موقع *https://www.geopratique.com/2016/01/gisbook.html* .
- العلاق ، مجيد صادق . (٢٠٠٩) . *أهمية تقنية المعلومات في رفع كفاءة المدرسة* . عمّان : دار المسيرة .
- الفارس ، رائد بشير . (٢٠١٢) . *التمثيل الخرائطي الفعال لمتغير الحبة (Grain) في نظم المعلومات الجغرافية (GIS)* . عمّان : دار صفاء .
- القرني ، عبد الله . (٢٠٠٦) . *نظم المعلومات الجغرافية* . الرياض : جامعة الملك سعود .
- القرني ، ظافر علي . (٢٠٠٧) . *أسماء الأشياء والعلم والتقنية (الإعجاز العلمي العظيم)* . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .
- بارعيده ، إيمان سالم . (٢٠١٥) . أثر برنامج تدريبي قائم على نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في إكساب المعارف المرتبطة به وتنمية مهارة انتاج الخريطة لدى طالبات قسم الجغرافيا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجدة . بحث منشور . جامعة الأمارات العربية المتحدة . المجلة الدولية للأبحاث التربوية . ع ٣٧ . ص ص ٣٠١ – ٣٣٣ .
- *توصيات الملتقى الـ١١ لنظم المعلومات الجغرافية وتطوير المجتمع الإلكتروني* .(٢٠١٧) . الدمام : جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل . تاريخ الاتاحة ١٤ أبريل . تم الاسترجاع من موقع http://www.alhayat.com/article/859345/ .
- توفيق ، إسراء علي إبراهيم . (٢٠١٣) . فاعلية توظيف تقنيات نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات الخريطة لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة . السويس . جامعة العريش . كلية التربية.
- داود ، جمعة محمد .(٢٠١٤م). *مبادئ علم نظم المعلومات الجغرافية* . مكة المكرمة : تم الاسترجاع من موقع https://www.4shared.com/u/vJBH8xk/ *online.html*
- رشيد ، وجدان نعمان . (٢٠١٢) . *فاعلية برنامج تعليمي باستعمال نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المهارات الجغرافية عند طلبة كلية التربية الأساسية* . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة بغداد . كلية التربية .
- سعيد ، محمد يعقوب . (٢٠١٢) . *لمحة عن نظم المعلومات الجغرافية GIS* . العين . جامعة الامارات العربية المتحدة.

- شلبي ، أحمد إبراهيم . (٢٠٠١) . *تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام* . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شلقامي ، أشرف رشاد صابر . (٢٠١٨) . *أثر استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تدريس الجغرافيا في تنمية المفاهيم والمهارات الكارتوجرافية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب قسم الجغرافيا بكلية الآداب* . رسالة ماجستير غير منشورة . المنيا : جامعة المنيا . كلية التربية .
- عبد الباسط ، حسين محمد . (٢٠٠٤) . *فعالية استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية* . رسالة دكتوراه غير منشورة . القاهرة : كلية التربية بقنا .
- عبد الرحمن ، محمد خليفة (٢٠٠٥) . *فاعلية مقرر مقترح في نظم المعلومات الجغرافية في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات والاتجاهات لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية* . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر .كلية التربية .
- عبده ، وسام الدين محمد . (٢٠١٢) . *إدارة نظم المعلومات الجغرافية باستخدام البرنامج Arc GIS for Desktop* . الدمام : مكتبة المتنبي .
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠٠٨). *المهارات الوظيفية في الجغرافيا في عصر المعلوماتية رؤي تنظيرية وتطبيقية*. دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
- غازي ، مصطفى السيد على . (١٤٣٧ - ٢٠١٦) . *فعالية توظيف نظم المعلومات الجغرافية (GIS) لتدريس الجغرافية في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي* . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طنطا . كلية التربية.
- محمود ، صلاح الدين عرفة . (٢٠٠٥) . *تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات (أهدافه – محتواه – أساليبه تقويمه)* . القاهرة : عالم الكتب .
- وديع ، لميس عصام . (٢٠١٥) . *توظيف تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في العملية التعليمية – التعلمية* . بغداد : جامعة بغداد . مجلة كلية التربية للبنات . مج ٢٦ . ج ١. ص ص ١٩٧ – ٢١٨ .

❋❋❋❋❋

البحث السابع:

درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

إعداد :

أ /سهام بنت خميس بن محمد الحكمانية
وزارة التربيـــــة والتعليـــــــــــم
سلطنة عمان

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى
سلطنة عُمان

درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

أ /سهام بنت خميس بن محمد الحكمانية
وزارة التربيـــــة والتعليـــــــــم
سلطنة عمان

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب
جامعة نزوى سلطنة عُمان

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلي الكشف عن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٣٠) معلمًا ومعلمة في ثلاث محافظات هي مسقط وجنوب الباطنة والداخلية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين كان قليلة بشكل عام، كما جاءت قليلة في جميع المحاور وهي: التفاوض، والاقناع، والاتصال والتواصل، والثقة، وتقييم الموقف الحواري ؛ كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، ومُتغير المحافظة لصالح محافظة مسقط، ومُتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الماجستير فأعلى، ومُتغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من ١٠ سنوات في جميع محاور الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مهارة إدارة الحوار - مديري المدارس - التعليم الأساسي - سلطنة عُمان.

The Degree of Availability of Dialogue Management Skills among Headmasters of Basic Education Schools in the Sultanate of Oman from the Point of View of the Teachers

Siham bint Khamis bin Mohammad Alhakmania
Dr. Hosam Elden El Sayed Mohammad Ibrahem

Abstract:

The aim of the study is to identify the degree of the availability of dialogue management skills among the headmasters of basic education schools in the sultanate of Oman from the point of view of teachers. The study employed the descriptive method. A questionnaire, which was applied on a sample of (630) teachers from three educational regions; Muscat, Batinah South and Al-Dakhyliya., was used to collect data. It was found that the degree of the availability of dialogue management skills among the headmasters was generally low in all the following dimensions: negotiation, persuasion, communication, trust and evaluation of the dialogue situation. The result revealed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the teachers in favour of the male, the governorate' variable in favour of Muscat, in the qualification variable in favour of the Master Degree and above and

the experience variable in favour of 10 years' experience and above. These differences were in all areas of study.
Keywords: dialogue management skills- School Principals- basic education-, Sultanate of Oman

• المقدمة:

يعتبر مُدير المدرسة المسئول الرئيس عن إدارة العملية التعليمية المدرسية في مختلف جوانبها، حيث إنه مسئوول عن عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي وما يتضمنه من بناء الرؤية ووضع الرسالة وتحديدالأهداف الاستراتيجية، كما إنه مسئول عن إدارة العاملين بالمدرسة من خلال المتابعة والإشراف والتقويم والتنمية المهنية، بالإضافة إلى أنهٍ مسئوول عن إدارة المناهج الدراسية وتنفيذها وتوفير كافة مُتطلباتها، فضلا عن إنه مسئوول عن إدارة الموارد المادية المدرسية ، وتحقيق الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بها.

ولكي يقوم مُدير المدرسة بهذه المهام والمسئوليات والأدوار فلابد من المُشاركة والتعاون مع العاملين بالمدرسة، ولا يتأتى هذا التعاون وهذه المشاركة إلا من خلال تواصل فعّال معهم، وتُعتبر مهارة إدارة الحوار ركيزة رئيسة ودعامة أساسية لهذا التواصل الفعّال، والذي عن طريقه يتم تكامل الأدوار، وتبادل البيانات والمعلومات بسهولة ويسر، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة.

وأشار كل من خيري (٢٠١٤، ١٣ -١٤)، وكافي (٢٠١٥، ٢٠ -١٥)، وعبد العظيم (٢٠١٠، ٤٨) أن الحوار يحقق كثير من الفوائد في المؤسسات المعاصرة تتمثل في: إظهار الحقائق المدعمة بالأدلة والبراهين، والتفاهم والتعاون والعمل الجماعي ، والترقي بالذات، وتصحيح المفاهيم والأفكار، وحل النزاعات والخلافات،وتنمية الاحترام المتبادل بين العاملين ، ودعم الترابط والعلاقات الاجتماعية بينهم، وتنمية الاستقلالية في اتخاذ القرار، وكسب حب الآخرين، وتغيير اتجاهات وقناعات وميول الآخرين، وإجلاء الحقائق والوصول للحق والصواب، وحفظ الحقوق والمصالح، وحفظ الوقت والجهد والمال، وتوحيد الجهود بإزالة اللبس أو سوء الفهم.

وينطلق الحوار من مجموعة من الأسس تشتمل على الطبيعة الإنسانية، والاختلاف والتعدد والتنوع بين البشر، وقابلية الإنسان للتعلم في كل وقت وزمان ومكان وبصورة مُستمرة، والانسان ككائن اجتماعي تربطه علاقات مع الذين يعيشون معه في المجتمع، وخصائص النمو الإنساني التي تؤكد على غرس الإيجابية، ومرونة التفكير. (علي،٢٠٠٨ ، ١٦ -٢٥)

وتتضمن العملية الحوارية مجموعة من العناصر هي: المرسل، والمستقبل، والرسالة، وقناة الحوار، وبيئة الحوار، والتغذية الراجعة، وكل هذه العناصر

تعمل ككل مُتكامل في علاقات مُتبادلة، وأن أي خلل في هذه العناصر يؤثر في جودة وكفاءة الحوار بنفس النسبة والدرجة التي يؤثر بها عنصر آخر. (خيري(٢٠١٤ ، ٢٩ -٣٠)

وللحوار البناء أداب يجب أن يلتزم بها المُشاركون في العملية الحوارية كما تناولها خيرى (٢٠١٤، ١٦ -١٧) وكايفي(٢٠١٥، ١٠٠ -١٠٤)، والجبان (٢٠١٥، ١٩٣) وملا زاده (٢٠١٠، ١٥٩) المشرفية (٢٠١٣، ٢٨ -٣١) وهي حُسن القصد والنية، والثناء على الآخرين، والتواضع قولا وفعلا، والاحترام، والتواضع، والالتزام بالوقت المحدد للتحدث، والكلام الطيب، وتبسم الوجه، وحسن الاستماع والإنصات، وغض الصوت، والتلميح وحسن المعاتبة، وعدم التنابز بالألقاب، وكظم الغيظ، وحسن إنهاء الحوار، والاعتراف بالخطأ، ونقاء القلب، والابتعاد عن الغيبة، والالتزام بما اتفقت عليه الجماعة.

ويتطلب الحوار الناجح مجموعة الاشتراطات كما تناولها اللبودي (٢٠٠٣، ٦٢ -٦٣) والمشهداني (٢٠٠٤، ١١٣) والمصري (٢٠١١، ٤١) تتضمن: التخصص والتكافؤ، واختيار الظرف المناسب، والبدء بمواضع الاتفاق والمسلمات، والموضوعية، والقبول والاحترام المتبادل، والحرية في عرض الافكار والرؤي، وتحديد قضية الحوار تحديا دقيقا.

ولابد للحوار من إدارة واعية ومُتفهمه له من قبل مُدير المدرسة، ويحكمه في ذلك مجموعة من المبادئ تتمثل في: توافر مهارة التهيئة، وتجنب تقديم معرفة جاهزة، وتجنب الأسئلة المباشرة

والفصل بين المشكلة وتفسيرها، والتدرج في الحوار، واحترام الآراء، والالتزام بآداب الحوار، وتوافر مهارات الاتصال الفعال، وتوافر مهارات العرض الفعال، وتوافر مهارة إعادة الصياغة، وتقييم الموقف الحواري، وضمان حرية التعبير. (زغبوش وعلوي، ٢٠١١ ، ٢١ -٢٨).

وتشتمل مهارات إدارة الحوار على مجموعة من المهارات الفرعية، الأولى التفاوض وهو مجموعة من الاجراءات المتبعة لإرضاء الأطراف الأخرى، حيث يعملان معًا للحصول على النتائج المرجوة، بمعني إشباع حاجات الفرد وحاجات الطرف الأخر في آن واحد ؛ ومن ثم التركيز على المصلحة المشتركة تقود في النهاية إلى النجاح والإنجاز والاتفاق بين الأطراف في الموقف التفاوضي. (Patterson,2003,3)

أما المهارة الثانية فهي الإقناع حيث تتضمن الحصول على قبول الأفراد لوجهة النظر الخاصة بالآخرين، وتقديم الحجج والأدلة والبراهين بطريقة تلبي احتياجاتهم ؛ فيشعرون بالقبول لأنهم يفهمون ويوافقون على وجهة نظرهم دون إكراه. (Pearn,2006,3)

وتشتمل المهارة الثالثة الاتصال والتواصل الفعال، وهي عملية نقل أو توصيل فكرة أو مفهوم أو إحساس أو مهارة من شخص إلى آخر، حتي يصبح مشاعًا بينهما؛ ويؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر. (البستان وآخرون ، ٢٠١٤، ٢١)

وتتضمن المهارة الرابعة الثقة وهي كما أشار إليها بليند(Blind,2007,7) ضرورية لبناء علاقة بين شخصين تؤدي لنتائج مرغوبة، وهي أساس للاتصال الإنساني والتفاعل المؤسسي، كما أنها علاقة تحدث عندما تسمح الأطراف التي لديها تصورات تتوائم مع بعضها حتى تصل العلاقة إلى النتائج المتوقعة.

أما المهارة الخامسة فهي تقييم الموقف الحواري وهي العملية التي يتم من خلالها معرفة مدي النجاح والفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها الحوار والنقاش، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتي يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة والقيام بإجراءات تصحيحية. (عبدالباري ، ٢٠١١ ، ٢٢٦)

وإذا تطرقنا إلى الحوار في سلطنة عُمان، فإن المتابع للسياسة العمانية يظهر له وبوضوح أنها عملت في الداخل والخارج على ترسيخ مبدأ الحوار الإيجابي البناء وعلى مختلف المستويات، فالسلطنة تسعى لتحويل أولوياتها إلى التركيز على الحوار والحرص على الشفافية، ويتضح ذلك جليا من خلال توجيهات صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد وخطابه بمجلس عمان عام٢٠١١م: "لقد كلفت قوانين الدولة وأنظمتها لكل عماني التعبير عن رأيه والمشاركة بأفكاره البناءة، ونحن نؤمن دائما بأهمية تعدد الآراء والافكار وعدم مصادرة الفكر". (السعدية، ٢٠١٧،٣)

ووزارة التربية والتعليم كأحد أنظمة الدولة "تبذل جهود حثيثة في هذا الصدد، وذلك بجهودها في مجال تطوير أداء المديرين بشكل عام، وفي تأصيل مبادئ الحوار بشكل خاص، وتعزيز قنوات الاتصال بين الوزارة والمجتمع التربوي، من خلال بناء منهجيات الحوار وتفعيل دور المديرين، سواء بغرس هذه الثقافة في سلوكهم أو كمنهجية في عملهم أو في طريقة تعاملهم مع المعلمين. (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦، ٢٤)

ومن أهم البنى والآليات العملية التي طورتها الوزارة "البناء التنظيمي الهيكلي، وتعزيز قنوات الاتصال بين الوزارة والمجتمع التربوي والمحلي، والجانب التنظيمي الفني المتمثل في تأسيس المنابر الحوارية المعتمدة على اللقاءات المنهجية، مثل: ندوات ولقاءات مستجدات العمل التربوي، واللقاءات السنوية الحوارية للطلاب بالمحافظات". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ٣١)

وقد اهتمت كثير من الدراسات السابقة العربية بمهارة إدارة الحوار حيث أشارت نتائج دراسة السعدية (٢٠١٧) ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار بسلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين جاءت بدرجة عالية في أبعاد الدراسة الأربع، وجاء بُعد التواصل في المرتبة الأولى، يليه تقييم الموقف الحواري، ثم التفاوض والاقناع، ثم أخيرًا الثقة.

وتوصلت نتائج دراسة الرحبية (٢٠١٢) أن درجة ممارسة مهارات التفاوض لدى مديري مدارس الحلقة الثانية في الاجتماعات المدرسية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة عالية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في جميع محاور الدراسة.

وكشفت نتائج دراسة آل سلطان (٢٠١١) استخدام مدير المدرسة لإدارة الحوار أثناء تواصله وتعامله مع منسوبي المدرسة كآلية تمكنه من سماع وجهات النظر الأخرى في المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية. وخلصت نتائج دراسة عسيري (٢٠١١) أن المديرات يمارسن الإدارة بالحوار بدرجة متوسطة في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالمدينة المنورة ، كما خلصت النتائج إلى وجود توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات للإدارة بالحوار تبعًا للوظيفة لصالح المديرات.

وأظهرت نتائج دراسة الدعس (٢٠٠٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري المدارس بمحافظة غزة في فلسطين لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس أو متغير المؤهل العلمي أو متغير سنوات الخبرة لمدير المدرسة، كما أشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس واستجابات المعلمين بمحافظة غزة لمعوقات الاتصال والتواصل التربوي تعزى لمتغير نوع الوظيفة، ولصالح المديرين.

وأبرزت نتائج دراسة العتيبي (٢٠٠٧) أن المديرات يمارسن الحوار بدرجة عالية، ويفعلن الحوار في اتخاذ القرارات داخل مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة. وبينت نتائج دراسة الصقهان والشويعر (٢٠٠٦) أن حسن الاستماع والإنصات في الحوار هو أحد المقومات التي يتميز بها المحاور الناجح في مدارس المملكة العربية السعودية.

كما اهتمت كثير من الدراسات السابقة الأجنبية بمهارة إدارة الحوار حيث أشارت نتائج دراسة شاو وآخرون (Shao, et. al., 2015) أن الطلاب الصينيين

الذين قمعوا غضبهم أثناء الحوار والتفاوض كانوا أقل قدرة على التركيز أثناء التفاوض مما أدى إلى انخفاض مهارات التفاوض لديهم، وأن من سمات المفاوضين الفعالين أن يكونوا حذرين وأن يتبنوا استراتيجيات ناجحة للحفاظ على تركيزهم عند محاولتهم قمع الغضب الناتج عن عملية التفاوض.

وتوصلت نتائج دراسة التوبي وآخرين (Al Toubi et. al.,2015) أن المديرين العمانيين يمتلكون خصائص المساعدة المتميزة التي يستعملونها لبناء قوة التفاوض الخاصة بهم.

وكشفت نتائج دراسة سشارابا (Sciarappa ,2007) أن الحوار المستمر بين المعلمين والمدير في المدارس الأمريكية يساعد على التعاون المستمر من خلال المشاركة في صنع القرار والتواصل المستمر، كما يساعد على وجود ثقة متبادلة بين المدير والمعلم، ويساهم في نشر جو التسامح والألفة فيما بينهم.

وأظهرت نتائج دراسة جلوفر (Glover,2003) أن مشاركة المعلمين للمدير في الحوار بمدارس المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الامريكية يتيح لهم الفرصة في المشاركة في صنع القرار، والاتصال المستمر فيما بينهم لتحقيق الاهداف التعليمية، كذلك أظهرت النتائج أن فتح باب الحوار بين المدير والمعلمين يساعد في عملية الاتصال والتنظيم، وبناء التغذية الراجعة، مما يشجع التفاعل مع الآخرين، والثقة المتبادلة، وتبادل الآراء والأفكار.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية أنها ركزت على التعرف على آداب الحوار وفنياته، وأهميته في الحقل التربوي، واهتم بعضها بمبادئ إدارة الحوار، وتناول بعضها نماذج إدارة الحوار، كما اهتم بعضها بالمعوقات التي تواجه إدارة الحوار.

- **مشكلة الدراسة** :

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود قصور في بعض أدوار مُديري المدارس العُمانية والتي تؤثر على مهارة إدارة الحوار، حيث توصلت نتائج دراسة الراجحية (٢٠١٤) إلى ضعف في بعض مهارات مُديري المدارس المُرتبطة بعقد الاجتماعات مع المعلمين قبل الزيارات الصفية ، واطلاعهم على تقاريرها قبل اعتمادها بصورة نهائية، وأظهرت نتائج دراسة الكندي (٢٠١٤) قصور في تشجيع المعلمين على إجراء دراسات وبحوث تسهم في تحسين العملية التعليمية، وفي عقد الاجتماعات لمعلمي المواد المشتركة لتحقيق الترابط بين المناهج التي يدرسونها.

وبينت نتائج دراسة المُنذري (٢٠٠٩) قصور دور مدير المدرسة في تحقيق الانضباط المدرسي لدى الطلبة، وخلصت نتائج دراسة البراشدية (٢٠١١) إلى أن دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة ضعيفة في مجالات توفير مناخ مدرسي

مناسب، والحقوق والوجبات والقيم العامة والمشاركة المُجتمعية، ومتوسط في مجال الانتماء، وكشفت نتائج دراسة الرحبية (٢٠١٢) وجود قصور في مهارات التفاوض لدى مديري مدارس الحلقة الثانية في الاجتماعات المدرسية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان في بُعد المناورة والتكنيك.

ولتأكيد مشكلة الدراسة أجرى الباحثان دراسة استطلاعية من خلال مقابلة مقننة مع عينة من مديري ومعلمي بعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان بلغت خمسة عشر بواقع خمسة مديرين، وعشرة معلمين وذلك بغرض الكشف عن آراء المديرين والمعلمين في مهارة إدارة الحوار من حيث: معرفتهم بأساسيات هذه المهارة، وعلمهم بأهمية استخدامها، وواقع تطبيقهم لهذه المهارة في الاجتماعات واللقاءات التربوية، وحصولهم على تدريب حول هذه المهارة من عدمه. وقد أسفر تحليل استجابات المديرين والمعلمين على أسئلة المقابلة عن وجود قصور في معرفة الاساسيات العلمية لمهارة إدارة الحوار لدى ٨٠٪ من أفراد العينة، وأشار٢٠٪ من أفراد العينة إلى معرفتهم بإدارة الحوار، ولكنهم يطبقونه دون الاستناد إلى الأسس والقواعد العلمية لتطبيقه، ووجود التطبيق العشوائي والاستخدام المحدود لمهارة إدارة الحوار أثناء اللقاءات المختلفة لدى٩٣٪ من أفراد العينة، كما أجمع أفراد العينة جميعًا على عدم خضوعهم إلى أي دورات تدريبية تتعلق بمهارة إدارة الحوار من بداية توظيفهم حتى الآن.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- ما درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية الدراسة في كونها:

- تأتي استجابة لتوجهات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان لمواكبة التطور والتحديث وتجويد العمل التربوي والتعليمي، حيث من المأمول أن تساعد نتائج هذه الدراسة مديري التعليم الأساسي بالسلطنة على تحسين وتطوير أدائهم الإداري في ضوء تطبيق الأسس العلمية لمهارة إدارة الحوار.
- يمكن أن تساهم في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية وصناع القرار بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان على أهمية مهارة إدارة الحوار لكونها من الأدوات العملية والمهارات الأساسية التي تساعد المديرين خاصة والمعلمين عامة في العمل الميداني.

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على أبعاد مهارة إدارة الحوار: (الإقناع - الاتصال والتواصل - الثقة - التفاوض - تقييم الموقف الحواري).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مدارس تعليم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ثلاث محافظات هي: مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية.
- **الحدود الزمنية:** طُبقت هذه الدراسة في فصل الربيع من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **مهارة إدارة الحوار** Dialogue Management:

عرفها آل سلطان (٢٠١١، ٦٠) أنها "أسلوب للاتصال الفعال بين القيادة الإدارية وبقية أعضاء العملية التعليمية والإدارية والفنية، معتمدا على اللوائح والقرارات بهدف تطوير أداء عناصر العمل بالمؤسسة التعليمية وتعديل سلوكهم".

وتعرفها اليحيوية (٢٠١١، ٨) على "أنها الأساليب التي تستخدمها المديرة مع المعلمات لبناء حوارات هادفة تقوم على التنظيم، والمشاركة والاتصال، والإقناع، والتسامح؛ من أجل الوصول إلى طرح نتائج أفضل في طرح الموضوعات، وتحقيق الأهداف المرجوة بفاعلية".

وبناءً على ما سبق تعرف مهارة إدارة الحوار إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموعة المهارات المكونة من مجالات: التفاوض الإقناع، التواصل، الثقة، وتقييم الموقف الحواري، والتي يستخدمها مديرو مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أثناء المناقشة مع المعلمين في الاجتماعات واللقاءات المختلفة؛ بغية التوصل إلى نتائج مرضية لجميع المشتركين في المناقشة.

• **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتتضمن تلك الإجراءات الآتي:

• **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم ، ويعتمد دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا. (الجادري، ٢٠١٨)

• **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (٥٦٣٨٥) معلما ومعلمة وفقا لكتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

• **عينة الدراسة**:

تم اختيار ثلاث محافظات هي مسقط، وجنوب الباطنة، والداخلية بسلطنة عُمان، وبلغ عدد المعلمين فيها (١٢٥١٣) معلما ومعلمة، وتم اختيار عينة من هذه المحافظات وفقا لنظام العينة الطبقية المتساوية، وبلغ عددهم (٦٦٠) معلما ومعلمه، ووصلت حصيلة جمع الاستبانات (٦٣٠) استبانة بنسبة (٩٥,٤٥٪)، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، وبلغت عدد الاستبانات المفقودة (٣٠) استبانة بنسبة (٤,٥٥٪)، والجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة

نوع المتغير	المستويات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	٣١٦	٥٠,٢٪
	أنثى	٣١٤	٤٩,٨٪
	المجموع	٦٣٠	١٠٠٪
المحافظة	مسقط	٢١٩	٣٤,٨٪
	الباطنة جنوب	٢٠٣	٣٢,٢٪
	الداخلية	٢٠٨	٣٣٪
	الجملة	٦٣٠	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٨	٤,٤٪
	بكالوريوس	٤٧٣	٧٥,١٪
	ماجستير فأعلى	١٢٩	٢٠,٥٪
	الجملة	٦٣٠	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥٠	٢٣,٨٪
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٤٧	٣٩,٢٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣٣	٣٧٪
	الجملة	٦٣٠	١٠٠٪

• **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بهذا الموضوع كدراسة الرحبية (٢٠١٢)، ودراسة السعدية (٢٠١٧) ، حيث تكونت الاستبانة من خمسة محاور و(٧٢) فقرة قبل التحكيم، وبعد التحكيم وصلت إلى (٥٠) فقرة ،موزعة على

خمسة محاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٢) يوضح المحاور الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢): توزيع محاور الدراسة وفقرات كل منها والنسب المئوية للفقرات

رقم المحور	المحور	مجموع الفقرات	النسبة المئوية
١	التفاوض	١٠	٢٠٪
٢	الإقناع	١٠	٢٠٪
٣	الاتصال والتواصل	١٠	٢٠٪
٤	الثقة	١٠	٢٠٪
٥	تقييم الموقف الحوارى	١٠	٢٠٪
	المجمـــوع	٥٠	١٠٠٪

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجال الإدارة التعليمية وعلم النفس، وبلغ عددهم (١٧) محكما، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، ووزارة التربية والتعليم، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

• **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

المحـور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرو نباخ
التفاوض	١٠	٠,٨٣
الإقناع	١٠	٠,٨٥
الاتصال والتواصل	١٠	٠,٨٧
الثقة	١٠	٠,٨٧
تقييم الموقف الحوارى	١٠	٠,٨٧
الثبات الكلى	٥٠	٠,٨٦

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٨٦)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

• **متغيرات الدراسة**:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس، وله مستويان هما: (ذكر - أنثى).
- المحافظة التعليمية واشتملت على ثلاث محافظات(مسقط - جنوب الباطنة - الداخلية).
- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير فأعلى).

- سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (أقل من ٥ سنوات - من ٥ -١٠ سنوات - من ١٠ سنوات فأكثر).

• **المعالجات الإحصائية**:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي *One Way ANOVA* لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

• **نتائج الدراسة**:

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلتها بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها، ووفقا لمعيار تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى (٥ -١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥=٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): السلم التصنيفي لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
قليلة جداً	من ١ إلى ١,٧٩
قليلة	من ١,٨ إلى ٢,٥٩
متوسطة	من ٢,٦ إلى ٣,٣٩
كبيرة	من ٣,٤ إلى ٤,١٩
كبيرة جداً	من ٤,٢ إلى ٥

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : ما درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين ؟

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الخمسة للدراسة، والجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

رقم المحور	ترتيبه	المحـــور	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الدرجة
١	٥	التفاوض	٢,٥١	٠,٧٦	قليلة
٢	٢	الإقناع	٢,٥٥	٠,٨٠	قليلة
٣	٤	الاتصال والتواصل	٢,٥٥	٠,٨٦	قليلة
٤	٣	الثقة	٢,٥٥	٠,٨٤	قليلة
٥	١	تقييم الموقف الحوارى	٢,٥٨	٠,٨٤	قليلة
المتوسط الحسابى الكلى			٢,٥٥	٠,٧٨	قليلة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاءت قليلة بشكل عام، جما جاءت قليلة في جميع محاور الدراسة، أن المحور الخامس (تقييم الموقف الحواري) حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٥٨)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٤)، بينما حصل المحور الأول (التفاوض) على أقل متوسط حسابي بلغ(٢,٥١)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٦)، وقد بلغت المتوسطات الحسابية للمستوى العام لمحاور الاستبانة (٢,٥٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٨)، وهو يقابل مستوى تقدير بدرجة قليلة، ويشير الجدول كذلك أن المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة كلها قليلة.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

- **المحور الأول**: **التفاوض**:

ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات محور التفاوض

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الدرجة
١٠	١	يحدد مسبقاً قبل اللقاء بوقت كاف المحاور محل النقاش في الجلسة الحوارية.	٢,١٠	١,٣٠	قليلة
٩	٢	يوجه اهتمام المعلم إلى الأهداف والمصالح المشتركة.	٢,٢٤	٠,٩٨	قليلة
٧	٣	يتبنى أسلوب الحوار القائم على تبادل الآراء ووجهات النظر بينه وبين المعلم.	٢,٤٧	١,٠٢	قليلة
٣	٤	يسعى للوصول إلى أفضل البدائل التي تناسب أغلبية المعلمين.	٢,٦٦	١,٢٢	متوسطة
١	٥	يأخذ بعين الاعتبار احتياجات المعلمين عند التفاوض معه.	٢,٨٦	١,٥٣	متوسطة
٢	٦	يستخدم كافة الوسائل المتاحة لكسب تأييد المعلمين في عملية التفاوض.	٢,٦٩	١,٢١	متوسطة
٥	٧	يغير من نمط التفاوض حسب المواقف المختلفة.	٢,٥٤	١,٠٦	قليلة
٦	٨	يستطيع تغيير اتجاهات وآراء المعلمين.	٢,٥٤	١,١٥	قليلة
٨	٩	يستخدم خيارات وبدائل لمواجهة المتغيرات والمواقف الطارئة.	٢,٤٤	١,٣٢	قليلة
٤	١٠	يلتزم بوقت محدد للتفاوض مع المعلمين.	٢,٥٥	١,١٦	قليلة
المتوسط الحسابى الكلى			٢,٥١	٠,٧٦	قليلة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور التفاوض تراوحت بين المتوسطة والقليلة؛ حيث حصلت الفقرة (٥) والتي نصها "يأخذ بعين الاعتبار احتياجات المعلمين عند التفاوض معه" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٦)، وبانحراف معياري قدره (١,٥٣)، بينما حصلت الفقرة (١) والتي نصها "يحدد مسبقا قبل اللقاء بوقت كاف المحاور محل النقاش في الجلسة الحوارية "على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,١٠)، وبانحراف معياري قدره (١,٣٠)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (٢,٨٦ - ٢,١٠).

- **المحور الثاني: الإقناع:**

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات محور الإقناع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١١	يتجنب أساليب التهديد والوعيد في تعامله مع المعلمين.	٢,٧٦	١,٥٧	متوسطة
٣	١٢	يعرض الأسباب مرتبطة بالنتائج أثناء عملية الإقناع.	٢,٦٠	١,١٥	متوسطة
٤	١٣	يستخدم أسلوب التعقيب المقنع أثناء النقاش مع المعلم.	٢,٥٩	٠,٩٩	قليلة
٧	١٤	يدحض الآراء المخالفة له بالحجج والبراهين المقنعة.	٢,٥١	١,١٠	قليلة
١٠	١٥	يقدم الشواهد والأدلة المؤيدة لوجهة نظره.	٢,٣٢	١,٣٩	قليلة
٩	١٦	يبصر المعلم بطرائق تلافي الأخطاء بأسلوب موضوعي هادف.	٢,٣٧	١,١٠	قليلة
٦	١٧	يتجنب الصدام في حواره مع المعلم من خلال توظيفه لمجموعة من الاستراتيجيات الوقائية.	٢,٥١	١,٠٤	قليلة
٥	١٨	يتيح الفرصة لكل معلم لطرح أسئلة تسهم في إثراء التفاعل المتبادل بينهم.	٢,٥٥	١,٢٤	قليلة
٢	١٩	يعرض وجهة نظره بطريقة واضحة تخلو من الغموض أو اللبس.	٢,٧٤	١,٤٧	متوسطة
٨	٢٠	يصيغ حوار المعلم وأسئلته في عبارات وأسئلة واضحة.	٢,٥١	١,١٦	قليلة
المتوسط الحسابي الكلي			٢,٥٥	٠,٨٠	قليلة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور الإقناع تراوحت بين المتوسطة والقليلة؛ حيث حصلت الفقرة (١١) التي نصها "يتجنب أساليب التهديد والوعيد في تعامله مع المعلمين" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٧٦)، وبانحراف معياري قدره (١,٥٧)، بينما حصلت الفقرة (١٥)، التي نصها "يقدم الشواهد والأدلة المؤيدة لوجهة نظره" على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٣٢)، وبانحراف معياري قدره (١,٣٩)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (٢,٧٦ - ٢,٣٢).

• **المحور الثالث: الاتصال والتواصل:**

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات محور الاتصال والتواصل

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	٢١	يتحدث بلغة واضحة ومفهومة وسليمة.	٢,٦٠	١,٥٩	متوسطة
٦	٢٢	يحرص على إيصال الفكرة بوضوح.	٢,٥٥	١,٢٣	قليلة
٤	٢٣	ينوع في نبرات صوته بما يتناسب وعرضه للموضوع.	٢,٥٧	١,٠٠	قليلة
٧	٢٤	ينصت باهتمام إلى حديث كل معلم.	٢,٤٧	١,١٨	قليلة
١٠	٢٥	يوجه انتباهه لكل ما يصدر عن كل معلم من رسائل لفظية وغير لفظية.	٢,٣٤	١,٤٤	قليلة
٩	٢٦	يحسن التعامل مع أنماط الشخصيات المختلفة للمعلمين.	٢,٣٩	١,١٢	قليلة
٥	٢٧	يفهم المعلم من خلال تعبيرات الوجه والبدن.	٢,٥٦	١,١٠	قليلة
٢	٢٨	يتجنب الإشارة بالأصبع عند إصدار أوامر أو توجيهات للمعلم.	٢,٦٦	١,٢٣	متوسطة
١	٢٩	يسيطر على انفعالاته فلا يظهرها أثناء حواره مع المعلم.	٢,٨٧	١,٤٩	متوسطة
٨	٣٠	يحافظ على تلاقي بصري دائم مع المعلم أثناء الحوار معه.	٢,٤٥	١,٢١	قليلة
		المتوسط الحسابي الكلي	٢,٥٥	٠,٨٦	قليلة

يتضح من الجدول (٨) أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور الاتصال والتواصل تراوحت بين المتوسطة والقليلة؛ حيث حصلت الفقرة (٢٩) التي نصها "يسيطر على انفعالاته فلا يظهرها أثناء حواره مع المعلم" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٧)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٩)، بينما حصلت الفقرة (٢٥) التي نصها "يوجه انتباهه لكل ما يصدر عن كل معلم من رسائل لفظية وغير لفظية "على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٣٤)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٤)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (٢,٨٧ - ٢,٣٤).

• **المحور الرابع: الثقــة:**

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

ويتضح من جدول (٩) أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور الثقة تراوحت بين المتوسطة والقليلة؛ حيث حصلت الفقرة (٣٩) التي نصها "يتأنى في الرد والتعقيب إذا لم تعجبه أفكار المعلم" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٨٣)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٦)، بينما حصلت الفقرة (٣٥)، التي نصها "يظهر احترامه وتقديره لشخصية كل معلم أثناء نقاشه" على أقل متوسط حسابي

بلغ (٢,٢٧)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٧)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين (٢,٨٣ - ٢,٢٧).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات محور الثقة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	٣١	يفي بالوعود التي يقطعها على نفسه.	٢,٧٢	١,٥٦	متوسطة
٣	٣٢	يشجع المعلم باستمرار على إبداء آرائه في القضايا محل النقاش.	٢,٦٦	١,١٧	متوسطة
٦	٣٣	يتجنب الاستهزاء في مناقشته للقضايا المحددة.	٢,٥٤	١,٠٣	قليلة
٨	٣٤	يتيح الفرص لكل معلم لاختيار الحلول المناسبة وفقاً لظروفه المختلفة.	٢,٤٧	١,١٣	قليلة
١٠	٣٥	يظهر احترامه وتقديره لشخصية كل معلم أثناء نقاشه.	٢,٢٧	١,٤٧	قليلة
٩	٣٦	يتجاوز عن زلات اللسان غير المقصودة من قبل المعلم أثناء النقاش.	٢,٣٧	١,١٥	قليلة
٥	٣٧	يسيطر على غضبه أثناء تحاوره مع المعلم.	٢,٥٤	١,٠١	قليلة
٤	٣٨	ينمي ثقة المعلم بنفسه من خلال مناقشة كل فكرة أو رأي يطرحه.	٢,٦٤	١,٢١	متوسطة
١	٣٩	يتأنى في الرد والتعقيب إذا لم تعجبه أفكار المعلم.	٢,٨٣	١,٤٦	متوسطة
٧	٤٠	يمنح الوقت الكافي للمعلم دون مقاطعة للتعبير عن أفكاره.	٢,٥٠	١,١٩	قليلة
		المتوسط الحسابي الكلي	٢,٥٥	٠,٨٤	قليلة

- **المحور الخامس**: **تقييم الموقف الحواري**:

ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات محور تقييم الموقف الحواري

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	٤١	يقدم تغذية راجعة للمعلمين في نهاية الجلسة الحوارية.	٢,٧٤	١,٥٨	متوسطة
٥	٤٢	يقدم ملخص لما تم عرضه والاتفاق عليه خلال الجلسة الحوارية.	٢,٦٢	١,١٦	متوسطة
٣	٤٣	يراجع الأخطاء التي وقعت من المعلمين اثناء الحوار.	٢,٦٩	٠,٩٣	متوسطة
٨	٤٤	يقدم توصيات مستندة إلى نتائج الحوار والاتفاق حولها.	٢,٤٢	١,٠٧	قليلة
١٠	٤٥	يربط نتائج الحوار في كل جلسة حوارية بما يليها من جلسات.	٢,٣٧	١,٤٥	قليلة
٩	٤٦	يعرض خبرات لقاءات الحوار الناجحة السابقة عند التعرض لقضايا ومشكلات مشابهة.	٢,٤٠	١,٠٨	قليلة
٧	٤٧	يركز على الموضوع الأساسي محل الحوار.	٢,٥٢	١,٠٧	قليلة
٤	٤٨	يتجنب التسرع في المناقشة وإصدار الأحكام.	٢,٦٦	١,٢٤	متوسطة
١	٤٩	يتخذ القرارات الصائبة فور انتهاء الحوار.	٢,٧٨	١,٤٥	متوسطة
٦	٥٠	يتحمل كل ما يصدر عنه من قرارات سابقة.	٢,٥٧	١,٢٦	قليلة
		المتوسط الحسابي الكلي	٢,٥٨	٠,٨٤	قليلة

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور تقييم الموقف الحواري تراوحت بين المتوسطة والكبيرة؛ حيث حصلت الفقرة (٤٩) التي نصها "يتخذ القرارات الصائبة فور انتهار الحوار" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٧٨)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٥)، بينما حصلت الفقرة (٤٥) التي نصها "يربط نتائج الحوار في كل جلسة حوارية بما يليها من جلسات" على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٣٧)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٥)، وتراوح المتوسط الحسابي لباقي الفقرات بين(٢,٧٨ – ٢,٣٧).

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل متغير على حده كما يأتي:

- **أولاً: متغير الجنس** :

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبارت(T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
التفاوض	ذكر	٣١٦	٢,٥٧	٠,٧٨	٢,١٧	٠,٠٣	دالة
	أنثى	٣١٤	٢,٤٤	٠,٧٣			
الإقناع	ذكر	٣١٦	٢,٦١	٠,٧٨	٢,٠٢	٠,٠٤	دالة
	أنثى	٣١٤	٢,٤٨	٠,٨٢			
الاتصال والتواصل	ذكر	٣١٦	٢,٦٤	٠,٨٦	٢,٨٠	٠,٠١	دالة
	أنثى	٣١٤	٢,٤٥	٠,٨٥			
الثقة	ذكر	٣١٦	٢,٦٣	٠,٨٥	٢,٢٤	٠,٠٣	دالة
	أنثى	٣١٤	٢,٤٨	٠,٨٣			
تقييم الموقف الحواري	ذكر	٣١٦	٢,٦٥	٠,٨٤	٢,٢٤	٠,٠٣	دالة
	أنثى	٣١٤	٢,٥٠	٠,٨٣			

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة لصالح الذكور، وهذا يدل على أن وجهات نظر المعلمين عن توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس كانت أكثر من وجهات نظر المعلمات.

- **ثانياً: متغير المحافظة التعليمية**

تم إجراء تحليل التباين الأحادي ، ويبين جدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول المحافظة التعليمية على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التفاوض	بين المجموعات	٥٦,٠٢	٢	٢٨,٠١	٥٧,٤٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٠٥,٥٠	٦٢٧	٠,٤٩		دالة
	المجموع	٣٦١,٥٣	٦٢٩			
الإقناع	بين المجموعات	٦٢,٦٢	٢	٣١,٣١	٥٧,١٤	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٤٣,٦٠	٦٢٧	٠,٥٥		دالة
	المجموع	٤٠٦,٢٢	٦٢٩			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٧٤,٠٩	٢	٣٧,٠٥	٥٩,٣٣	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٩١,٤٧	٦٢٧	٠,٦٢		دالة
	المجموع	٤٦٥,٥٦	٦٢٩			
الثقة	بين المجموعات	٦٦,٢٢	٢	٣٣,١١	٥٤,٤١	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٨١,٥٤	٦٢٧	٠,٦١		دالة
	المجموع	٤٤٧,٧٦	٦٢٩			
تقييم الموقف الحواري	بين المجموعات	٦٠,٧٠	٢	٣٠,٣٥	٤٩,٩٥	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٠,٩٧	٦٢٧	٠,٦١		دالة
	المجموع	٤٤١,٦٧	٦٢٩			

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة تعزي لمتغير المحافظة التعليمية.

ولإيجاد الفروق لصالح أي المحافظات التعليمية، تم استخدام اختبار شيفيه (ScheefeTest)، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣): اختبار شيفية لإيجاد الفروق بين المحاور وفقا لمتغير المحافظة التعليمية

المحافظة	مسقط	الباطنة جنوب	الداخلية
مسقط	-	٠,٧٢٨ ◆	٠,٣٩٠ ◆
الباطنة جنوب		-	
الداخلية			-

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة والتي تعزي لمتغير المحافظة التعليمية جاءت لصالح محافظة مسقط لجميع المحاور، وهذا يدل على أن وجهات نظر معلمي ومعلمات محافظة مسقط عن مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس كانت أكثر من وجهات نظر المعلمين والمعلمات بمحافظتي جنوب الباطنة، والداخلية.

- **ثالثاً: متغير المؤهل العلمي**:

تم إجراء تحليل التباين الأحادي ، ويبين جدول (١٤) نتائج هذا التحليل ؛ حيث يتضح من الجدول (١٤) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة تعزي لمتغير المؤهل العلمي. ولإيجاد الفروق لصالح أي المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheefe Test)، كما يوضحها الجدول(١٥)

جـدول (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التفاوض	بين المجموعات	١٢,١٨	٢	٦,٠٩	١٠,٩٣	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٤٩,٣٥	٦٢٧	٠,٥٦		دالة
	المجموع	٣٦١,٥٣	٦٢٩			
الإقناع	بين المجموعات	١٠,٨٨	٢	٥,٤٤	٨,٦٣	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٩٥,٣٤	٦٢٧	٠,٦٣		دالة
	المجموع	٤٠٦,٢٢	٦٢٩			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	١٤,٩٨	٢	٧,٤٩	١٠,٤٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٥٠,٥٩	٦٢٧	٠,٧٢		دالة
	المجموع	٤٦٥,٥٦	٦٢٩			
الثقة	بين المجموعات	١٢,٤٦	٢	٦,٢٣	٨,٩٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٣٥,٣٠	٦٢٧	٠,٦٩		دالة
	المجموع	٤٤٧,٧٦	٦٢٩			
تقييم الموقف الحواري	بين المجموعات	١٥,٩٦	٢	٧,٩٨	١١,٧٦	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٢٥,٧١	٦٢٧	٠,٦٨		دالة
	المجموع	٤٤١,٦٧	٦٢٩			

جـدول (١٥): اختبار شيفية لإيجاد الفروق بين المحاور وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الدبلوم	البكالوريوس	الماجستير فأعلى
الدبلوم	-		
البكالوريوس		-	
الماجستير فأعلى	٠,٧٢٢ ◆	٠,١٥٧ ◆	-

يتضح من الجدول (١٥) أن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي جاءت لصالح مؤهل الماجستير فأعلى لجميع المحاور، وهذا يدل على أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات ذوي مؤهل الماجستير فأعلى عن مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس كانت أكثر من وجهات نظر المعلمين والمعلمات من درجتي الدبلوم والماجستير لجميع المحاور.

- **رابعاً: متغير سنوات الخبرة:**

تم إجراء تحليل التباين الأحادي، ويبين جدول (١٦) نتائج هذا التحليل.

ويتضح من جدول (١٦) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولإيجاد الفروق لصالح أي سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheefe Test)، كما يوضحها الجدول (١٧)

يتضح من الجدول (١٧) أن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل محاور الدراسة والتي تعزى سنوات الخبرة جاءت لصالح أكثر من ١٠ سنوات لجميع المحاور، وهذا يدل على أن وجهات نظر المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات

عن مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس كانت أكثر من وجهات نظر المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات من ٥ إلى ١٠ سنوات لجميع المحاور.

جدول (١٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التفاوض	بين المجموعات	١٨,٧٩	٢	٩,٣٩	١٧,١٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٤٢,٧٤	٦٢٧	٠,٥٥		دالة
	المجموع	٣٦١,٥٣	٦٢٩			
الإقناع	بين المجموعات	٢٦,٢٢	٢	١٣,١١	٢١,٦٣	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣٨٠,٠٠	٦٢٧	٠,٦١		دالة
	المجموع	٤٠٦,٢٢	٦٢٩			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٣١,٥٥	٢	١٥,٧٨	٢٢,٧٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٣٤,٠١	٦٢٧	٠,٦٩		دالة
	المجموع	٤٦٥,٥٦	٦٢٩			
الثقة	بين المجموعات	٢٨,١١	٢	١٤,٠٥	٢١,٠٠	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤١٩,٦٦	٦٢٧	٠,٦٧		دالة
	المجموع	٤٤٧,٧٦	٦٢٩			
تقييم الموقف الحواري	بين المجموعات	٢٠,٢٢	٢	١٠,١١	١٥,٠٤	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤٢١,٤٥	٦٢٧	٠,٦٧		دالة
	المجموع	٤٤١,٦٧	٦٢٩			

جدول (١٧): اختبار شيفية لإيجاد الفروق بين المحاور وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المؤهل العلمي	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أعلى من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	–	٠,١١٩	–
من 5-10 سنوات		–	
أعلى من 10 سنوات	٠,٤١٩ ◆		–

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها**:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

بينت نتائج الدراسة أن هناك توافر في مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظات مسقط وجنوب الباطنة والداخلية بدرجة قليلة لإجمالي محاور الدراسة، وأيضًا لكل محور على حده، وجاء في المرتبة الأولى محور مهارة تقييم الموقف الحواري، يليه في المرتبة الثانية محور مهارة الإقناع، أما محور مهارة الثقة فقد جاء في المرتبة الثالثة، وجاء محور مهارة الاتصال والتواصل في المرتبة الرابعة، في حين جاء محور مهارة التفاوض في المرتبة الخامسة والأخيرة.

وقد يعزى إلى وجود كثير من الممارسات المعبرة عن المهارات الواقعية، والتي تُمارس من قبل مديري المدارس والتي تعبر في مجملها كونه مدير وليس قائد،

بمعني التزامه حرفيًا بتطبيق الأنظمة والقوانين بغض النظر عن التعاملات الإنسانية مع المعلمين، فضلا عن عدم حصول مديري المدارس على دورات تدريبية تتعلق مهارات إدارة الحوار، حيث أن اختيارهم للعمل كمديرين يتم وفقا لاختبار تحريري يليه مقابلتين من الوزارة ومن المحافظة، وبعدها يتم تعيين من وقع عليه الاختيار دون تدريبه على مهارات الإدارة والتي من ضمنها مهارة إدارة الحوار، كذلك يمكن أن نرجع الاسباب إلى تحسس المعلمين من أي فعل او سلوك يفعله المدير معه، مما يعكس نظرته السلبية حول مهارات إدارة الحوار لدي مديري المدارس، فهم يرون أن اتخاذ القرارات والتعامل مع المعلمين يتم من خلال الزامهم بها دون النقاش حولها، أو مشاورتهم فيها لضمان تنفيذها من قبل الجميع، كما أن الكثير منهم لا يفتح قنوات للاتصال والتواصل بينه وبين المعلمين بل يضع نفسه في معزل عنهم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر ممارسة مهارات إدارة الحوار المتمثلة في التواصل، وتقييم الموقف الحواري، والتفاوض والإقناع، والثقة جاءت بدلالة مرتفعة؛ مما يشير إلى توافرها بدرجة عالية. وتختلف أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التوبي وآخرون Al (Toubi et. al.,2015) حيث اشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التواصل هي أكثر المهارات توافرا في مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان، كما تختلف أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة الرحبي (٢٠١٢)، حيث كما أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مهارات: التفاوض، والاتصال واتخاذ القرار التفاوضي، ومهارة الاستماع، ومهارة التركيز، ومهارة جمع البيانات واستخدام المعلومات، ومهارة المناورة والتكتيك لدى مديري مدارس الحلقة الثانية في الاجتماعات المدرسية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة عالية، وأيضًا تختلف نتيجة هذه الدراسة ونتيجة دراسة عسيري (٢٠١١) التي أشارت إلي أن المديرات يمارسن الإدارة بالحوار بدرجة متوسطة، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة وما توصلت إليه دراسة العتيبي (٢٠٠٧) حيث أشارت نتائجها إلي أن المديرات يمارسن الحوار بدرجة عالية، وكذلك تختلف ونتائج الدراسة قام بها الصقهان والشويعر (٢٠٠٦) بهدف إلقاء الضوء على مبادئ الحوار والاستراتيجية الذكية للحوار كأحد مقومات التي تميز الحوار الناجح، والتي كان من نتائجها أن حسن الاستماع والإنصات كمهارات للاتصال والتواصل في الحوار هو أحد المقومات التي يتميز بها المحاور الناجح.

ولمزيد من التعمق في مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

• **المحور الأول**: **مهارة التفاوض**:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور التفاوض جاءت بدرجة التقدير قليلة، وأن فقرات هذا المحور تراوحت بين درجتي التقدير المتوسطة والقليلة، وجاءت الفقرة التي نصت على "يأخذ بعين الاعتبار احتياجات المعلمين عند التفاوض معهم" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير متوسط يتجه ناحية درجة التقدير قليل، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "يحدد مسبقا قبل اللقاء بوقت كاف المحاور محل النقاش في الجلسة الحوارية" في المرتبة الأخيرة وبتقدير قليل. وقد يعزى ذلك إلى أن الفقرات المعبرة عن مهارة التفاوض لا تتفق والممارسة الفعلية لمديري المدارس عند عقد لقاءاتهم مع المعلمين، كما أنها توضح أن العلاقة داخل المدارس تعكس وجود حاجز بين مدير المدرسة والمعلمين، فضلا عن تطبيق مديري المدارس للأنظمة والقوانين وإعطاء أوامر التنفيذ للمعلمين بغض النظر عن ظروفهم أو آرائهم. كذلك تشير الممارسة الواقعية إلى أن كثير من لقاءات المدير مع المعلمين تتم دون اعلامهم مسبقا بمحاور وموضوعات النقاش والحوار، حيث يتم دعوتهم للقاءات المختلفة دون أخبارهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرحبي (٢٠١٢) فيما يختص بدرجة التوافر القليلة حيث أثبتت النتائج تدني وجود مهارة المناورة والتكتيك أثناء عملية التفاوض مع الأطراف المتفاوضة في الاجتماعات المدرسية، ويليها في درجة الانخفاض مهارة جمع البيانات ومهارة المعارف المتعددة ذات الصلة بالتفاوض في الاجتماعات المدرسية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى ثبوت توافر ممارسة مهارة التفاوض بدرجة عالية، بل وجاءت في المرتبة الثالثة من مهارات إدارة الحوار وتختلف أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرحبي (٢٠١٢) فيما يختص بدرجة التوافر العالية من حيث مراعاة المدير لاحتياجات المعلمين عند التفاوض، حيث حصلت على درجة توافر كبيرة.

• **المحور الثاني**: **مهارة الإقناع**:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور الإقناع جاءت بدرجة التقدير قليلة، وأن فقرات هذا المحور تراوحت بين درجتي التقدير المتوسطة والقليلة؛ وجاءت الفقرة التي نصت على "يتجنب أساليب التهديد والوعيد في تعامله مع المعلمين "في المرتبة الأولى بدرجة تقدير متوسط يتجه ناحية درجة التقدير قليل، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "يقدم الشواهد والأدلة المؤيدة لوجهة نظره" في المرتبة الأخيرة بتقدير قليل، وقد يعزى ذلك إلى استخدام المدير الدائم لأساليب التهديد والوعيد المرتبطة بالجزاءات المختلفة

والتهديد بالتحويل إلى الشؤون القانونية، ومن جانب آخر فإن المدير يحرص على إقامة حاجز بينه وبين المعلمين، إضافة إلى قناعة كثير من مديري المدارس أن أساليب التهديد والوعيد في التعامل مع المعلمين يؤدي إلى إنجاز العمل بصورة أفضل وكذلك فإن كثير من الموضوعات محل النقاش مع المعلمين لا تحتاج من المدير تقديم أدلة تؤيد وجهة نظره، لأنه من المعلوم لدى المعلمين أن عرض المدير لأي موضوع يكون من خلال إما توجيهًا صادرًا من الوزارة أو من المديرية وليس من بنات أفكاره؛ ومن ثم فهو ليس بحاجة لإقناعهم بتلك الأمور.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى ثبوت توافر ممارسة مهارة الإقناع بدرجة عالية، بل وجاءت في المرتبة الثالثة مع مهارة التفاوض كمهارتين أساسيتين من مهارات إدارة الحوار. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هارديستي (Hardesty,2001) التي أثبتت أن توافر مهارات التحدث والحوار المتبادل بين المدير والمعلمين بصورة ودية يكون سبب لنجاح الحوار بينهم للحد الذي جعل الدراسة توصي بضرورة تفعيل العلاقات التربوية والاتصال بين المعلم والمدير. وتختلف أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جلوفر (Glover,2003) والتي توصلت إلى عدد من النتائج، منها ضرورة مشاركة المعلمين للمدير في الحوار يتيح لهم الفرصة في المشاركة في صنع القرار دون أن يفرض عليهم المدير رأيه.

- **المحور الثالث**: **مهارة الاتصال والتواصل**:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور الاتصال والتواصل جاءت بدرجة التقدير قليلة، وأن فقرات هذا المحور تراوحت بين درجتي التقدير المتوسطة والقليلة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يسيطر على انفعالاته فلا يظهرها أثناء حواره مع المعلم" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير متوسط يتجه ناحية درجة التقدير قليل، وحصلت الفقرة التي تنص على "يوجه انتباهه لكل ما يصدر عن كل معلم من رسائل لفظية وغير لفظية "على المرتبة الأخيرة بتقدير قليل. وقد يعزى ذلك إلى أن كثير ممن يشغلون منصب المدير لم يتدربوا في دورات إنماء مهني فيما يخص بمهارات الاتصال والتواصل ومنها أساليب السيطرة على الانفعالات وغيره، فضلًا عن أن طبيعة عمل المدير ونظرته لنفسه تجعله يتعامل بقوة وشدة مع من حوله، وقد يعزى أيضًا إلى أن سلوك المدير أثناء الاجتماعات يتصف بأنه يتغاضى عن كل ما من شانه أن يخرج الاجتماع عن أهدافه ومساره، مما يُفسر لدى الكثيرين بعدم الاهتمام بهم، كذلك فالمدير لا يهتم بالاتصال الشخصي ولا يسعي لبناء علاقات اجتماعية مع المعلمين داخل المدرسة اعتقادا منه بأن وجود حاجز بينه وبين الآخرين يمكنه من تحقيق مهام الإدارة بصورة ناجحة وفعالة.

وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة التوبي وآخرون (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن المهارة ذات درجة التوافر المتدنية هي مهارة الاتصال والتواصل، حيث حددت مهارة الانصات الجيد إلى حديث كل معلم، كما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الصقهان والشويعر(٢٠٠٦) والتي حددت أن المهارة التي حصلت على أكبر درجة من مهارات الحوار الناجح هي مهارة حسن الاستماع والإنصات، وهي أحدى المهارات الرئيسة المعبرة عن الاتصال والتواصل.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى ثبوت توافر ممارسة مهارة التواصل بدرجة عالية جدًا، حيث جاءت في المرتبة الأولى من مهارات إدارة الحوار. وتختلف هذه النتيجة أيضًا ونتيجة دراسة التوبي وآخرون (Al Toubi et. al.,2015)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات التواصل هي أكثر المهارات توافرا في مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان، ومن أهمها كبت انفعالاته وعدم إظهارها أو التأثر بها أثناء الاجتماعات.

وتختلف أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرحبي (٢٠١٢) حيث احتل محور مهارة الاتصال المرتبة الثانية من حيث درجة التوافر والممارسة، وبدرجة توافر عالية، وبصورة دالة إحصائيًا.

- **المحور الرابع: مهارة الثقة:**

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور الثقة جاءت بدرجة التقدير قليلة، وأن فقرات هذا المحور تراوحت بين درجتي التقدير المتوسطة والقليلة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يتأنى في الرد والتعقيب إذا لم تعجبه أفكار المعلم" في المرتبة الأولى بدرجة تقدير متوسط يتجه ناحية درجة التقدير قليل، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "يظهر احترامه وتقديره لشخصية كل معلم أثناء نقاشه" في المرتبة الأخيرة وبتقدير قليل. وقد يعزى ذلك إلى أن كثير ممن يشغلون منصب المدير لم يتدربوا في دورات إنماء مهني فيما يخص بمهارات بناء الثقة بما تتضمنه من أساليب التعقيب والرد المختلفة، فضلًا عن أن الخبرات التي اكتسبها المدير خلال مسيرته المهنية تجعله غير مكترث ببناء الثقة بمن حوله نظرًا لما يقوم به من أعمال تخصه هو. وكذلك تحسس بعض المعلمين الشخصي من أي فعل أو قول يلفظ من المدير، لدرجة تصل به أن يتوهم بأن سلوك أو أفعال المدير تقلل من احترامه له.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر ممارسة مهارة الثقة جاءت بدلالة إحصائية مرتفعة؛ أي توافرها بدرجة عالية. وتختلف أيضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شاو وآخرون (Shao,

et. al.,2015) والتي أظهرت نتائجها أنه يجب على المفاوضين أن يكونوا حذرين وأن يتبنوا استراتيجيات ناجحة للحفاظ على تركيزهم المتعمد أثناء عملية التفاوض. وتختلف كذلك هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل سلطان (٢٠١١) التي توصلت إلى أن مهارة تحسين وتهيئة المناخ العام يرفع الروح المعنوية للأفراد ويزيد من الثقة بينهم، وهو أكبر درجة توافر لمهارة الثقة، والتي حصلت على درجة توافر عالية. كذلك تختلف هذه النتيجة ونتيجة دراسة سشارابا (Sciarappa,2007) التي توصلت إلى عدد من النتائج، منها حصول الفقرة "أن الحوار المستمر يساعد على وجود ثقة متبادلة بين المدير والمعلم، ويساهم في نشر جو التسامح والألفة فيما بينهم" وهي الفقرة الخاصة ببناء لثقة على درجة توافر عالية. وكما تختلف هذه النتيجة أيضا ونتيجة دراسة جلوفر (Glover,2003) والتي أكدت نتائجها أن مشاركة المعلمين للمدير في الحوار يساعد في بناء كل من التغذية الراجعة والثقة المتبادلة.

- **المحور الخامس**: **مهارة تقييم الموقف الحواري**:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين في محور مهارة تقييم الموقف الحواري جاءت بدرجة التقدير قليلة، وأن فقرات هذا المحور تراوحت بين درجتي التقدير المتوسطة والقليلة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يتخذ القرارات الصائبة فور انتهاء الحوار "في المرتبة الأولى بدرجة تقدير متوسط يتجه ناحية درجة التقدير قليل، بينما جاءت الفقرة التي تنص على "يربط نتائج الحوار في كل جلسة حوارية بما يليها من جلسات" في المرتبة الأخيرة وبتقدير قليل. وقد يعزى ذلك إلى أن كثير ممن يشغلون منصب المدير لم يتدربوا في دورات إنماء مهني فيما يخص بمهارات مهارة تقييم الموقف الحواري بما تتضمنه من أساليب ومهارات فرعية، فضلا عن أن وجود اختلاف في موضوعات الحوار المتتالية بين لقاء وآخر؛ ومن ثم لا تتطلب الربط بينها خلال الجلسات المتعاقبة، وكذلك قد يرجع السبب إلى أن كثير من الاجتماعات – بل أغلبها ان جاز التعبير – ينتهي بقرارات متفق عليها من جميع أفراد الحوار مما لا يتطلب تقييم للموقف لحوار بينه وبين المعلمين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر ممارسة مهارة تقييم الموقف الحواري جاءت بدلالة مرتفعة، حيث جاءت في المرتبة الثانية من مهارات إدارة الحوار؛ مما يشير إلى توافرها بدرجة عالية، كما تختلف أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة الرحبي (٢٠١٢)، حيث أشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التفاوضي، ومهارة جمع البيانات واستخدام المعلومات لدى مديري مدارس الحلقة الثانية في الاجتماعات المدرسية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان جاءت بدرجة عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى مُتغيرات الجنس، والمحافظة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

وتم مناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

- **أولاً: متغير الجنس** :

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بمحافظات مسقط وجنوب الباطنة والداخلية حول مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين لجميع محاور الدراسة، وقد ويعزى ذلك إلى أن رؤية عينة الدراسة من الذكور أن المدير الذكر يسعي دائما لتحقيق التفوق المهني وإثبات الذات، وهو ما يعبر عنه إجمالي مهارات إدارة الحوار، كما أن طبيعة الذكور في الميل إلى السيطرة وعدم الخروج من أي موقف او حوار بخسارة كبيرة أو صغيرة جعلت استجاباتهم على فقرات الاستبيان لصالح الدرجات الأعلى.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُتغير النوع لصالح الإناث. وتختلف هذه النتيجة ونتيجة دراسة الرحبي (٢٠١٢) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، كما تختلف أيضا ونتيجة دراسة الدعس (٢٠٠٩) التي اشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس.

- **ثانياً: متغير المحافظة التعليمية**:

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بمحافظات مسقط وجنوب الباطنة والداخلية حول مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المحافظة التعليمية والتي جاءت لصالح محافظة مسقط لجميع المحاور. وقد يعزى ذلك إلى توفر الموارد داخل مدارس محافظة مسقط يقلل كثير من المشكلات التي تتعرض لها إدارة كل مدرسة، وكذلك المتابعة المستمرة والاهتمام الخاص من الوزارة بمدارس محافظة مسقط وتسهيل وتذليل أي عقبات تعتريهم، فضلا عن أن طبيعة الحياة داخل محافظة مسقط تتطلب تمتع الافراد بقدرات عالية على إدارة الحوار.

- **ثالثاً: متغير المؤهل العلمي**:

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات

بمحافظات مسقط وجنوب الباطنة والداخلية حول مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتي جاءت لصالح مؤهل الماجستير فأعلى لجميع المحاور. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين حاملو درجة الماجستير أكثر علمية ومهنية وجدية في استجاباتهم، فضلًا عن أن المعلمين حاملو درجة الماجستير متابعين باهتمام لكل ما هو جديد وعلمي في محور عملهم، إضافة إلى أن لديهم سعة معارف عن غيرهم من المعلمين بكفاءات وصفات المدير الناجح.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الرحبي (٢٠١٢) التي أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع محاور الدراسة، كما تختلف أيضا وما توصلت إليه نتيجة دراسة الدعس (٢٠٠٩) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **رابعاً: متغير سنوات الخبرة**:

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بمحافظات مسقط وجنوب الباطنة والداخلية حول مدى توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة والتي جاءت لصالح أكثر من ١٠ سنوات لجميع المحاور. وقد يعزى ذلك إلى أن مهارات إدارة الحوار ترتبط بممارسات ترتبط ببعض سمات الشخصية المرتبطة بالمدير، وتلعب الخبرة دورا فيها ويقتنع بها المعلمون الأكثر خبرة عن الأقل خبرة، كما أن مرور المعلمين ذوي الخبرة الأكبر بدورات تنمية مهنية اكثر تتعلق بمهارات مختلفة منها المهارات محل الدراسة؛ مما ينعكس على استجاباتهم المرتفعة على فقرات الاستبانة، وأيضًا احتكاك المعلمين ذوي الخبرة الاكبر بعدد غير قليل من المديرين يجعلهم أكثر دراية بالمهارات المتوفرة وغير المتوفرة لدى المديرين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة ونتيجة دراسة عسيري (٢٠١١) التي أشارت نتائجها بثبوت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين آراء المديرات والمعلمات حول مدى ممارسة المديرات للإدارة بالحوار لصالح المديرات الأكثر خبرة من المعلمات.

وتختلف هذه النتيجة ونتيجة دراسة السعدية (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما تختلف هذه النتيجة أيضا ونتيجة دراسة الرحبي (٢٠١٢) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وكذلك تختلف ونتيجة دراسة الدعس (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لمدير المدرسة.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- تضمين موضوع إدارة الحوار في البرامج التدريبية الموجهة لمُديري المدارس في إعدادهم وتأهيلهم وتنميتهممهنيا، سواءعلى مستوى وزارة التربية والتعليم من خلال المركز التخصصي للمُعلمين، أو مراكز التدريب على مستوى المديريات العامة للتربية والتعليم.
- تضمين موضوع إدارة الحوار في استمارات مُتابعة وتقويم أداء مُديري المدارس من خلال مشرفي الإدارة المدرسية.
- منح مُديري المدارس مزيد من الصلاحيات والسلطات حتى يتمكن من التواصل الفعال مع العاملين عبر الحوارات البناءة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- اعتماد العلاقات المهنية بين المدير والمعلمين داخل المدرسة على تبني مهارات إدارة الحوار وتوظيفها للتأثير على المعلمين، ودفعهم لتقبل وجهات نظرهم والاقتناع بها، مع عمل مجموعات للحوار بين مديري المدارس بالمديريات التعليمية المختلفة من خلال اللقاءات والندوات لتبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر والمقترحات حول قضايا التعليم ذات الاهتمام المشترك.
- وضع آليات لتحفيز مهارات إدارة الحوار لدى مديري المدارس من خلال مسابقات سنوية بكل محافظة تعليمية لمدير المدرسة المثالي.
- إعداد المديريات العامة للتربية والتعليم نشرات تربوية تتضمن بعض الافكار والمعلومات والنماذج الناجحة لإدارة الحوار وكيفية توظيفها في اللقاءات والاجتماعات المدرسية.

- **مراجع الدراسة**:

- **أولاً: المراجع العربية:**

- آل سلطان، حمد عبدالله سعد (٢٠١١). تطور الأداء الإداري للمدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الإلتزام التنظيمي في ضوء إدارة الحوار) رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، كلية العلوم التربية، جمهورية مصر العربية.
- الجادري، عدنان حسين (٢٠١٨). الاحصاء التحليلي في العلوم التربوية والانسانية، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الدعس، زياد احمد (٢٠٠٩). معوقات الاتصال والتواصل بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، فلسطين.
- الرحبي، منى بنت علي بن خلفان (٢٠١٢). درجة ممارسة مهارات التفاوض لدي مديري مدارس الحلقة الثانية في الاجتماعات المدرسية بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب، سلطنة عُمان.
- السعدية، رابعة بنت خميس بن سالم بن سليم (٢٠١٧). واقع ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار سلطنة عُمان رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عُمان.

- الصقهان، عبدالله والشويعر، محمد (٢٠٠٦). قواعد ومبادئ الحوار الفعال. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للحوار الوطني.
- العتيبي، غزية بنت غزاي بن عبدالله (٢٠٠٧). الحوار التربوي كآلية للاتصال واتخاذ القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- اليحيوي، صبرية مسلم سليم (٢٠١١). إدارة وتنظيم الإجتماعات المدرسية في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية للبنات في المدينة المنورة: دراسة ميدانية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبدالعزيز، كلية التربية، المدينة المنورة.
- البستان، أحمد وخليل، نجوي حسين والكردي، رجا والعنزي، أحمد سلامة (٢٠١٤). الاتصال التربوي والتعليمي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الجبان، رياض عارف (٢٠١٥). مهارات الاتصال والتواصل الفعال. دمشق: بيت الحكمة.
- اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣). الحوار: فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه. القاهرة: مكتبة وهبه.
- المشرفية، بدرية بنت حمد بن علي (٢٠١٣). آليات مقترحة لتفعيل ممارسات مديري المدارس في تنمية ثقافة الحوار لدي الطلبة بسلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عُمان.
- المشهداني، مصطفى محمد علي (٢٠٠٤). الحوار ودوره في الدعوة والتربية والثقافة. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
- المصري، رضا (٢٠١١). فن الحوار الناجح. القاهرة: دار قطوف للنشر والتوزيع.
- البراشدية ، ثريا بنت أحمد.(٢٠١١). دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان .
- الراجحية، شريفة بنت عبدالله بن زهران. (٢٠١٤). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- الكندي، مصبح بن علي بن خلفان. (٢٠١٤). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى - سلطنة عُمان.
- المنذرية، ميمونة بنت سالم بن سعيد.(٢٠٠٩). معوقات تحقيق مديري المدارس للانضباط المدرسي لدى الطلاب في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عُمان .
- عسيري، أسمهان بنت عبدالرحمن آل منير (٢٠١١). الإدارة بالحوار في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالمدينة المنورة (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- خيري، أسامة (٢٠١٤). مهارات الحوار. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- زغبوش، بنعيسي وعلوي، إسماعيل (٢٠١١). الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية: تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار. إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١). مهارات الاستماع النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- عبد العظيم، ريم (٢٠١٠). الحوار الإعلامي برنامج تدريبي لتنمية مهاراته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٨). الحوار منهجًا وثقافة. القاهرة: دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة.
- كافي، مصطفى يوسف (٢٠١٥). هندسة الحوار والإقناع. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ملا زاده، عقيل سعيد (٢٠١٠). الحوار قيمة حضارية. الأردن: دار النفائس.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). دليل عمل الإدارة المدرسية. سلطنة عُمان. وزارة التربية والتعليم: دائرة التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). التعليم وحوار الثقافات في سلطنة عُمان. مسقط: مطبعة عمان ومكتبتها المحدودة.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Al Toubi , I,M. , Al Keyoumi, Q., & Bachkirov,A. ,A.(2015). Building blocks of negotiation power: A study of top and middle managers in Oman. *ABSRJ Advances in Business Related Scientific Research Journal* , 6 (2),100-109.
- Glover , E.(2003). *A principals use of sustained dialogue and discussion with teachers* (Unpublished PhD).The University of New Mexico , New Mexico.
- Shao,B., Wang ,Lu., Cheng, D. & Doucet, L. (2015). Anger Suppression in Negotiations: The roles of attentional focus and anger source. *J Bus psychol* , 30, 747-758.
- Sciarappa , L.(2007). *How does principal utilize collegiality and dialogue to facilitate the growth of strong positive relationships among teachers in schools* (Unpublished PhD).The University of Massachusetions , USA.
- Patterson L. (2002).*Personality Style Consideration in Effective Negotiation*. in. fromhttp://www.ism.ws/resourcearticales/Proceedings2002/ Patterson Fi.Pdf.
- Pearn , M. (2006). *Improve how you learn persuasion and influencing skills*.1-19 , from http://cjabmdjcfcfdmffimndhafhblfmpjdpe/Redirect Pages/PAGEBADR ED IRECT. HTML.
- Blind , P.K. (2007, June). Building trust in government in the twenty-first century: Review of Literature and Emerging Issues. 7th Global Forum on Reinventing Government Building trust in government. Vienna , Austria , 1-31.

*****

البحث الثامن:

العلاقة بين الطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية

إعداد :

أ.م.د / شيرى مسعد حليم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربيةجامعة الزقازيق

العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية

أ.م.د / شيرى مسعد حليم

أستاذ مساعد علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص** :

استهدف البحث دراسة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، والتعرف على مدى اختلاف كل منهما باختلاف النوع (ذكور/إناث) لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، وتكونت العينة من (١٥٠) طالبا ، و(٢١٥) طالبة .بمتوسط عمر زمني ١٦.٢٥سنة بانحراف معياري ٧.٣ . وباستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين ،ومعامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل الإنحدار المتعدد ،كانت النتائج كالأتى : وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الأربعة للطفو الأكاديمى (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين بُعد (القلق) وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى . وبالنسبة لمتغير الطفو الأكاديمي الذكور أعلى بفارق حقيقي من الإناث في الطفو الأكاديمي ومكوناته (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) . لا يوجد فرق جوهري بين الذكور والإناث في مكون القلق. أما بالنسبة لمتغير توجهات أهداف الإنجاز كانت نتائجه الذكور أعلى من الإناث بفارق حقيقي في مكون الإتقان /الإقدام ،بينما لا توجد فروق حقيقية بينهما في المكونات (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز. كما توصلت نتائج البحث إلى أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى بابعادة الخمسة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى.

الكلمات المفتاحية: الطفو الأكاديمي – أهداف الإنجاز .

Academic Buoyancy and Orientation of the Achievement Goals for Students first Grade Secondary School

Dr.Shiry Mosaad Halem

Abstract:

The goal of the present research to identify the academic buoyancy of students first grade secondary school and its relationship totrends goals of achievement have, as the goal of research is to identify the differences in academic buoyancy and trends goals of achievement for students in first grade secondary school which is due to the gender (male / female), and in the light of this research sample consisted of (365) students in the first grade of secondary school, including 150 male and 215 female students, have an average age of 16 years and three months and a standard deviation of 7 years and four months, and using the " t-test" For the two independent samples, correlation matrices and regression analysis method, the results

found a statistically significant difference between the mean scores of males and females in (self efficacy, inability, academic integration, student-teacher relationships) and the overall grade of students in favor of average male scores. There are no significant differences between the means of males and females in dimensional (anxiety) . It also noted research to there is a statistically significant difference between the means of males and females in (perfection / feet) for the benefit of the average male degrees, while differences there are no statistically significant between the averages of males grades and females in the rest of the three – dimensional (perfection / reluctance, performance / feet, Performance / reluctance) and overall degree of achievement goal orientation . In addition, there is a statistically significant positive relationship between the four dimensions (self efficacy, lack of ability, academic integration, teacher-student relationships), total degree of academic achievement and all dimensions and degree of achievement goals of the first grade students. Although there is no statistically significant between dimensional (anxiety) and all the dimensions of the total score for the achievement of the objectives of the orientations of the first secondary grade students. The results of the research also found that academic buoyancy and its five dimensional (self efficacy, lack of ability, academic integration, anxiety, teacher-student relationships) can be predicted from the orientation of the achievement goals of the first secondary grade students .

Keywords: Academic buoyancy- achievement goals

- **مقدمة**:

تعتبر مشكلة التعليم والبحث العلمي من المشاكل القومية التي تواجهها مصر حالياً، وهو ما يتطلب نظرة جدية ورؤية واعية وتصور لمستقبل المجتمع المصري فى ظل ما نعيشة اليوم فى مجتمعنا المصرى من تغيرات كثيرة بشأن تطوير التعليم وتعديلة ومحاولة الجمع بين الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية والأخذ بالاتجاهات العالمية فى الجودة والاعتماد وإحداث تغيرات فى المناهج التى تمكن الطالب من اكتساب المعارف والقيم والمهارات الحياتية وتساعده على المنافسة مع دول العالم المتقدم، وبالأخص بدأ تطبيق النظام الحالى على طلبة الصف الأول الثانوى بهدف إخراج طالب متعلم قادر على التنفيذ ومواجهة كافة التحديات الأكاديمية بل وزيادة ثقتة بنفسة وقبولة للاخر وذلك من خلال دراستهم لمناهج تعتمد على تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم للعمل، وتعلم لتتعايش مع الاخر.

فمن خلال ذلك ظهرت فكرة البحث الحالى فى محاولة الكشف عن التحديات الأكاديمية التى يواجهها طلبة الصف الأول الثانوى من خلال منظومة التعليم الجديدة والمختلفة عما اعتمدوا عليه سابقا ومدى ارتباطها

بتوجهات أهداف الإنجاز لديهم، فالقضية ليست تعريبا وإنما نظام جديد بكل أركانه يجعل طلبة المدارس الحكومية على قدرعال من المستوى العالمى.

كما أنه نظراً لما يشهده العصر الحالي من التغيرات المتسارعة، أصبحت حياتنا أكثر تعقيدا، وتزايدت الصعوبات والعقبات التي تواجه أبناءنا من الطلبة في حياتهم الأكاديمية، وبالأخص لدى طلبة الصف الأول الثانوى وهذه العقبات أصبحت بمثابة سد يقف في طريق الطلاب نحو تحقيق الأهداف التي يسعون اليها، لذلك لابد من مواجهة التحديات الخاصة بهم للتغلب على الظروف الحياتية والشدائد التي تواجههم في حياتهم بصفة عامة وذلك للوصول إلى حالة من الثبات الإنفعالى لديهم بالإضافة إلى التغلب على المشكلات التي يواجههوها في حياتهم الأكاديمية بصفة خاصة والتي تعوق نجاحهم في السياق الأكاديمي.

وقد أشار كل من "ريزي وآخرون" (Reisy et al., 2014, 64) أن الحياة الأكاديمية تعد من أهم فترات الحياة التي تلعب دوراً هاماً في مجالي التعليم والتعلم الناجح والفعّال للطلبة. ففي أثناء هذه الفترة يتمكن الطالب من الحصول على المزايا والتسهيلات وتحقيق التقدم العلمي، إلا أن الطلاب في الحياة الأكاديمية اليومية يواجهون التحديات المختلفة، والعقبات، والضغوط الخاصة والمرتبطة بهذه الفترة مثل إنخفاض الدرجات، ومستويات الإجهاد، وضعف الثقة بالنفس وبالتالي إنخفاض في مستوى الأداء والحد من الحوافز والتفاعلات.

وقد عرف "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A, 168) الطفو الأكاديمى على أنه قدرة الطلبة على التعامل مع العقبات والصعوبات التي هي جزء من حياتهم الأكاديمية، كما عرّفه "باخشي وآخرون" (Bakhshaee et al., 2016,94) بأنه المحافظة على الكفاءة الأكاديمية والتأقلم الإيجابي مع المشكلات التي تواجه الطلاب في السياق الأكاديمي.

كما أشار"كولي وآخرون" (Collie et al., 2016, 6) إلى أنه من المهم فحص العوامل التعزيزية في العديد من المجالات في حياة الطلبة من المنزل، والمدرسة، والمجتمع، فقد تم تسليطٍ الضوء على هذه المتغيرات كعواملٍ مركزية في التحديات، وفحصها معاً لتنمية المعرفة وكيفية دمجها معاً للتأثير على التحديات والمخرجات الأكاديمية.

واقترح "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2009, 354-356) أن الطلبة يستطيعون أن يكونوا قادرين على الطفو الأكاديمى من خلال تطوير التوجهات السلوكية، والمعرفية الإيجابية، والفعّالة نحو الحياة الأكاديمية. كما أن قدرة الطالب على احراز التفوق الدراسي يعتمد بدرجة كبيرة على تحديد توجهات

اهداف الانجاز قبل البدء بالمهمة التعليمية لذا يعد متغير توجهات أهداف الانجاز من المتغيرات التي تمتلك خاصية التأثير في الحياة اليومية وفي الدراسة وفي كافة مجالات الحياة.

واتفق كل من "اليوت وماكجريجور" (Elliot & McGregor, 1999, 628)، و(هانم أبو الخير الشربيني والفرحاتي السيد الفرحاتي، ٢٠٠٤، ١١٤) أن أهداف الإنجاز هى تمثيلات معرفية بمستوى متوسط تُوجّه الأفراد نحو غاية محددة، منبئات مباشرة بنواتج الإنجاز.

ويتبنى الطلبة أهدافا مختلفة أثناء دراستهم فمنهم من يتبنون توجهات نحو تحقيق أهداف الإتقان وهؤلاء الطلبة ينتهجون نماذج سلوكية وإنفعالية تختلف عن تلك التي ينتهجها الطلبة الذين يتبنون توجهات نحو تحقيق أهداف الأداء أثناء القيام بالمهام الموكلة إليهم (معاوية أبو غزال، وفراس أحمد،٢٠١٣، ١١٦)

فبعض الطلبة يتوجهون نحو أهداف التمكن في المجال التعليمي وفيها الطلبة يركزون على المهمة الدراسية ويكون لديهم الرغبة في الاستغراق في عملية التعلم، كما أن توجه الطلبة نحو تحقيق هذا الهدف يعزز من تنمية قدراتهم وذلك من خلال الخوض فى المواقف الصعبة. اما الطلبة الذين يتوجهون نحو الاقدام يركزون في القدرة على الاستحقاق الذاتي، وتتجلى القدرة لديهم بأداء الطالب للمهام الموكلة إليه بصورة افضل من غيرهم والرغبة في التفوق على المعايير القائمة أو إنجاز النجاح بجهد أقل من الاخرين. (أسماء محمد عبد الحميد،٢٠١٣، ٢٧٦)

أما الطلبة الذي يتوجهون نحو الإحجام فيحاولون تجنب الإحتمالات السالبة لحدوث عملية التعلم كتجنب عدم قدرتهم على إكتساب المهارة، وعليه فأن توجهات اهداف الانجاز تحدد المسافات التي يمكن تسجيلها في الفصول الدراسية لذا نجد أن الاهتمام الرئيسي لدى المعلمين هو هل التوجه الذي يختاره الطلبة سوف يطور العلم والتعلم وهل يؤثر على دافعيتهم لمواصلة المهمة التعليمية ام لا (أسماء محمد عبد الحميد،٢٠١٣، ٢٧٧)

ومن ثم فإنه دون وجود هدف محدد لدى الطلبة ومواجهة التحديات والصعوبات أثناء العملية التعليمية لن يكون هناك تطور ونجاح في أي جانب من جوانب الحياة سواء العامة أو الأكاديمية، وبهذا فقد احتلت أهداف الإنجاز والتوجه إليها مكانة مرموقة في العملية التعليمية حيث يكون التركيز فيها على المهام والأنشطة الأكاديمية والرغبة في الأداء الجيد من أجل النجاح في المواقف الأكاديمية ومواجهة الصعاب والتغلب عليها والانتقال من حالة الفشل إلى النجاح، ولهذا تلعب توجهات أهداف الإنجاز دورا حيويا في إثارة رغبة الطالب

لاتقان الموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكه التعليمي وتجعله أكثر نشاطا وحيويا وتفاعلا في المواقف الصفية المختلفة.

فمن خلال العرض السابق نشأت فكرة البحث الحالي حيث أن مفهوم الطفو الأكاديمى مفهوم جديد إلى حد ما في علم النفس الإيجابي، كما أنه لاتوجد أي بحوث عربية –في حدود علم الباحثة و ماأسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية - تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى، ونظرا لإختلاف الثقافات في البيئات العربية والأجنبية سيعتمد البحث الحالي على التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز ،وكذلك التعرف على تأثير النوع كأحد المتغيرات الديموغرافية على متغيرات البحث الحالى.

فقد أشارت نتيجة بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B) أن هناك تأثير للنوع على الطفو الأكاديمى فقد أشارت نتائج بحثهم أن الإناث أكثر قدرة على الوصول إلى الطفو الأكاديمي من الطلاب الذكور ، في حين أختلف معهم نتائج بحث كل من "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A)، و"داتو ويانج" (Datu& Yang, 2016) فقد أظهرت نتائج بحوثهم أن الذكور يظهرون مستويات أعلى نسبياً من الإناث في متغير الطفو الأكاديمى .

فمن الملاحظ أن أحداث الحياة اليومية تحمل معها المواقف الضاغطة التي يدركها الطلبة في الدراسة، والعمل، والأسرة، والتعاملات مع الناس، والمشكلات التي لايجد لها حلولاً مناسبة، وإيقاع الحياة المتسارع ومتطلباتها، وطلبة الصف الأول الثانوى يمثلون حاليا أحد الفئات الهامة في المجتمع لما يمرون به من تجربة جديدة ومختلفة عما سبقوهم.

لذلك سيعتمد البحث الحالي على طلبة الصف الأول الثانوى حيث تعد من أهم المراحل في حياة الطالب فى الوقت الراهن، لذلك لابد من الاهتمام وتسليط الضوء على الطفو الأكاديمى والمشكلات التى تواجههم اثناء الدراسة في حياتهم الأكاديمية.

- **أسئلة البحث**:

- ما العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الاول الثانوى بمحافظة الشرقية ؟
- هل يختلف الطفو الاكاديمي باختلاف النوع (طالب /طالبة) بالصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية ؟
- هل تختلف توجهات أهداف الإنجاز باختلاف النوع (طالب /طالبة) بالصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية؟
- هل يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية ؟

• **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالى إلى الكشف عن الفروق في كل من الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية ، والتعرف على مدى أمكانية التنبؤ بالطفو الاكاديمي وابعادة المختلفة من توجهات أهداف الإنجاز لديهم .

• **أهمية البحث** :

من خلال العرض السابق لمتغيرات البحث الحالي وجدت الباحثة أن موضوع البحث الحالى له **أهمية كبيرة من حيث:**

- تناول موضوعا هاما وهو الطفو الأكاديمى لأنه من القضايا التربوية المتجددة والمتطورة والمرتبطة بمواكبة التغيرات السريعة المتلاحقة فى هذا العصر بالإضافة إلى التأكيد على الدور الهام الذى تلعبه توجهات أهداف الانجاز فى عملية التعلم وفى تحديد مسارات الطلاب المختلفة.
- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغير الطفو الأكاديمى عند صياغة وتشكيل محتوى المقررات الدراسية المختلفة، وذلك لأن المواد الدراسية تفتقر إلى المحتوى الذى ينمى نهوض الطلاب ويساعدهم على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية ومن ثم التوصل للحقائق والمعارف .
- بالإضافة إلى ما يوفره البحث الحالى من أطر نظرية للمتغيرات النفسية المرتبطة بموضوع البحث، وكذلك الحاجة الملحة إلى مزيد من البحوث لظاهرة الطفو الأكاديمى لفهم طبيعتها وإلقاء الضوء على مختلف المتغيرات التي يمكن أن يكون لها دور في انتشارها أو الحد منها لطلبة الصف الأول الثانوى
- كما تبرز أهمية البحث الحالى من خلال العينة التي تناولها البحث وهي فئة لطلبة الصف الأول الثانوى والتي طبق عليها نظام التعليم الجديد وما يشهده من تغيرات كثيرة سواء في المناهج أو استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء الامتحانات.
- كما تسهم نتائج هذا البحث فى إجراء دراسات بحثية ذات الصلة بمتغيرات أخرى، بالاضافة إلى أن هذا البحث يقدم أدوات علمية وصفية تفتقر إليها المكتبة العربية فى حدود علم الباحثة

• **مصطلحات البحث** :

• **الطفو الأكاديمى** Academic Buoyancy

يعرف على أنه" قدرة الطلاب على تخطى المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم إلى الوصول إلى حالة من التوازن لديهم والحصول على نتائج ايجابية في مسار تعليمهم، ويتكون من **خمسة أبعاد :**

- **الفاعلية الذاتية Self efficacy**: وتشير إلى إيمان الطلاب وثقتهم بقدرتهم على الفهم أو الأداء الجيد في واجباتهم المدرسية ومواجهة التحديات التي يواجهونها وأداء المهام بأفضل ما في وسعهم).
- **السيطرة غير المؤكدة Uncertain control** : ويقصد بها عدم يقين الطلاب حول كيفية القيام بأداء المهام بشكل جيد .
- **القلق Anxiety**: ويتعلق بالشعور بالتوتر أو شعور الطلاب بعدم الارتياح عندما يفكرون في واجباتهم المدرسية أو امتحاناتهم ، ويشعرون بالقلق أو الخوف من عدم الأداء الجيد في واجباتهم المدرسية أو الامتحانات .
- **الاندماج الأكاديمى Academic engagement**: وتشير إلى المثابرة ، والتمتع بالمدرسة ، والمشاركة في الصف ، والطموحات التعليمية ، وتقييم المدرسة .
- **العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب Teacher-student relationships** : وتتعلق بتصورات الطلاب حول كيف يتواصل الطلاب مع معلميهم واحترام معلميهم لهم.

ويقاس الطفو الأكاديمى في البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس الطفو الأكاديمى المعد لذلك

- **توجهات أهداف الإنجاز** Achievement goals orientation

تعرف بأنها ما يحققه الطالب من خلال سلوكه الإنجازي من إتقانه للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين أو تجنب الاحتمالات السالبة للتعلم أو تفادي ظهور العجز. ويتكون من أربعة توجهات

- **الإتقان/ إقدام Mastery- Approach**: يسعى الطالب فيها لتعلم كل مايستطيع تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقوم بها ومن ثم تزداد كفاءته وفهمه للمهارات بطريقة صحيحة.
- **الإتقان/ إحجام Mastery- Avoidance**: يحاول الطالب تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضع التدريب.
- **الأداء/ إقدام performance-approach**: ويسعى فيها الطالب للحصول على إعجاب الآخرين من الأقران والكبار ويركز فيها على إظهار الكفاءة و القدرة ويكون همه الأكبر منافسة زملائه والتفوق عليهم.
- **الأداء/ إحجام Performance-Avoidance**: يركز فيها الطالب على تجنب الظهور بمظهر غير كفء ويتجنب المهام الصعبة خوفا من الفشل.

ويُقاس توجهات أهداف الإنجازفي البحث الحالى بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات أهداف الإنجاز المعد لذلك.

• **الإطار النظرى**:

• **أولا** : **الطفو الأكاديمى** Academic Buoyancy

يواجه الطلبة في مراحل التعليم المختلفة وخاصة طلبة الصف الأول الثانوى فى الوقت الراهن فى حياتهم الدراسية العديد من المشكلات والعقبات والضغوط والعثرات الدراسية ويعد مفهوم الطفو الأكاديمى مكونا هاما يرتبط بقدرة الطالب على مواجهة المشكلات والعقبات الدراسية فى ظل النظام الجديد المطبق عليهم.

ويعد مفهوم الطفو الأكاديمى ضمن إطار موضوعات علم النفس الإيجابى فبدلا من التركيز على المخاطر التى يتعرض لها الطلبة فإن بحث الطفو الأكاديمى يركز على الكيفية التى يستطيع الطلبة من خلالها مواجهة الصعوبات الدراسية اليومية التى تواجههم.

وقد أشار "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2009, 2) أن الطفو الأكاديمى يعد بمثابة التذبذب في الحياة الأكاديمية اليومية صعودا وهبوطا فهو مختلف عن الصعاب الحادة أو المزمنة ذات الصة أكثر بالصمود الأكاديمي. كما أتفق معهم "بوتوين وآخرون" (Putwain et al., 2012, 349) بأن الطفو الأكاديمى يمثل استجابة الطالب الإيجابية البناءه والتكيفية لأنواع التحديات والعقبات الموجودة في المواقف الأكاديمية اليومية.

وذكرت (سوسن إبراهيم أبو العلا، ٢٠١٥، ٣٩) أن الطفو الأكاديمى يركز على النواحي الإيجابية التي يتغلب بها الطالب على المتاعب اليومية التي تواجهه. وقد اتفق معها "ستريكلاند" (Strickland, 2015, 38) بأن الطفو الأكاديمى يرتبط بجهود الطلبة للتعامل مع المشاكل والمحن التى تواجهم أثناء العملية التعليمية ومواجهتها.

وأكد على ذلك كل من "مارتن وآخرون" (Martin et al., 2017, 932) بأن الطفو الأكاديمى يمثل القدرة على الإستجابة الفعّالة للعقبات والصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في التعلم. ويُضيف أيضاً كل من "داتو ويين" (Datu& Yuen, 2018, 207) بأن الطفو الأكاديمى يمثل قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات الدراسية اليومية التي تواجهه في المدرسة والتي تتصل بشكل وثيق بالأداء الأكاديمي والإنجاز الدراسى.

وأشار "يان وآخرون" (Yun et al., 2018, 3) بأن مصطلح الطفو الأكاديمى يعد بمثابة استجابة تكيفية للعقبات المتكررة، والعادية، والمؤقتة في المواقف التعليمية. بالإضافة إلى ما أشار إليه "سميث" (Smith, 2016, 31) أن الطفو الأكاديمى يمثل قدرة الطلبة على الرجوع مرة أخرى لحالة من الإتزان والثبات الإنفعالى بعد تأثرهم بمجموعة من الأحداث السلبية التي يمرون بها سواء كان

ذلك من خلال حصولهم على درجات منخفضة في تحصيلهم الأكاديمى أو عدم قدرتهم على إتمام المهامات الموكلة إليهم بالشكل الجيد، كما أشار إلى أن الطلاب الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الطفو الأكاديمى يكون لديهم القدرة على التغلب على العقبات وتجاوز المحن لتحقيق التغير من حالة الفشل إلى حالة النجاح الأكاديمى.

وذكر "ريزي وآخرون" (Reisy et al., 2014, 64) أنه من المهم النهوض بالطلاب أكاديميا وذلك من خلال إعداد برامج خاصة تؤدي إلى زيادة مواجهة الطلاب للقضايا والصعوبات التي تزداد بواسطة ضغوط الحياة الأكاديمية اليومية وما يمرون به من تغيرات في أنظمة التعليم والدراسة.

ويظهر النموذج النظري المفسر لمتغير الطفو الأكاديمى من خلال ما أشار اليه "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2006, 268) والذى أطلق عليه (بعجلة الدافعية والإندماج) وهذا النموذج يُقسم الدافعية إلى عوامل إحداهما تعزز من الدافعية والأخرى تضعفها، ومن ثم تضمن ذلك النموذج مكونان رئيسيان هما : الأبعاد التكيفية والتي تتضمن كل من (الابعاد السلوكية و المعرفية) والأبعاد غير التكيفية والتي تشتمل أيضا على (الابعاد السلوكية والمعرفية).

وأضاف "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2006, 268) أن هذه العجلة تزود بمجموعة من المعلومات التي تجمع عدد من وجهات النظر النظرية، فهى تمثل طريقة شاملة ومتكاملة لفهم تنوع الأبعاد النفسية والإندماج التي تعزز فكرة مواجهة التحديات الأكاديمية والمحن والصعاب التي تواجه الطلبة أثناء الدراسة الأكاديمية ومن ثم يحدث لهم ما يسمى بالطفو الأكاديمى والانتقال من حالة الفشل إلى النجاح والتفوق وبالتالي يتم النهوض بالعملية التعليمية ككل.

وقد أشار "مارتن" (Martin, 2007,414) و (Martin, 2001,2) إلى أن النموذج النظري المفسر لمتغير الطفو الأكاديمى يتضمن أربعة أبعاد رئيسية وهما : الأبعاد التكيفية السلوكية ، و الأبعاد التكيفية المعرفية، والأبعاد غير التكيفية السلوكية ، والأبعاد غير التكيفية المعرفية.

- **الأبعاد التكيفية المعرفية**:

وهى تلك الأبعاد التى تتضمن كل من فاعلية الذات الأكاديمية، وتوجه هدف الإتقان، وقيمة التعلم المدرسي، فقد توصلت نتيجة بحث "كارينجتون" (Carrington, 2013, 116) إلى أن الطلاب ذوى فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة والذين يمتلكون توجهات أهداف الإتقان يكونون أكثر قدرة على التنبؤ بقدرتهم على مواجهة التحديات والصعاب الأكاديمية أثناء العملية الدراسية.

وأشار "مارتن" (Martin,2001,5) إلى أن الطلاب القادرون على إتقان واجباتهم الدراسية يكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح، كما أن توقعات الطلاب للنتائج الأكاديمية تسهم في تقدير الطلاب لقيمة العمل المدرسي وبالتالي مواجهة التحديات الأكاديمية و من ثم زيادة قدرتهم على الطفو الأكاديمى وزيادة مستوى تحصيلهم.

وقد أشارت نتيجة بحث (Carrington, 2013, 137) إلى وجود ارتباطاً دالاً بين توجه أهداف الإتقان والطفو الأكاديمى. كما أتفقت معهم نتيجة بحث (Collie et al., 2016) بأن الطلاب الواثقين بقدراتهم والذين يمتلكون قدرا مرتفع من أهداف الاتقان والتمكن، والذين يسعون لإكتساب المعرفة والتمكن منها، وإتقان الأنشطة الصعبة، ويحاولون الإلتحاق بالمهمة والتغلب على مابها من عقبات، يتصفون بأنهم قادرين على الطفو الأكاديمى والتحول من حالات الضعف والفشل إلى النجاح والتفوق الأكاديمى.

- **الأبعاد التكيفية السلوكية**:

وهى تلك التى تتضمن المثابرة، والتخطيط، وادارة الدراسة، ويشير "مارتن وآخرون" (Martin et al., 2010, 487) إلى أن الطلاب الأكثر مثابرة وتخطيطاً لإنجاز واجباتهم ويعرفون متي وأين وكيف يدرسون هم أكثر احتمالاً لظهور الخصائص المرتبطة بقدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية. وبالتالي يحدث لهم الطفو الأكاديمى والانتقال من حالة الفشل إلى حالة النجاح.

- **الأبعاد غير التكيفية المعرفية**:

وتتضمن هذه الأبعاد كل من انخفاض السيطرة، والقلق، وتجنب الفشل، فيشير "راشمايانتى و شارشو" (Rachmayanti, &Suharso,2017, 125) إلى أن هناك ارتباط دال بين التحكم والطفو الأكاديمى، كما أن بعد القلق والذى يعد أحد أبعاد الطفو الأكاديمى يعد منبئ سلبي لعدم قدرة الطلبة على مواجهة التحديات الأكاديمية ومن ثم فإن الأفراد ذوى أهداف تجنب الفشل لايكونون قادرين على الوصول إلى حالة النجاح ومن ثم غير قادرين على الوصول على ما يسمى بالطفو الأكاديمى.

- **الأبعاد غير التكيفية السلوكية**:

وتتمثل هذه الابعاد في كل من العجز الذاتي، وتجنب المشاركة، فيشير "مارتن وآخرون" (Martin et al., 2010, 473) إلى أن الطلبة ذوى خصائص الطفو الأكاديمى المرتفع يتطلب منهم القدرة على العمل بفعالية في بيئة مدرسية مليئة بالتحديات والصعاب، وبالتالي فإن العجز الذاتي وتجنب المشاركة في الأعمال المدرسية يقلل من قدرة الطلبة على مواجهة مثل هذه التحديات الأكاديمية.

كما أضاف (Carrington, 2013, 137) أن هناك مجموعة من العوامل الأخرى التي من الممكن أن يتضمنها مصطلح الطفو الأكاديمى وهى (الاندماج الأكاديمى والعلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) .

وقد وجدت الباحثة ـ في حدود علمها ـ عدم وجود اتفاق بين العديد من الباحثين بشأن كيفية قياس الطفو الأكاديمى فقد أشار (Martin & Marsh, 2008B) أن الطفو الأكاديمى يعتبر مكون أحادي البعد وقد بنى"مارتن ومارش" مقياسه من أربع مفردات فقط إلا أنه قد اعتمد عليه الكثير من الباحثين مثل (Bowen,2010) ؛ (Putwain et al.,2012)؛ (Carrington,2013)؛ (Kendrick, 2017) ؛ (Victoriano, 2016). في حين طور كل من (Bakhshaee et al., 2016) ؛ (Farhadi et al.,2016) المقياس الخاص بالطفو الأكاديمى وتضمن ١٠ مفردات .

وفيما يتعلق بتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على الطفو الأكاديمى فقد وجد بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B) أن هناك تأثير للنوع على الطفو الأكاديمى فقد أشارت نتائج بحثهم أن الإناث أكثر قدرة على الوصول إلى الطفو الأكاديمي من الطلاب الذكور ، في حين أختلف معهم نتائج بحث كل من "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A)، و"داتو ويانج" (Datu& Yang, 2016) فقد أظهرت نتائج بحوثهم أن الذكور يظهرون مستويات أعلى نسبياً من الإناث في متغير الطفو الأكاديمى ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة الت توصل إليها بحث "بوتوين وآخرين" (Putwain et al., 2015) في أن هناك فروقا دالة إحصائيا في الطفو الاكاديمى بين الذكور والإناث لصالح الطلاب الذكور، وعلى النقيض من ذلك فقد أسفرت نتائج بحث "كاسيدي" (Cassidy, 2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع على الطفو الأكاديمى.

وأشار "مارتن" (Martin, 2014, 52) إلى أن هناك عدة استراتيجيات تساعد الطلبة على مواجهة الصعوبات والمحن التي تواجههم اثناء العملية التعليمية ومن ثم التغلب عليها وانتقالهم من حالة الفشل إلى حالة النجاح والوصول على حالة الطفو الأكاديمى، كما أن هذه الاستراتيجيات تستخدم كمنبئات بقدرة الطالب على الطفو الأكاديمى مثل: الثقة بالذات، والتخطيط، والإلتزام والمثابرة، والتحكم. بالإضافة إلى ما أشار إليه "كارينجتون" (Carrington, 2013,1) أن هناك ثلاثة منبئات تظهر قدرة الطالب على وصولة للطفو الأكاديمى وهي فاعلية الذات الأكاديمية، والإندماج، وتوجهات أهداف الإنجاز.

و ذكر "باردر" (Brdar et al.,2006,54) أنه لضمان قدرة الطلاب على متابعة أهدافهم الأكاديمية فمن الضرورى تحديد قدرة الطلاب على مواجهة مثل هذه

التحديات الأكاديمية ومدى وصولهم إلى حالة الطفو الأكاديمى والإنتقال من المحن والصعاب التي يواجهونها والتي تسبب لهم الفشل دراسيا في كثير من الأحيان إلى حالة النجاح الأكاديمى، وتمثل هذه التحديات عنصر وقائى لجعل الطلاب مستمرين في عملية التعلم بشكل سليم.

ومن ثم فهناك مجموعة من المعوقات التي تقف معرقلا وحائلا أمام طلبة الصف الأول الثانوى في مواجهتهم للتحديات الأكاديمية والتي تساعدهم على الإنتقال إلى ما يسمى بالطفو الأكاديمى وتظهر من خلال قلقهم المستمر سواء من عدم قدرتهم على اجتياز الامتحانات المقررة بشكلها الجديد أو عدم قدرتهم على الإنتهاء من أداء الاختبارات في الوقت المحدد ، بالإضافة إلى عدم تأكدهم من قدرتهم على إتمام العمل الموكل إليهم بشكل جيد وتجنب الفشل في أداء المهام.

- **ثانياً** : **توجهات أهداف الانجاز**:Achievement Goals Orientation

إن توجهات أهداف الإنجاز تعد من بين المتغيرات التربوية والنفسية الهامة والتي تسهم في تحسين عمليات التعلم والتعليم لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة ولا سيما طلاب الصف الأول الثانوى بالأخص خلال الفترة الحالية. فتوجهات الأهداف تعد من المفاهيم الرئيسية نحو تحقيق جودة المنتج التعليمي وتنمية ثقة الطالب بذاته وتعمل على زيادة المثابرة وتسمح بتطوير استراتيجيات التعلم الجديدة عندما تكون الاستراتيجيات الحالية غير مجدية وتدفع الطلبة للعمل بجد لتقليل التناقض بين ما هم عليه وما يريدون تحقيقه ودفعهم إلى المشاركة في نشاطات الإنجاز. فلا يمكن تحقيق النهضة العلمية والتعليمية التي تسعى إليها منظومة التعليم في الوقت الراهن مالم يكن هناك دافع داخلى يحرك ويوجه افراد المجتمع وبالأخص الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة لتحقيق أهدافهم والوصول إلى حالة من التفوق الأكاديمى.

كما أن تبني توجهات الأهداف بشكل إيجابي يُسهم في زيادة مثابرة المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي والإستمتاع بعملية التعلم ليكونوا أكثر كفاءة في التعلم وحل المشكلات (مروان علي الحربي، ٢٠١٣، ٣٤٦).

وفي ضوء ذلك رأى"باتون" (Button, 1996, 27) أن توجه الهدف يعد سمة أو خاصية موقفية للطالب في كيفيه تحقيق وإنجاز المهام الموكلة إليه، وأتفق معه "عادل السعيد البنا"(٢٠٠٧، ٢٧) أن توجه الهدف يمثل نظرية عامة للدافعية والتي تشير إلى حقيقة أن نوع الهدف تجاه ما يفعله الطالب يؤثر تأثيراً كبيرا في كيفية أدائه

ومن ثم فقد أشار "حمدي محمد عرقوب"(٢٠١١، ٥٢) بأن توجهات أهداف الإنجاز تعد تمثيلات معرفية ودافعية وإجتماعية للنمط العام لهدف الإنجاز

الذي يسعى الطالب لتحقيقه أو إنجازه، وهي تمثيلات ذات طابع دينامي وذاتي للتغير الناشئ لدى الطالب بحصوله على معلومات عن مستوى وطبيعة أدائه للمهمة التي يتعامل معها وخاصة في العملية التعليمية.

وأشار "صلاح شريف عبد الوهاب"(٢٠١١، ٣٥) إلى أن أهداف الإنجاز تتعلق بسلوك الإنجاز لدي الطلبة أثناء قيامهم بمهام أكاديمية أو مهنية، وهذا يتطلب معرفة توجهاتهم لتلك المهام المتنوعة ومدى تفاعلهم معها، وتحديد دوافعهم تجاه تلك المهام لإنجازها بتمكن وإتقان وتفوق دون الخوف من الإخفاق والفشل من عدم اتمامها على الوجه السليم .

وذكر "رادوسيفيش واخرون" (Radosevich et al., 2007, 28) ، و" نادية الحسيني " (٢٠٠١،٤٤)، و"حمدي محمد عرقوب" (٢٠١١، ٥٢) ، و"فان" (Phan, 2012, 509) أن أهداف الإنجاز تشتمل على أربعة أهداف رئيسية:

- الإتقان/ إقدام: يجاهد فيها الطالب لتعلم كل مايستطيع تعلمه في المقررات والأنشطة التي يقوم بها، أى أنه يُركز على معايير الكفاءة الداخلية أو المستندة على المهمة. كما الطلبة الذين يتمتعون بتوجه هدف (الإتقان/ إقدام) يبذلون جهدا في المهام الصعبة لما له من دور فعّال في تطوير الكفاءة الشخصية.
- الإتقان/ إحجام: يجاهد فيها الطالب لتجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه أو عدم اكتساب المهارة موضع التدريب و يُركز فيها على محاولة لتجنب معايير عدم الكفاءة (العجز) الداخلية أو المستندة على المهمة.
- الأداء/ إقدام: يجاهد فيها الطالب لتحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم والشعور بالأهمية. ويساعد على الحصول على أحكام الكفاءة الإيجابية مقارنة بالآخرين.
- الأداء/ إحجام: يركز الطالب فيها على تجنب المعايير الخارجية وخاصة المقارنة مع الأخرين لعدم الكفاية والخوف من الظهور بمظهر العجز امام الاخرين، فهؤلاء الطلبة يسعون الى تجنب الظهور بمظهر انهم اقل قدرة على التعامل مع المهمة كي لا يبدون اغبياء امام الاخرين.

- **البحوث المرتبطة**:

- **فى ضوء بحث العلاقة بين الطفو الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية (النوع)**

اهتم بحث (Martin & Marsh, 2008A) بالتنبؤ بالطفو الأكاديمى من فاعلية الذات، والإندماج الأكاديمي، وأيضاً سعى للتعرف على الفروق في الطفو الأكاديمى تبعا لكل من النوع، الصف، وتكونت العينة من (٥٩٨) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية ، وطبق عليهم مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الدافعية والاندماج ، وبإستخدام التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة

البنائية، أظهرت النتائج أن فاعلية الذات، الاندماج الأكاديمي يمثلان منبأن دالان بالطفو الأكاديمى، كما أنه توجد فروق دالة احصائيا في الطفو الأكاديمى تبعاً للنوع لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيا في الطفو الأكاديمي تبعاً للصف الدراسي لصالح الطلاب الأصغر سناً حيث ان الطلاب الأصغر سناً أكثر طفوا أكاديمياً من الطلاب الأكبر سنا.

كما سعى بحث (Martin et al., 2010) للتعرف على تأثير بعض العوامل الدافعية مثل فاعلية الذات على التنبؤ بالطفو الأكاديمى، وأيضاً الكشف عن الفروق في الطفو الأكاديمى وفقاً للنوع والصف الدراسي، وتكونت العينة من (١٨٦٦) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، وطبق عليهم مقياس الطفوالأكاديمي ومقياس الدافعية والإندماج ، وباستخدام المعادلة البنائية، كشفت النتائج عن أن فاعلية الذات منبئ دال بالطفو الأكاديمي، في حين كشفت النتائج عن أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى، بالإضافة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في الطفو الأكاديمى يعزى لمتغير الصف الدراسي.

هدف بحث (Collie et al., 2016) التعرف على البروفيلات المعتمدة على خبرات الطلاب في الطفو الأكاديمى والمساندة الإجتماعية، والكشف عن الفروق في الطفو الأكاديمى وفقاً للعمر، والنوع، وتكونت العينة من (٢٤٩) بواقع (١٤٢) من الذكور، و(١٠٧) من الاناث من طلاب المدارس الثانوية التي تمتد أعمارهم من(١٦ - ٢٠ عاما)، وطبق عليهم مقياس الطفو الأكاديمى ،ومقياس المساندة الإجتماعية ، وبإستخدام التحليل العاملى واختبار (ت) توصلت النتائج إلى أن المستويات العليا من المساندة الأسرية والمجتمعية وكذلك المستويات العليا من المساندة الأكاديمية تدعم مستويات مشابهة من التحديات الأكاديمية، كما كشفت النتائج عن أهمية الجمع بين الطفو الأكاديمى والمساندة الإجتماعية من أجل مخرجات الطالب الإيجابية، كما أسفرت النتائج عن أن وجود فروق دالة احصائيا في الطفو الأكاديمى وفقاً للنوع لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الطفو الأكاديمى تعزى لمتغير العمر لصالح الطلاب الأكبر سنا.

هدف بحث (Datu & Yang, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي والإندماج السلوكي والعاطفي، وأيضاً الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع، وتكونت عينة البحث من (٤٠٢) من طلاب المرحلة الجامعية، منهم (١٦٠) من الذكور، (٢٤٢) من الإناث، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس الإندماج السلوكي والعاطفي ، وباستخدام معامل الإرتباط أسفرت النتائج عن أن النهوض الأكاديمي يرتبط

إيجابياً بكل من الإندماج السلوكي والعاطفي، كما أسفرت النتائج عن أن الذكور أكثر نهوضا أكاديميا من الإناث.

• **فى ضوء بحث العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز وبعض المتغيرات الديموجرافية**

هدف بحث (Elliot et al., 2005) الى الكشف عن الفروق في توجه الهدف وفقاً للنوع والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (٣٦) طالباً بالمدرسة الاعدادية، بواقع (١٥) تلميذا، (٢١) تلميذة، وتمتد أعمارهم من ١٦ الى ٢٠ سنة، وطبق عليهم مقياس توجه الهدف ، و أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي توجه هدف الأداء/ احجام يؤدون أقل من الطلاب ذوي هدف الأداء/ اقدام، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوي توجه هدف الاتقان، وذوي توجه هدف الأداء/ اقدام، كما أظهرت أن الذكور يؤدون بشكل أقل كفاءة من الاناث،كما أن الفرقة الدراسية تعد مؤشرا ايجابيا للأداء.

كما سعى بحث (Bardar et al., 2006) للكشف عن الفروق في توجه الهدف وفقاً للنوع والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (١١٣١) طالبا بالمدارس الثانوية بواقع (٣٣٤) طالبا، (٧٩٧) طالبة، وبالفرقة الأولى والثانية والثالثة ، أسفرت النتائج عن أن توجه هدف الأداء أكثر تحققاً عند الاناث، بينما توجه هدف الأداء/ احجام، العمل/ احجام أكثر تحققاً عند الذكور، وأيضاً وجد أن توجه هدف الأداء ظهر بصورة كبيرة عند طلاب الفرقة الأولى والثانية، بينما توجه هدف العمل/ احجام ظهر بصورة كبيرة عند طلاب الفرقة الثالثة.

واهتم بحث (Lau & Lee, 2008) بالكشف عن الفروق في توجه الهدف تبعا لمتغيرى النوع والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (٩٤٤٠) طالبا وطالبة بواقع (٥٤٢٠) طالبا، (٤٠٢٠) طالبة في المدارس الثانوية، وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في توجه الهدف ترجع للنوع لصالح الذكور،الفرقة الدراسية، فأشارت النتائج أن الذكور أعلى من الاناث في هدف الأداء/ اقدام، بينما لم تظهر فروق في التفاعلات الثنائية بين كل من النوع والفرقة الدراسية.

كما سعى بحث (السيد محمد أبو هاشم،٢٠١٠) الى معرفة الفروق في التوجهات الدافعية وفقا لمتغيرى النوع و المستوى الدراسى وفى ضوء ذلك طبق البحث على عينه مكونة من ٣٨٠ طالبا من طلاب الجامعة وطبق عليهم مجموعة من المقاييس واستخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار واختبار (ت) وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في توجهات الهدف بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور .

كما سعى بحث (Dekker et al., 2016) للكشف عن الفروق في توجه الهدف التي ترجع الى النوع، والفرقة الدراسية، وتكونت العينة من (٧٣٥) من المراهقين

تمتد أعمارهم من (١٠ -١٩) سنة، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوي هدف الاتقان والطلاب ذوي هدف الأداء/ اقدام ترجع للفرقة الدراسية، بالإضافة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في توجه الهدف بين الذكور والاناث.

كما اهتم بحث (Khalifa, 2016) بالتعرف على مستوى توجه الهدف لطلبة الجامعة بالاضافة الى الكشف عن الفروق في توجه الهدف وفقا للنوع، المرحلة، وتكونت العينة من (٩٤) طالبا بالمرحلة الجامعية بواقع (٤٦) طالبا، (٤٨) طالبة، وأظهرت النتائج أن توجه هدف الانجاز كان بالمستوى المتوسط، وترتيب أبعاده هي الأداء/ احجام، الاداء/ اقدام، الإتقان/ احجام، الاتقان/ اقدام، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا لدى الاناث في هدف الاتقان/ اقدام، و هدف الأداء/ اقدام، وهدف الأداء/ احجام.

- **وفى ضوء بحث العلاقة بين كل من الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الانجاز**

أجري (Putwain etal., 2012) بحث هدف إلى التعرف على علاقة الطفو الأكاديمى بكل من أهداف انجاز الطلاب والتنظيم الذاتي للتعلم. كما هدف البحث إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمى من أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي لطلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك طبق البحث على عينة مكونة من (٤٤٩) طالبا وطالبة وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي وكل من اهداف انجاز الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم لديهم، بالإضافة إلى انه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من اهداف انجاز الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم

وهدف بحث (Collie etal., 2015) إلى التعرف على مدى ارتباط متغير الطفو الأكاديمى بأهداف انجاز الطلاب في المرحلة الثانوية وفى ضوء ذلك تكونت عينة البحث من (٢٩٧١) طالبا في ٢١ مدرسة ثانوية أسترالية ، وقد أشارت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي و اهداف انجاز الطلبة.

- **فرضيات البحث** :

انطلاقا من الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة التي تم الاطلاع عليها يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي :

- الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية
- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.

- الفرضية الثالثة:. لا توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- الفرضية الرابعة: يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.

• **منهج البحث**:

أعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، الارتباطي، والتنبؤي والمنهج العلي – المقارن

• **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من (٣٦٥) طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية ، منهم ١٥٠ طالبًا و ٢١٥ طالبة، وقد بلغ متوسط أعمارهم ١٦ سنة وثلاثة أشهر وبانحراف معياري ٥,٣ .

• **أدوات البحث** :

• **أولا**: **مقياس الطفو الأكاديمى** (**إعداد الباحثة**).

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس الطفو الأكاديمى علي الإطار النظري لمفهوم الطفو الأكاديمى ومراجعة البحوث السابقة المستخدمة لهذا المفهوم وكذلك الاستفادة من العديد من المقاييس الأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل مقياس "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008) ومقياس " ين واخرون "(Yun, et al., 2018) وكذلك مقياس "فيكتوريانو" (Victoriano, 2016) . وقد قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات لقياس الطفو الأكاديمى لطلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية لقياس مدى قدرتهم على التعامل بنجاح مع الانتكاسات الأكاديمية والتحديات التي تواجههم فى حياتهم المدرسية موزعين علي خمسة أبعاد رئيسة كما حددتها الأطر النظرية المستخدمة لمتغير الطفو الأكاديمى وهذه الأبعاد هي : فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة ، والاندماج الأكاديمى، والقلق، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب. وتكون المقياس من (٥٥ عبارة) في صورته الأولية موزعة علي الأبعاد الخمسة التى سبق ذكرها ، وتم عرض هذه العبارات علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالى علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات بما يتوافق مع أراء المحكمين وتم حذف عدد خمس عبارات بناء على أرائهم ، والجدول التالي يوضح توزيع أرقام العبارات التي يتضمنها كل بعد من الأبعاد الخمسة التي يشتمل مقياس الطفو الأكاديمى عليهم .

جدول (١) أبعاد الطفو الأكاديمى وأرقام العبارات التي يتضمنها كل بعد:

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١- فاعلية الذات	١-١١-٢١-٣١-٤١-٦-١٦-٢٦-٣٦-٤٦	١٠
٢- السيطرة غير المؤكدة	٢-١٢-٢٢-٣٢-٤٢-٧-١٧-٢٧-٣٧-٤٧	١٠
٣- الاندماج الأكاديمى	٣-١٣-٢٣-٣٣-٤٣-٨-١٨-٢٨-٣٨-٤٨	١٠
٤- القلق	٤-١٤-٢٤-٣٤-٤٤-٩-١٩-٢٩-٣٩-٤٩	١٠
٥- العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	٥-١٥-٢٥-٣٥-٤٥-١٠-٢٠-٣٠-٤٠-٥٠	١٠
إجمالى العبارات		٥٠

وقد تم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج ، حيث تم وضع خمسة خيارات أمام كل عبارة وهي (أوافق تماما، أوافق ، أوافق إلى حد ما ،أرفض ، أرفض تماما) ، وتقدر بالدرجات (٥ -٤ -٣ -٢ -١) علي الترتيب، وتم صياغة عبارات المقياس جميعها في الاتجاه الموجب، وتمتد الدرجة الكلية للمقياس من (٥٠) إلى (٢٥٠) ، وتشير الدرجة المرتفعة إلي زيادة قدرة الطلبة على الطفو الأكاديمى ومواجهة التحديات الأكاديمية والأعمال الموكلة إليهم .

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية للتحقق من ثبات وصدق مقياس الطفو الأكاديمى بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٢٨ طالب وطالبة) بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، بواقع (٥٠ من الذكور ، ٧٨ من الإناث)، وقد بلغ متوسط أعمارهم ١٦ سنة و شهراً بانحراف معياري ٧ ، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من ثبات وصدق أدوات البحث

- **أولاً: ثبات المقياس**

تم حساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمى عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بعد من أبعاد مقياس الطفو الأكاديمى على حدة ،وجد أن معامل ألفا للبعد مشتملا على جميع العبارات أقل من معامل ألفا لنفس البعد بعد حذف بعض المفردات مما يشير إلى أن وجودها يؤثر سلبا في ثبات هذا البعد مما يستوجب حذف تلك العبارات وعليه تم حذف المفردتين (١،٤٦) و(٣٧) و(٨) و(٤٥) و(٤٩) من أبعادها وبنفس الترتيب ،ثم أعيد حساب معاملات ألفا مرة أخرى للأبعاد وللمقياس ككل وكانت النتيجة كالآتي:فاعلية الذات(٨عبارات) =٠.٧٠٩ ؛السيطرة غير المؤكدة (٩عبارات)=٠.٨١٥ ؛الاندماج الأكاديمي (٩عبارات) =٠.٧٥٦، القلق (٩عبارات)=٠.٧٣٤، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب (٩عبارات) =٠.٦٩٦ ؛المقياس ككل (٤٤عبارة) =٠.٩٤٠

وواضح أن جميع قيم معاملات ألفا تشير إلى ارتفاع ثبات مقياس الطفو الاكاديمي ومكوناته الخمسة مما يسمح بصلاحيته للاستخدام في تحقيق أهداف البحث .

• **ثانياً: صدق عبارات مقياس الطفو**

الصدق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة وذلك للعبارات التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الصدق الداخلي لعبارات مقياس الطفو الأكاديمى التي تم الإبقاء عليها في الخطوة السابقة. والجدول (٢) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الطفو الأكاديمى

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمكون الذى تنتمى له العبارة

فاعلية الذات		السيطرة غير المؤكدة		الاندماج الاكاديمى		القلق		العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١١	٠.٣٧٨**	٢	٠.٦٧٩**	٣	٠.٦٥٨**	٤	٠.٤٩٠**	٥	٠.٥٥٢**
٢١	٠.٥٠٩**	١٢	٠.٧٧٦**	١٣	٠.٧٥٣**	١٤	٠.٥٧٦**	١٥	٠.٦٤٦**
٣١	٠.٥٥٤**	٢٢	٠.٧٦٤**	٢٣	٠.٧٣٤**	٢٤	٠.٥٥٧**	٢٥	٠.٦٥١**
٤١	٠.٥٥٠**	٣٢	٠.٥٨٤**	٣٣	٠.٨١١**	٣٤	٠.٥٤٩**	٣٥	٠.٧٢٥**
٦	٠.٦٠٠**	٤٢	٠.٦٠٢**	٤٣	٠.٦٧٦**	٤٤	٠.٤٤٠**	١٠	٠.٦٥١**
١٦	٠.٥٦٩**	٧	٠.٦٠٠**	١٨	٠.٦١٤**	٩	٠.٤٣٦**	٢٠	٠.٤٢٠**
٢٦	٠.٥١٣**	١٧	٠.٧٣٤**	٢٨	٠.٤٦٠**	١٩	٠.٥١٥**	٣٠	٠.٥٩٢**
٣٦	٠.٣٩٤**	٢٧	٠.٦٨٩**	٣٨	٠.٦٧٢**	٢٩	٠.٤٤١**	٤٠	٠.٧٦٠**
		٤٧	٠.٥٩٥**	٤٨	٠.٦٢٣**	٣٩	٠.٣٢٠**	٥٠	٠.٧٠٧**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يدل على الصدق الداخلى لعبارات المقياس بمكوناته الفرعية، وبالتالى فإن مكونات مقياس الطفو الأكاديمى والمقياس ككل يتميزان بصدق مرتفع.

• **الصدق العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي**

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس الطفو الأكاديمى عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى العينة الاستطلاعية (١٢٨ طالب وطالبة) ، وفي نموذج العامل الكامن تم افتراض أن عبارات الطفو الأكاديمى تتشبع بخمسة عوامل كامنة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، والاندماج الأكاديمى، والقلق، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب).

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمقياس الطفو الأكاديمى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن نموذج العوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمىقد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العوامل الخمسة الكامنة) أقل

من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمى

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
١	الاختبار الاحصائى كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٢٣.٢٨ ٢٠ ٠.٢٧٥ غير دالة	أن تكون قيمة كا٢غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ X2 / df	١.١٦٤	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٤٤	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٠٠	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقى RMSR	٠.٠٤٢٠	(صفر) إلى (٠.٠١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSER	٠.٠٤٠٧	(صفر) إلى (٠.٠١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٥٥٨ ٠,٧٢٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٩٢٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٨٣	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٨٩٦	(صفر) إلى (١)

والجدول (٤) يوضح تشبعات العبارات بالعوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمى

جدول (٤) تشبعات العبارات العوامل الخمسة الكامنة لمقياس الطفو الأكاديمى، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	فاعلية الذات	٠.٨٠٢	٠.٠٨٦٨	◆◆٩.٢٤٢	٠.٠١
٢	السيطرة غير المؤكدة	٠.٦٩٢	٠.٠٩٢١	◆◆٧.٥١٠	٠.٠١
٣	الاندماج الاكاديمى	٠.٦٤٢	٠.٠٩٤٢	◆◆٦.٨١٠	٠.٠١
٤	القلق	٠.٧٧٠	٠.٠٨٨٤	◆◆٨.٧٠٨	٠.٠١
٥	العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	٠.٦٣٧	٠.٠٩٤٩	◆◆٦.٧٤٧	٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمى. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن الطفو الأكاديمى عبارة عن خمسة عوامل كامنة تتشبع بالعبارات الـ ٤٤ للطفو الأكاديمى

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الطفو الأكاديمى وصلاحيته لقياس متغيرالطفو الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع قدرة الطلبة على الطفو الأكاديمى ومواجهة التحديات الأكاديمية ، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض قدرة الطلبة على مواجهة التحديات الأكاديمية ومن ثم انخفاض مستوى الطفو الأكاديمى لهم وعدم قدرتهم على الانتقال من حالة الفشل الى حالة النجاح

- **ثانيا: مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز علي الإطار النظري لمفهوم توجهات أهداف الإنجاز ومراجعة البحوث السابقة المستخدمة لهذا المفهوم وكذلك الاستفادة من العديد من المقاييس الأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل مقياس "ديوبيارت ومارينى" (Dupeyrat & Marine, 2005) ومقياس " فاشنج واخرون "(Fasching et al., 2010) وكذلك مقياس "نادية الحسيني" (٢٠٠١) ، وقد قامت الباحثة بصياغة عدد من المفردات لقياس توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية علي أربعة أهداف رئيسة كما حددتها الأطر النظرية المستخدمة لمتغير توجهات أهداف الإنجاز وهذه الأبعاد هي : (الإتقان/ إقدام ، الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام)، وقد تكون المقياس من (٣٨ مفردة) في صورته الأولية موزعة علي الأبعاد الأربعة التى سبق ذكرها ، وقد تم عرض هذه المفردات علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالى علم النفس والصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض المفردات بما يتوافق مع أراء المحكمين وتم حذف عدد ثمان مفردات بناء على أراء المحكمين والجدول التالي يوضح توزيع أرقام المفردات التي يتضمنها كل بعد من الأبعاد الأربعة التي يشتمل عليهم مقياس توجهات أهداف الإنجاز

جدول (٥) توزيع مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أبعاد

م	الابعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
١	الإتقان/ إقدام	١، ١٠، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٢٨	٩
٢	الإتقان/ إحجام	٢، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٩، ٢١، ٢٣	١٠
٣	الأداء/ إقدام	٣، ٦، ٨، ١٢، ٢٧، ٢٩	٦
٤	الأداء/ إحجام	٥، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٣٠	٥
	عدد مفردات مقياس توجهات أهداف الانجاز		٣٠

و يتم الإجابة على المقياس في ضوء خمس استجابات وهي (تنطبق دائماً - تنطبق كثيراً - تنطبق أحيانا - تنطبق قليلاً - لا تنطبق إطلاقا) بحيث تأخذ الإستجابات السابقة درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، كما أن جميع مفردات المقياس تصحح في الإتجاه الموجب. وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (٣٠) إلى (١٥٠).

وللتحقق من صدق وثبات المقياس فى البحث الحالي تم اتباع الخطوات الآتية: تم تطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢٨) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

- **أولاً: ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

تم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز كل على حدة

،حيث وجد أن معامل ألفا للبعد مشتملا على جميع العبارات أكبر من معامل ألفا لنفس البعد بعد حذف المفردة مما يشير إلى ثبات اتساق البعد وعلى هذا لم يتم حذف أي مفردة من المفردات وكانت النتيجة كالآتي بعد الاتقان/ الاقدام (٩ مفردات)= ٠.٨٧٨ ،وبعد الاتقان/الأحجام (١٠مفردات)=٠.٨٧١ ، وبعد الأداء/الاقدام (٦ مفردات)=٠.٨٧٢ ، وبعد الأداء/الأحجام (٥ مفردات) =٠.٨٧٢

وهذه النتيجة تبين أن جميع قيم معاملات ألفا تشير إلى ارتفاع ثبات اتساق مكونات مقياس توجهات أهداف الإنجاز مما يسمح بصلاحيتها للاستخدام في تحقيق أهداف البحث

- **ثانياً: صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز**

(أ) الصدق العاملى لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس توجهات أهداف الإنجازعن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى العينة الاستطلاعية (١٢٨ طالب وطالبة) ، وفي نموذج العامل الكامن تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لتوجهات أهداف الإنجاز تنتظم حول عامل كامن عام واحد.

وقد حظي نموذج العامل الكامن لمقياس توجهات أهداف الإنجازعلى مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن نموذج العامل الكامن العوامل لتوجهات أهداف الإنجاز قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
١	الاختبار الاحصائى كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٠.٩٩٥ ٢٠ ٠.٣١٨ غير دالة	أن تكون قيمة كا٢غير دالة إحصائيا
٢	نسبة كا٢ X2 / df	٠.٩٩٥	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٧٩	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقى RMSR	٠.٠١١	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSER	٠.٠٠٠	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٠٨٠ ٠.٠٨٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠.٩٩٥	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٩٧٠	(صفر) إلى (١)

والجدول (٧) يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام لتوجهات أهداف الإنجاز.

جدول (٧) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة لتوجهات أهداف الإنجاز، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الإتقان/ إقدام	٠.٤٩٨	٠.٠٨٢	٦.١٠◆◆	٠.٠١
٢	الإتقان/ إحجام	٠.٤٣٤	٠.٠٨٢	٥.٢٧◆◆	٠.٠١
٣	الأداء/ إقدام	٠.٦٨٧	٠.٠٩١	٧.٥٩◆◆	٠.٠١
٤	الأداء/ إحجام	٠.٥٨٠	٠.٠٨٤	٦.٩١◆◆	٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن توجهات أهداف الإنجازعبارة عن عامل كامن عام واحد .

(ب) صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة باعتبار أن بقية مفردات البُعد الفرعي محكا للمفردة. والجدول (٨) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

جدول (٨): معاملات ارتباط مفردات أبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى العينة الاستطلاعية (ن = ١٢٨)

البُعد	اتقان /اقدام		اتقان /احجام		اداء /اقدام		اداء /احجام	
رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
١	٠.٣٤٣◆◆	٢	٠.٣٠٩◆◆	٣	٠.٢٥٠◆◆	٥	٠.١٩٤◆◆
١٠	٠.٤٩١◆◆	٤	٠.٢٦٩◆◆	٦	٠.٢٤٢◆◆	٦	٠.٢٨٣◆◆
١٤	٠.٣٨١◆◆	٧	٠.٣٦٦◆◆	٨	٠.١٦٦◆	٢٢	٠.١٩٠◆◆
١٧	٠.٢٩٥◆◆	٩	٠.٢٠٧◆◆	١٢	٠.٢٩٣◆◆	٢٥	٠.٢٦٩◆◆
١٨	٠.٢٤٤◆◆	١١	٠.٣٣٦◆◆	٢٧	٠.٣٣٩◆◆	٣٠	٠.٣٠٩◆◆
٢٠	٠.١٦٥◆	١٣	٠.٣٩١◆◆	٢٩	٠.٢٨١◆◆		
٢٤	٠.٣٣٠◆◆	١٥	٠.٣٢٧◆◆				
٢٦	٠.٢٧٩◆◆	١٩	٠.٢٢٣◆◆				
٢٨	٠.٣٦٤◆◆	٢١	٠.٢٠٥◆◆				
		٢٣	٠.٢٨٦◆◆				

◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز وصلاحيته لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول

الثانوى بمحافظة الشرقية. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع قدرة الطلبة على إتقانه للمعارف والمهارات الجديدة أو الحصول على أحكام مقبولة من الآخرين ، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض قدرة الطلبة على تجنب الإحتمالات السالبة للتعلم أو تفادي ظهور العجز ومن ثم انخفاض مستوى توجهات أهداف الإنجاز لهم وعدم قدرتهم على التوجة السليم نحو التعلم.

- **نتائج البحث و مناقشتها**:

نتائج الفرضية الأولى التي تنص على :" توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية .باستخدام معامل الارتباط لـ بيرسون، كانت النتائج كما بالجدول (٩):

جدول (٩) معاملات الارتباط لـ بيرسون بين الطفو الأكاديمى وتوجهات اهداف الانجاز لطلبة الصف الأول الثانوى (ن = ٣٦٥)

م	الطفو الأكاديمى	توجهات اهداف الانجاز			
		الإتقان/ إقدام	الإتقان/ إحجام	الأداء/ إقدام	الأداء/ إحجام
١	فاعلية الذات	◆◆٠.٣٩	◆◆٠.٤٢	◆◆٠.٤٤	◆◆٠.٣٩
٢	السيطرة غير المؤكدة	◆◆٠.٤٢	◆◆٠.٤٤	◆◆٠.٤٥	◆◆٠.٤٣
٣	الاندماج الأكاديمى	◆◆٠.٤٢	◆◆٠.٣٩	◆◆٠.٤١	◆◆٠.٤٢
٤	القلق	-◆◆٠.٤٢	-◆◆٠.٤٤	-◆◆٠.٣٩	-◆◆٠.٣٧
٥	العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	◆◆٠.٣٨	◆◆٠.٣٩	◆◆٠.٣٤	◆◆٠.٣٧
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمى		◆◆٠.٤٨	◆◆٠.٥٠	◆◆٠.٤٩	◆◆٠.٤٦

◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين الأبعاد الأربعة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) بين بُعد (القلق) وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق ، أي تم قبول الفرض البديل ، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين متوسط درجات الطفو الأكاديمى بابعاده الخمسة الفرعية والدرجه الكلية وتوجهات اهداف الانجاز بابعاده الفرعية لطلبة الصف الأول الثانوى

نتائج الفرضية الثانية التي تنص على" توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية. باستخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين ، كانت النتائج كما بالجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى وابعاده الفرعية (ن = ٣٦٥)

المتغير	ذكور (ن = ١٥٠)		إناث = (ن = ٢١٥)		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
فاعلية الذات	٥٣.٥٥	٦.١٨	٥١.٦٤	٦.١٣	٢.٤٣◆◆
السيطرة غير المؤكدة	٣٧.١٥	٦.٧٢	٣٤.٧٣	٥.٩٤	٣.٠٧١◆◆
الاندماج الأكاديمى	٢٢.٨٦	٣.٧٣	٢١.٤٣	٤.٢٦٦	٢.٧٢◆◆
القلق	٤٦.٦٧	٧.٣٤٤	٤٦.٧٣	٩.٥١	٠.٠٧
العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم	٥٥.٤٢	٥.٦٤٩	٥٣.٦٥	٥.٣٢١	٢.٤٩◆◆
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمى	٢١٥.٦٥	٢٥.٨١١	٢٠٨.١٨	٢٣.١١٤	٣.٤١◆◆

◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور، أي أن متوسط درجات الذكور أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (القلق). أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي الذكور والإناث في بعد القلق

ومن إجمالي نتائج الفرض الثانى يتضح أنه بوجه عام تحقق، أي تم قبول الفرض البديل ، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (القلق).

نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على. لا توجد فروق ذات دالالة إحصائيًة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية. باستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين ، كانت النتائج كما بالجدول (١١) :

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في توجهات اهداف الانجاز

المتغير	ذكور (ن = ١٥٠)		إناث = (ن = ٢١٥)		قيمة (ت) ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الإتقان/ إقدام	٢٤.٩٢	٤.٩٠	٢٣.٤٦	٤.٥٧	◆◆٢.٦٨
الإتقان/ إحجام	٢٥.٣٢	٥.٩٤	٢٤.٦٩	٤.٣٨	٠.٩٥
الأداء/ إقدام	٢٣.٣٩	٤.٦٣	٢٣.٧٣	٣.٧٤	٠.٦٥
الأداء/ إحجام	٢٠.٠٠	٤.١٥	١٩.٥١	٤.٠٣	١.٠٣

◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ◆◆ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (الإتقان/ إقدام) لصالح متوسط درجات الذكور. أي أن متوسط درجات الذكور في بُعد (الإتقان/ إقدام) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الإناث.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي الذكور والإناث في أبعاد (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه بوجه عام قد تحقق ، أي تم قبول الفرض الصفرى في أربع حالات وتم رفضه في حالة واحدة ، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (الإتقان/ إقدام) لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد الثلاثة وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز.

نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على" يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية. تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Regression Analysis Multiple .وقد تم إجراء هذا التحليل ثلاث مرات لدى كل من الذكور والإناث والعينة الكلية، وفي كل مرة يتم التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى الخمسة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة،الاندماج الأكاديمى،القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الإنجاز (الإتقان/ إقدام ، الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) لطلبة الصف الأول الثانوى فكانت النتائج كما يلي:

• **أولاً: لدى الذكور**

- في حالة التنبؤ بفاعلية الذات: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (فاعلية الذات)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يدرج كل من (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (فاعلية الذات).
- في حالة التنبؤ بالسيطرة غير المؤكدة: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الأداء/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الإتقان/ إحجام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إقدام و الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة).
- في حالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمى: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يدرج كل من (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى).
- في حالة التنبؤ بالقلق: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (القلق)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يدرج كل من (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، اتقان/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (القلق).
- في حالة التنبؤ بالعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الأداء/ إقدام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ احجام و

الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب).

- **ثانيًا وثالثًا: لدى الاناث ولدى العينة الكلية**

◄◄ في حالة التنبؤ بفاعلية الذات: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (فاعلية الذات)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الأداء/ إقدام) كثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على المتغير التابع (فاعلية الذات). وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (فاعلية الذات).

◄◄ في حالة التنبؤ بالسيطرة غير المؤكدة: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الأداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة) وفي الخطوة الثانية تم إدراج في معادلة الانحدار المتعدد متغير (الإتقان/ إحجام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إقدام ، الأداء/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة).

◄◄ في حالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمى :أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغيرات توجهات اهداف الانجاز الثلاثة (الإتقان/ إقدام ، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) حسب ترتيبها السابق في معادلة الانحدار المتعدد، حيث في الخطوة الأولى تم إدراج متغير (الإتقان/ إقدام)باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وفي الخطوة الثانية تم إدرج متغير (الأداء/ إقدام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على متغير (الاندماج الأكاديمى)، أما متغير (الأداء/ إحجام) فقد تم إدراجه في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الثالثة والأخيرة. وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة ولم يدرج (الإتقان/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى).

◄◄ في حالة التنبؤ بالقلق: أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغير (الإتقان/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (القلق)، وفي الخطوة الثانية تم إدراج متغير (الأداء/ إحجام) كثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على المتغير التابع (القلق). وتوقف البرنامج عند الخطوة الثانية ولم يدرج (الإتقان/ إقدام ،الأداء/ إقدام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيرهما الضعيف على المتغير التابع (القلق).

◄◄ في حالة التنبؤ بالعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب:أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج عن إدراج متغيرات توجهات اهداف الانجاز الثلاثة (الإتقان/ إقدام ، الأداء/ إقدام، اتقان/ إحجام) حسب ترتيبها السابق في معادلة الانحدار المتعدد، حيث في الخطوة الأولى تم إدراج متغير (الإتقان/ إقدام)باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وفي الخطوة الثانية تم إدرج متغير (الأداء/ إقدام) باعتباره ثاني أقوى المتغيرات تأثيرًا على متغير (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، أما متغير (الأداء/ إحجام) فقد تم إدراجه في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الثالثة والأخيرة. وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة ولم يدرج (الإداء/ إحجام) في معادلة الانحدار المتعدد وذلك لتأثيره الضعيف على المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب). ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل في الجدولين التاليين:

جدول (١٢) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد عند التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة،الاندماج الأكاديمى،القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الانجاز (الإتقان/ إقدام و الإتقان/ إحجام و الأداء/ إقدام و الأداء/ إحجام)

المتغير المتأثر	العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
فاعلية الذات	ذكور	المنسوب للانحدار	٢٧١٠.٤٠	٢٧١٠.٤٠	٦٦.٦٥	٠.٠١	٠.٤٢٠
		البواقى	٣٧٤١.٢٦	٤٠.٦٧			
	إناث	المنسوب للانحدار	٤٨٢٤.٦٩	٢٤١٢.٣٤	٨٢.٢٥	٠.٠١	٠.٣٦٨
		البواقى	٨٣٠٠.٥٧	٢٩.٣٣			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	٧٢٤٣.٥٧	٣٦٢١.٧٩	١١٠.٥٣	٠.٠١	٠.٣٦٦
		البواقى	١٢٣٥٣.٠٢	٣٢.٧٧			
السيطرة غير المؤكدة	ذكور	المنسوب للانحدار	١٣٠٤.٨٦	٦٥٢.٤٣	١٥.٢٩	٠.٠١	٠.٢٥٢
		البواقى	٣٨٨١.٨٨	٤٢.٦٦			
	إناث	المنسوب للانحدار	٦٧٠.٩٠	٣٣٥.٤٥	١٣.٤٥	٠.٠١	٠.٠٨٧
		البواقى	٧٠٥٥.٥٥	٢٤.٩٣			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	١٦٦٩.٣٠	٨٣٤.٦٥	٢٧.٧٦	٠.٠١	٠.١٢٨
		البواقى	١١٣٣٧.٠٦	٣٠.٠٧			
الاندماج الأكاديمى	ذكور	المنسوب للانحدار	٢٤٣٣.٢٨	٢٤٣٣.٢٨	٤٤.٩٧	٠.٠١	٠.٣٢٨
		البواقى	٤٩٧٧.٥٤	٥٤.١٠			
	إناث	المنسوب للانحدار	٤٣١٦.٨٦	١٤٣٨.٩٥	٤٢.٨٩	٠.٠١	٠.٣١٣
		البواقى	٩٤٦١.٥٥	٣٣.٥٥			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	٦٨٩٤.٥٩	٢٢٩٨.٢٠	٥٩.٨٢	٠.٠١	٠.٣٢٣
		البواقى	١٤٤٤٥.٥٢	٣٨.٤٢			
القلق	ذكور	المنسوب للانحدار	٢٢٥٧.٥٧	٢٢٥٧.٥٧	٢١.٩٢	٠.٠١	٠.٠٦٩
		البواقى	٣٠٦٩٥.٥٨	١٠٣.٠١			
	إناث	المنسوب للانحدار	٢١٥٦.٠٨	٢١٥٦.٠٨	٢٧.٥٧	٠.٠١	٠.٠٨٥
		البواقى	٢٣٣٠٢.١٠	٧٨.٢٠			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	٢٢٥٢.٩٥٣	١١٢٦.٤٧٦	٢٦.٤٨٩	٠.٠١	٠.٠٢٦١
		البواقى	٦٣٧٨.٩٣٠	٤٢.٥٢٦			
العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	ذكور	المنسوب للانحدار	١٥٠٧.٩٦	١٥٠٧.٩٦	٢١.٥٥	٠.٠١	٠.٠٦٧٢
		البواقى	٢٠٨٥٤.٦٣	٦٩.٩٨			
	إناث	المنسوب للانحدار	٩٣٤.٩٢	٩٣٤.٩٢	١٨.٨٢	٠.٠١	٠.٠٥٩١
		البواقى	١٤٨٠٦.٦٠	٤٩.٦٩			
	العينة الكلية	المنسوب للانحدار	١٧١٨.٨٩	١٧١٨.٨٩	١٧.١٦	٠.٠١	٠.٠٥٤٣
		البواقى	٢٩٨٤٧.٠٣	١٠٠.١٦			

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- **أولاً: لدى الذكور:**

- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات المتغير التابع (فاعلية الذات). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٤٢٠ إلى أن متغير (اتقان/اقدام) يفسر ما نسبته ٤٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (فاعلية الذات)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (أداء/إقدام، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٢٥٢ إلى أن هذين المتغيرين المستقلين: (أداء/إقدام، اتقان/احجام) اللذين تم إدراجهما في معادلة الانحدار المتعدد يفسران ما نسبته ٢٥.٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٣٢٨ إلى أن متغير الاتقان/اقدام يفسر ما نسبته ٣٢.٨٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اداء/احجام) على درجات المتغير التابع (القلق). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٠٦٩ إلى أن متغير اداء/احجام يفسر ما نسبته ٦.٩٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (القلق)، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) على درجات المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب). وتشير قيمة معامل التحديد التي تساوي ٠.٦٧٢ إلى أن هذين المتغيرين المستقلين: (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) اللذين تم إدراجهما في معادلة الانحدار المتعدد يفسران ما نسبته ٦٧.٢٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى التلاميذ الذكور بالصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية.

• **ثانيًا وثالثًا: لدى الإناث والعينة الكلية:**

- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) على درجات المتغير التابع (فاعلية الذات). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٣٦٨ ، ٠.٣٦٦ إلى أن متغيري (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام) يفسران مجتمعين ما نسبته ٣٦.٨٪ ، ٣٦.٦٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الانفعالي) لدى الإناث والعينة الكلية على الترتيب، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (اداء/احجام ، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٠٨٧ ، ٠.١٢٨ إلى أن متغيري (الدافعية الداخلية، غياب الدافعية) يفسران مجتمعين ما نسبته ٨.٧٪ ، ١٢.٨٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات توجهات أهداف الانجاز الثلاثة (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام، اداء/احجام) على درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٣١٣ ، ٠.٣٢٣ إلى أن المتغيرات الثلاثة (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام، اداء/احجام) يفسران مجتمعين ما نسبته ٣١.٣٪ ، ٣٢.٣٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) للمتغيرين المستقلين: (اداء/احجام ، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (القلق). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٠٨٥ ، ٠.٢٦١ إلى أن متغيري (الدافعية الداخلية، غياب الدافعية) يفسران مجتمعين ما نسبته ٨.٥٪ ، ٢٦.١٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (السيطرة غير المؤكدة)، وهي كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.
- وجود تأثير دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات توجهات أهداف الانجاز الثلاثة (اتقان/اقدام ،أداء/إقدام، اتقان/احجام) على درجات المتغير التابع (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب). وتشير قيمتا معامل التحديد ٠.٥٩١ ، ٠.٥٤٣ إلى أن المتغيرات الثلاثة (العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) يفسران مجتمعين ما نسبته ٥٩.١٪ ، ٥٤.٣٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الاندماج الأكاديمى)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية والعينة الكلية.

جدول (١٣): معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية عند التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة،الاندماج الأكاديمى،القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الانجاز (الإتقان/ إقدام و الإتقان/ إحجام و الأداء/ إقدام و الأداء/ إحجام)

المتغير التابع	العينة	المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا □	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	ذكور	الثابت	٧.٥٣	٣.٢٢		٢.٣٣	٠.٠٥
		اتقان/اقدام	٠.٦١	٠.٠٨	٠.٦٥	٨.١٦	٠.٠١
	إناث	الثابت	١٦.٢٩	٢.١٨		٧.٤٧	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٤٨	٠.٠٤	٠.٥٢	١٠.٩٤	٠.٠١
		أداء/اقدام	-٠.٣٨	٠.٠٨	-٠.٢٤	-٥.٠٥	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	١٣.٦٥	١.٩٠		٧.١٩	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٥٢	٠.٠٤	٠.٥٧	١٣.٦٩	٠.٠١
		أداء/اقدام	-٠.٢٧	٠.٠٧	-٠.١٦	-٣.٩٠	٠.٠١
السيطرة غير المؤكدة	ذكور	الثابت	١٣.٧٥	٣.٨٨		٣.٥٤	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٨٦	٠.١٧	٠.٤٦	٥.١٠	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٩	٠.٠٨	٠.٢٢	٢.٤٢	٠.٠٥
	إناث	الثابت	٢١.٠١	٢.٠١		١٠.٤٦	٠.٠١
		أداء/احجام	٠.٣١	٠.٠٧	٠.٢٥	٤.٣٩	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٤	٠.٠٤	٠.١٩	٣.٣٧	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	١٩.١٨	١.٨٢		١٠.٥٥	٠.٠١
		أداء/احجام	٠.٤٥	٠.٠٧	٠.٣٢	٦.٦٧	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٥	٠.٠٤	٠.٢٠	٤.١٨	٠.٠١
الاندماج الأكاديمى	ذكور	الثابت	١٧.١٧	٣.٧٢		٤.٦٢	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٥٨	٠.٠٩	٠.٥٧	٦.٧١	٠.٠١
	إناث	الثابت	٢٠.٨٣	٢.٧٥		٧.٥٧	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٣٣	٠.٠٦	٠.٣٥	٥.٣٣	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٢٢	٠.٠٧	٠.٢١	٣.٢٢	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.٢٦	٠.٠٨	-٠.١٦	-٣.١٣	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	١٧.٨٧	٢.٤١		٧.٤٠	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٣٥	٠.٠٦	٠.٣٧	٦.١٩	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٢٤	٠.٠٦	٠.٢٣	٣.٨٢	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٧	٠.٠٨	-٠.١٠	-٢.٢٩	٠.٠٥
القلق	ذكور	الثابت	٤٠.٣٢	٣.٥٣		١١.٤٣	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٥	٠.٠٣	-٠.٢٦	-٤.٦٨	٠.٠١
	إناث	الثابت	٣٣.٤٨	٢.٤٥		١٣.٦٦	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٠	٠.٠٢	-٠.٢٤	-٤.٣٤	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٣	٠.٠٣	٠.٢٣	٤.١٤	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	٣٣.٣٩	٢.٩١		١١.٤٨	٠.٠١
		أداء/احجام	-٠.١٢	٠.٠٣	-٠.٢٦	-٤.٦٤	٠.٠١
		اتقان/احجام	٠.١٥	٠.٠٣	٠.٢٩	٥.٢٥	٠.٠١
العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب	ذكور	الثابت	٣٠.٨٥	٣.٣٨٤		٩.١١٧	٠.٠٠١
		اتقان/اقدام	٠.٦٣	٠.١٤	٠.٣٦	٤.٢٧	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٤٢	٠.١٨	٠.٢٠	٢.٣٨	٠.٠١
	اناث	الثابت	١٠.٠٢٨	١.٤٥٧		٦.٨٨٢	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.١٦	٠.٠٦٢	٠.١٩	٢.٠٣	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.١٦	٠.٠٨١	٠.١٨	٢.٠١	٠.٠١
		أتقان/احجام	٠.٣٨	٠.٠٥٢	٠.٥١	٧.٤١	٠.٠١
	العينة الكلية	الثابت	٨.٤٣٠	١.١٢٤		٧.٥٠	٠.٠١
		اتقان/اقدام	٠.٢٤	٠.٠٣٥	٠.٤٩	٧.٠٥	٠.٠١
		أداء/اقدام	٠.٣٦	٠.١٥	٠.١٧	٢.٢٥	٠.٠١
		أتقان/احجام	٠.٢٩	٠.٠٨	٠.٢٧	٣.٨٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

- **أولاً: لدى الذكور**

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات فاعلية الذات.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (أداء/اقدام ، اتقان/احجام)على درجات السيطرة غير المؤكدة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات الاندماج الأكاديمى.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اداء/احجام) على درجات القلق
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (اتقان/اقدام، أداء/اقدام) على العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الانجاز لدى الذكور في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠.٦١ (اتقان/اقدام) + ٧.٥٣

السيطرة غير المؤكدة = +٠.٨٦ (أداء/اقدام) + ٠.١٩ (اتقان/احجام) + ١٣.٧٥

الاندماج الأكاديمى = + ٠.٥٨ (اتقان/اقدام) + ١٧.١٧

القلق = -٠.١٥ (اداء/احجام) + ٤٠.٣٢

العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب= + ٠.٦٣ (اتقان/اقدام) + ٠.٤٢ (أداء/اقدام)+ ٣٠.٨٥

- **ثانيًا وثالثًا: لدى الاناث ولدى العينة الكلية**

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اتقان/اقدام) على درجات الاندماج الانفعالي، في حين يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (أداء/اقدام) على درجات فاعلية الذات.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (أداء/احجام ، اتقان/احجام) على درجات السيطرة غير المؤكدة.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيري (اتقان/اقدام ، أداء/اقدام) على درجات الاندماج الأكاديمى. في حين يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (أداء/احجام) على درجات الاندماج الأكاديمى.
- وجود تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (اداء/احجام) على درجات القلق في حين يوجد تأثير سالب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغير (أتقان/احجام) على القلق

- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لمتغيرات (اتقان/اقدام، أداء/اقدام، أتقان/احجام) على العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بأبعاد الطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الانجاز **لدى الإناث** في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠.٤٨ (اتقان/اقدام) – ٠.٣٨ (أداء/اقدام) + ١٦.٢٩

السيطرة غير المؤكدة = +٠.٣١ (أداء/احجام) + ٠.١٤ (اتقان/احجام) + ٢١.٠١

الاندماج الأكاديمى = + ٠.٣٣ (اتقان/اقدام) + ٠.٢٢ (أداء/اقدام) – ٠.٢٦ (أداء/احجام) + ٢٠.٨٣

القلق= – ٠.١٠(أداء/احجام) – ٠.١٣ (اتقان/احجام) + ٣٣.٤٨

العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب= + ٠.١٦ (اتقان/اقدام) + ٠.١٦ (أداء/اقدام) +(٠.٣٨ أتقان/احجام) + ١٠.٠٢٨

ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلات الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بأبعاد الاندماج المدرسي من الدافعية الأكاديمية لدى **العينة الكلية** في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠.٥٢ (اتقان/اقدام) – ٠.٢٧ (أداء/اقدام)) + ١٣.٦٥

السيطرة غير المؤكدة = +٠.٤٥ (أداء/احجام)) + ٠.١٥ (اتقان/احجام) + ١٩.١٨

الاندماج الأكاديمى = + ٠.٣٥ (اتقان/اقدام) + ٠.٢٤ (أداء/اقدام) – ٠.١٧ (أداء/احجام) + ١٧.٨٧

القلق= –٠.١٢ (أداء/احجام) + ٠.١٥ (اتقان/احجام) + ٣٣.٣٩

العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب= + ٠.٢٤ (اتقان/اقدام) + ٠.٣٦ (أداء/اقدام) +(٠.٢٩أتقان/احجام) + ٨.٤٣٠

مناقشة نتائج الفرضية الأولي

تشير نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الأربعة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى، في حين وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين بُعد (القلق) وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى.

وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتيجة بحث (Putwain etal., 2012) فأشارت نتيجة بحثه إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي وكل من اهداف انجاز الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم لديهم، بالإضافة إلى انه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من اهداف انجاز

الطلبة والتنظيم الذاتي للتعلم، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة بحث (Collie etal., 2015) حيث أشارت نتيجة بحثه إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الطفو الأكاديمي و اهداف انجاز الطلبة.

ويمكن تفسير النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى من حيث وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الأربعة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) والدرجة الكلية للطفو الأكاديمى وجميع الأبعاد والدرجة الكلية لتوجهات اهداف الانجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى إلى أن امتلاك الطلبة للمهارات الخاصة بمواجهه الصعوبات والتحديات التي تواجههم اثناء الدراسة تجعلهم يحققون مستوى أفضل من الإنجاز والنجاح الأكاديمى. بالإضافة إلى أن قدرة الطلبة على التعامل والتوافق مع المواقف الضاغطة والخاصة بالجانب الأكاديمى وغيرها من المواقف التي يتعرض لها طلبة الصف الأول الثانوى تجعل لديه القدرة على المجازفة الإيجابية وتحقيق النجاح والتقدم.

كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث أن الطلاب الذين يتميزون بانهم لديهم نهوضا اكاديميا يتصفون بمجموعة من الخصائص من زيادة الثقة بالنفس والانفتاح والاندماج وتكوين علاقات جيدة مع معلميهم وغير ذلك من الخصائص الإيجابية والتي تجعلهم قادرين على مواجهة المحن والتحديات والصعوبات التي تواجههم وبصفة خاصة في أدائهم للمهام الأكاديمية ومن ثم الاقدام على النجاح والتفوق والانجاز الأكاديمى. كما يمكن تفسير النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى فى أن هذا الارتباط منطقى وذلك تبعا لطبيعة المتغيرات التى تعتمد على المواجهة والمثابرة وإصدار الأحكام وتحقيق الهدف و انجاز المهام الأكاديمية.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

تشير نتيجة الفرض الثانى إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (القلق). وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما توصل إليه نتائج بحث كل من "كولي وآخرين" (Collie et al., 2016) حيث أشارت نتيجة بحثهم إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لصالح الذكور، وكذلك نتيجة بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A) حيث أشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى لصالح الذكور. في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي بعض الشئ مع نتيجة بحث "مارتن وآخرين"

(Martin et al., 2010) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الطفو الأكاديمى.

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالى من حيث وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد (فاعلية الذات ، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، العلاقات المتبادلة بين الطالب والمعلم) وفي الدرجة الكلية للطفوالاكاديمي لصالح متوسط درجات الذكور إلى أن الذكور لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية أعلى من الإناث كما أنهم يمتلكون مجموعة من المهارات والقدرات التي تعينهم على توظيف قدراتهم واستعداداتهم الشخصية في التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم من أجل تحقيق النجاح الأكاديمى والوصول إلى مستوى تحصيلى مميز ، هذا بالإضافة إلى أن الذكور ليس لديهم الرهبة في التعامل مع الوسائل التكنولوجية والطرق الحديثة في التعلم على العكس من الإناث اللتين ينتابهن الشعور بالرهبة من استخدام وتطبيق أساليب ووسائل تكنولوجية جديدة في التعلم. فالذكور عندما يتعرضون لضغوط ومواقف صعبة فإنهم لا ينهارون بسهولة ، ولكنهم يكونوا أكثر قدرة على ضبط إنفعالاتهم عن الإناث ، وهم أكثر تفتحا من الناحية الإلكترونية عن الإناث، كما أن الذكور لديهم القدرة على تكوين علاقات وطيدة و جيدة بينهم وبين معلميهم على العكس من الإناث الذين يشعرون بالخجل الدائم وبالتالي تقل العلاقات المتبادلة بينهم وبين معلميهم ومن ثم يظهر الطفو الأكاديمى عند الذكور بنسبة أعلى منه عند الإناث. فالذكور هم أكثر إقبالا على الحياة من الإناث وانهم أكثر تطلعا الى المستقبل بنظرة إيجابية تفاؤلية عن الإناث ،وهم أكثر انفتاحا عن الإناث، وعلى الرغم من ذلك نجد أن الفرض الأول توصل أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بُعد (القلق) وهذا يعنى أن هناك قدرا مساويا بينهم فى هذا البعد ويمكن تفسير ذلك بالإستناد إلى طبيعة الظروف والتغيرات الكثيرة التى طرأت على النظام التعليمى فى الأونة الأخيرة وتغير منظومة التعليم من الطريقة القديمة التقليدية إلى الطريقة الجديدة والتي تعتمد كليا على الطالب بانه هو محور العملية التعليمية وما يواجهه النوعين من الطلاب الذكور والاناث في هذه المرحلة من استخدام جديد للتابلت وما يواجههوه من مشاكل كثيرة متعلقة بكيفية الإمتحان والاجابة عليه كل هذا يسبب لهم نوع كبير من القلق والتوتر.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تشير نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد (الإتقان/ إقدام) لصالح متوسط درجات الذكور ، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد الثلاثة (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجاز.

وتختلف نتيجة البحث الحالى مع ما توصل إليه نتيجة بحث كل من "اليوت وآخرين" (Elliot et al., 2005) فأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي توجه هدف الأداء/ احجام يؤدون أقل من الطلاب ذوي هدف الأداء/ اقدام، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بين الطلاب ذوي توجه هدف الاتقان، وذوي توجه هدف الأداء/ اقدام، كما أظهرت أن الذكور يؤدون أسوا من الاناث،. وقد توصلت نتائج بحث "باردار وآخرين" (Bardar et al., 2006) عن أن توجه هدف التعلم الأداء أكثر تحققا عند الاناث، بينما توجه هدف الأداء/ احجام، العمل/ احجام أكثر تحققا عند الذكور. فى حين اتفقت نتيجة البحث الحالى مع نتيجة بحث "خليفة" (Khalifa, 2016) حيث أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في هدف الاتقان/ احجام، الأداء/ احجام. كما اتفقت نتيجة البحث الحالى مع نتيجة بحث "ديكر وآخرين" (Dekker et al., 2016) فقد توصلو إلى أن الفروق في توجهات الهدف بين الذكور والاناث غير دالة احصائيا.

ويمكن تفسير النتيجة التى توصل اليها البحث الحالى من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بقية الأبعاد الثلاثة (الإتقان/ إحجام ، الأداء/ إقدام ، الأداء/ إحجام) وفي الدرجة الكلية لتوجهات أهداف الإنجازإلى رغبة الطلبة من النوعين (ذكور واناث) في التفوق والاستمتاع بأداء المهام والاندماج معها، فكل الطلاب يعملون من أجل هدف واحد وهو تحقيق التفوق والنجاح الأكاديمى.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تشير نتيجة الفرض الرابع إلى أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى بابعادة الخمسة (فاعلية الذات، السيطرة غير المؤكدة، الاندماج الأكاديمى، القلق، العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب) من توجهات أهداف الإنجاز لطلبة الصف الأول الثانوى وقد اتفقت نتيجة البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتيجة بحث (Putwain etal., 2012) فأشارت نتيجة بحثه إلى أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمى من توجهات أهداف الإنجاز

ويمكن تفسير النتيجة التى توصل إليها البحث الحالى فى أن هذا الارتباط منطقى وذلك تبعا لطبيعة المتغيرات التى تعتمد على المواجهة والمثابرة وإصدار الأحكام وتحقيق الهدف و انجاز المهام.

- **توصيات البحث**

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات على النحو الأتي :

- اهتمام المؤسسات القائمة على العملية التربوية والتعليمية بظاهرة الطفو الأكاديمى وذلك من خلال تتنوع طرق التعلم والتعليم ووسائلهما ، وأن يتكيّف محتوى المادة التعليمية مع قدرات كل متعلم ومهاراته ومعارفه.

- يجب أن لا تقتصر عملية التقويم على المسابقات الخطية التقليدية ، وأن لا تهدف إلى قياس معارف المتعلّم بالنسبة الى المعارف الاكاديمية التي في الكتاب المدرسي ، أو في ذهن المعلّم . بل يجب ان تتنوع اساليب التقويم وتتعمق لتساعد المتعلم على تقويم معارفه الخاصة ليتمكن ذاتياً من تطويرها.
- إجراء المزيد من البحوث حول الطفو الأكاديمى وذلك على فئات عمرية مختلفة على اعتبار أن الطفو الأكاديمى يمثل خبرة مثلى يجب استثمارها فى التعلم.
- يجب ان لا تنتهي العملية التربوية عند التخرج من المدرسة أو من الجامعة ، بل يجب أن تستمر مدى الحياة .
- إعادة صياغة الكتاب المدرسي لتحقيق ما يعرف بالكتاب المعلم، وهو الكتاب الذي يستطيع أن يخوض فيه الطالب بمفرده وبمساعدة محدودة من المعلم.
- عمل برامج تدريبية أو تعليمية منفصلة أو من خلال دمجها بالبرامج الدراسية لتنمية الطفو الأكاديمى للطلبة.

• المراجع:

- أسماء محمد عبد الحميد (٢٠١٣). توجه الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية كناتج للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،٨٠، ٢٧٥ -٣١٩.
- حمدي محمد عرقوب (٢٠١١). توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفعالية الذات في الإنترنت. المؤتمر الدولي العلمي التاسع، التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ج (١)، ٤٣ - ٩٣.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- سوسن إبراهيم أبو العلا شلبي (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالإنشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣ (٢)، ١، ٢٩ -٩٧.
- صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الانجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة،٢٠، ٢١ – ٧٨.
- عادل السعيد البنا (٢٠٠٧). محددات توجهات الهدف (تمكن – إقدام - إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٧(٢)، ٢٣ – ١١٦.
- مروان علي الحربي (٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة التربوية، الكويت،٢٧(١٠٨)، ٣٤٥ - ٣٨٣.

- معاوية محمود أبو غزال،وفراس أحمد الحموري (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية.المجلة التربوية، جامعة اليرموك،الكويت، ١٠٨، ١١١ -١٥٤.
- نادية الحسيني (٢٠٠١): علاقة توجهات اهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (٧)، ع (١، ٢)، ص ص ١٦١ – ١٩٤.
- هانم أبو الخير الشربيني، والفرحاتي السيد الفرحاتي (٢٠٠٤). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة . مجلة دراسات فى التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس، ٧، ١٠٠ – ١٤٨.
- Akin, A. (2012). Achievement Goal Orientations and age. The online Journal of Counselling and Education, 1(1), 77-81.
- Bakhshee, F.; Hejazi, E.; Dortaj, F. &Farzad, V. (2017). Self-management strategies of life, positive youth development and academic buoyancy: acuasal model. Internation Journal Mental Health Addition, 15, 339-349.
- Brdar, I., Rijavec, M., &Loncaric, D. (2006). Goal Orientations, coping with school failure and school achievement. European Journal of Psychology of Education, XXI (1), 53-70.
- Button, S. & Mathieu, J. E. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceotual and empirical foundation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 76(1), 26-48.
- Carringtin, C. C. (2013). Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life. PH. D. Thesis, Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Capella University.
- Collie, R.J., Martin, A.J., Malmberg, L-E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85, 113-130
- Collie, R. J., Martin, A. J.,Bottrell, D., Armstrong, D.,Ungar, M.,& Liebenberg, L. (2016). Social support, academic adversity and academic buoyancy: aperson- centred analysis and implications for academic outcomes. An International Journal of Experimental Educational Psychology, 37 (5),550-564.
- Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and Consequences of academic buoyancy: a Review of literature with implications for

educational psychological research and practice. Contemporary School Psychology, 22, 207-212.

- Datu, J. A. D.,& Yang, W. (2016). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: Aconstruct validation approach. Journal of Psychoeducational Assessment, 36(3), 278-283.
- Dekker, S.; Krabbendam, L.p Lee, N.; Boschloo, A.; Groot, R.&Jolles, J. (2016). Dominant goal orientations predict differences in academic achievement during adolescence through metacognitive self-regulation. Canadian Center of Science and Education, 6(1), 47-58.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemporary Educational Psychology, 30, 43-59.
- Elliot, A. J.; McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. Journal of Educational Psychology, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J.; Shell, M. M.; Henry, K. B. & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. Journal of Educational Psychology, 97(4), 630-64.
- Farhadi, A.,Ghadampour, E.,&Geshnigani, Z. K. (2016). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of lorestan university of medical sciences. Education Strategies in Medical,9(4), 260-265.
- Fasching, M. S.; Dresel, M.; Dickhauser, O. &Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude change and relevance. Journal for Educational Research Online, 2(2), 9-33.
- Kendrick, A. (2017). No more the hollow men: Promoting and ethos of well-being through academic buoyancy and health literacy. Runner: The Journal of the Health and Physical Education Council of The Alberta Teachers' Association, 48(1), 14-24.
- Khalifa, M. E. (2016). Investigating Achievement Goals for Egyptian Nursing Categories. International Journal of Humanities and Social Science, 6(1), 121-128.
- Lau, K. & Lee, J. C. (2008). Validation of a chinese achievement goal orientation questionnaire. British Journal of Educational Psychology, 78, 331-353.

- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. British Journal of Educational Psychology, 77(2), 413-440.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and adaptability: How to help students deal with adversity and change. In H. Street & N. Porter (Eds). Better than OK: Helping young people to flourish at school and beyond. Fremantle, WA: Fremantle Press, 51-55.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in The Schools, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008A). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008B). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity among school personnel and students. Journal of Psychometric Assessment, 26(2), 168-184.
- Martin, A. J., Colmar, S. H.,Darey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the 5CS' hold up over time. British Journal of Educational Psychology, 80(3), 473-496.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., &Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. Educational Psychology, 37(8), 930-946.
- Martin, A.J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35(3), 353-370.
- Phan, H. P. (2012). An examination of achievement goals in learning: Aquasi- quantitative approach. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10 (2), 505-544.
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., &Sadreddini, S (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. British Journal of Educational Psychology, 85 (3), 247-263.

- Putwain, D. W., Connors, L.,Symes, W.,& Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping. Anxiety stress & Coping, 25(3), 349-358.
- Rachmayanti, D., &Suharso, P. L. (2017). Relation between academic buoyancy and career adaptability in 9th Grade students. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 139, 124-129.
- Radosevich, D.; Radosevich, D. M.; Riddle, M. R. & Hughes, P. A. (2008). Goal orientations as a predictor of cognitive engagement. Performance, and satisfaction. Journal of Academy of Business and Economics, 8(3), 46- 55.
- Smith, M. (2016). Forget Resilience, it's about academic buoyancy. Essential Weekly Intelligence for the education professional, (5190), 28-34.
- Victoriano, J. R. (2016). An Investigation of generalizability of buoyancy from academics to athletics. Master Thesis, Louisiana State University, Agricultural and Meshanical College.
- Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie. (2018). Academic buoyancy: exploring learners' everyday resilience in the language classroom. Studies in Second Language Acquisition, 1-26.

❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

تدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية

إعداد :

د/ حنان أحمد الروبي

مدرس أصول التربية

كلية التربية جامعة بني سويف

تدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية

د/ حنان أحمد الروبي
مدرس أصول التربية بكلية التربية جامعة بني سويف

• **المستخلص** :

انتشر مفهوم "القوة الناعمة" في القطاع التعليمي بشكل ملحوظ؛ حيث لايزال يُشكل جزءًا هامًا من معادلة التعليم الدولية، وأصبح هذا المفهوم كمنطلق للمشاركة الدولية في التعليم، وتعزيز التبادل الدولي والتعاون في مجال التعليم، خاصة في الدول التي تفتح أبوابها للطلاب من جميع أنحاء العالم. ويُعد التعليم العالي من أهم موارد القوة الناعمة للدول المعاصرة، وأداة استراتيجية تعتمد عليها في تحقيق مصالحها السياسية، والاقتصادية القومية في إطار العلاقات الدولية القائمة على التفاهم، والتعاون، والصداقة بين الشعوب، وتتعدد آليات التعليم العالي الناعمة؛ فمنها: المِنَح، والبعثات الدراسية، وبرامج التبادل الأكاديمي، واستقطاب الطلاب الدوليين، وتدويل التعليم العالي، والمشاريع البحثية، تبادل أعضاء هيئة التدريس وإعارتهم. لذلك استهدف البحث الحالى التعرف على تدويل التعليم العالى ودوره فى تعزيز القوة الناعمة لمصر ،من خلال الأستفادة من خبرات بعض الدول مثل الصين، والمملكة المتحدة، ، واعتمد البحث على المنهج الوصفى لوصف وتحليل واقع القوة الناعمة، وواقع تدويل التعليم العالى بمصر، وتوصل البحث إلى تراجع القوة الناعمة لمصر، والذى ترتب عليه تراجع لمكانه وشعبيه مصر بين الدول، الأمر الذى استوجب تعزيز القوة الناعمة من خلال تدويل التعليم العالى، حيث تم وضع مجموعة من الأليات المقترحة المرتبطة بالسياسات الحكومية، واليات مرتبطة بخلق بيئة داعمة،واليات مرتبطة بإجراءات عامة لدعم تدويل التعليم كقوة ناعمة.

الكلمات المفتاحية: تدويل التعليم العالى – القوة الناعمة – القوة الصلبة

Internationalization of Higher Education as an Entry Point to Strengthen Egypt's Soft Power In the Light of Some Global Experience

Dr. Hanan Ahmed Al-Rouby

Abstract

The concept of "soft power" in the education sector has been widely disseminated. It is still an important part of the international education equation. It has become a platform for international participation in education and for promoting international exchange and cooperation in education, especially in countries that open to students from all over the world. Higher education is one of the most important resources of the soft power of modern countries, and a strategic tool for achieving their political and national economic interests in the framework of international relations based on understanding, cooperation and friendship among peoples. The various mechanisms of soft higher education are: scholarships, scholarships, Academic exchange, attracting international students,

internationalization of higher education, research projects, exchange of faculty members and loan.Therefore, the current research aimed to identify the internationalization of higher education and its role in enhancing the soft power of Egypt by drawing on the experiences of some countries such as China and the United Kingdom. The research also focused on the descriptive approach to describe and analyze the reality of soft power and the reality of internationalization of higher education in Egypt. The soft power of Egypt, which resulted in the decline of its place and its people in Egypt between countries, which necessitated the strengthening of soft power through the internationalization of higher education, a set of proposed mechanisms related to government policies, mechanisms linked to the creation of a supportive environment, Uncle of the internationalization of education as a soft.

Keywords: Internationalization of Higher Education - Soft Power - Solid Power

• **مقدمة**:

مما لاشك فيه أن الثورات العربية أو الانتفاضات الشعبية التي اجتاحت عدداً من البلدان العربية خلال السنوات القليلة الماضية، كانت بمثابة هزة عنيفة زعزعت كيان الأنظمة السياسية في المنطقة؛ حيث تحاول تلك الثورات الجديدة افتتاح عصر جديد للحياة، والديمقراطية، والمستقبل.

تمتلك مصر مجموعة من المؤهلات، والمعطيات التي تؤهلها لدور قيادي؛ سواء بالمنطقة العربية، أو الإفريقية، أو الإسلامية، أو الشرق أوْسَطية، وهذه المؤهلات والمعطيات هي ما يُطلق عليها "القوى الناعمة" التي يجب أن تفعلها مصر، وتتمثل في العقول البشرية، والمكانة الدينية، والتاريخية لمصر، والموقع العبقري (صلاح جودة: ٢٠١٣، ١٩).

كما كانت بالفعل صاحبة القوة الناعمة المُهَيمنة على المستوى الإقليمي لمدة تزيد عن ثلاثة عقود؛ فالثقافة، والأفكار، والقيم المصرية، وجاذبية نظامها السياسي، والاجتماعي، وشرعية سياساتها الخارجية، وممارستها الدبلوماسية وجاذبيتها ظلت تُمثل مصدراً للإلهام، والجذب لدول المنطقة العربية كافة (عبدالله عالم:٢٠٠٧، ٣).

يُعتبر مصطلحُ القوة الناعمة حديثًا نسبيًا؛ فقد نشره صاحبه "جوزيف ناي" لأول مرة في مقالة له بمجلة "فورين بوليسى" عام ١٩٩٠، وسرعان ما انتشر استخدام المفهوم؛ وتُمثل القوة الناعمة القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الوسائل الاختيارية، والإقناع، والاستنتاج، والجذب الإيجابي؛ بهدف الحصول على نتائج أفضل (جوزيف ناى:٢٠١٥، ٤٣).

حيث تتبلور القوة الناعمة لأي بلد بشكل أساسي في ثلاثة مصادر رئيسية: ثقافتها؛ (حيث تجتذب الآخرين)، وقيمها السياسية (حين تتمسك بأهدافها سواء في الداخل أو الخارج)، وسياستها الخارجية (حين يراها الآخرون مشروعة وذات سُلْطة معنوية) (جوزيف ناى:٢٠١٣، ١١٢).

يمنح مفهوم القوة الناعمة قوة نظرية وتطبيقية هائلة؛ لأنها تُوفر أساسًا لقياس ظواهر صعبة القياس، أو غير قابلة للقياس لدور الدولة، وقدرتها على تحقيق النفوذ، فمن خلال التقرير العالمي للقوة الناعمة نستطيع معرفة ترتيب أكثر دولة تقدمًا في مؤشرات القوة الناعمة على مستوى العالم (إبراهيم نوار:٢٠١٧، ٢٦). كما أنها تختلف عن القوة الصلبة (المادية)، فهي تعتمد أكثر على مقومات تختلف عن تلك التي تعتمد عليها القوة الصلبة؛ فاستخدام القوة العسكرية لفرض النفوذ يتطلب قرارات من مؤسسات رسمية؛ مثل: البرلمانات، والحكومات، وقيادات الجيوش، ولكن استخدام القوة الناعمة لم يعد يحتاج للاعتماد على الحكومات والمؤسسات الرسمية، وإنما يعتمد أكثر ما يكون على الهيئات والمؤسسات غير الحكومية؛ مثل: منظمات المجتمع المدني، والشركات المتعددة الجنسية، وحتى الأفراد (The SoftPower:2018, 23-30).

ولقد انتشر مفهوم "القوة الناعمة" في القطاع التعليمي بشكل ملحوظ؛ حيث لايزال يُشكل جزءًا هامًا من معادلة التعليم الدولية، وأصبح هذا المفهوم كمنطلق للمشاركة الدولية في التعليم، وتعزيز التبادل الدولي والتعاون في مجال التعليم، خاصةً في الدول التي تفتح أبوابها للطلاب من جميع دول العالم.

فمؤسسات التعليم العالي تساعد الطلاب في معرفة ثقافات الشعوب الأخرى، ومساعدة الطلاب في التعبيرِ عن دِولتهم، وثقافتهم، وقضاياها، وفى نفس الوقت التعرف على ثقافة الدولة المضِيفة وسياساتها، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة جاذبية تلك الدولة عند عودة الطلاب إلى بلادهم، وغيرها من مؤشرات التعليم العالي، والذي من شأنها تدعيم القوة الناعمة (Bieber&Martens:2011,108).

حيث يُعد التعليم العالي من أهم موارد القوة الناعمة للدول المعاصرة، وأداة استراتيجية تعتمد عليها في تحقيق مصالحها السياسية، والاقتصادية القومية في إطار العلاقات الدولية القائمة على التفاهم، والتعاون، والصداقة بين الشعوب، وتتعدد آليات التعليم العالي الناعمة؛ فمنها: المِنَح، والبعثات الدراسية، وبرامج التبادل الأكاديمي، واستقطاب الطلاب الدوليين، وتدويل التعليم العالي، والمشاريع البحثية، تبادل أعضاء هيئة التدريس وإعارتهم (محمود المهدى:٢٠١٨، ٣).

فمع تزايد الضغوط على مؤسسات التعليم العالي لأعداد خريجها للعمل في إطار دولي يتماشى مع قواعد العولمة ومجتمع المعرفة، وَضَعَ ذلك ضغوطا على مؤسسات التعليم العالي لتنويع مصادر التمويل المتاحة، وأدى ذلك إلى ظهور شركاءٍ جدد للخدمات التعليمية؛ مثل: المنظمات متعددة الجنسيات التي تقدم فُرصًا للتعليم العالي عبر الحدود، وتدويل التعليم؛ لضمان وصول البلدان النامية إلى الموارد التعليمية المتاحة في العالم؛ لذلك يُعد تدويل التعليم العالي أمرًا ضروريًّا ومرغوبًا فيه لما له من أبعاد تسويقية، كما يهدف إلى إحداث تقارب بين قطاعات التعليم في الدول المختلفة والتنوع والتعدد في مؤسسات التعليم، الأمر الذي يعزز من القوة الناعمة التي تتواكب وطبيعة المرحلة الحالية، كناتج لثمرة تحويل الثقافة إلى حضارة عابرة للحدود؛ فهي تتيح قدرة الحصول على ما نريد عن طريق الإقناع، والترغيب، والإغراء، وليس عن الطريق الضغط والإجبار.

- **مشكلة البحث**:

يؤدي التعليم المصري دورًا حضاريًا، وثقافيًا، وتنمويًا هامًا خلال النصف الثاني من القرن العشرين بالدرجة التي جعلت قوته الناعمة تفيض على المجتمعات والدول العربية، فمنذ عهد محمد على باشا الذي تولى حكم مصر لمدة (٤٤) عامًا منذ عام١٨٠٥وحتى ١٨٤٩ وحتى أواخر السبعينات وبدايات الثمانيات من القرن العشرين، وكان التعليم بمصر يُضَارِع التعليم في أكبر الجامعات والأكاديميات في العالم، وكان الطبيب، أو المهَندس، أو المحاسب يستطيع أن يعمل في أي دولة في العالم، بل ويتفوق على أبناء الدولة ذاتها (صلاح جودة:٢٠١٣، ٢٠).

ويمثل التعليم (١١.٦٪) من مكون المؤشرات الموضوعية للقوة الناعمة، والتي تُشكل٧٠٪ من بناء المقياس، وتشمل تلك المؤشرات الخاصة بالتعليم على البعد التاريخي لمؤسسات التعليم، التصنيف الدولي للمؤسسات التعليمية؛ الجامعات، أو فروع الجامعات خارج البلد، تدويل التعليم، الأفراد الذي يتم إعارتهم خارج البلاد للقيام بالتدريس في بلدان أخرى، وغيرها من المؤشرات والتي من شأنها الإسهام في تعزيز القوة الناعمة للدولة (خالد عبدالفتاح:٢٠١٨، ١٣٠).

وهناك علاقة طردية بين قوة التعليم في بلد ما وهيمنة قوتها الناعمة على الدول الأخرى، ومصر كانت نموذجًا رائدًا لدول المنطقة في مجالات التعليم المختلفة، الأمر الذي أدى إلى انتشار القيم، والأفكار المصرية في الوطن العربي.

وبالرغم من ذلك فإن مؤشرات التنافسية لعام٢٠١٨ تؤكد أن مؤشرات القوة الناعمة لمصر تتسم بالضَّعف بشكل عام؛ حيث يضعها التقرير في الثلث الأخير من دول العالم؛ لتحتل مصر الترتيب٣٧ من بين ١٣٧ دولة شملها التقرير من دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (تقرير التنافسية العالمية: ٢٠١٨،٢٠).

فيتضح أن نجاح الدولة في مجال السياسة الدولية مرتبط ارتباطًا بمدى نجاحها في استثمار قوتها الناعمة وتوظيفها في الترويج لقوتها القوةِ الصلبةِ والعكس.

وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات؛ مثل دراسة (Tian & Lowe: 2018) والتي أكدت على أهمية تدويل التعليم العالي في الصين، ودوره في تعزيز القوة الناعمة للصين، فبعد أن كانت الصين المورد الرئيسي للطلاب الصينيين في جميع أنحاء العالم، أصبحت الصين من الدول المضيفة الرائدة للطلاب الدوليين ما بين عام٢٠٠١ -٢٠١١؛ مما أدى إلى زيادة القوة الناعمة لها، ودراسة (Lomer, S.: 2017) التي تناولت التعليم العالي بالمملكة المتحدة، وتدويل التعليم العالي؛ لتعزيز قوتها الناعمة، واحتلت المركز الأول في تقرير القوة الناعمة العالمي لعام٢٠١٨، ودراسة(Pratt: 2016) التي تناولت تدويل التعليم بكندا لتعزيز القوة الناعمة الخاصة بها، ومن خلال اتباع عدة استراتيجيات لاستقطاب الطلاب الدوليين داخل المجتمع الكندي.

أشار تقرير وزارة التعليم العالي إلى أن الخطة الاستراتيجية للوزارة ترتكز على زيادة أعداد الطلاب الوافدين للدراسة بالجامعات المصرية، والمعاهد المصرية؛ تعزيزًا لمكانة مصر في المنطقة العربية والأفريقية، وجميع أنحاء العالم؛ حيث بلغ عدد الطلاب الوافدين في مصر(٦٧١٠٢) طالبًا؛ حيث تقدم (٨٣٧٦) طالبًا بالمرحلة الأولى، و(١٤٢٠٣) طلاب بالمرحلة الثانية، في حين نجد أن عدد الدرجات العلمية التي حصل عليها المصريون بالجامعات الأجنبية بلغت (٢٠٣) درجة علمية بنسبة٢.٪ من إجمالي الدرجات العلمية عام٢٠١٨، كما احتلت اليابان المرتبة الأولى بين الجامعات الأجنبية التي حصل المصريون منها على درجات علمية عام٢٠١٧ بعدد (٢٩) درجة علمية بنسبة ١٤.٣٪، ثم أمريكا بعدد(٢٧) درجة علمية بنسبة١٣.٣٪، ثم ألمانيا بعدد (٢٦) درجة علمية بنسبة ١٢.٨٪.(تقرير وزارة التعليم العالي: ٢٠٢٢،٢٠١٨).

وأن هناك زيادة في عدد الطلاب الوافدين المقيدين بمؤسسات التعليم العالي (مرحلة أولى، دراسات عليا) من (٢٢٢٤٥) إلى (٧٠٥٢٥) بواقع (٤٨٢٨٠) طالبًا بنسبة زيادة ٢١٧٪ وبعائد قدره ١١٠.٥٥.١٨٦ دولار سنويًا: http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/Higher-education-in-numbers.aspx الأمر الذى يؤكد أن الأجيال الصاعدة في الدول العربية، والأجنبية التي تتعرض للتأثير الثقافي المصري، وتعزز من مكانة مصر، وهو ما يدفعنا إلى ضرورة تفعيل تدويل التعليم العالي وما يقع ضمنه من حِراك أعضاء هيئة التدريس، وتدويل المناهج، وحراك الطلاب الدوليين، والجامعات التؤامة، وغيرها من المؤشرات الفرعية لتدويل التعليم، والتي من شأنها زيادة النفوذ العالمي للجامعات المصرية، وزيادة شرعيتها؛ حيث يُعتبر تدويل التعليم إحدى آليات إنتاج القوة الناعمة لمصر، وقد يعكس تذبذب عدد الطلاب الدوليين القوة الناعمة لمصرَ.

ومما سبق يتضح أهمية تدويل التعليم العالي في تعزيز القوة الناعمة لمصر؛ لذا أمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن تفعيل تدويل التعليم العالي لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء النماذج العالمية؟، ويتفرع من التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس الفكرية للقوة الناعمة؟
- ما تدويل التعليم العالي، ودوره في تعزيز القوة الناعمة لمصر؟
- ما أهم الخبرات العالمية الرائدة في تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة؟
- ما الآليات المقترحة لتدويل التعليم العالي لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى تعزيز القوة الناعمة لمصر من خلال تدويل التعليم العالي، وذلك على النحو التالي:

- التعرف على مفهوم القوة الناعمة: أهميتها، مصادرها.
- التعرف على تدويل التعليم العالي: مفهومه، أهميته، أهدافه، أنماطه.
- التعرف على بعض النماذج الرائدة في مجال تدويل التعليم كقوة ناعمة.
- وضع مجموعة من الآليات المقترحة لتدويل التعليم العالي لتعزيز القوة الناعمة لمصر في ضوء النماذج الرائدة.

- **أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث الحالي في إلقاء الضوء على تدويلٍ التعليم العالي، والدور الذي يمكن أن يلعبه في تعزيز القوة الناعمة لمصر خاصة مع زيادة اهتمام الحكومة المصرية بكيفية تعزيز القوة الناعمة المصرية، ومحاولة لاستعادة دور مصر الذي تمتعت به سواء علىٍ المستوى الإقليمي أو المستوى العالمي من خلال استغلال مواردها الناعمة خاصة في ظل التغيرات الشديدة التي تجتاح العالم، وأسفرت عن تغييرات في توازنات القوى، كما تبرز أهمية تدويل التعليم العالي في الوفاء باحتياجات مؤسسات التعليم العالي، ومواجهة تحديات المستقبل، وحاجة الجامعات في الدول النامية للدخول في النظام العالمي للبحوث العلمية والابتكارات، وزيادة المشاركة في فعاليات الاعتماد الدولي، وزيادة القدرة التنافسية العلمية والتكنولوجية، والاقتصادية للجامعات المصرية.

- **مَنْهَجِيَّةُ الْبَحْثِ**:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل ووصف القوة الناعمة، والفرق بينها وبين القوة الصلبة، ومصادرها، وتحليل للتقرير العالمي للقوة الناعمة٣٠لعام٢٠١٨م، بالإضافة إلى تحليل ووصف تدويل التعليم، واستعراض لبعض النماذج الرائدة لتدويل التعليم كقوة ناعمة، وكيفية الاستفادة منها في وضع التصور المقترح لتدويل التعليم كقوة ناعمة لمصر.

• **مصطلحات الدراسة**:

يتناول البحث الحالي المصطلحات الأساسية التالية:

• **القوة الناعمة**(Soft Power):

عَرَّفَ (Nye: 2004 ,32) القوة الناعمة بأنها: "القدرة على الحصول على ما تريد عن طريق الجاذبية بدلاً من الإرغام ودفع المال".

ويشير مصطلح القوة الناعمة إلى "القوة التي تستخدمها الدولة في التأثير على الدول الأخرى وتوجيه خياراتها العامة استنادًا إلى جاذبيتها الاجتماعية، والثقافية، والحضارية، والاقتصادية، والدعائية (Wuthnow: 2008, 6)

ويمكن تعريف القوة الناعمة إجرائيًّا بأنها القدرة على توظيف تدويل التعليم العالي؛ لتشكيل الإطار الثقافي والقيمي للطلاب الدوليين؛ لنشر ثقافتها، وقيمها بين تلك الدول.

• **تدويل التعليم العالي** Internationalization of higher education:

يشير مفهوم تدويل التعليم العالي إلى "العملية التي تستهدف دمج منظور دولي في التعليم من خلال احتياجه إلى رؤية مؤسسية" (Mitra: 2010, 17).

وعرفه (Butler: 2016, 85) بأنه: "مجموعة من الأنشطة والبرامج والخدمات المتعددة التي تندرج ضمن الدراسات الدولية، وتبادل البرامج والطلاب والتقنيات التعليمية".

ويمكن تعريف تدويل التعليم إجرائيًا بأنه إحدى مؤشرات التعليم الفرعية للقوة الناعمة، والذى يستهدف دمج الأبعاد الدولية بالجامعات المصرية، ويتضمن عده مجالات: التعاون الدولي، وحراك أعضاء هيئة التدريس، وحراك الطلاب، وتصدير المناهج وغيرها.

• **الدراسات السابقة**:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، دراسات خاصة بالقوة الناعمة، ودراسات خاصة بتدويل التعليم على النحو التالي:

• **أولاً: دراسات تناولت القوة الناعمة**:

دراسة (عبدالعزيز عبد الستار، وخالد عبدالله:٢٠٠٩): هدفت الدراسة التعرف على ماهية القوة الناعمة، وأهدافها، ودور استراتيجيات القوة الناعمة التي تبنتها المملكة العربية السعودية في تحقيق الأمن الفكري، مع تناول مصطلح الأمن الفكري، مفهومه، مقوماته، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تفعيل دور العلماء عبر وسائل الإعلام لتحقيق الأمن الفكري، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل استراتيجية القوة الناعمة وأدواتها وتقديمها كنموذج ممكن لن يتم تطبيقه بالمملكة السعودية.

دراسة(مسفر ظافر، وفهد أحمد:٢٠١٠): هدفت الدراسة التعرف على وضع استراتيجية توظيف القوة الناعمة لتعضيد القوة الصلبة في إدارة الأزمة الإرهابية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن مصادر القوة الناعمة تمثلت في الدستور المُسْتَمد من القرآن الكريم، كما توصلت إلى وجود توجه إيجابي نحو توظيف مصادر القوة الناعمة ضد العناصر الإرهابية.

دراسة(عبداللطيف محمود:٢٠١١): هدفت الدراسة التعرف على التعليم بمصر بعد ثورة ٢٥ يناير، وأرصدة مصر من القوه الناعمة من خلال تحليل للتعليم منذ عهد محمد علي وحتى ثورة ٢٥ يناير، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشاكل كثيرة يعانى منها التعليم المصري في تلك الفترة منها التفكيك المتعمد للتعليم هوية ونظامًا وفكرًا، كما توصلت إلى ضعف القوة الناعمة لمصر.

دراسة(Low: 2011): هدفت الدراسة التعرف على الهيمنة العالمية للتعليم العالي في ضوء القوة الناعمة، وتوصلت إلى منظور القوة الناعمة كطريقة بديلة؛ لتفسير لماذا ترغب الدول غير الغربية في اتباع النموذج الأمريكي لتطوير نظم التعليم العالي الخاصة بها، كما توصلت إلى أن التصنيفات العالمية الجامعية الناشئة هي مورد مهم للقوة الناعمة.

دراسة (دعاء حمدى:٢٠١٣): هدفت الدراسة التعرف على المقومات التربوية والثقافية لمفهوم القوة الناعمة، والكشف عن المتغيرات التي أدت لبروز مفهوم القوة الناعمة، وتحليل آليات القوة الناعمة الخارجية المؤثرة على مصر، وتوصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من الآليات لتعزيز القوة الناعمة لمصر.

دراسة(عزة أحمد محمد:٢٠١٤): هدفت الدراسة التعرف على التعليم كقوة ناعمة في كل من فلندا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى كيفية الاستفادة من التعليم في تلك الدول من خلال وضع مجموعة من الآليات المقترحة لتكيف التعليم المصري بصفته قوة ناعمة على ضوء الإفادة من فلندا وهونج كونج، وأوصت الدراسة بضرورة تأسيس المدرسة لميثاق شرف يكون بمثابة دليل إرشادي للمدرسة، وتكوين روابط وثيقة بين المدارس وكليات التربية بالجامعات المختلفة.

دراسة(Rui: 2014): هدفت الدراسة على التعرف على تدويل التعليم العالي في الصين، وكيف أسهم في التحول الحالي للنظام الصيني إلى واحدة من أكبر النظم الواعدة في العالم، وتوصلت إلى أن تدويل الصين للتعليم العالي جزءٌ من عملية تكامل ثقافي أكبر بين الصين والغرب، وأوصت بضرورة إنشاء الصين للجامعات ذات المستوى العالمي الحقيقي.

دراسة(Anna Wojcuk: 2015): هدفت الدراسة التعرف على القوة الناعمة في كل من فلندا والصين، وتحليل المكاسب الممكنة من القوة الناعمة للتعليم، ودراسة تدويل التعليم العالي كآلية للقوة الناعمة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية التعليم كقوة ناعمة باعتباره أداة لتحقيق أهداف المجتمع، وأن تدويل التعليم يحقق مزيد من الترابط بين التعليم والعلاقات الدولية والسياسة الخارجية.

دراسة(Peterson & Altbach: 2015): هدفت الدراسة التعرف على استخدام القوة الناعمة لليابان، ومدى فاعلية استخدام اليابان لقوتها الناعمة لتحقيق أهداف سياستها الخارجية مع الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك برامج ثقافية، وتعليمية، وأكاديمية مختلفة بين البلدين، بالإضافة إلى التبادلات لتعزيز التعليم العالي لتدعيم القوة الناعمة اليابانية بأمريكا.

دراسة(Siqi Gao: 2015): هدفت الدراسة التعرف على مدى فعالية برامج التعليم العالي في الصين المقدمة للطلاب العرب، ودورها في تعزيز القوة الناعمة الصينية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن كثير من الطلاب العرب الذين تلقوا الدراسة بمؤسسات التعليم الصينية ابدوا انطباعات إيجابية عن المجتمع الصيني، ونجاح الصين في توظيف قوتها الاقتصادية في جذب أكبر عدد من الطلاب الدوليين؛ ليكونوا سفراءً لها.

دراسة (تركى بن صالح: ٢٠١٦): هدفت الدراسة التعرف على مفهوم القوة الناعمة والتعمق فيه، وتحديد مصادرها، وتوضيح الفرق بين القوة الناعمة والقوة الصلبة، من خلال المنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف الأدبيات التي أشارت إلى القوة الناعمة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تبنى الدولة للقوة الناعمة؛ لتحقيق أهدافها السياسية.

دراسة(Kose & Karakoc: 2016): هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الهويات العرقية، والطائفية، والدينية، والقوة الناعمة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا عقب الانتفاضات العربية، وتم استطلاع الرأي العام في مصر، والعراق، وتوصلت الدراسة إلى أن الهوية تلعب دورًا رئيسيًا في اختيار المجموعات فيما يتعلق بالمشاركة المتزايدة للدول في المنطقة، وتوصلت إلى أهمية القوة الناعمة ودورها في التأثير على الهوية العرقية والدينية.

دراسة(Pratt:2016): هدفت الدراسة التعرف على أهم العوامل التي تُسهم في القوة الناعمة بكندا من خلال عرض تجارب من جمهورية الصين الشعبية وفلندا، وتحليل المكاسب الممكنة من القوة الناعمة للتعليم، وقدمت ثلاث آليات يمكن من خلالها أن يعمل التعليم كقوة ناعمة هي: كحامل للقيم الحقيقة، كمورد تمتلكه الدولة، كأداة لتحقيق أهداف معينة، وأوصت الدراسة بضرورة تدويل التعليم لزيادة القوة الناعمة بكندا.

دراسة (جمعة سعيد:٢٠١٧): هدفت الدراسة التعرف على القوة الناعمة من حيث مفهومها ومصادرها، وتوظيف التعليم العالي لتدعيم القوة الناعمة لمواجهة الغزو الفكري، واستخدمت المنهج الوصفي، والمنهج الاستنباطى لتحليل الظاهرة، وتوصلت الدراسة لوضع استراتيجية لتوظيف التعليم العالي لمواجهة الغزو الفكري من خلال القوة الناعمة، وأوصت الدراسة بضرورة ربط التعليم بسوق العمل، وزيادة المنح الدراسية؛ لتشجيع الطلاب الأجانب، والتعاون البحثي، وزيادة الاهتمام بتسويق البرامج التعليمية المستحدثة.

دراسة(Lomer: 2017): هدفت الدراسة التعرف على القوة الناعمة كمبرر للتعليم العالي بالمملكة المتحدة، وتحليل نصى على الخطابات السياسية حول الطلاب الدوليين في المملكة المتحدة بين عامى١٩٩٩ -٢٠١٣، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الدوليين يعززون التأثير السياسي العالمي للمملكة المتحدة من خلال قوتها الناعمة، كما أن الطلاب الدوليين يغيرون مواقفهم السياسية ويتعرفون عليها مع البلد المضيف كنتيجة للتجارب الإيجابية.

دراسة(Wojcicuk & Michalek & Stormrwska: 2017): هدفت الدراسة التعرف على التعليم كمصدر وأداة للقوة الناعمة في العلاقات الدولية السياسية الأوروبية باعتبار قطاع التعليم العالي أحد العوامل التي تسهم في تعزيز القوة الناعمة، وتوصلت الدراسة إلى أن تدويل التعليم العالي يعزز من العلاقات الدولية، والسياسة الخارجية للدولة، مما يعزز من قوتها الناعمة.

دراسة(خالد عبدالفتاح: ٢٠١٨): هدفت الدراسة التعرف على علاقة التعليم بالقوة الناعمة من خلال التعرف على مفهومها، وتوصلت الدراسة إلى أهمية التعليم في القوة الناعمة لمصر، وأن هناك مجموعة من المشكلات التي واجهت التعليم المصري؛ منها ثبات عدد الطلاب الوافدين خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وتراكم مشكلات التعليم المصري، ومشكلات أخرى تتعلق بالدراسات العليا، وأوصت بضرورة تحسين وتطوير التعليم، وتطوير العملية البحثية، وتحسين الأوضاع المادية لأعضاء هيئة التدريس، وتطوير المختبرات والمعامل.

دراسة(محمود أحمد المهدى: ٢٠١٨): هدفت الدراسة التعرف على القوة الناعمة للتعليم العالي ودورها في تحقيق المصالح القومية من خلال دراسة مقارنة في الصين، والاتحاد الروسي، والولايات المتحدة الأمريكية، ومصر، واستخدمت المنهج الوصفي والمقارن، وتوصلت الدراسة إلى ضعف إمكانات مؤسسات التعليم العالي على تسويق ذاتها، وتوفير منح للطلاب الدوليين، وضعف قدرتها وبنيتها التحتية على استقبال الطلاب الدوليين، وتقييدها بالعديد من القيود التي تحول دون أدائها لوظائفها، وأوصت بضرورة تفعيل القوة

الناعمة للتعليم العالي، وتحقيق المصالح القومية في ضوء مبادئ التعاون والتفاهم والصداقة مع دول وشعوب العالم.

دراسة(Tian &Lowe: 2018):هدفت الدراسة التعرف على توظيف الطلاب الدوليين لممارسة القوة الناعمة بالصين من خلال دراسة حالة على مجموعة من الطلاب الأجانب الذين حصلوا على شهادة الطب في إحدى جامعات وسط الصين، وتوصلت إلى أن هناك تزايد كبير في أعداد الطلاب الدوليين بالصين، وأن الطلاب كونوا نظرة إيجابية حول الصين.

- **ثانياً: دراسات خاصة بتدويل التعليم العالي:**

دراسة (ناجى عبدالوهاب: ٢٠١٢): هدفت الدراسة التعرف على مفهوم تدويل التعليم العالي ومقوماته المختلفة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين العولمة وتدويل التعليم العالي، وخبرة اليابان واستراليا، استخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى تحديد جوانب النقص والقصور في تدويل التعليم، وأوصت بوضع رؤية مستقبلية لتفعيل تدويل التعليم العالي المصري.

دراسة (ابتسام إبراهيم، وعصام جمال: ٢٠١٣): هدفت الدراسة التعرف على تدويل مؤسسات التعليم الجامعي، وقراءة تحليلية لبعض التجارب والخبرات الدولية المعاصرة، وتوصلت إلى ضعف تدويل التعليم العالي على المستوى العربي، وأوصت بضرورة وضع استراتيجية لتفعيل تدويل التعليم العالي.

دراسة (أميمة حلمى: ٢٠١٥): هدفت الدراسة التعرف على تدويل التعليم الجامعي في كوريا الجنوبية، وإمكانية الإفادة منها في مصر، وتوصلت إلى أن الجامعات المصرية تحتاج إلى توفر مقومات أساسية لتعزيز تدويل التعليم الجامعي المصري، وأوصت بضرورة التوسع في الحراك الأكاديمي للمؤسسات الجامعية من خلال فتح فروع للجامعات المصرية بالخارج.

دراسة (سعد عيد، وعبدالعزيز سلمان: ٢٠١٥): هدفت الدراسة التعرف على تطوير تدويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء خبرات بعض الدول، والاستفادة من أبرز التجارب الرائدة في مجال تدويل التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى وضع التصور المقترح، وأوصت بضرورة تشجيع التبادل الثقافي بين الجامعات السعودية والجامعات العالمية.

دراسة (عصام جمال: ٢٠١٥): هدفت الدراسة التعرف على مفهوم تدويل التعليم وطبيعته، وعرض لبعض الخبرات العالمية في هذا المجال، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى ضعف تدويل التعليم العالي بمصر، وأوصى بضرورة تشجيع الجامعات المصرية على تطبيق استراتيجيات متطورة لاستقطاب الطلاب الدوليين.

دراسة (Altbach: 2015): هدفت الدراسة التعرف على الموضوعات الحالية للتدويل، والتعرف على عناصر العولمة المنتشرة والتي تؤثر في التعليم العالي، وعرض لبعض تجارب الدول التي تقدم بدائل للتفكير الأمريكي في أوروبا الغربية، وتوصلت إلى أن تدويل التعليم يشير إلى السياسات المحددة ومبادرات الدول والمؤسسات الأكاديمية، والفردية للتعامل مع الاتجاهات العالمية.

دراسة (ثروت عبدالحميد:٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى تناول الاتجاهات الحديثة في مجال تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك صور لتدويل التعليم بالجامعات المصرية، وأن هناك بعض الصعوبات التي تقابل تدويل التعليم بالجامعات المصرية، وأوصت بضرورة استراتيجية لتدويل التعليم العالي.

دراسة (عائشة عبدالفتاح:٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتدويل التعليم الجامعي المصري في ضوء المعايير العالمية لتصنيف الجامعات، وتوصلت إلى ضعف اتصال الجامعات المصرية بالجامعات العالمية، وعدم إدخال البعد الدولي في المناهج، وتوصلت لوضع تصور مقترح لتدويل التعليم في ضوء التصنيف العالمي للجامعات، وأوصت بضرورة توفير بيئة محلية داعمة للبحث العلمي لدعم التميز والابداع.

دراسة (عماد نجم:٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على تدويل التعليم بكندا، وكيف يمكن تطوير تدويل التعليم في ضوء خبرة كندا، وتوصلت إلى تحديد مفهوم لتدويل التعليم العالي ومبرراته، وأوصت بضرورة تبنى استراتيجية واضحة لتفعيل تدويل التعليم العالي.

دراسة (Duong & Chua: 2016): هدفت الدراسة التعرف على اللغة الإنجليزية كرمز للتدويل في التعليم العالي: دراسة حالة لفيتنام، وتوصلت إلى توظيف الجامعات الحكومية بفيتنام لاستراتيجيات مختلفة لتعزيز كفاءة المعلمين في اللغة الإنجليزية، كما كشفت عن إدخال نظم جديدة لدعم تلك الاستراتيجيات؛ مثل: التعلم الموجه ذاتيًا، التعلم مع الأقران، والكفاءة المهنية، ومواقف الانفتاح للتغيير.

دراسة (عبدالله كريم، وخالد علي: ٢٠١٧): هدفت الدراسة التعرف على متطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنية الحكومية؛ لتحقيق التنافسية العالمية، وتوصلت إلى أن هناك درجة توافر لمتطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنية الحكومية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير متطلبات لتفعيل تدويل التعليم بالجامعات الأردنية الحكومية.

دراسة(عبدالناصر رشاد، وعماد نجم: ٢٠١٧): هدفت الدراسة التعرف على الأسس الفكرية لحراك الطلاب الدولي بمؤسسات التعليم العالي، والتعرف على خبرة كندا في حراك الطلاب الدوليين، وتوصلت إلى أهمية العلاقة بين حراك الطلاب الدولي والجوانب السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأكاديمية المختلفة، وأوصت بضرورة تبني هدف تدويل المناهج الدراسية الجاذبة للطلاب الدوليين.

دراسة (ماجد عبدالله: ٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف على تدويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا، وكيف يمكن الاستفادة بها في تفعيل تدويل التعليم العالي بالمملكة، وتوصلت الدراسة بتمتع ماليزيا بسمعة مرموقة إقليميًا لما تتمتع به من جودة في البرامج الأكاديمية، وإنشائها لمراكز وفروع لها خارجية، وأوصت بضرورة إنشاء المملكة العربية السعودية فروعًا للجامعات الخاصة خارجيًا، وفروعًا للجامعات الأجنبية بها.

دراسة (محمد عبدالله:٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠م في ضوء مدخل تدويل التعليم العالي، والخبرات العالمية المعاصرة في تدويل التعليم العالي، وتوصلت إلى وضع التصور المقترح، وأوصت بضرورة تبني التعليم العالي لاستراتيجية قومية للتدويل من أجل تحقيق رؤية التعليم العالي ٢٠٣٠م.

دراسة (De Wit: 2017): هدفت الدراسة التعرف على تطور التدويل العالي الأوروبي على مدار العشرين عامًا الماضية، باعتباره يستهدف تحسين جودة التعليم العالي وكفاءات الموظفين والطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض المفاهيم الخاطئة الرئيسية حول تدويل التعليم العالي، وأوصت الدراسة بضرورة اعتبار تدويل التعليم ليس هدفا رئيسيًا بل هو عملية إدخال الأبعاد الثقافية، والدولية، والعالمية للتعليم العالي.

دراسة (Lau, & Lin: 2017): هدفت الدراسة التعرف على تدويل التعليم العالي وسياسة اللغة، حالة جامعة ثنائية اللغة في تايوان، وتوصلت إلى أن السياسة الثنائية للغة سهلت دمج الطلاب الدوليين إلى حد محدد، وأن هناك نقص في التوزيع الوظيفي للغتين في هيكل المناهج الدراسية، وأوصت بضرورة وجود خطة طويلة الأجل لزيادة مستوى اللغة الإنجليزية إلى حد متساوٍ مع لغة الماندرين الصينية.

دراسة (أسماء أبوبكر: ٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات كل من فلندا، استراليا، وماليزيا، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لتدويل البحث العلمي في ضوء خبرات دول المقارنة.

دراسة (عنتر محمد:٢٠١٨): هدفت الدراسة التعرف على تدويل التعليم في كل من كوريا الجنوبية واليابان، ومدى إمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة، وأوصت بضرورة فتح أقسام جديدة، وتخصصات دراسية جديدة؛ لجذب الطلاب الدوليين.

دراسة (Amblee: 2018): هدفت الدراسة إلى استعراض عدد خاص حول تدويل التعليم العالي، وتطوره على مدار العقود القليلة الماضية، كما ألقت الضوء على أعضاء هيئة التدريس والطلاب باعتبارهم اثنين من أصحاب المصلحة الرئيسية في عملية تدويل التعليم العالي.

دراسة(Christou & Fragouli: 2018): هدفت الدراسة استكشاف استراتيجية تدويل المملكة المتحدة العليا لتدويل التعليم، ومدى رضا الطلاب، والتعرف على تأثير العلامات التجارية عليهم، وتوصل إلى أن الطلاب الدوليين وصفوا التجربة بالإيجابية، ولكن يوجد بعض المفاهيم الخاطئة؛ مثل مدى رضاهم عن قطاع التعليم العالي؛ حيث لا يتم الاعتراف بالاختلافات الثقافية ودمجها بالكامل في المناهج التعليمية، وتوصلت إلى وجود فجوة غير مرئية بين الجامعة والمتقدمين الدوليين.

دراسة(Rose & McKinley: 2018):هدفت الدراسة إلى تحليل مبادرة وزارة التعليم اليابانية، والتي تهدف إلى تدويل التعليم العالي في اليابان، والتعرف على مشروع الجامعة العالمية الأعلى لإنشاء جامعات ذات توجه عالمي، وزيادة دور اللغات الأجنبية في التعليم العالي، وتعزيز الموارد البشرية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نتائج إيجابية حول السياسات القديمة باليابان، وظهور أشكال مرنة وفريدة من نوعها لتعليم اللغة الإنجليزية في جامعات اليابان.

دراسة(Wan:2018): هدفت الدراسة إلى تطوير مؤشرات شاملة لتعزيز تدويل التعليم العالي في منطقة آسيا والمحيط الهادي، وتوصلت إلى أهمية تدويل التعليم العالي باعتباره جزء من أهداف التنمية المستدامة؛ لتحسين جودة التعليم العالي، وتوصلت إلى وضع مجموعة من المؤشرات الكلية؛ لتشمل أبعاد متنوعة على المستوى النظامي والمستوى المؤسسي.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات العربية والأجنبية يمكن التوصل إلي مجموعة من النتائج والمؤشرات، والتي تُعد نقطة انطلاق مهمة للبحث الحالي، فلقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تعزيز القوة الناعمة للدول، واتفقت على أهمية التعليم العالي وخاصة تدويل التعليم كأحدي آليات تعزيز القوة الناعمة للدول.

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة على أهمية القوة الناعمة لتعزيز مكانة الدولة، مثل دراسة: (محمود المهدى:٢٠١٨؛ Kose & Karakoc: 2016؛ Anna Wojcuk: 2015)

كما اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في رصد بعض خبرات الدول في مجال تدويل التعليم العالي؛ مثل: دراسة (Amblee: 2018؛ Wan: 2018؛ خالد علي:٢٠١٧).

اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في توجهه الدراسة إلى تفعيل تدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة لمصر باعتباره إحدى الآليات الهامة لتعزيز القدرة التنافسية لمصر، وتعزيز شعبيتها ومكانتها بين الدول الأخرى.

كما استفاد البحث الحالي من الدراسات العربية والأجنبية في التعرف على الإطار النظري للقوة الناعمة، مفهومها، أهميتها، وتدويل التعليم العالي مفهومه، أهميته، أهدافه.

- **محاور البحث**:

يسير البحث الحالي وفقاً للمحاور التالية:

- المحور الأول: الأسس الفكرية للقوة الناعمة.
- المحور الثاني: تدويل التعليم العالي لتعزيز القوة الناعمة.
- المحور الثالث: خبرات بعض الدول في مجال تدويل التعليم لتعزيز القوة الناعمة.
- المحور الرابع: آليات تدويل التعليم لتعزيز القوة الناعمة لمصر.

- **المحور الأول: الأسس الفكرية للقوة الناعمة**:

ساعدت تكنولوجيا الاتصالات الحديثة الأفراد على كسر الحواجز الجغرافية التي كانت تقف حائلاً دون قدرتهم على التواصل، ومن هنا نشأت شبكات التعارف والمحادثات بين أفراد العالم ككل، والتي أسهمت بشكل كبير في تشكيل وعي الأفراد بعيداً عن وسائل الإعلام الرسمية، وبذلك أصبح للأفراد دور هام في التأثير على نظرة الآخرين إلى السياسات المحلية في دولتهم، وتُسهم تلك النظرة في تشكيل مفهوم الآخرين عن قوة البلد، أو حكومته، أو مدى صلاح سياسته.

ولذلك كان الاهتمام بالقوة الناعمة غير المباشرة أو القدرة على التأثير على الآخرين دون تدخل عسكري، أو ما يُعرف بالقوة الناعمة هو نتاج طبيعي لأدراك النخبة لحاجتها إلى كسب التأييد العالمي دون اللجوء للقوة العسكرية ذات التكلفة العالية، سواء أكانت تكلفة اقتصادية أو بشرية (Castillo: 2018, 129).

• **أولاً: مَاهِيةُ القوةِ النَّاعمةِ:**

تُمثل القوة الناعمة للتعليم العالي دورًا مهمًا في مساعدة الدولة في تطوير، وتحسين مؤسساتها وسياستها الداخلية، والخارجية، وذلك من خلال التعرف على فعالية النظم الاجتماعية داخل الدولة، ومدى كفاءتها، فالتعليم هو أساس بناء القدرات والارتقاء بالمجتمع، وتدعيم عناصر القوة الناعمة.

ويرجع الفضل في استخدام مفهوم القوة الناعمة إلى الأكاديمي والعسكري الأمريكي السابق "جوزيف ناى" عندما صاغ هذا المصطلح في كتابه "وَثْبَةٌ نحوَ القيادةِ" عام١٩٩٢م، ثم أعاد استخدامه في كتابه "مفارقة القوة الأمريكية" عام٢٠٠٢م، ثم توسع في المفهوم ووضع كتابًا كاملاً عنه عام٢٠٠٤م، بعنوان "القوة الناعمة: وسيلة النجاح في السياسة الدولية"، وذلك بهدف تسليط الضوء على قدرة بعض الدول على استثمار مواردها الحضارية والثقافية دون اللجوء إلى العنف أو الإكراه (أحمد محمد: ٢٠١٣،٨١).

ويشير مصطلح القوة في المعجم الوجيز (المعجم الوجيز:١٩٩٨) إلى أنها: "مصدر قوى، والقوة هي المؤثر الذي يغير أو يميل إلى تغيير حالة سكون الجسم أو حالة حركته بسرعة منتظمة في خط مستقيم"، وهى الطاقة التي تُمكنُ الإنسان من أداء الأعمال الشاقة، وهى عكس الضعف، ويُقال رجل شديد القوى؛ أي شديد، وقوي في نفسه، كما يعرف مصطلح القوة في (Oxford Dicitionaries) أنها" القدرة على القيام بشيء أو التصرف بطريقة معينة، أو القدرة على توجيه، أو التأثير على سلوك الآخرين ومجريات الأحداث، أو سلطة وسيطرة سياسية، أو اجتماعية خاصة تمارسها الحكومات"، ويعرفها جوزيف ناى (Nay:2004,35) بأنها: "القدرة على التأثير في سلوك الآخرين بشكل يخدم مصالح الأفراد"، وعرف(Cho & Jeong: 2008, 458) بأنها: "تغيير في المعتقدات، والاتجاهات، وسلوك الفرد نتيجة لتأثره بفرد آخر"، وتتميز القوة بمجموعة من الخصائص هي (أشرف محمد:٢٠١١،٤٧٢؛ Rui:2012, 495):

- القوة شيء نسبي، ولا يمكن الشعور بها، وهى منتشرة في كل النشاطات الإنسانية، والتعاملات بين البشر.
- القوة مفهوم ديناميكي: تتغير بالزمان والمكان.
- القوة عملية اجتماعية.
- القوة تتطلب موارد سواء مادية، أو بشرية، أو معنوية، أو مالية.
- القوة وسيلة لتحقيق غاية، فليس هدفها ممارسة القوة بل تحقيق أهداف المؤسسة.
- القوة تتطلب طرفين واحد لدية القوة ويمارسها، وآخر يعطى موافقة على الانصياع لصاحب هذه القوة.
- امتلاك عناصر القوة لا يضمن تحقيق النتائج المرجوة.

- القوة صناعة وإرادة، فكل دولة تسعى إلى بناء قوتها؛ لتحقيق مصالحها العليا، وتوسيع نفوذها.

وبذلك يتضح أن القوة غير ثابتة، وليست هدف في حد ذاتها، بل ترتيب الدول من حيث القوة التي تمتلكها مقارنة بالدول الأخرى الدول، كما تتنوع القوة ما بين القوة التي تُمارس بالإجبار والقسر، وهى ما يُطلق عليها القوة الصلبة، وما بين التأثير بالطرق السلمية، والدبلوماسية، والإقناع، وهو ما نطلق علية القوة الناعمة.

ولمفهوم القوة بصفة عامة عدة مصادر وفقًا لتصنيف مركز التميز للمنظمات غير الحكومية على مستوى الأفراد (محمود سلمان:٢٠٠٢، ١):

- الشخصية كمصدر للقوة: وهى كل ما يتعلق بقدرات وإمكانيات الأفراد؛ مثل: الرغبة في الانجاز، التواصل مع الآخرين، قدرته في التأثير على الآخرين.
- العلاقات كمصدر للقوة: وتتكون تلك العلاقات من خلال شبكة الاتصالات والأصدقاء التي يصنعها الفرد في العمل، ويقوم بتوسعيها والحفاظ عليها.
- المعرفة كمصدر للقوة: وتعتمد على ما لدى الفرد من خبرات، ومهارات خاصة بالوظيفة والمؤسسة.

ونجد أن مفهوم القوة يتوقف على مجموعة من العوامل؛ منها: ما يخص قدرات الأفراد وإمكانياتهم وما يستطيعوا أن يقدموه، وقدرة الأفراد على تكوين العلاقات سواء مع أفراد أو مؤسسات، وما يعود عليه بآثار إيجابية من تلك العلاقات، والتي تتوقف على خبرة الأفراد ومهارتهم.

وعرف (Yun & kim: 2008, 562) القوة الناعمة بأنها: "درجة القبول والتأييد الذي تلقاه على المستوى المحلي بين مواطنيها، وعلى المستوى الدولي بين دول العالم"، ويشير مفهوم القوة الناعمة إلى "قيام الدولة بمحاولة نشر نماذجها الثقافية والتعليمية والفنية والابداعية وقيمها السياسية في بعض المناطق الإقليمية والعالمية، وجعلها تمثل وعيًا في إدراك العقول السياسية والمثقفة في العالم (Willeson: 2008, 112)، وعرفها (أياد خلف:٢٠١٦، ٣٦) بأنها: "القدرة على التأثير وجذب الآخرين بالإقناع وليس بالإكراه إلى المسار الذي يخدم مصالح الدولة وكيانها باستخدام وسائل لاتصل إلى التوظيف لأدوات القوة الصلبة غير وسائل الإجبار المادي"، كما تشير القوة الناعمة إلى: "القدرة على خلق حوافز لتشجيع إقامة شبكات من العلاقات التعاونية التي تعود بالفائدة على أطرافها بغض النظر عن معايير المكاسب أو المنافع النسبية لكل طرف" (lowyw: 2011,215).

وللقوةِ الناعمةِ أهميةٌ تعودُ على الدولة؛ منها: إبراز الصور الإيجابية للبلد؛ مما يجعلها تظهر للعالم بشكل جذاب، من خلال التواصل مع المجتمعات الأخرى، وفتح حوار لزيادة مساحة التعارف والتفاهم، والتبادل الثقافي، والمعرفي، كما تسهم القوة الناعمة في كسب التأييد، وتشكيل التحالفات للدولة وذلك من خلال العمل المشترك مع الدول الأخرى، وتركز القوة الناعمة للدولة على تغيير التوجهات لدى الآخرين، وإقناع الدول الأخرى بتبني ما تريده، والحفاظ على وحدة المجتمع وكياناته السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية وغيرها، ورفع الولاء الوطني لدى أفراد المجتمع الواحد (تركى صالح: ٨٠،٢٠١٦).

وتعزز القوتان الصلبة، والناعمة وكلا منهما الأخرى أحيانًا، وتتدخل فيها أحيانا أخرى؛ فالبلد الذي يحاول كسب الشعبية قد يكره ممارسة قوته الصلبة عندما ينبغي عليه أن يفعل ذلك، كما أن القوتين الصلبة، والناعمة مترابطتان معًا من جوانب قدرة الفرد على تحقيق أغراضه بالتأثير على سلوك الآخرين، وما يميز بينهما هو الدرجة في طبيعة السلوك، وفى كون الموارد ملموسة، فالقوة الصلبة يمكن أن تركز على الإرغام، أما القوة الناعمة تركز على جاذبية ثقافة المرء وقيمه، وتعرف القوة الصلبة بأنها "القدرة على تحقيق الأهداف الخاصة بالقوة، وخاصة القوة العسكرية" (Wilson: 2008, 118)، يوضح الجدول التالي الفرق بين القوة الصلبة، والقوة الناعمة (جوزيف ناى:٢٠١٥، ١٤٢).

جدول (١): يوضح العلاقة بين القوة الصلبة والقوة الناعمة

	ناعمة	صلبة
طيف أنماط السلوك	جاذبية — وضع جدول الأعمال — تعاون طوعي	الإغراء — الإرغام — الأمر
أرجح الموارد المحتملة	المؤسسات — القيم الثقافية — السياسات	المدفوعات — القوة الرشاوى — العقوبات

يوضح الجدول (١) العلاقة بين القوة الصلبة، والقوة الناعمة، وكيف يمكن لدولة ما أن تحول مواردها؛ إما لقوة صلبة، أو قوة ناعمة تتمثل في الثقافة، التعليم، السياسة الخارجية، والداخلية وغيرها، كما لا يوجد تضارب بين القوة الصلبة والقوة الناعمة، بل بينهم علاقة شديدة الصلة؛ فاستخدام القوة الناعمة لا يعنى اختفاء القوة الصلبة ولكنهما تعملان معًا في شكل تبادل وتوافق، فالدولة التي تستطيع أن تمزج بين قوتها الصلبة والناعمة معًا، تستطيع أن توفر أمنًا أفضل ضد التغييرات، والتهديدات الخارجية، والداخلية.

كما أن هيمنة الدول المتقدمة أو بعض المنظمات الدولية؛ كالأمم المتحدة، واليونسكو، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على الدول النامية تقوم على

أساس استخدام القوتين معًا عن طريق الإغراء بالقوة الاقتصادية، كتقديم المعونات، والمنح اللازمة للنهوض بالتعليم، ثم تطبيق نماذج تعليمية متقدمة قد تحمل في طياتها الإضرار بالمكون الثقافي للدولة؛ مثل: إضعاف اللغة الأم، تفكيك التماسك والانتماء (عزة أحمد: ٢٠١٤، ٣٨٩).

- **ثانيًا: مبررات تبني القوة الناعمة، ومظاهرها:**

حدث بروز في مفهوم القوة الناعمة نتيجة للتغيرات الشديدة التي تجتاح العالم، وأسفرت عن تغييرات في بنية القوة على النطاق العالمي وتوازنات القوى مقارنة بما كانت عليه في العقود السابقة، والقوة الناعمة ليست شبيهة بالتأثير فقط، بل هي أكثر من مجرد الإقناع، أو القدرة على استمالة الناس بالحجَة.

فهناك عدة تحولات دولية أدت إلى تراجع دور القوة الصلبة، والحد من فاعليتها، مما أطلق العنان لظهور مفهوم القوة الناعمة، ومن هذه التحولات (دعاء حمدي: ١٨٧،٢٠١٤):

- الاعتماد الاقتصادي المتبادل: والذي قلل من استخدام القوة القهرية؛ حيث يُمثل استخدام القوة القهرية والعسكرية خطرًا على النمو الاقتصادي والمصالح المالية المشتركة بين الدول.
- دور المنظمات الدولية سواء الحكومية أو غير الحكومية، والفاعلين غير القموين، والشركات متعددة الجنسية، والتي أصبحت قادرة على ممارسة أنواع من القوة، كانت مقصورة من قبل على الدول القومية فقط.
- النزعات القومية: والتي يصعب معها استخدام القوة الصلبة، فأصبح من الصعب إخضاع دول أو عشائر تحت سيطرة دولة أخرى حتى مع زيادة عدد قوات الدولة المسيطرة.
- انتشار التكنولوجيا: في جميع المجالات وخاصة في مجال تطوير الأسلحة، والتي أفرزت نوعًا من التعادل في قوة الأطراف في أرض المعركة.
- التغير في العلاقات الدولية: والتي قللت من استخدام القوة العسكرية في حل المشكلات المعاصرة، بالإضافة إلى التكلفة العالية لاستخدام القوة العسكرية.

ويضيف (محمود المهدى: ٢٠١٨، ٤٨) عدة مبررات للتبني القوة الناعمة مقابل القوة الصلبة منها:

- القوة الناعمة هي الأقل كلفة والأكثر فعالية اليوم، وكل ما يصرف في موادرها أفضل مما يصرف في مجالات القوة الصلبة العسكرية.
- استخدام القوة الناعمة لا يحتاج إلى تأييد أو اعتراف دولي كما هو الحال في القوة الصلبة.
- لن تُمكن القوة الصلبة الدول من حل العديد من المشكلات العالمية؛ كالفقر، والجوع، وانتشار الأمراض، وانتهاك حقوق الإنسان.
- يؤدى استخدام القوة الصلبة لنوع من التوترات، والصراعات الإقليمية.

- هروب المستثمرين المسيطرين على تدفق رؤوس الأموال في الاقتصاد العالمي؛ مما يؤدي إلى انخفاض معدلات النمو الاقتصادي.

وبالتالي يتضح أن تلك التحولات أدت إلى وجود القوة الناعمة حتى تكون مساندة للقوة الصلبة، والتي تختلف في طبيعتها عن القوة الصلبة (المادية)؛ حيث تعتمد القوة الناعمة أكثر ما يكون على مقومات تختلف عن تلك التي تعتمد عليها القوة الصلبة، كما تؤدى القوة الناعمة إلى تحقيق نتائج مجدية مقارنة بالنتائج التي تحققها القوة الصلبة، فالقوة الناعمة تعمل على كسب القلوب والتأثير غير المباشر والمستمر في فكر وسلوك الدول والمجتمعات الأخرى، والتأييد المحلي والعالمي.

كما أن استخدام القوة العسكرية وهي الأداة المطلقة لفرض النفوذ يتطلب قرارات من مؤسسات رسمية؛ مثل: البرلمانات، والحكومات، وقيادات الجيوش، و لكن استخدام القوة الناعمة لم يعد يحتاج للاعتماد على الحكومات والمؤسسات الرسمية، وإنما يعتمد أكثر ما يكون على الهيئات والمؤسسات غير الحكومية؛ مثل: منظمات المجتمع المدني، والشركات المتعددة الجنسية، وحتى الأفراد، فعلى الساحة السياسية نجد أن انتخاب إيمانويل ماكرون في فرنسا أدى إلى صعود بلاده في عام ٢٠١٧ إلى قمة جدول القوة الناعمة على مستوى العالم، بينما هبطت الولايات المتحدة إلى المركز الثالث؛ بسبب انتخاب دونالد طرامب (The Soft Power::2017,6-30).

حيث تزايد في الوقت الحالي اهتمام كثير من الدول بالتعليم باعتباره هو أفضل وسيلة لتعزيز مصالحها الوطنية على الساحة العالمية، وكأداة فعالة للقوة الناعمة؛ حيث يستطيع التعليم أن يلعب دوراً فعالاً في القوة الناعمة من خلال تدويل التعليم العالي، والذى يعزز من شعبية ومكانه الدولة بين الدول الأخرى، بالإضافة إلى نشر ثقافتها وزيادة شعبيتها، وتكوين صور إيجابية عن السياسة الخارجية من خلال الطلاب الدوليين، والذي يُعتبرون سفراء غير رسمين للدولة المضيفة لهم.

كما أن هناك عدة عوامل توضح الدور الذي يلعبه التعليم للارتقاء بالفرد والمجتمع، والذى من شأنه تدعيم القوة الناعمة، ومن تلك العوامل Pratt: 2016, (621):

- رأس المال الثقافي: الذي يُمَكِّنُ الفرد من محو الأمية الثقافية، وتفعيل مهارات التواصل بين الثقافة الفعالة، وتعزيز الكفاءات الثقافية من خلال التفاعل مع الزائرين الدوليين، ورغبة الأفراد في التعليم المستمر واكتساب المهارات والمخزون الثقافي والحضاري للمجتمع، والقدرة على تمثيلة واستيعابه.

- رأس المال الاجتماعي: والذى يُمَكِّنُ الفرد من الاتصال الاجتماعي الأكبر بالشبكات الدولية، والاتصال المحلى، والمشاركة بين الأفراد والمنظمات التي تُشكل روابط اجتماعية على المستوى الدولي، بالإضافة إلى صياغة روابط مع الأفراد الآخرين والمنظمات داخل المجتمع المحلى التي يمكن الاستفادة منها لسد الاحتياجات المحلية، وتبني النماذج الإيجابية وروح المخاطرة، وبناء المجتمع من خلال تعزيز المشاركة المدنية والتطوع ودعم برامج التبادل.
- رأس المال المعرفي: والذى يُمَكِّنُ الفرد من الحصول على معلومات أفضل عن الدول الأخرى والشئون الدولية، والحصول على فهم أعمق للسياسة الخارجية للدولة.
- الاقتصادية الرأسمالية: والتي تُمكن الفرد من تطوير أعمال الاتصالات والفرص، وتحسين القوى العاملة المحلية من خلال بناء القدرات المهنية، والتعرض للثقافات المختلفة.

كما يضيف (لاتوش:٢٠٠٩، ٥٢٣) بعضًا من العوامل التي يظهر فيها تأثير التعليم على الفرد والمجتمع؛ مثل: تكوين الخبرات الحياتية الأولى والمرتبطة بنوعية حياة الأسرة، وبنائها، إتاحة فرص العمل المتاحة وخبرات سوق العمل، وتنمية التفكير الإبداعي والمخاطرة.

ولكى يعزز التعليم العالي القوة الناعمة لأي بلد يجب أن يتمتعَ الأفراد القائمون على السياسة التعليمية بمظاهر القوة الناعمة، والتي تعتمد على الجذب، والإقناع، والمبررات، وتشكيل تفضيلات الآخرين على المستوى الشخصي، والتي ترتبط إلى حد كبير بالثقافة والقيم والمؤسسات السياسية، وقوة الإقناع والتأثير، وتمثلت تلك المظاهر على النحو التالي (Mok & Ong: 2014, 152):

- المظهرُ الأولُ: حَثُّ الآخرين على العمل: وما الذي يمكن أن يفعله الآخرون بخلاف ما يقومون به، فالقوة الصلبة تستخدم القوة المادية، والدفع المالي لتغيير استراتيجيات الأفراد، فى حين نجد القوة الناعمة تستخدم الجذب والإقناع لتغيير استراتيجيات الأفراد نحو العمل.
- المظهر الثاني: وضع جدول العمل: فالقوة الصلبة تستخدم الدفع المالي، والقوة المادية للقضاء على جدول العمل، في حين تستخدم القوة الناعمة الجذب حتى يرى الأفراد أن جدول العمل ما هو إلا مشروع يقومون به.
- المظهر الثالث: تشكيل أفضليات للآخرين: تستخدم القوة الصلبة القوة المادية والدفع المالي؛ لتشكيل أفضليات لدى الآخرين، في حين تستخدم القوة الناعمة الجذب والإقناع.

فيتضح من خلال عرض مظاهر القوة الناعمة أنها تعتمد على الجذب والإقناع، واستمالة الأفراد بالحجة، وفى هذه الحالة تستخدم الدول وسائل الإعلام، والمساعدات، والقروض، والأدوات الثقافية كمورد لتعزيز القوة الناعمة.

• **ثالثًا: موارد القوة الناعمة، ومؤشراتها الفرعية:**

تتبلور القوة الناعمة لأي بلد بشكل أساسي في ثلاثة مصادر رئيسية: ثقافتها، قيمها السياسية، سياستها الخارجية)؛ حيث ظهرت تقارير تُرتب الدول تبعًا لمقياس القوة الناعمة من خلال وضع مجموعة من المعايير المحددة القابلة للقياس، ثم تم تطوير هذا المقياس عام٢٠١٥ من خلال مؤسسة بحثية أمريكية، وهى مركز الدبلوماسية العامة(CPD) التابع لجامعة كاليفورنيا بالتعاون مع شركة "بورتلاد" البريطانية للعلاقات العامة، وتم وضع قياس لأعلى (٣٠) دولة امتلاكا للقوة الناعمة وقدرتها في التأثير على البلاد الأخرى، وينقسم هذا القياس الى:

- مؤشرات موضوعية: تُمثل نسبة٧٠٪ من موارد القوة الناعمة، وتتمثل في المناخ الاقتصادي لمشاريع الأعمال، التعليم، مشاركة الدولة في حل القضايا العالمية، الثقافة، السياسة الداخلية والخارجية، التواصل الرقمي.
- مؤشرات غير موضوعية: تُمثل نسبة٣٠٪ من موارد القوة الناعمة، تتمثل في السلع التي تنتجها الدولة، المطبخ القومي، مدى الإسهام في الثقافة العالمية، مدى جاذبية الدولة كمكان للعمل، أو الزيارة، أو الدراسة (عاطف السعداوى:٢٠١٧، ١٠١). ولكل مؤشر فرعي وزن نسبي خاص به، والذى يعكس مدى أهميته، وجاءت هذه المؤشرات على النحو التالي(NYI: 2007, 66-69):

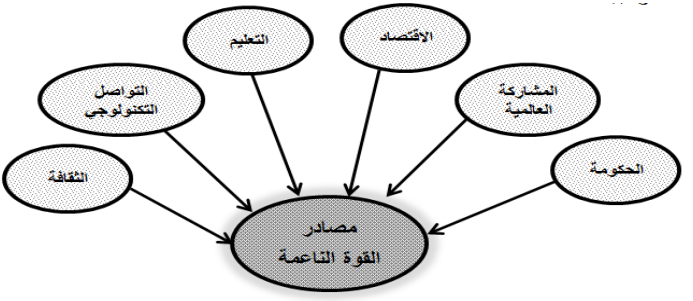
✓ الحكومة: بلغ الوزن النسبي لهذا المؤشر(١٤.٦٪)، ويشمل هذا المؤشر تقييم مدى جودة المؤسسات السياسية في كل دولة، بالإضافة إلى سجل حقوق الإنسان وفقا للتقارير الدولية، وترتيب الدولة للتنمية البشرية، وأوضاع الصحافة، وعدد المركز البحثية، والمحاسبة والشفافية، المساواة بين الجنسين.

✓ السياسات الداخلية والخارجية والمشاركة العالمية: بلغ الوزن النسبي لهذا المؤشر (١٢.٦٪)، ويمثل السياسات الحكومية لبلد ما تعزز قوتها الناعمة أو تبددها، فالسياسات المحلية والخارجية التي تبدو منافقة، أو متغطرسة، أو قائمة على المعالجة الضيقة للمصالح الوطنية تؤدى إلى تقلص القوة الناعمة للدولة، في حين نجد أن السياسات المحلية التي تنتهجها الدول كالديمقراطية والعمل مع الآخرين في المؤسسات الدولية، والسياسات الخارجية كتشجيع السلام وحقوق الإنسان تؤثر تأثيرًا قويًا على الآخرين تعمل على تعزيز القوة الناعمة للدولة، ويشمل هذا المؤشر عدد البعثات الدبلوماسية للدولة في الخارج، حجم المساعدات الدولية التي تقدمها الدولة، عدد ما تستقبله الدولة من طلبات اللجوء، عدد البعثات الثقافية للدولة في الخارج، عدد الدول التي يستطيع مواطني الدولة زيارتها بدون تأشيرة دخول.

✓ الاقتصاد: بلغ الوزن النسبي لهذا المؤشر(١٢.٥٪)، ويشمل مدى جاذبية النظام الاقتصادي للدولة، مدى سهولة ممارسة الأعمال والمشاريع داخل

الدولة، حجم البطالة مقارنة بقوة العمل، مؤشرات التنافسية الخاصة بالدولة، حجم المشاريع والاستثمارات الخارجية، مؤشر الفساد.

- ✓ التعليم: بلغ الوزن النسبي لهذا المؤشر(١١.٦٪)، ويشمل مدى سمعة وشهرة نظام التعليم العالي الخاص بالدولة، بالإضافة إلى نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم، عدد الجامعات المصنفة ضمن أفضل الجامعات على مستوى العالم، عدد الطلاب الدوليين الموجودين داخل الدولة، إعارات أعضاء هيئة التدريس، البعثات والمنح الدراسية، تدويل التعليم، تصدير المناهج، عدد المقالات الأكاديمية والعلمية المنشورة في الدوريات.
- ✓ التواصل التكنولوجي للدولة: بلغ الوزن النسبي لهذا المؤشر(٩.٨٪)، ويشمل عدد المتابعين خارج الدولة لحساب رئيس الدولة ووزارة الخارجية على شبكات التواصل الاجتماعي، سرعة الانترنت، عدد الخدمات الحكومية الإلكترونية، عدد مستخدمي الهواتف الجوالة.
- ✓ الثقافة: بلغ الوزن النسبي لهذا المؤشر(٨.٩٪)، وتمثل مجموعة من القيم والممارسات التي تخلق معنى للمجتمع وتشمل التعليم، الآدب، الفنون، الثقافة الشعبية، وغيرها التي تركز على امتاع الجماهير، وتحتوى ثقافة أي بلد على قيم عالمية، والتي من شأنها زيادة القوة الناعمة للدولة، فالقيم الضيقة والثقافات المحدودة يقل احتمال إنتاجها للقوة الناعمة، وهناك بعض جوانب عالية للثقافة الإنسانية بعضها وطني وبعضها الآخر خاص بطبقات اجتماعية، أو مجموعات صغيرة والثقافة ليست ثابت، ويشمل هذا المؤشر عدد السائحين، عدد الأفلام السينمائية التي تنتجها الدولة وتشارك في المهرجانات الكبرى، عدد المراسلين الأجانب، موقع التراث العالمة لكل دولة، مدى انتشار لغة كل دولة، عدد الميداليات التي حصلت عليها الدولة في الألعاب الأولمبية.



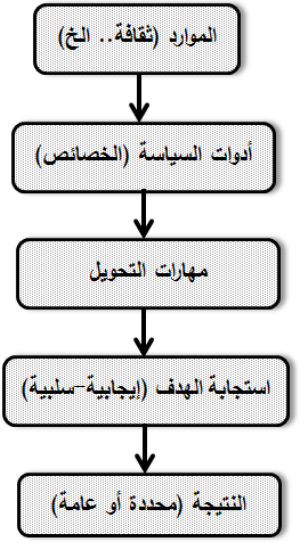
شكل (١) يوضح مصادر القوة الناعمة

Source: (Rebort of Soft Power 30: 2018, 32)

ويتضح مما سبق أن مؤشر التعليم أحتل المرتبة الرابعة من بين موارد القوة الناعمة، والذى يمكن أن يسهم بشكل كبير في تدعيم القوة الناعمة للدولة،

ويضم مؤشر التعليم الفرعي: المنح الدراسية والتميز التربوي، عدد الطلاب الدوليين، الإخراج الأكاديمي

ويمكن **تحويل الموارد السابقة** إلى قوة ناعمة من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات، كما تعتمد تلك الاستراتيجيات على مجموعة من الصفات؛ مثل: الدقة، الكفاءة، الكاريزما، ويوضح الشكل التالي تحويل موارد القوة الناعمة:



شكل (٢) يوضح تحويل موارد القوة الناعمة
Source: (Trilokekar:2010,140)

ويتضح أن استراتيجية القوة الناعمة التي تعمل على تحويل الموارد إلى قوة ناعمة للدولة تستند إلى القدرة على وضع برنامج متكامل يحدد ويرتب الأولويات، كما يجب أن تكون تلك الموارد منبثقة من قيمنا.

وتُعد مؤسسات التعليم العالي الناقلة للفكر والثقافة والإيديولوجية القومية، أداة للسفر عبر الحدود؛ حيث يُعد التعليم العالي مصدرًا مهمًا من مصادر القوة الناعمة للدولة.

فهناك تأكيد أن الطلاب الذين يدرسون بالخارج، أو في الجامعات الأجنبية في بلادهم، أو على يد أعضاء هيئة تدريس من بلاد أخرى لا يحصلون فقط على المعرفة من مجال عملهم بل يتعرفون على الثقافة، والقيم، وطريقة التفكير، والتقاليد والأعراف، وبالتالي فإنَّ زيادة عدد الطلاب الأجانب الوافدين إلى دولة ما يعزز من القوة الناعمة للدولة (محمود المهدى:٢٠١٨،٤٩).

- **التقرير العالمي للقوة الناعمة ٣٠لعام٢٠١٨:**

تم استطلاع الرأي من (٢٥) دولة مختلفة تهدف إلى قياس جاذبية موارد القوة الناعمة في البلدان، وتم تقييم الدول على أساس موارد القوة الناعمة المختلفة لتشمل الثقافة، التعليم، سياسات الحكومة، المطبخ،....وغيرها، وتم الاقتراع الدولي للمؤشر عبر مجموعة من كبرى المناطق بالعالم، وبلغ حجم العينة (١١٠٠٠) مقارنة بعام ٢٠١٦، والذى تراوح ما بين (٧٢٠٠) إلى (١٠٥٠٠)، ويوضح الجدول التالي نتائج التقرير العالمي للقوة الناعمة٣٠ لعام٢٠١٨.

جدول (٢): يوضح نتائج التقرير العالمي للقوة الناعمة ٣٠ لعام ٢٠١٨
(The Soft Power 30:. 2018, 102-112)

م	الدولة	الدرجة	م	الدولة	الدرجة
١	المملكة المتحدة	٨٠.٥٥	١٦	بلجيكا	٦٧.٢٥
٢	فرنسا	٨٠.١٤	١٧	النمسا	٦٧.٢٣
٣	ألمانيا	٧٨.٨٧	١٨	نيوزلاندا	٦٦.٦٨
٤	الولايات المتحدة الأمريكية	٧٧.٨٠	١٩	إيرلندا	٦٢.٧٨
٥	اليابان	٧٦.٢٢	٢٠	كوريا الجنوبية	٦٢.٧٥
٦	كندا	٧٥.٧٠	٢١	سنغافورة	٦٢.٤٤
٧	سويسرا	٧٤.٩٦	٢٢	البرتغال	٥٧.٩٨
٨	السويد	٧٤.٧٧	٢٣	اليونان	٥٤.٦٣
٩	هولندا	٧٣.٧٩	٢٤	بولندا	٥٤.١٤
١٠	استراليا	٧٢.٩١	٢٥	المجر	٥٣.٤٩
١١	دنمارك	٧٠.٧٠	٢٦	جمهورية التشيك	٥٢.٦٤
١٢	ايطاليا	٧٠.٤٠	٢٧	الصين	٥١.٨٥
١٣	نرويج	٦٩.٦٠	٢٨	روسيا	٥١.١٠
١٤	اسبانيا	٦٩.١١	٢٩	البرازيل	٥٠.٦٩
١٥	فنلندا	٦٧.٧١	٣٠	الارجنتين	٤٨.٤٩

يؤثر تقرير القوة الناعمة٣٠ لعام ٢٠١٨ على الكثير من التقارير العالمية، فنلاحظ:

- تأكل القوة الناعمة الأمريكية تحت شعار "أمريكا أولاً"، واستمرار صعود القوة الناعمة الآسيوية، والأداء القوى للمملكة المتحدة في استخدامها لموارد القوة الناعمة.
- احتلت المملكة المتحدة للمركز الأول في تقرير القوة الناعمة العالمي٣٠، وتفوقها على فرنسا مقارنة بالعام الماضي؛ حيث شهدت المملكة المتحدة مجموعة من المتغيرات منها خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي بدءًا من يوليو ٢٠١٨، وتستمر قوة موارد القوة الناعمة في المملكة المتحدة عبر المشاركة، والثقافة، والتعليم، والمؤشرات الفرعية الرقمية، بالإضافة إلى استقلال كل من الفن، والموسيقى، والأزياء، والرياضة للمملكة المتحدة عن الحكومة البريطانية، استولت الموسيقى البريطانية على حصة كبيرة من عشاق الموسيقى في العالم، كما أن الدوري الإنجليزي الممتاز لايزال حيويًا.
- احتلت السويد هذا العام الصدارة في المؤشر الفرعي "الحكومة"، تليها سويسرا، ثم النرويج، والذى يُمثل الحرية، حقوق الإنسان، الديمقراطية، المساواة.

- أما بالنسبة لمؤشر التكنولوجيا الرقمية أحتلت الولايات المتحدة الأمريكية المركز الأول، ثم فرنسا، ثم المملكة المتحدة، ثم المانيا، وتليها كوريا الجنوبية، ويشمل هذا المؤشر استخدام الدبلوماسية الرقمية، الاتصال، كفاءة الخدمات الحكومية عبر الانترنت.
- احتلت الولايات المتحدة الأمريكية المركز الأول في مؤشر التعليم؛ وذلك لقدرتها على جذب الطلاب الدوليين، والمساهمات الأكاديمية لمواجهة التصورات الدولية للطلاب لبحوث، تليها ألمانيا، ثم المملكة المتحدة والتي تحتاج إلى مزيد من العمل.
- احتلت سنغافورة المرتبة الأولى في مؤشر الاقتصاد، والحفاظ على تقدمها للعام الثاني على التوالي في هذا المؤشر مقارنة بسويسرا والتي احتلت المرتبة الثانية، وغالبًا ما يعزي القدرة التنافسية الاقتصادية إلى توفير بيئة عمل مواتية، وأدنى معدلات للفساد، ومهارة للقوى العاملة، والقدرة على الابتكار.
- مازالت فرنسا مهيمنة على المؤشر الفرعي للمشاركة العالمية؛ حيث احتلت المرتبة الأولى في هذا المؤشر، وفرنسا واحدة من أكبر شبكات السفارات في العالم، وعضو لمزيد من المنظمات متعددة الأطراف.
- احتلت الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الأولى في مؤشر الثقافة عبر مقاييس الفن، والموسيقى، والرياضة، والسباحة، ثم تليها المملكة المتحدة والتي عزز من صعودها النجاح العالمي البريطاني لصناعة الموسيقى، بالإضافة إلى أنها موطن لثلاثة من القمة عشر للمتاحف الفنية الأكثر زيارة في العالم، وتليهم فرنسا بالمرتبة الثالثة؛ ويرجع ذلك لأعلى عدد من السياح الدوليين بها، ومعظم المطاعم لديها حائزة على نجمة ميشلان، ومتحف اللوفر الأكثر زيارة في العالم.

- **تطور القوة الناعمة بمصر**:

تختلف الآراءُ حول طبيعة ونوعية القوة الناعمة لمصر، فتتقدم أحيانًا وتتراجع أحيانًا، وبرغم ذلك فإن التعليم المصري له إسهام ملحوظ في القوة الناعمة لمصر على المستوى العربي، فمصر هي الرائدة في بدايات التعليم الجامعي، ومكانًا مثاليًا للتعليم من الأجانب، ورافدًا لإمداد الدول العربية بأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، إلا أن الوضع تغير نتيجة عدة عوامل؛ منها ما هو خاص بوضع التعليم داخل مصر، ومنها ما هو خارجي (خالد عبدالفتاح:٢٠١٨،١٣١).

ونستطيع أن نحدد عد مراحل مرت بها القوة الناعمة بمصر ما بين صعود وهبوط، طبقا لعدة عوامل اجتماعية، وسياسية، واقتصادية مرت بها مصر؛ كالتالي:

- **المرحلة شبة الليبرالية**: مصر كانت صاحبة القوة الناعمة المهيمنة على المستوى الإقليمي لمدة تزيد عن ثلاثة عقود قبل قيام ثورة يوليو المجيدة،

وبعدها أيضًا بثلاثة عقود؛ حيث كانت الثقافة والأفكار، والقيم المصرية، وجاذبية نظامها السياسي والاجتماعي، وشرعيته سياستها الخارجية، وممارستها للدبلوماسية، عززت من قوتها الناعمة (أحمد محمد:٢٠١٣،٨٠). كما شهدت هذه الفترة تبلور القومية المصرية بفضل الانفتاح على الوافدين من الدول العربية المجاورة؛ مثل: سوريا، ولبنان.

- **الفترة الناصرية**: شهدت المصالح والمكانة المصرية ما بين (١٩٥٥ -١٩٦٦) أكبر توسع شهدته في عملية تصدير نمط الحياة المصرية من أفكار، موسيقى، تعليم، آداب، ويرجع ذلك لإدراك القيادة السياسية لأهمية الثقافة لدعم استراتيجية الدولة، وبتصدير تلك القيم، والأفكار التربوية، ودور الجامعات المصرية والأزهر الشريف عززت مصر من قوتها الناعمة، ويرجع ذلك إلى تبنى الدولة سياسة اجتماعية منحازة للفقراء، فأصبح النظام الناصري أيقونة ومصدر للجاذبية في المنطقة العربية (محمود أحمد: ٢٠١٧ ، ١٢) .
- **مرحلة مبارك:** وحدث تراجع في قوة مصر الناعمة في الفترة (١٩٩٠ -٢٠١١)، ويرجع ذلك إلى تردى الأوضاع الداخلية المصرية، صعود قوة وأطراف وقوى إقليمية أخرى غير مصر، عدم الاستقرار السياسي، وبذلك تأثرت القوة الناعمة لمصر بالمشهد السياسي، والاقتصادي، والثقافي، كما تراجعت الدولة عن تبنى الثقافة كوسيلة للتعبير عن رسالتها الأيديولوجية للعالم وترجحيها للسياسة الاقتصاد (إبراهيم نوار:٢٠١٧،٢٩)
- كما نجحت القوى الرأسمالية في إيجاد آليات جديدة للسيطرة على مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في دول العالم الثالث، تحت ما يسمى "بالمشروطية"، والتي تنطوي على برامج تروج لها المنظمات الدولية مثل: صندوق النقد الدولي، البنك الدولي، الشركات الدولية، المستثمرين الأجانب، وبالتالي وقعت مصر في فخ المشروطية نتيجة مشكلات التمويل التي كانت تعانيها، فلم تعد مصر قادرة اقتصاديًا على تعزيز قوتها الناعمة (أحمد موسى: ٢٠١٧،٣٤).

وتحاول مصر تعزيز قوتها الناعمة في الفترة الأخيرة؛ لاستعادة دورها الريادي وهيمنتها العربية، ويُعتبر تدويل التعليم العالي أحد الآليات التي يجب أن تركز عليها مصر؛ لتعزيز قوتها الناعمة من خلال تحسين صورة المؤسسات الجامعية المصرية، وتحسين جودة التعليم المصري، وزيادة مكانتها بين الدول الأخرى.

وتسعى مصر إلى استعادة دورها الريادي وقوتها الناعمة من خلال انطلاقة جديدة لقوة مصر الناعمة في القارة السمراء٢٠١٩؛ حيث قدمت وزارة التعليم العالي خطة لإحداث نقلة جديدة في العلاقات المصرية الأفريقية خلال ٢٠١٩، وذلك بالتوازي مع تولي مصر رئاسة الاتحاد الأفريقي (وزارة التعليم العالي:٢٠١٩):

- أعداد ملف متكامل عن الوضع الراهن للعلاقات المصرية الأفريقية والرؤية المستقبلية لهذه العلاقة.
- حجم التعاون والشراكة مع الدول الأفريقية في مجالي التعليم العالي والبحث العلمي.
- تقديم المنح الدراسية للشباب الافريقي ودعم مراكز التميز التي تخدم التكنولوجية الحديثة.
- زيادة القوافل الطبية لدعم الرعاية الصحية في بعض البلدان.
- دعم التعليم الفني والتقني لخلق فرص عمل للشباب الأفريقي.
- كما تسعى الوازرة إلى مضاعفة عدد المنح الدراسية المقدمة للطلاب الأفارقة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.
- تسعى لمضاعفة المنح التدريبية القصيرة الأجل للباحثين الأفارقة.
- تسعى لإنشاء مركز للتعليم والتدريب المهني لتدريب أبناء القارة السمراء، ومضاعفة قيمة الجوائز العلمية.
- تم توقيع اتفاقات ثنائية مع (٢٤) دولة أفريقية في دعم تدويل التعليم العالي، والإعلان عن المنح من خلال سفارات مصر بالدول الأفريقية.
- توفير فيزة دراسية وعمل مسار آمن لدخول الطلاب الأفارقة لمصر.
- تسعى مصر لتعزيز تدويل التعًليم العالي باعتباره إحدى آليات القوة الناعمة، من خلال جذب الطلاب الوافدين للجامعات المصرية، بتقديم (٩٧٥) منحة دراسية في مرحلتي البكالوريوس والدكتوراه في عام ٢٠١٨ بتكلفة (٢٥) مليون دولار، ويتوقع مضاعفة عدد هذه المنح إلى (٢٥٠٠) لعام ٢٠١٩.
- عمل دراسة متكاملة للسوق النيجري؛ حيث تُعتبر نيجيريا من أكبر الدول المصدرة للطلاب الوافدين لمصر؛ لأن طاقاتها الاستيعابية لا تستوعب خريجي الثانوية بها.
- كما تولى مصر أهمية لباقي دول القارة السمراء، فهناك تعاون مع تنزانيا، وتشاد، والسودان.

يتضح مما سبق أن مصر تحاول بذل أقصى ما لديها من جهد وتوفير الموارد المادية والبشرية، وتذليل الصعوبات أمام الطلاب الوافدين؛ لتعزيز قوتها الناعمة، كما تشير خطة وزارة التعليم العالي إلى الأهمية التي توليها الدولة لتدويل التعليم العالي ودوره في استعادة مصر ليهمنتها وقوتها الناعمة على المستوى العربي والأفريقي والعالمي؛ حيث أدركت القيادة السياسية أن أفضل الطرق لتعزيز قوتها الناعمة من خلال استغلال التعليم العالي، وتدويل التعليم العالي، وسوف يتناول المحور الثاني تدويل التعليم العالي.

- **المحور الثاني: تَدْوِيلُ التَّعْلِيم الْعَالي لِتَعْزِيزِ القُوَّةِ النَّاعِمَةِ:**

تُعتبر الجامعةَ من أهم المؤسسات التي يجب أن تُواكب التغيرات المحلية، والعالمية التي تطرأ من حولها، والتي تمثلت في مظاهر عديدة جعلتها تخرج من عزلتها المحلية إلى الانفتاح على دول وشعوب العالم؛ كالتوسع نحو استخدام

التقنيات الاتصالية، والشبكات المعلوماتية للتعليم عن بعد، ومع الخصخصة المتنامية لقطاع التعليم والبحث العلمي، وظهور التحالفات الجامعية العالمية وغيرها مما أدت إلى زيادة حركات تدويل التعليم العالي باعتباره إحدى الآليات لمواجهة تأثيرات المتغيرات.

فلقد تصاعدت الدعوات إلى تدويل التعليم العالي، والتي كان من أبرز خصائصها تحول التعليم إلى خدمة عن طريق السوق تحكمها قوى العرض والطلب، ومتطلبات الاقتصاد الحر، والتعامل مع آليات السوق المتغيرة؛ مما أدى لظهور أنماط جديدة من التعليم العالي؛ مثل: التعليم عن بعد، الجامعات المفتوحة، والجامعات الافتراضية؛ لمواكبة المستجدات التقنية والتكنولوجية الحديثة (McCartney & Metcalfe:2018,214)؛ ولتخطي حاجز الزمان والمكان في تقديم خدمات التعليم العالي، فأصبحت الجامعة من أهم قاطرات التنمية في الدول نظرًا للدور الهائل الذي تلعبه في تعزيز وتدعيم القوة الناعمة للدولة، وإنتاج المعرفة وتطورها، بالإضافة إلى إنتاجها لرأس المال البشرى.

- **أولاً: مَاهِيَةُ تدويل التَّعْليم، وأهميته، وأهدافه:**

بدأ ظهور مصطَلح التدَويل في التعليم العالي خلال الأربعينات من خلال التركيز على تبادل أعضاء هيئة التدريس والطلاب والبحوث المشتركة ومشروعات التعاون الإنمائى، والمساعدة التقنية بين الجامعات، ثم في الستينيات كان التدويل حجر الزاوية لتطوير مؤسسات التعليم العالي في كثير من الدول النامية، ثم دخل مصطلح التدويل كمكون أساسي في أجندة الجامعات في السبعينيات (**محمد عبدالله: ٢٠١٧،٧١**)، وبذلك أصبح التدويل مصطلح واسع الانتشار في التعليم العالي؛ حيث ظهر التوجه نحو تدويل التعليم العالي في معظم دول العالم عندما تبنت منظمة اليونسكو استراتيجية تدويل التعليم العالى عام ١٩٩٨بأعتباره وسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية (UNESCO:1998, 299) .

ويشير(De Wit: 2002,54) أن مفهوم تدويل التعليم العالي ليس مفهومًا جديداً، ولكنهُ شهد تطورات كبرى على مر السنين حتى وصل إلى مفهوم التدويل؛ حيث بدأ التعليم الدولي بالاعتماد على ابتعاث الطلاب للدراسة بالخارج، ثم تطور واتسع ليشمل تطور مجالات البحث العلمي، تقديم التعليم الجامعي كخدمة، وتحقيق الأرباح عبر استقطاب الطلاب الأجانب والنظر إلى التعليم العالي كأداة في يد الدبلوماسية للدولة، ولقد مر التدويل داخل المؤسسات الجامعية بعدة مراحل هي(Dinesh:2010,15):

- **المرحلة الأولى (مرحلة التمركز حول الذات):** حيث كان اهتمام الجامعات فيها بالتدويل بناء على وجهة نظر عرقية، وتم التركيز فقط على البيئة المحلية والاعتبارات الوطنية، والهوية الثقافية والخصائص الوطنية في التعليم، وظهرت تلك المرحلة خلال فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية.

- **المرحلة الثانية (ذات الاتجاه الواحد)**: وركزت هذه المرحلة على تناول السوق المحلى بشكل مفصل، ونشأت في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث تم العمل على جلب الطلاب الأمريكيين إلى جامعات أمريكا اللاتينية وأوروبا وآسيا لتحقيق متطلبات التعليم في وطنهم.
- **المرحلة الثالثة (مرحلة تعدد الجنسيات)**: تميزت هذه المرحلة بالشراكة والتعاون الثنائي والمتبادل، وفى هذه المرحلة لا يمكن للمؤسسات الحصول على مزايا تنافسية إلا من خلال هندسة العمليات الجامعية.
- **المرحلة الرابعة (العالمية أو عبر الحدود الوطنية)**: ظهرت هذه المرحلة مع بدء انفتاح الجامعات على العالم الخارجي، بمساعدة التكنولوجيا المتقدمة، والتي أدت إلى سهولة التواصل والتعاون بين المعلمين والطلاب.

ولقد أكدت منظمة اليونسكو على أهمية ترسيخ مفهوم تدويل التعليم من خلال اتفاقيتها ومؤتمراتها المختلفة، ووجهت المجتمع الدولي؛ لتعزيز الترابط الدولي في مجال التعليم العالي، وتحديد السبل والطرق الممكنة والوسائل المساعدة في تحقيق تدويل التعليم، بما يؤدى الى تعاون دولى حقيقي يُحَسِّن من نوعية التعليم في الدول المختلفة (UNESCO:1998, 302) فعلى مدى العقدين الماضيين انتقل مفهوم تدويل التعليم العالي من هامش الاهتمام المؤسسي إلى جوهره؛ حيث هناك اتجاهات متزايدة لتدويل التعليم العالي، وإعادة النظر والتفكير في الطريقة التي ينظر بها الى تدويل التعليم العالي في الوقت الحاضر (Bedenlier, & Zawacki: 2015, 192).

وبذلك أصبح تدويل التعليم العالي ظاهرة هامة تؤثر على مؤسسات التعليم العالي، كما سمح للجامعات بإنشاء فروع وحرم جماعية في مناطق مختلفة؛ مما أدى إلى زيادة حركة نقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج والمناهج الدراسية من جامعة إلى جامعة أخرى.

فعرفته (منظمة اليونسكو:٢٠٠٤،٣) بأنه: "نظام لتقويم أداء المؤسسات التعليمية الجامعية، ومعيارًا ذو قيمة للمقارنة بين الجامعات، ويعتمد على مجموعة من المؤشرات المرتبطة بعدد من الجوانب الأكاديمية، وغيرها كأداة بحث تستجيب للشفافية، وتعزيز المنافسة بين الجامعات". وأشار (Rudzri: 2004,422) بأنه: "سِمَةٌ مُحَدِّدة للجامعات تتضمن التغير التنظيمي، وتحديث المنهج والتنمية المهنية لهيئة التدريس، وحراك الطلبة بغرض تحقيق التميز في التدريس والبحث العلمي". وعرف (Childress: 2009, 7) تدويل التعليم العالي بأنه: "عملية دمج الأبعاد الدولية والبين - ثقافية في وظائف التعليم، والأبحاث، وخدمات التعليم العالي"، كماعُرف تدويل التعليم العالي بأنه: "إحداث نوع من الحراك الدولي المتبادل بين مؤسسات التعليم العالي وبين غيره من نظم التعليم

العالي العالمية من خلال مجموعة من الآليات والأنشطة التي تضمن حراك الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج التعليمية، والمناهج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وبرامج خدمة المجتمع (ناجى عبدالوهاب، علي عبدالرؤف:٢٠١٢، ١٩٥)، كما عرفه (KNight:2013,86) بأنه: "مجموعة من الأنشطة والسياسات والخدمات التي تدمج، يُعد دوليًا، ومتعدد الثقافات في وظائف التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع"، وأكد (Butler: 2016, 63) على أن تدويل التعليم العالي عبارة عن: "الأنشطة والبرامج والخدمات المتعددة التي تندرج ضمن الدراسات الدولية، وتبادل البرامج، والطلاب، والتقنيات التعليمية"، وتُعَرِّفُ (عائشة عبدالفتاح: ٢٠١٦، ٤٦٠) تدويل التعليم بأنه: "إدخال البعد الدولي بمستجداته واستراتيجياته على كل مكونات منظومة التعليم الجامعي بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاتها بشرط تحسين جودتها التعليمية بصفة مستمرة، وزيادة كفاءتها الداخلية بما يتفق مع المعايير العالمية لكى تحقق لها الميزة التنافسية".

ويتضح مما سبق أن هناك مفاهيمَ متعددةً تدور حول تدويل التعليم العالي، تختلف فيما بينها تبعًا للمجالات التي يشملها التدويل ما بين حراك الطلاب، تدويل البحث العلمي، حراك أعضاء هيئة التدريس، الشراكات الدولية، تدويل المناهج الدراسية وغيرها من المجالات، والتي تُعتبر مترابطة مع بعضها البعض، ونستطيع القول بأن تدويل التعليم العالي هو (سمة محددة للجامعات تُسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية داخل الجامعة)، وزيادة الميزة التنافسية لها، وأن التدويل قائم على الاحترام، والتعاون المتبادل بين الدول، وتبادل المعرفة.

كما تُعتبر العولمة بأبعادها الاقتصادية، والسياسية، والثقافية من أهم عوامل تدويل التعليم العالي، فهناك ارتباطٌ وثيق بين العولمة وتدويل التعليم العالي، وهناك من يخلط بين مفهوم تدويل التعليم العالي وعولمة الجامعات، فعلى الرغم من التشابك الشديد، والاستخدام المترادف بين المصطلحين، نجد أن مفهومي العولمة والتدويل في التعليم يشيران إلى ظاهرتين مختلفتين؛ حيث أوضح (Carrnoy & Rhoten: 2002, 2-6) الفرق بين المصطلحين من حيث:

- تتميز مؤسسات التعليم العالي بالاعتمادية المتبادلة بتدويل التعليم مقارنة بعولمة الجامعة؛ حيث لا تتمتع مؤسسات التعليم العالي بها بالقدرة على الحوكمة الذاتية.
- يتم التركيز على عمليات الاعتمادية المتبادلة والتعاون بين المؤسسات الجامعية المختلفة بتدويل التعليم، في حين يتم التركيز بعولمة الجامعات على عمليات تكامل الجامعات التي يؤديها الأفراد من قطاعات أخرى غير التعليم العالي.

- بتدويل التعليم تُسهم عناصر نظم التعليم العالي بالحفاظ على سماتها وخصائصها الوطنية المتفردة، أما في عولمة الجامعات تُسهم عناصر أخرى؛ مثل: الشركات متعددة الجنسيات، والتكتلات الاقتصادية في الحفاظ على الخصائص، والسمات الخاصة بالجامعات.
- بتدويل التعليم يخدم البشرية جمعاء دون استثناء، بعولمة الجامعات تخدم مجموعات من أصحاب المصالح في المنظومة الجامعية.
- تتمتع الجامعات بالتنظيم الذاتي والاكتفاء الذاتي في تدويل التعليم، في حين يتم التنظيم الخارجي للنظام الجامعي وعدم التمتع بالاكتفاء الذاتي.

مما سبق يتضح أن هناك تباين بين مفهومي تدويل التعليم العالي وعولمة الجامعات بالرغم من أن تدويل التعليم يُمثل مجموعة من الاستجابات الاستراتيجية للعولمة والمتغيرات المحلية والعالمية.

وأشار(De Wit: 2017) أن هناك بعض الاعتقادات الخاطئة المتعلقة بتدويل التعليم، تمثلت في:

- اعتبار تدويل التعليم استراتيجية برنامجيه أو تنظيمية؛ مما يجعل الوسائل المستخدمة لتدويل التعليم هي الهدف وليس التدويل.
- اعتبار مصطلح التنقل أو البقاء في الخارج يعادل التدويل، ولكن يؤكد أن التنقل ما هو إلا أداة للترويج لتدويل التعليم، وليس هدفا في حد ذاته.
- اعتبار التدريب على أساس دولي مرادف لتدويل التعليم، فالتدريب على أساس دولي عبارة عن محتوى، أو دلالة داخل المؤسسات، والمدارس التي تقدم البرامج، وبالتالي يختلف عن التدويل.
- ضعف الجمع بين الطلاب المحليين والدوليين في قاعة المحاضرات؛ حيث يتم التعامل مع الطلاب الدوليين كمجموعة منعزلة.
- الاهتمام بالتسجيل في البرامج الدولية، وبالتالي الاهتمام بالتعليم السائد في اللغة المحلية.
- اعتبار تدويل التعليم هدف محدد لإدخال الأبعاد الثقافية، والدولية، والعالمية في التعليم العالي، وبالتالي يبقى مخصصًا وهامشيًا.
- تأثير اللغة الإنجليزية والتي تُعتبر وسيلة للتواصل على مدار العشرين عام الماضية؛ فكان الاتجاه في التعليم العالي التدريس باللغة الإنجليزية، كبديل للتدريس باللغة الأم؛ مما أدى إلى انخفاض التركيز على اللغات الأجنبية الأخرى، وانخفاض في نوعية التعليم.
- قلة إدراك أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التربوية المختصة للتعامل مع الطلاب الدوليين، كما يفتقرون إلى القدرة على التواصل مع المتعلمين من الثقافات الأخرى.

ويكتسب تدويل التعليم العالي أهميته باعتباره استجابة لعالم متغير، فلقد تمثلت تلك الأهمية باعتباره أحد السمات التي تحدد مكانة التعليم الجامعي وآداءه على المستويات المحلية، والوطنية، والدولية (**محمد عبدالله:٢٠١٧،٨٥**):

- تنويع، وتعزيز بيئة التعلم من أجل استفادة الطلاب المحليين، والجامعة.
- تعزيز التقارب بين مؤسسات التعليم العالي من خلال الحراك الأكاديمي.
- زيادة تعظيم رؤيتها الوطنية، والدولية.
- تفوق نقاط القوة المؤسسية خلال الشراكات.
- تعبئة موارد فكرية داخلية.
- تنشيط اقتصاديات الدول.
- ديمقراطية إدارة المؤسسات الجامعية، وتعميق الفهم للحرية الأكاديمية.
- تعلم مداخل جديدة لمجموعة من القضايا، والمشكلات الأكاديمية، والإدارية.

كما تبرز أهمية تدويل التعليم العالي في الوفاء باحتياجات مؤسسات التعليم العالي، ومواجهة تحديات المستقبل، وحاجة الجامعات في الدول النامية للدخول في النظام العالمي للبحوث العلمية والابتكارات، وزيادة المشاركة في فعاليات الاعتماد الدولي، التوسع في الشبكات التي تربط الأنشطة التعليمية، والبحثية للجامعات على المستوى الدولي، وزيادة القدرة التنافسية العلمية والتكنولوجية، والاقتصادية، بناء قدرات الدول من الموارد البشرية، تعزيز صناعة، وتصدير التعليم، إنشاء اتحادات إقليمية، ودولية؛ لزيادة الارتباط بين مؤسسات التعليم الجامعي عبر الحدود (محمد عبدالرازق: ٢٠١٢،٣٣٦)، ويسعى تدويل التعليم العالي إلى **تحقيق مجموعة من الأهداف؛ منها** (محمد إبراهيم: ٢٠١٥،٢٤٠):

- تعزيز، وتسهيل إقامة مقررات مشتركة بين الجامعات داخل الدولة الواحدة، ومن دولة إلى أخرى؛ حيث يمكن للطالب متابعة مقرر بجامعته، وإتمامه بجامعة أخرى.
- التوسع في إقامة المشروعات البحثية التي تخدم المجتمع في إطار عالمي.
- دعم البحوث المشتركة بين الجامعات، وتدعيم الشراكة بين الجامعات حول المشروعات التنافسية.
- تحقيق التنافسية بين الجامعات من أجل استقطاب الطلبة؛ مما يؤدي إلى زيادة جودة التعليم وتقديم أفضل العروض للخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة.
- طرح برامج عالمية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- إنشاء شبكات للتعاون في مجال التعليم العالي ومراكز البحوث المختلفة.

كما يهدف تدويل التعليم العالي إلى (Altbach & Knight: 2007,29):

- زيادة وعى الطلاب، وتنمية التفكير، والبحث في القضايا العالمية، ودراسة القضايا الاقتصادية، والسياسية الاجتماعية وغيرها.
- زيادة مساهمة التعليم الجامعي في برامج، ومشروعات التعاون الدولي.
- تشجيع الحراك الأكاديمي الدولي للطلاب، والمعلمين، والباحثين.
- تطوير مراكز للدراسات المتخصصة والبحوث المتقدمة عن طريق المساندة الدولية.

مما سبق عرضه من أهمية وأهداف تدويل التعليم العالي، يمكن أن نستخلص أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه تدويل التعليم في تعزيز القوة الناعمة لمصر، من خلال زيادة التنافسية للجامعات المصرية، وتحسين تصنيفها الدولي، وإنشاء شبكات تعاون وتبادل بين مصر والدول الأخرى، وغيرها من الأهداف الذي يمكن لتدويل التعليم تحقيقها، وتؤثر على مؤشرات القوة الناعمة الفرعية لمصر.

- **ثانياً: مبررات تدويل التعليم العالي:**

فهناك مجموعة من الأسباب، والمبررات التي دعت إلى الحاجة المُلِحَّة والضرورية لتبنى عملية تدويل التعليم العالي على مستوى العالم، وتلك المبررات ليست ثابتة ولا واحدة، إنما تتنوع وتتعدد بين الدول والمؤسسات، وباختلاف أصحاب وأطراف المصلحة.

ولقد أشار كلاً من (Wadhwa: 2016, 230) إلى أن هناك مُبررين أساسين لتدويل التعليم العالي: المبرر السياسي والاقتصادي، والذى يشمل: تلبية الطلب على التعليم القومي، تعزيز التأثير على السياسة الخارجية من أجل تقدم الدولة، التأثير الإيجابي على التنمية الاقتصادية والتقدم التكنولوجي، والمبرر الثقافي والتعليمي والذى يشمل: دمج البعد الدولي في البحوث والتعليم، بناء القدرات لمؤسسات التعليم العالي، الوظيفة الثقافية من خلال نشر ثقافة المجتمع في المجتمعات الأخرى، ولقد أشار (عنتر محمد:٢٠١٨،١٤) إلى مجموعة من تلك المبررات منها:

- النجاح في المنافسة الدولية؛ حيث يؤدي تدويل التعليم إلى تحقيق المنافسة الدولية بجميع أنواعها.
- المعرفة العالمية؛ حيث يتمثل في ضرورة التدويل للنجاح المهني، والكفاءة العالمية نظرًا لانخفاض اهتمام التعليم، والبرامج بالمنظور العالمي، وانخفاض مستويات الوعي بين الشباب.
- التعاون العالمي، والحاجة إلى تفعيل العلاقة بين دول العالم، فلقد أصبحت الأفراد والمؤسسات في حاجة إلى الترابط التكنولوجي الذي سببته العولمة، واحتياجات الديمقراطية التي تؤكد على ضرورة التعاون والشراكة في حل المشاكل العالمية.

- السلام العالمي؛ حيث ينظر لتحقيق السلام العالمي باعتباره الأساس المنطقي لتدويل التعليم في ظل بقع الحروب المشتعلة حول العالم؛ حيث يستند التعليم إلى إخماد تلك الحروب، وتحقيق السلام.

كما أشار (ناجى عبدالوهاب:٢٠١٢،١٩٩) إلى مجموعة من المبررات لتدويل التعليم العالي بمصر تمثلت في:

- الطلب المتزايد على التعليم العالي في مصر مقابل الانخفاض التدريجي في التمويل الحكومي المخصص له.
- افتقار مصر إلى استراتيجية محددة للبحث، والتنمية، والابتكار، وضعف قدرتها في مجال العلوم الأساسية، وقلة كفاية الاستثمار في مجال البحث والتنمية، فالتدويل قد يسهم في تطوير التعليم العالي وتنفيذ استراتيجية للتعليم العالي.
- الانتقال بمصر من مرحلة تلقى المساعدات الأجنبية؛ لإصلاح مؤسسات التعليم العالي، إلى مرحلة المشاركة، والتعاون الدولي.
- المساهمة في إقامة مجتمع المعرفة؛ فعملية إنتاج المعرفة، وتوظيفها، وتسويقها أصبحت محور اهتمام البيئات العلمية والأكاديمية على مستوى العالم، ويستلزم لإقامة مجتمع المعرفة الاستعداد للشراكة والتعاون بين الدول المختلفة.

وأضافت (عائشة عبدالفتاح: ٢٠١٦،٤٧١) مجموعة من المبررات لتدويل التعليم الجامعي؛ منها: استباق الجامعات المتقدمة في العالم إلى اتباع سياسات التدويل المتعددة، وإنشاء فروع لها بالخارج من خلال برامج التوأمة، أو اتفاقيات التعاون، وإنشاء أنماط من التعليم عابر للقارات، التقدم العلمي والتكنولوجي؛ حيث أدت ثورة التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات إلى الانتقالً من مفهوم الميزة النسبية القائمة على الموروثات من موارد طبيعية وموارد بشرية إلى مفهوم الميزة التنافسية المصنوعة والمكتسبة بفضل التقدم العلمي والتكنولوجي، بالإضافة إلى اتجاه معظم الدول المتقدمة.

وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات، والتي أشارت إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه تدويل التعليم في تعزيز القوة الناعمة؛ حيث أن أهمية تدويل التعليم قد جذب صناع السياسة في الصين، وأكدوا على أن تطوير التعليم بقوة هو السبيل الوحيد لتحقيق التجديد العظيم للأمة الصينية، فتم إعلان وثيقة السياسة التوجيهية المهمة للتعليم الصيني، وخطة التعليم الوطنية المتوسطة والطويلة الأجل (٢٠١٠ -٢٠٢٠)، لتعلن عن التعجيل بتدويل التعليم العالي لتعزيز وضعها الدولي والتنافسي، ودعم القوة الناعمة لها (Tian & Lowe :2018, 222)

ونجد في المملكة المتحدة أنها تعمل على جذب أعداد كبيرة من الطلاب الدوليين؛ وذلك لزيادة نفوذها في الدبلوماسية العالمية؛ حيث تعتبر الخريجين الدوليين من التعليم البريطاني أكثر اطلاعًا، وتقديرًا للقيم البريطانية، وأن تدويل التعليم يعزز من سمعة واعتراف العلامات التجارية بالمؤسسات البريطانية، وإبراز القوة الناعمة للملكة المتحدة (Lomer: 2017, 586).

مما سبق يتضح أن هناك مبررات على المستوى العالمي وعلى المستوى المحلى لتبني عملية تدويل التعليم، فبالإضافة لما سبق اتجهت معظم الدول المتقدمة والنامية إلى تبني السياسات الحديثة التي تهدف إلى تحسين الميزة التنافسية للجامعات، وتحسين الوضع التنافسي لها بين الجامعات العالمية، ويعتبر تدويل التعليم الجامعي من العمليات التي يتم من خلالها تقوية وتشجيع الهوية القومية، والحفاظ على الثقافة القومية، وتقدير التنوع الثقافي والاختلاف بين الشعوب، بالإضافة إلى تحقيق التنافسية وتعزيز القوة الناعمة لمصر من خلال زيادة تدويل التعليم المصري، وحراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والبرامج الدراسية وغيرها من المقومات التي تساعدهم في تعزيز ورفع مكانة مصر في القوة الناعمة.

- **ثالثًا: مبادئ تدويل التعليم العالي:**

أثرت العولمة تأثيرات واضحة على أداء الجامعات من خلال الدور الاستراتيجي التي تقوم به في إعداد رأس المال البشري القادر على المنافسة المحلية، والدولية، والاستفادة من النماذج العالمية في تعظيم دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية، وتعزيز القوة الناعمة للدولة من خلال التعليم كمورد تمتلكه الدولة، ويسهم في تقدم الدولة.

لذلك نجد أن هناك مجموعة من المبادئ يستند إليها أو ينطلق منها تدويل التعليم العالي، فلقد أشار (ناجى عبدالوهاب:٢٠١٢،١٩٧) إلى مجموعة من تلك المبادئ تمثلت في:

- أن يضفي التدويل الطابع الدولي على التعليم العالي؛ لإتاحة الانتفاع العام به لجميع من يملكون القدرات والأعداد المناسب من الأفراد على مستوى العالم.
- أن يقوم الطابع العالمي للتعليم العالي على توفير أنماط متنوعة من التعليم من أجل الاستجابة للاحتياجات التعليمية للجميع.
- أن يستحدث الطابع العالمي للتعليم العالي أسلوبًا إداريًا يستند إلى مبدأ الاستقلال المسئول والخضوع للمسائلة في إطار من الشفافية.
- أن يؤكد الطابع العالمي للتعليم العالي على الجودة، وصياغة معايير للجودة والملاءمة.

- أن يقوم التعاون الدولي في مجال التعليم العالي على التضامن بين الشعوب، والاحترام المتبادل، وتعزيز القيم الإنسانية والحوار بين الثقافات.
- أن يعزز التدويل إقامة شراكات جامعية دولية لأغراض البحث، وتبادل الطلاب، وتعزيز بناء القدرات المعرفية الوطنية، وتحقيق مصادر أكثر تنوعًا لإيجاد الباحثين المرموقين، وإنتاج معارف رفيعة المستوى على الصعيدين الإقليمي والعالمي.
- أن يكفل التدويل توفير فرص متكافئة للانتفاع بالتعليم العالي، واحترام التنوع الثقافي والسيادة الوطنية.

ويتضح من المنطلقات السابقة أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه تدويل التعليم العالي باعتباره آلية تستطيع أن تستخدمها الدولة لنشر ثقافتها، وتعزيز وضعها التنافسي بين الدول الأخرى، بالإضافة إلى تعزيز قوتها الناعمة من خلال مساندة الطلاب الدوليين للسياسات الخارجية التي تنتهجها الدولة المضيفة لهم، والذي يؤثر بشكلٍ كبيرٍ في زيادة روابط الصداقة والعلاقات بين الدول.

- **رابعًا: مداخل تدويل التعليم العالي:**

تتعدد المداخل الاستراتيجية التي يمكن الاعتماد عليها في عملية تدويل التعليم العالي؛ لتعزز من القوة الناعمة، والتي إذا تم تناولها سوف يكون تعريف تدويل التعليم العالي أكثر وضوحًا، وقد حدد بعض من تلك المداخل فيما يلى: (De Wit: 2002, 91-102):

- **مدخل النشاط:** يتم فيه دمج البعد الدولي في الأنشطة الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي، ويُعتبر مجموعة من الأنشطة الأكاديمية؛ مثل: تبادل أعضاء هيئة التدريس، تدويل المناهج والبرامج الأكاديمية، تطوير التعاون الأكاديمي.
- **مدخل الكفاءة:** وينظر فيه إلى التدويل على أنه عملية التغيير في مؤسسات التعليم الجامعي، ويعمل هذا المدخل على إدراج البعد الدولي في الجامعات؛ لتحسين نوعية التعليم وتحقيق الكفاءات المطلوبة، ومحاولة جذب الطلاب الأجانب والمحليين.
- **مدخل الثقافة:** وفى هذا المدخل يُعَرَّفُ التدويل على أنه تعزيز الطابع الثقافي الدولي للحرم الجامعي.
- **مدخل العملية:** وفيه يُعتبر التدويل عمليةً مستدامة من خلال دمج البعد الدولي، والثقافات، في جميع وظائف التعليم العالي، ويتكون من مجموعة واسعة من البرامج، والأنشطة الأكاديمية والسياسات والاستراتيجيات المؤسسية.
- **مدخل المخرجات:** ويتضمن التركيز على تحقيق الأهداف المنشودة والتي تتضمن تنمية معارف واتجاهات ومهارات جديدة لدى الطلاب وأعضاء هيئة

التدريس والعاملين، الارتقاء بالسمعة العالمية للجامعة، زيادة الميزة التنافسية للجامعة.

- **مدخل الأسباب والمبررات**: ويركز هذا المدخل على المبررات الأساسية لتدويل التعليم العالي ويشمل: تحقيق الأرباح، الارتقاء بالتنوع الثقافي، توفير دخل مالي للجامعة.
- **مدخل التدويل الخارجي**: ويشمل هذا المدخل تقديم خدمات عابرة للحدود القومية بدول أخرى من خلال استخدام مجموعة من الأدوات، والاستراتيجيات المتنوعة.
- **مدخل التدويل الداخلي**: ويُقصد به إقامة ثقافات داخل البيئة الجامعية؛ لدعم الفهم الدولي المرتكز على التعددية الثقافية.

ويمكن لتدويل التعليم تعزيز القوة الناعمة من خلال استخدام المداخل المتعددة، والتي تتناسب مع كل مؤشر فرعي من مؤشرات القوة الناعمة، فيمكن استخدام مدخل التدويل الداخلي، ومدخل التدويل الخارجي، ومدخل الثقافة، لنشر ثقافة الدولة، وإقامة ثقافات داخل البيئة الجامعية؛ مما يعزز من مؤشر الثقافة، وتعزيز مؤشر السياسية الداخلية والخارجية للدولة، بالإضافة إلى استخدام مدخل المخرجات والأسباب والمبررات؛ لتعزيز مؤشر الاقتصاد للقوة الناعمة، وغيرها فبتوظيف مداخل تدويل التعليم يمكن تعزيز القوة الناعمة.

- **خامساً: أنماط تدويل التعليم العالي لتدعيم القوة الناعمة**:

هناك عدة أنماط من تدويل التعليم العالي، والتي تعزز القوة الناعمة:

- **التعاون الأكاديمي الدولي**:

يُعتبر التعاون الدولي من الركائز الأساسية في التنظيم الدولي للدول في إطار المجتمع الدولي؛ حيث ظهرت مئات من المنظمات لتشارك في أنشطة التعاون التعليمي الدولي خاصةً في مجالات تبادل الطلاب، تبادل أعضاء هيئة التدريس، تقديم المعونات المادية والفنية والتكنولوجية للعالم الثالث (نجلاء شاهين: ٢٠١٦، ٨).

وفى إطار هذ الموجات التي شهدها التدويل، شمل تدويل التعليم العالي على العديد من الصور وممارسات وأنشطة التعاون الدولي بين مؤسسات التعليم العالي، والتي تتضمن زيادة عدداً متزايداً من الطلاب المشاركين في البرامج القصيرة الأجل، وزيادة التعاون في مجال البحث العلمي، واكتساب لغة ثانية، وحراك أعضاء هيئة التدريس والباحثين وغيرها (منظمة التنمية والتعاون: ٢٠١٠، ١٩٦). حيث شهد التدويل في العصر الحالي ثلاث موجات للتعاون الدولي في مجال التعليم العالي(Mazzarol: 2003, 91):

- **الموجة الأولى:** وشملت سفر الطلاب من موطنهم إلى الدول المتقدمة لمواصلة دراساتهم العليا، واستمرت هذه الموجة خلال القرن الماضي ومازالت مستمرة حتى الآن.
- **الموجة الثانية:** تتمثل في التعاون بين الجامعات في العالم من خلال إقامة قنوات التبادل العلمي، وبرامج الإشراف المشترك، والتحالفات العلمية.
- **الموجة الثالثة:** ظهرت في الفترة الأخيرة وتتمثل في فتح أفرع للجامعات الأجنبية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عن بعد، وإقامة الجامعات الافتراضية.

- **حراك الطلاب على المستوى الدولي**:

يشير الحراك الطلابي الدولي إلى الانتقال عبر الحدود بغرض متابعة الدراسة، وقد يشمل على العمل الإدارى المرتبط بالتعلم والبحث وتعلم لغة الدولة المضيفة للطالب المبتعث (Brooks, & Waters: 2011, 260). ويتم ذلك من خلال عقد اتفاقيات تعاونية دولية متعددة الأطراف بين مجموعة من الجامعات، تعطى للطالب حرية التنقل بين هذه الجامعات للدراسة الكاملة، أو لدراسة بعض المقررات التي تتم معادلتها في الجامعة التي ينتمى إليها الطالب (محمد عبدالرؤف:٢٠١٥،٢٠٩)، وهناك عدة أسباب وراء تنى كثير من الدول إلى ظاهرة الحراك الدولي للطلاب؛ منها (King:2019,67): دخول أعداد أكبر من الدول النامية إلى سوق التعليم العالي، تطبيق بعض دول العالم لسياسات وطنية أكثر إيجابية تتعلق بتشجيع قبول الطلاب الأجانب، تمتع الجامعات برؤية أبعاد متنوعة ذات طابع دولي من خلال استقطاب الطلاب الأجانب إليها.

وهناك عدة أنماط من الحراك الطلابي الدولي (عبدالناصر رشاد، عماد نجم:٢٠١٧،١١١):

- **حراك المؤهل أو الدرجة:** وهو حراك يستهدف برنامج دراسي كامل.
- **حراك الأرصدة:** وهو حراك لجزء من البرنامج يستهدف جمع قدر محدد من الأرصدة يتم احتسابها ضمن متطلبات حصوله على المؤهل من مؤسسته الأصلية.
- **الحراك الحر:** يكون خارج نطاق اتفاقات التبادل بين الجامعات وفيه يلتحق الطالب بجامعة أجنبية يختارها بنفسة لمدة دراسية معينة أو درجة كاملة.
- **حراك برامج التبادل (الحراك الأفقي):** ويتم هذا التصنيف وفقا لآلية تنظيمية؛ وهى البرامج التي يسافر الطالب في إطارها للخارج أثناء برنامج أو مُقَرَّر دراسي، وذلك وفق إطار اتفاق بين مؤسستين، ثم العودة للمؤسسة الأولى وإكمال الدراسة.

- **الحراك الرأسي**: ويُقصد به انتقال الطالب إلى مؤسسة أجنبية للتعليم العالي بغرض الحصول على درجة كاملة، وغالبًا ما يكون حرًا غير تبادلي.
- **حراك الدرجات التعاونية الدولية المشتركة**: وهى برامج تمنح مؤهلاً واحداً مشتركاً بإتمام متطلبات البرنامج التعاوني بين المؤسسات المشاركة.
- **حراك الدرجات التعاونية الدولية المزدوجة**: وهى برامج تمنح مؤهلين منفصلين على مستويين متعادلين بين مؤسستين مشاركتين.
- **حراك الدرجات التعاونية الدولية المتعددة**: برامج تمنح ثلاثة مؤهلات منفردة أو أكثر وتكون على مستويات متعادلة بين ثلاثة مؤسسات مشاركة أو أكثر.
- **حراك الدرجات التعاونية الدولية المتتابعة**: برمج تمنح مؤهلين مختلفين على مستويين متتابعين (البكالوريوس والماجستير، أو الماجستير والدكتوراه).

- **حراك أعضاء هيئة التدريس على المستوى الدولي**:

ويتم ذلك عن طريق إبرام اتفاقيات تعاونية ثنائية بين جامعات دولية تعطى الحق لكل طرف في الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من الطرف الآخر؛ لإنشاء برامج تعليمية جديدة، أو تأهيل برامجها الحالية، كما يُسهم حراك أعضاء هيئة التدريس في تفعيل تدويل التعليم العالي؛ حيث يزود الأكاديميين المشاركين فيه بخبرات دولية واتصالات مع أقرانهم ويترجم إلى أنشطة دراسية وبحثية عند العودة إلى الوطن (محمد عبدالرازق:٢٠١٢،٣٥١)، كما يُسهم حراك أعضاء هيئة التدريس في التنمية المهنية الدولية لهم من خلال: بناء الموارد البشرية لرفع كفاءة التعليم، أعداد أعضاء هيئة تدريس جدد في مجالات نادرة بما يُساهم في استكمال الهياكل الأكاديمية بالأقسام العلمية في التخصصات التي يصعب أعداد كوادرها محليًا، زيادة التحالفات الاستراتيجية مع الدول الأجنبية والاتفاقيات الثنائية بين الجامعات ومراكز الأبحاث الأجنبية لرفع الأداء المؤسسي لهذه الجهات، وإثراء شخصية المبتعث وإكسابه صفات جديدة، تجعله ينفتح على الآخرين، ويجعل منه شخصية متوازنة (عبدالله محمد:٢٠١٦،١٧٠).

ويمكن أن يتم الحراك لأعضاء هيئة التدريس من خلال: تمكين أعضاء هيئة التدريس من السفر للخارج للمشاركة في أنشطة التعليم والبحث العلمي، تنمية الخبرات الدولية لأعضاء هيئة التدريس، وضع معايير للتعاقد والترقية، ومنح جوائز لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التدويل (ابتسام إبراهيم، عصام جمال:٢٠١٣،٥٦٠).

- **تدويل المناهج والبرامج الأكاديمية**:

حيث يُمثل تدويل المناهج والبرامج الأكاديمية أهم أبعاد التدويل التي يمكنها التأثير في كافة طلاب الجامعة دون استثناء، ويتطلب تدويل المناهج

والبرامج إعادة تعريف المنهج، ووضع إطار عمل دولي للمقررات الدراسية (فاطمة الزهراء سالم:٢٠١٢،٣٨٢). حيث يُسهم تدويل المناهج والبرامج الأكاديمية في إتاحة الفرصة أمام الطلاب الذين لا يدرسون بالخارج للاستفادة من هذه المقررات وخبرات وتجارب بعض الدول في مجالات تخصصاتهم المختلفة، بالإضافة إلى اكتساب هؤلاء الطلاب المعرفة، والمهارات الدولية من خلال تزويدهم بالمقررات العالمية.

ولقد أشار (عبدالله محمد:٢٠١٦،١٩٣) إلى مجموعة من الطرق لتدويل المناهج، والمقررات الجامعية؛ منها: إدخال المضامين والأفكار في المقررات الدراسية، تصميم مناهج دراسية ذات صبغة عالمية، التوسع في برامج دراسات اللغات الأجنبية، وهناك مجموعة من الخصائص لتدويل المناهج والبرامج الأكاديمية (محمد عبدالرازق:٢٠١٢،٣٥٢)؛ منها: تضمين البعد المقارن في محتوى المناهج، المناهج التي تساعد على تنمية مهارات سوق العمل، المناهج التي تؤدي إلى المهن المعترف بها دوليًا، المناهج المصممة خصيصًا للطلبة الأجانب.

- **تدويل البحث العلمي**:

يُقصد بتدويل البحث العلمي "إضفاء الصبغة الدولية ومتعددة الثقافات على الجهود البحثية من خلال المشاركة في المؤتمرات الدولية والمواقع الافتراضية بأرقام إيداع تحفظ الإنتاج، وتسهل إجراءات تبادل المعرفة، وتنظم المعاملات العلمية (نرمان الهمص:٢٠١٥،٣٨).

وهناك عدة مقومات لتعزيز مجال التعاون الدولي في البحث العلمي؛ مثل: الإشراف العلمي المشترك على بحوث الماجستير والدكتوراه بين الجامعات، وفى كافة التخصصات العلمية، النشر العلمي الدولي للبحوث في المؤتمرات، والدوريات العلمية الدولية، الزيارات العلمية المتبادلة لمراكز بحوث **الجامعات، حراك أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات المختلفة** (أسماء أبوبكر:٢٠١٨،١٢٦).

- **تطوير برامج التوأمة**:

يقوم هذا البرنامج على عقد اتفاقيات دولية ثنائية، أو متعددة الأطراف توفر للطالب إمكانيات بدء جزء من برنامج تعليمي بجامعةٍ، ومواصلة دراسته في نفس التخصص في جامعة أخرى، ويحصل الطالب على شهادة علمية واحدة عند التخرج بتوقيع الجامعات التي أسهمت في أعداده، أو يحصل على شهادة علمية من كل جامعة درس فيها (محمد عبدالرازق:٢٠١٢،٣٥٢).

- **إنشاء فروع جامعات بالخارج**:

حيث يتم إنشاء فروع للجامعات على مستوى العالم؛ حيث يتم إنشاء منشآت تعليمية عالمية للتعليم العالي قادة على الاستثمار الفعال في رأس المال البشري، وعلى منافسة مؤسسات التعليم العالي العريقة في العالم؛ مثل: مدينة التعليم

بالدوحة بقطر، والتي تضم فروعًا لعدد من الجامعات الأمريكية (**نجلاء شاهين:٢٠١٧،١١**).

مما سبق يتضح أن هناك أنماط كثيرة لتدويل التعليم تنوعت ما بين تدويل البحث العلمي، وحراك الطلاب، وحراك أعضاء هيئة التدريس، وإنشاء جامعات بالخارج، وإنشاء شراكات بين الجامعات المختلفة، فهذا التنوع يعطي فرصة لتدويل التعليم العالي؛ لتعزيز القوة الناعمة لمصر، فبتوفير الجامعات المصرية لتلك الأنماط، ودعمها المادي والبشري، وتذليل الصعوبات التي تقف دون تفعيل تلك الأنماط سيؤدي ذلك إلى رفع تنافسية الجامعات المصرية، وتحسين وضعها وتصنيفها العالمي بين الجامعات، وبالتالي تعزيز القوة الناعمة لمصر.

- **سادسًا: واقع تدويل التعليم العالي بمصر كمدخل لتعزيز القوة الناعمة:**

يُعد التعليم العالي من موارد القوة الناعمة التي لعبت دورًا هامًا في تعزيز قوة مصر الناعمة؛ حيث أسهمت مصر في حدوث طفرة علمية وتعليمية كبرى قامت على أيد عباقرة مصريين، والذين ابتعثتهم مصر للدول العربية والأفريقية للإسهام في بناء وتطوير تلك المجتمعات، وهو الذي جعل مصر نموذجًا للحداثة والتقدم، وكان التعليم في مصر يضاهى أفضل الجامعات العالمية، وكانت الشهادات التي تمنحها الجامعات المصرية تماثل في تميزها الشهادات التي تمنحها جامعات السوربون وكامبريدج، وكان الطلب مُتزايدًا على أساتذة الجامعات المصرية، وخريجها (محمود المهدى:٢٠١٨،١٢٩).

حيث اهتمت مصر ببرامج التبادل التعليمي مع العديد من دول العالم للاستفادة من خبرات تلك الدول في تطوير كفاءاتها، ومن تلك البرامج: برنامج التبادل العلمي بين مصر وألمانيا، البرامج المقدمة من الهيئات؛ مثل: هيئة فولبرايت، إمديست، معهد التعليم الدولي ومركز البحوث الأمريكي بمصر، وأصبحت مصر حاليًا تقدم عددًا قليلاً من المنح والبعثات الدراسية للدول الأخرى؛ مثل: السودان، والصومال، وأثيوبيا؛ مما أدى إلى تراجع قوة مصر الناعمة بين الدول الأخرى (عزة أحمد:٢٠١٤،٤٢٥).

وتتعدد الجهات الفاعلة في تدويل التعليم العالي بمصر ما بين: المراكز والمكاتب الثقافية، والذي يقدم أنشطة وفعاليات للتسويق للثقافة والتاريخ المصري، الإدارة المركزية لشئون الطلاب الوافدين، والتي تختص بسياسة قبول الوافدين بالاشتراك مع قطاع الشئون الثقافية والبعثات، وتتابع الوافدين، وتقدم لهم الخدمات وتذلل العقبات التي تقف أمامهم، وزارة الخارجية والسفارات المصرية بالخارج، والتي كل منهم يلعب دورًا حيويًا في تفعيل القوة الناعمة لمصر (سيد سيد:٢٠١٠،١٠).

ولقد تأثرت القوة الناعمة بمصر بالعوامل السياسية، والاقتصادية، والتعليمية التي مرت بها مصر في الآونة الأخيرة؛ حيث ضَعْفُ الاقتصاد المصري، وانخفاض قيمة العملة المصرية، تراجع مؤشرات التنمية الاقتصادية، انخفاض الامتيازات التي يحصل عليها الطلابُ الوافدون مقارنة بالدول الأخرى، تراجع مستوى التعليم المصري وفق مؤشر التصنيفات الدولية، صعود قوى تعليمية إقليمية ذات تصنيفات عالمية، تراجع الدول الأفريقية والعربية عن إرسال بعثات لمصر، واستبدالها بمؤسسات التعليم الأمريكية، والروسية، والصينية، والتركية (محمود المهدى:٢٠١٨، ١٣١).

لذ لم سعت مصر لاستعادة قوتها الناعمة، وهيمنتها على الدول الأخرى من خلال تطوير وتحسين منظومة التعليم العالي؛ لجذب الطلاب الدوليين تَمَثَّل ذلك في: زيادة الكليات بالجامعات الحكومية من (٣٩٢) إلى (٤٥٠) بواقع ٥٨ كلية بزيادة ١٤.٦٪ وبتكلفة قدرها ٩ مليارات جنيه، وزيادة الجامعات الحكومية من (٢٣) إلى (٢٤) جامعة؛ وذلك بإضافة جامعة العريش بتكلفة قدرها ٢٥٠ مليون جنيه، استكمال مقومات فروع بعض الجامعات كفرع جامعة الإسكندرية بمطروح، وأسيوط بالوادي الجديد تمهيداً لاستقلالهما، وزيادة عددٍ البرامج الجديدة بالجامعات الحكومية من (١١٨) إلى (١٧١) بواقع (٥٣) برنامجًا بنسبة ٤٥٪: http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/Higher-education-in-numbers.aspx

كما يشير تقرير (وزارة التعليم العالي:٢٠١٤،٢؛ وزارة التعليم العالي:٢٠١٧ - ٢٠١٨) إلى:

- تعريف الطلاب الوافدين (الدوليين) إلى أنهم "الطلاب المقيدون بإحدى مؤسسات التعليم العالي ويحملون جنسيات أخرى غير الجنسية المصرية".
- هناك تفاوت في أعداد الطلاب الوافدين؛ حيث وصل عددهم عام ٢٠٠٨ إلى (٤١) ألف طالب، ووصل عام٢٠١٠ إلى (٤٩) ألف طالب، ثم انخفض عام٢٠١٢ ليصل إلى (٢٠) ألف طالب، ثم عاود الارتفاع عام٢٠١٤ ليصل إلى (٤٨) ألف طالب، ثم وصل عام ٢٠١٧م -٢٠١٨م إلى(٦٧١٠٢) طالبًا، بواقع (٨٣٧٦) طالبًا بالمرحلة الأولى، و(١٤٢٠٣) بالمرحلة الثانية لهذا العام.
- وجرى إعلان النتائج لـ١٢ ألفا و٧٠٤ طلاب وافدين من حوالي (٨٠) جنسية مختلفة؛ مثل الكويت، وفلسطين، وسوريا، والسودان، وجنوب السودان، والسعودية، والأردن، والعراق، واليمن، والصومال، والمغرب، وتشاد، والبحرين، وبنجلاديش، واريتريا، وأفغانستان، والصين وجزر القمر، وموريتانيا، وماليزيا، وجيبوتى، وليبيا، ونيجيريا، وعمان، والإمارات، وبوروندي، وأمريكا، وإثيوبيا، وكندا، ومالاوي، والهند، ولبنان، وإنجلترا، والجزائر، وكينيا، ومالي، وكازخستان، والكاميرون، وتونس، والنيجر، ورواندا، وغينيا، كوناكري، وإندونيسيا، وإيران، وتركيا، والسويد، والكونغو الديمقراطية، وأوغندا،

وقطر، وموريشيوس، والفلبين، وتنزانيا، وأفريقيا الوسطى، والدنمارك، وألمانيا، وانغولا، وأوكرانيا، وبتسوانا، والنمسا، واليابان، وجورجيا، واليونان، وأستراليا، وإيطاليا، وأذربيجان، وأفريقيا الوسطى، واسبانيا، وبوركينا فاسو، وهولندا، وفيتنام، وليبريا، ومدغشقر، وألبانيا، وأزبكستان، والنرويج.

- يلتحق الطلاب الوافدون بالجامعات الحكومية بنسبة (٣٦٪) ثم جامعة الأزهر بنسبة (٣٣٪)، فالجامعات الخاصة بنسبة (١٩٪).
- أضاف التقرير أنه ارتفع عدد الطلاب الملتحقين بالكليات العملية بنسبة ٦٠٪ (الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والهندسة)، وأنه من المقرر إعلان نتيجة المقبولين بالمرحلة الثالثة للطلاب الوافدين خلال الفترة المقبلة، لافتًا أنه تم فتح باب القبول بمرحلة الدراسات العليا بالجامعات والمعاهد المصرية للعام الدراسي ٢٠١٨ -٢٠١٩.

وتسعى وزارة التعليم العالي إلى تحسين أداء العمل لجذب أكبر عدد ممكن من الطلاب الدوليين؛ حيث أشار تقرير وزارة التعليم العالي لعام٢٠١٨م إلى:

- تم الانتهاء من أعمال تطوير مبنى الإدارة المركزية للطلاب الوافدين بمقر الوزارة بحي السفارات بمدينة نصر، والذي يسمح بتقديم خدمات مميزة للوافدين، وتوفير أماكن للقراءة والدراسة والترفيه، والبحث على الإنترنت، والاستفادة من بنك المعرفة المصري في البحث والاطلاع، وكذلك تطوير مركز اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لتقديم دورات متخصصة في تعليم اللغة العربية للدبلوماسيين والطلاب والباحثين.
- خطة الوزارة في تدريب العاملين بإدارات الوافدين، ورفع كفاءتهم في التعامل مع الطلاب الوافدين، وذلك بالتعاون مع المعهد الدبلوماسي بوزارة الخارجية، مشيرًا إلى خطة أنشطة الطلاب الوافدين خلال الفترة المقبلة، والتي تشمل العديد من الفعاليات؛ منها: تنظيم مؤتمر دولي للطلاب الوافدين المتفوقين والخريجين، وكذلك تنظيم الأسبوع الجامعي للطلاب الوافدين بالتعاون مع معهد أعداد القادة بالوزارة.
- اتُّخذت جميع الإجراءات اللازمة لميكنة جميع المعاملات المالية المتعلقة بإدارة شؤون الطلاب الوافدين خلال الفترة المقبلة، وتذليل المعوقات التي تواجههم بالتنسيق المباشر مع الجامعات، ووحدات رعاية الطلاب الوافدين، وأنه من المقرر إطلاق خط ساخن لتلقي جميع شكاوى الطلاب وتذليلها بشكل فوري.

- **المحور الثالث: تدويل التعليم كقوة ناعمة في بعض الخبرات العالمية:**

سوف يتم عرض خبرة كل من الصين، والمملكة المتحدة في تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة؛ حيث يرجع عرض خبرة الصين إلى أن الصين بعد أن كانت من أكبر الدول المصدرة للطلاب الدوليين، أصبحت في فترة قصيرة من أكبر الدول المضيفة للطلاب الدوليين؛ مما عزز من قوتها الناعمة، كما يرجع

عرض خبرة المملكة المتحدة إلى حصولها على المركز الأول في التقرير العالمي للقوة الناعمة لعام٢٠١٨م.

- **أولاً: تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة في الصين:**

أصبحت التجارة في خدمات التعليم العالي ذات شعبية متزايدة في آسيا، ولا يرجع ذلك فقط إلى توليد دخل وطني إضافي ولكن أيضًا لتأكيد القوة الناعمة في العالم شديد المنافسة، فعلى مدى العقود الماضية حقق تدويل التعليم العالي في الصين إنجازات كبيرة، وأسهم في التحول الحالي للنظام الصيني إلى واحد من أكبر النظم الواعدة في العالم؛ ولمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين هدفت الصين إلى تحويل الجامعات الصينية إلى جامعات عالمية، وإنشاء مراكز بحثية جديدة بهدف استقطاب الطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس من دول العالم إلى الجامعات الصينية (RUI:2014,158).

حيث تستخدم الصين تدويل التعليم العالي الموجه نحو الخارج؛ لتحسين الحالة والصورة؛ حيث تعتمد الصين على ثلاثة أبعاد رئيسية لتحسين صورتها العالمية هي: دبلوماسياتها الثقافية القائمة على التعاون الصيني الأجنبي، والتي تتمثل في "معاهد الكونفوشيوس"، والمساعدات الإنمائية الدولية في التعليم العالي، وتجنيد الطلاب الدوليين على مستوى التعليم العالي، فمنذ أواخر الثمانيات سعت الصين إلى تنمية القوة الناعمة بها، باعتبارها سياسة مخططة بشكل منهجي؛ حيث تتوقع الصين تعزيز قوتها الناعمة من خلال التبادل التعليمي، والتعاون مع الدول الغربية الغنية، في حين تتحقق تفاعلات الصين مع الدول الأعضاء في رابطة أمم جنوب شرق آسيا في التعليم العالي من خلال "منجزون هادئون" (RUI:2012,497).

حيث شهد تدويلٍ التعليم العالي في الصين تحولاً كبيرًا نحو تدويل التعليم العالي بالخارج بدلاً من تدويل التعليم العالي نحو الداخل من خلال:

- استخدام الصين استراتيجية سياسية فعالة لتوسيع نفوذها العالمي، وهى إنشاء "**معاهد الكونفوشيوسية**" في جميع أنحاء العالم، والتي تقوم على أساس شراكة بين مؤسستين أكاديميتين واحدة أجنبية وواحدة صينية، وعادة ما يتم إنشاؤها داخل الجامعات الأجنبية لتفير تعليم اللغة والثقافة الصينية، وتنظيم أنشطة التبادل الثقافي وبداخل الجامعات الأجنبية الشريكة، لنشر تعليم الماندرين، وتعزيز المعرفة، والعاطفة عن الثقافة الصينية حول العالم، بالإضافة إلى أن التعليم العالي يلعب دورًا هامًا في تحقيق الصين لحلم آسيا والمحيط الهادي، الذي يتضمن "إحياء طريق الحرير القديم، وتطوير طريق الحرير البحري، وتوظيف الطلاب الدوليين من البلدان النامية والواقعة على طول طريق الحرير، فباكتساب هؤلاء الطلاب معرفة أفضل باللغة الصينية عن المجتمع، والثقافة، والسياسة الصينية سوف يقدرون وجهات النظر

والمصالح الصينية؛ حيث تم افتتاح أول معهد كونفوشيوس في "سيول" عام ٢٠٠٤م ، ومنذ ذلك الحين تم فتح المعاهد في مدن ستوكهولهم، بيرث، نيروبى، لتصبح (١٢٠) معهد فى (٥٠) دولة وإقليم حول العالم عام ٢٠٠٦م، ثم (٤٧٥) معهد في (١٢٠) دولة عام ٢٠٠٩م، ثم(٥٢٠) معهد عام ٢٠١٨ في (١٤٣) دولة وإقليم، ويجرى دمج معاهد الكفونفوشيوس بالجامعات الرائدة في جميع أنحاء العالم (Wu:2019,90).

- كما بذلت الحكومة الصينية جهودًا جادة في تطوير التعليم العالي عبر التنوع في تعلم الطلاب؛ لتعزيز القوة الناعمة للصين، فلقد التزمت الصين بالمساهمة في تنمية الإنسان والموارد في أفريقيا اعتبارًا من عام ٢٠٠٣، لأكثر من٦٠٠٠ أفريقي، منح دراسية لأكثر من ١٥٠٠ طالب، أرسلت الصين ١٠ فرق من الخبراء وأطلقت ١٤ ورشة عمل في البلدان الأفريقية لتغطى علوم المكتبات، إدارة الملفات، علم الآثار، علم الأحياء ،الألعاب البهلوانية، المساعدات الفنية، الزراعة، الهندسة، أبرمت عقود لدعم مشاريع علاج مرضى الإيدز (Jiang:2014,172).
- تشدد وثيقة السياسات الأخيرة "المخطط الوطني لإصلاح التعليم والتنمية على المدى المتوسط والطويل٢٠١٠ -٢٠٢٠م على تحديد الأهداف الشاملة للتدويل، والتعجيل بتدويل التعليم العالي في الصين، والتوسع في أعداد الطلاب الدوليين وأصولهم؛ لتعزيز الوضع العالمي للأمة الصينية، وقدرتها التنافسية في مجال التعليم، وزراعة موظفين دوليين على داريه جيدة بالصين، ويتعاملون معها بصداقة، وبحب، وعاطفة نتيجة للاستجابات العاطفية التي تولدها المعرفة بداخلهم (Hanban:2013,2).
- قامت الحكومة الصينية بالاهتمام بالمنح والبعثات الدراسية من خلال إنشاء مجلس المنح الدراسية الصيني (CSC) ليتولى نظام الطلاب الدوليين، ومن خلاله تم أعداد الكوادر البشرية في مجالات العلوم، التكنولوجيا، التعليم، وغيرها مما أدى إلى تعزيز العلاقات السياسية الخارجية بين الصين والدول الطلاب الدوليين؛ حيث تستخدم الصين المنح الدراسية كأداة لإقامة علاقات ثقافية، واقتصادية، وتجارية مع شعوب العالم، واهتمت بتصدير برامجها ومناهجها من خلال استراتيجية "الذهاب للعالمية" لتعزيز القوة الناعمة الصينية دوليًا، كما تتبنى الصين العديد من برامج التبادل واتفاقيات التعاون بينها وبين العديد من الدول الأخرى؛ مثل: استراليا، أمريكا، نيوزيلاندا، اليابان، كوريا، سنغافورة، ماليزيا، تايلاند، باكستان، الهند، إيران، المملكة العربية السعودية، جنوب أفريقيا، مصر. (Tian:2018,250)
- الأساس الاقتصادي الواضح لدى الجهات الفاعلة الرئيسية في سوق الطلاب الدوليين أقل تشديدًا في الصين على الرغم من مساهم الاقتصاد العالمي في نحو٩٠٪ من الطلاب الأجانب في الصين في دفع الرسوم الخاصة بهم وتكاليف

المعيشة بدلاً من الاعتماد على المنح الدراسية، ويرجع تخفيض الصين لتلك التكاليف كجزء من تسويق التعليم العالي الصيني، كما أنشأت الصين عده مجالس ووحدات تتولى إدارة الطلاب الوافدين منها قسم التعاون، والتبادل الدولي، مجلس المنح الدراسية.

وهكذا أثرت السياسات التي اتبعتها الصين في تدويل التعليم العالي، فبعد أن كانت الصين المورد الرئيسي للطلاب الدوليين في جميع أنحاء العالم منذ السنوات الأخيرة من القرن العشرين، أصبحت في الآونة الأخيرة دولة مضيفة رائدة للطلاب الدوليين بين عامي ٢٠٠١و٢٠١١؛ حيث ارتفع عدد الطلاب الأجانب في الصين بأكثر من ١٠٪ سنويًا ليصل إلى (٣٧٧،٠٥٤) في عام ٢٠١٤م؛ حيث أصبحت ثالث أكثر دولة شعبية في العالم لطلاب التعليم العالي الدولي بعد الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، واحتلت الجامعات الصينية ترتيب متقدم في التصنيفات العالمية للجامعات، فاحتلت المركز٥٧ في تصنيف شنغهاي لعام٢٠١٧م، وهذا التوسع في الالتحاق الدولي تم اتباعه بنشاط كمبادرة سياسة الحكومة الصينية؛ حيث تتمثل مهمتها الرئيسية في جذب أكثر من (٥٠٠٠٠٠) طالب بحلول عام٢٠٢٠م، (Nabi& Sheikh,:2016,40)، بالإضافة إلى ذلك تتمثل السياسة الصينية في تحقيق توازن أفضل بين الأصول الإقليمية بين هؤلاء الطلاب الدوليين، لاسيما طلاب شرق آسيا وآسيا الوسطى بدلاً من استهداف طلاب من الدول المتقدمة، وتعكس وجهة النظر هذه استخدام تدويل العليم العالي كأداة في مبادرة "طريق واحد للحزام الواحد"؛ وذلك لتعزيز نفوذ الصين في المنطقة المجاورة؛ حيث يربط طريق الحرير الصين بآسيا الوسطى وأوروبا، بينما يربط طريق الحرير البحري بين الصين وجنوب شرق آسيا وأفريقيا والشرق الأوسط (Li:2017,12):

- لعبت العوامل الاجتماعية دورًا كبيرًا في جذب الطلاب الدوليين للصين؛ منها: الثقافة الصينية المتميزة، الأمان والاستقرار الذي تشهده الصين، انخفاض أسعار الدراسة والمعيشة بها مقارنة بباقي دول العالم، التنوع الكبير، والخيارات الواسعة للبرامج، والتخصصات الأكاديمية المتاحة أمام الطلاب.
- استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس، إمكانية تسكين الطلاب الدوليين في منازل السكان المحليين.

فبتحسين الصين للتعليم أدى ذلك إلى تعزيز قوتها الناعمة، وزيادة شرعيتها ونفوذها الدولي، كما التزمت الصين بصرف ٢٥ مليون دولار أمريكي سنويًا لتدريس اللغة الصينية كأجنبية.

خطط الصين لتدويل التعليم العالي؛ حيث تحول فهم الحكومة الصينية لأهمية تدويل التعليم العالي من الثمانيات من الوعي بالسياق المتغير إلى تيسير المنافسة الاقتصادية، ثم إلى تعزيز الوضع الدولي وتعزيز قوتها الناعمة كما يلى: (Wu:2019,95-99).

- **الخطة الخمسية (١٩٩١ -١٩٩٥)**: شملت الخطة تشجيع التعاون والتبادل الدولي في التعليم العالي، تحسين معاملة الطلاب العائدين من الخارج، تحسين السياسات المتعلقة بالدراسات الخارجية.
- **الخطة الخمسية (١٩٩٦ -٢٠٠٠)**: شملت استكشاف نماذج جديدة لإدارة الجامعات، وتنفيذ مشروع تطوير أكثر من١٠٠ جامعة صينية في جامعات الأبحاث رفيعة المستوى.
- **الخطة الخمسية (٢٠٠١ -٢٠٠٥)**: استيراد الصين موارد التعليم الأجنبية واستخدامها، وجذب المواهب والعائدين من الخارج، دعم الدراسات الخارجية، تعزيز التبادل الدولي، وتشجيع توظيف المواهب الصينية في الخارج لإصلاح نظام التوظيف، وتطوير عالم الصين الخاص، تعزيز مكانة الجامعات الصينية من حيث التدويل.
- **الخطة الخمسية (٢٠٠٦ -٢٠١٠)**: شملت أهمية توظيف الصينين العائدين اجتذاب المواهب الخارجية، دعم التعاون الصيني الأجنبي في إدارة المدارس، تشجيع اللغة الصينية باعتبار اللغة الثانية في الخارج، وبذلك بدأت الصين في تشكيل تدويل التعليم الموجهة نحو الخارج.
- **الخطة الخمسية (٢٠١١ -٢٠١٥)**: هدفت تطوير جامعات عالمية المستوى، وإنشاء مراكز للابتكار العلمي والتكنولوجي ذات التأثير العالمي، إنشاء معامل مشتركة صينية أجنبية.
- **الخطة الخمسية (٢٠١٦ -٢٠٢٠)**: تهدف إلى تعزيز التعاون بين الصين وبلدان البحث والتطوير في مجالات التعليم، والعلوم، والتكنولوجيا، والثقافة، وحماية البيئة، والصحة، والطب الصيني، وبناء مجتمع تعليمي من خلال تبادل الموارد التعليمية عالية الجودة، إنشاء منحة حكومية، تحسين آلية الاعتراف المتبادل للمؤهلات الأكاديمية، تعزيز التبادل الطلابي والعلمي، تشجيع الجامعات الصينية على إنشاء مؤسسات مشتركة في الخارج.

مما سبق يتضح أن الصين اهتمت بتدويل التعليم العالي من خلال تعجيل تدويل التعليم العالي في الخطط السياسية لها منذ الثمانينات وحتى عام٢٠٢٠م، وقامت باتخاذ العديد من الإجراءات لتدويل التعليم الصيني من خلال زيادة المنح الدراسية، وتزايد البعثات الدراسية، وتأسيس لبرنامج الحراك الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، والتسويق لاستقطاب الطلاب الدوليين، وتصديرها لمناهجها وجامعاتها وبرامجها خارج الحدود، وبالتالي فإنَّ أي محاولة لاستخدام التعليم العالي كقوة ناعمة لا يتم إلا من خلال توفير تعليم عالي الجودة.

حيث استفادت الصين من تدويل التعليم العالي الذي لعب دورًا حيويًا في تعزيز القوة الناعمة للصين من خلال تعزيز العلاقات الخارجية والسياسية بين

الصين والدول الأخرى، بالإضافة إلى زيادة شعبيتها، وتعزيز تواجدها العالمي، ويمكن لمصر الاستفادة من تجربة الصين في تطوير تدويل التعليم العالي لكي يعزز من قوة مصر الناعمة.

- **ثانياً: تدويل التعليم كقوة ناعمة بالمملكة المتحدة:**

احتفظت المملكة المتحدة بالمرتبة الثانية للدولة الأكثر شعبية في جذب الطلاب الدوليين بعد الولايات المتحدة الأمريكية، كما حصدت المركز الأول في تقرير القوة الناعمة العالمي ٣٠ لعام ٢٠١٨م، ويُعتبر موقع المملكة المتحدة في سوق التعليم العالي نتاجًا لعدد من العوامل؛ منها (Lomer:2017,582-590):

- أنشات الشبكة الإمبراطورية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين تدفقات من المستعمرات إلى بريطانيا في شكل تدريب بيروقراطي وتلقين ثقافي لنخبة أصيلة، وبذلك يمكن اعتبار سمعة المملكة المتحدة للتعليم العالي بمثابة تأثير متبقى لهذه القوة الرمزية.
- اللغة الإنجليزية والتي تُعتبر نقطة جذب لكثير من الطلاب الدوليين.
- ارتفاع عدد الطلاب الدوليين المنتقلين دوليًا؛ حيث حافظت المملكة المتحدة على حصتها في أعداد الطلاب الدوليين بما يتناسب تصاعد السوق، كما يرجع الارتفاع هذا في عدد الطلاب الدوليين إلى النمو الديموغرافي والاقتصادي ، وزيادة النافس على الوضع الاجتماعي في البلدان النامية؛ مثل: الصين، والهند.
- تتشكل المدن في بريطانيا حسب جامعاتها التي تقوم بدور محوري في حياة الأشخاص، وعلى أساسها يتم ترتيب وضع المدينة والحياة الاجتماعية، والتجارية فيها، ما يدل على عمق التعليم العالي لديهم.
- يسهم قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة بأكثر من٦٠ مليار جنيه إسترليني سنويًا في اقتصاد البلاد.
- مؤسسات التعليم العالي بالمملكة المتحدة مزدحمة بالطلاب الدوليين؛ حيث يأتون من أكثر من ٢٠٠ دولة في مقدمتها: الصين، نيجيريا، نيجيريا، الولايات المتحدة الأمريكية، ويضخون مبلغًا وقدرة ٤.٥ مليار جنية إسترليني.
- لتدويل التعليم أبعاد تسويقية حضارية يدرك أهميتها المسئولون عن سياسة التعليم العالي في المملكة المتحدة.
- جامعات التعليم العالي بالمملكة المتحدة هي كيانات نظامية مستقلة عن الحكومة البريطانية؛ فلا تديرها، ولا تملكها، بل تشترك في مجالس مع هيئات حكومية تحدد اتجاهها الاستراتيجي، وتراقب سلامة أوضاعها المالية ومدى فعالية أدائها، وبذلك تتميز الجامعات بالاستقلالية والسمعة الواسعة.

تمتلك المملكة المتحدة مجموعة من السياسات بشأن الطلاب الدوليين، تشمل التقاطعات بين السياسة الاقتصادية، والثقافة، والتكنولوجيا، والتعليم، والسياسة الخارجية، واتخذت إجراءات؛ مثل قرار ١٩٧٩م بفرض رسوم التكلفة الكاملة. ثم تطورت سوق التعليم العالي الدولية، وتكثفت في السبعينيات مع التوسع السريع في أعداد الطلاب، ومع إطلاق مبادرة رئيس الوزراء تونى بلير(PMI)، لتوظيف المزيد من الطلاب الدوليين، كانت هذه المبادر المؤشر لسعى المملكة المتحدة لوضع سياسة متماسكة حول الطلاب الدوليين، وتوحيد التغيرات في التأشيرات والمنح الدراسية والتسويق (Coryell & Nguyen: 2012,89) ، ثم توقيع اتفاقية السوربون عام ١٩٩٨م والتي هدفت إلى إعادة النظر في النظام الأوروبي للتعليم ، والذى وقعة كلا من وزراء التعليم بفرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة وإيطاليا، ثم اتفاقية "بولونيا" عام ١٩٩٩م، والتي وقعها وزراء التعليم الأوروبي، والتي تهدف إلى أكبر عملية إصلاح في التعليم الأوروبي؛ حيث نصت الوثيقة على: تسهيل التنقل للطلاب والباحثين بين الجامعات الأوروبية، دعم التعاون والبحث العلمي المشترك، اعتماد أنظمة موحدة لقياس التحصيل العلمي للطلاب، وبذلك اتجهت الدول إلى إعادة هيكلة نظامها التعليمي لكى يتلاءم مع تحقيق الأهداف المنشودة. (Luxon&Peelo:2009,55)

وفى عام٢٠٠٣م أعلن وزير الدولة للتعليم عن نشر "الكتاب الأبيض"، "مستقبل التعليم العالي"، والذى حدد خطط الحكومة للإصلاح الجذري والاستثمار في الجامعات وكليات التعليم العالي؛ حيث شجع الكتاب الأبيض الجامعات على تحقيق المزيد من الحرية من أجل الوصول إلى المزيد من مصادر التمويل، ثم بدأت المرحلة الثانية من مبادرة (PMI) مبادرة التعليم الدولي بتعزيز تجنيد الطلاب الدوليين، وخلق الشراكات، وزيادة التعليم الوطني، ثم شهدت انتخابات عام ٢٠١٠لحكومة الائتلاف تغييرات في سياسة الهجرة، والتي أثرت على الطلاب الدوليين، وشددت شروط التنظيم والدخول في حملة شاملة لتخفيض أرقام الهجرة الصافية عام٢٠١٣ ؛ حيث نشر الائتلاف استراتيجية التعليم الدولية (IES)، والتي تقدر وجود الطلاب الدوليين للمساهمة الضخمة التي يقدمونها اقتصاديًا وتعليميًا وثقافيًا للمملكة المتحدة، والتي لاتزال سارية المفعول؛ حيث تركز على قيمة الطلاب الدوليين، كما تمنح امتيازات من الصادرات التعليمية؛ مثل: المطبوعات، والتكنولوجيا (Trahar & Hyland:2011,628).

وتعزز المملكة المتحدة قوتها الناعمة من خلال جذب أعداد كبيرة من الطلاب الدوليين لزيادة نفوذها في الدبلوماسية العالمية؛ حيث يُعتبر الخريجون الدوليون من التعليم البريطاني أكثر اطلاعًا وتقديرًا للقيم البريطانية، ويروجون لبريطانيا في جميع أنحاء العالم، كما يمكن للطلاب الدوليين زيادة تأثير المملكة المتحدة في الخارج لأنهم يتعاطفون مع مصالح المملكة المتحدة، بالإضافة

للمكاسب المالية وتحسين السمعة، والمعرفة والتقدير المتزايد لبريطانيا وثقافتها وقيمها؛ حيث يُنظر لتدويل التعليم العالي بالمملكة المتحدة باعتباره أداة سياسية لبناء علاقات دبلوماسية لمصلحة المملكة المتحدة، كما يُعتبر التعليم طريقة يمكن من خلالها للمملكة المتحدة التأثير على الحكومات الأخرى؛ فالطلاب الدوليون يُنظر إليهم كمصدر للقوة الناعمة، ويتيحوا فرصة لإيصال القيم البريطانية في الخارج، فهم سفراء غير رسميين ودعاة على المدى الطويل للمملكة المتحدة.

لقد تبنت خطابات السياسية البريطانية الخاصة بالطلاب الدوليين مفهوم "ناى" عن القوة الناعمة عند اقتراح توظيف الطلاب لتعزيز القوة الناعمة في المملكة المتحدة؛ حيث تستجيب الحكومة للنمو الاقتصادي، وتوسع النفوذ السياسية في الجنوب والشرق من خلال تعزيز العلاقات مع قوى الغد؛ لزيادة الرخاء والأمن في بريطانيا، وبناء علاقات مع القوى الناشئة، ويتم ذلك من خلال التعليم، وتعمل المملكة المتحدة على زيادة قوتها الناعمة من خلال تدويل التعليم العالي (Li&Roberts:2012,113):

- إنشاء شبكة من الخريجين الدوليين في مناصب ذات نفوذ في جميع أنحاء العالم يمكنهم الترويج لأهداف السياسة الخارجية البريطانية.
- برامج المنح الدراسية، والتي توجه إلى الطلاب الذين يعتقد أنهم سيصبحون قادة وصناع قرار في المستقبل، والذين يعتبرون سفراء للمملكة المتحدة.
- الاهتمام بالطلاب الدوليين الذين يتم تمويلهم ذاتيًا؛ حيث يكونون من الطبقة المتوسطة، أو العليا ذات الخلفيات التعليمية القوية ويشغلون مناصب رفيعة المستوى.
- بناء علاقات سياسية غير رسمية، وتنمية التعاطف مع مختلف سكان الدول، وتعزيز العلاقات الثقافية الدولية.
- بناء الشراكات التعاونية بين الجامعات البريطانية ومختلف جامعات العالم.
- تجنيد الطلاب الدوليين حتى يكونوا سفراء غير رسميين لبريطانيا في بلدانهم، إنشاء شبكة من الخريجين الدوليين في مناصب ذات نفوذ في جميع أنحاء العالم يمكنهم الترويج لأهداف السياسة الخارجية البريطانية.
- الاهتمام بالطلاب الدوليين الذين يتم تمويلهم ذاتيًا؛ حيث يكونون من الطبقة المتوسطة، أو العليا ذات الخلفيات التعليمية القوية، ويشغلون مناصب رفيعة المستوى.

ولقد أبدى الطلاب الدوليون بالمملكة المتحدة إيجابية في تجربتهم بالتعليم البريطاني، وأن خبراتهم ومواقفهم تغيرت تجاه المملكة المتحدة، ولكن ليس كل الطلاب الدوليين سيصبحوا ممثلين سياسيين أو اقتصاديين رئيسين، فمنهم من

لا يغيرون وجهات نظرهم بشكل كبير أثناء دراستهم، ومنهم من يشكل علاقات دائمة وعلاقات شخصية مع بريطانيا، والشعب البريطاني، والبعض الآخر قد يشكل علاقات في المقام الأول مع الطلاب الدوليين الآخرين والمواطنين المشاركين.

- **ثالثًا: أوجه الاستفادة من خبرات الصين والمملكة المتحدة في تدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة بمصر:**

من خلال عرض خبرات كل من الصين والمملكة المتحدة في تدويل التعليم العالي؛ لتعزيز القوة الناعمة، يمكن لمصر الاستفادة من تلك الخبرات في:

- إنشاء معاهد مصرية على غرار معاهد الكونفوشيوسية الصينية بكل الجامعات في أنحاء العالم؛ لنشر الثقافة المصرية، والترويج لمصر.
- زيادة عدد المنح الدراسية والبعثات، من خلال عقد شراكات مع جامعات أجنبية، وزيادة التبادل بين تلك الجامعات.
- خفض الرسوم والتكاليف للطلاب الوافدين حتى يكون عامل جذب لهم دون الدول الأخرى.
- التنوع في البرامج التي تقدمها الجامعات المصرية أمام الطلاب الوافدين لاستقطاب أكبر عدد ممكن من الطلاب.
- التعاون بين جميع مؤسسات الدولة بمصر الاقتصادية، والسياسية، والتعليمية، والاجتماعية؛ للترويج لمصر ولقوتها الناعمة؛ لجذب الطلاب الدوليين.
- إنشاء شبكات للتواصل مع الطلاب الدوليين بعد تخرجهم، لمواصلة ترويجهم لمصر وسياستها الخارجية في بلادهم، باعتبارهم سفراء غير رسميين.
- الاهتمام بتحسين التصنيفات الدولية للجامعات المصرية، والتي تؤثر بشكل كبير على مدى استقطاب الطلاب الدوليين.

- **المحور الرابع: التصور المقترح:**

في ضوء الإطار النظري، وعرض للدراسات السابقة وخبرات بعض الدول، يمكن وضع تصور مقترح لتدويل التعليم العالي كمدخل لتعزيز القوة الناعمة لمصر من خلال:

- **أولاً: منطلقات التصور المقترح:**

يعتمد التصور المقترح على مجموعة من المرتكزات للتوصل إلى تعزيز القوة الناعمة لمصر من خلال تدويل التعليم العالي منها:

- يُعد التعليم العالي موردًا رئيسًا للقوة الناعمة، ويمثل(١١.٦٪) من مؤشرات القوة الناعمة الموضوعية.
- انتشار مصطلح القوة الناعمة في الخطابات الرسمية للقيادات السياسية.
- تعتمد القوة الناعمة على استخدام الجذب والإقناع.
- الدور الذي يلعبه تدويل التعليم العالي في تعزيز القوة الناعمة للدولة.

- يلعب تدويل التعليم دور مزدوج في تحقيق مصالح الدول؛ حيث يُشكل فكر وعقلية القادمين بثقافتهم وقيمها، وفى المقابل يلعب الوافدون بسلوكهم وأفكارهم دورًا في تسويق ثقافة وقيم وقضايا بلادهم.
- انطلاقة مصر لتعزيز قوتها الناعمة في القارة السمراء بعد تولى مصر رئاسة الاتحاد الأفريقي.
- القوة الناعمة هي الأقل كلفة، والأكثر فعالية اليوم، وكل ما يصرف في مواردها أفضل مما يصرف في مجالات القوة الصلبة العسكرية.
- يحقق تدويل التعليم إلى تحقيق المنافسة الدولية بجميع أنواعها.

- **ثانيًا: فلسفة التصور المقترح:**

تنبع فلسفة التصور المقترح من:

- تدويل التعليم العالي إحدى الآليات الهامة لتعزيز القوة الناعمة.
- يضفى التدويل الطابع الدولي على التعليم العالي.
- يعزز التدويل إقامة شراكات جامعية دولية لأغراض البحث، وتبادل الطلاب، وتعزيز بناء القدرات المعرفية الوطنية.
- يكفل التدويل توفير فرص متكافئة للانتفاع بالتعليم العالي، واحترام التنوع الثقافي، والسيادة الوطنية.
- يعزز تدويل التعليم من انتشار ثقافة الدولة المضيفة، وزيادة شعبيتها.
- يحقق تدويل التعليم العالي مصادر أكثر تنوعًا لإيجاد الباحثين المرموقين، وإنتاج معارف رفيعة المستوى على الصعيدين الإقليمي والعالمي.

- **ثالثًا: آليات التصور المقترح:**

يقوم التصور المقترح على تفعيل تدويل التعليم العالي لتعزيز القوة الناعمة لمصر، من خلال مساهمة تدويل التعليم العالي في تعزيز القوة الناعمة لمصر، من خلال تبني مجموعة من الآليات على المستوى الحكومي، مستوى البيئة، إجراءات عامة على النحو التالي:

- **آليات مرتبطة بالسياسات الحكومية لدعم تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة:**

- تبني الحكومة المصرية لآلية واضحة؛ لتحديد مواردها من القوة الناعمة، والعمل على كيفية تعزيزها.
- تطوير السياسة الخارجية لمصر مع الدول الأخرى لتعزيز التبادل الثقافي بين البلدين.
- تبنى الحكومة لاستراتيجية التغيير المؤسسات المنتجة للقوة الناعمة؛ حتى يكون لديها تأثير في المحيط العربي والأفريقي والعالمي.
- الدعم السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي من الحكومة لتدويل لتعليم العالي.
- الحد من الإجراءات البيروقراطية والمركزية في إجراءات وسياسة قبول الطلاب الدوليين.

- تحسين البنية التحتية لمنظومة التعليم العالي وتطويرها وفق التقارير العالمية للقوة الناعمة.
- تطوير السياسات الخارجية لمصر لزيادة التبادل والتعاون في مجال تدويل التعليم العالي.
- إصدار القوانين والتشريعات التي تساعد على تدويل التعليم العالي.
- وضع تدويل التعليم العالي ضمن السياسات العامة للدولة.
- توفير مزيد من الحرية والاستقلالية للجامعات المصرية لصياغة أهدافها، ورؤيتها، ورسالتها بصورة أكثر مرونة.
- بناء خطة استراتيجية لتطوير تدويل التعليم العالي داخل الجامعات المصرية.
- تطبيق آلية متطورة لمتابعة مستوى تدويل التعليم العالي بالجامعات تطوير القوانين والتشريعات الخاصة بمنظومة التعليم العالي لإعطائها مزيد من الحرية والمرونة.

- **آليات مرتبطة بخلق بيئة داعمة لتدويل التعليم العالي كقوة ناعمة:**

- نشر مفهوم القوة الناعمة بين المؤسسات المختلفة داخل الدولة، والتعريف بأهميتها في تحسين وضع مصر العالمي.
- توفير بيئة تعليمية محلية داعمة للبحث العلمي، والابتكار، والتميز في المجالات المختلفة.
- الترويج للتعليم المصري، والبرامج والتخصصات التي تقدمها الجامعات.
- التنوع في البرامج والتخصصات التي تقدمها الجامعات المصرية، والتركيز على التخصصات الحديثة.
- غرس البعد الدولي في جميع مقررات ومناهج التعليم؛ لإعداد خريجين على مستوى عالمي.
- زيادة عدد المنح والبعثات الدراسية التي تقدمها الجامعات المصرية.
- التسويق للجامعات المصرية من خلال المواقع الإلكترونية المختلفة.
- توفير الاستثمارات اللازمة لتدويل التعليم بمشاركة مؤسسات المجتمع المعنية بالأمر.
- الاهتمام بالمبعوثين باعتبارهم مورد ثقافي لزيادة شعبية مصر ومكانتها بالخارج.
- الحد من هجرة العقول المصرية المهاجرة وخاصةً التي انهت برامج التبادل الأكاديمي للعودة إلى مصر والاستفادة منهم في تطوير التعليم.
- حصول الجامعات المصرية على الاعتراف الدولي للمؤهلات العلمية لديها.
- رفع كفاءة العاملين بمراكز الوافدين للتعامل مع الطلاب الوافدين.
- عقد مؤتمرات بحثية دولية للترويج للتعليم العالي المصري.

- تسهيل الخدمات الاستشارية للطلاب الدوليين من (تأشيرات، الإقامة، وسائل لواصلات....)
- التوسع في التعليم العالي وفقاً لاحتياجات سوق العمل المحلى والعالمي.
- إنشاء خط ساخن لتلقى شكاوى الطلاب الدوليين وحلها.
- استخدام الحضارة المصرية وموقعها المتميز للترويج لجذب الطلاب الدوليين.

• **آليات مرتبطة بإجراءات عامة لدعم تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة:**

- إنشاء جامعات مصرية في أماكن ذات جذب للطلاب الدوليين بمصر.
- إنشاء معاهد على غرار معاهد الكونفيوشوسية الصينية بالجامعات بالخارج لنشر الثقافة المصرية.
- إنشاء وحدات لمتابعة الطلاب الدوليين بعد تخرجهم؛ لضمان تأييدهم للسياسة الخارجية لمصر.
- تعزيز حراك الطلاب المصريين من خلال تصميم برامج ثقافية دولية؛ لتعريفهم بثقافات المجتمعات الأجنبية.
- إنشاء مراكز ومعاهد داخل الجامعات الأجنبية لتعليم اللغة العربية، ودراسة الثقافة والتاريخ المصري.
- تسهيل حراك أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات المختلفة؛ لاكتساب الخبرات البحثية في مجال التعليم.
- تطوير شبكات التواصل الاجتماعي والمعلومات؛ للتعريف بمصر والثقافة المصرية؛ لجذب الطلاب الدوليين.
- خفض المصروفات والرسوم الدراسية للطلاب الدوليين كجزء من آلية جذب الطلاب الدوليين لمصر.
- التسويق الجيد للتعليم العالي المصري من خلال المراكز الثقافية، السفارات بالخارج، المواقع الإلكترونية وغيرها.
- إنشاء مجلس للمنح الدراسية لتعزيز العلاقات الثقافية بين مصر ودول الطلاب الدوليين.
- التوسع في إنشاء جامعات مصرية مماثلة للجامعات الدولية.
- تجنيد الطلاب الدوليين حتى يكونوا سفراء غير رسميين لمصر.
- تنويع مصادر الدخل والتمويل للجامعات المصرية؛ لزيادة عدد البعثات والمنح الدراسية.
- عقد شراكات استراتيجية بين الجامعات المصرية والجامعات العالمية الرائدة.
- تقديم حوافز مادية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في الأنشطة والمشروعات الدولية.
- تحسين ضوابط القبول، وتطوير أنظمة قبول الطلاب الدوليين.
- تضمين البعد الدولي بالمناهج الدراسية والبرامج الأكاديمية والعلمية.

- تقديم برامج أكاديمية تمنح درجات ثنائية مشتركة بين الجامعات المصرية والجامعات العالم.
- عقد بروتوكلات توأمة بين الجامعات المصرية، والعربية، والأجنبية.

• **رابعاً: تنفيذ التصور المقترح، ومتابعته، وتقويمه:**

يتم تنفيذ التصور المقترح من خلال التهيئة، التنفيذ، المتابعة والتقويم، والتي تتكامل فيما بينها لتفعيل تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة لمصر:

• **إجراءات التهيئة:**

- حشد الجهود والإمكانيات المتاحة؛ لمتابعة تنفيذ خطط تدويل التعليم العالي المصري.
- الترويج للتعليم المصري وتسويقية في الدول الأخرى؛ لجذب الطلاب الدوليين.
- بناء خطة استراتيجية؛ لتطوير تدويل التعليم العالي داخل الجامعات المصرية.
- عقد مؤتمرات وندوات؛ للتعريف بالقوة الناعمة المصرية.
- حصر جميع موارد القوة الناعمة المصرية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.
- إقامة معارض دولية لتسويق الخدمات التعليمية المصرية.
- استخدام الثقافة المصرية، والسياحية؛ للترويج للقوى الناعمة.

• **إجراءات التنفيذ:**

- تحديد الأدوار لكل من الجهات الفاعلة في تدويل التعليم؛ لتفادى الازدواجية في الأدوار.
- تحديد دقيق الأهداف لتدويل التعليم العالي في ضوء تعزيز القوة الناعمة لمصر.
- تحديد مصادر التمويل والجهات المساهمة في تدويل التعليم العالي.
- تحسين البنية التحتية لمنظومة التعليم العالي وتطويرها وفق التقارير العالمية للقوة الناعمة.
- تطبيق آلية متطورة لمتابعة مستوى تدويل التعليم العالي.
- تحديث شبكات التواصل بين الجامعات المصرية، والعربية، والأفريقية، والأجنبية.

• **إجراءات التقويم والمتابعة:**

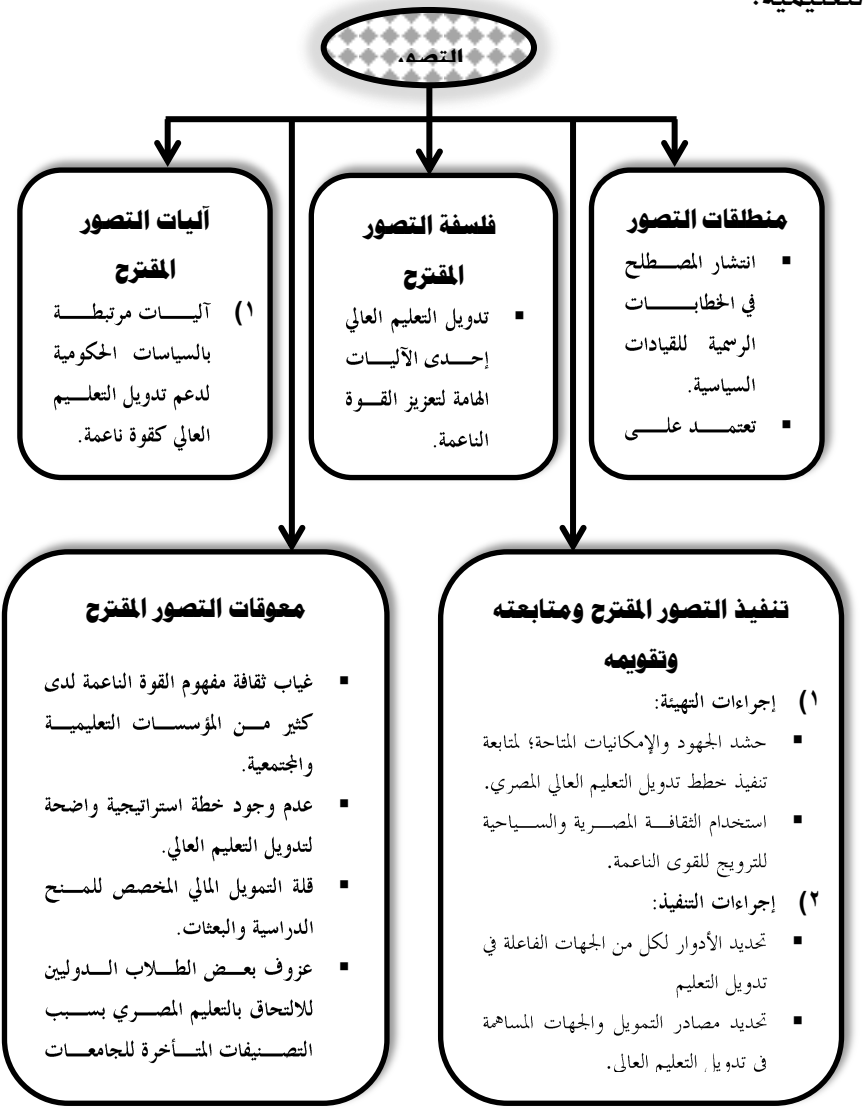
- اشتراك الجامعات، والإدارات المركزية للوافدين في تقويم ومتابعة معدل جذب وتطوير الطلاب الدوليين.
- توثيق كل الخطوات التي تقوم بها الدولة لتفعيل تدويل الطلاب، ونشرها على المواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات.

- رصد التجارب والخبرات الرائدة في تدويل التعليم العالي كقوة ناعمة للاستفادة منها في تعزيز القوة الناعمة المصرية.
- تقديم تقارير سنوية من الهيئات المختصة بتدويل التعليم عن سير عملية جذب الطلاب الدوليين.
- تحديد الجهات المسئولة عن متابعة وتقويم تدويل التعليم العالي.
- بناء وتصميم استمارات متابعة لمدى رضا الطلاب الدوليين بمصر.
- تحديد الأدوات المستخدمة في المتابعة؛ مثل: التقارير الدورية، تجاوب الدول الأخرى؛ لإرسال طلابها إلى مصر، التقارير العالمية للقوى الناعمة، وغيرها من الادوات.
- متابعة الطلاب الدوليين بعد التخرج لضمان استمرار دعمهم لمصر.
- تلقى الشكاوى والاقتراحات للطلاب الدوليين من خلال تخصيص الخط الساخن له.

- **خامساً: معوقات التصور وسبل التغلب عليها:**

- غياب ثقافة مفهوم القوة الناعمة لدى كثير من المؤسسات التعليمية والمجتمعية، ويمكن التغلب عليها من خلال عقد مؤتمرات وندوات للتعريف بالقوة الناعمة ومواردها، وكيفية استفادة مصر من مواردها لتعزيز قوتها الناعمة وإعادة سيطرتها وهيمنتها على المنطقة المحيطة.
- عدم وجود خطة استراتيجية واضحة لتدويل التعليم العالي، ويمكن التغلب علية بتبني الحكومة سياسات محددة ومخططة لتدويل التعليم العالي، وتحسين منظومة التعليم العالي.
- قلة التمويل المالي المخصص للمنح الدراسية والبعثات، ويمكن التغلب عليه من خلال مشاركة المؤسسات الاقتصادية للجامعة في تكلفة المنح الدراسية والبعثات، من أجل تطوير تلك المؤسسات وتلبية احتياجات سوق العمل العالمية.
- عزوف بعض الطلاب الدوليين للالتحاق بالتعليم المصري؛ بسبب التصنيفات المتأخرة للجامعات المصرية، ويمكن التغلب عليه من خلال عرض لبعض المميزات كخفض الرسوم الدراسية، وتكلفة الإقامة كعامل جذب للطلاب الدوليين، والتنوع في البرامج الدراسية.
- ضعف التسويق والترويج للتعليم المصري وبالتالي انخفاض عدد الطلاب الدوليين، ويمكن التغلب عليه من خلال إنشاء معاهد داخل الجامعات الأجنبية للتعريف بالثقافة المصرية واللغة العربية.
- ضعف اهتمام بعض الكليات وأعضاء هيئة التدريس بتدويل التعليم، ويمكن التغلب عليه من خلال رصد حوافز ومكافآت للكليات الرائدة في مجال تدويل وجذب الطلاب الدوليين.

- الروتين والمركزية في سياسة شروط وقبول الطلاب الدوليين، ويمكن التغلب عليه من خلال إنشاء إدارة لامركزية وتغيير سياسات وقبول الوافدين.
- هجرة العقول المتميزة والرائدة من أعضاء هيئة التدريس بسبب الحافز المادي في الدول الأجنبية، ويمكن التغلب عليه من خلال توفير تمويل المشروعات البحثية لهم من خلال تعاون جميع مؤسسات الدولة لرفع كفاءة المنظومة التعليمية.



• **المراجع**:

- ابتسام إبراهيم، عصام جمال(٢٠١٣): تدويل مؤسسات التعليم الجامعي طبيعته ومداخله، قرأه تحليلية لبعض التجارب والخبرات الدولية المعاصرة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٥٥، الجزء الثاني، أكتوبر، ٥٥١ -٦١٦.
- إبراهيم نوار (٢٠١٧): مصادر القوة الناعمة ومكانة مصر في العالم، مجلة آفاق سياسية، المركز العربي للبحوث والدراسات، نوفمبر، ٢٣ -٣١.
- أحمد محمد عبد الهادي (٢٠١٣): القوة الناعمة المصرية بين الصعود والتراجع، مجلة سياسات عربية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، نوفمبر، ع٥،٧٦ -٩١.
- أحمد موسى بدوى (٢٠١٧): القوة الناعمة المصرية: سؤال عن استعادة الدور المفقود، مجلة آفاق سياسية، المركز العربي للبحوث والدراسات، نوفمبر، ع٣٠، ٣٢ -٣٦.
- أسماء أبو بكر صديق (٢٠١٨): رؤية مقترحة لتدويل البحث العلمي في الجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٩،ع ١١٥، يوليو،١٠٧ - ١٦٢.
- أشرف محمد أحمد (٢٠١١): استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مج ٥، ع٣، يوليو،٤٣٩ -٥٦٠.
- أميميه حلمى عبد الحميد (٢٠١٥): تدويل التعليم الجامعي في كوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع٦٠، أكتوبر،٤٢ -١١٧.
- إياد خلف عمر(٢٠١٦): استراتيجية القوة الناعمة ودورها في تنفيذ أهداف السياسة الخارجية الأمريكية في المنطقة العربية، رسالة ماجيستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- تركى بن صالح العواد (٢٠١٦): القوة الناعمة: تعريفها ومصادرها وأهميتها واختلافها عن القوة الصلبة، مجلة الدراسات الدولية، معهد الدراسات الدبلوماسية، ع٧٥،٢٧ -١١١.
- تقرير التنافسية العالمية لعام٢٠١٨(The Global Competitiveness Report 2017–2018)
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A7%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%_A.
- تقرير وزارة التعليم العالي(٢٠١٨): تقرير حول الطلاب الوافدين للدراسة بالجامعات، ويمكن الرجوع الى:
https://www.youm7.com/story/2018/10/20/%D9%88%D8%B2%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-
- ثروت عبدالحميد عبد الحافظ (٢٠١٦): الاتجاهات الحديثة في تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٦٧،ج١، يناير،١١ -١٠٤.
- جمعة سعيد تهامي(٢٠١٧): استراتيجيات مقترحة لتوظيف التعليم العالي في تدعيم القوة الناعمة في مصر لمواجهة الغزو الفكري، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج٣٢، ع٣، ٢٩٥ -٣٧٤.

- جوزيف سز ناى (٢٠١٣): القوة الناعمة: وسيلة النجاح في السياسات الدولية، ترجمة: محمد توفيق البجيرمى، الرياض، العبيكان، ط٢.
- جوزيف ناى (٢٠١٥): مستقبل القوة، ترجمة: أحمد عبدالحميد نافع، ع ٢٥٥٨، ط١، المركز القومي للطباعة.
- خالد عبدالفتاح عبدالله (٢٠١٨): التعليم والقوة الناعمة لمصر، مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، يناير، مج١٨، ع٦٩، ١٢٩ -١٣٢.
- دعاء حمدي محمود (٢٠١٣): المقومات التربوية والثقافية لمفهوم القوة الناعمة: مصر نموذجًا، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج٢٠، ع٨٥، يوليو، ١٦١ -٢٣٢.
- سعد عيد، وعبدالعزيز سليمان(٢٠١٥): تطوير تدويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة التربية، جامعة الأزهر،ع١٦٣، ج٢، ابريل، ٥١٩ -٥٤٦.
- سيد سيد عبدالسميع (٢٠١٠): دراسة تحليلية عن الطلاب الوافدين في مصر حتى عام٢٠١٠، القاهرة، الادارة العامة للبحوث الثقافية: إدارة الدراسات والبحوث، ٨ -١٣.
- سيرج لاتوش(٢٠٠٩): قاموس التنمية: دليل المعرفة باعتبارها قوة، ترجمة: أحمد محمود، سلسلة العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- صلاح جوده (٢٠١٣): القوة الناعمة لمصر المعطيات الأساسية، مجلة الاقتصاد والمحاسبة، نادى التجارة، يونيو، ع١٩،٦٥٠ -٢١.
- عائشة عبدالفتاح مغاورى(٢٠١٦): تصور مقترح لتدويل التعليم الجامعي المصري في ضوء المعايير العالمية لتصنيف الجامعات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج٢٧، ع١٠٩، أكتوبر،٤٥٣ -٥٤٠.
- عبدالعزيز عبد الستار، وخالد عبدالله(٢٠٠٩): الأمن الفكري والقوة الناعمة، مجلة بحوث الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، هيئة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، الرئاسة العامة، ع١،٢٩٠ -٣١٥.
- عبداللطيف محمود(٢٠١١): تعليم ما بعد ثورة ٢٥ يناير واستعادة قوة مصر الناعمة، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، يوليو ٢٢١ -٢٤٢.
- عبدالله عالم (٢٠٠٧): الاصلاح والقوة الناعمة، مجلة الدبلوماسي، وزارة الخارجية، معهد الدراسات الدبلوماسية، نوفمبر، ٤٨ -٤٩.
- عبدالله كريم، وخالد علي(٢٠١٧): تصور مقترح لمتطلبات تدويل التعليم في الجامعات الأردنية الحكومية لتحقيق التنافسية العالمية، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، مج٢٦٥،٤٤ -٢٧٩.
- عبدالله محمد علي(٢٠١٦): بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي: تصور مقترح، أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠م، جامعة القصيم، يناير، ١٦٢ -٢٠٠.
- عبدالناصر رشاد، وعماد نجم(٢٠١٧): آليات تعزيز الحراك الطلابي الدولي بمؤسسات التعليم العالي في كندا ومصر: دراسة مقارنة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٧٢، ج٢، يناير،٦٠ -١٦٩.

- عزة أحمد محمد (٢٠١٤): دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٥٧، ج٣، يناير،٣٧٥ -٤٣٥.
- عصام جمال سليم (٢٠١٥): الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدويل التعليم العالي: دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا،ع٢٣، ابريل، ٥٩٨ -٦٤٢.
- عماد نجم عبدالحكيم (٢٠١٦): تدويل التعليم العالي بكندا، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين: التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، وجامعة عين شمس، كلية التربية، يناير،٣٢١ -٣٧٥.
- عنتر محمد أحمد(٢٠١٨): تدويل التعليم العالي في كل من كوريا الجنوبية واليابان ومدى إمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٤، ع١٢، ديسمبر،١ -٥٦.
- فاطمة الزهراء سالم (٢٠١٢): اتاحة التعليم الجامعي وتدويله (التجربة التركية في اطار التوازن بين المحلية والعالمية: دراسة تحليلية، المؤتمر العلمي السنوي العشرين: التعليم والتقدم في دول آسيا واستراليا، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، يوليو، ٣٧٩ -٣٨٠
- ماجد عبدالله القحطاني(٢٠١٧): تصور مقترح لتدويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جدة، السعودية، ١ -٢٠٠.
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٨): المعجم الوجيز، دار الفكر العربي، مج١، ع١.
- محمد ابراهيم عبدالعزيز (٢٠١٥): تدويل التعليم: أحد مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، ع٨٧، ابريل،٢٢٣ -٢٧٨.
- محمد عبدالرازق ابراهيم (٢٠١٢): تصور مقترح لبناء تكتل جامعي عربي في ضوء متطلبات وتحديات تدويل التعليم، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج١٩، ع٧٧، ابريلك،٣١٧ -٣٩٢.
- محمد عبدالله محمد(٢٠١٧): تدويل التعليم العالي: مدخل لتحقيق رؤية مصر في التعليم العالي ٢٠٣٠، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج٣٢، ع٤،٦٢ -١٤٥.
- محمود سلمان(٢٠٠٢): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- محمود محمد المهدى(٢٠١٨): القوة الناعمة للتعليم العالي وتحقيق المصالح القومية: دراسة مقارنة في الصين والاتحاد الروسي والولايات المتحدة ومصر، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، مج٤٢، ع١،١٤ -١٧٨.
- مسفر ظافر، وفهد احمد(٢٠١٠): استراتيجية توظيف القوى الناعمة لتعضيد القوة الصلبة في إدارة الأزمة الإرهابية في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية،١ -٢٢٧.
- منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي والبنك الدولي (٢٠١٠): مراجعات لسياسات التعليم الوطنية، التعليم العالي في مصر، منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي.

- ناجى عبدالوهاب هلال (٢٠١٢): تدويل التعليم العالي على ضوء تحديات العولمة: رؤية مستقبلية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، مج١٩، ع٧٧، ابريل،١٨٥ -٣١٦.
- نجلاء أحمد محمد(٢٠١٦): تطوير التعليم العالي المصري في ضوء متطلبات تدويل التعليم: دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعه بنها.
- نرمان الصمص(٢٠١٥): الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجهود الجامعات في تدويل البحث العلمي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(٢٠١٩): الخطة التنفيذية لوزارة التعليم العالي المصري لعام ٢٠١٩، ويمكن الرجوع الى: http://www.sis.gov.eg/Story/181287/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A9, https://akhbarelyom.com/news/newdetails/2785796/1/2019
- اليونسكو(٢٠٠٤): التعليم العالي في مجتمع العولمة، وثيقة توجيهيه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، باريس.
- A Globale Ranking Of Soft Power 2017 – The Sooft Power 30 http://softpower30.com/wp-content/uploads2017/8/The-Soft- Power-30-Report-2017-Web-1.pdf
- A Globale Ranking Of Soft Power 2018 – The Sooft Power 30
- Altbach, P. (2015). Perspectives on internationalizing higher education. International Higher Education, (27).
- Altbach, P.G.,& Knight, J,(2007): The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Interntoonal Studies,11,290-305.
- Amblee, N. C. (2018). Special Issue on the Internationalization of Higher Education: Introduction
- Anna Wojciuk and others (2015): Education as a source and tool of soft power in international relations", European political science, 14(3), September, 298-317.
- Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. Research in Comparative and International Education, 10(2), 185-201.
- Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. European Journal of Education, 46(1), 101-116.
- Brooks, R., & Waters(2011). Student mobilities, migration and the internationalization of higher educati l framework. Policy futures in education, 1(2), 248-270o

- Butler,Debra(2016): Comprehensive Internationalization: Examining The What, WHY,and How at Community Colleges, ADissertation Presented to The Faculty of the Schoole of Education the College of William and Mary in Virginia,April.
- Carnoy,M.,& Rhoten,D(2002):What does globalization mean for educational change:A comparative approach? Comparative Education Review,46(1),1-8
- Castillo, G. P. (2018). Asunción Bernárdez Rodal. Soft Power: heroínas y muñecas en la cultura mediática. Madrid: Editorial Fundamentos, 2018. Vivat Academia, (145), 129-130.
- Childress, K., Lisa(2009): Planning For Internationalization By Investing in Facult, Journal of International and Global Studies, Vol.1, No.1,.
- Cho, Y. N., & Jeong, J. H. (2008). China's soft power: Discussions, resources, and prospects. Asian survey, 48(3), 453-472.
- Christou, P., & Fragouli, E. (2018). Internationalization strategy of British Higher Education Institutions and student satisfaction. International Journal of Higher Education Management, 4(2).
- Corvell, J. E., Durodove, B. A., Wright, R. R., Pate, P. E., & Nguyen, S. (2012). Case studies of internationalization in adult and higher education: Inside the processes of four universities in the United States and the United Kingdom. Journal of Studies in International Education, 16(1), 75-98.
- De Wit, H. (2002). Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis. Greenwood Publishing Group.
- De Wit, H. (2017). Global: Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions: International Higher Education, Summer 2011, Number 64. In Understanding higher education internationalization (pp. 9-12). Brill Sense.
- Dinesh,T,(2010): Universities response to internationalization: case of University of Twente, is it truly international? Master the University of Twente, Netherlands.
- Duong, V. A., & Chua, C. S. (2016). English as a symbol of internationalization in higher education: a case study of Vietnam. Higher Education Research & Development, 35(4), 669-683.

- Hanban. (2013). Kongzi xueyuan fazhan guihua (2012–2020) (Development plan of Confucius Institute (2012–2020)). http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5987/201302/148061.html. Accessed 11 April 2017
- http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/Higher-education-in-numbers.aspx
- http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/Higher-education-in-numbers.aspx
- http://softpower30.com/wp-content/uploads2018/9/The-Soft-Power-30-Report-2018-Web-1.pdf
- https://www.youm7.com/story/2018/11/25/%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AD%D8%B2%D9%8A
- Jiang, K. (2014). Inequality in internationalization of higher education. In Hayhoe, R., Marginson, S., Cai, Y., & Jiang, K., Responses to Yang Rui's "China's strategy for internationalization of higher education: an overview". Frontiers of Education in China, 9(2):163–187.
- King, C. (2019). Internationalisation of higher education in a Canadian context: responses to the Bologna Process from Canadian universities. European Journal of Higher Education, 9(1), 58-72.
- Knight,Jane(2013): A Model for the Regionalization of Higher Education: The Role and Controbution of Tuning, Tuning Journal for Higher Education.
- Köse, T., Özcan, M., & Karakoc, E. (2016). A comparative analysis of soft power in the MENA region: the impact of ethnic, sectarian, and religious identity on soft power in Iraq and)8
- Lau, K., & Lin, C. Y. (2017). Internationalization of higher education and language policy: The case of a bilingual university in Taiwan. Higher Education, 74(3), 437-454.
- Li, J. (2017). Ideologies, strategies and higher education development: a comparison of china's university partnerships with the Soviet Union and Africa over space and time. Comparative Education, 53(5), 1–20.
- Li, X.,& Roberts, J. (2012). A stages approach to the internationalization of higher education? The entry of UK universities into China. The Service Industries Journal, 32(7), 1011-1038.
- Lo, W. Y. W. (2011). Soft power, university rankings and knowledge production: Distinctions between hegemony and self-determination in higher education. Comparative Education, 47(2), 209-222.

- Lomer, S. (2017). Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis. Higher Education, 74(4), 581-598
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Internationalisation: Its implications for curriculum design and course development in UK higher education. Innovations in Education and Teaching International, 46(1), 51-60.
- Mazzarol,T(2003):The Third Wave: Future Trends in International Education, The Intearnational Journal of Educational Management,v.17.
- McCartney, D. M., & Metcalfe, A. S. (2018). Corporatization of higher education through internationalization: The emergence of pathway colleges in Canada. Tertiary Education and Management, 24(3), 206-220.
- Mitra,S(2010): Internationalization of Education in India: Emerging Trends and Strategies,Asia Social Seience,6(6),105-110
- Mok, K. H., & Ong, K. C. (2014). Transforming from "economic power" to "soft power": Transnationalization and internationalization of higher education in China. In Survival of the Fittest (pp. 133-155). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Nabi, G., Wei, S., Ghous, G., & Sheikh, N. (2016). Post PhD Adjustments and Internationalization of Higher Education in China-A Study based on International PhD Students in China: PhDs Enrollment and Its Aftermath. International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology (IJSSMET), 7(4), 37-47.
- Nye, J.S. (2007):Culture, Soft Power, and "Americanization" in david held and Henrietta moore , eds, cultural politics in a global age , uncertainly , solidarity and innovation (London: oneworld publications).
- Nye,J.S(2004): Soft Power: The Means to Success in World Politics,New York: Public Affairs.
- Oxford Dicitionaries: Language Matters ,Power ,Available On This Website on World Wide Web https://en.oxforddictionaries.com/definition/force:(23/10/2018)
- Peterson, P. M., & Altbach, P. G. (2015). Higher Education as a Projection of America's Soft Power. In Soft Power Superpowers(pp. 69-85). Routledge.

- Pratt, J. J. (2016). The Soft Power of Education and Its Role in Canada-Asia Relations.
- Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. Higher Education, 75(1), 111-129.
- Rudzri,Romulad EJ(2004):The Application of Astrategic Management Model to Internationalization of Higher Education institutions,Higher Education,(29),411-230.
- Rui, Y. A. N. G. (2012). Internationalization, regionalization, and soft power: China's relations with ASEAN member countries in higher education. Frontiers of Education in China, 7(4), 486-507.
- Rui, Y. A. N. G. (2014). China's strategy for the internationalization of higher education: An overview. Frontiers of Education in China, 9(2), 151-162.
- Siqi Gao, (2015): China's soft power in the Arab world through higher educational exchange, submitted in partial fulfillment of the prerequisite for honors in political science, Wellesley College, April.
- Tian, J., & Ni, H. (2018). Marianne A. Larsen: Internationalization of higher education: an analysis through spatial, network, and mobilities theories.
- Tian, M., & Lowe, J. (2018). International Student Recruitment as an Exercise in Soft Power: A Case Study of Undergraduate Medical Students at a Chinese University. In International Students in China (pp. 221-248). Palgrave Macmillan, Cham
- Trahar, S., & Hyland, F. (2011). Experiences and perceptions of internationalisation in higher education in the UK. Higher Education Research & Development, 30(5), 623-633.
- Trilokekar, R. D. (2010). International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education. Higher Education, 59(2), 131-147.
- Tsang, M. C., Wang, M., & Lin, L. (2009). Internationalization of Higher Education in the US, UK, and Australia. Peking University Education Review, (2), 12.
- UNESCO(1998): Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action.Paris, France: UNESCO,October

- Wadhwa, R. (2016). New phase of internationalization of higher education and institutional change. Higher Education for the Future, 3(2), 227-246.
- Wan, C. D. (2018). Developing Holistic Indicators to Promote the Internationalization of Higher Education in the Asia-Pacific. Education Policy Brief. UNESCO Bangkok.
- Wilson III, E. J. (2008). Hard power, soft power, smart power. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 616(1), 110-124.
- Wojciuk, A., Michałek, M., & Stormowska, M. (2015). Education as a source and tool of soft power in international relations. European Political Science, 14, 298-317
- Wojciuk, A., Michałek, M., & Stormowska, M. (2015). Education as a source and tool of soft power in international relations. European Political Science, 14, 298-317.)
- Wu, H. (2019). Three dimensions of China's "outward-oriented" higher education internationalization. Higher Education, 77(1), 81-96.
- Wuthnow,J(2008):The concept of soft power in china, strategic discourse issues and studies, Columbia university,44(2),1-27.
- Yang, R. (2010). Soft power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes. Globalisation, Societies and Education, 8(2), 235-245.
- Yang, R. (2015). China's soft power projection in higher education. International Higher Education, (46).
- Yun,Seong-hun&Kim,Jeong-Nam(2008): Soft Power from ethnic attraction to national attracation in sociological globalism, International Journal of Intercultural Relations 577-566.

❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في محافظة القويعية

إعداد :

أ/ محمد بن سعيد يحيى التليدي
معلم بوزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

أ.د/ نبيـــــل جـــاد عزمـــي
أستاذ وسائل وتكنولوجيا التعليم
بكليات الشرق العربى للدراسات العليا

واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في محافظة القويعية[1]

أ/ محمد بن سعيد يحيى التليدي
معلم بوزارة التعليم
المملكة العربية السعودية

أ.د/ نبيل جاد عزمي
أستاذ وسائل وتكنولوجيا التعليم
بكليات الشرق العربى للدراسات العليا

• **المستخلص** ::

هدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في محافظة القويعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من ١٢٥ معلماً ، وطبق البحث على عينة عشوائية عددها (٨٥) مفردة، وتم استخدام أداة الإستبانة لجمع معلومات البحث. وتوصل البحث إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٤.١٧من ٥.٠٠)، وموافقتهم بشدة على أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٤.٣٨ من ٥.٠٠)، وموافقتهم بشدة على المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٤.٣٤).

الكلمات المفتاحية: التخزين السحابي – محافظة القويعية.

The Reality of the Use of Islamic Education Teachers for Cloud Storage Applications in Qawaiya Governorate

Mohammed bin Saeed Yahya al-Talidi
Prof. Nabil Gad Azmi

Abstract

The purpose of the current study was to identify the reality of the use of Islamic education teachers for cloud storage applications in Qawaiya Governorate. The analytical descriptive method was used. The study population consisted of 125 teachers. The research was conducted on a random sample of (85) items. A questionnaire was used to gatherresearch data. The study reached the approval of the participants to the use of cloud storage applications in the educational process, where the general mean of their approval was (4.17 of 5.00), and strongly agree on the importance of using cloud storage applications in the educational process, the mean of their approval was (4.38 of 5.00). They also strongly agreed with the obstacles that limit the use of cloud storage applications in the educational process, with a general mean of their approval (4.34).

Keywords: Cloud Storage - Quwaia Governorate.

[1] بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم بكليات الشرق العربي للدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية

• **مقدمة**:

يشهد العالم تطوراً سريعاً في كافة مناحي الحياة ، ومن أبرز مظاهر هذا التطور التقدم التقني والتكنولوجي في مختلف مجالات الحياة ، مما أدى إلى فرض الكثير من المتغيرات المعرفية والعلمية ، ولم يعد هدف التعليم في هذا العصر يقتصر على تحصيل المعرفة في حد ذاتها ، بل أضحى اكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على توظيف المعلومات والتقنيات المتطورة في حل المشكلات الحياتية من أبرز سماته.

واستجابة لدواعي التطوير والتغيير تزايد الاهتمام بتوظيف التقنيات الرقمية الحديثة ، لما تتميز به هذه التقنيات من توظيف لجهود كل طالب بإرادة منه لإنجاز عمل يعم نفعه على الفريق دون التقيد بالمكان والزمان، وبهذا فقد أخرجت النظام التعليمي من حدود المكان والزمان، وساعدت على التفاعل الإيجابي بين المتعلمين، بحيث يظهر كل متعلم عضو نشط يؤثر ويتأثر، كما ساعدت على دمج خبرات المتعلمين ؛ ليتمكنوا من تحقيق أهداف الجماعة والفرد معا، وغيرت من دور المعلم فأتاحت له الدعم والإرشاد عبر شبكة الإنترنت (فرجون ، ٢٠١١ ، ١٦) .

ولا يمكن لمن يعمل اليوم في التعليم الشك في أنه يتم العمل ضمن ثقافة من التغيير، فقد ظهرت الإستراتيجيات اللازمة لاستيعاب الأعداد المتزايدة والتنوع المتنامي للمتعلمين، وفي الوقت ذاته شهد الاتصال بالإنترنت Internet والمعرفة الرقمية ارتفاعاً ملحوظاً ، وأصبح التعلم على الإنترنت الآن يمثل التيار السائد تقريباً (هيوز، ٢٠١٢ :١٣٥).

ويتزامن هذا التطور مع النمو الواضح في عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية، والذي قفز من مليون مستخدم عام ٢٠٠١ إلى ثلاثة ملايين مستخدم عام ٢٠٠٥ ، وحوالي ١٣ مليون ونصف مستخدم عام ٢٠١١ ، وحوالي ١٥,٨ مليون عام ٢٠١٢ ، وحوالي ١٦ مليون ونصف عام ٢٠١٣ وحوالي ١٨,١ عام ٢٠١٤ وذلك وفقاً لما ورد في التقرير السنوي لعام ٢٠١٤ لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات .

في ظل التقدم التقني المذهل الذي يشهده العالم، صارت السباحة في الفضاء عبر الإنترنت، وإجراء الاتصالات والحصول على فيض من المعلومات فيوقت قياسي أمراً ميسوراً للجميع، وبطبيعة الحال فإن التقدم لم يصل إلى منتهاه، وما زال في الجعبة المزيد من التقنيات المستحدثة التي انتشرت بشكل كبير، في الآونة الأخيرة، ومن المتوقع أن يصل حجم مبيعاتها بحلول العام القادم إلى ما يزيد عن ال ٤٥ مليار دولار سنويًا ، تقنية تحويل الموارد الحاسوبية إلى خدمات

ضمن فضاء الإنترنت، أو ما يعرف بالحوسبة السحابيةComputing Cloud ، التي تمتد خدماتها وتطبيقاتها إلى قطاع التعليم .

وظهرت الحوسبة السحابية (Cloud Computing) مرة أخرى كأحد أساليب الحوسبة، التي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات، ويتاح للمستخدمين الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت (السحابة) دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة، أو الخبرة، أو حتى التحكم بالبنى التحتىة التي تدعم هذه الخدمات. كما يمكن النظر إلى الحوسبة السحابية على أنها مفهوم عام يشمل البر مجيات كخدمة (Software as a Service)، وغيرها من التوجهات الحديثة في عالم التقنية التي تشترك في فكرة الإعتماد على شبكة الإنترنت لتلبية الإحتياجات الحوسبية للمستخدمين (شيريهان المنيري ، ٢٠١١) .

- **مشكلة البحث**:

تقنيات التعليم من أكثر المجالات التي تشهد نمواً سريعاً نتيجة التطورات العلمية والتقنية، وتزايد الطلب على دمج التقنية في التعليم، بهدف بناء جيل قادر على التعامل مع مفردات العصر الجديدة، وقد أدى ذلك إلى زيادة الأعباء على المؤسسات التعليمية، فنشأت حاجة إلى استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق وجب على مؤسسات التعليم إعداد المعلمين لمجابهة التطورات الحديثة، وقد بات مفهوم التخزين السحابي أحد أهم الموضوعات المطروحة للنقاش خلال الفترة الماضية حيث أن التخزين السحابي وتطبيقاته المختلقة هي المفتاح الأساسي لفتح الآفاق الواعدة للمؤسسات التعليمية ومساعدتها في تغيير الطريقة التي تتفاعل بها مع منسوبيها من أكاديميين ومعلمين وطلاب ، حيث لوحظ أن هذه التقنية لم تحظى بالكثير من الاستخدام والاستغلال الأمثل لها بالرغم من المميزات والفوائد التي تزخر بها هذه التقنية ولذلك سيتم التركيز في هذه الدراسة على التعريف بهذه التقنية ونقاط القوة ومواطن الضعف بالإضافة إلى أهم التطبيقات والبر مجيات التي تمتاز بها هذه التقنية وحتى يتم ذلك لا بد من دراسة الواقع الفعلي لاستخدام هذه الأدوات والتطبيقات لاقتراح أفضل السبل للتطوير، ومن خلال ذلك وانطلاقا من المكانة الرائدة للتعليم الالكتروني، وبحكم تخصص الباحث في تقنيات التعليم، رأى من المفيد معرفة واقع استخدام تطبيقات التخزين السحابي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القويعية.

- **أسئلة البحث**

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي بمحافظة القويعية ؟

ويتفرع عنه عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أهمية استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي ؟

- ما آراء معلمي التربية الإسلامية حول استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية ؟
- ما معوقات استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية ؟

• **أهداف البحث**:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أهمية استخدام معلمي التربية الإسلامية بتطبيقات وإمكانات التخزين السحابي.
- التعرف على آراء معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابيفي العملية التعليمية .
- التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام معلمي التربية الإسلامية لتطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية.

• **أهمية البحث**:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

- تتضح أهمية هذه الدراسة كون تطبيقات التخزين السحابي أحد أهم التقنيات الحديثة التي تحدث ثورة كبيرة في تحسين أداء العملية التعليميةٍ لدورها في توفير برامج وتطبيقات متميزة ومساحات تخزينية كبيرة جدا ومراقبة البيانات وحفظها بشكل آمن وبأقل تكلفة.
- الحاجة القائمة إلى تنظيم العملية التربوية والتعليمية والتي تتجه بشكل كبير إلى التعلم الإلكتروني ، وذلك من خلال وضع استراتيجيات تعليمية تنظم هذا التعلم الإلكتروني .
- قد تكشف هذه الدراسة عن بعض المعوقات والممارسات التي تحد من الانطلاق نحو استخدام تطبيقات وبرامج التخزين السحابي.

• **مصطلحات البحث**:

• **التخزين السحابي**:

عرفته (شيريهان المنيري، ٢٠١١) بأنه: تكنولوجيا تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسم بالسحابة وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت.

ويعرف إجرائياً بأنه: الاستفادة من البر مجيات الحاسوبيةكمعالجات النصوص أو العروض التقديمية أو محررات الفيديو والصور وغيرها من أي مكان وفي أي وقت بدون الحاجة لتنصىبها على أجهزتنا وبدون الحاجة لكل ما يتعلق بها من تحديث وحماية وصيانة وذلك عن طريق شراء مساحة في شركة مستضيفة لهذه الخدمات وتوفير اسم مستخدم ورقم سري مثلها في ذلك البريدالإلكتروني.

- **الإطار النظري للبحث**
- **أولاً: دور الحاسب الآلي في التعليم .**
- **الأهداف الإستراتيجية في حوسبة التعليم:**

هنالك العديد من الأهداف منها ما يلي:

- إحداث نقلة نوعية في مسيرة التعليم من خلال الاستفادة القصوى من المعلوماتية ونظم التعليم الالكتروني في المدارس وجعلها أكثر قدرة وكفاءة على التعامل مع المستجدات وأكثر استجابة لمتطلبات التنمية الشاملة.
- تلبية الاحتياجات المباشرة لسوق العمل في مجال التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة وأساليب الوصول للمعلومات ومعالجتها.
- تهيئة المواطن للولوج في مجتمع المعلومات الحديث والتعايش معه وتحقيق متطلبات التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة (K-economy).
- استثمار القدرات الكبيرة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) لتحقيق جودة التعليم ورفع كفاءته وتحقيق كفايات مناهج المواد الدراسية في جميع مراحل التعليم

- **أهمية الحاسب الآلي في العملية التعليمية وتأثيره على الناحية التربوية:**

لم يعد المعلم هو المصدر الوحيدة الذي يعتمد عليه الطالب في جلب المعرفة بل أصبح جزءا من هذه المنظومة ولاشك أن التعليم قد تطور حتى أصبح الطالب ليس هو المستمع والمعلم هو الملقن.. بل أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية وتحول إلى مشارك وبفاعلية في استنتاج المعرفة ومن الوسائل التي واكبت التطور في العملية التعليمية الحاسب الآلي وقد أدى إدخاله في العملية التعليمية إلى حصول إيجابيات كبيرة .

ومن إيجابياته كثرة المعلومات التي يجدها الدارس عن طريق الحاسب والانترنت وتسهيل الأمور المعرفية وربط جسور بين الثقافات المتعددة كذلك في طريقة التعليم عن بعد وقد زاد الاعتماد على التقنية سواء في الجامعات أو غيرها .

كما أن استخدام الحاسب الآلي والاعتماد عليه في المدرسة والجامعة ربما يكون له تأثير سلبي من ناحية أننا ربما نفقد الجانب التربوي والعلاقة التربوية التوجيهية بين الطالب والمعلم كذلك في البيت عندما تستخدم هذه التقنية من قبل الأبناء بشكل خاطئ ويصبح الكمبيوتر كل شيء بالنسبة للشاب أو الفتاة فذلك يولد حياة اجتماعية مختلفة فيجب الانتباه لهذا الجانب وهذه الاختلافات لن نشاهدها أو نلاحظها الآن، فيجب على مستخدمي هذه التقنية أن يكون استخدامهم لها على قدر كبير من الوعي واستخدامها للمنفعة ولأخذ المعلومة المفيدة.

وقد أصبح التعليم متشعبا ومتعدد الأغراض ، والتقنية أداة تساعد على نشر العلم والمعرفة إذا أحسن استخدامها كما أنها ليست بديلا للقاء وجها لوجه ما بين المعلم والمتعلم ، ولكنها تساعد إلى حد بعيد في توثيق هذه الرابطة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم وتساعد في إيصال المعلومة للطالب بأشكال متعددة منها الصوت والصورة.

وجاء الحاسب الآلي أدى إلى نقلة نوعية قوية جداً في مجال التربية سواءً كان ذلك للمعلم أو الطالب.. فالمدرسة ومن خلال استخدام برنامج معارف والبرامج المساعدة أدى ذلك إلى سرعة في إنجاز العديد من المعاملات والخدمات المقدمة للمعلم أو الطالب على حد سواء.. أما على المستوى الفصول فقد استطاع المعلم أن يستفيد من المادة العلمية الموجودة في الأسواق وعلى الشبكة العنكبوتية.. وبأساليب راقية جداً سهلت وصول المعلومة إلى الطالب بل تعدى ذلك إلى أن نقول أن التعليم بالترفيه أصبح سمة هذا العصر، (عمس، ٢٠٠٩م، ص١٣٧ -١٣٨).

- **ثانياً: التخزين السحابي**
- **مفهوم التخزين السحابي:**

التخزين السحابي (الحوسبة السحابية) Cloud Computing« هي تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين والبيانات الخاصة بالحاسب إلى ما يسمى بالسحابة ، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت ، أي أنها حولت برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات، كما أنها تتميز بحل مشاكل صيانة وتطوير البرامج عن الشركات المستخدمة لها، وبالتالي يتركز مجهود الجهات المستفيدة على استخدام هذه الخدمات فقط (الشيتي، ٢٠١٣م، ص٩).

كما يعرف بانه: تركيب مجموعة من الحواسيب وقواعد البيانات وطرفيات بغرض استخدامها من قبل المستفيدين(قنديليجي، والسامرائي، ٢٠١٠م، ١٩٧).

- **مبررات استخدام التخزين السحابي في التعليم:**

يعد التخزين السحابي من الركائز الأساسية التي تولد الإبداع التقني المعاصر، وهو الوسيلة الأوسع انتشارا، والأكثر تأثيرا، إنه أبو الوسائل التعليمية بلا منازع، لذلك فقد أصبح موضع اهتمام وعناية القادة التربويين والمعلمين. فكيف تبوأ التخزين السحابي كل هذه المكانة المميزة بين التقنيات التربوية الأخرى .كما تعد التقنيات التربوية الحديثة ومنها التخزين السحابي من الأسس الراسخة التي تستند عليها مدرسة المستقبل، ذلك لأن نجاح التربية في

تحقيق أهدافها، يقاس بسرعة استجابتها وتفاعلها مع المتغيرات في المجتمع، ومدى استفادتها من التفجر المعرفي الهائل الذي يشهده العالم، إضافة إلى أنه قد تمَّ إعادة صياغة الأدوار التي ينهض به كل من المعلم والكتاب وغرفة الصف لتواكب التطورات المتسارعة، ولا يتحقق هذا الهدف السامي بصورة مرضية إلا بتوظيف الحاسوب توظيفاً عملياً واسعاً (قطيط، ٢٠١١م، ص٦٧ -٦٨).

التخزين السحابي هي تقنية قوية يستعملها بتزايد كلا من المنظمات والأفراد. وقد يطلق مصطلح التخزين السحابي على أشياء مختلفة، ولكن بشكل عام هي تعني استخدام مزود خدمة لتخزين وإدارة بياناتك الخاصة على ألانترنت. تمتاز التخزين السحابي بسهولة مزامنة البيانات مع الكثير من الأجهزة في أي مكان حول العالم، ولكن يمكنك أيضا تبادل المعلومات الخاصة بك مع أي شخص تريد. ويرجع السبب في تسمية هذه الخدمة (التخزين السحابي) هو أنك في أغلب الأحيان لا تعرف أين يتم تخزين بياناتك الخاصة. وتشمل أمثلة التخزين السحابي إنشاء وثائق على محرر مستندات «جوجل»، وتبادل الملفات عبر (دروب بوكس)، وإقامة الخادم الخاص بك على أمازون «كلاود»، و تخزين الموسيقى أو الصور (الفقى، ٢٠١٣م)

وقد أدى الانفجار المعرفي إلى تدفق المعلومات، مما يتطلب البحث عن وسيلة لحفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند الضرورة، والحاجة للسرعة في الحصول على المعلومات، ويكون هنا الحاسوب أفضل وسيلة، والحاجة إلى المهارة والإتقان في أداء العمليات التربوية، وإيجاد حلول لمشكلات صعوبات التعلم، حيث أثبتت البحوث والدراسات أن للحاسوب دورًا مهمًا في المساعدة في حل مشكلات التعلم لمن يعانون من بعض الإعاقات ، وتحسن فرص العمل المستقبلية، حيث يتم تهيئة الطلبة لعالم يتمحور حول التقنيات المتقدمة، وتنمية مهارات معرفية عقلية عليا، مثل حل المشكلات، والتفكير وجمع البيانات وتحليلها، واستخدام الحاسوب لا يتطلب معرفة متطورة أو مهارة معقدة، بل يتطلب تدريبًا قصيرًا يتيح لمن ليس لديه الخبرة أن يستخدمه،(جبر، ٢٠٠٧م، ص ٢٣ -٢٤) .

- **الإطار المنهجي للبحث**
- **منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي ، بهدف التعرف على آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، والتعرف على أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، بالإضافة إلى الوقوف على المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية .

• **مجتمع البحث وعينته**:

يشمل مجتمع الدراسة كافة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في محافظة القويعية وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها (٨٥) مفردة من مفردات مجتمع الدراسة.

• **أداة البحث**:

استخدم الباحث للحصول على البيانات اللازمة للدراسة الإستبانة التي أعدها الباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بالدراسة وتكونت الإستبانة من (٣٩) فقرة تقيس متغيرات الدراسة.

• **صدق أداة البحث**:

• **الصدق الظاهري**:

تم توزيع الإستبانة على عدد (٦) من المحكمين في الجامعات السعودية، وبناء على تعليمات السادة المحكمين قام الباحث بتغيير ما يلزم من حذف وإضافة وتعديل.

• **صدق الاتساق الداخلي** :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الدراسة، والدرجة الكلية لها والجداول التالية توضح ذلك:

• **المحور الأول**: **أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية**:

جدول (١) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني والدرجة الكلية لها

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
1	تساعد تطبيقات التخزين السحابي في تطوير الأداء	0.681◆◆
2	تساعد تطبيقات التخزين السحابي في تقديم المعلومات والمعرفة بشكل أفضل	0.810◆◆
3	تساعد تطبيقات التخزين السحابي في تنمية مهارات التعاون	0.653◆◆
4	تساعد المعلمين والمتعلمين في الوصول للمحتوى من أي مكان وفي أي وقت	0.773◆◆
5	تساعد في توظيف التقنيات الحديثة في التدريس	0.431◆◆
6	تساعد في تطوير المناهج والمواد الدراسية الجديدة	0.671◆◆
7	تساعد في توفير النفقات مقارنة بالنظام الاعتيادي	0.674◆◆
8	تسهم في سهولة إدارة ومراقبة المستخدمين للنظام	0.483◆◆
9	تساعد في تحقيق الجودة للعملية التعليمة	0.778◆◆
10	تؤدي إلى زيادة التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم	0.618◆◆
11	تساعد في اكتساب مهارات جديدة في مجال تقنيات التعلم الحديثة	0.624◆◆
12	تساعد على التدريب المستمر للمعلم مما يساعد على الاتقان	0.589◆◆
13	تساعد في متابعة أعمال وواجبات الطلاب الكترونياً	0.489◆◆
14	تساعد المعلمين في تقديم التغذية الراجعة للطلاب الكترونياً	0.719

◆◆ عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول (١) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل الإستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

• **المحور الثاني: آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية:**

جدول (٢) معاملات ارتباط بنود المحور الأول والدرجة الكلية لها

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
1	تسهم تطبيقات التخزين السحابى في تطوير مهارات المعلمين	0.741◆◆
2	يتم تبادل المعلومات والمعارف عن طريق التخزين السحابى بشكل أفضل	0.768◆◆
3	استخدام تطبيقات التخزين السحابى توفر الجهد والتكلفة	0.659◆◆
4	يندر استخدام تطبيقات التخزين السحابى في العملية التعليمة	0.798◆◆
5	تشكل تطبيقات التخزين السحابى وسيلة تحفيز للمتعلمين	0.713◆◆
6	أفضل التواصل مع الطلاب من خلال تطبيقات التخزين السحابى	0.744◆◆
7	استطيع التعامل مع تطبيقات التخزين السحابى عبر وسائل الاتصال الحديثة	0.464◆◆
8	يمكن الاستفادة من تطبيقات التخزين السحابى في التعليم عن بعد	0.626◆◆
9	يدرك القائمون على التعليم أهمية التعليم باستخدام تطبيقات التخزين السحابى	0.649◆◆
10	يتم تحديث المعارف والمعلومات بشكل مستمر من خلال تطبيقات التخزين السحابى	0.650◆◆
11	يمثل التنوع الموجود في تطبيقات التخزين السحابى بيئة خصبة لتنويع استراتيجات التعلم	0.626◆◆
12	أرى اهمية استخدام المعلمين لتطبيقات التخزين السحابى في العملية التعليمية.	0.725◆◆
13	يسهم التعليم من خلال تطبيقات التخزين السحابى في نشر ثقافة الاستفادة منها	0.635◆◆

◆◆ **عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.**

من الجدول (٢) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل الإستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

• **المحور الثالث: المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية:**

جدول (٣) معاملات ارتباط بنود المحور الثالث والدرجة الكلية لها

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
1	تدنى مستوى الإلمام بمهارات الحاسوب للمعلمين	0.545◆◆
2	قلة الخبرة في التعامل مع تطبيقات التخزين السحابى	0.700◆◆
3	عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة	0.811◆◆
4	قلة البرامج التدريبية المخصصة لاستخدام تطبيقات التخزين الساحابى	0.827◆◆
5	ضعف الكفاءة العالية لاستخدام الشبكة العالمية (الانترنت)	0.614◆◆
6	لا يوجد لدى مديري المدارس القناعة الكافية بجدوى استخدام تطبيقات التخزين السحابى	0.548◆◆
7	تخوف أولياء الأمور من خوض أبنائهم في وسائل الاتصال الحديثة من خلال ممارسة تطبيقات التخزين السحابى	0.745◆◆
8	تكرار حدوث الأعطال الفنية	0.830◆◆
9	بطء شبكات الاتصال تشكل عائقا للاستفادة من تطبيقات التخزين السحابى	0.779◆◆
10	وجود حاجة مستمرة لتدريب المعلمين على مستحدثات التقنيات التعليمية	0.750◆◆
11	قلة وعى بعض المسؤلين بدور استخدام تطبيقات التخزين السحابى في العملية التعليمية	0.625◆◆
12	قلة البرامج الدعائية لأهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابى للمعلمين	0.518◆◆

◆◆ **عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.**

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثالث تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل الإستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

• **ثبات أداة البحث**:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

محاور الدراسة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابى في العملية التعليمية	14	0.842
المحور الثاني: آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابى في العملية التعليمية	13	0.877
المحور الثالث: المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية	12	0.745
معامل الثبات الكلى	39	0.919

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع أبعاد الدراسة مرتفع، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠.٧٤٥، ٠.٨٧٧) كما بلغ معامل الثبات الكلي لجميع أبعاد الدراسة (٠.٩١٩)، وهي جميعها قيم ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

• **أساليب المعالجة الإحصائية**:

تم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويوضح الانحراف المعياري التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة.
- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

• **نتائج البحث** :

السؤال الأول : ما هي أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية ؟

للتعرف على أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية فيها قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

والانحرافات المعيارية لعبارات محور أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة			
4	تساعد المعلمين والمتعلمين في الوصول للمحتوى من أي مكان وفي أي وقت	ك	52	32	1			4.60	0.516	1
		٪	61.2	37.6	1.2					
5	تساعد في توظيف التقنيات الحديثة في التدريس	ك	52	31	1	1		4.56	0.645	2
		٪	61.2	36.5	1.2	1.2				
11	تساعد في اكتساب مهارات جديدة في مجال تقنيات التعلم الحديثة	ك	48	35	1	1		4.52	0.648	3
		٪	56.5	41.2	1.2	1.2				
14	تساعد المعلمين في تقديم التغذية الراجعة للطلاب الكترونيا	ك	42	42	1			4.46	0.627	4
		٪	49.4	49.4	1.2					
13	تساعد في متابعة أعمال وواجبات الطلاب الكترونيا	ك	43	40	1		1	4.45	0.789	5
		٪	50.6	47.1	1.2		1.2			
7	تساعد في توفير النفقات مقارنة بالنظام الاعتيادي	ك	42	40	2		1	4.44	0.663	6
		٪	49.4	47.1	2.4		1.2			
6	تساعد في تطوير المناهج والمواد الدراسية الجديدة	ك	43	38	2	1	1	4.42	0.713	7
		٪	50.6	44.7	2.4	1.2	1.2			
12	تساعد على التدريب المستمر للمعلم مما يساعد على الاتقان	ك	47	28	8	1	1	4.40	0.805	8
		٪	55.3	32.9	9.4	1.2	1.2			
3	تساعد تطبيقات التخزين السحابي في تنمية مهارات التعاون	ك	41	36	7		1	4.36	0.738	9
		٪	48.2	42.4	8.2		1.2			
10	تؤدي إلى زيادة التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم	ك	33	44	8			4.29	0.633	10
		٪	38.8	51.8	9.4					
8	تسهم في سهولة إدارة ومراقبة المستخدمين للنظام	ك	44	28	8		5	4.25	1.045	11
		٪	51.8	32.9	9.4		5.9			
2	تساعد تطبيقات التخزين السحابي في تقديم المعلومات والمعرفة بشكل أفضل	ك	30	47	6	1	1	4.22	0.730	12
		٪	35.3	55.3	7.1	1.2	1.2			
9	تساعد في تحقيق الجودة للعملية التعليمية	ك	31	45	7	1	1	4.22	0.746	13
		٪	36.5	52.9	8.2	1.2	1.2			
1	تساعد تطبيقات التخزين السحابي في تطوير الأداء	ك	23	55	5	1	1	4.15	0.681	14
		٪	27.1	64.7	5.9	1.2	1.2			
	المتوسط العام							4.38	0.701	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

أولاً: أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقين بشدة على أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على محور أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية (٤.٣٨ من ٥.٠٠).

ثانياً: هناك توافق في آراء عينة الدراسة نحو أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية ما بين (٤.١٥ إلى ٤.٦٠).

السؤال لثاني : ما هي آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية؟

للتعرف على آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية فيها قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦)

جدول (٦): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي ◆	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة			
3	استخدام تطبيقات التخزين السحابي توفر الجهد والتكلفة	ك			1	36	48	4.55	0.523	1
		٪			1.2	42.4	56.5			
8	يمكن الاستفادة من تطبيقات التخزين السحابي في التعليم عن بعد	ك			5	29	51	4.54	0.609	2
		٪			5.9	34.1	60.0			
12	أرى أهمية استخدام المعلمين لتطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية	ك		1	1	46	37	4.39	0.638	3
		٪		1.2	1.2	54.1	43.5			
2	يتم تبادل المعلومات والمعارف عن طريق التخزين السحابي بشكل أفضل	ك	1			52	32	4.34	0.609	4
		٪	1.2			61.2	37.6			
13	يسهم التعليم من خلال تطبيقات التخزين السحابي في نشر ثقافة الاستفادة منها	ك	1	1	5	45	33	4.27	0.730	5
		٪	1.2	1.2	5.9	52.9	38.8			
7	استطيع التعامل مع تطبيقات التخزين السحابي عبر وسائل الاتصال الحديثة	ك		1	9	44	31	4.24	0.684	6
		٪		1.2	10.6	51.8	36.5			
11	يمثل التنوع الموجود في تطبيقات التخزين السحابي بيئة خصبة لتنويع استراتيجيات التعلم	ك			7	51	27	4.24	0.591	7
		٪			8.2	60.0	31.8			
4	يندر استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية	ك		5	12	30	38	4.19	0.893	8
		٪		5.9	14.1	35.3	44.7			
1	تسهم تطبيقات التخزين السحابي في تطوير مهارات المعلمين	ك	6		1	46	32	4.15	1.006	9
		٪	7.1		1.2	54.1	37.6			
10	يتم تحديث المعارف والمعلومات بشكل مستمر من خلال تطبيقات التخزين السحابي	ك		1	7	57	20	4.12	0.644	10
		٪		1.2	8.2	67.1	23.5			
5	تشكل تطبيقات التخزين السحابي وسيلة تحفيز للمتعلمين	ك	5		13	47	20	3.91	0.959	11
		٪	5.9		15.3	55.3	23.5			
6	أفضل التواصل مع الطلاب من خلال تطبيقات التخزين السحابي	ك	6		17	45	17	3.79	1.001	12
		٪	7.1		20.0	52.9	20.0			
9	يدرك القائمون على التعليم أهمية التعليم باستخدام تطبيقات التخزين السحابي	ك	1	15	28	27	14	3.45	1.006	13
		٪	1.2	17.6	32.9	31.8	16.5			
	المتوسط العام							4.17	0.761	

◆ درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

من الجدول (٦) يتضح ما يلي:

أولاً: أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقين على استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على محور آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية (٤.١٧من ٥.٠٠).

ثانياً: هناك توافق في آراء عينة الدراسة نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات آراء المعلمين نحو استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية ما بين (٣.٤٥ إلى ٤.٥٥).

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية؟

للتعرف على المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية فيها قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧).

من الجدول (٧) يتضح ما يلي:

أولاً: أفراد عينة الدراسة من المعلمين موافقين بشدة على المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على محور المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية (٤.٣٤ من ٥.٠٠).

ثانياً: هناك توافق في آراء عينة الدراسة نحو المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية ما بين (٣.٧٥ إلى ٤.٧٣).

- **توصيات البحث**:

يوصي البحث الحالي بالعديد من التوصيات أهمها ما يلي:

- تبني البرامج والدورات التدريبية التي تساهم في التوعية بكيفية تطبيقات التخزين السحابي
- توفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتبني منظومة التخزين السحابي وتطبيقاته.
- تدريب المعلمين على مستحدثات التقنيات التعليمية وتوظيفها في التعليم.
- تكثيف البرامج التوعوية نحو أهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي للمعلمين

جدول (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	أعارض بشدة	أعارض	محايد	موافق	موافق بشدة			
4	قلة البرامج التدريبية المخصصة لاستخدام تطبيقات التخزين السحابي	ك			1	21	63	4.73	0.473	1
		٪			1.2	24.7	74.1			
3	عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة	ك			6	22	57	4.60	0.621	2
		٪			7.1	25.9	67.1			
10	وجود حاجة مستمرة لتدريب المعلمين على مستحدثات التقنيات التعليمية	ك			3	30	52	4.58	0.564	3
		٪			3.5	35.3	61.2			
12	قلة البرامج الدعائية لأهمية استخدام تطبيقات التخزين السحابي للمعلمين	ك				36	49	4.58	0.497	4
		٪				42.4	57.6			
9	بطء شبكات الاتصال تشكل عائقا للاستفادة من تطبيقات التخزين السحابي	ك			11	17	57	4.54	0.716	5
		٪			12.9	20.0	67.1			
2	قلة الخبرة في التعامل مع تطبيقات التخزين السحابي	ك				42	43	4.51	0.503	6
		٪				49.4	50.6			
11	قلة وعي بعض المسؤلين بدور استخدام تطبيقات التخزين السحابي في العملية التعليمية	ك			3	40	42	4.46	0.568	7
		٪			3.5	47.1	49.4			
8	تكرار حدوث الأعطال الفنية	ك		4	12	33	36	4.19	0.852	8
		٪		4.7	14.1	38.8	42.4			
5	ضعف الكفاءة العالية لاستخدام الشبكة العالمية (الانترنت)	ك		6	11	34	34	4.13	0.897	9
		٪		7.1	12.9	40.0	40.0			
1	تدني مستوى الإلمام بمهارات الحاسوب للمعلمين	ك	5	2	7	37	34	4.09	1.054	10
		٪	5.9	2.4	8.2	43.5	40.0			
6	لا يوجد لدى مديري المدارس القناعة الكافية بجدوى استخدام تطبيقات التخزين السحابي	ك		6	18	35	26	3.95	0.898	11
		٪		7.1	21.2	41.2	30.6			
7	تخوف أولياء الأمور من خوض أبنائهم في وسائل الاتصال الحديثة من خلال ممارسة تطبيقات التخزين السحابي	ك		13	14	39	19	3.75	0.975	12
		٪		15.3	16.5	45.9	22.4			
	المتوسط العام							4.34	.718	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).

- توفير العدد اللازم من الكفاءة الفنية للتعامل مع أعطال الشبكات في حالة حدوثها.
- توفير البنية التقنية اللازمة لاستخدام تطبيقات التخزين السحابي، والتي من أهمها شبكة اتصالات ذات سرعة وكفاءة عالية.
- الاهتمام بتدريس استخدام تقنيات التعليم في كافة المراحل التعليمية

• قائمة المراجع:

- الشيتى ، إيناس محمد إبراهيم (٢٠١٣م)، إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الالكتروني في جامعة القصيم. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ١٤٣٤هـ.
- الفقى ، ممدوح سالم (٢٠١٣م) ، الحوسبة السحابية (Cloud Computing) بين المخاوف ... والآمال، مجلة التعلم الالكترونى : جامعة المنصورة ، ٢٠١٣م.
- جبر ، وهيب وجيه جبر (٢٠٠٧م) ، أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، الاردن.

- عمس ، مصطفى نمر (٢٠٠٩م) ، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم ، دار غيداء للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى .
- شيريهان ، نشأت المنيري (٢٠١١) ، الحوسبة السحابىة،سلسلة مفاهيم في المركز الدولي للدراسات المستقبلية والاستراتيجية ، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والإستراتيجية ، مصر .
- هيوز ، غونيت (٢٠١٢) ، التعليم للتعليم على الشبكة الالكترونية ، تعزيز مشاركة الطلاب في التعليم على الانترنت ، في بيتر هارتلي ، أماندا وودزا ماوتن بيل (مجرون) ، تعزيز التدريس في التعليم العالي ، مقاربة جديدة لتحسين تعلم الطلاب (ترجمة معين الإمام) المملكة العربية السعودية ، الرياض ، مكتبة العبيكان .
- فرجون ، خالد محمد (٢٠١١) ، أثر استخدام التعليم التعاوني بالبرمجيات الإجتماعية على التحصيل والأداء في مقرر (الحاسبوب٢) والاتجاه نحوه ، المجلة التربوية ، ع ٩٨، ص ص ١٥ -٦٤
- قطيط ، غسان يوسف (٢٠١١م) ، حوسبة التدريس، ط١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- قنديل ، عامر ابراهيم، والسمرائي، ايمان فاضل(٢٠١٠م) ، حوسبة اتمته المكتبات، ط٢، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

❋❋❋❋❋

البحث الحادي عشر:

درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل

إعداد :

أ/ أحمد بن علي إبراهيم المرحبي
مشرف الجودة وقياس الأداء إدارة تعليم
القنفذة المملكة العربية السعودية

د/ إبراهيم بن سليم الحربي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
كلية التربية جامعة أم القرى

درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل[١]

أ/ أحمد بن علي إبراهيم المرحبي
مشرف الجودة وقياس الأداء إدارة تعليم القنفذة المملكة العربية السعودية

د/ إبراهيم بن سليم الحربي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك كلية التربية جامعة أم القرى

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى التعرف على أدوات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة ودرجة ممارستهم لها، والكشف عما إذا كانت تختلف درجة الممارسة لأدوات التقويم البديل باختلاف متغيرات الخبرة في التدريس والدورات التدريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء بطاقة ملاحظة مكونة من(٣٦) عبارة فرعية موزعة على أربعة محاور رئيسة لأدوات التقويم البديل(قواعد تقدير الأداء، ملفات الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران)، وطبقت الدراسة على عينة أختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية من ستة مكاتب للتربية والتعليم بمحافظة القنفذة، بواقع(٥) معلمين لكل مكتب، حيث بلغ عدد أفراد العينة(٣٠) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، بنسبة (٣٢,٦٪) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عدده (٩٢) معلماً. وتوصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدواتٍ التقويم البديل ككل كانت بتقدير ضعيف، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل ككل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، ولصالح المعلمين الذين خبرتهم(عشر سنوات فأكثر)، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح المعلمين الذين خضعوا لبرامج تدريبية .

الكلمات المفتاحية: الممارسة - المرحلة المتوسطة – التقويم البديل.

Mathematics Teachers' Practice Degreeof Alternative Evaluation Toolsin the Middle Stage

Ahmed bin Ali Ibrahim Al-Marhabi
Dr. Ibrahim bin Selim Al-Harbi

Abstract:

The aim of the research was to identify the alternative evaluation tools used by mathematicsteachers in the middle stage in Qunfudah governorate and the degree of their practice, and to detect whether the practicedegree of alternative evaluation tools differ according to the variables of experience in teaching and training courses.To achieve theresearch objectivestheresearcherfollowedthedescriptive approach and formed note card consisted of (36)sub-items distributed on four main axes of alternative evaluation tools (performance estimate rules, achievement files, self-evaluation, peer evaluation), The study was carried out on a sample chosen by class random

[١] بحث مستل من رسالة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى

method from six educational offices in Qunfudah governorate, as (5) teachers per office, So the total sample was (30) mathematics teachers in the middle stage, by (32.6%) of the original study community which is (92) teachers.The research indicated several results, the most important of which is that: the practice degree of mathematics teachers in the middle stage in Qunfudah governorate for alternative evaluation tools as a whole had a low level,The research also indicated that there were statistically significant differences at (0.05) in mathematics teachers' practice degree of alternative evaluation tools as a whole due to the variable of experience In teaching, in favor of teachers with experience (ten years or more),And there were statistically significant differences atthe level of (0.05) In thedegreeofmathematics teachers' practice degreeforalternative evaluation toolsdue to the variableof training courses,in favor of teacherswho have receivedtraining programs.

Keywords: Practice - middle Stage - Alternative evaluation.

- **مقدمة**:

يحتل التقويم التربوي مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها؛ نظرا لما يوفره من قاعدة صلبة من المعلومات التي تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة تسهم في تحسين العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجاباً على الطالب والعملية التعليمية سواءً بسواء، وفي هذا الصدد يشير (منسي،٢٠٠٢م، ص١٣) إلى أن العملية التعليمية منظومة ذات حلقات مترابطة ومتفاعلة بين مكوناتها تشمل الأهداف التربوية، والمقررات الدراسية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، ونظم التقويم التربوي، ويؤكد مبدأ التفاعل بين هذه المكونات بأن أي تطوير أو تحديث في أحدها نجد صداه في بقية المكونات الأخرى، والتقويم التربوي يُمثل إحدى حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنَه يكاد يكون أكثرها أثراً في المنظومة كلها، وذلك لأنَه يعكس وعلى نحو مباشر صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وطرق ووسائل وأدوات وممارسات ونواتج، ويعد تطوير التقويم التربوي وأدواته مدخلاً رئيساً لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعلاج لكثير من المشكلات التربوية؛ فالتقويم التربوي يؤثر في أداء الطالب الدراسي ويُنمي المسؤولية الاجتماعية لديه .

ويحظى التقويم التربوي بأهمية بالغة في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، فمن خلاله يمكن الوقوف على مدى تقدم الطلبة في مادة الرياضيات، ومدى استيعابهم للمفاهيم والمهارات الرياضية، ويساعد أيضاً على تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عن طريق كشف مواطن الضعف والأسباب التي تعيق التعلم ووضع العلاج اللازم، وتحديد المتطلبات السابقة للتعلم الجديد في مواضيع

الرياضيات، كما يسهم في متابعة تطبيق مناهج الرياضيات وتحليلها بهدف تطويرها وتحسينها(عباس والعبسي، ٢٠٠٩م : ٢٢٨).

وبالرغم من أهمية التقويم التربوي، وتميز دوره في العملية التعليمية بصفة عامة، وتعليم الرياضيات بصفة خاصة، إلا أن النظم التقويمية السائدة في المدارس التي تقتصر على اختبارات الورقة والقلم، أدت إلى ظهور كثير من الممارسات السلبية في العملية التعليمية، وفي هذا الخصوص يشير شوق(٢٠١٠م، ص٣٤٩) إلى أن الاختبارات التحصيلية وخاصة المقالية والموضوعية منها هي الأدوات الأكثر انتشارا وشيوعا في المدارس وفي عمليات تقويم تحصيل الطلبة، ومما يؤخذ على هذه الاختبارات أنها تركز على جانب واحد فقط من جوانب نمو الطالب، وهو الجانب التحصيلي، المتمثل في استظهار الحقائق واستدعاء القوانين، وهذا يجعل العملية التربوية تنحرف عن هدفها، وهو إعداد الطالب إعدادا متكاملا للحياة .

ونتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي، دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم وحركات الإصلاح التربوي مع نهاية الثمانينات إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل Alternative Evaluation، يركز على تقويم الأداء Performance-based Evaluation، ويسمى بالتقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Evaluation، وهو يشكل مدخلا بديلا لتقويم الطلبة أكثر اتساعا وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية، باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية يشارك في اكتسابها الطالب مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختيار من متعدد تقاس بأسئلة محدودة واصطناعية تتطلب في معظمها الورقة والقلم؛ لذا فقد نال هذا النوع من التقويم اهتماما واسعا وقبولا ملحوظا في الدول المتقدمة، حيث أظهر تطبيق أدوات التقويم البديل في النظم التعليمية تقدما في مستوى أداء الطلبة، وتعزيزا للتعلم من خلال تقديم التغذية الراجعة المنتظمة، كما أعطت صورة شاملة عن جميع جوانب نمو الطالب المختلفة(علام، ٢٠٠٤م : ٢٠) .

والتقويم البديل بمنظوره الواقعي المتسع كما يشير إليه المالكي(٢٠١٠م، ص٩) يركز على قياس أداء الطلبة 'Students Performance ومهاراتهم وفهمهم وتنظيمهم لبنيتهم المعرفية، مما يتطلب أدوات تقويم متعددة ومتنوعة، مثل: قواعد تقدير الأداء Rubrics، وملفات الأعمال Portfolios، وتقويم ذاتي Self Evaluation، وتقويم الأقران Peers Evaluation، وغيرها من الأدوات، حيث يتم تقدير الأداء وفق موازين قياس متدرجة تعطي معلومات واسعة عن مستوى الطلبة، بحيث يمكن توظيفها في تقويم أساليب تفكيرهم، ونمط أدائهم، والوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم .

وقد حددت وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكا(NCTM) التقويم بأنه: عملية جمع دليل عن المعرفة الرياضية لدى المتعلم، وعن قدرته على توظيفها، وعن استعداده وميله لتعلمها، وذلك باستخدام أدوات تقويمية(كقواعد تقدير الأداء، وملفات الأعمال، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران)، تعتمد على أداء الطالب للوصول إلى استنتاجات صادقة عن العمليات العقلية والتي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، كما أكدت مبادئ ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات(NCTM,2000) على أن تكون عملية التقويم متكاملة مع التدريس وذلك حتى تقدم الشيء الكثير لتعلم الرياضيات من قبل جميع الطلبة، ويجب على المعلمين البحث عن مصادر وأدوات متنوعة للتقويم تتصف بالعدالة والمساواة، فعملية التقويم الرسمية توفر وجهة نظر لما يستطيع الطالب القيام به في موقف ما، وغالباً ما يكون ذلك بصورة فردية من خلال القلم والورقة الذي يكون فيه الوقت محدداً؛ لذا فالاعتماد على هذه التقويمات لايُعطي صورة كاملة وحقيقية عن أداء الطالب(NCTM,2005:P22) .

وتتعدد أدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يُراد تقويمها ، وبهذا الصدد تشير العديد من الأدبيات التربوية المتخصصة ، كدراسة ليانو (Lianghuo,2002) ، ودراسة منتا (Mintah,2003) ، ودراسة الخرابشة (٢٠٠٤م) ، وعلام (٢٠٠٤م) ، إلى أن أبرز وأهم أدوات التقويم البديل ، هي: قواعد تقدير الأداء ، وملفات الإنجاز ، والتقويم الذاتي ، وتقويم الأقران .

- **مشكلة البحث**:

لقد شهدت المملكة العربية السعودية مؤخراً مرحلة تطوير تربوي جذري وشامل، وخاصة بعد مشاركتها في اختبارات الدراسة الدولية الثالثة والرابعة للعلوم والرياضيات Trends International Mathematics and Science Study(TIMSS) في العامين (٢٠٠٣م ، ٢٠٠٧م) ، إذ تطلبت تلك المشاركات وما نجم عنها من نتائج متأخرة إعادة النظر في محتوى المناهج واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم (العمراني ، ٢٠١٢م : ٨) .

ومن هنا فقد جاء مشروع الملك عبدالله -حفظه الله - لتطوير التعليم الذي افتتح بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، مواكبا للنتاجات العالمية ومسايرا للاتجاهات التربوية الحديثة، حيث تميزت سلاسل مقررات الرياضيات المطورة(ماجروهل) بأنها تقدم الرياضيات في ضوء المبادئ والمعايير العالمية للرياضيات The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) ، وتعتبر أدوات التقويم البديل أحد أبرز الجوانب التي تؤكد عليها مقررات الرياضيات الجديدة، وهذا ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم في مقدمة كتاب دليل معلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة (١٤٣٢هـ ، ص٥) بأن من أهم أهداف المقرر التنوع في استخدام أدوات تقويمية تعتمد على أداء الطالب،

وتكون ملازمة لعمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلهما (التمهيدية ، والتكوينية ، والختامية) ، وتتلاءم مع الإستراتيجيات الحديثة القائمة على النشاطات ، والعمل التعاوني ، والتفكير ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات .

ولما كان هذا التطور في المناهج والتحول نحو مجتمع المعرفة في مجال تعليم وتعلم الرياضيات؛ فان إعداد المعلمين وتطوير مهاراتهم من خلال تدريبهم على أدوات متنوعة للتقويم (كقواعد تقدير الأداء ، وملفات الانجاز ، والتقويم الذاتي ، وتقويم الأقران) بات لازماً على الجهات المسئولة ، وذلك مواكبة ومسايرة لجهود التطوير ، وتحقيقاً لأهداف التعلم النشط المتمحور حول الطالب ودوره في بناء وتوظيف المعرفة ؛ فالمعلم كما تشير إليه دراسة براون (Brown,2003) هو الأداة التنفيذية لتحقيق ما هو مطلوب ، كما أنه عامل مؤثر وقوي في اتجاهات طلبته نحو المادة التي يقوم بتدريسها ، حيث أنه يتمتع بتأثير كبير على ثقافة الطلبة والصف الدراسي بأكمله .

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقويم البديل؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لقواعد تقدير الأداء كأداة للتقويم البديل ؟
- ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لملفات الإنجاز كأداة للتقويم البديل؟
- ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقويم الذاتي كأداة للتقويم البديل؟
- ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتقويم الأقران كأداة للتقويم البديل؟
- ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل ككل؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الدورات التدريبية ؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد قائمة بأدوات التقويم البديل ومهارات استخدامها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .
- التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل طبقاً لبطاقة الملاحظة .
- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لأدوات التقويم البديل وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس .
- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المعلمين لأدوات التقويم البديل وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

• **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تقديم قائمة بأدوات التقويم البديل ومهارات استخدامها، والتي قد تساعد معلمي الرياضيات في تقويم العملية التدريسية .
- الوقوف على الجهود العملية والممارسات التي يبذلها المعلمون في تقويم تحصيل الطلبة داخل الصفوف الدراسة .
- توفير بعض المعلومات حول استخدام وتوظيف أدوات التقويم البديل في العملية التدريسية، والتي قد تفيد القائمين على المناهج وصانعي القرارات التربوية والمخططون والمشرعون في عمليات التطوير .

• **مصطلحات البحث**:

• **الممارسة** (Practice):

في اللغة : مارسه : أي عالجه، وزاوله، وتمرس بالشيء، وامترس به : أي احتك به(الفيروز آبادي، ٢٠٠٠م: ٧٤١) .

ويُقصد بدرجة الممارسة في الدراسة الحالية: مستوى استخدام معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) لأدوات التقويم البديل أثناء تعليم وتقويم طلبة المرحلة المتوسطة، ويتحدد مستوى استخدام المعلم لهذه الأدوات من خلال الدرجة الذي يحصل عليها في بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث.

• **التقويم البديل** (Alternative Evaluation):

يُعرفه العبسي (٢٠١٠م ، ص ٣٨) بأنه: " التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة، أو إنجاز مهمة حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم" .

ويُعرَف التقويم البديل إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: نوع من التقويم يعتمد على مجموعة من الأدوات متعددة الأبعاد لتطبيق المعارف والمهارات الرياضية، من خلال أداء طلبة المرحلة المتوسطة لمهام تُنفذ بشكل عملي وواقعي وذات معنى بالنسبة لهم، تُساعد في تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات الرياضية، ويتم تقديرٍ أدائهم لها وفقاً لمعايير (Standards)، ومحكات (Criteria) ثابتة ومحددة مسبقا.

- **الإطار النظري للبحث**:
- **أولاً**: **التقويم التربوي** Educational Evaluation
- **مفهوم التقويم التربوي**:

يعرفه الصمادي والدرابيع (٢٠٠٤م ، ص٣٠) بأنه:" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل للطالب من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

وتشير العجمي (٢٠٠٥م ، ص ٢٣٩) إلى أن التقويم التربوي هو:" تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها".

والتقويم التربوي كما ورد في وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكا (NCTM,1995) المذكور في عباس والعبسي (٢٠٠٧م ، ص٢٢٧) هو:"عملية جمع الأدلة عن معرفة الطالب وقدرته على استخدام المعرفة الرياضية واتجاهاته نحو الرياضيات، واستخلاص الأحكام من هذه الأدلة لأغراض متنوعة" .

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن التعريفات السابقة مهما اختلفت إلا أنها تتفق على أن التقويم التربوي هو: عملية مخططة وهادفة تعتمد على جمع المعلومات بدقة وموضوعية وتحليلها وتفسيرها، لتحديد مدى تحقق الأهداف المنشودة، من أجل إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المناسبة، وذلك لتحسين العملية التعليمية التعلمية.

- **أهداف التقويم التربوي**:

يسعى التقويم التربوي إلى تحقيق عدة أهداف، لعل أهمها ما يلي:

- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرسومة للعملية التربوية .
- الاطمئنان على مسيرة الجهات المعنية وأنها تسير بالطريق الصحيح عند إنشاء المدارس والجامعات ووضع برامج المناهج وغيرها .
- تزويد المرشد التربوي بمعلومات تساعده في إرشاد الطلاب مهنياً وتربوياً .

- اختبار الطلاب لتوزيعهم ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات (منسي، ٢٠٠٢م :٣٥).
- تقويم المدرسة ككل، لمعرفة أين يجب أن يكون التحسين والتطوير .
- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت دون بحث علمي أو تجريب .
- إرسال تقارير لأولياء الأمور عن تقدمهم أبنائهم (ملحم،٢٠٠٥م :٤٠).

- **أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية**:

تكمن أهمية التقويم التربوي في جوانب متعددة، نوجز أهمها فيما يلي:

- يساعد المعلم في التعرف على مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية والسلوكية .
- يساعد المعلم في التعرف على طلبته ، وهذا يساعده بدوره في مراعاة الفروق الفردية .
- يساعد المعلم في التعرف على ذاته ورغباته وقدراته ومهاراته وانفعالاته، وذلك من خلال ما ينجزه من أهداف .
- يساعد القائمين على تطوير المناهج ومتابعتها في إصدار قرارات تفيد تعديل المسار، حتى يتم انجاز الأهداف المرجوة بشكل صحيح وهادف .
- يساعد المتعلم في اختيار أنسب الطرائق والأساليب التي يستطيع بها تحقيق إتقان المادة المتعلمة (أبو جلالة،١٩٩٩م :٢٠).
- يحدد التقويم اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها ومدى التقدم التربوي الذي أحرزته.
- يشخص التقويم ما يصادفه الطالب والمعلم والمدرسة من صعوبات.
- يحفز التقويم الطلبة على التعلم، واكتشاف نقاط الضعف لديهم والعمل على تلافيها.
- للتقويم أهمية كبيرة في توجيه وإرشاد الطلبة، والتعرف على حاجاتهم وميولهم وقدراتهم (العبيدي والجبوري، ١٩٨١م :٢٢)

- **ثانياً**: **التقويم البديل** Alternative Evaluation

- **مفهوم التقويم البديل**:

يُعرفه نيتكو(Nitko,2001, 244) بأنه: " إجراء تستخدم فيه المهام للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف متعددة".

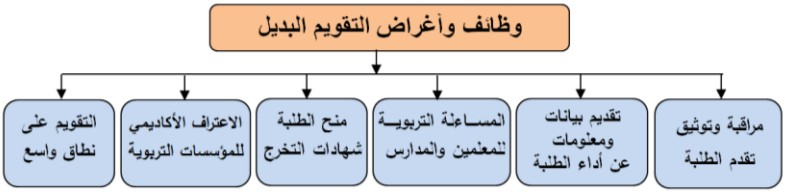
ويُعرف عبيد(٢٠٠٤م، ص٣٠٢) التقويم البديل بأنه:" التقويم الذي يعتمد على أدوات قياس أصيلة، ذات صدقية وموثوقية، واختبارات تقيس قدرات تفكير عليا بالنسبة لمواقف حقيقية وواقعية، وليس مجرد قياس قدرات تذكر وحفظ وحل مسائل ومشكلات روتينية ومقبولة ومكررة ".

وينظر مولر(Mueller,2005, 2) إلى التقويم البديل على أنه:" نوع من التقويم يُطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقسيم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي أو كمي متدرج يبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة " .

وبناءً على ذلك يرى الباحث أن التقويم البديل هو: نوع من التقويم يعتمد على مجموعة من الأدوات متعددة الأبعاد لتطبيق المعارف والمهارات الرياضية، من خلال أداء الطلبة لمهام تُنفذ بشكل عملي وواقعي وذات معنى بالنسبة لهم، تُساعد في تنمية مهارات التفكير العليا، ويتم تقدير أداء الطلبة لها وفقاً لمعايير(Standards)، ومحكات(Criteria) ثابتة ومحددة مسبقاً .

- **وظائف وأغراض التقويم البديل**:

هناك وظائف وأغراض متعددة لهذا النمط من التقويم، لعل أهمها ما يوضحه الشكل التخطيطي التالي الذي أشار إليه علام(٢٠٠٤م، ص٧٢) فيما يلي:



شكل (١) يوضح وظائف وأغراض التقويم البديل

وفيما يلي شرح لهذه الوظائف والأغراض:

- مراقبة وتوثيق تقدم الطلبة نحو تحقيق المستويات(التوقعات) الأكاديمية: ويكون هذا التوثيق بطريقة منظمة، ويهتم بنطاق من المهارات الأكثر اتساعاً، وواقعية، ويستند إلى مستويات، أو توقعات مرتفعة، وواضحة يعمل الطالب جاهداً على تحقيقها.
- تقديم بيانات ومعلومات عن أداء الطلبة تؤثر في عملية التعليم والمناهج: فالتقويم البديل يقدم بياناتٍ كمية، وكيفية متنوعة، ومعلومات تفصيلية عن أداء الطلبة، تعطي تصوراً أكثر واقعية، واكتمالاً عن تحصيل الطلبة، وتُعرف المهارات، والمعارف والإجراءات التي تتطلب مزيداً من الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية .
- المساءلة التربوية للمعلمين والمدارس حول أداء الطلبة: لم تغفل المساءلة البيانات المستمدة من درجات الاختبارات ، إلى جانب البيانات المستمدة من أدوات تقويم واقعية أو أصيلة تعتمد على أداء الطلبة ، فكليهما يكمل الآخر،

من أجل تطبيق نظام رسمي للثواب والعقاب للمدارس التي لا تحقق نسبة معينة من المستويات والتوقعات المحددة .

- منح الطلبة شهادات تخرج توثق تحصيلهم ومهاراتهم: إن شهادات التخرج ينبغي أن توثق مهارات الطالب، وإمكاناته، وليس حصيلة ما اكتسبه من معارف فقط؛ فالحكم على الأداء الجيد للطالب باستخدام أدوات جديدة ومتنوعة للتقويم ربما يعد شرطاً ضرورياً لمنحه شهادة التخرج .
- الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية: في نهاية هذا القرن تم التركيز على نظام تقويم هذه المؤسسات استنادا إلى الأداء، ويقوم الفريق المعني الزائر بالتحقق من أداء المؤسسة وطلبتها في ضوء رؤية المؤسسة المستقبلية المحددة، والمستويات، أو التوقعات التي اتفقت عليها، وفلسفتها التربوية، وأهدافها، وإمكاناتها ومواردها المادية .
- التقويم على نطاق واسع: حيث ازداد الاهتمام في الدول المتطورة بنوعية برامج التقويم واسع النطاق، وتأثيراتها في المناهج، وعملية التعليم والتعلم ، فأصبح كثير من المربين يرون الاعتماد بدرجة أكبر على التقويم البديل وأدواته القائمة على أداءات الطلبة، وأنه يمكن أن يسهم في زيادة صدق وموضوعية العمليات الاختبارية، بحيث يمكن أن تستفيد المدارس من نتائجها، مما يزيد الثقة في الاستدلالات المستمدة من هذه النتائج، وتقبل ما يترتب على ذلك من إجراءات(علام،٢٠٠٤م :٧٢).

- **الاطار المنهجي للبحث**:
- **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، باعتباره المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، حيث يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيراً كيفيا أو تعبيراً كمياً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

- **مجتمع البحث وعينته**:

وتكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي الرياضيات الذين يدرسون مقرر الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة التعليمية، والبالغ عددهم(٩٢) معلما،تكونت عينة الدراسة من(٣٠) معلماً من معلمي الرياضيات الذين يدرسون مقرر الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة، وهم يشكلون ما نسبته(٣٢,٦٪) من مجمل عدد معلمي الرياضيات البالغ عددهم(٩٢) معلماً، والذين يعملون في المدارس المتوسطة، وتتوزع هذه المدارس على ستة مكاتب للتربية والتعليم تتبع

لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة التعليمية، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية بواقع (٥) معلمين لكل مكتب.

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب مكاتب التربية والتعليم التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة التعليمية

م	مكتب التربية والتعليم	العدد	النسبة المئوية
١	مكتب التربية والتعليم بالإدارة وحرب وبني عيسى	٥	%١٦.٧
٢	مكتب التربية والتعليم بالمظيلف	٥	%١٦.٧
٣	مكتب التربية والتعليم بالقوز	٥	%١٦.٧
٤	مكتب التربية والتعليم بحلي	٥	%١٦.٧
٥	مكتب التربية والتعليم بالعرضية الشمالية	٥	%١٦.٧
٦	مكتب التربية والتعليم بالعرضية الجنوبية	٥	%١٦.٧
	المجموع	٣٠	%١٠٠

- **أداة البحث**:

استخدم الباحثان بطاقة الملاحظة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل؛ نظرًا لما تتطلبه طبيعة الدراسة الحالية، الأمر الذي استلزم البحث عن أفضل أدوات القياس العلمية التي تمكن الباحث من تحقيق هدف دراسته وهو تحديد درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل، والتي يتوقع أن يظهرها معلمو الرياضيات داخل الصف الدراسي أثناء قيامهم بتنفيذ دروس الرياضيات، وعليه فإن وسيلة القياس الملائمة هي ملاحظة ما يحدث في الصف الدراسي من تفاعل بين المعلم والمتعلم:

- **صدق الأداة**:
- **صدق المحتوى أو الصدق الظاهري**:

للتحقق من صدق محتوى بطاقة الملاحظة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها أولاً على سعادة المشرف على الدراسة، وعُدلت في ضوء ملحوظاته، ومطابقة محتوى الأداة وعباراتها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المحلية والعربية المختصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وبعض المعلمين والمشرفين التربويين المختصين في الرياضيات، وطلب منهم دراسة البطاقة، وإبداء آرائهم فيها من حيث: المحاور الرئيسة للأداة، وانتماء العبارات للمحاور، ومدى ارتباط كل عبارة فرعية بالمحور الرئيس الذي يحتويها، ووضوح وصحة الصياغة اللغوية للعبارات، ومدى تعبيرها عن المهارة المطلوب قياسها، أو أية اقتراحات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو حذف بعض العبارات، أو إضافة عبارات أخرى، وقد اتفق أصحاب السعادة المحكمين على أن المحاور الرئيسة للبطاقة معبرة عن أدوات التقويم البديل، وأبدوا تجاوبا مشكورا مع الباحث، حيث قدموا آراءً قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها وبلورتها بصورة جيدة. واحتوت في صورتها النهائية على(٣٦) عبارة.

• **صدق الاتساق الداخلي**:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة، ومدى ارتباط الفقرات المكونة لكل محور بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، تم إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحاور الداخلية والدرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٢): معاملات الارتباط بين درجة المحاور الداخلية والدرجة الكلية للبطاقة

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: قواعد تقدير الأداء	٠,٧١٠**	دالة عند ٠,٠١
المحور الثاني: ملفات الإنجاز	٠,٧١٣**	دالة عند ٠,٠١
المحور الثالث: التقويم الذاتي	٠,٧٢٠**	دالة عند ٠,٠١
المحور الرابع: تقويم الأقران	٠,٧١٥**	دالة عند ٠,٠١

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول(٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المحاور الداخلية والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً، وهو ما يدل على قوة التماسك الداخلي بين فقرات كل محور من محاور بطاقة الملاحظة، ويشير إلى صدقها .

• **ثبات أداة الدراسة**:

تعد بطاقة الملاحظة ثابتة عندما تعطينا نفس النتائج إذا ما أُعيد تطبيقها على نفس الأفراد في نفس الظروف، وقد تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين ، حيث تم تطبيقها بمساعدة ملاحظ متعاون - تم تدريبه على كيفية استخدام البطاقة - على عينة استطلاعية تتكون من(٥) معلمين من غير أفراد عينة الدراسة يقومون بتدريس المحتوى نفسه، وذلك عن طريق ملاحظة كل معلم خلال حصة دراسية كاملة، وكان الباحث والملاحظ المتعاون يلاحظان بصورة مستقلة وبمعزل عن الآخر، وتم حساب معامل الثبات بين الملاحظتين لكل معلم باستخدام معادلة(cooper)، وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول(٣): نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ المتعاون لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

عينة الثبات	معامل الثبات	النسبة المئوية
المعلم الأول	٠,٨٠٥	٨٠٪
المعلم الثاني	٠,٨٣٣	٨٣٪
المعلم الثالث	٠,٨٦١	٨٦٪
المعلم الرابع	٠,٨٨٨	٨٨٪
المعلم الخامس	٠,٩١٦	٩١٪
المتوسط	٠,٨٦١	٨٦٪

يتضح من الجدول(٣) أن نسبة الاتفاق في جميع محاور بطاقة الملاحظة جاءت مرتفعة، فقد كانت أدنى نسبة ٨٠٪، وقد أعطى المتوسط العام مؤشراً عند نسبة اتفاق ٨٦٪ للعينة الاستطلاعية، وهو ما يشير إلى ثبات الأداة ويُطمئن إلى إمكانية تعميم نتائجها في حدود مجتمع الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث**:

- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات(خبرة التدريس - الدورات التدريبية)، وتوزيع أفراد العينة وفقاً لسلم الاستجابة المتبع في بطاقة الملاحظة.
- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة .
- معادلة كوبر(*cooper*): لحساب ثبات بطاقة الملاحظة .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب مستوى استخدام معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل، ولمعرفة مدى تشتت البيانات أو انتشارها عن متوسطها الحسابي.
- اختبار مان وتني(*Mann-Whitney*): للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: (الخبرة التدريسية – الدورات التدريبية).

- **نتائج البحث وتفسيرها**:

إجابة السؤال الأول والذي نصه: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقويم البديل ؟

ويمكن تفصيل الإجابة على التساؤلات الفرعية لهذا السؤال كما يلي:

التساؤل الفرعي الأول: وينص على: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لقواعد تقدير الأداء كأداة للتقويم البديل ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد التقدير لكل عبارة فرعية وفقاً للمعيار المعتمد للتقديرات المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية، وتحديد ترتيب كل عبارة وفقاً لدرجتها، والجدول (٤) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام معلمي الرياضيات - عينة الدراسة – لأدوات التقويم البديل في المحور الأول (قواعد تقدير الأداء) تراوحت بين(١,٠٣ - ١,٧٧)، مشيرة في معظمها إلى درجة استخدام(ضعيفة). ويُعزي الباحثين السبب في ظهور العبارة "يُوضح للطلبة التوقعات المطلوبة منهم للأداء التعليمي المرغوب "في المرتبة الأولى وبمستوى استخدام(متوسط) إلى أن توضيح الفكرة أو التوقع المطلوب للأداء التعليمي المرغوب قبل تنفيذ المهمة الرياضية من المهارات الأساسية في التدريس التي تعمل على تحفيز الطلبة، وتجعلهم يفكرون في الطريقة المُثلى التي سوف تقوم بناءً عليها أعمالهم، وهذا ما تم التركيز عليه في معظم دروس الرياضيات المطورة، لذا جاء أداء هذه المهارة من قبل بعض المعلمين بشكل مرضي نتيجة للخبرة الذاتية والتدريب المناسب .

جدول(٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل في محور قواعد تقدير الأداء

م	أولا: قواعد تقدير الأداء	مستوى الممارسة						المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
		مرتفع		متوسط		ضعيف					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	يُشرك الطلبة في صياغة قواعد تقدير الأداء قبل تنفيذ المهام الرياضية.	0	0	1	3.3	29	96.7	1.03	0.18	ضعيف	١٠
٢	يُوضح للطلبة التوقعات المطلوبة منهم للأداء التعليمي المرغوب.	3	10	17	56.7	10	33.3	1.77	0.62	متوسط	١
٣	يُزود الطلبة بأمثلة واقعية لأعمال متميزة وأخرى ضعيفة.	1	3.3	8	26.7	21	70.0	1.33	0.55	ضعيف	٣
٤	يُفعل قواعد التقدير في الحكم على أداء الطلبة للمهام الرياضية المختلفة(مسائل مفتوحة النهاية، مشاريع، بحوث، عروض، لعب أدوار...وغيرها).	0	0	5	16.7	25	83.3	1.17	0.37	ضعيف	٦
٥	يستخدم الطريقة الكلية لتقدير أداء الطلبة في حل المشكلات الرياضية.	0	0	6	20.0	24	80.0	1.20	0.40	ضعيف	٥
٦	يستخدم الطريقة التحليلية لتقدير أداء الطلبة في حل المشكلات الرياضية.	0	0	4	13.3	26	86.7	1.13	0.34	ضعيف	٧
٧	يُوظف قوائم الشطب/ الرصد في ملاحظة التفاعل الصفي أثناء تنفيذ المهام الرياضية باختيار أحد التقديرين(نعم أو لا).	0	0	8	26.7	22	73.3	1.27	0.45	ضعيف	٤
٨	يُوظف سلالم التقدير في قياس قدرة الطلبة على العمليات الرياضية(التفكير الرياضي، التواصل الرياضي، الترابط، التمثيل).	0	0	2	6.7	28	93.3	1.07	0.25	ضعيف	٩
٩	يُقدم تغذية راجعة فورية منتظمة أثناء مراحل تنفيذ المهام الرياضية.	2	6.7	13	43.3	15	50.0	1.57	0.62	ضعيف	٢
١٠	يُوظف نتائج قواعد تقدير الأداء في تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات	0	0	3	10.0	27	90.0	1.10	0.30	ضعيف	٨
	المتوسط الحسابي الموزون العام لمستوى ممارسة قواعد تقدير الأداء							1.26	0.33	ضعيف	

السؤال الفرعي الثاني: وينص على: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لملفات الإنجاز كأداة للتقويم البديل ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحديد التقدير لكل عبارة فرعية وفقاً للمعيار المعتمد للتقديرات المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية ، وتحديد ترتيب كل عبارة وفقاً لدرجتها ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام معلمي الرياضيات - عينة الدراسة – لأدوات التقويم البديل في المحور الثاني (ملفات الإنجاز) تراوحت بين (١,٢٣ - ١,٩٣) ، مشيرة في معظمها إلى درجة استخدام (ضعيفة) وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي حدده الباحث في الدراسة الميدانية؛ حيث جاءت معظم العبارات بتقدير ضعيف ، ماعدا ثلاث عبارات حصلت على مستوى استخدام بتقدير (متوسط) .

جدول(٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل في محور ملفات الإنجاز

م	ثانياً: ملفات الإنجاز	مستوى الممارسة						المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
		مرتفع		متوسط		ضعيف					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	يُبين طريقة استخدام ملفات الإنجاز في تقويم مواضيع الرياضيات المختلفة قبل تطبيقها.	0	0	15	50.0	15	50.0	1.50	0.50	ضعيف	٦
٢	يعرض نموذجا لملف إنجاز صُمم مسبقا في الرياضيات.	0	0	7	23.3	23	76.7	1.23	0.43	ضعيف	١٠
٣	يحرص على شمول ملفات الإنجاز لمختلف مجالات تعلم الرياضيات.	3	10.0	10	33.3	17	56.7	1.53	0.68	ضعيف	٥
٤	يُساهم مع الطلبة في انتقاء المحتوى الرياضي لملفات الإنجاز.	5	16.7	15	50.0	10	33.3	1.83	0.69	متوسط	٢
٥	يحكم على محتويات الملف بمحكات معدة مسبقا (كقدرات الطلبة على التخطيط أو التفكير والتعليل وحل المشكلات).	1	3.3	9	30.0	20	66.7	1.37	0.55	ضعيف	٨
٦	يستخدم ملفات الإنجاز كمؤشر لتحديد مستوى أداء الطلبة في الرياضيات.	4	13.3	15	50.0	11	36.7	1.77	0.67	متوسط	٣
٧	يسمح بعرض مناسب يعكس التأملات الذاتية للطلبة مثل: اختيار مقال يدل على تفسير العلاقات أو تثبيت الأفكار الرياضية.	0	0	8	26.7	22	73.3	1.27	0.45	ضعيف	٩
٨	يستخدم ملفات الإنجاز لحفظ وتوثيق بعض اعمال الطلبة، مثل: أوراق عمل، حلول لمسائل رياضية متنوعة، مطويات، تقارير ذاتية، جداول، رسوم بيانية، نماذج، شواهد، بطاقات تقويمية، واجبات منزلية، درجات الاختبارات.	5	16.7	18	60.0	7	23.3	1.93	0.64	متوسط	١
٩	يستفيد من استخدام ملفات الإنجاز في تنمية التحصيل الرياضي، وتحسين الأداء التدريسي	0	0	12	40.0	18	60.0	1.40	0.49	ضعيف	٧
١٠	يُطلع أولياء الأمور على محتويات الملف للوقوف على مستوى الطلبة وانجازاتهم في مادة الرياضيات.	0	0	18	60.0	12	40.0	1.60	0.49	ضعيف	٤
	المتوسط الحسابي الموزون العام لمستوى ممارسة ملفات الإنجاز							1.54	0.46	ضعيف	

السؤال الفرعي الثالث: وينص على: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقويم الذاتي كأداة للتقويم البديل ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحديد التقدير لكل عبارة فرعية وفقاً للمعيار المعتمدٍ للتقديرات المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية ، وتحديد ترتيب كل عبارة وفقا لدرجتها ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام معلمي الرياضيات - عينة الدراسة – لأدوات التقويم البديل في المحور الثالث (التقويم الذاتي) تراوحت بين (١,١٣ - ٢,٠٧) ، مشيرة في معظمها إلى درجة استخدام (متوسطة) ، وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي حدده الباحثان في الدراسة الميدانية. ويُعزي الباحثان تقدم هذا المحور (التقويم الذاتي) في المرتبة الأولى بين محاور البطاقة الأربعة، وبمستوى استخدام (متوسط) إلى كون توظيف التقويم

الذاتي في العملية التدريسية أمر مألوف لدى المعلمين ولا يحتاج إلى جهد كبير، كما أن هذا النوع من التقويم أصبح مطلب تربوي تنادي بتطبيقه الجهات المسئولة في كافة جوانب المعلية التعليمية التعلمية؛ فالتقويم الذاتي يُخفف العبء التدريسي على المعلمين، ويؤدي إلى زيادة الدافعية والثقة بالنفس، وتقدير الطلبة لذواتهم، هذا إلى جانب استفادة بعض معلمي الرياضيات من الدورات التدريبية التي قدمت لهم - سواءً في مجال المقررات المطورة أو في مجال التقويم البديل - والتي أسهمت في الارتقاء بمستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمين؛ حيث ركزت معظم البرامج التدريبية على الدور النشط للطالب في عمليات التعلم، واعتماده على ذاته في بناء المعرفة والوصول للجديد، وذلك من خلال ربط تعلمه السابق بتعلمه اللاحق . هذه الأسباب مجتمعة بالإضافة إلى وجود وكيل فني في بعض المدارس متخصص في مجال القياس والتقويم أدت إلى استخدام معلمي الرياضيات للتقويم الذاتي في العملية التدريسية بدرجة مرضية ومقبولة .

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل في محور التقويم الذاتي

م	ثالثاً: التقويم الذاتي	مستوى الممارسة						المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
		مرتفع		متوسط		ضعيف					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	يُوضح للطلبة كيفية استخدام أدوات التقويم الذاتي(قوائم التقدير الذاتي، الاستبيانات، الصحائف التأملية، سجلات التعلم... وغيرها)	0	0	4	13.3	26	86.7	1.13	0.34	ضعيف	٨
٢	يُكلف الطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من الوحدة التي تم تعلمها في الرياضيات .	5	16.7	21	70.0	4	13.3	2.03	0.55	متوسط	٢
٣	يُساعد الطلبة على تفسير استجاباتهم وتوضيح مقصدهم أثناء حل المسائل الرياضية	5	16.7	19	63.3	6	20.0	1.97	0.61	متوسط	٣
٤	يُوجه الطلبة إلى اكتشاف أخطائهم والحكم عليها بالرجوع إلى القانون أو القاعدة الرياضية	6	20.0	20	66.7	4	13.3	2.07	0.58	متوسط	١
٥	يُتيح للطلبة إجراء التصحيح الذاتي لأعمالهم وفقاً لمحكات واضحة يشاركون في تحديدها .	1	3.3	9	30.0	20	66.7	1.37	0.55	ضعيف	٦
٦	يُوجه تساؤلات تساعد الطلبة على التفكر والتأمل الذاتي لأعمالهم .	4	13.3	14	46.7	12	40.0	1.73	0.65	متوسط	٥
٧	يسمح للطلبة بكتابة تقارير ذاتية توضح مدى استيعابهم للمفاهيم والأفكار الرياضية.	0	0	10	33.3	20	66.7	1.33	0.49	ضعيف	٧
٨	يُشجع الطلبة على مقارنة نتائجهم الحالية بنتائجهم السابقة للوقوف على مدى تقدمهم في المادة .	5	16.7	18	60.0	7	23.3	1.93	0.66	متوسط	٤
	المتوسط الحسابي الموزون لمستوى ممارسة التقويم الذاتي							1.70	0.46	متوسط	

السؤال الفرعي الرابع: وينص على: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتقويم الأقران كأداة للتقويم البديل ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحديد التقدير لكل عبارة فرعية وفقاً للمعيار المعتمد للتقديرات المقابلة لقيم المتوسطات الحسابية ، وتحديد ترتيب كل عبارة وفقاً لدرجتها ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول(٧) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل في محور تقويم الأقران

م	رابعاً: تقويم الأقران	مستوى الممارسة						المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
		مرتفع		متوسط		ضعيف					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	يعمل على رفع وعي الطلبة نحو الملاحظة الصادقة لأقرانهم بعيداً عن التحيزات الشخصية.	1	3.3	14	46.7	15	50.0	1.53	0.55	ضعيف	٦
٢	يُزود الطلبة بمحكات واضحة تساعدهم في الحكم على أعمال ومنجزات أقرانهم.	0	0	10	33.3	20	66.7	1.33	0.47	ضعيف	٨
٣	يُدرب الطلبة على النقاش والحوار في المواقف المختلفة لتعلم الرياضيات .	4	13.3	9	30.0	17	56.7	1.57	0.72	ضعيف	٥
٤	يُشكل مجموعات تعاونية أثناء تنفيذ المهام الرياضية تُعزز من تقويم الأقران لدى الطلبة.	6	20.0	15	50.0	9	30.0	1.90	0.66	متوسط	٣
٥	يعرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقد الموضوعي .	3	10.0	15	50.0	12	80.0	1.70	0.68	متوسط	٤
٦	يسمح للطلبة تبادل الأعمال فيما بينهم، ليصوب كل منهم حل الآخر.	6	20.0	17	56.7	7	23.3	1.97	0.71	متوسط	١
٧	يُتيح للطلبة الحصول على تغذية راجعة من أقرانهم تساعدهم في مراجعة أعمالهم وتحسينها.	5	16.7	18	60.0	7	23.3	1.93	0.64	متوسط	٢
٨	يستفيد من تقويم الأقران في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	0	0	14	46.7	16	53.3	1.47	0.49	ضعيف	٧
	المتوسط الحسابي الموزون لمستوى ممارسة تقويم الأقران							1.68	0.51	متوسط	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لمستوى استخدام معلمي الرياضيات – عينة الدراسة – لأدوات التقويم البديل في المحور الرابع (تقويم الأقران) تراوحت بين (١,٣٣ – ١,٩٧) ، وهذه القيم جميعاً تندرج تحت التقديرين (ضعيف) و(متوسط) ، وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي حدده الباحث في الدراسة الميدانية ؛ وتعزي هذه النتيجة إلى ذات الأسباب التي أدت إلى توسط استخدام المعلمين للتقويم الذاتي ، من حيث كون تقويم الأقران من الممارسات المألوفة لدى المعلمين في العملية التدريسية ، ولا يحتاج إلى جهد كبير ، بالإضافة إلى مطالبة المسئولين بتطبيقه ، واستفادة بعض المعلمين من الوكيل الفني المختص في القياس والتقويم ، ومن البرامج التدريبية المقدمة التي تحث على تفعيل الاستراتيجيات الحديثة في عمليات التدريس، مما يسهم في مساعدة وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف تقويم الأقران في العملية التدريسية.

السؤال الفرعي الخامس: وينص على: ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقويم البديل ككل ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي الموزون، وتحديد التقدير لكل محور رئيسي وفقاً للمعيار المعتمد للتقديرات المقابلة لقيم

المتوسطات الحسابية، وتحديد ترتيب كل محور وفقاً للمتوسط الحسابي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول(٨): المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري لأدوات التقويم البديل ككل

المحاور الرئيسة	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
المحور الأول: قواعد تقدير الأداء(Rubrics)	1.26	0.33	ضعيف	4
المحور الثاني: ملفات الإنجاز(Portfolios)	1.54	0.46	ضعيف	3
المحور الثالث: التقويم الذاتي(Self- Evaluation)	1.70	0.46	متوسط	1
المحور الرابع: تقويم الأقران(Peers Evaluation)	1.68	0.51	متوسط	2
المتوسط الكلي لجميع المحاور	1.55	0.44	ضعيف	

ويتضح من الجدول (٨) أن المحور الثالث لبطاقة الملاحظة (التقويم الذاتي) جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط (١,٧٠) وانحراف معياري (٠,٤٦) وبدرجة تقدير (متوسط) ، يليه المحور الرابع (تقويم الأقران) في المرتبة الثانية، بمتوسط (١,٦٨) وانحراف معياري (٠,٥١) وبدرجة تقدير (متوسط)، ثم يليه المحور الثاني (ملفات الإنجاز) في المرتبة الثالثة، بمتوسط (١,٥٤) وانحراف معياري (٠,٤٦) وبدرجة تقدير (ضعيف) ، ثم يليه المحور الأول (قواعد تقدير الأداء) في المرتبة الرابعة والأخيرة ، بمتوسط (١,٢٦) وانحراف معياري (٠,٣٣) وبدرجة تقدير (ضعيف) ، كما بلغ المتوسط العام لجميع محاور البطاقة (١,٥٥)، وبانحراف معياري (٠,٤٤) وهو متوسط حسابي يشير إلى درجة تقدير (ضعيف) ، ووفقاً لمقياس التقدير المعتمد للدراسة فإن درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقويم البديل ككل كانت ضعيفة، وهو ما يُعزى بصورة عامة إلى قصور برامج الإعداد والتدريب على أهمية استخدام التقويم البديل وتوظيفه في العملية التدريسية، وتركيزها على الجانب النظري وإغفالها للجوانب التطبيقية ، وإلى ضيق وقت الحصة ، وطول المقرر (المحتوى) ، وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية ، وزيادة النصاب والأعباء التدريسية والإدارية على المعلمين، هذا إلى جانب استخدام طرائق التدريس التي تركز على التلقين ونقل الحقائق والمفاهيم ، وإهمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، والتي تسهم في تفعيل التقويم البديل ، من خلال تدريب الطلبة على مهارات حل المشكلات ، وتنفيذ المهام الرياضية بشكل واقعي وحيوي.

السؤال الفرعي السادس: وينص على : هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار مان وتني(Mann-Whitney) وهو من الاختبارات اللامعلمية التي تستخدم في حالة إجراء مقارنة بين المجموعات صغيرة العدد، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول(٩): نتائج اختبار مان وتني(U) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس

أدوات التقويم البديل	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	مستوى الدلالة
أولاً: قواعد تقدير الأداء	أقل من ١٠	14	11.83	177.50	57.50	0.05
	١٠ فأكثر	16	19.17	287.50		
ثانياً: ملفات الإنجاز	أقل من ١٠	14	11.33	170.00	50.00	0.05
	١٠ فأكثر	16	19.67	295.00		
ثالثاً: التقويم الذاتي	أقل من ١٠	14	12.97	194.00	74.50	0.11
	١٠ فأكثر	16	18.03	270.00		
رابعاً: تقويم الأقران	أقل من ١٠	14	13.00	195.00	75.00	0.12
	١٠ فأكثر	16	18.00	270.00		
المقياس الكلي	أقل من ١٠	14	12.03	180.00	60.50	0.02
	١٠ فأكثر	16	18.97	284.00		

يتضح من الجدول (٩) أن قيمةٍ (U) للمحور الأول (قواعد تقدير الأداء) بلغت (57.50) ، وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لقواعد تقدير الأداء كأداة للتقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والفروق لصالح المعلمين الذين خبرتهم (١٠سنوات فأكثر) ، حيث كان متوسط الرتب لهم هو الأعلى، كما بلغت قيمة (U) للمحور الثاني (ملفات الإنجاز) (50.0)، وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة، والفروق لصالح المعلمين الذين خبرتهم (١٠سنوات فأكثر) ، حيث كان متوسط الرتب لهم هو الأعلى ، بينما بلغت قيمة (U) للمحور الثالث (التقويم الذاتي) (74.50) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة، وبلغتٍ قيمة (U) للمحور الرابع (تقويم الأقران) (75.00)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لتقويم الأقران تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أما قيمة (U) بالنسبة لجميع محاور البطاقة فقد بلغت على المقياس الكلي (60.50)، وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل ككل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، والفروق لصالح المعلمين الذين خبرتهم (١٠سنوات فأكثر) ، حيث كان متوسط الرتب لهم هو الأعلى .

السؤال الفرعي السابع: وينص على : هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الدورات التدريبية ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار مان وتني *(Mann-Whitney)* وهو من الاختبارات اللامعلمية التي تستخدم في حالة إجراء مقارنة بين المجموعات صغيرة العدد، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول(١٠): نتائج اختبار مان وتني(U) للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الدورات التدريبية

أدوات التقويم البديل	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
أولاً: قواعد تقدير الأداء	يوجد	13	22.81	296.50	15.50	0.05
	لا يوجد	17	9.91	168.50		
ثانياً: ملفات الإنجاز	يوجد	13	22.54	293.00	19.00	0.05
	لا يوجد	17	10.12	172.00		
ثالثاً: التقويم الذاتي	يوجد	13	22.35	290.50	21.50	0.05
	لا يوجد	17	10.26	174.50		
رابعاً: تقويم الأقران	يوجد	13	22.46	292.00	20.00	0.05
	لا يوجد	17	10.18	173.00		
المياس الكلي	يوجد	13	22.96	298.50	13.50	0.05
	لا يوجد	17	9.79	166.50		

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم (U) لكل محور من محارو البطاقة الأربعة بلغت على التوالي: (15.50) ، (19.00) ، (21.50) ، (20.00) ، وهي قيم دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل تعزى لمتغير الدورات التدريبية، والفروق لصالح المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية في مجال التقويم البديل ، حيث كان متوسط الرتب لهم هو الأعلى، كما بلغت قيمة (U) على المقياس الكلي لجميع محاور البطاقة (13.50) ، وهي قيمة دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل ككل تعزى لمتغير الدورات التدريبية، والفروق لصالح المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية في مجال التقويم البديل، حيث كان متوسط الرتب لهم هو الأعلى .

- **توصيات البحث**:

يوصي البحث بما يلي:

- الاستفادة من قائمة أدوات التقويم البديل والمهارات اللازمة لتوظيفها التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في تصميم وإعداد البرامج والدورات التدريبية لمعلمي ومشرفي الرياضيات .
- تضمين التقويم البديل في برامج إعداد وتأهيل معلمي الرياضيات في الكليات التربوية الجامعية، والتركيز على المواءمة بين الجوانب النظرية والعملية لاستخدامه، وإبراز الأنشطة التي تسهم في تدريب المعلمين على مهارات توظيف التقويم البديل في العملية التدريسية .

- تنظيم برامج تدريبية متتابعة ومكثفة أثناء الخدمة لمعلمي ومشرفي الرياضيات حول كيفية توظيف التقويم البديل في العملية التدريسية ، والتركيز على الجانب التطبيقي في هذه البرامج ، وذلك بالتعاون مع المختصين في طرق التدريس والقياس والتقويم في كليات التربية بالجامعات
- عقد لقاءات وورش تدريبية للمعلمين حول توظيف الاستراتيجيات الحديثة لتدريس الرياضيات المطورة، وربطها مع استراتيجيات وأدوات التقويم البديل، وتوفير التطوير المهني للمعلمين من خلال إكسابهم مهارات إضافية جديدة، وزيادة فاعليتهم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، على أن تعقد هذه اللقاءات أثناء فترة التدريس وليس بعد الدوام أو أيام الإجازات، وتؤخذ بعين الاعتبار في مسائل الترقية وزيادة الرواتب، بحيث تشكل حافزا للمعلمين على الالتزام بحضورها والإفادة من مضمونها .
- إعداد أدلة إجرائية إرشادية للمعلمين والمشرفين تتضمن توصيفاً كاملاً لأدوات التقويم البديل، وكيفية استخدامها في تقويم أداء الطلبة في المواقف المختلفة لتعلم الرياضيات، بحيث تسهم في الارتقاء بمستوى الممارسات التدريسية والتقويمية .
- توعية الطلبة وأولياء الأمور بأهمية تفعيل التقويم البديل في العملية التدريسية، ودوره في تنمية مهارات الطلبة وتحسين تعلمهم، من خلال توزيع النشرات التربوية، ومجالس الآباء داخل المدارس .
- توفير الإمكانيات الضرورية التي يتطلبها استخدام التقويم البديل وأدواته، من دعم فني ومواد وأجهزة معملية داخل البيئة المدرسية، لتفعيل دوره في تحسين تعليم وتقويم الرياضيات .
- تنظيم وقت الحصص بما يتناسب مع المحتوى الرياضي، وتقليل العبء التدريسي والإداري الذي يقع على عاتق معلمي الرياضيات، ليتمكنوا من متابعة طلبتهم وتقويمهم بصورة صحيحة.

• المراجع:

- الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد يعقوب (٢٠٠٠م). القاموس المحيط، الطبعة الثانية، بيروت: دار إحياء التراث العربي .
- أبو جلالة ، صبحي حمدان (١٩٩٩م). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
- الخرابشة ، بنان عبد الرحمن (٢٠٠٤م). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: الأردن .
- الصمادي ، عبدالله والدرابيع، ماهر (٢٠٠٤م). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .
- العبسي ، محمد مصطفى (٢٠١٠م). التقويم الواقعي في العملية التدريسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- العبيدي ، غانم والجبوري، حنان (١٩٨١م). أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، الرياض: دارالعلوم للطباعة والنشر .

- العجمي ، مها محمد (٢٠٠٥م). المناهج الدراسية أسسها ومكوناتها وتنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الثانية، الهفوف: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- العمراني ، هيا محمد عبدالله (٢٠١٢م). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التقويم الأصيل في تنمية مهارات الحس العددي وحل المشكلات الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض .
- المالكي ، عوض صالح (٢٠١٠م). أثر استخدام قواعد تقدير الأداء التحليلية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، دراسة مقبولة للنشر بمجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .
- شوق ، محمود أحمد (٢٠١٠م). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع .
- عباس ، محمد خليل والعبسي ، محمد مصطفى (٢٠٠٩م). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عبيد، وليم (٢٠٠٤م). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤م). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي .
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥م). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- منسي ، حسن (٢٠٠٢م). التقويم التربوي، الأردن، اربد: دارالكندي للنشروالتوزيع .
- Brown, P. D. (2003): painting a portrait of Mathematics: A Case Study of Secondary Students' Assessment portfolios. Science and Mathematics Education Center. A New Zealand.
- Lianghuo, Fan. (2002): In-service training in alternative assessment with Singapore mathematics teachers. The Mathematics Educator, 6 (2), 77-94.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 7 (3), 161–174.
- Mueller, J .(2005). Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment?Pp1-5Retrieved20-10-1433,from(Website: http://www.jonathan.mueller,faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm
- Nitko, A. (2001). Educational Assessment of student,(3rd Ed), Paretic Hall, Inc, New Jersey.
- National Council Of Teachers Of Mathematics (NCTM) (2005) : Principles and Standards for School Mathematics. National Council Of Teachers Of Mathematics, USA, Fourth printing, Retrieved February17, 2012, from: http://www.nctm.org/standards/default. aspx.

❋❋❋❋❋