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 وثلاثة عشر .. سبتمبر 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 (دكتوراه جامعة الملك سعود) عضواً (مشرفاً تقنياً)

أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر (ماجستير 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)*

أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، المانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*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/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*
أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته 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 حلوان

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 الطـائـف
أ.د / سميـــة عبـد الحميـــد أحـمد	-	جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / فـــاتن زكـــريـــا النـــمـــر	-	جـامـعـــة الـــدمـــام
أ.د / فـــرمـــاوي محـمـد فـرمـاوي	-	جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـــاجـدة محمود محـمـد صالح	-	جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / محمـد إبراهيـم عبـد الحميـد	-	جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / منـــال عبـد الفتـاح الهنـيدي	-	جـامـعـــة عين شـمـس
أ.د / مـــنى محـمـد عـلي جـاد	-	جـامـعـــة القـاهـرة
أ.د / نـاصـر فـــؤاد عـلي غبـيش	-	جـامـعـــة المـنـيـا

الاقتصاد المنزلـي:

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

التربية الفنيـــة :

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

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 / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
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 / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة

أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمي :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط

أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق

أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا

أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان

أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية

أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها

أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية

أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية

أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق

أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة

أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها

أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها

أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق

أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان

أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر

أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور

أ.د /نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس

أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د /أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية

أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المستنصرية

أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس

أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس

أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

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

أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية

أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة

أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج

أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية

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

التربية الخاصة :

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة 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 (١١٣):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدارس مدينة الطائف .. إعداد : أ / عبد الملك بن حسن الحارثي.	٢١ - ٤٠
٢)	الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم .. إعداد : د / تماره محمود نصير .	٤١ - ٦٢
٣)	معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الاعدادية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالى .. إعداد : أ . د / ثاني حسين خاجى ، أ . د / عبد الرزاق عيادة محمد اللهيبى.	٦٣ - ٨٢
٤)	تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا.. إعداد : د / سومية شكري محمد محمود.	٨٣ - ١٢١
٥)	درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعى لديهم .. إعداد : د / عطية محمد راجح المالكى.	١٢٣ - ١٥٨
٦)	تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .. إعداد : أ.م.د/ عماد أبوسريع حسين السيد .	١٥٩ - ٢١٨
٧)	فاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في الكيمياء وتنمية مهارة اتخاذ القرار .. إعداد : ا.م.د فالح عبد الحسن عويد.	٢١٩ - ٢٤٠
٨)	معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية .. إعداد : د/عبد الرحمن بن محمد الزهرانى .	٢٤١ - ٢٥٦
٩)	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : أ/ فاتن حسن الياجزي.	٢٥٧ - ٢٨٢
١٠)	فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية مهارات استخدام الـ (Blackboard) .. إعداد : أ/ فاتن حسن الياجزي ، د/ إلهام عبد الله غبين .	٢٨٣ – ٣٠٧

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 وثلاثة عشر من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث :

أولها بعنوان: درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدارس مدينة الطائف .. إعداد : أ / عبد الملك بن حسن الحارثي.

وثانيها بعنوان: الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم .. إعداد : د / تماره محمود نصير .

وثالثها بعنوان: معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الاعدادية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالى .. إعداد : أ . د / ثاني حسين خاجي ، أ . د / عبد الرزاق عيادة محمد اللهيبي.

ورابعها بعنوان: تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا.. إعداد : د / سومية شكري محمد محمود.

وخامسها بعنوان: درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعي لديهم .. إعداد : د / عطية محمد راجح المالكي.

وسادسها بعنوان: تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .. إعداد : أ.م.د/ عماد أبوسريع حسين السيد .

وسابعها بعنوان: فاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في الكيمياء وتنمية مهارة اتخاذ القرار .. إعداد : ا.م.د فالح عبد الحسن عويد.

وثامنها بعنوان: معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية .. إعداد : د/عبد الرحمن بن محمد الزهراني .

وتاسعها بعنوان: استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : أ/ فاتن حسن الياجزي.

والبحث العاشر بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية مهارات استخدام الـ (Blackboard) .. إعداد : أ/ فاتن حسن الياجزي ، د/ إلهام عبد الله غبين .

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:

درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدارس مدينة الطائف

إعداد :

أ / عبد الملك بن حسن الحارثي

مساعد مدير مركز الموهوبين بالطائف

المملكة العربية السعودية

درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدارس مدينة الطائف

أ / عبد الملك بن حسن الحارثي

مساعد مدير مركز الموهوبين بالطائف

المملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى : التعرف على درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين. والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة. وتقديم توصيات ومقترحات لتفعيل دور مديري مدارس التعليم العام بالطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين. استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال استبانة تم تطبيقها على (١٢٨) من معلمي الموهوبين بمدارس التعليم العام بمدينة الطائف في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٣٥ / ١٤٣٦هـ وكان من أهم نتائج الدراسة: أفادت عينة الدراسة من معلمي ومنسقي الموهوبين أن مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف يسهمون في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بدرجة متوسطة.توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمي الموهوبين على عبارات المحور الأول "إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال تهيئة البيئة المدرسية"، وذلك بحسب متغيري: المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية لصالح كل من: الحاصلين على مؤهل البكالوريوس، ومعلمي المرحلة الابتدائية.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمي الموهوبين بحسب متغيرات: سنوات الخبرة في مجال التعليم، سنوات الخبرة في مجال الموهوبين، عدد الدورات التدريبية على محاور الاستبانة.

الكلمات المفتاحية : مدارس التعليم العام – برامج الموهوبين – مدارس الطائف

The Degree of Contribution of General Education Schools Principals in Achieving the Goals of Gifted Programs in Taif Schools.

Abdulmalek bin Hassan Al-Harthy.

Abstract

the study aimed to : identify the degree of contribution of general education schools principals in achieving the goals of gifted programs. detect statistical differences between the averages of the sample responses according to the study variables .make recommendations and proposals for activating the role of general education schools principals in Taif for achieving the goals of gifted programs . The researcher used the descriptive method, through a questionnaire applied to (128) of teachers of the gifted in public schools in Taif in the second semester of the academic year 35/1436 A.H. The most important findings of the study :The study sample of teachers and coordinators of the gifted reported that public schools principals in Taif contribute moderately in achieving the objectives of gifted programs.There are significant differences between teachers responses of the gifted on the first axis phrases "contribution of Taif schools principals in achieving the goals of gifted programs through supporting the school environment", according to the variables of: academic qualification, and educational stage for the benefit of: the bachelor qualification and teachers of primary stage .There are no

statistically significant differences between the responses of teachers, according to variables of: years of experience in the field of education, years of experience in the field of gift, number of training courses on the questionnaire axes.

Key words : General Education Schools - Gifted Programs - Taif Schools

• **مقدمة** :

إن تقدم الأمم لا يقاس بما لديها من ثروات وموارد طبيعية فقط ،فكم من دولة غنية بمواردها الطبيعية ومع ذلك فهي متأخرة وضعيفة، وكم من دولة فقيرة فى مواردها الطبيعية ومع ذلك فهي غنية ومتقدمة، وإنما يقاس هذا التقدم بما لديها من موارد بشرية، وما توفره لأبنائها من فرص تعليمية جيدة وما تقدمه لهم من رعاية وتنمية لقدراتهم ومواهبهم .

ويلقى مجال رعاية الموهوبين ـ عبر العصور، وخاصة فى الآونة المعاصرة ـ اهتماماً ملحوظاً من قبل كافة المجتمعات والقيادات السياسية والتربوية، وذلك تمشياً مع الاتجاهات العالمية الحديثة فى هذا المجال من ناحية، ولكون الموهوبين فئة تضئ طريق التقدم والرقى فى كل مجتمع من ناحية أخرى؛ مما يمكن القول معه أنه إذا صلح الاهتمام بفئة الموهوبين كان صلاح المجتمع وتطوره.

بيد أن البعض يعتقد أن الموهوبين ليسوا بحاجة إلى أي اهتمام خاص بهم أو رعاية تربوية وإرشادية تقدم لهم، لأسباب كثيرة منها: الاعتقاد أن الطلاب الموهوبين قادرون على التعلم والنجاح بمفردهم ويستطيعون حل مشاكلهم دون الحاجة إلى مساعدة خاصة، وبعضهم يرى أن المعلمين يحبون الطلاب الموهوبين، لذا هم يحصلون على الانتباه الخاص الذي يحتاجونه، ومنهم من يخشى من أن تمييز الطلاب الموهوبين برعاية وبرامج خاصة يكرس مفهوم النخبة، لذا فهي عنده شكل من أشكال التمييز. وهذه النظرية وإن كان لها أنصارها إلا أنها تفتقر إلى الموضوعية والحقائق العلمية، وتتناقض مع الواقع المشاهد (الرابغي ، ٢٠١٤م؛ عبيد، ٢٠٠٠م، والعمر، ١٩٩٠م).

ولقد أثبتت الدراسات العلمية أن الفرد الموهوب بصفة عامة يكون أكثر حركة ونشاطاً من غيره فهو بحاجة ماسة إلى توجيه، وقد يكون أكثر حساسية من غيره فهو يحتاج إلى رعاية نفسية، وقد يكون أكثر انطواءً وعزلة فهو يحتاج إلى بيئةٍ اجتماعيةٍ صحية (الجديبي، ١٤٢٥هـ، والشهري، ١٤٢٠هـ).

• **مشكلة الدراسة**:

بالرغم من الاهتمام المبكر للمملكة العربية السعودية بالموهوبين اكتشافاً ورعاية حيث نصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣٨٩م) على ضرورة اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو

مواهبهم في إطار البرامج العامة ووضع برامج خاصة لهم، كما تم إنشاء مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (موهبة) عام ١٤١٩هـ وإنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم عام ١٤٢١هـ، التي قامت بإنشاء عشرات المركز للموهوبين في أغلب مناطق المملكة؛ ورغم كل ذلك فإن بعض الباحثين يرون أن مخرجات المملكة العربية السعودية من الموهوبين لا تتناسب والجهود المبذولة أوالإمكانات المتاحة.

فقد أشارت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية (البدير وباهبري،٢٠١٠م)، (الغامدي، ٢٠٠٦م)، (آل شارع، ٢٠٠٢م)، (الشهراني، ٢٠٠٢م)، (الشخص، ١٩٩٦م) إلى وجود عقبات وإشكاليات تحول دون تحقيق أهداف برامج الموهوبين، وبالتالي تحول دون ارتفاع مستوى المخرجات.

ومن خلال معايشة الباحث الشخصية لبرامج الموهوبين بمركز الموهوبين بالطائف لمدة تزيد عن خمس سنوات، ومن خلال الملاحظات الشخصية، لاحظ الباحث تفاوتا كبيرا في تحقق أهداف برامج الموهوبين من مدرسة لأخرى. وحيث إن إدارة المدرسة عموماً ومدير المدرسة خصوصاً يقومون بدور أساسي ومهم في إدارة البرامج المختلفة داخل المدرسة ومن ضمنها برامج الموهوبين (الدليل الإجرائي لمدراء المدارس، ١٤٣٥هـ)، ونظراً لأن تشخيص واقع الدور الإداري تجاه تحقيق برامج الموهوبين لأهدافها من المداخل المهمة في نجاح برامج الموهوبين، ولندرة الدراسات التي تناولت إسهام مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج الموهوبين، فإنه في ضوء ذلك كله وجد الباحث ضرورة لإجراء هذه الدراسة.

- **أسئلة الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن سؤال رئيس مؤداه:

ما درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين في مدينة الطائف من وجهة نظر معلمي الموهوبين؟

وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال تهيئة البيئة المدرسية؟
- ما درجة إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم معلم الموهوبين؟
- ما درجة إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم الطلاب الموهوبين؟
- ما درجة إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم برامج وأنشطة الموهوبين؟

- ما درجة إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم العملية التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (& = ٠.٠٥) حول درجة إسهام مديري مدارس الطائف في تحقيق أهداف برامج رعاية الموهوبين تعزى الى المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في مجال التعليم، سنوات الخبرة في مجال الموهوبين، عدد الدورات التدريبية؟

- **أهداف الدراسة**:

تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- التعرف على درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين.
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة في مجال التعليم، سنوات الخبرة في مجال الموهوبين، عدد الدورات التدريبية.
- تقديم توصيات ومقترحات تسهم في تفعيل دور مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدينة الطائف.

- **أهمية الدراسة**:

تبرز الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة في عدة نقاط، أهمها:

- كونها تتناول الطالب الموهوب، والذي يعتبر من أثمن الثروات البشرية في المجتمع. لذا فهناك حاجة دائمة إلى رعاية أصحاب المواهب.
- الإسهام في إثراء جانب الرعاية والعناية والاهتمام بفئة الموهوبين، والتأكيد على أحقيتهم لهذه الرعاية من خلال الدراسة الراهنة.
- يُؤمل أن تكون لهذا البحث نتائج وتوصيات إيجابية تساعد مديري المدارس في تحقيق أهداف برامج الموهوبين.
- يمكن أن يفيد هذا البحث المسؤولين ومتخذي القرار من خلال توصياته ومقترحاته.
- وأخيراً، يتواكب إجراء هذه الدراسة مع مقترحات الدراسات العلمية السابقة. حدود الدراسة:
  - ✓ الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على تحديد درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين بمدينة الطائف.
  - ✓ حدود العينة: تتمثل في معلمي الموهوبين بمدارس التعليم العام بمدينة الطائف.
  - ✓ الحدود المكانية: مدارس التعليم العام (الصباحية) بمدينة الطائف.

✓ الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **إسهام**:

جاء في لسان العرب لابن منظور (د.ت.، ص٣٥٢): السّهم: النصيب، والسّهام: الحظ، والجمع سُهمان وسُهمة وأسهم وسهام، وفي هذا الأمر سُهمة أي نصيب وحظ. وعرف علماء الاجتماع الإسهام بأنه: الوظيفة الإيجابية التي يؤديها نسق اجتماعي فرعى داخل نسق أكبر (الجوهري، ١٩٨٢م، ص٩٧).

وفي ضوء هذا، يمكن تعريف الإسهام إجرائياً بأنه: المهام الإجرائية أو الأدوار والمسئوليات الوظيفية المناط بها فرد ما لتحقيق هدف ما.

- **برامج الموهوبين**:

وعرفها الأسمري (١٤٣٥هـ) بأنها: البرامج التي تقدمها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين لتوجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين ومساعدتهم لتنمية مواهبهم في مدارس التعليم العام (ص٨).

- **معلم الموهوبين**:

وهو المعلم المكلف رسمياً من وزارة التعليم للعمل معلماً لرعاية الموهوبين، ويقوم بأعمال الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين في المدارس وفي مركز رعاية الموهوبين (الإيضاحات التنظيمية للموهوبين، ١٤٢٨هـ).

- **منسق الموهوبين**:

وهو معلم ـ غير مفرغ لرعاية الموهوبين ـ يُكلف في المدرسة التي لا يوجد بها معلم موهوبين يتولى مع إدارة / قسم الموهوبين التعرف على الطلاب الموهوبين وترشيحهم للبرامج الإثرائية وتنفيذ البرامج التي تقررها إدارة / قسم الموهوبين (الإيضاحات التنظيمية للموهوبين، ١٤٢٨هـ).

وبناءً على ما سبق، فإن الباحث يقصد بمعلمي الموهوبين – في هذه الدراسة – إجرائيا: كل معلم يقوم بأعمال الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين وتنفيذ البرامج الخاصة بهم في المدارس، سواء أكان مفرغا أم غير مفرغ لذلك.

- **الموهبة والموهوب**: **المفهوم**، **الخصائص**، **التطور التاريخي**:

يعد مفهوم الموهبة والموهوب من المفاهيم التي لا يوجد اتفاق بين الباحثين والمتخصصين على معناه، وثمة مفاهيم وتعريفات عديدة نمت وتطورت مع نمو البحوث والدراسات العلمية وتطورها في مجال التكوين الذهني والقياس العقلي وتطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتقنية خلال المائة عام الأخيرة. وذكر الشهراني (٢٠٠٢م) بأن كارتر و كنتوس يؤكدان هذا الاختلاف بقولهما: إن الكثير من العاملين في حقل الموهبة ينظرون إلى مفهوم الموهبة على أنه سمة مادية يمكن ملاحظتها، كما أنه مفهوم أو بناء مجرد أسسه العلماء لتلخيص

السمات العامة لجماعة مختارة من الناس. ونظراً لعدم الاتفاق حول مجموعة السمات التي تعرف بناء الموهبة، فإن هذا قد أدى إلى تشويش كبير يتعلق بطبيعة الموهبة وتحديدها (ص١١).

يتضح مما سبق، أن هناك أكثر من سبب للاختلاف في مفهوم الموهبة مثل: الاختلاف في دلالات المصطلح، وأنواع الموهبة، ومجالاتها، وكذلك الاختلاف في خصائص الطالب الموهوب، وطرق اكتشافه، بالإضافة إلى الاختلاف في مستوى التفوق اللازم لتحديد مفهوم الموهبة.

ولتوضيح ذلك، يعرض الباحث لمفهوم الموهبة، وخصائص الموهوبين، وتطور مظاهر الاهتمام بالموهبة والموهوبين عبر التاريخ، وذلك على النحو التالي:

- **مفهوم الموهبة والموهوب**:
- **المدلول اللغوي**:

تعرف كلمة موهوب في المعاجم العربية بأنها: "اسم مفعول من الفعل وهب"، ووهب له شيئاً أي العطية بلا مقابل، والموهبة هي: كل ما أمكنك الله منه ومنحك إياه، كما أنها تعني: الاستعداد الفطري لدى الفرد للتميز والتفرد والبراعة في شيء ما (ابن منظور (د.ت.، ص٨٠٣)، أو "الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه" (المعجم الوسيط، ١٩٨٣م، ص١٠٥٩).

وتشير بعض القواميس الإنجليزية العربية إلى مصطلح Gifted بمعنى: موهوب ذو موهبة (البعلبكي، ١٩٨٥م، ص٣٨٧). وبعضها يترجم مصطلح موهوب Talented أو مصطلح متفوق Gifted بما يعني: "ذو قدرة طبيعية عظيمة" (الغامدي، ٢٠٠٦م، ص١٠).

وبهذا يتبين أن المعاجم والقواميس العربية وغير العربية تتفق على معنى متقارب لتعريف الموهبة بما يدور معناه حول: القدرة أو المنحة أو الاستعداد الفطري الذي يميز صاحبه.

- **المدلول الاصطلاحي**:

إن مصطلح الموهوبين والنابغين عندما يستخدم بالنسبة إلى الطلاب أطفالاً وشباناً، فإنه يعني الطلاب الأطفال أو الشباب الذين يظهرون دليلاً على إمكانية الأداء العالي في مجالات معينة مثل: القدرات العقلية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القيادية، أو الأكاديمية، ويحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس من أجل تنمية تلك الإمكانات بصورة كاملة (جونسن، ١٤٣٥ه، ص١٤).

وتنقل أبو نواس (١٤٢٧ه، ص١٨) أن رنزولي يرى أن الموهبة هي: حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: قدرات عقلية فوق المتوسط + مستوى عالي من الالتزام في المهمة + مستوى عالي من الإبداع.

ويذكر الشهراني (٢٠٠٢م، ص١٢) أن تيرمان و ليتا يعرفان الموهبة بأنها: الوصول لدرجة ذكاء تصل إلى ١٤٠ درجة فأكثر على مقياس اختبارات الذكاء.

وعلى النقيض من ذلك، فهناك من يرفض ربط الموهبة بالذكاء حيث نقل أبو سماحة (١٤١٣ه، ص٨) أن وايكيوم يعرف الموهبة بأنها: "قدرات خاصة ذات أصل تكويني لا ترتبط بذكاء الفرد، بل إن بعضها قد توجد بين المتخلفين عقليا".

ويرى الباحث أن الجمع بين التعريفات السابقة ممكن من ناحية أن الموهبة تكثر في أصحاب معدلات الذكاء العالية كما أنها قد توجد فيمن هم أقل ذكاءً ولكن بنسب متفاوتة.

وكنتيجة للاختلاف حول تحديد مفهوم الموهبة، كان طبيعياً أن يتبع ذلك اختلاف في تحديد مفهوم الموهوب؛ فهناك من يرى أن الموهوب هو من تزيد نسبة ذكائه عن ١٤٠٪ مثل تيرمان كما سبق ذكره، ومنهم من يرى أن هناك فرقا بين الموهوب والمتفوق بناءً على تقسيمه للموهبة إلى نوعين: موهبة خاصة وموهبة عامة، مثل: جانيه كما ذكر ذلك عنه أبو نواس، ومنهم ومن يرى أنها استعداد فطري للبراعة والإبداع في مجال من المجالات (الشهراني، ٢٠٠٢م، ص١٤).

وعلى نهج الاختلاف حول المفهوم، عرّف مكتب التربية الأمريكي الأطفال الموهوبين بأنهم: "الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين ويكون لديهم قدرات عالية، وقادرين على القيام بأداء عالي..." (أبو نواس، ١٤٢٧هـ، ص١٨).

وأورد الشهراني (٢٠٠٢م) تعريف الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية للطالب الموهوب بأنه: "هو من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في أي مجال له قيمة" (ص١٤).

أما وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، فتعتمد التعريف التالي للطالب الموهوب: "هو من تتوفر لديه لديه استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، والذي يتم تصنيفه وفق الأسس والمقاييس العلمية، ويحتاج إلى رعاية تعليمية وتربوية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة" (أبو نواس، ١٤٢٧هـ، ص١٩).

وتأسيساً على ما تم عرضه من تعريفات، يتبنى الباحث التعريف الذي اعتمدته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك لما يرى فيه الباحث من

شمولية جمعت بين الجوانب المادية والمعنوية والكامنة والأدائية للموهبة، والجوانب المعرفية والإبداعية والسلوكية للطالب، مع الإشارة إلى أساليب الاكتشاف والرعاية التي ينبغي توجيهها للموهوب.

- **دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف برامج الموهوبين**:

و قد ورد في دليل الإدارة المدرسية (٢٠٠٦م، ص٧) تحديد دور ومهام مدير المدرسة بمجال برامج رعاية الموهوبين فيما يلي:

- تشكيل لجنة لرعاية الطلاب الموهوبين بالمدرسة.
- إقرار الخطة الفصلية لمعلم الموهوبين بشكل أسبوعي ومتابعة تنفيذها بشكل دوري.
- الاطلاع على مهام وواجبات معلم رعاية الموهوبين للتأكد من تنفيذها، والمساعدة في نموه المهني ومساعدته على الإحاطة الكاملة بواجباته وأسس القيام بها، وتمكينه من المشاركة في اللقاءات والبرامج التنشيطية والدورات التدريبية.
- تأمين قاعة دراسية خاصة لبرنامج الموهوبين المدرسي لتقديم الرعاية الخاصة للطلاب الموهوبين والمساهمة في تجهيزها بالمتطلبات الأساسية.
- تزويد معلم رعاية الموهوبين بالمواد والوسائل التعليمية المتوافرة بالمدرسة والتي يمكن أن تساعد في تسهيل مهمته.
- ترشيح أحد المعلمين للعمل كمنسق للموهوبين بالمدرسة وتخفيض نصابه وذلك في حالة عدم وجود معلم مفرغ.
- حث جميع المعلمين على التعاون مع معلم رعاية الموهوبين في جميع المجالات لتسهيل عمله.
- المساهمة في تقديم الدعم الإداري وتذليل العقبات التي تواجه معلم رعاية الموهوبين.
- رفع التقارير الدورية عن برنامج رعاية الموهوبين المطبق في المدرسة متى ما طلبت.
- مساعدة المعلمين في رعاية الموهوبين بالمدرسة على الارتقاء بمستواه المهني والعلمي.
- متابعة تنفيذ خطة رعاية الموهوبين إدارياً وفنياً.

وكما ورد في دليل الإدارة المدرسية (٢٠٠٦م، ص ٨) أن متابعة خطة رعاية الموهوبين من قبل مديري المدرسة يتضمن الآتي:

- التعرف على الطلاب الموهوبين في المدرسة عن طريق معلم رعاية الموهوبين بما يستخدمه من أساليب كشف وتوزيعهم على الفصول بما يكفل تسهيل تخصيص حصص مناسبة خلال الأسبوع الدراسي للقاء بالطلاب الموهوبين.

- الاطلاع على البرامج الإثرائية الجماعية (البرنامج الإثرائي الفاعل) أو الفردية (الرعاية الخاصة) المقدمة للطلاب الموهوبين وإقرارها والتوقيع على التخطيط اليومي بشكل أسبوعي.
- الاطلاع بشكل دوري على الملفات الخاصة بمعلم رعاية الموهوبين والتأكد من توثيقه لجميع الفعاليات والأنشطة.
- الاطلاع بشكل دوري على ملفات وأنشطة الطلاب الموهوبين الفردية والجماعية.
- الزيارات الدورية لمعلم رعاية الموهوبين للتأكد من سير أعماله وفق الخطة المقررة.
- تخصيص جزء من الزيارات الصفية للمدير والوكيل للاطلاع على أوضاع الطلاب الموهوبين.
- اطلاع معلم رعاية الموهوبين على جميع القرارات والتعاميم الصادرة من إدارة الموهوبين وأخذ توقيعه بالعلم على ذلك وتوجيهه بالتقيد أو تنفيذ المطلوب.
- إسناد أدوار للأخصائي الاجتماعي والنفسي ومشرف الأنشطة في مجال رعاية الموهوبين.

- **منهج الدراسة**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والذي يُعرف بأنه: كل منهج مرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها وتحليلها، فلا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي لما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات. فعملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث (العساف، ١٤١٦هـ، ص١٨٩).

- **أداة الدراسة**:

يتمثل الهدف الرئيس من هذه الدراسة الوصفية المسحية في الكشف عن: درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من وجهة نظر معلمي الموهوبين. ولتناسب الاستبانة مع طبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، ولأنها - كما يشير عبيدات وعقل (٢٠٠٧م، ص١٣٥) - من أكثر أدوات البحث شيوعاً واستخداماً في مجال العلوم الإنسانية للحصول على البيانات والمعلومات والحقائق المرتبطة بواقع معين من مصادرها المباشرة وفي وقت قصير نسبياً، فقد اعتمد عليها الباحث كأداة للدراسة. وقد مر بناء الدراسة – بعد تحديد هدفها كما سبق - بخطوات عديدة تتمثل في الآتي:

- الاطلاع على أدبيات البحث السابقة – ذات الصلة بموضوع الدراسة - والاستفادة من أدواتها؛ وبصفة خاصة دراسات كل من: الشخص (١٩٩٦م)، آل

سيف (١٩٩٨م)، الشهراني (٢٠٠٢م)، الغامدي (٢٠٠٦م)، المنتشري (٢٠٠٧م)، البدير وباهبري (٢٠١٠م)، الأسمري (١٤٣٥ه).

- تحديد أهداف برامج الموهوبين والتي حددتها مؤسسات ومشاريع وبرامج عدة أبرزها: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين، برامج رعاية الموهوبين بالمدارس، البرامج الإثرائية التتبعية المسائية للطلاب الموهوبين مثل: الرعاية الأكاديمية، التلمذة، الذكاء الصناعي، كن مبدعا، أسبوع الموهبة، هذا اختراعي،... إلخ.
- تحديد مهام مديري المدارس التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف، وذلك من خلال استقراء مثل هذه المهام والمسئوليات من: دليل الإدارة المدرسية (٢٠٠٦م)، دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات (١٤٢٥ه)، الدليل الإجرائي لمدراء المدارس (١٤٣٥ه).
- تصنيف هذه المهام إلى خمسة محاور بحيث يجيب كل محور عن سؤال من أسئلة الدراسة.

وبناءً على ذلك، تكونت الاستبانة مما يلي:

- الجزء الأول: وتناول بيانات عامة عن الاستبانة، والهدف منها.
- الجزء الثاني: وتناول بيانات عامة عن أفراد العينة ومتغيرات الدراسة.
- الجزء الثالث: واستهدف التعرف على درجة إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف برامج الموهوبين، وذلك من خلال تدريج الاستجابات للعبارات باستخدام مقياس التدريج الخماسي (عالية جدا – عالية – متوسطة – منخفضة– منخفضة جدا). وقد تضمن هذا الهدف خمسة محاور فرعية، وهي:
  - ✓ المحور الأول: درجة إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال تهيئة البيئة المدرسية، وشمل هذا المحور سبع عبارات (١: ٧).
  - ✓ المحور الثاني: درجة إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم معلمي الموهوبين، وشمل هذا المحور ست عبارات (٨: ١٣).
  - ✓ المحور الثالث: درجة إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم الطلاب الموهوبين، وشمل هذا المحور ثمان عبارات (١٤: ٢١).
  - ✓ المحور الرابع: درجة إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم البرامج والأنشطة، وشمل هذا المحور سبع عبارات (٢٢: ٢٨).

- ✓ المحور الخامس: درجة إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف برامج الموهوبين من خلال دعم العملية التعليمية، وشمل هذا المحور ست عبارات (٢٩: ٣٤).

هذا، ويبين الملحق (١) الاستبانة في صورتها الأولية، والملحق (٣) الاستبانة في صورتها النهائية، وذلك بعد تعديلها في ضوء آراء المحكمين.

- **صدق أداة الدراسة وثباتها**:

يشير ضبط الأدوات إلى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها. فالصدق يقيس مدى صلاحية الأدوات ـ المستخدمة لتشخيص ظاهرة ما، أو المستخدمة في جمع البيانات اللازمة لمعالجة موضوعها ـ لقياس ما وضعت لقياسه، أو بتعبير آخر مدى إمكانها تحقق الهدف الذي صممت من أجله. أما الثبات فيقصد به إعطاء نتائج القياس نتائج متشابهة أو متقاربة إذا ما أعيد القياس لأكثر من مرة تحت ظروف متشابهة. وللتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على ثلاثة عشر (١٣) محكماً من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها من حيث مدى ملائمة محاور الأداة وفقراتها لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسباً من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج الاستبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبا.

كما تم حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي Internal Consistency من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها المحاور. والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١): معاملات ارتباط سبيرمان بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

الارتباط	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	إجمالي الاستبانة
المحور الأول	1.000	.720**	.839**	.808**	.824**	.945**
المحور الثاني	.720**	1.000	.736**	.735**	.718**	.699**
المحور الثالث	.839**	.736**	1.000	.809**	.832**	.845**
المحور الرابع	.808**	.735**	.809**	1.000	.888**	.796**
المحور الخامس	.824**	.718**	.832**	.888**	1.000	.884**
إجمالي الاستبانة	.945**	.699**	.845**	.796**	.884**	1.000

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وللتأكد من ثبات الاستبانة، اعتمد الباحث طريقة معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach ومعادلة جتمان Guttman للتحقق من الاتساق الداخلي وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمًا من عينة الدراسة.

• **إجراءات تطبيق الأداة وتصحيحها**:

لتحديد درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين في مدينة الطائف من وجهة نظر معلمي الموهوبين، تم حساب مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة من استجابات الاستبانة وذلك عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة. فالاستجابة (عالية جدا) تعطى الدرجة (٥)، والاستجابة (عالية) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (منخفضة) تعطى الدرجة (٢)، فالاستجابة (منخفضة جدا) تعطى الدرجة (١). والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): يوضح مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
منخفضة جدا	من (١.٠٠) إلى أقل من (١.٨٠)
منخفضة	من (١.٨٠) إلى أقل من (٢.٦٠)
متوسطة	من (٢.٦٠) إلى أقل من (٣.٤٠)
عالية	من (٣.٤٠) إلى أقل من (٤.٢٠)
عالية جدا	من (٤.٢٠) إلى أقل من (٥.٠٠)

• **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومنسقي الموهوبين بجميع المراحل التعليمية بمدارس البنين بمدينة الطائف والبالغ عددهم (٢٨٤) معلما ومنسقا بحسب إحصائية إدارة الموهوبين بالطائف للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

واتضح من هذه الإحصائية أن عدد معلمي ومنسقي الطلاب الموهوبين بمدارس البنين بالطائف يتوزع ـ حسب المرحلة الدراسية ـ كما في الجدول (٣):

جدول (٣) : توزيع المجتمع الأصلي للدراسة حسب المرحلة الدراسية

مرحلة ابتدائية	مرحلة متوسطة	مرحلة ثانوية	مدارس تضم مرحلتين أو ثلاث
١٢٧	٦٩	٤٧	٤١
٢٨٤			

وبعد توزيع الاستبانة – بصورتها النهائية – في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٣٥ / ١٤٣٦هـ على جميع أفراد مجتمع الدراسة الفعلي، عاد من الاستبانات الموزعة ١٢٨ استبانة أي بنسبة ٤٥.٠٧٪ من المجتمع الأصلي. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة.

• **وصف عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي**:

يوضح الجدول (٤) توصيف فئات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (٤): توصيف فئات العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الفئة	#	٪
بكالوريوس	100	78.1
دراسات عليا	28	21.9
مج	128	100.0

- **وصف عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية:**

يوضح الجدول (٥) توصيف فئات أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية:

جدول (٥):توصيف فئات العينة حسب متغير المرحلة التعليمية

الفئة	#	٪
ابتدائى	61	47.7
متوسط	36	28.1
ثانوى	31	24.2
مج	128	100.0

- **التوصيات:**

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- اختيار مديري المدارس والقيادات التربوية في مجال رعاية الموهوبين على أساس معايير: الخبرة في تنفيذ برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين، الكفاءة العلمية، الاتزان، الاتجاهات الشخصية، مهارات الحاسب الآلي، الخبرات والدورات التربوية، مهارات القيادة، القدرة الإدارية للتعامل مع المواقف وتيسير العمل نحو تحقيق الأهداف، التعامل مع العاملين وفق قدراتهم ودوافعهم مع مراعاة القدرة على بث روح الدافعية وتوظيف أسس ومبادئ الإدارة التربوية الحديثة التي تقوم على الكفاءة في الأداء والعلاقات الإنسانية والقيادة الجماعية.
- ضرورة التحاق أفراد الإدارة المدرسية بدورات تدريبية – بصورة دورية – ترتبط بالتنمية المهنية المستدامة في مجال رعاية الموهوبين، والاتجاهات الحديثة في هذا الميدان.
- إنشاء إدارة لرعاية الموهوبين بكل إدارة تعليمية، تتبع مباشرة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمنطقة التعليمية، وتقوم هذه الإدارة بتنفيذ السياسة التعليمية المرسومة من قبل وزارة التعليم فيما يتعلق بتعليم الموهوبين وذلك على مستوى المنطقة.
- إتاحة الفرصة لكل منطقة تعليمية أن تقدم برامج لاكتشاف ورعاية الموهوبين بما يحقق أهدافها.
- رصد جوائز للمناطق التعليمية التى تحقق أفضل الأهداف والبرامج والنتائج فى مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين.
- ضرورة إشراك معلمي ومنسقي الموهوبين وأعضاء لجان رعاية الموهوبين بالمدارس في مساعدة مدير المدرسة على أداء مهامه لتحقيق أهداف برامج الموهوبين، مع تمييزهم بالحوافز المالية والدعم المادي المعنوي الذي ييسر لهم القيام بدورهم القيادي والإبداعي والإثرائي والاجتماعي على الوجه الأكمل.
- تجهيز المدارس بالإمكانات المادية والمعنوية والبشرية التي تسهم في رعاية الموهبة والموهوبين، وذلك عن طريق:
  - ✓ توفير أدلة تربوية إجرائية تساعد إدارة المدرسة على التطبيق الأمثل لبرامج رعاية الموهوبين والأهداف المتوقعة من ذلك.

- ✓ الاهتمام بمكونات العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات لضمان نجاح أى برنامج لرعاية الموهوبين .
- ✓ تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس الموهوبين كدمج مهارات التفكير في المنهج ، والمنهج الإثرائي، وأساليب رعاية الطلبة الموهوبين.
- ✓ تدريب المرشدين على كيفية التعامل مع الموهوبين وأساليب تشجيعهم.
- ✓ تطوير البرامج والأنشطة المدرسية القائمة لتتواءم مع متطلبات واحتياجات الموهوبين.
- ✓ توفير بيئات التعلم الداعمة لتعلم الموهوبين، ودمج التقنية بالتعليم، وتزويد مصادر التعلم بوسائل التعلم الذاتي للموهوب.

- تفعيل دور المجتمع في احتضان ورعاية وتقدير الموهبة والموهوبين، وذلك عن طريق:
  - ✓ توفير الأنشطة المجتمعية التي تستثير قدرات الموهوبين، وتكامل مؤسسات المجتمع العامة والخاصة في دعم ورعاية الموهوبين.
  - ✓ بث ثقافة الموهبة في المجتمع وتوعيته بقدرة الموهوبين على المساهمة في النهوض بالوطن.
- التقويم والمتابعة المستمرة لأهداف برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين من خلال عقد اللقاءات وورش العمل المدرسية التي تبرز الإنجازات وكيفية دعمها، والإخفاقات أو المعوقات والتحديات التي تواجه تحقيق أهداف برامج الموهوبين وكيفية التغلب عليها.
- ضرورة الأخذ بتقويم كل من: مديري المدارس، ومعلمي ومنسقي الموهبة، والطلاب الموهوبين بناء على ملفات الأداء (البورتفوليو) التي تبين باستمرار مدى الحالة أو الإنجاز الذي وصل إليه كل فرد، منذ اكتشاف الموهبة؛ حتى يكون ذلك مرجعا يمكن الإحالة إليه عند تطوير المدخلات والعمليات والمخرجات الخاصة بمنظومة رعاية الموهوبين.

- **المقترحات**:

على ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، وسعياً لإثراء هذا المجال الذي ما يزال يفتقر للبحوث والدراسات المماثلة، يقترح الباحث إجراء بحوث مستقبلية . إكمالا لموضوع هذه الدراسة ـ عن:

- درجة إسهام مديري مدارس التعليم العام في تحقيق أهداف برامج الموهوبين (من خلال أدوات أخرى مثل: الملاحظة، المقابلات المقننة، مقياس موجه للمديرين أنفسهم) أو (في حدود مكانية أخرى).
- دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف برامج الموهوبين في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة مقارنة.
- دراسة تقويمية لبرامج رعاية الموهوبين في ضوء أهدافها (سواء أكان ذلك من خلال تحليل مضمون البرامج، أم من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين والمعلمين، أم من وجهة نظر الطلاب الموهوبين أنفسهم).

- دراسة تقويمية لبرامج رعاية الموهوبين في ضوء المخرجات الكمية والنوعية المتوقعة منها.
- دور برامج رعاية الموهوبين في التوجيه المهني لطلاب المرحلة الثانوية: دراسة استشرافية.
- أثر أساليب رعاية الموهوبين (التسريع، التجميع، الإثراء) على أداء الطلاب الموهوبين: دراسات تجريبية، وأخرى طولية.
- معوقات تحقيق برامج رعاية الموهوبين لأهدافها وسبل علاجها من وجهة نظر المتخصصين.
- الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم لتحقيق أهداف برامج رعاية الموهوبين.
- الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين: دراسة استطلاعية.
- احتياجات الطلاب الموهوبين ودرجة وفاء برامج رعاية الموهوبين لها: دراسة ميدانية.
- مدى أثر البرامج التدريبية التدريبية على النمو المهني لمعلمي الموهوبين .
- تصور مقترح لتطبيق الشراكة بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المهتمة بالموهبة والإبداع لتفعيل برامج اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين.

- **مراجع الدراسة**:

- ابن منظور (د.ت). **لسان العرب**. إعداد وتصنيف: يوسف خيّاط، ونديم المرعشليّ. بيروت: دار لسان العرب.
- أبو سماحة، كمال، وآخرون (١٤١٣ه). **تربية الموهوبين والتطوير التربوي**. عمان: دار الفرقان للنشر.
- أبو نواس، لينا عبدالرحمن (١٤٢٧هـ). برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الأسمري، طلال محمد (١٤٣٥هـ). إسهام الإدارة المدرسية في حل المشكلات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين بتعليم محافظة جدة. **رسالة ما جستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- **الإيضاحات التنظيمية للموهوبين** (١٤٢٨ه). وزارة التربية والتعليم. الرياض.
- البدير، نبيل؛ و باهبري، منى (٢٠١٠م). **تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين: إنجازات وتطلعات**. بحث مقدم إلى الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين الموهبة تجمعنا، فندق هيلتون صلالة-عمان، ٢٤-٢٨/٧.
- البعلبكي، منير (١٩٨٥م). **المورد: قاموس إنكليزي عربي**. بيروت: دار العلم للملايين.
- بنتز، رودلف (١٩٤٢م). أرباب الكفايات. **مجلة التربية الحديثة**، الجامعة الأمريكية، العدد الأول، مصر، القاهرة.
- البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١م). **الإدارة التعليمية والمدرسية: أسس الإدارة التربوية والمدرسية**. عمان: دار الفكر.
- الجديبي، رأفت محمد (١٤٢٥ه). **رعاية الموهوبين في ظل منهج التربية الإسلامية**. جدة: شمس الطباعة.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠١م). **تجربة الأردن في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين: مدرسة اليوبيل**. بحث مقدم إلى: المؤتمر الوطني الأول للفائقين والموهوبين، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة – دبي، ١٣-١٥ مارس.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩م). **الموهبة والتفوق والإبداع**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢م). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢م). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر،ط٣
- جمعة، أمثال مانع (١٤٢٦هـ). دور مديرة المدرسة في اكتشاف الطالبات الموهوبات ورعايتهن بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- جونسن، سوزان ك. (١٤٣٥ه). **التعرف على الطلاب الموهوبين**. الرياض: العبيكان.
- الجوهري، عبد الهادي (١٩٨٢). **قاموس علم الاجتماع**. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
- الحقيل، سليمان عبدالرحمن (١٤٢٥ه). **الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية**.
- خليل، نبيل سعد (٢٠٠٩م). **الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- **الدليل الإجرائي لمدراء المدارس** (١٤٣٥ه). وزارة التربية والتعليم. الرياض.
- **دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات** (١٤٢٥هـ). الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز.
- **دليل الإدارة المدرسية** (٢٠٠٦م) منتديات الملتقى التربوي على الرابط:. //www.bahaedu. gov.sa/vb/f14/a-1306.html
- **دليل إدارة الموهوبين** (١٤٣٣ه). إدارة الموهوبين بتعليم الطائف .المملكة العربية السعودية.
- الرابغي، خالد، ومحمد، محمود (٢٠١٤م). **التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين**. مركز ديبونو.
- زحلوق، مها (٢٠٠٣م). استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين. **مجلة التربية**، العدد، ١٣٢، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص ١٥٢-١٦٨.
- الزهراني، أحمد (٢٠٠٦م). **مراكز رعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول**. ورقة عمل مقدمة لمنتدى جدة للموهبة. السعودية، جدة.
- السرطاوي، عبد العزيز،القريوتي،يوسف،والصمادي، جميل (٢٠٠١).**المدخل إلى التربية الخاصة**. ط٢. دبي: دار القلم.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠١٠م). **أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**. مركز ديبونو.
- السعدي، رحاب عارف عبد الرحمن (٢٠٠٩م). **دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في محافظة جنين**. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، جزأين، الأردن، عمان:فندق لاند مارك، (ص ص ٦٠٧-٦٤٤).
- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣٨٩ه). قرار مجلس الوزراء رقم (٧٧٩). وزارة المعارف: مطابع البيان.
- آل سيف، مبارك سالم (١٩٩٨م). دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- آل شارع، عبدالله نافع (٢٠٠٢م). **اكتشاف الموهبة ورعاية الموهوبين**. الرياض: مكتبة التربية العربي.
- الشاعر، خليل (٢٠١٥م). **الأطفال الموهوبون**. مركز ديبونو.
- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٦م). **الطلبة الموهوبون فى التعليم العام بدول الخليج العربى: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**. ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم فى التعليم الأساسى بدول الخليج العربية، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- الشريف، عبد الرحمن محمد علي (١٤٢٣هـ). دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- شعيب، خولة، ومحمود، أحمد (٢٠١٣م). **الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين**. ط٢. مركز ديبونو.
- الشهراني، فيصل (٢٠٠٢م). إسهامات الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين: دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية والمشرفين التربويين بمحافظة بيشة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- الشهري، سالم سعيد (١٤٢٠ه). **إرشادالموهوبين**. الطائف: مطبعة المشهوري.
- الصبيحي، تيسير،والقطامي،يوسف(١٩٩٢م). **مقدمة في الموهبة والإبداع**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- طافش، محمود (٢٠٠٤م). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**. عمان: دار الفرقان.
- عايش، أحمد جميل (١٤٣٠ هـ). **إدارة المدرسة: نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة.
- عبد الغفور، عبد السلام (١٩٦٦م). رعاية المتفوقين ومشكلة التعرف عليهم. **مجلة التربية الحديثة**، الجامعة الأمريكية، العددالثالث، مصر، القاهرة
- عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠م). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان عبدالله؛ و عقل، محمود عطا محمود حسين (٢٠٠٧م). **كيف تتعامل مع أبنائك الموهوبين والمبدعين والمتفوقين "دليل الأسرة"**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٨م). **الإدارة والتخطيط بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.
- العزة، سعيد حسني (٢٠٠٢م). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار الثقافة والدار الدولية.
- العساف، حمد صالح (١٤١٦ه). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العمايرة، محمد حسين (١٩٩٩م). **مبادئ الإدارة المدرسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العمر، بدر، وأبو علام، رجاء (١٤٠٧ه). إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقلياً. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، السنة الحادية عشر،العدد الثالث.
- العمر،بدر،(١٩٩٠م)المتفوقون تعريفهم ورعايتهم وبرامجهم وإعداد مدرسيهم .دراسات تربوية،المجلد الخامس،القاهرة.
- الغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٦م). **المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية**.دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. جزأين، جدة:فندق هلتون، (ص ص٨٨١-٩١٣).
- الغامدي، غازي حمدان علي (١٩٩٣م). الاتجاهات التربوية المعاصرة لرعاية الموهوبين في التعليم العام ومدى الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.
- الغانم، عبد العزيز (١٩٩٤م). دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، العدد العاشر، جامعة أسيوط.
- فخرو، أنيسة (١٤١٨ه). **الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحرين**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الفقي، حامد (١٩٨٣م). الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، السنة الحادية عشر، العددالثالث.
- الفيصل، منصور بن عبد الله (١٤٢٧هـ). **رعاية الموهوبين**. بحث منشور على الانترنت، جامعة الملك سعود، السعودية.
- القاضي، عبد الله سالم (١٤١٣هـ). **دليل الإدارة المدرسية: المهام والمسؤوليات**. ط٢. دار الحارثي للطباعة والنشر.
- القذافي، رمضان محمد (٢٠٠٠م). **رعاية الموهوبين والمبدعين**. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥م). **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: مكتبة دار القاهرة.
- لينك، جوليا روبرتس؛ وبوجس، جوليا روبرتس (١٤٣٦ه). **بوصلة المعلم في ميدان تربية الموهوبين**. ترجمة: فايزة صالح الحمادي. الرياض: العبيكان.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٢م). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. الرياض: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المعايطة، خليل، و البواليز، محمد (٢٠٠١م). **الموهبة والتفوق**. ط٤. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- **المعجم الوسيط** (١٩٨٣م). مجمع اللغة العربية. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- المنتشري، عبد الله (٢٠٠٧م). **متطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية**. بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في التعليم العام، الرياض
- **الموقع الرسمي لإدارة رعاية الموهوبين بمحافظة الطائف**، متاح بتاريخ ١٤٣٦/٥/٥هـ: http://www.ttc.org.sa/
- **الموقع الرسمي لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين** متاح بتاريخ ١٤٣٦/٥/٨ه http://www.kacgc.org.sa/AR/Pages/home.aspx
- الميلادي، عبد القادر (٢٠٠٣م). **المتفوقون الموهوبون المبدعون**. مؤسسة شباب الجامعة.
- الناصر، محمد حامد، ودرويش، خولة (٢٠٠٠م). **تربية الموهوب في رحاب الإسلام**. عمان: دار المعالي.
- نصر، محمد (٢٠٠٢م). **رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية**. دراسة منشورة في المؤتمر العلمي الخامس، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
- Bishop, W. E. (1996) **Successful teachers of the gifted. In Renzulli, J. S. and Stoddard, E. P. (Eds), Under One Cover: Gifted and Talented Education in Perspective** (pp. 152-160). Reston, VA: Council for Exceptional Children
- Borland, J. H. (1989). **Planning and implememting programs for the gifted**. New York: Teachers College Press.
- Dunbar, D. A. & Salazar, I. M. (1986). An evaluation of **the gifted program at Mellon Junior High School.** A paper presented at the 70th annual meetingof the American Educational Research Association. San Francisco, CA., April 16-20.
- Limbaugh, E. D. (1998). Pubic school education of gifted young women in South Carloina. **Doctoral Dissertation**, College of Education, University of South Carloina.
- Lindzey, M. (1990). **Training teachers of gifted talented**. New York: Teachers College Press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

إعداد :

د / تماره محمود نصير

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة جرش، الأردن.

الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

د / تماره محمود نصير

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي جامعة جرش بالأردن.

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ماسلاش، حيث تكونت عينة الدراسة من (112) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد أظهرت النتائج أن المستوى العام للاحتراق النفسي كان بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي (2.31) وبانحراف معياري (.56) . أما بالنسبة للأبعاد حيث جاء بُعد الإجهاد الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.95) وبانحراف معياري (.79)، بينما جاء بُعد تبلد المشاعر في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.91) وبانحراف معياري (.81). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠.٠٥) لأثر الجنس (ذكر/ أنثى) ولأثر سنوات الخبرة (اقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات) في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وكانت أهم توصيات الدراسة العمل على تحسين أوضاع المعلمين المهنية والاجتماعية والاقتصادية، وإيجاد العلاقات الإنسانية داخل مجتمع المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، الطلبة السوريين.

Psychological Burnout Among Teachers Teaching Syrian Students in Irbid Governorate from the Point of View of the Teachers Themselves

Dr. Tamara Nsair.

Abstract

The aim of this study is to identify the psychological Burnout among teachers who teach Syrian students in Irbid from the point of view of the teachers themselves. In order to achieve the objectives of the study, the researcher developed a measure of psychological Burnout. The sample consisted of (112) teachers who were selected in a simple random way. The results showed that the general level of psychological Burnout was low with an average of (2.31). As for the field, which came after the Emotional Exhaustion in the first place with the highest average account (2.95), while came after the Depersonalization in the last place and an average of (1.91). And there is not statistical significant differences (a = 0.05) attributed to the impact of sex (male / female) in all fields and in the total score. And there is not statistical significant differences (a = 0.05) due to the effect of years of experience (less than five years / more than five years) in all fields and in the total score.

Keywords: psychological Burnout, Syrian students.

• **المقدمة**:

بدأت الكثير من الدول في العالم تسعى إلى أن تضع معايير أخلاقية نابعةٍ من الدور الفاعل للمدرسة والمعلم في المجتمع؛ باعتبارهما يُسهمان في تربية المتعلمين على القيم الأخلاقية، وانطلاقا من فلسفة المدرسة الشاملة، ومبدأ الدمج

التربوي الذي نادت به التربية الحديثة، لا بد أن يكون المعلم قادرا على إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وقادرا على التعامل مع جميع الطلبة بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، وقدراتهم الأكاديمية، من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات تعليمية يرضى عنها المجتمع الذي أسند إليه هذا الدور النبيل، فهو الذي يربّي الأجيال، وينشئ التنشئة السليمة، ويزرع القيم الإيجابيّة، و يعدّل ما استطاع من الأنماط السلوكية الخاطئة.

وعند الحديث عن المعلم في المؤسسات التعليمية تبرز في طريق هذا المعلم معوقات تحول دون قيامه بدوره كاملا، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في إحساسه بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منه ضمن المستوى المتوقع، إذ غالبا ما يترتب على ذلك حدوث الاضطراب وحالة من الإجهاد، تضع المعلم تحت وطأة الضغوط النفسية (الشيوخ ، 2011).

إن موضوع الاحتراق النفسي لدى المعلمين من الموضوعات المهمة في المجال التربوي؛ وقد كانت بدايات الموضوع في السبعينات من القرن العشرين، على يد العالم "فرويد نبرجر Freude nberger" للإشارة إلى الاستجابات الجسمية والانفعالية لضغوط العمل لدى العاملين في المهن الإنسانية الذين يرهقون أنفسهم في السعي لتحقيق أهداف صعبة والتي تخص مساعدة الآخرين. كما وتم الاهتمام به نتيجة لكتابات علماء النفس والاجتماع، وطرحهم له في المؤتمرات العلمية، وفي وسائل الإعلام المختلفة (القريوتي، 2010).

هذا وقد أثارت ظاهرة الاحتراق النفسي اهتماما بارزا في الدراسات السيكولوجية على مدى السنوات الأخيرة، وذلك نظرا لما تسببه من آثار سلبية تؤدى إلى سوء التوافق، حيث يتعرض العاملون إلى بعض الظروف التي لا يستطيعون التحكم فيها، مما يحول دون قيامهم بدورهم بشكل فعال، الأمر الذي يساهم في إحساسهم بالعجز عن القيام بالمهام المطلوبة منهم، وبالمستوى الذي يتوقعه منهم الإداريون ومتخذو القرارات، بالإضافة إلى الآثار السلبية الخطيرة الأخرى، وهذا الشعور بالعجز مع استنفاذ الجهد يؤدى بهم إلى حالة من الإنهاك الانفعالي والاستنزاف النفسي (الزهراني، 2008).

وتفسر النظرية السلوكية السلوك الإنساني على انه نتاج الظروف البيئية والفيزيقية، ويرى القائمين على هذه النظرية ان الاحتراق النفسي هو حالة داخلية شانه شان الغضب والقلق نتيجة لعوامل بيئية اذا ما ضبطت أمكن من خلالها التحكم بالاحتراق النفسي (الحاتمي، ٢٠١٤: ١٨).

إن دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي أمر في غاية الأهمية يعود بالنفع على المعلم والمتعلم والعملية التعليمية، حيث نستطيع تفادي آثارها السلبية، ومساعدة المعلم في تمتعه بصحة نفسية مستقرة نسبيا، وتبعا لذلك تتحسن

علاقته بمن حوله. فالاحتراق النفسي يعتبر:" حالة من الإنهاك والتعب في مواقف مصحوبة بتوقعات شخصية مرتفعة تتعلق بأداء الفرد بحيث يفقد المعلم السيطرة على مجريات أموره المهنية، وقد يؤدي به إلى العجز والنظرة الدونية لنفسه وعدم الرغبة في العمل والندم على اختياره هذه المهنة، وقد يتغيب عن عمله او لا يؤديه على النحو الكامل" (أمينة، ٢٠١٨ : ٦).

كما ويعرفه سيدمان و زكر(Sedman&Zager) (المشار إلية في الحمر، 2006: 17)على انه: "مظاهر سلبية من الاستجابات للضغط المصاحب للتدريس وعملياته والطلاب ونقص دعم الإدارة ".

أما ماكبرايد (Mcbride) فيعرف الاحتراق النفسي بأنه : "استنزاف جسمي وانفعالي بشكل كامل ؛ بسبب الضغط الزائد عن الحد ، وينتج عنه عدم التوازن بين المتطلبات والقدرات، بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التكامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي مما يؤدي للاحتراق النفسي" (نوار؛ وحشاني،2015: 184).

وعرفت ماسلاش (Maslach,1986:55) الاحتراق النفسي بأنه: "مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة الانفعالية والتجرد من النواحي الشخصية والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز في المجال المهني، والتي يمكن أن تحدث لدى الأفراد الذين يقومون بأعمال تقضي طبيعتها تعاملهم مع الآخرين".

وتؤكد (الزهراني، 2008: 1209) على أن المخلصين والملتزمين في العمل هم أكثر عرضة للاحتراق النفسي، وتضيف إليهم كذلك الأفراد ذوي الدافعية القوية للنجاح المهني، فالجماعة المهنية الأكثر عرضة للاحتراق النفسي هي الأكثر مثالية والتزاما بمهنتها.

نستنتج من خلال كل هذه التعريفات ان الاحتراق النفسي هو حالة نفسية تصيب المعلم بالإرهاق نتيجة الأعمال الزائدة عن طاقته، وضغوطات العمل مما يؤدي به إلى نظرته السلبية نحو ذاته.

وقد أورد عدد من الباحثين مثل: ماسلاش (Maslach,2003)، و جيو و تساوي (Chiu and Tsai, 2006)، وجاسون (Jason,2007)، إن للاحتراق النفسي ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- الإجهاد الانفعالي (*Emotional Exhaustion*): شعور المعلم بالتعب والقلق والعصبية وانخفاض الروح المعنوية ونقص الاهتمام بالموضوع الذي يدرسه، وذلك استجابة لضغوط العمل الزائدة عن طاقة المعلم للتحمل، وهذا الشعور يكون انفعاليا ناتج عن ضغوط العمل.

- تبلد المشاعر (*Depersonalization*): يطور المعلم مواقف سلبية تجاه العمل والطلبة، ويرفض التعامل مع الطلبة كبشر بل يتعامل معهم كأشياء، ويمتاز المعلم بالقسوة ويتحول إلى كتلة من المشاعر السلبية.
- نقص الشعور بالانجاز (*Accomplishmen tLack of Personal*): يقوّم المعلم نفسه بطريقة سلبية، ويشعر بعدم الكفاءة والمقدرة على الانجاز وانه غير مؤهل للتعامل مع الطلبة وتقديم العون لهم والمساعدة، وان لديه نقص في المقدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه في العمل، ومن ثم يبدأ يشكو من اختياراته المهنية.

يتطور الاحتراق النفسي الذي يصيب المعلم كتطور أي أعراض مرضية، ويبدأ بحالة من عدم الاتزان، والاستقرار، وعدم القدرة على مواجهة متطلبات العمل، وضعف القدرة على تنفيذه، والانزعاج من التدريس وعدم الرغبة في مواكبة ما هو جديد في مجاله، وعدم الرغبة في مناقشة أي اقتراحات إيجابية سواء في تعامله مع الطلاب، أو مع المادة التعليمية (القريوتي ، 2008).

كما أن الاحتراق النفسي يسبب الأذى للمعلم، حيث يؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية مثل الانطواء، واليأس، والقلق، والخوف، وعدم الدافعية، وضعف الإنتاج، واللامبالاة التي تنتج غالباً عن الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون أثناء عملهم، مما ينعكس سلباً على شخصية المعلم، وصحته وعلى المؤسسة التي يعمل بها، وتؤدي إلى ما يسمى تربوياً ونفسياً بظاهرة "الانطفاء" أو "الإجهاد النفسي" التي تتمثل في انطفاء شعلة حماس المعلم، وبث هذا الشعور في نفوس الطلبة والزملاء في العمل، وقد تسبب له أمراضاً جسمية، واضطرابات نفسية مختلفة (العمرية، 2005).

وينشأ الاحتراق النفسي نتيجة لمجموعة من العوامل، وهي (القيسي ، 2014) :

- العوامل الشخصية: وتشتمل على الكفاءة المهنية، والرغبة في العمل، وسمات الشخصية، والدخل الشهري.
- العوامل الاجتماعية: يعد الدعم الاجتماعي احد العوامل المساندة للمعلم في عمله وخاصة أثناء التعامل مع الحالات الصعبة.
- العوامل المهنية: تؤثر البيئة المهنية على أداء الأفراد وشعورهم بالرضا الوظيفي، فإذا كانت الوظيفة تمتاز بالتكرار والرتابة تؤدي إلى تدني الدافعية لديهم نتيجة عدم التكيف مع ظروف و متطلبات العمل وشعورهم بالإجهاد، كما أن فشل الفرد في تحقيق احتياجاته الشخصية التي يتوقعها من الوظيفة سيؤدي به إلى الاحتراق النفسي .

إضافة إلى وجود عامل آخر هو قلة التعزيز الايجابي : ويكون ذلك عندما يبذل المعلم جهدا كبيرا في العمل وما يستلزم ذلك من ساعات إضافية وأعمال

إبداعية تخص مصلحة الطالب، دون مقابل مادي او معنوي يكون ذلك مؤشرا أخر عن المعاناة والاحتراق النفسي الذي يعيشه هذا المعلم (وضاح، ٢٠٠٩).

وإذا لم تتحسن نفسية المعلم ولم يستطع مواجهة الضغوط وإدارتها، فان نظرته السلبية نحو مهنة التعليم تتحول من اتجاه إلى فعل.

وعندما يصل الاحتراق النفسي لمرحلة نهائية، فان الأنا تصبح مهددة من كل شيء تقريبا، وتصبح أعراض الضغط الجسدية منتظمة وتكون الثقة بالنفس متدنية، وتصبح فعالية العمل ضعيفة، كما تضيع العلاقات الاجتماعية بشكل كبير وتصبح الحاجة الى التغيير او الهروب من الواقع هي الفكرة الأساسية التي تسيطر على تفكير الشخص، وعندها لا يدرك المعلم سوى خيارات التقاعد او تغيير الوظيفة (عوض، ٢٠٠٧).

و نظرا لأهمية الدور الذي يقوم به المعلمون، فهم يعانون من مشكلات تتعلق بطبيعة مهنتهم كونها تتطلب كثيرا من الصبر والتحمل والعطاء، مما يؤدي في غالب الأحيان شعور هؤلاء باحتراق نفسي بمستويات متفاوتة تبعا لتباين شخصياتهم وقدراتهم على تحمل الضغوط. ولقد تناولت العديد من الدراسات الاحتراق النفسي للمعلمين منها: دراسة جالك وجيل (Jack and Jill, 2003)التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس، والاحتراق النفسي، والقلق، والتوتر، لدى عينة مكونة من (86) معلما ومعلمة، في المرحلتين الأساسية، والثانوية، وأظهرت النتائج أن ضغوط العمل الناتجة عن مهنة التدريس، تؤدي إلى الاحتراق النفسي، وأن المعلمين القادرين على تنظيم أمزجتهم السلبية، يكونون أقل عرضة لمخاطر الاحتراق النفسي، من أولئك الذين لا يستطيعون السيطرة على أمزجتهم. اما دراسة باندي وتربتي (Pandey & Tripathi, 2004) فقد كانت حول الضغوط والاحتراق النفسي المهني المدرك عند المعلمين الذكور، وآثار الضغوط الوظيفية في التنبؤ بالاحتراق النفسي، تكونت عينة الدراسة من (56) معلما، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الضغوط المهنية بالإضافة إلى الاحتراق النفسي في العينة، وقد ارتبطت عوامل ضغوط الوظائف ارتباطا ايجابيا بالاستنزاف الانفعالي للاحتراق النفسي، وارتبطت ارتباطا سلبيا بالانجاز الشخصي، وقد وجد أن غموض الأدوار وضغط الإدارة المدرسية هي من أهم مؤشرات الاحتراق النفسي، وظروف العمل غير السليمة ظهرت كمؤشرات على الاستنزاف الانفعالي والانجاز الشخصي، كما توصلت الدراسة إلى أن التدريس هو مهنة تسبب الضغوط وان المعلمين يتعرضون لخطر ملازمة الاحتراق النفسي. اما دراسة جودارد و جودارد (Goddard and Goddard, 2006) التي هدفت إلى البحث عن علاقته الاحتراق النفسي في أسباب ارتفاع معدل العزوف المبكر لمهنة التعليم ، إلى جانب اختبار

نظرية ان الرابط الايجابي المؤثر، بين عزوف المعلمين، وتركهم لمهنة التعليم، متمركز أساسا في بداية حياتهم المهنية .ولتحقيق هدف الدراسة، تم اخذ عينة من (112) معلما في استراليا، في سنتهم الأولى، أو الثانية من المهنة، في عام 2004، تم عمل استبانه لهم، وسؤالهم عن نيتهم لترك مهنتهم .وأشارت النتائج إلى أن الاحتراق النفسي، من أهم الأسباب الواقعية والمباشرة، لارتفاع معدلات العزوف عن مهنة التدريس، كما أظهرت، أن مستوى الاحتراق النفسي، في بعدي الإجهاد الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي" عال" ، وأن ثمة علاقة بين الرغبة في ترك مهنة التدريس، وارتفاع مستوى الاحتراق النفسي.

وفي دراسة القريوتي، و الخطيب (2006) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، باختلاف فئة الطالب وجنس المعلم ودخله الشهري وحالته الاجتماعية وتخصصه .واشتملت عينة الدراسة على (447) معلمً ومعلمة منهم (129) من الذكور و(318) من الإناث .وقد استخدم الباحثان لتحقيق أغراض الدراسة مقياس شرنك (Shrink, 1996) للاحتراق النفسي وقد استخرجت له دلالات عن الصدق والثبات، بينت أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. أشارت نتائج الدارسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الدخل ولصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع. وفي دراسة كل من الخلايلة، والشايب، وصالح (2012) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين الثقة البينمنظمية المدرسية والاحتراق النفسي للمعلّمين في مدارس محافظة الزرقاء .وتكونت عينة الدراسة من (374) معلماً ومعلّمة يعملون في (50) مدرسة تم اختيارها بصورة عشوائية من المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء خلال العام الدراسي 2009/ 2010. واستخدِام مقياس الثقة البينمنظمية المدرسية وقائمة ماسلاش للاحتراق النفسي لجمع البيانات . وفيما أشارت النتائج إلى أن مستوى ثقة المعلمين بالطلبة وأولياء أمورهم منخفض، وتبين أن ثقتهم بالزملاء والإدارة مقبولة . و بينما أشارت النتائج إلى أن المعلّمين يشعرون بمستوى مرتفع من الإجهاد الانفعالي وتدني الإنجاز إلا أنهم لا يشعرون بتبلّد الشعور، ويشعرون بمستوى معتدل من الاحتراق النفسي العام. وقد قام السلخي (2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة، في مدينة عمّان، في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدخل الشهري، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمرحلة التي يدرسها المعلم .وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغت (166) معلماً ومعلمة باستخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق

النفسي .كشفت نتائج الدراسة ، أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية كان معتدلاً حسب معايير ماسلاش للاحتراق النفسي، على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلّد المشاعر، ومرتفعاً على بعد نقص الشعور بالانجاز. وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال في مستوى الاحتراق النفسي على بعد الإجهاد الانفعالي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً لعمر المعلم، وحالته الاجتماعية .وكشفت الدراسة أن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، والدخل الشهري المرتفع، هم الأكثر شعورا بالاحتراق النفسي .كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية، ولصالح المرحلة الأساسية . كما اجرى الحاتمي (2014) دراسة حول التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العمانيين بمحافظة الظاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي من أعداد الحراصي (2005). تكونت عينة الدراسة من (84) معلما، و (137) معلمة، موزعين على (5) مدارس للإناث و (4) مدارس للذكور، تم اختيارها عشوائيا. وقد أظهرت النتائج أن المستوى العام للاحتراق النفسي هو متوسط، وان استخدام أساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين هو متوسط. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية (موجبة) بين بعدي الاحتراق النفسي (تبلد المشاعر والإجهاد الانفعالي) وأساليب مواجهة المشكلات، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي عند بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي وأساليب مواجهة المشكلات. وقد اجرى قريطع (٢٠١٧) دراسة كشفت عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرض ن الحياة، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، استخدمت الدراسة مقياسي الضغوط النفسية والرضا عن الحياة، واشارت النتائج الى وجود مستوى منوسط من الضغوط النفسية لدى المعلمين. كما اشارت النتائج ان الضغوط النفسية لدى الذكور اعلى منها لدى الاناث، ولدى ذوي الخبرة القصيرة اعلى منها لدى ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة. وفي دراسة امينة (٢٠١٨) التي سعت للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم المتوسط بولاية سعيدة وبوسمغون ولاية (البيض)، استخدمت هذه الدراسة وفق المنهج الوصفي، حيث تم الاعتماد على مقيس الاحتراق النفسي لماسلاش، تكونت العينة من (١٠٠) معلم ومعلمة من التعليم المتوسط، واظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى اساتذه التعليم المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لاثر الجنس (ذكر/ انثى)، و الخبرة المهنية. اما دراسة مكي ومعروف (٢٠١٨) التي هدفت الى معرفة علاقة الاحتراق النفسي باستراتيجيات مواجهته لدى (١٥٧) معلما بمحافظة تلمسان بالغرب الجزائري، طبق عليهم

مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش، ومقياس استراتيجيات المواجهة لاندلر وبارك، وقد اظهرت النتائج انه يعاني المعلمون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة. كما تم التوصل الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بعد نقص الشعور بالانجاز الشخصي كاحد ابعاد الاحتراق النفسي وحل المشكل كاحد ابعاد استراتيجيات التعامل، كما تم التوصل الى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين الاجهاد الانفعالي كاحد ابعاد الاحتراق النفسي والانفعال كاحد ابعاد استراتيجيات التعامل، لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس.

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يلاحظ بان معظم الدراسات تحدثت عن العلاقة بين ضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي كما في دراسة جالك وجيل (Jack and Jill, 2003) ، ودراسة باندي وتربتي (Pandey & Tripathi, 2004)، ودراسة الحاتمي (2014)، وبعضها تناول الاحتراق النفسي وعلاقته بأسباب ارتفاع معدل العزوف المبكر لمهنة التعليم كما في دراسة جودارد و جودارد (Goddard and Goddard, 2006)، وفي بعض الدراسات تم تناول الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة كما في دراسة القريوتي، و الخطيب (2006)، وفي بعض الدراسات تحدثت عن العلاقة بين الثقة البينمنظمية المدرسية والاحتراق النفسي للمعلّمين كما في دراسة الخلايلة، والشايب، وصالح (2012).

نلاحظ من خلال مراجعة الأدب السابق والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ندرة الدراسات التي تناولت الاحتراق النفسي للمعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين. خاصة أن مسالة تربية وتعليم الطلبة اللاجئين السوريين تشكل مصدر قلق كبير نظرا لأهميتها على صعيد مستقبل المجتمع السوري من جهة ومستقبل المجتمعات المستضيفة لهم من جهة أخرى. لان الطلاب هم مركز التعليم، فأي خلل أو ضعف في احد عناصر العملية التعليمة خاصة المعلم يكون أثرها كبيرا عليهم، وهذا ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

- **مشكلة الدراسة**:

رغم اختلاف البيئات إلا أن معاناة المعلم من الاحتراق النفسي تكاد تكون متقاربة بسبب أهمية وثقل الرسالة التي يحملها، فطبيعة عمل المعلم تجعله مهيأ للإصابة بالتوتر والإحباط بسبب معاناته اليومية من الضغوط الناجمة عن ظروف العمل. كما سجل معهد الضغط الأمريكي أن حوالي (٤٠ -٥٠٪) من المعلمين الجدد يتركون مهنة التدريس في سنواتهم الأولى نتيجة ما يتعرضون له من ضغوط ومن أعراض للاحتراق النفسي (امينة ، ٢٠١٨).

لقد ألقى اللجوء السوري غمامة على كافة القطاعات بما فيها قطاع التعليم، و رغم قلة الموارد الموجودة قبل الوضع السوري بالتزام الدولة الأردنية الأخلاقي بتوفير التعليم لكل طفل على أراضيها بغض النظر عن عرقه أو جنسه أو دينه باعتبار التعليم حقا للجميع. وفي ظل هذه الأوضاع فقد تأثر قطاع التعليم بشكل كبير في محافظة اربد نتيجة الزيادة المضطربة في أعداد الطلبة وخاصة بعد استقبال الطلبة السوريين في المدارس الأردنية الحكومية، والذي أدى إلى العودة إلى نظام الفترتين واستئجار المزيد من المدارس الحكومية، والذي انعكس سلبا على نوعية التعليم والحد من قدرة الحكومة على بناء مدارس جديدة وتوسعة القائم منها.

من هنا برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي الذي يعد إحدى نتائج الأزمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في مؤسسات التعليم بشكل عام، والتي تؤثر سلبياً في الجانب الاجتماعي، والصحي، والنفسي للأفراد الذين يعانون منها والذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفاعلية، كما وإن ذلك يؤثر سلباً على أهم ما هو موجود في العملية التعليمية وجوهرها وهو التفاعل بين المعلم والطالب، ذلك التفاعل الذي لن يكون مجدياً سواء في نقل المعلومة أو تفسيرها أو نجاح عملية الاتصال بشكل عام. ولعل ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة هو الحوارات التي دارت بينها وبين المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية والتي من خلالها تم التعرف على المشكلات التي تواجههم. فكان لابد من تسليط الضوء على الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين من وجهة نظرهم.

وتسعى الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟
- هل تختلف درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين باختلاف متغير الجنس (ذكر/ أنثى)، و متغير سنوات الخبرة (اقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات)؟

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا هاما تكشف عما يعانيه المعلمين أثناء قيامهم بواجباتهم العملية من ضغوط نفسية كبيرة تؤثر على أدائهم وكفاءتهم يتعدى مستوى الضغوط إلى الاحتراق النفسي.

كما تتجلى أهمية الدراسة الحالية في طرقها للموضوع في غياب دراسات محلية - على حد علم الباحثة – التي تناولت الموضوع كمشكلة واقعية

موجودة وتتطلب تدخلا علميا أكاديميا، وتدخلا على المستوى الرسمي كدولة للتكفل بهذه الشريحة. وتعد هذه الدراسة بمثابة دعوة لتحسين ظروف المعلمين وذلك من خلال تحقيق صحتهم النفسية والتغلب على العوامل التي تعترضها.

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- الكشف عن وجود اختلاف في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين باختلاف متغير الجنس (ذكر/ أنثى)، و متغير سنوات الخبرة (اقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات).

- **حدود الدراسة**:

تتحدد الدراسة بالاتي:

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في محافظة اربد.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في بداية الفصل الثاني لعام ٢٠١٧ - ٢٠١٨م.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين في المدارس الأردنية من الصفوف (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع) ذكور وإناث.

- **التعريفات المفاهيمية والإجرائية**:

- الاحتراق النفسي للمعلمين: ويقصد بها "حالة من التوتر يشعر بها المعلم نظرا لما يتعرض له من ضغوط العمل تتضمن أعراض الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالانجاز"(الخلايلة، *2012*: ٢٧٤) .
- ويعرف إجرائيا : الدرجة التي يحصل عليها المعلم عند إجابته على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة .
- الطلبة السوريين: هم الطلبة الذين اجبروا على مغادرة بلادهم أو أماكن إقامتهم المعتادة في سوريا ويتعلمون في مدارس أعدت خصيصا للطلبة السوريين من اجل تفادي النزاعات المسلحة وحالات العنف بشكل عام، ويقيمون في محافظة اربد.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته موضوع الدراسة وأهدافها. اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة والتعبير عنها كميا وكيفياً، ويسهم في تصنيف المعلومات وتنظيمها.

• **مجتمع الدراسة وعينتها**:

يتألف مجتمع الدراسة من معلمي مدارس اللاجئين السوريين في محافظة اربد (لواء بني عبيد)، موزعين على تسعة مدارس، وعددهم (219) معلما ومعلمة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من مجموعة من المعلمين الموجودين في مدارس اللاجئين السوريين في منطقة (لواء بني عبيد)، في كل من المدارس التالية: مدرسة الصريح الأساسية للبنين، مدرسة عمار بن ياسر الأساسية للبنين، مدرسة ميسلون الأساسية للبنات، مدرسة الخنساء الأساسية للبنات، والبالغ عددهم (112) معلم ومعلمة، وقد تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

جدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والخبرة

	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	36	32.1
	انثى	76	67.9
الخبرة	خمس سنوات فأقل	72	64.3
	اكثر من ٥ سنوات	40	35.7
	المجموع	112	100.0

• **أداة الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الاحتراق النفسي لكريستينا ماسلاش، ويعد هذا المقياس من افضل المقاييس التي تقيس درجة الاحتراق النفسي والتي تم استخدامه من قبل عدد كبير من الباحثين والمؤسسات في مسعى للتعرف على الخبرات التي تولدت لدى المشتغلين في تلك الجهات، وتوجد ثلاث طبعات لهذا المقياس: الطبعة الاولى مخصصة للمهن المعنية بتقديم الخدمات الانسانية مثل التمريض، والطبعة الثانية هي معدلة جزئيا ومعنية بالتعليم، والطبعة الثالثة عامة مخصصة لقياس علاقة الموظف بالعمل، وقد وصفته ألد رمان (Alderman) بانه المقياس الاكثر استخداما لقياس الضغوط المهنية (امينة، ٢٠١٨) ويتكون من(22) فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد فرعية هي :الإجهاد الانفعالي ، وتبلّد المشاعر، ونقص الشعور بالانجاز . وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة فقرات المقياس ليتناسب مع عينة الدراسة وأغراض الدراسة الحالية بالاستناد الى تحليل الأدب النظري ذي العلاقة بالاحتراق النفسي، كذلك مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة، مثل: دراسة (Jack and Jill ،2003)؛ (Maslach, 2003)؛ القريوتي، و الخطيب ،2006؛ (Chiu and Tsai, 2006)؛ (Goddard and Goddard, 2006)؛ (Jason,2007) ؛ الخلايلة، و الشايب، وصالح ،2012 ؛ السلخي ،2013؛ امينة، ٢٠١٨. ويتكون المقياس من (21) سؤالا، تكون الإجابة عنها (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدا). على ثلاثة أبعاد

فرعية هي :الإجهاد الانفعالي (الفقرة 8-1)، وتبلّد المشاعر (الفقرة 13-9)، ونقص الشعور بالانجاز(الفقرة 21-14).

- **صدق الأداة**:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (8) محكمين من المختصين، وطلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، ومدى وضوح الفقرة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وأي ملاحظات يرونها مناسبة، وقد تم التعديل وفق آراء المحكمين.

- **ثبات أداة الدراسة**:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (25) معلم ومعلمةٍ، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) : معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإجهاد الانفعالي	0.87	0.85
تبلد المشاعر	0.84	0.79
نقص الشعور بالانجاز	0.89	0.87
الاحتراق النفسي ككل	0.91	0.88

- **متغيرات الدراسة**:

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات، هما:

- المتغيرات المستقلة؛ وتشتمل على:
  - ✓ الجنس: وله فئتان: (ذكر/ أنثى)
  - ✓ سنوات الخبرة: وله فئتان: خمس سنوات فاقل، أكثر من خمس سنوات.
- المتغيرات التابعة: وتتمثل في الاحتراق النفسي.

- **إجراءات الدراسة**:

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- قامت الباحثة باستخدام المقياس بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة.
- عرضت الباحثة المقياس على (8) محكمين متخصصين، وطُلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبُعد الذي وضعت فيه، ومدى وضوح الفقرة، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وأي ملاحظات يرونها مناسبة، وقد تم التعديل بناء على آراء المحكمين.

- الحصول على كتاب من وزارة التربية والتعليم، مديرية تربية منطقة لواء بني عبيد، لتسهيل مهمة الدراسة.
- تحققت الباحثة من الصدق والثبات للمقياس.
- تحديد أفراد عينة الدراسة من معلمين مدارس اللاجئين السوريين لكل من الصفوف التالية: الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع.
- توزيع المقياس على أفراد عينة الدراسة، وتوضيح الفقرات غير الواضحة لهم.
- جمع المقياس وإدخاله في الحاسوب ومعالجته إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (*spps*).

- **تصحيح المقياس**:

اعتمدت الدراسة الحالية سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة عالية جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدا) وهي تمثل رقميا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى الاحتراق النفسي: درجة منخفضة ١.٠٠ - ٢.٣٣/ متوسطة ٢.٣٤ - ٣.٦٧/ عالية ٣.٦٨ - ٥.٠٠

من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)
عدد الفئات المطلوبة (٣)

٥ -١ =١.٣٣ / ٣ ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

- **المعالجات الإحصائية**:

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار (t) لحساب الفروق والوسط الحسابي.

- **اسئلة الدراسة ومناقشتها** :

- **السؤال الأول**: **ما درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.91 -2.95)، حيث جاء الإجهاد الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.95)، بينما تبلد المشاعر في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.91)، وبلغ المتوسط الحسابي للاحتراق النفسي ككل (2.31) بدرجة منخفضة.

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة السوريين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	الإجهاد الانفعالى	2.95	.79	متوسطة
٢	٣	نقص الشعور بالانجاز	1.92	.63	منخفضة
٣	٢	تبلد المشاعر	1.91	.81	منخفضة
		الاحتراق النفسى ككل	2.31	.56	منخفضة

وقد يعزى ذلك الى ان المعلم يؤمن برسالته السامية التي يحملها، وبعيدا عن الأوضاع المادية والاجتماعية الصعبة التي يعيشها المعلم يبقى الرهان على المعلم الإنسان الذي يعطي بشرف، ويقدم ما لديه من علم ومعرفة بكل محبة. إن مقدرة المعلم الفاعل في التغيير شيء خبرناه وفهمنا جميعا على المستوى الشخصي، وربما كنا محظوظين بشكل خاص إذ كان لدينا العديد من المعلمين الاستثنائيين الذين جعلوا من المدرسة مكانا ممتعا ومثيرا للاهتمام. لقد كان لهؤلاء المعلمين شغف بالمواد التي يدرسونها ، وكانوا يبدون رعاية حقيقية للطلاب الذين عملوا معهم. وكانوا مصدر إلهام لنا لنعمل ونلعب ونفكر بعمق فيما كنا نقوم به وأن نواجه المزيد من تحديات العمل. تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السلخي (٢٠١٣) حيث كان مستوى الاحتراق النفسي للمعلم متوسط.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

- **المجال الأول: الإجهاد الانفعالي.**

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتعلقة بمجال الإجهاد الانفعالي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	أشعر مع نهاية اليوم الدراسي باستنزاف طاقتي في المدرسة	3.86	1.081	عالية
2	7	ادرك مستوى الاجهاد الذي اعانيه بسبب عملي في مهنة التدريس	3.55	1.184	متوسطة
3	1	أشعر باستنزاف انفعالي بسبب عملي بمهنة التدريس	3.27	1.065	متوسطة
4	4	اليوم التدريسي يشعرني بالاجهاد نتيجة تعاملي مع الطلبة	3.14	1.192	متوسطة
5	8	اتعرض لضغوط شديدة بسبب العمل المباشر مع الطلبة	2.91	1.190	متوسطة
6	3	اشعر بضيق كل صباح عندما ارى انه من الواجب الذهاب الى المدرسة	2.34	1.174	متوسطة
6	5	اشعر بضيق شديد بسبب ممارستى لمهنة التدريس	2.34	1.009	متوسطة
8	6	يلازمنى شعور بالاحباط بسبب عملى في التدريس	2.18	1.172	منخفضة
		الإجهاد الانفعالى	2.95	.794	متوسطة

يبين الجدول (٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.18 -3.86)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أشعر مع نهاية اليوم الدراسي باستنزاف طاقتي في المدرسة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)،

بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "يلازمني شعور بالاحباط بسبب عملي في التدريس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.18). وبلغ المتوسط الحسابي للإجهاد الانفعالي ككل (2.95).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من باندي وتربتي (Pandey & Tripathi, 2004) ، ودراسة جودارد و جودارد (Goddard and Goddard, 2006)، ودراسة الخلايلة والشايب وصالح (2012) بان مجال الاجهاد الانفعالي قد احتل اعلى مرتبة في دراساتهم.

ويعزى الإجهاد الانفعالي للمعلم إلى إخلاص المعلم في أداء واجبه تجاه الطلبة بغض النظر عن الظروف الصعبة المحيطة به، والمحاولة في استيعاب أمزجة الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم واستنزاف كل طاقته حتى يوصل المعلومة للطلبة بالطريقة المناسبة، كما وإشارت نتائج دراسة جالك وجيل (Jack and Jill, 2003)

أن ضغوط العمل الناتجة عن مهنة التدريس والجهد الذي يبذله المعلم في سبيل توصيل المعلومة للطلبة تستنزف طاقته الانفعالية وتصيبه بالإجهاد الانفعالي، وأن المعلمين القادرين على تنظيم أمزجتهم السلبية، يكونون أقل عرضة لمخاطر الاحتراق النفسي، من أولئك الذين لا يستطيعون السيطرة على أمزجتهم.

- **المجال الثاني: تبلد المشاعر**

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتعلقة بمجال تبلد المشاعر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	نادرا ما اكترث لما يتعرض له طلبتي من مشكلات	2.27	1.223	منخفضة
2	11	اشعر ان لعملي في التدريس اثرا بالغا في قسوة عواطفي	2.16	1.167	منخفضة
3	10	ازداد إحساسي بالقسوة تجاه الناس بعد ان اصبحت معلما	1.87	1.140	منخفضة
4	13	اتعرض للنقد من الطلبة لعدم اكتراثي بمشكلاتهم الخاصة	1.73	1.048	منخفضة
5	9	اشعر بانني اتعامل مع الطلبة على انهم اشياء وليسوا طلابا	1.50	.805	منخفضة
		تبلد المشاعر	1.91	.810	منخفضة

يبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.50 -2.27)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على " نادرا ما اكترث لما يتعرض له طلبتي من مشكلات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.27)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "اشعر بانني اتعامل مع الطلبة على انهم اشياء وليسوا طلابا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.50). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تبلد المشاعر ككل (1.91). وتعزى هذه النتيجة الى ان المعلم يؤمن

برسالته السامية وهي انه المعلم والمربي في الوقت نفسه، وتقع عليه مسؤولية كبيرة في تربية تلاميذه وتوجيههم وتنشئتهم التنشئة السليمة، كي يتكامل نموهم جسميا وعقليا ووجدانيا وانفعاليا واجتماعيا.

- **المجال الثالث: نقص الشعور بالانجاز**

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المتعلقة بمجال نقص الشعور بالانجاز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	19	قربي من الطلبة يجعلني في غاية السعادة	2.18	.872	منخفضة
2	17	اشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية خلال عملية التدريس	2.05	.994	منخفضة
3	21	اواجه بهدوء المشكلات التي تواجهني في أثناء العمل	2.02	.838	منخفضة
4	14	اتفهم مشاعر الطلبة نحو كثير من الامور بسهولة	1.89	.924	منخفضة
5	20	اعتقد انني استطعت تحقيق اشياء مهمة في عملي بمهنة التدريس	1.86	.815	منخفضة
6	15	اعمل بفاعلية فيما يتعلق بمشكلات الطلبة	1.84	.906	منخفضة
6	16	أرى ان لي تأثيرا في الاخرين بسبب عملي في مهنة التدريس	1.84	.778	منخفضة
8	18	املك المقدرة على تهنئة الاجواء النفسية المريحة مع الطلبة	1.71	.821	منخفضة
		نقص الشعور بالانجاز	1.92	.639	منخفضة

* تم عكس تصحيح الفقرات

يبين الجدول (٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.71 -2.18)، حيث جاءت الفقرة رقم (19) والتي تنص على "قربي من الطلبة يجعلني في غاية السعادة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.18)، بينما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها "املك المقدرة على تهنئة الأجواء النفسية المريحة مع الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.71). وبلغ المتوسط الحسابي لمجال نقص الشعور بالانجاز ككل (1.92). وقد تعزى هذه النتيجة الى ان العلاقة بين المعلم والطالب اذا قامت على أسس سليمة واضحة فالنتيجة تنعكس ايجابيا على الرسالة التعليمية، وادراك الطالب لواجباته ودوره فيها مما يترك اثارا طيبة على تحصيله العلمي، كما ان الاهتمام بمشاركة المعلمين في بعض المناسبات الاجتماعية للطلاب كتقديم واجب العزاء والاطمئنان على أوضاع الطالب الصحية بالسؤال او الزيارة تترك اثر عظيم في ايجابية هذه العلاقة.

- **السؤال الثاني: هل تختلف درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة باختلاف متغير الجنس (ذكر/ أنثى)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة حسب متغير الجنس (ذكر/ أنثى)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "t"، والجداول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر الجنس على درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإجهاد الانفعالي	ذكر	36	2.99	.761	.406	110	.686
	انثى	76	2.93	.813			
تبلد المشاعر	ذكر	36	1.98	.803	.634	110	.528
	انثى	76	1.87	.816			
نقص الشعور بالانجاز	ذكر	36	1.84	.521	-.955	110	.341
	انثى	76	1.96	.687			
الاحتراق النفسي ككل	ذكر	36	2.31	.551	.023	110	.982
	انثى	76	2.31	.575			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس (ذكر/ أنثى) في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القريوتي والخطيب (٢٠٠٦). لكن تختلف هذه النتيجة مع دراسة السلخي (٢٠١٣) اذ جاءت النتيجة لصالح الذكور. وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة لأثر الجنس هو ان كلا الجنسين يواجهون نفس ظروف العمل والضغوط المحيطة به، والبيئة التعليمة ونفس طبيعة الطلبة وهم الطلبة السوريين.

- **السؤال الثالث: هل تختلف درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة باختلاف متغير سنوات الخبرة (اقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة حسب متغير سنوات الخبرة (اقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "t"، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر سنوات الخبرة على درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة

	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإجهاد الانفعالي	خمس سنوات فأقل	72	2.89	.829	-1.133	110	.260
	اكثر من ٥ سنوات	40	3.06	.722			
تبلد المشاعر	خمس سنوات فأقل	72	1.97	.839	1.143	110	.256
	اكثر من ٥ سنوات	40	1.79	.751			
نقص الشعور بالانجاز	خمس سنوات فأقل	72	1.92	.562	-.088	110	.930
	اكثر من ٥ سنوات	40	1.93	.765			
الاحتراق النفسي ككل	خمس سنوات فأقل	72	2.30	.567	-.253	110	.801
	اكثر من ٥ سنوات	40	2.33	.568			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة (اقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات) في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السلخي (2013) اذ كشفت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة هم أكثر شعورا بالاحتراق النفسي. وقد تعزى هذه النتيجة الى ان الظروف المادية التي يواجهها المعلمون لا علاقة لها بالجانب الأكاديمي.

إذ يطالب المعلمون بتحسين رواتبهم وأوضاعهم المعيشية. وهم ملتزمون تماما تجاه طلبتهم في إعطاء المعلومة بالطريقة الصحيحة. لإن التعليم رسالة أسمى من المال ومن الوظائف.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة توصي الباحثة بمايلي:

- تطوير نظام المكافآت والحوافز للمعلمين لتحسين أوضاعهم المعيشية.
- زيادة مراكز الإرشاد والدعم النفسي والاجتماعي لمواجهة الضغوط النفسية.
- ان تقوم وزارة التربية والتعليم بالأخذ بنتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات من اجل تحسين العملية التعليمية.
- الاهتمام بالدورات التدريسية النفسية، إلى جانب الدورات التي تقدم للأساتذة.

- **المراجع العربية**:

- **امينة، عزيزي .(2018). الاحتراق النفسي عند اساتذة التعليم المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة تخصص ارشاد وتوجيه. قسم العلوم الاجتماعية، جامعة د. مولاي الطاهر سعيدة.
- **الحاتمي، سليمان.(٢٠١٤). الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة النزوى ، عُمان.
- **حرتاوي، هند (١٩٩١). مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- **الحمر، رائدة .(٢٠٠٦). دراسة مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاديين في مملكة البحرين**. مشروع تخرج متطلبات بكالوريوس علم النفس التربوي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة البحرين، البحرين.
- **الخلايلة، هدى؛ الشايب ، عبد الحافظ؛ صالح، هديل .(٢٠١٢). الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة البينمنظمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨(٣): ٢٤٣-٢٥٤.
- **الزهراني، نوال .(٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

- **الشيوخ ، لميعة .(٢٠١١). الاحتراق النفسي لدى المعلمة وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التعليم،** دراسة ميدانية على معلمات ثانويات مدينة القطيف، المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- **العمرية، صلاح الدين. (٢٠٠٥). مفهوم الذات. (ط١).** عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- **قريطع، فراس (٢٠١٧). الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة،** المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ١٣(١١)، ٤٧٥-٤٨٦.
- **القريوتي ، ابراهيم ؛ الخطيب، فريد .(٢٠٠٦). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن.** مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، (٢٣).
- **القريوتي، إبراهيم .(٢٠٠٨). الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين المعاقين بصريا العاملين بالمدارس الأردنية.** المجلة العربية للتربية الخاصة، (١٢)، ١٢٠-١٠٠.
- **القريوتي، ابراهيم ؛ الظفري، سعيد .(٢٠١٠). الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان.** المجلة الأردنية في العلوم التربوي، ٦ (٣)، ١٧٥-١٩٠.
- **القيسي، لما . (٢٠١٤). درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة الطفيلة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢ (١)، ٢٣١-٢٥١.**
- **عوض، محمد .(٢٠٠٧). الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس.** ط١. عمان: دار الحامد.
- **وضاح، محمد .(٢٠٠٩). الاحتراق النفسي لدى العملين في العلاقات العامة.** بحث غير منشور لنيل درجة الدبلوم في العلاقات الأكاديمية السورية الدولية.
- **مكي، احمد ؛ معروف، محمد (٢٠١٨). الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى معلمي التعليم الثانوي،** مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامل بابل، (٣٩)، ٢٢٤- ٢٣٩.

• المراجع الأجنبية:

- **Cherniss, C. (1980). Staff burnout: job stress in the human service**. Beverly Hills, CA: Sage Publication lnc.
- **Chiu, S. and Tsai, M. (2006) . Relationships among burnout, Job involvement and organizational citizenship behavior**, Journal of Psychology,(140),517-530.
- **Goddard, R. and Goddard, M .(2006). Beginning teacher burnout**
- **in Queensland schools: Associations with serious intentions**
- **to leave**, Australian Educational Researcher, 33(2), 61 - 75.
- **Jack Mearns and Jill E. Cain. (2003) . Relationships between**
- **Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and**
- **Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation**
- **Expectancies,** Anxiety, Stress and Coping, 16(1), 71- 82.
- **Jason, J. Tevan. (2007) . Teacher Temperament: Correlates with teacher Caring, Burnout and organizational outcomes**, Communicational Education, 56 (3), 382-400.

- **Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and work holism. In R.R. Kilburg, P. E, Nathon, & R. W. Thorenson (Eds.), professionals in distress: Issues, syndromes, and solution in psychology, 53-75 .** Washington DC: American psychological Association.
- **Maslach, C. (2003). Job burnout: New direction in research and intervention**, Current Directions in Psychological Sciences**,** 12(5),189-192.
- **Pandey. R. & Tripathi, S. (2004). Occupational Stress and Burnout in Engineering College Teachers**. Journal of the Indian Academy of Applied psychology.
- 1 (27),67-73.
- **Shrink,C. (1996). Burnout inventory form I** .[on line] Available: http:
- www. Queendom.com/burn1-2.html.

****

البحث الثالث :

معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الاعدادية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالى

إعداد :

أ.د / ثانـــي حسيـــن خاجـــــي
المديرية العامة لتربية ديالى العراق
أ.د / عبد الرزاق عيادة محمد اللهيبي
كلية بلاد الرافدين جامعة ديالى بالعراق

معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الاعدادية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالى

أ.د / ثانـــي حسيـــن خاجـــــي
المديرية العامة لتربية ديالى العراق
أ.د / عبد الرزاق عيادة محمد اللهيبي
كلية بلاد الرافدين جامعة ديالى بالعراق

• **المستخلص** :

هدف البحث الى معرفة معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الاعدادية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالى، تكونت عينة البحث من (٣٠) مديرا ومديرة بواقع (١٥ مدير، ١٥ مديرة) تم اختيارهم من مجتمع البحث البالغ (٤١) مديرا ومديرة العاملين على ادارة المدارس الاعدادية والثانوية في قضاء بعقوبة المركز ، ولتحقيق هدف البحث إعد الباحثان استبانة تكونت من (٣٤) فقرة على وفق مقياس ليكرت الخماسي، اظهرت نتائج البحث ان هناك معوقات تواجه مدراء المدارس عند تنفيذ اعمالهم في المدرسة على وفق معايير الجودة ، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس الاعدادية يعزى لعاملي الجنس(ذكور ، اناث) والاشتراك في دورات عن الجودة وعدم الاشتراك ، كما اظهرت النتائج بأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مدراء المدارس فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح الفئة ذات الخبرة الاكبر ، وقد اوصى الباحثان ، تدريس مبادئ الجودة اعتبارا من مناهج المرحلة الابتدائية، وهناك توصيات ومقترحات اخرى.

الكلمات المفتاحية: معوقات ، معايير الجودة

Constraints to the Application of Quality Standards in Middle Schools from the Point of View of School Principals in Diyala Governorate

Prof. Dr Thani Hussein Khachi , Prof .Dr Abdulrazaq Ayada Mohammed

Abstract

The aim of the research is to find out the obstacles to the implementation of quality standards in middle schools from the point of view of school principals in Diyala Governorate.The research sample consisted of (30) managers and managers (15 managers, 15 managers) selected from the research community of (41) managers and managers of the administration of middle and secondary schools in the district of Baquba. To achieve the research objective, the researcher prepared a questionnaire formed of (34) paragraph on the scale Likert five.The results showed that there are obstacles faced by school principals when performing their work in school according to quality standards. The results also showed that there are no statistically significant differences among middle school principals due to sex workers (male and female) and participation in courses on quality and non-participation. The results indicated that there are statistically significant differences between school principals in relation to the variable number of years of experience and for the category of the most experienced. The researcher recommended teaching the principles of quality starting from the curricula of the primary stage.

Keywords: Standards , Obstacles

• مشكلة البحث

فى ظل التطور والتحديث المستمرين على جميع مجالات الحياة الإنسانية وظهور بيئات تعليمية غير تقليدية دخلت وبقوة على مختلف نظم التعليم مما استدعى المؤسسات التعليمية وفي كافة المراحل إعادة النظر في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه، ومن بين تلك المؤسسات المدارس الاعدادية التي بادرت إلى إعادة النظر بجدية في وظائف المؤسسات التعليمية وأهدافها ووسائلها بغية الوصول إلى مخرجات تنسجم والتطورات المتسارعة في النظم التعليمية والتغيرات الحاصلة في المؤسسة التعليمية في العراق، اذ تواجه المدارس بكل انواعها في العراق ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين تحديات متنوعة وتغيرات تقنية متوالية فرضتها التطورات العالمية وسرعة في التغيير والانفتاح الثقافي ولا يمكن مجابهة التحديات المختلفة إلا من خلال برامج تعليمية وتعلمية متميزة تطبق الجودة وفق معايير في الحقل التربوي، إن الاهتمام بالنظام التعليمي وتحسينه وتطويره اصبح ضرورة حتمية لكونه المقياس الحقيقي لحضارة وتقدم الأمة في الوقت الحاضر ، وهو الخيار الأوحد في عالم المتغيرات المتسارع ، والذي من خلاله نستطيع رسم صورة المستقبل الذي نريد ، والتنبؤ بجيل مؤهل قادر على التفاعل مع معطيات العصر ومتغيراته، قادر على حل المشكلات، الا ان تطبيق الجودة وفق المعايير المحددة يواجه الكثير من الصعوبات والمعوقات المتعلقة برؤية المدرسة والتخطيط الستراتيجي ، بالمنهج المدرسي ، بالإدارة المدرسية ، بالمعلم ، الطالب ، المجتمع الخارجي والتي تحد من تطبيق الجودة التربوية والتعليمية في مدارسنا ، ولأن ادارات المدارس هي التي تواجه بشكل مباشر المعوقات والصعوبات عند تطبيق معايير الجودة في العمل المدرسي ، لذلك تم تحديد تلك المعوقات من خلال استبيان مفتوح على بعض مدراء المدارس وطلب منهم الاجابة عن السؤال : (ما هي ابرز معوقات تطبيق الجودة من وجهة نظرهم؟)، ولذلك أصبح تحسين جودة التعليم هدفا أساسيا تسعى إليه كل المجتمعات من أجل تحسين السياسات التعليمية الحالية، فالتحدي الرئيس للنظم التعليمية المعاصرة لا يتمثل فقط في تقديم التعليم، ولكن التأكد من التعليم المقدم يتسم بجودة عالية.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما معوقات تطبيق معايير الجودة في المدارس الاعدادية والثانوية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة ديالى؟

• اهمية البحث

يشير عطية (٢٠٠٩) ان جودة التعلم تتوقف على مدى قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه وتحويله الى عنصر مكون لشخصيته ثم توظيفه في وضعيات جديدة ، وهذا يعني ان تحسين الجودة في التدريس يشدد على مبدأ انتقال اثر التعلم

ومدى تكرار حدوثه في وضعيات جديدة، وهذا يتطلب من المعلم الذي يسعى الى الجودة في الدرس ان يحدد توقعاته من الطلبة ويرفع توقعاتهم من انفسهم ، وان يخضع هذه التوقعات الى التقويم للتأكد من بلوغ مستواها، كما ان جودة التعلم تتطلب جودة (المادة الدراسية ، والمعلمين، و طرائق التدريس، والطلاب، و المدراء، والمباني والتجهيزات) (عطية ، ٢٠٠٩: ١٣٣ -١٤٢)

وتبرز أهمية هذا البحث أن المدارس في العراق ومنها المدرسة الاعدادية تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لأسباب عدة منها :

- صدور كتب وتوجيهات من قبل الهيئات المعنية تلزم ادارات المدارس على تطبيق أنظمة الجودة الشاملة .
- المنافسة التي ستواجه المدرسة الاعدادية نتيجة متغيرات عدة تحصل خلال العام الدراسي منها نظام الكورسات وفرعي الاحيائي والتطبيقي وكثرة الامتحانات (دور اول ، دور ثاني ، دور ثالث)
- ادراك الباحثان إلى حاجة ادارات المدارس الاعدادية والثانوية الى دراسات ميدانية تكشف لها عيوبها و نقاط ضعفها كي تحدد الأسلوب الأمثل لتحول من العمل العشوائي إلى تطبيق أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي. و مثل هذه الدراسة سوف تلقي الضوء على بعض الجوانب و سوف تفيد متخذي القرار في المديريات العامة للتربية اتخاذ ما تراه مناسبا بشأن تطوير العمل التربوي.
- المساهمة في تحسين مخرجات العملية التعليمية في المدارس ورسم السياسات الكفيلة بتفعيل ادارة الجودة الشاملة بهدف التطوير والارتقاء بمستوى مدارسنا.

- **اسئلة البحث**:

يحاول هذا البحث الإجابة عن الاسئلة التالية:

- ما معوقات تطبيق الجودة في المدارس النهارية الحكومية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معوقات تطبيق معايير الجودة بالنسبة لمدراء المدارس الاعدادية والثانوية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الادارة.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معوقات تطبيق معايير الجودة بالنسبة لمدراء المدارس الاعدادية والثانوية تعزى لعدد الدورات التدريبية في ادارة الجودة.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في معوقات تطبيق معايير الجودة بالنسبة لمدراء المدارس الاعدادية والثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، اناث).

- **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي التعرف الى معوقات تطبيق معايير الجودة من وجهة نظر مدراء المدارس الاعدادية والثانوية في مركز قضاء بعقوبة.

- **فرضيات البحث** :

يضع الباحث الفرضيات الاتية:

- توجد معوقات لتطبيق معايير الجودة في المدارس النهارية الحكومية؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق معايير الجودة لدى مدراء المدارس الاعدادية والثانوية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الادارة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ في معوقات تطبيق معايير الجودة لدى مدراء المدارس الاعدادية والثانوية تعزى للمشاركة في الدورات التدريبية لإدارة الجودة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ في معوقات تطبيق معايير الجودة لدى مدراء المدارس الاعدادية والثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، اناث).

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على مدراء المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية النهارية في مركز قضاء بعقوبة / محافظة ديالى للعام الدراسي(٢٠١٧ – ٢٠١٨).

- **تحديد المصطلحات**:

- **المعوقات** Handicap

عرفها جرجيس (٢٠٠٥) بأنها: " كل الاشياء أو الاشخاص أو الأشكال الاجتماعية التى يمكن أن تكون عائقاً يحول دون أن يحقق الإنسان أهدافه وطموحاته " (جرجيس ، ٢٠٠٥ :٥٠٨)

- **التعريف الاجرائي**

مجموعة الصعوبات والمشكلات التي تواجه مدراء المدارس الاعدادية عند تطبيقهم الجودة وفق المعايير المحددة.

- **المعايير** Norms

عرفها شحاته وزينب (٢٠٠٣): "تمثل القواعد النموذجية Model Rules أو الاطر المرجعية او الشروط التي نحكم من خلالها او نقيس عليها سلوكيات الافراد او الجماعات ، والاعمال وانماط التفكير والاجراءات" (شحاته وزينب ، ٢٠٠٣ : ٢٨٥)

- **التعريف الاجرائي**:

نقاط محددة بدقة يتم العمل بالاستناد اليها وملاحظة ما يتحقق باتقان استنادا الى ذلك

- **الجودة** Quality

عرفها الزواوي (٢٠٠٣) بأنها:" معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الادنى الى ثقافة الإتقان والتمييز ، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى اليه" (الزواوي ، ٢٠٠٣، ٣٤)

وعرفها (Bank , 2000) بأنها: " الاشباع التام لاحتياجات المستهلك باقل كلفة " (Bank , 2000,: 24)

• **التعريف الاجرائي** :

درجة تحقق الاعمال المنجزة من قبل ادارات المدارس الاعدادية والثانوية في قضاء بعقوبة وفق المعايير المحددة.

• **المدارس الاعدادية**:

تعرف اجرائيا: مؤسسة تربوية يقبل فيها الطلبة الناجحون من الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات والطلبة الذين يجتازون الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية يتم قبولهم في الكليات والمعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي.

• **الخلفية النظرية**:

• **مفهوم الجودة** :

يشير عطية (٢٠٠٩) ان مفهوم الجودة يعني معيار للكمال يتم الحكم عليها بمعرفة ما اذا كنا ادينا ما عزمنا على توفيره للخدمة المقدمة في الوقت المحدد والمواصفات التي رأيناها تلائم احتياجات المستفيدين من الخدمة ، اما معنى الشمول في الجودة فيعني أنها تشكل جميع عناصر الانتاج من مدخلات وعمليات ومخرجات إذ ينبغي ان تعم الجودة كل مكونات المؤسسة وعناصرها وعملياتها ومخرجاتها وان يشارك فيها جميع العاملين في المؤسسة، كما ان إيمان العاملين في المؤسسة بأهمية الجودة والحاجة الى تطبيقها لازمة من لوازم تحقيق الجودة في عمل المؤسسات الانتاجية كذلك الحال في المؤسسات التعليمية يجب ان يؤمن جميع العاملين فيها بتبني تطبيق الجودة وبذل ما يمكن لبلوغ أهدافها ، كذلك ان توكيد الجودة في التعليم يقتضي الاهتمام بتدريب جميع العاملين والاهتمام بالقيادة الادارية واجراء ما يلزم لمنع الاخطاء والتزام الادارة العليا بالتحسين والتشديد على ان يكون تحسين الجودة جهدا مستمرا لا يتوقف عند حد معين . (عطية ، ٢٠٠٩ : ١٠٨)

وتنعكس الجودة على كل المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب وهذا ما اشار اليه زيتون (٢٠١٠) بأن جودة تعليم العلوم وفاعليته تتضمن ما يجب على الفرد المتعلم ان يعرفه ويكون قادر على عمله او أدائه ، وجودة برامج العلوم ونوعية ستراتيجيات تدريسها ، وجودة النظام الداعم لها ، وجودة ممارسات التقيم في ضوء تقدم تعلم الطالب ، وجودة النظام التربوي برمته والسياسات التربوية. (زيتون ، ٢٠١٠: ١٧)

وسبق ان بين عبيد (٢٠٠٩) بأن الجودة تتضمن رغبة في التحسين ولكن التحسين وحده ليس كافياً، فهو شرط لازم ولكنه ليس بكافٍ، ذلك ان الجودة تتطلب التجديد والتحديث. (عبيد، ٢٠٠٩: ٢٠)

ويذكر الصوفي (٢٠٠٤) ان التنافس من مقومات الجودة في الاداء ، اذ ان التنافس في تجويد العمل وإتمامه على خير وجه يجعل المشاركين في ذلك العمل يستخرجون افضل ما لديهم من تفكير فيستثمرون اكثر ما لديهم من طاقة فيؤدون أقوم ما لديهم من اعمال، وهذا كله أجمع يساهم في زيادة جودة العمل ، والتنافس الذي يؤدي الى جودة العمل ما كان ينبغي به العبد رضا ربه اولا " وفي ذلك فليتنافس المتنافسون " . (المطففين: ٢٦) (الصوفي ، ٢٠٠٤: ١١٤).

ويرى الباحثان ان مفهوم الجودة يتطلب وضع معايير مناسبة تلبي طموحات ادارة المدرسة وتسهل الطريق لتحقيق الاهداف المحددة مسبقا والتي يمكن الوصول اليها بتعاون جميع افراد المؤسسة التربوية.

- **تطبيق معايير الجودة في التعليم**

يبرر خويت وبدوي (٢٠٠١) الاهتمام بالجودة في التعليم الى ان منتج المؤسسة التعليمية يُعد اغلى واندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات وعليه تحضى دراسة الجودة لمنتج العملية التعليمية بأهمية بالغة تفوق دراسة أي منتج أخر في المجتمع ؛ وذلك لأن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق اهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد افراد المجتمع وتأهيلهم تأهيلا جيداً ولذ فأن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على جودة المنتج العلمي . (الخويت وبدوي ، ٢٠٠١: ٨٨)

وتضيف البربري (١٤٢٨ هـ) ضرورة ضبط الجودة في التعليم لأنه يحقق:

- تقديم رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.
- توفر إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- تحديد أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب. (البربري ، ٢٠٠٧: ١٥)

كما ان التشجيع والتحفيز يحتل مكانة مهمة على طريق نجاح تطبيق الجودة الشاملة لما له من دور في تدعيم الأداء الجيد وإشعار العاملين بأن لهم دورا في نجاح عمل المؤسسة ويسهم بخلق شعور بالانتماء من العاملين الى المؤسسة التي يعملون فيها ، وترسيخ ثقتهم بأنفسهم الأمر الذي يؤدي الى تطوير برنامج الجودة الشاملة الذي تتبناه المؤسسة . (عطية ، ٢٠٠٩ : ٨٩)

ولا يحكم على جودة المدرسة بأعمال أفضل طلابها أو بمعدل أدائهم، فالمدرسة النموذجية هي التي تكون الفجوة فيها بين أداء أفضل طلابها وأسوأ طلابها يساوي صفرا أو على الأقل ضعيفة جدا. وفي مؤسسات الجودة هناك فريق عمل يكون أداؤهم جيدا بمدى جودة أضعف أعضائها، والمدارس غير الكفؤة هي التي تكون توقعاتها منخفضة ويوجد فيها مبالغات في الاختلافات بين طلبتها. إذن وضع المعايير في المدارس يبدأ بأهداف محددة وخطط عامة لتقليص فروقات الأداء (Wiggins,1995:187-195)

- **معوقات تطبيق الجودة**

اشار الترتوري واغادير(٢٠٠٩) الى الاسباب الشائعة للفشل في تطبيق ادارة الجودة الشاملة بالاتي :

- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل فلا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة الشاملة بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على اي نظام متكامل .
- عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه
- 3 . بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج و لا تقوم بتحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع.
- تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها .
- 5 - مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغيرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة بسبب تخوف بعض العاملين من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة عليهم . (الترتوري واغادير ، ٢٠٠٩ : ٣٦)
- تواجه إدارة الجودة الشاملة بعض المشاكل التي قد تشكل حواجز تعيق تنفيذها بطريقة جيدة. وتتمثل هذه المعوقات في:
  - ✓ جعل تطبيق الجودة الشاملة علاجا لجميع مشاكل المؤسسة .
  - ✓ عجز الإدارة العليا على توضيح التزامها بإدارة الجودة الشاملة .
  - ✓ تشكيل فرق عمل كثيرة ، وعدم توفير الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها. (العزاوي، 2003 ، : ٦٩)

- **الدراسات سابقة**:

- **دراسة دريب (٢٠١٤)**

هدفت الدراسة التعرف الى معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الإجرائية لضمانها في التعليم الجامعي، اجريت الدراسة في الكوفة / العراق ، وتوصلت

الدراسة الى: تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ليست شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق. وتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لتحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم الذي يمر بمرحلة من عدم الاستقرار قد تعترض سبيله بعض المعوقات (دريب ، ٢٠١٤)

- **دراسة العارفة وقران** (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة التعرف على معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام ، اجريت الدراسة في منطقة الباحة التعليمية / السعودية ، واظهرت النتائج أن هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية ابرزها ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال ، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال ادارة الجودة والمركزية في اتخاذ القرار ، فضلا عن نتائج اخرى تتعلق بالبيئة المدرسية والمقررات الدراسية. (العارفة وقران ، ٢٠٠٨)

- **دراسة سبيرسون** (Spirison ,1998)

هدفت الدراسة لمعرفة تصور مديري المدارس تجاه اهمية ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مدارس التعليم العام بمقاطعات ولاية الينوي الامريكية واظهرت النتائج بأن جميع العمليات المختارة لإدارة الجودة كانت مهمة بالنسبة للمدارس . (Spirison ,1998)

- **مناقشة الدراسات السابقة**:

اظهرت جميع الدراسات السابقة اهمية ادارة الجودة وضرورة تطبيقها في التعليم وان هناك العديد من المعوقات تعترض تطبيق الجودة منها ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال ، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال ادارة الجودة.

- **منهج الدراسة**:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه " احد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها بالارقام من خلال جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقة علمية دقيقة" (المنيزل وعدنان ، ٢٠١٠، ٢٦٩)

- **مجتمع البحث وعينته**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية في مركز قضاء بعقوبة وعددهم (٤١) ، وقد اختار الباحثان عينة البحث بحيث تشكل نسبة اكثر من ٧٠٪ وتغطي مركز قضاء بعقوبة ، اذ كانت عينة البحث في شكلها النهائي تساوي (٣٠ مديرا ومديرة ، وكما مبين في جدول (١)

جدول (١) الاعداد الكمية لعينة البحث وحسب الجنس

المنطقة	مديرو المدارس الاعدادية والثانوية		مجموع مديرو المدارس	نسبة العينة بالنسبة الى مجتمع البحث
	ذكور	اناث		
بعقوبة	١٥	١٥	٣٠	٨٣٪

جدول (٢) عينة البحث من مديري المدارس الاعدادية والثانوية حسب سنوات الخدمة في الادارة

عدد سنوات الخدمة في الادارة	العدد	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٢	٠.٤٠
بين ٦-١٠ سنوات	٨	٠.٢٧
اكثر من ١٠ سنوات	١٠	٠.٣٣
المجموع	٣٠	١٠٠٪

جدول (٣) عينة البحث من مديري المدارس الاعدادية والثانوية حسب الاشتراك في دورة الجودة

الاشتراك في الدورة	العدد	النسبة المئوية
مشترك	٢٤	٠.٨٠
غير مشترك	٦	٠.٢٠
المجموع	٣٠	١٠٠٪

- **اداة البحث**:

استعمل الباحثان الاستبانة أداة في هذا البحث ، للتعرف على آراء عينة الدراسة حول معوقات تطبيق معايير الجودة من وجهة نظر مديرو المدارس الاعدادية والثانوية ومديراتها في مركز قضاء بعقوبة ،وقد استفاد الباحثان من المعايير المحددة من قبل وزارة التربية لإعداد الاستبانة التي تكونت من ستة مجالات رئيسية تبين المعايير المحددة ، وكل مجال رئيسي يتكون من عدة فقرات بوصفها معوقات تحول دون تطبيق المعيار الرئيسي، تكونت الاستبانة في صيغتها الاولية من (٣٤) فقرة ، وقد كانت الاجابات على وفق مقياس ليكرت الخماسي (مرتفعة جدا ، مرتفعة، متوسطة ، منخفضة ، منخفضة جدا)، اذ حددت الدرجات (٥، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ،ولحساب صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الخبراء ملحق (١) ، ثم طبقت على عينة من مدراء المدارس غير عينة البحث مكونة من (٢٠) مدير ، بهدف حساب الزمن اللازم لاجراء الاستبانة، وايجاد معامل الثبات، وبعد تحليل النتائج تم حساب معاملات الاتساق الداخلي التي تبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجموع الكلي لفقراتها، وقد بلغت فقرات الاستبانة بصيغتها النهائية (٣٤) فقرة ، وبذلك تكون اعلى درجة للاستبانة (١٧٠) واقل درجة (٣٤) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل ارتباط كل مجال من مجالات معوقات تطبيق معايير الجودة

ت	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	المجال الاول (الرؤية والتخطيط الستراتيجي وضمان الجودة)	٧	٠.٦٧
٢	المجال الثاني (الادارة)	٥	٠.٦٤
٣	المجال الثالث (التعليم والتعلم)	٧	٠.٦٨
٤	المجال الرابع (الاهتمام بالطلبة ودعمهم)	٧	٠.٦١
٥	المجال الخامس (الشراكة مع المجتمع)	٣	٠.٦٩
٦	المجال السادس (النتائج والمخرجات)	٥	٠.٦٥

- **ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ وكانت القيم لمعامل الثبات كما يوضحها جدول (٥)

جدول (٥) معاملات الثبات لمجالات استبانة معوقات تطبيق معايير الجودة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	٧	٠.٨٦
٢	٥	٠.٨٠
٣	٧	٠.٨١
٤	٧	٠.٨٤
٥	٣	٠.٨٣
٦	٥	٠.٨١
المقياس ككل	٣٤	٠.٨٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات عالية مما يطمئن الباحثان باستعمال الاستبانة في قياس معوقات تطبيق معايير الجودة.

- **الصورة النهائية للاستبانة (المقياس)**

بعد حساب معامل الارتباط والثبات، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٤) فقرة ، وملحق (٢) يوضح استبانة قياس معوقات تطبيق معايير الجودة بصيغتها النهائية.

- **تطبيق اجراءات البحث**

سارت اجراءات البحث على النحو الاتي:

- تم اختيار عينة البحث من مديري المدارس الاعدادية والثانوية في قضاء بعقوبة المركز بواقع (١٥) مديرا و(١٥) مديرة ، طبقت الاستبانة على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠١٧ – ٢٠١٨) م ، وقد تم توزيع الاستبانة خلال الاجتماع الشهري الدوري لإدارات المدارس في مركز قضاء بعقوبة ، وقد تضمنت الاستبانة بصورتها النهائية على (٣٤) فقرة ، وكل فقرة تُعد كمعوق يمكن من خلاله معرفة وجهة نظر مديرو المدارس الاعدادية والثانويةٍ.
- تم تصحيح الاستبانة وفقا لمفتاح التصحيح ، بحيث كانت قيم درجة العوق كالاتي:
- مرتفعة جدا = ٥ ، مرتفعة = ٤ ، متوسطة = ٣ ، منخفضة = ٢ ، منخفضة جدا = ١ ، ثم رتبت البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة .
- الوسائل الاحصائية المستخدمة : سيتم استخدام الاختبار التائي لحساب الفروق للعينات المستقلة ، تحليل التباين الاحادي، النسب المئوية.

- **عرض النتائج وتفسيرها**:

فيما يلي عرض للنتائج التيٍ تم الحصول عليها باستخدام اداة البحث وبعد إجراء المعالجات الإحصائية وفقا لفرضيات الدراسة ومتغيراتها، ولتوخي الدقة والموضوعية في تحديد معوقات تطبيق الجودة، قام الباحثان بإيجاد القيم الحسابية الفعلية للخيارات المتاحة لعينة البحث للإجابة عن بنود الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

وتم تحديد طول المدى كما يلي: ٥ -١ = ٤ ، طول الفئة = ٤ ÷ ٥ = ٠.٨٠ وبذلك يصبح تقسيم مدى متوسطات إجابات أفراد العينة كما يشير جدول (٦):

جدول (٦) : تقسيم متوسطات إجابات أفراد العينة

الفئة العددية للمتوسط الحسابي	التقدير لدرجة العوق
١- ١.٨٠	منخفضة جدا
١.٨١ – ٢.٦١	منخفضة
٢.٦٢ –٣.٤٢	متوسطة
٣.٤٣ -٤.٢٣	مرتفعة
٤.٢٤- ٥.٠٤	مرتفعة جدا

- **للتحقق من الفرضية الاولى**:

(توجد معوقات لتطبيق الجودة في المدارس النهارية الحكومية) وهي بمثابة الاجابة عن السؤال الذي ينص على : ما معوقات تطبيق الجودة في المدارس النهارية الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس الاعدادية والثانوية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المجال الاول من معوقات تطبيق الجودة (الرؤية والتخطيط الستراتيجي وضمان الجودة) وفيما يلي توضيح ذلك، كما في جدول (٧)، ولعبارات المجال الثاني (الادارة) كما في جدول (٨) ، ولعبارات المجال الثالث (التعليم والتعلم) كما في جدول (٩) ، ولعبارات المجال الرابع (الاهتمام بالطلبة ودعمهم) كما في جدول (١٠)، ولعبارات المجال الخامس (الشراكة مع المجتمع) كما في جدول (١١) ، ولعبارات المجال السادس (النتائج والمخرجات) كما في جدول (١٢)

جدول (٧) معوقات تطبيق معايير الجودة للمجال الاول (الرؤية والتخطيط الستراتيجي وضمان الجودة)

رقم المعوق في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة المتوسطات	التقدير
١	عدم امتلاك المدرسة رؤية ورسالة طموحة ومناسبة ومدونة بوضوح.	٢.٧	٠.٩٢	١	متوسط
٥	قلة توفر المدرسة بيئة تعليمية لدعم عمليتي التعلم والتطوير الشخصي للطلبة في جميع المجالات.	٢.٧	٠.٩٩	٢	متوسط
٦	عدم تأهيل قيادة المدرسة لتكون قدوة يحتذى بها في المجتمع المدرسي.	٢.٦	١	٣	منخفض
٧	لم تكن قيادة المدرسة نشطة وفاعلة في دعم وتطوير عمليتي التعلم والتعليم.	٢.٦	١.١٠	٤	منخفض
٤	عدم تنفيذ المدرسة بنجاح خططا ستراتيجية مناسبة لإنجاز التطوير وتحقيق الاهداف.	٢.٥	٠.٩٩	٥	منخفض
٣	ندرة قيام المدرسة بعملية تقيم ذاتي بنزاهة ودقة.	٢.٤	١.١٢	٦	منخفض
٢	عدم استخدام المدرسة اجراءات لمراقبة وتقيم جودة عملها.	٢.٣	٠.٨٢	٧	منخفض

ويتضح من جدول (٧) عدم وجود معوقات تمتاز بالمرتفعة او المرتفعة جدا ، وان المعوق الذي جاء في التسلسل (١) هو عدم امتلاك المدرسة رؤية ورسالة طموحة ومناسبة ومدونة بوضوح ،وكان تقديره (متوسط) ويرى الباحثان ان ذلك شيء طبيعي يواجه ادارات المدارس عند محاولتهم امتلاك رؤية ورسالة .

جدول (٨) معوقات تطبيق معايير الجودة للمجال الثاني (الادارة)

رقم المعوق في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة المتوسطات	التقدير
١	عدم ادارة المدرسة مواردها المالية وبناياتها ومرافقها الملحقة بكفاءة وفاعلية.	٢.٧	٠.٩٢	١	متوسط
٣	قلة تشجيع المدرسة التنمية المهنية للمعلمين والعاملين الآخرين	٢.٦	١.١٦	٢	منخفض
٢	عدم ادارة المدرسة مواردها البشرية بكفاءة وفاعلية	٢.٥	١.١٦	٣	منخفض
٤	لم تعمل المدرسة على حل مشكلاتها بنجاح واتخاذ القرارات بفاعلية.	٢.٣	١.١٢	٤	منخفض
٥	قلة ادارة المدرسة عملها تشاوريا وبروح الفريق الواحد الفاعل	٢.٢	١.١٦	٥	منخفض

ويتضح من جدول (٨) بأن المعوق الذي جاء في التسلسل (١) هو عدم ادارة المدرسة مواردها المالية وبناياتها ومرافقها الملحقة بكفاءة وفاعلية، ولعل ذلك يعود الى ان المدرسة هي في الاساس لا تمتلك موارد مالية ، مما يُعد عائق عند سعي مدير المدرسة الى الحصول على موارد مالية او ادارة تلك المواد.

جدول (٩) معوقات تطبيق معايير الجودة للمجال الثالث (التعليم والتعلم)

رقم المعوق في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة المتوسطات	التقدير
٢	ضعف استخدام المدرسة طرائق واساليب تدريس حديثة لتحفيز الطلبة على التعلم وتدعم تعلمهم الذاتي.	٢.٩	٠.٩٢	١	متوسط
١	لم يكن المنهج الدراسي حديثا وفاعلا.	٢.٨	٠.٨٣	٢	متوسط
٣	اهمال تعزيز التعليم في المدرسة من خلال معرفة المعلمين الجيدة بمجال اختصاصهم.	٢.٥	٠.٨٦	٣	منخفض
٧	ضعف اجراء عملية مراقبة وتقيم الطلبة باستمرار وبشكل عادل وفاعل	٢.٥	٠.٧٩	٤	منخفض
٤	ضعف تخطيط المعلمون في المدرسة وبشكل فاعل لعملية تعلم الطلبة.	٢.٤	٠.٩٧	٥	منخفض
٥	عدم تفاعل المعلمون في المدرسة بفاعلية مع الطلبة لتعزيز تعلمهم.	٢.٤	٠.٧٢	٦	منخفض
٦	عدم اعطاء العملية التعليمية اهتماما مناسبا للفروق الفردية عند الطلبة لتمكنهم جميعا من التعلم.	٢.٣	٠.٨٨	٧	منخفض

ويبين جدول (٩) بأن المعوق (ضعف استخدام المدرسة طرائق واساليب تدريس حديثة لتحفيز الطلبة على التعلم وتدعم تعلمهم الذاتي) جاء ترتيبه الاول في مجال (التعليم والتعلم) ، ويعزو الباحثان ذلك الى الاعداد الكبيرة في الصفوف الدراسية والتي تؤدي الى عدم الاستمرار في اعتماد ستراتيجيات وطرائق حديثة في التدريس..

جدول (١٠) معوقات تطبيق معايير الجودة للمجال الرابع (الاهتمام بالطلبة ودعمهم)

رقم المعوق في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة المتوسطات	التقدير
٣	اهمال تشجيع المدرسة مشاركة الطلبة في النشاطات المختلفة والتي تدعم التنمية النفسية والبدنية والاجتماعية والفنية الخلاقة للطلبة	٢.٥	١.٠٧	١	منخفض
٤	قلة تقديم المدرسة دعما اضافيا مناسبا للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين	٢.٤	١.١٠	٢	منخفض
٧	ضعف توجيه المدرسة الطلبة بشكل فاعل نحو المهن المستقبلية المناسبة والتي تتفق مع ميولهم واتجاهاتهم.	٢.٣	٠.٨١	٣	منخفض
٥	عدم مراعاة المدرسة الحاجات النفسية للطلبة.	٢.٢	٠.٩٣	٤	منخفض
٢	عدم احترام المدرسة وتضمن تطبيق مبادئ حقوق الانسان في التعامل مع الطلبة	٢.٢	٠.٨٧	٥	منخفض
١	ندرة دعم وتنمي المدرسة الطلبة من خلال غرس القيم الايجابية والتصرف المسؤول والمواطنة الصالحة.	٢.١٣	١.١٠	٦	منخفض
٦	ضعف اعتناء المدرسة بصحة الطلبة وسلامتهم بصورة جيدة.	٢.١	٠.٩٨	٧	منخفض

يظهر في جدول (١٠) ان جميع المعوقات هي في مستوى منخفض، مما يدل على اهتمام ادارات المدارس بالطلبة ودعمهم المتواصل.

جدول (١١) معوقات تطبيق معايير الجودة للمجال الخامس (الشراكة مع المجتمع)

رقم المعوق في الاستبانة	ترتيب المعوق تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة المتوسطات	التقدير
١	ندرة ارتباط المدرسة بشراكة جيدة مع المجتمع المحلي.	٢.٤٣	٠.٧٧	١	منخفض
٣	عدم ارتباط المدرسة بعلاقات جيدة ومناسبة مع منظمات المجتمع المدني	٢.٤	٠.٨٢	٢	منخفض
٢	قلة تواصل المدرسة وتتعاون بشكل فاعل مع اولياء امور الطلبة وتشركهم في دعم وتعزيز تعلم ابنائهم.	٢.٢	٠.٩٧	٣	منخفض

ويبين جدول (١١) دور المدرسة على اعتماد معيار الشراكة مع المجتمع وان المعوقات جميعها في تقدير منخفض.

جدول (١٢) معوقات تطبيق معايير الجودة للمجال السادس (النتائج والمخرجات)

رقم المعوق في الاستبانة	ترتيب المعوق تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب درجة المتوسطات	التقدير
٥	اهمال تنمية المهارات الفكرية والاجتماعية لدى الطلبة وانواع الذكاء المختلفة بشكل جيد.	٢.٧	٠.٨٤	١	متوسط
١	صعوبة جعل الطلبة في وضع أمن وصحة جيدة.	٢.٦٣	٠.٨٩	٢	متوسط
٢	عدم امتلاك الطلبة قيم اخلاقية واجتماعية جيدة .	٢.٦٣	١.٠٧	٣	متوسط
٤	صعوبة ارضاء الطلبة واولياء امورهم عن المستوى التعليمي الذي تقدمه المدرسة	٢.٥٦	٠.٩٣	٤	منخفض
٣	اهمال تطور الاداء الاكاديمي للطلبة.	٢.٤	٠.٧٧	٥	منخفض

ويبدو من الجدول (١٢) ان المعوقات (٥، ١ ، ٢) جاءت في الترتيب (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب ولم تكن في المستوى المرتفع وجميعها في المستوى المتوسط

- **للتحقق من الفرضية الثانية** :

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في معوقات تطبيق الجودة لدى مدراء المدارس الاعدادية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الادارة (اقل من ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات ، اكثر من ١٠ سنوات)

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب سنوات الخدمة ، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) المتوسط الحسابي لعينة البحث حسب سنوات الخدمة:

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من ٥ سنوات	١٢	٧١.٠٨	١٢.٨٩
بين (٦-١٠) سنة	٨	١٠٢.٣٧	١١.٨٧
اكثر من ١٠ سنوات	١٠	٨٥	٢٢.٢٤

وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات تم اجراء تحليل التباين الاحادي بين نتائج عينة البحث حسب سنوات الخبرة، اذ اظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة (٨.٧٥٨) وعند مقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٣٦) المستخرجة بدرجة حرية (٢ ، ٢٩) تبين انها اكبر من القيمة الجدولية ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات الثلاث عند اجابتهم على الاستبانة الخاصة بمعوقات تطبيق معايير الجودة ، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) تحليل التباين الاحادي بين نتائج الفئات الثلاث في الاجابة على استبانة البحث

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٤٧١٣.٠٧٥	٢٣٥٦.٥٣٨	٢	٨.٧٥٨	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٧٢٦٤.٧٩٢	٢٦٩.٠٦٦	٢٧		

ثم استعمل الباحثان طريقة شيفيه للكشف عن اتجاه الدلالة عندما تكون العينات متساوية او غير متساوية (البياتي، ٢٠٠٨: ٢٦٦)، ويوضح جدول (١٥) قيم شيفيه المحسوبة للموازنة بين المتوسطات للفئات الثلاث لسنوات الخبرة.

جدول (١٥) الموازنة بين المتوسطات للفئات الثلاث في الاجابة على استبانة معوقات التطبيق لمعايير الجودة بالاعتماد على طريقة شيفيه.

المتوسطات الحسابية	اقل من ٥ سنوات (٧١.٠٨)	بين ٦-١٠ سنة (١٠٢.٣٧)	اكثر من ١٠ سنوات (٨٥)
اقل من ٥ سنوات (٧١.٠٨)	-	٣١.٢٩	١٣.٩٢
بين ٦-١٠ سنة (١٠٢.٣٧)	-	-	١٧.٣٧
اكثر من ١٠ سنوات (٨٥)	-	-	-

ويتضح من الجدول ان الفرق لصالح الفئة ذات الخبرة الاكبر ، أي ان المدراء الذين خدمتهم في الادارة اكبر هم الافضل في تحديد معوقات تطبيق معايير

الجودة، وهذا يؤكد اهمية المعلومات التراكمية التي تتكون لدى الفرد نتيجة الخبرة المكتسبة .

- **وللتحقق من الفرضية الثالثة**

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ في معوقات تطبيق الجودة لدى مدراء المدارس الاعدادية تعزى للمشاركة في الدورات التدريبية لإدارة الجودة(مشارك ، غير مشارك) فقد استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى (٠.٠٥) ، وجدول (١٦) يوضح ذلك

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة t المحسوبة لمعوقات تطبيق معايير الجودة لدى مديرو المدارس الاعدادية وفقا لمتغير الاشتراك بدورة الجودة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
مشارك	٢٤	٨٦.٧١	٢٠.٨٩	١.٤٤٦	٢.٠٤٨	غير دالة
غير مشارك	٦	٧٣.٥	١٤.٨٤			

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق الجودة بالنسبة للمشاركين في دورة الجودة بلغ (٨٦.٧١)، وبانحراف معياري (٢٠.٨٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند مديرو المدارس الاعدادية غير المشاركين في دورة الجودة (73.5)، وبانحراف معياري (١٤.٨٤)، وبلغت قيمة " ت" (١.٤٤٦) ، بمستوى دلالة ٠.٠٥ وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين معوقات تطبيق الجودة لمديري المدارس الاعدادية المشاركين في دورة الجودة وغير المشاركين، وهذا يثبت صحة الفرضية الثالثة، ويمكن تفسير ذلك ان جميع المدراء وما يمتلكونه من خبرة في العمل الاداري يبذلون جهود للتخلص من المعوقات والعراقيل التي تصادفهم عند تنفيذ اعمالهم وفقا لمعايير الجودة المطلوبة ، وقد يكون للتواصل بين المدراء سواء كان عن طريق الاجتماع الدوري الشهري او من طريق اجهزة التواصل المختلفة (الفايبر ، الماسنجر ، الواتساب) دورا في تقليل الفروق بينهم مما جعلها فروق ليست ذات دلالة احصائية.

- **وللتحقق من الفرضية الرابعة**:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ في معوقات تطبيق الجودة لدى مدراء المدارس الاعدادية تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) فقد استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى (٠.٠٥) ، وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة t المحسوبة لمعوقات تطبيق معايير الجودة لدى مديرو المدارس الاعدادية وفقا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
ذكور	١٥	٨٥.٥٣	٢٠.٨٢	٠.٣١٠	٢.٠٤٨	غير دالة
اناث	١٥	٨٢.٦	٢٠.٤٣			

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمعوقات تطبيق الجودة بالنسبة لمدراء المدارس (الذكور) بلغ (٨٥.٥٣)، وبانحراف معياري (٢٠.٨٢)، بينما المتوسط الحسابي عند مديرات المدارس الاعدادية (الاناث) فقد بلغ (٨٢.٦) وبانحراف معياري (٢٠.٤٣)، وبلغت قيمة " ت" (٠.٣١٠) ، بمستوى دلالة ٠.٠٥) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين معوقات تطبيق الجودة لمديري المدارس الاعدادية (ذكورا واناثا)

ويمكن أن يكون السبب في ذلك هو أن معايير تطبيق الجودة مهم بالنسبة لمديري المدارس بالمستوى نفسه، لذلك كانت استجاباتهم متقاربة، وقد يتعرضون الى معوقات التطبيق ذاتها وبذلك لا توجد فروق بينهم في هذا الجانب ، ويرى الباحث ان ذلك يُعد عامل ايجابي في التخلص من معوقات التطبيق لمعايير الجودة.

- **التوصيات**:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالاتي

- تخصيص ميزانية خاصة للمدرسة تسهم في إجراء صيانة دورية ومستمرة للمبنى المدرسي وتأمين احتياجات المدارس الاعدادية من مختبرات وتقنيات حديثة تؤدي دورها في رفع المستوى العلمي.
- تشجيع استعمال ستراتيجيات حديثة في التدريس.
- تضمين المحتوى الدراسي أنشطة وتدريبات عملية .
- العمل على تهيئة الصفوف الدراسية بحيث تتلائم مع عدد الطلبة.
- العمل على تدريس مبادئ الجودة اعتبارا من مناهج المرحلة الابتدائية.

- **المقترحات**:

يقترح الباحث الاتي

- اجراء دراسة مقارنة لبيان واقع تنفيذ مبادئ الجودة في المدارس الثانوية النهارية والمدارس الثانوية المسائية.
- اعتماد ادارات المدارس الاعدادية خطة تطويرية على الصعيد الاداري.
- اعتماد نظام حوافز لتشجيع الهيئة التدريسية للارتقاء بأدائهم الاكاديمي.
- العمل على نشر ثقافة الجودة لدى اعضاء الهيئة التدريسية.
- تخفيض ساعات العمل لحاملي الشهادات العليا مقابل انجازهم لبحوث علمية تخدم العملية التعليمية.
- تعزيز علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي والمشاركة المتبادلة في الانشطة.

• **المصادر**:

- البربري، هند احمد (١٤٢٨ هـ). **الجودة في مدارس التعليم العام** ، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، القصيم ، بريدة ، السعودية .
- البياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨).**الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**، ط١، اثراء للنشر والتوزيع ، عمان.
- الترتوري، محمد عوض و أغادير عرفات جويحان (٢٠٠٩). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ،الطبعة الثانية .
- جرجيس ، ميشال (٢٠٠٥م). **معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي- فرنسي – انجليزى)**، ط١ بيروت :دار النهضة العربية.
- الخويت ، سمير وبدوي (٢٠٠١). امكانية تطوير بعض مقومات البحث التربوي بالجودة الشاملة **عالم التربية** ، العدد الرابع .
- دريب، محمد جبر (٢٠١٤). معوقات ومتطلبات الجودة والتطبيقات الاجرائية لضمانها في التعليم الجامعي، **مجلة كلية التربية للبنات** ، العدد ١٥، جامعة الكوفة.
- الزواوي ، خالد محمد (٢٠٠٣) . **الجودة الشاملة في التعليم واسواق العمل في الوطن العربي** ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة.
- زيتون، عايش محمود (٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**،ط١، دار الشروق ، عمان.
- شحاتة ، حسن ، وزينب النجار(٢٠٠٣) . **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- الصوفي (٢٠٠٤) . مفهوم الجودة ومقوماتها في الاسلام ، **مجلة الجودة في التعليم العالي** ، العدد الاول ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
- العارضة، عبد اللطيف عبدالله، وقران احمد (٢٠٠٨). " **معوقات تطبيق الجودة في التعليم من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية** "، دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر (الجودة في التعليم) منطقة القصيم ، المملكة العربية السعودية.
- عبيد ، وليم (٢٠٠٩).**ستراتيجيات التعليم والتعلم**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- العزاوي ،محمد عبد الوهاب) ٢٠٠٣). **إدارة الجودة الشاملة** ، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن .
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٩). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط١، دار صفاء ، عمان.
- المنيزل عبدالله فلاح ،وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠) . **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية** ، اثراء للنشر والتوزيع ، الاردن.

- Bank, john (2000). **Essence of total Quality Management**, London , Prentice – Hall
- Spirrison (1998). **Superin tendent perceptions of the and implementations of quality imperovement process best practices in illinois** k-12 schools , dissllinoic state university , 1,11,10

- Wiggins, G. (1995). **Standards; Not standardization: Evoking quality student work**. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar. ets. Contemporary Issues in Curriculum.

****

البحث الرابع :

تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

إعداد :

د / سومية شكري محمد محمود
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بجامعة المنيا (مصر)،
وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (السعودية)

تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

د / سومية شكري محمد محمود

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية بجامعة المنيا (مصر)،

وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (السعودية)

• **المستخلص**:

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن بعد مهمل في تقييم أعضاء هيئة التدريس، وهو البعد الاجتماعي الوجداني، حيث هدفت إلى تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا، والكشف عما بينهم من فروق في الكفايات الاجتماعية الوجدانية تبعا لمتغيرات الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والنوع، والابتعاث، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، فتم بناء مقياس للكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، وتم التحقق من خصائصة السيكومترية، وتكوَّن المقياس في صورته النهائية من ٣٧ فقرة من نوع التقرير الذاتي، ذات تدريج ليكرت الخماسي، تقيس أربعة أبعاد مرتبطة، هي: الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والوعي الذاتي، وإدارة الذات، وقد أظهرت النتائج تمتع الأعضاء بمستوى عال من الكفايات الاجتماعية الوجدانية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع إلى متغير عدد سنوات الخبرة، أو التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي)، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفايات الاجتماعية الوجدانية ترجع إلى الدرجة العلمية بين المدرسين وكل من الأساتذة والمدرسين المساعدين لصالح المدرسين، وكذلك كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ترجع إلى النوع لصالح الإناث من أعضاء هيئة التدريس، كما وُجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأعضاء في بُعدي الوعي الذاتي وإدارة الذات ترجع إلى متغير الابتعاث لصالح المبتعثين.

الكلمات المفتاحية: (التقييم – الكفايات الاجتماعية الوجدانية – أعضاء هيئة التدريس – التعلم الاجتماعي الوجداني).

Evaluate Social and Emotional Competencies of Faculty Members at Minia University

Dr. Somia Shoukry Mohamed Mahmoud

Abstract:

The study aimed to evaluate social and emotional competencies of faculty members at Minia University and to examine the differences between the faculty members in the social and emotional competencies regarde to the academic degree, the years of experience, the academic specialization, gender, and scholarship. A scale of the social and emotional competencies was constructed and its psychometric characteristics were checked. The scale measured four related components: social-awareness, relationship management, self-awareness and self-management. Results showed that members have a high level of social and emotional competencies, and there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) due to years of experience or the academic specialization, while there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in social and emotional competencies due to the academic degree between lecturers, professors and assistant lecturers , and there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) due to gender.There were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in self-awareness and self-management due to the variable of scholarship .

Keywords: (Assessment - Social and Emotional Competencies - Faculty Members - Social and Emotional Learning).

• **مقدمة**:

تؤثر الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في طلابهم؛ فأعضاء هيئة التدريس يمثلون أحد النماذج القوية التي يتفاعل معها الطلاب، وهم الركيزة الأساسية لبناء التعليم الجامعي وتطوره، لذا يمثل الاهتمام بتقييم الكفايات الاجتماعية والوجدانية لديهم استثمارا لأحد أهم الطاقات البشرية في الجامعة، ومحاولة للتنقيب عن هذا النبع المتدفق من العطاء الإنساني الذي يبذله أعضاء هيئة التدريس بهدف تحفيز طلابهم على التعلم وبناء شخصياتهم بشكل متكامل.

ورغم أهميةِ الجانبِ الاجتماعي الوجداني في نجاح الفرد في الدراسة والعمل ليصبح عضوا فاعلا في جماعته الصغيرة والكبيرة، ويستطيع تحقيق التكيف الاجتماعي بشكل عام، فقد أهمل التربويون هذا الجانب في تصنيفهم للأهداف؛ إذ اقتصر تصنيف الأهداف على ثلاثة مجالات، هي: الوجداني، والنفس حركي، والمعرفي، وأهمل الجانب الاجتماعي (عودة، ٢٠١٤: ٩٠)، ومع تزايُد الانفجار المعرفي تزايَد اهتمام الأنظمة التعليمية بتحقيق نمو الجانب المعرفي، بحجة اللحاق بمسيرة العلم، وتم إهمال الجوانب الأخرى في بناء الشخصية.

وفي هذه المرحلة الحرجةٍ من حياة المجتمعات، لا مناص من الاهتمام بالجانب الاجتماعي الوجداني؛ نظرا لما تواجهه المجتمعات من أفكار متطرفة، وتحديات متسارعة، نتجت عن التطور المزهل في وسائل الاتصال، كما أن الكفايات الاجتماعية الوجدانية تدعم الكفايات المعرفية، فقد أثبتت الدراسات الحديثة في مجال علم النفس العصبي أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني في تحقيق النجاح الأكاديمي؛ لأن عناصر التعلم مترابطة، والكفايات الاجتماعية الوجدانية أساسية في التطور الناجح للتفكير، حيث يُنظر للتفكير حاليا على أنه ظاهرة تفاعل بين الجانب المعرفي والوجداني، فالذاكرة تعمل على تشفير أحداث معينة وتربطها بمواقف اجتماعية ووجدانية (Weissberg, Elias & Zins, 1997: 3).

وتُعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في بناء شخصية الإنسان وتطورها، فعلى الرغم من أن بعض النظريات النفسية اعتبرت أن الشخصية تتشكل خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الإنسان، فقد أكدت نظرية إريكسون للنمو النفسي والاجتماعي على أن تشكيل الشخصية عملية مستمرة خلال المراحل العمرية المتتالية، حيث تقابل المرحلة الجامعية مرحلة الانتماء مقابل العزلة، التي تتعدد فيها مظاهر اختبار الهوية، فإذا استطاع الفرد النجاح في تكوين علاقات اجتماعية تطوَّر شعوره بالانتماء، وإذا فشل تطوَّر شعوره بالوحدة والعزلة (أبو غزال، ٢٠١٦: ١١٦- ١١٨).

• **مشكلة الدراسة**:

ازداد الاهتمام حديثاً ببرامج التعلم الاجتماعي الوجداني؛ إذ إنها تُكسب الطلاب مهارات النجاح في الحياة، وتُسهم بشكل فعال في تحصيلهم الأكاديمي،

ويتحدد نجاح هذه البرامج بثلاثة عوامل مترابطة، هي: الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين، والبيئة الصفية، والكفايات الاجتماعية الوجدانية للطلاب، حيث يُعد المعلمون هم المسؤولون عن تطبيق تلك البرامج، وهم المحرك الذي يدفعها، فالعلاقة الآمنة بين المعلم وطلابه تدعم التعلم العميق والتنمية الاجتماعية الوجدانية الإيجابية، ومع ذلك هناك ندرة في الأبحاث التي اهتمت بالكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى المعلمين، رغم أهميتها في تعزيز التعلم الاجتماعي الوجداني في الحجرة الدراسية (Schonert-Reicht, 2017: 137-138).

كما أن هناك تطوراً ملحوظاً في اهتمام الجامعات بتقييم أداء عضو هيئة التدريس، لكن معايير التقييم تتمحور حول مهام التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتجاهل الكفايات الاجتماعية الوجدانية للأعضاء، رغم تأثيرها في التطور الاجتماعي الوجداني للطلاب، ففي دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، وشملت ٥٠ خريجاً، تم سؤالهم عن ممارسات أعضاء هيئة التدريس الأكثر تأثيراً فيهم، قدموا مجموعة من الممارسات يرتبط جميعها بالمستوى المرتفع من الكفايات الاجتماعية الوجدانية للأستاذ الجامعي.

كما تُعد الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلم متغيراً جوهرياً في جودة حياته، فهي تمكنه من مواجهة الضغوط المتعددة التي تؤثر على أدائه (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013: 62)، وتعزز قدرته على التنظيم المبدع لبيئة صفية إيجابية، وتقيه الإجهاد النفسي الذي قد ينتقل للطلاب (Schonert-Reicht, 2017: 137)، مما يبرز الحاجة لتوفير مقاييس مقننة وموضوعية للكفاية الاجتماعية الوجدانية للمعلمين في جميع المراحل التعليمية، ولا سيما المرحلة الجامعية، كخطوة أولى نحو الاهتمام بهذا الجانب الحيوي من جوانب المعلم.

وقد أثبتت أبحاث عديدة على مدار عقود من الزمن أن مهنة المعلم من أكثر المهن إرهاقاً بدنياً ونفسياً؛ نتيجة عدم التوافق بين متطلبات المهنة وقدرات العاملين (Schonert-Reicht, 2017: 140)، ولا سيما في الجامعة؛ بسبب زيادة أعباء أعضاء هيئة التدريس، مما يثير التساؤل عن واقع الكفايات الاجتماعية الوجدانية لديهم، كأحد أهم أدوات الحماية من الإرهاق النفسي، وإيجاد سبل تعزيز هذه الكفايات من خلال برامج التنمية المهنية للأعضاء، وتشجيعهم على إيجاد بيئة تعلم أكثر فاعلية ودعما للطلاب.

وعلى الرغم من تعدد الأبحاث التي اهتمت بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، فقد اختلفت تلك الأبحاث في تحديد مجالات ومعايير وآليات التقييم، كما أنها أهملت الكفايات الاجتماعية الوجدانية لعضو هيئة التدريس، وركزت على المجالات التقليدية المتعلقة بالتدريس وخدمة المجتمع والبحث العلمي، كما

اختزلت الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس واعتبرته ناقلاً للمعرفة، متغافلةً بذلك عن كفاياته الاجتماعية الوجدانية، التي تؤثر في تفوق الطلاب، وتُكسبهم اتجاهاً موجباً نحو التعليم والمهنة.

ومن ناحية أخرى هناك قصور واضح في وسائل التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس، التي تمكنه من الاستبصار بنقاط قوته واستثمارها، ونقاط ضعفه وعلاجها؛ فالتقييم الذاتي يتيح للفرد فرصة للتأمل الذاتي، ومراجعة الأداء، والوقوف على أسباب النجاح والفشل، وبخاصة إذا تمتع الفرد بقدر من القدرة على الرقابة الذاتية، وارتفع مستوى وعيه، وهو ما يُتوقع توفره في أعضاء هيئة التدريس. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين الآتيين:

- ما مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟
- ما تأثير كل من: الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والنوع، والابتعاث، في مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

- **أهداف الدراسة**:

- تقييم الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا.
- الكشف عن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في الكفايات الاجتماعية الوجدانية، تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي، والنوع، والابتعاث.

- **أهمية الدراسة** :

- **أولاً : الأهمية النظرية**:

وتتمثل في إلقاء الضوء على جانب حيوي وجدير بالدراسة، هو الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، والوقوف على مكونات تلك الكفايات، وتعريفها إجرائياً في سياق الثقافة العربية.

- **ثانياً : الأهمية التطبيقية**:

وتتمثل فيما يلي :

- إثراء مجال القياس النفسي بأداة لقياس الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس.
- تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة تمكنه من تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف لديه، وزيادة وعيه بالكفايات الاجتماعية الوجدانية والممارسات المرتبطة بها، فالتقييم له وظيفة تتعدى عملية إصدار الأحكام، حيث يمثل أداء الفرد لمهمة التقييم الذاتي خبرة تعلم تدفعه نحو

التطوير الذاتي، وبخاصة إذا تمتع الفرد بوعي كافٍ ورقابة ذاتية عالية، كما هو الحال بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس.

- تفيد نتائج الدراسة المعنيين بضمان الجودة وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، والمسؤولين عن صياغة قواعد العمل الجامعي؛ حيث تمدهم بالاحتياجات التدريبية اللازمة للأعضاء، فعلى الرغم من أن بعض الكفايات الاجتماعية الوجدانية تُكتسب تلقائياً بالنسبة للبالغين، فإن الكفايات الأخرى تحتاج إلى جهد مستمر؛ لأنها تتطلب مجموعة معقدة من التفاعلات والإعدادات، كما أنها تتأثر بسياق التربية، فتتطور في البيئات التي تشجع على التعلم، ويصعب تطورها في البيئات المشحونة بالسلوكيات السلبية كالشكاوى والقيل والقال، لذلك لا يقتصر التعلم الاجتماعي الوجداني على تطوير كفايات المعلمين، ولكن الأهم توفير مجموعة من القواعد والضوابط التي تضمن استخدامها بفعالية (*Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013: 63*).
- الكشف عن الفروق الفردية في الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، إذ إن الوقوف على هذه الفروق يتيح للجامعة فرصة أفضل لإدارة مواردها البشرية والتخطيط لبرامج التنمية المهنية (*Abry, et al., 2017: 194*).
- الوقوف على مدى إمكانية تطبيق برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في الجامعة، إذ إن مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس هو المحدد الرئيسي لنجاح هذه البرامج (*Brackett, et al., 2012: 220*).

- **فروض الدراسة**:

- مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا متوسط.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- لا توجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي - أدبي).
- لا توجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير النوع (ذكر - أنثى).

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير الابتعاث.

- **حدود الدراسة**:
  - الحد الموضوعي: يتمثل في الكفايات الاجتماعية الوجدانية.
  - الحد البشري : يتمثل في عينة البحث، التي ضمت ٢٩٤ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا.
  - الحد الزمني: يتمثل في إجراء الدراسة خلال العام الجامعي ٢٠١٨ - ٢٠١٩ م.

- **التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة**:
  - الكفايات الاجتماعية الوجدانية لعضو هيئة التدريس: هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، ويمارسها بهدف تعزيز فرص التعلم الاجتماعي الوجداني لدى طلابه، وتتكون من أربعة أبعاد، هي :
    - ✓ الوعي الاجتماعي *social-awareness* : أي القدرة على اعتبار وجهات نظر الآخرين، والتعاطف معهم، واحترام الاختلاف، وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك.
    - ✓ إدارة العلاقات الاجتماعية *relationship-management* : أي القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحية متكافئة مع أفراد وجماعات مختلفة، والتواصل بوضوح، والعمل بتعاون، وحل الصراع، وتقديم العون، ووضع الأهداف وتحقيقها.
    - ✓ الوعي الذاتي *self-awareness* : أي القدرة على تحديد الفرد لمشاعره وتسميتها، وربط المشاعر والأفكار بالسلوك، والتقييم الذاتي الدقيق للقوى والتحديات، والفاعلية الذاتية، والتفاؤل.
    - ✓ إدارة الذات *self-management* : أي القدرة على إدارة الانفعالات والضغوط، وضبط النفس، والحفاظ على مستوى الدافعية الذاتية.
  - أعضاء هيئة التدريس: هم جميع العاملين بالتدريس الجامعي، بدءاً من المعيدين وحتى الأساتذة.
  - الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس: هي مسمى وظيفي يعكس آخر مؤهل علمي حصل عليه عضو هيئة التدريس، يبدأ بدرجة (معيد)، وهو الحاصل على البكالوريوس أو الليسانس، وعادة ما يُعيَّن من ضمن الطلاب الأوائل على دفعته، ثم (مدرس مساعد)، وهو الحاصل على درجة الماجستير، ثم (مدرس)، وهو العضو الحاصل على درجة الدكتوراه، ثم (أستاذ مساعد)، وهو العضو الذي أمضى في درجة مدرس ما لا يقل عن ٥ سنوات، وقام بنشر أبحاث علمية، وأشرف على مشاريع تخرج أو رسائل علمية أو أعمال إدارية أو نشاطات

جامعية، بقدر تحدده المجالس المختصة؛ ليتمكن من الترقي لدرجة أستاذ مساعد، ثم الدرجة الأرقى في الجامعة وهي درجة (أستاذ)، وهو العضو الذي أمضى في درجة أستاذ مساعد ما لا يقل عن ٥ سنوات، وقام بنشر أبحاث علمية، وأشراف على مشاريع تخرج أو رسائل علمية أو أعمال إدارية أو نشاطات جامعية، بقدر تحدده المجالس المختصة؛ ليتمكن من الترقي للأستاذية.

- عدد سنوات الخبرة: هي عبارة عن عدد السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس في العمل بالجامعة، وتم تحويل هذا المتغير من متغير فئوي إلى متغير ترتيبي، حيث تم تصنيف قيم المتغير في خمس فئات هي (١ -٥) سنوات، و(٦ -١٠) سنوات، و(١١ -١٥) سنة، و(١٦ -٢٠) سنة، وأخيراً (أكثر من ٢٠) سنة.
- التخصص الأكاديمي: يقصد به مجال الدراسة والبحث، وتم تصنيف التخصصات في فئتين رئيستين، هما: (التخصص العلمي) الذي يشمل مجال دراسة الطب والهندسة والصيدلة والعلوم والزراعة والحاسبات والمعلومات، و(التخصص الأدبي) الذي يشمل مجال دراسة اللغات والتربية والآداب.
- الابتعاث: هو سفر عضو هيئة التدريس إلى دول أخرى بغرض الدراسة أو التدريب.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

شغل موضوع تقييم أعضاء هيئة التدريس العديد من الباحثين، وتنبع أهمية هذا الموضوع من أهمية دورعضو هيئة التدريس في المجتمع، فهو من يضع اللبنة الأولى لجميع فئاته، ويرسم خارطة الطريق للطالب وحياته المستقبلية، ومن ثم فإن تحديد جوانب القوة والضعف لديه يعود بالنفع عليه وعلى طلابه ومجتمعه، وقد اهتمت بعض الجامعات بالجانب الاجتماعي في تقييم أعضاء هيئة التدريس تحت مسمى العلاقة مع الزملاء، ومهارات الاتصال، والتفاعل مع الطلاب (الحميضي، ٢٠١٨: ٣٧٧، ٣٨٥، ٣٨٦).

ويمثل تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تحدياً، وذلك بوصف عضو هيئة التدريس المرجع والخبير في تخصصه، وهو الذي يستطيع تقييم الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، ولا يخضع لأي نوع من التقييم، فهو يمتلك من الحرية الأكاديمية ما تجعله مسؤولاً أمام نفسه عن جودة أدائه دون الخضوع للرقابة (المناصير والدايني، ٢٠٠٨: ١٧٧).

ويرتبط موضوع الكفايات بحركة كبرى في مجال إعداد المعلمين والمدربين، سُميت "حركة التعليم القائم على الكفايات"، وتُعرف الكفاية بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، ويمارسها بأسلوب هادف ومنظم في مجالات الإعداد والتخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم لمتطلبات الموقف

التعليمي، في إطار من التواصل والتفاعل في الميادين التعليمية؛ للوصول إلى مسوى معين من الإتقان (أندراوس، ٢٠٠٩: ١٤٧)، أي أنها مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهارته واتجاهاته، وينعكس أثره على أدائه (السعيد، ٢٠٠٥: ٨٨).

وتمثل الكفايات الاجتماعية الوجدانية SEC نتاجاً للتعلم الاجتماعي الوجداني SEL ، وتضم . من وجهة نظر بعض الباحثين . خمس كفايات ذات أبعاد انفعالية ومعرفية وأدائية، هي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة. ورغم التشابه الكبير بين هذا المفهوم ومفهوم الذكاء الوجداني فإن الكفايات الاجتماعية الوجدانية ترتبط بشكل أكبر بالأداء العملي، لأن المعلمين المؤهلين اجتماعياً ووجدانياً لديهم الوعي الذاتي، وهو القدرة على إدراك المشاعر، فهم يجيدون استخدام المشاعر كالفرح والحماس لتحفيز أنفسهم وطلابهم، ولديهم إدراك واعٍ لجوانب القوة والضعف في انفعالاتهم، ولديهم أيضاً وعي اجتماعي مرتفع، أي أنهم يعرفون كيف تؤثر تعبيراتهم العاطفية على تفاعلاتهم مع الآخرين، ويتعرفون مشاعر الآخرين ويفهمونها، فهم قادرون على بناء علاقات قوية داعمة من خلال التفاهم المتبادل والتعاون، ويمكنهم التفاوض بفعالية حول حلول للصراعات؛ لقدرتهم على فهم الاختلافات الثقافية، ومن ثم يمكنهم فهم الآخرين وإن اختلفوا معهم في وجهات النظر، كما أنهم يتبنون القيم الإيجابية، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات مسؤولة تستند إلى تقييم العوامل، ويدركون تأثير قراراتهم على أنفسهم والآخرين، إنهم يحترمون الآخرين، ويتحملون مسؤولية قراراتهم وأفعالهم، فهم يعرفون كيفية إدارة عواطفهم وسلوكهم، وكذلك كيفية إدارة العلاقات مع الآخرين، حتى في المواقف الصعبة، ويمكنهم تنظيم عواطفهم بطرق صحية تسهل تحقيق نواتج التعلم (Jennings & Greenberg, 2009: 495).

وتعد هذه الكفايات ضرورية لتعزيز دور المعلم في دعم التعلم الاجتماعي الوجداني للطلاب، حيث يُعرف التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه عملية مساعدة المتعلم على تطوير المهارات الأساسية للحياة الجيدة، والتي نحتاجها جميعاً للتعامل مع أنفسنا ومع المحيطين بشكل فعال وأخلاقي، وتشمل: إدراك الإنفعالات، وإدارتها، وتطوير مهارات الرعاية والاهتمام بالآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية، واتخاذ القرارات المسؤولة، والتعامل مع التحديات بشكل بناء وأخلاقي. إن هذه المهارات تمكنا من تهدئة أنفسنا عندما نغضب، وتمكنا من إقامة الصداقات، وحل الصراعات باحترام، والوصول لخيارات أخلاقية وآمنة لحل المشكلات (Weissberg, Elias & Zins,1997: 2 & Humphrey, 2013: 3)، ورغم ذلك فقد اهتمت معظم الدراسات بتنمية كفايات التعلم الاجتماعي

الوجداني لدى المتعلمين، وكان هناك تركيز ضئيل على تطوير هذه الكفايات لدى المعلمين (Jennings & Greenberg, 2009: 496).

وتؤثر الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين في الطلاب بأكثر من طريقة، فعندما تكون العلاقة بين المعلم والطلاب جيدة، وعندما يستطيع المعلمون إدارة موقف التعليم بمزيد من التحكم والفاعلية، وعندما يحتوون المواقف الصعبة ويلتمسون الأعذار لطلابهم، عندئذ تتوفر بيئة تعلم إيجابية، تدعم التطور الاجتماعي الوجداني والتطور الأكاديمي للطلاب، ومن ناحية ثانية فإن المعلم نموذج للطالب؛ حيث يراقب الطلاب معلميهم في المواقف المختلفة، ويتعلمون منهم طريقة إدارة المواقف المحبطة، وحل النزاعات، والسيطرة على النفس، وإدراة الصف، والتركيز على تحقيق الأهداف، ومن ناحية ثالثة أثبتت الأبحاث في مجال علم الأعصاب أن الإجهاد النفسي يعطل عمليات التنظيم المعرفي، بما في ذلك الانتباه، والذاكرة، وحل المشكلات (Jones, Bouffard & Weissbourd,2013: 64)، ومن ناحية رابعة فإن تحسين معرفة المعلمين عن التعلم الاجتماعي الوجداني لا يُعد كافياً لتعزيز الكفايات الاجتماعية الوجدانية للطلاب بنجاح؛ إذ تلعب الكفايات الاجتماعية الوجدانية التي يتمتع بها المعلمون أنفسهم وجودة حياتهم الدور الأكبر في ذلك (Schonert-Reicht, 2017: 142).

أي أن تعلم الكفايات الاجتماعية الوجدانية يتم من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تحددها ممارسات المعلمين، حيث يتعلم الطلاب - من خلال النمذجة - طرق التعبير عن الانفعالات الإيجابية والسلبية، ومن أبرز الممارسات الداعمة تقبُّل طرق تعبير الطلاب عن مشاعرهم، وتشجيعهم على تنظيم هذه الطرق وتطويرها، ومناقشتهم حول الطرق المقبولة اجتماعياً، وبشكل عام يمكن تصنيف ممارسات المعلمين في ضوء التعلم الاجتماعي الوجداني في مجموعتين، هما: (الممارسات التفاعلية) وتشمل أشكال التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، التي تحددها قواعد التنشئة الاجتماعية بشكل عام، و(الممارسات المنظمة) وتشمل استخدام برامج أو مناهج مصممة لتنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، أو تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال أنشطة لا منهجية، أو اعتماد قواعد وقوانين داخل المؤسسة التعليمية تدعم تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (Zinsser, et al., 2014: 472-473, 483).

كما يمكن تصنيف نوعية التفاعل بين المعلم والطالب التي تدعم كلاً من التعلم الاجتماعي الوجداني والأكاديمي في ثلاثة مجالات، هي: (الدعم الوجداني) ويعني هذا المجال وعي المعلمين باحتياجات الطلاب واحترام وجهات

نظرهم، و(إدارة الصف) ويرتبط هذا المجال بتحسين مهارات التنظيم الذاتي والدافعية والمشاركة، و(الدعم التعليمي) ويشمل هذا المجال تقديم التغذية المرتدة وإتاحة الفرصة لممارسة المستويات العليا من التفكير (Abry, et al., 2017: 195).

ومن المعروف أن دور الجامعة المرتبط بتعليم الطلاب ينقسم إلى ثلاثة محاور، هي: إكسابهم المعرفة والمهارات وتربية وجدانهم، ويتباين اهتمام الجامعات المختلفة بهذه المحاور، ولكن لا يخفى على أحد أن الاهتمام بتأدية الدور الأخير يأتي دائما في ذيل قائمة الأولويات، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة تحقيق هذا الدور، بيد أن أهم مبادرات تعزيز قدرة الجامعة على تحقيق التربية الوجدانية للطلاب المبادرة بتنمية الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم قدوة للطلاب، ومن ذلك المنطلق اقترحت دراسة العرفج (٢٠١٧) مجموعة قواعد مهنية متكاملة لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ لتعزيز الجانب الأخلاقي عند الطلاب، من أهمها الالتزام بالمواعيد، والاهتمام بالوقت، والعدالة، والشفافية، والاحترام، والثقة، والولاء، والإبداع.

وقد تزايد اهتمام الباحثين خلال العشرين سنة الماضية ببرامج التعلم الاجتماعي الوجداني، وحددت دراسة (Schultz,et al., 2010: 865) ستة عوامل تمثل محدداً في نجاح تطبيق برامج التعلم الاجتماعي الوجداني، هي: الدعم الإداري، وكفايات المعلمين، والتدريب، والقيود الزمنية، وفاعلية البرامج، والأولوية الأكاديمية.

وعند تناول مصطلح التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه العمليات التي من خلالها يكتسب الأفراد المعرفة والمهارات والاتجاهات، ويطبقونها لفهم وإدارة انفعالاتهم؛ ليشعروا بالآخرين، ويتعاطفوا معهم، ويطوروا علاقات إيجابية فيما بينهم، ويحافظوا عليها؛ لتحقيق أهداف إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة (chonert-Reicht, 2017: 139)، فهنا يجب التركيز على مصطلح (عمليات)، الذي يُقصد به مجموعة من الإجراءات المنظمة والهادفة تختلف عن مفهوم التنشئة الاجتماعية؛ لأن التعلم الاجتماعي الوجداني يركز على تعليم وتقويم المهارات الاجتماعية الوجدانية من خلال برامج مخططة، فهو يرتكز على فلسفة التربية التقدمية التي طرحها جون ديوي في نهاية القرن التاسع عشر (Humphrey, 2013: 16, 31).

وفي هذا السياق يجب أن نميز بين مصطلحين، هما: الانفعال والوجدان، حيث يُعرف الانفعال بأنه حالة الاستعداد للفعل، ووضع الأولويات، وتدعيم الخطط، وما يصحبها من تغيرات جسمية وتعبيرات، ويتضمن الانفعال سلسلة

متعاقبة من أربعة عناصر، هي: المثيرات الخارجية، ثم الخبرات الشعورية، فالإثارة الفسيولوجية الناتجة عن إفرازات هرمونية، وأخيرا صدور استجابة سلوكية، ومن ثم تعد الانفعالات عنصرا حيويا في العلاقات الاجتماعية. أما الوجدان فهو مفهوم أعم، حيث يتضمن الانفعالات بالإضافة للقيم والمباديء الأخلاقية التي تنظمها (أبو غزال،٢٠١١: ٨ -١٠، ٧٩ -٨٢).

ويستند التعلم الاجتماعي الوجداني في تطبيقاته على العديد من النظريات، مثل نظرية الذكاء الاجتماعي لثورندیک (١٩٣٧)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (١٩٨٣)، كما يعد تطبيقا لنظريات الذكاء الوجداني بشكل عام، إذ يتكون الذكاء الوجداني طبقا لنظرية ماير وسالوفي (١٩٩٠) من أربعة أبعاد، هي: إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها، والتنظيم الوجداني لتحقيق النمو الوجداني والمعرفي. كما يتكون الذكاء الوجداني طبقا لنموذج بار - أون (٢٠٠٦) من خمسة أبعاد، هي: البعد الشخصي، والبعد بين الأشخاص، والتكيف، وإدارة الضغوط ، والمزاج العام (أبو غزال،٢٠١١: ، Humphrey, 2013: 31-32).

واقترح جولمان (١٩٩٨) نموذجاً للذكاء الوجداني من خمسة أبعاد، و ٢٥ كفاية مرتبة في خمس مجموعات، هي: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وتم تعديل النموذج الأصلي الخماسي بواسطة Boyatzis et al. (٢٠٠٠)، فتكون النموذج المعدل من أربعة أبعاد، هي: (الوعي الذاتي) ويشمل الوعي بالانفعالات الذاتية والتقييم الذاتي الدقيق والثقة بالنفس، و(الإدارة الذاتية) وتشمل ضبط النفس والشفافية والجدارة بالثقة والضمير الحي والقدرة على التكيف واتجاه الإنجاز والمبادرة، و(الوعي الاجتماعي) ويشمل التعاطف والدعم الاجتماعي المنظم والوعي التنظيمي، وأخيرا (إدارة العلاقات) وتشمل تطوير الآخرين والقيادة الملهمة والتغيير المحفز والتأثير وإدارة الصراعات والعمل الجماعي والتعاون (Boyatzis et al., 2000; Sala, 2002; Wolff, 2005).

وطبقاً لنموذج (Jennings and Greenberg's Prosocial Classroom) تتكون الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين من خمسة مكونات، هي: (الوعي الذاتي) الذي يمكنهم من إدراك انفعالاتهم الخاصة، واستخدامها بشكل إيجابي لتحفيز طلابهم للتعلم وفهم نقاط قوتهم وضعفهم في الجانب الوجداني، و(الوعي الاجتماعي) الذي يمكنهم من إدراك مشاعر الأخرين، وبناء علاقات قوية وداعمة معهم، و(الوعي الثقافي) الذي يمكنهم من إدراك الاختلاف الثقافي بينهم وبين الآخرين، مما يمكنهم من حل الصراعات بطريقة إيجابية، و(القيم الاجتماعية) التي تجعلهم يحترمون زملاءهم وطلابهم، ويدركون مدى تأثير

قرارتهم في جودة حياة الآخرين، وأخيراً (الإدارة الذاتية) التي تمكنهم من تنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم حتى في المواقف المشحونة انفعاليا (Jennings & Greenberg, 2009: 495).

ولتحقيق فهم أكبر للكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين يمكن اعتبارها نواتج للتعلم الاجتماعي الوجداني لديهم، أو وصفها بأنها قدرة المعلمين على توظيف ذكائهم الوجداني في العمل التدريسي والتفاعل من الطلاب بشكل عام، حيث تضم كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني مجموعة واسعة من كفايات الذكاء الوجداني، والكفايات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي، والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة مجالات، هي: (العمليات الوجدانية) وتشمل فهم المشاعر وتسميتها بدقة، وتنظيم الانفعالات والسلوك في المواقف المختلفة، و(المهارات الاجتماعية الشخصية) وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية كلغة الجسد ونبرة الصوت، والقدرة على إيعاز نية الآخرين بشكل إيجابي، والتفاعل بشكل إيجابي مع الطلاب وغيرهم من البالغين، وأخيراً (التنظيم المعرفي) ويشمل الحفاظ على الاهتمام، والتركيز، وتحفيز الذاكرة العاملة، وتثبيط السلوكيات التي لا تتناسب مع الوضع كالصراخ والسخرية من المتعلمين، والقدرة على تغيير استرايجية العمل في حال عدم مناسبتها لهم (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013: 62-63).

كما أن التعلم الاجتماعي الوجداني يشمل تجنب أشكال الإساءة الوجدانية بشكل تام، كالرفض، الذي يشمل رفض المصافحة، ورفض التعامل، ورفض الاعتراف بقيمة المتعلم وحاجاته. وكذلك الترويع، وهو تخويف المتعلم بالعقاب الشديد، مما يؤدي إلى شعوره بأنه يعيش في عالم عدائي لا يمكن التنبؤ به. وكذلك التجاهل والعزل، أي عدم توفير فرص طبيعية للتفاعل الاجتماعي وتكوين صدقات، مما يؤدي إلى الشعور بالوحدة، وكذلك الإفساد، ويُقصد به غرس عادات اجتماعية سلبية، وتعزيز السلوك المضاد للمجتمع. (أبو غزال، ٢٠١١: ١٥٢ -١٥٦).

وقد قدمت كل من دراسة (Jones et al., 2016: 47)، ودراسة (Darling-Churchill & Lippman, 2016: 5) فكرة أولية عن مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني على أنه يضم أربعة أبعاد، هي:

- الكفاية الاجتماعية: أي فهم الإشارات الاجتماعية، والقدرة على حل النزاع، والتعاون، والقدرة على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والتواصل الفعلي مع الأقران، وإدراك وتنظيم الانفعالات والأفعال.
- الكفاية الوجدانية: وتتضمن القدرة على التعبير عن العواطف والانفعالات، وفهمها، وتنظيمها.

- التعامل مع المشكلات السلوكية: ويتضمن القدرة على التحكم في المثيرات، والتحكم في الانتباه، والتحكم في السلوك العدواني، وحل المشكلات الداخلية والخارجية، والالتزام.
- التنظيم الذاتي: ويتأثر بشكل ملحوظ بالأداء المعرفي للفرد، حيث يتضمن تنظيم الانفعالات، وتنظيم السلوك، والتنظيم المعرفي .

كما تبنت عدة دراسات أخرى مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني على أساس أنه يتكون من خمس كفايات، هي:

- الكفاية الأولى: الوعي الذاتي، أي القدرة على تحديد الفرد لمشاعره وتسميتها، وربط المشاعر والأفكار بالسلوك، والتقييم الذاتي الدقيق للقوى والتحديات، والفاعلية الذاتية، والتفاؤل، ومدى إدراك الفرد للجوانب الإيجابية والسلبية في شخصيته، ومستوى ثقته بنفسه.
- الكفاية الثانية: إدارة الذات، وتعني القدرة على تنظيم المشاعر، وإدارة الضغوط، وضبط النفس، والدافعية الذاتية، ووضع الأهداف وتحقيقها، وضبط الانفعال والتحكم فيه في المواقف الضاغطة، والدافعية.
- الكفاية الثالثة: الوعي الاجتماعي، وهو إدراك الفرد لمشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، وفهمه للاختلاف بين الشخصيات، وقدرته على التعامل مع كل نمط بفاعلية وإيجابية، وقدرته على التعامل مع وجهات النظر المختلفة بطريقة ملائمة، وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك.
- الكفاية الرابعة: إدارة العلاقات الاجتماعية، أي القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحية متكافئة مع أفراد وجماعات مختلفة، والتواصل بوضوح، والعمل بتعاون واحترام، وحل الصراعات، ولعب دور الوسيط الفعال، وتقديم حلول تفاوضية، وطلب العون، وتنظيم المجموعات.
- الكفاية الخامسة: القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة، وتشمل تقدير جودة حياة الفرد نفسه والآخرين، وإدراك مسؤوليته الذاتية تجاه السلوك الأخلاقي، وتقييم النواتج الواقعية للأفعال المختلفة، والقدرة على إيجاد خيارات حول السلوك الشخصي، والتفاعل الاجتماعي. (أبو حلاوة، ٢٠١٧: ٤١٣، والزغبي، ٢٠١٨: ٤٢٦ -٤٢٧، *Moceri, 2015: 17*).

ويكتسب التعلم الاجتماعي الوجداني أهميته من دوره في تنمية تقدير الذات لدى المتعلمين، مما يؤدي إلى النجاح الأكاديمي، كما أنه من الضروري تدريب المتعلمين على إدارة انفعالاتهم، بحيث لا تصل إلى معدل متطرف يعيق عمل العمليات المعرفية، فهناك علاقة عكسية بين قوة الانفعال وكفاءة العمليات المعرفية (شعبان و تيم، ١٩٩٩: ٢٠، ٢٦). كما أثبتت دراسة (الزغبي، ٢٠١٨: ٤٣٤) التأثير الإيجابي للتعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين مستوى النهوض

الأكاديمي لدى الطالبات المتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية.

كما تعد الكفايات الاجتماعية الوجدانية هي الطريقة الفعالة لعلاج السلوك العدواني، الذي يتطلب القدرة على اكتشاف انفعالات الآخرين، وفهمها، والاستجابة لها بشكل ملائم، وترتبط هذه العمليات بمكونات الكفايات الاجتماعية الوجدانية، كضبط الغضب، والتعاطف، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ودقة تفسير التلميحات الاجتماعية، وإنتاج الاستجابات المحتملة وتقييمها، (أبو غزال،٢٠١١: ١٧٨ -١٨٠).

كما أوضحت دراسة (Jones et al., 2016: 43) أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني، ودوره الإيجابي في تحقيق التطور النفسي السليم خلال المراحل العمرية المختلفة، كما أشارت إلى نقص المقاييس النفسية في هذا المجال، وعللت ذلك بتداخل المصطلحات وغموضها؛ حيث تُستخدم المصطلحات المختلفة للدلالة على المفهوم نفسه، بالإضافة إلى تعقد مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني؛ حيث يشتمل على العديد من المتغيرات الفرعية المتداخلة، مثل: القدرة على إدارة المشاعر، وممارسة ضبط النفس، والتفاعل مع الأقران والبالغين، وتأخير الإشباع، واتباع القواعد، والتعامل مع الإحباط .

ومن أبرز الدراسات التي أثبتت أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني دراسة (Durlak , et al., 2011)، حيث استخدمت منهج التحليل البعدي لتحليل نتائج ٢١٣ دراسة طبقت برامج التعلم الاجتماعي الوجداني خلال مراحل تعليمية مختلفة من الروضة حتى المرحلة الثانوية، وكان عدد المتعلمين المشاركين في هذه الدراسات أكثر من ربع مليون متعلم، وقد أظهر المشاركون في برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تطوراً في المهارات الاجتماعية والوجدانية والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي، فقد تفوق هؤلاء على المتعلمين الذين لم يشتركوا في تلك البرامج بمقدار ١١ ٪ في متغير التحصيل الأكاديمي.

كما شجعت دراسة (Darling-Churchill & Lippman, 2016) الممارسات التربوية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني؛ لأن التطور الاجتماعي الوجداني للمتعلم يرتبط بالنجاح الأكاديمي وجودة الحياة ارتباطاً إيجابياً، ويرتبط مع المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة ارتباطاً سلبياً، كما يعتبر التعلم الاجتماعي الوجداني أداة وقائية؛ لأنه يقي المتعلمين من الصعوبات الوجدانية والسلوكية، ويعزز نتائج التعلم المرغوب فيها، كزيادة الكفاءة الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي، والدافعية، وخفض مستويات التوتر والقلق (Humphrey, 2013: 7-8). وترتبط الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلمين بجودة حياتهم، فالمعلمون الذين يمتلكون هذه الكفايات يشعرون بأنهم أكثر

فاعلية، ويصبح التدريس مجزياً لهم وأكثر متعة (Jennings & Greenberg, 2009: 495)، وتؤدي الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمعلم دوراً مهماً في تحقيق الرضا الوظيفي؛ لأنها تمكن المعلم من تنظيم انفعالاته، والسيطرة على الانفعالات السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة من خلال التماس الأعذار وتقدير تأثير الاختلافات الثقافية بين الأفراد في تفسير سلوكياتهم، فقد أشارت بعض الدراسات إلى علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة المعلمين على تنظيم الإنفعالات والرضا الوظيفي والإنجاز (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salivey, 2010: 406)، وعندما يفتقر المعلمون إلى الكفايات الاجتماعية الوجدانية في التعامل مع تحديات التفاعل الصفي فإنهم يواجهون ضغوطاً إنفعالية تؤثر سلبياً على الأداء، وربما تؤدي إلى الاحتراق النفسي، فعلى عكس العديد من المهن الأخرى يتعرض المعلمون باستمرار لمواقف استفزازية، ويكون لديهم خيارات محدودة للتنظيم الذاتي، إذ قد يحدث موقف ما يثير انفعال الغضب، ولا يستطيع المعلم أن يترك الصف ليهدأ، بل يجب عليه البقاء مع الطلاب، والاستمرار في تحقيق أهداف التعلم (Jennings & Greenberg, 2009: 496-497).

وقد تعددت الدراسات التي اهتمت بتقييم أعضاء هيئة التدريس، رغم عدم اتفاقها على مجالات التقييم ومعاييره وآلياته، حيث هدفت دراسة (الحدابي وخان، ٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ست كفايات تدريسية، هي: التعليم، والتغذية الراجعة، والدعم الأكاديمي، وإدارة المحاضرة، ومصادر التعلم، والتنمية الشخصية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تُعزَى إلى متغير المؤهل (الدرجة العلمية) أو النوع، وفي ضوء النتائج وصَّى الباحث بوضع الخطط اللازمة لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيما يخص كفايات التعليم والتقييم والتغذية الراجعة والدعم الأكاديمي وإدارة المحاضرة والتنمية الشخصية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة، كما اقترح إجراء المزيد من الدراسات المشابهة على متغيرات أخرى.

وهدفت دراسة (الصمادي، ٢٠١٣) إلى تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية من وجهة نظرهم، وذلك في أربعة مجالات، هي: مهارات التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة في مجاليّ تقويم تعلم الطلبة ومهارات الاتصال والتواصل على متغيريّ "النوع" لصالح الإناث و"المؤهل الأكاديمي" لصالح حملة الدكتوراه، كما أظهرت وجود فروق في مجال مهارات التخطيط

للتدريس والأداة ككل على متغير "الخبرة التدريسية" لصالح ذوي الخبرة المرتفعة (١٠ سنوات فأكثر)، أما بالنسبة لمتغير "نوع الكمية" فقد أظهرت وجود فروق في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية.

وهدفت دراسة (السليم، ٢٠١٣) إلى بناء قائمة بالكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من وجهة نظر الطالبات في أربع كفايات، هي: السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، ومهارات التدريس، والتحفيز والتقويم والتعزيز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى توافر المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي وتنفيذ التدريس في أداء أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز متوسطة، كما أن غالبية المعايير التي جاءت بدرجة توافر متوسطة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس، كاستخدام وسائل التقنية الحديثة، واستخدام الأسئلة التي تقدح التفكير، بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمتعلم، وتعد هذه معايير ذات أهمية بالغة لبلوغ مستوى الجودة الشاملة.

كما هدفت دراسة (وسيلة، ٢٠١٦) إلى تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي الجزائرية، وتناولت الدراسة أربع كفايات، هي: الكفايات التدريسية، والكفايات الإنسانية، والكفايات التكنولوجية، والكفايات التقويمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائجها إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون مستوى متوسطاً من الكفايات المهنية والتدريسية والإنسانية والتقويمية، في حين كان مستواهم ضعيفاً على بعد الكفايات التكنولوجية، وكانت هناك فروق في مستوى الكفايات المهنية وجميع أبعاده لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة (العصيمي، ٢٠١٦) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، في كل من: الكفاية الشخصية، وكفاية الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وكفاية العلاقات الإنسانية، وكفاية الأنشطة والتقويم، وكفاية التمكن العلمي والمهني، وكفاية أساليب التعزيز والحفز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية في كفاية العلاقات الإنسانية تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة الضعيفة، وقد أوصت الدراسة بأن يساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية أكثر من عنصر، كعضو هيئة التدريس نفسه ورئيس القسم والطالب، وأن يؤخذ بتقييم المستفيد من الخدمة التي يقدمها عضو هيئة التدريس، وهو الطالب.

وهدفت دراسة (جان، ٢٠١٠) إلى التعرف على مستوى بعض كفايات عضو الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية التربية، وشملت الكفايات ثلاثة مكونات، هي: المهارات التدريسية، ومهارات التقويم، ومهارات السلوك الإنساني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت نتائجها عن أن طالبات الدراسات العليا غير راضيات عن استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أعضاء الهيئة التعليمية لإمكاناتهم التدريسية، وأن يتحلوا بالتواضع وسعة الصدر؛ ليعززوا عامل العلاقات الإنسانية بينهم وبين طلابهم.

وسعت دراسة (العسكر، ٢٠١٧) إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلابهم، وتكونت العلاقات الإنسانية عند الباحث من ستة أبعاد، هي: القدوة، والشورى، والعدل، والتواضع، والمشاركة، والتشجيع، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من القسم العلمي، والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية للطلاب، على تقديراتهم لأعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز النتائج: أن درجة ممارسة الأعضاء للعلاقات الإنسانية وجميع أبعادها جاءت عالية، فجاء بُعد القدوة في المرتبة الأولى، تلاه بُعد الشورى، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد التشجيع، تلاه في المرتبة الرابعة بُعد التواضع، وجاء بُعد العدل في المرتبة الخامسة، وفي الأخير جاء بُعد المشاركة، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد أثر لأي من المعدل التراكمي أو السنة الدراسية للطلاب على تقديراتهم لأعضاء هيئة التدريس، بينما يوجد أثر للقسم العلمي لصالح الطلاب بقسم التاريخ.

كما هدفت دراسة الحميضي (٢٠١٨) إلى وضع تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء تجارب بعض الجامعات المحلية والدولية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى تصور مقترح لتقويم أداء عضو هيئة التدريس يمكن استخدامه في الجامعات السعودية في خمسة مجالات للتقييم، هي: الجوانب الأخلاقية والسمات الشخصية، والأداء التدريسي، والأنشطة البحثية، والتطوير المهني، والأنشطة الإدارية وخدمة المجتمع، كما أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب أعضاء هيئة التدريس لطريقة التقييم من حيث مدى مناسبتها، هي: تقييم رئيس القسم، ثم التقييم الذاتي، ثم تقييم الطلاب، وأخيرا تقييم إدارة الكلية لعضو هيئة التدريس.

كما هدفت دراسة (الطشلان، ٢٠١٨) إلى تقويم الأداء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، وذلك في ضوء المهارات المتعلقة بالجوانب الشخصية والمهارات المتعلقة بالجانب الأكاديمي، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة

التربوية بشكل عام متوسط، كما وجدت الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لأداء أعضاء هيئة التدريس باختلاف المرحلة الدراسية، لصالح مرحلة الماجستير.

مما سبق يتضح أن موضوع تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يشغل الباحثين المعاصرين، وتتعدد معايير هذا التقييم، رغم أنها ركزت جميعا على الأدوار التقليدية لعضو هئية التدريس، باستثناء بعض الدراسات التي اهتمت بالجانب الإنساني، ولا توجد أي دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – اهتمت بتقييم كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني لأعضاء هيئة التدريس، كما بينت الدراسات السابقة أن نتائج تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس تتسم بعدم الثبات؛ إذ تختلف تبعا للمرحلة الدراسية، أو القسم العلمي، وهو ما يُعد مؤشرا على عدم ثبات تقديرات الطلاب عند الاعتماد عليهم في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن أعضاء هيئة التدريس يفضلون طريقة التقويم الذاتي مباشرة بعد تقييم رئيس القسم.

- **الطريقة والإجراءات**:
- **أولاً : منهج الدراسة**:

تم اتباع المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وهو المنهج الذي يصف الواقع وصفا دقيقا، من خلال التعبير الكمي أو الكيفي عن الظواهر العلمية، ويهدف إلى مساعدة الباحث للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع محل الدراسة، من خلال تنظيم المعلومات وتصنيفها وتحليلها (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣: ١٩١).

- **ثانياً : مجتمع الدراسة**:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في العام الجامعي ٢٠١٨ – ٢٠١٩م، ويوضح الجدول التالي بيانا بأعداد الأعضاء طبقا للدرجة العلمية من موقع وزارة التعليم العالي بمصر.

جدول (١): أعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	المجموع
العدد	752	516	932	769	769	3738

- **ثالثاً : عينة الدراسة**:
- **العينة المستخدمة في تقدير الخصائص السيكومترية لأداة البحث: يوضح الجدول التالي وصفها.**

جدول (٢): وصف العينة المستخدمة في تقدير الخصائص السيكومترية أداة البحث

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	المجموع
العدد	70	59	88	61	16	294

- **العينة المستخدمة في اختبار فروض البحث: يوضح الجدول التالي توزيع العينة في ضوء متغيرات الدراسة.**

جدول (٣): توزيع العينة في ضوء متغيرات الدراسة

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	المجموع
العدد	65	54	82	38	39	278
عدد سنوات الخبرة	5-1	10-6	15-11	20-16	20 <	278
العدد	52	57	47	44	78	
التخصص	علمي			أدبي		278
العدد	95			183		
النوع	ذكر			أنثى		278
العدد	170			108		
الابتعاث	تم ابتعاثه للخارج			لم يتم ابتعاثه للخارج		278
العدد	101			177		

- **رابعاً : أداة الدراسة:**

تتمثل أداة الدراسة في قائمة تقرير ذاتي من إعداد الباحثة، مكونة من ٣٧ فقرة مدرجة طبقا لتدريج ليكرت الخماسي (دائما - غالبا . أحيانا . نادرا . أبدا)، تقيس أربع كفايات مرتبطة، وتشمل ٣٤ فقرة موجبة، و٣ فقرات سالبة، وتم التحقق من صدق المحتوى بحساب نسبة صدق المحتوى طبقا لمعادلة (Lawshe, 1975)، وتم التحقق من صدق التكوين الفرضي للقائمة باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا الطبقي، وفيما يلي خطوات إعداد أداة الدراسة بالتفصيل:

- **الخطوة الأولى: تبني تصور نظري للمكون المستهدف بالقياس:**

في ضوء تحليل تعريف الكفايات الاجتماعية الوجدانية وتعريفات كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني، اتضح أن هناك تصورين لمكونات الكفايات الاجتماعية الوجدانية، يفترض الأول منهما أن الكفايات الاجماعية الوجدانية تتكون من أربعة أبعاد، هي: الكفاية الاجتماعية، والكفاية الوجدانية، والتعامل مع المشكلات السلوكية، والتنظيم الذاتي. وهذه الأبعاد تناظر الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني، وهي: الوعي الاجتماعي، والوعي الذاتي، وإدارة العلاقات، والإدارة الذاتية، وذلك طبقا لنموذج جولمان المعدل بواسطة Boyatzis et al. (2000). أما التصور الثاني فيفترض أن الكفايات الاجتماعية الوجدانية تتكون من خمسة أبعاد، هي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، واتخاذ قرارات مسؤولة. ونظرا لما لاحظته الباحثة وما أشارت إليه بعض الدراسات من تداخل المصطلحات وغموضها، واستخدام المصطلحات المختلفة للدلالةعلى المفهوم نفسه، وتعقد الكفايات الاجتماعية الوجدانية لتضمنها العديد من المتغيرات الفرعية المتداخلة كالقدرة على إدارة المشاعر، وممارسة ضبط النفس، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والتعاطف، والتعامل مع الإحباط (Jones et al., 2016: 43)، نظرا لكل ذلك فقد تبنت الدراسة التصور

الأخير؛ باعتباره الأشمل؛ واعتمدت عليه في صياغة الموشرات السلوكية للكفايات الاجماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس دون تصنيفها في أبعاد، بحيث يمكن تصنيف العبارات وتصفيتها لاحقاً في ضوء نتائج التحليل العاملي.

- **الخطوة الثانية: اختيار شكل الفقرات.**

اعتمدت الباحثة على أسلوب التقرير الذاتي لصياغة الفقرات؛ نظراً لما يشوب تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس من شك؛ إذ إن الأحكام التي يصدرها الطلاب قد يقابلها سخاء العضو في منح الدرجات دون وجه حق (رسمي، ٢٠٠٢: ٢٨٠)، كما أن تقييم الزملاء لعضو هيئة التدريس من خلال أسلوب الملاحظة يواجهه بعض الصعوبات المتعلقة بالوقت الذي تستغرقه الملاحظة، وصعوبة رصد جميع الأداءات المتوقعة إلا خلال فترة زمنية طويلة قد تستغرق الفصل الدراسي كاملاً، هذا بالإضافة لما يشوب عملية الملاحظة نفسها من ذاتية الملاحِظ، وعدم تلقائية الملاحَظ، كما أن أسلوب التقرير الذاتي لعضو هيئة التدريس يمثل وسيلة لرفع مستوى إدراكه لما ينبغي تحققه من ممارسات لتعزيز فرص التعلم الاجتماعي الوجداني، ويشجعه على المراقبة الذاتية، وتحديد نقاط قوته، ونقاط ضعفه (السليم، ٢٠١٣: ١٦٢)، فالتقييم الذاتي يُعد أكثر الأساليب ملاءمة لتقييم عضو هيئة التدريس، إذا ما كان الهدف منه مساعدة العضو على اكتساب خبرات جديدة، وتطوير كفاياته المهنية، مقارنة بسلبيات الأساليب الأخرى، فتقييم الأقران والطلاب ينقصه الموضوعية، وتقييم الزملاء قد تؤثر عليه علاقة الزمالة، أو تبادل المصالح، مما يفقد التقييم مصداقيتها، كما أوصت دراسة (علي، ٢٠١٠: ٧٩١) بتفعيل نموذج تقييم العضو لنفسه؛ حتى يشكل أحكامه، ويحدد ما ينبغي القيام به.

- **الخطوة الثالثة: تحديد المؤشرات السلوكية للكفايات الاجتماعية الوجدانية، وصياغة الفقرات.**

وتم ذلك في ضوء المتطلبات الحرجة للسمة المستهدفة بالقياس، وهي الأنشطة التي توضح الفروق بين المتميزين والضعفاء في السمة، ويطلق عليها الجوانب التمييزية للسمة (علام، ٢٠١١: ٤٣٤)، حيث طرحت الباحثة السؤال الآتي: "ما هي خصائص أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفايات الاجتماعية الوجدانية، وأولئك الذين يفتقرون لهذه الكفايات؟" على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي مكونة من تسعة أعضاء، ثم تم تحليل الاستجابات، والاسترشاد بها في كتابة المؤشرات السلوكية لكل بعد، كما تم الاستعانة ببعض الفقرات من مقاييس تقييم أعضاء هيئة التدريس التي اهتمت بتقييم العلاقات الإنسانية والتواصل (العصيمي، ٢٠١٦، العسكر، ٢٠١٧، الطشلان، ٢٠١٨)، وتم كتابة ٥٠ فقرة تمثل الكفايات الاجتماعية الوجدانية، دون تصنيفها في بعد معين؛ حيث تم الاعتماد

على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي في تصنيف العبارات، واستكشاف البنية العاملية للمقياس.

- **الخطوة الرابعة: التحقق من صدق الأداة.**
- **التحقق من صدق محتوى الأداة:**

ويعني مدى تمثيل الفقرات للسمة المستهدفة بالقياس، ومدى كفايتها كعينة لقياسها. وللتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ١٥ محكما، في تخصصي "علم النفس" و"المناهج وطرق التدريس"، وسؤال المحكمين عن مدى صلاحية الفقرة في قياس الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، وتم حساب نسبة صدق المحتوى طبقا لمعادلة (Lawshe, 1975):

$$CVR = \frac{n_e - (N/2)}{N/2},$$

حيث يشير CVR (Content Validity Ratio) إلى نسبة صدق المحتوي للفقرة، ويشير ne إلى عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة صالحة لقياس السمة، ويشير N إلى العدد الكلي للمحكمين (Ayre & Scally, 2013)، وتم تحديد النسبة الحرجة لقبول الفقرة، التي تقابل عدد المحكمين (١٥)، وهي (٠.٨)، وبناء على ذلك تم حذف ١٠ فقرات تراوحت نسبة صدق المحتوى لها بين ٠.٦ و ٠.٧٣، حيث رأي بعض المحكمين انتماء هذه الفقرات لمهارات معرفية وشخصية أخرى لعضو هيئة التدريس، وبذلك تم الإبقاء على ٤٠ فقرة، تراوحت نسبة صدق المحتوى لها بين ٠.٨٧ و+١ .

- **التحقق من البنية العاملية للأداة:**

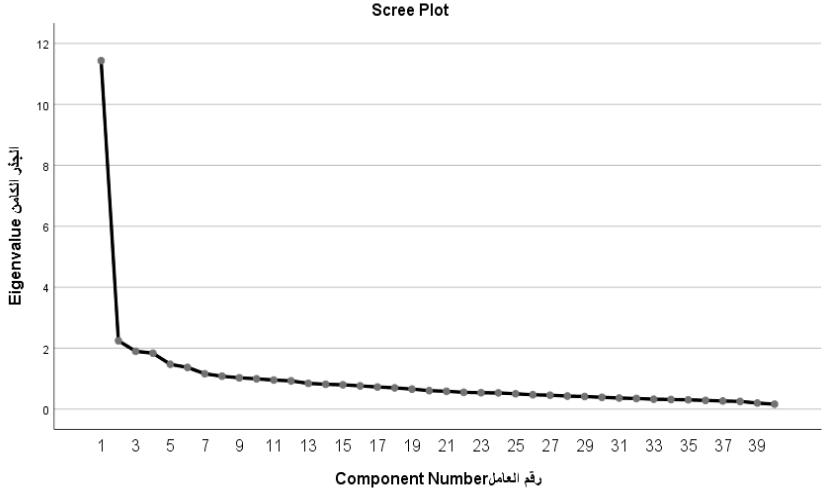
تم التحقق من البنية العاملية للأداة باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، وتعد هذه الخطوة مهمة لحساب الصدق؛ إذ إن التحليل العاملي يهدف إلى تجميع الفقرات في أبعاد متجانسة، وتجانس فقرات المقياس واتحادها معا لقياس السمة المستهدفة يُعَد مؤشرا لصدقه، حيث تُعرف السمة السيكولوجية بأنها مجموعة من السلوكيات التي تميل إلى أن تحدث معاً، ومن ثم تُعتبر قوة الارتباط بين الفقرات المعدة لقياس السمة مؤشرا إحصائيا لصدق البناء (عودة، ٢٠١٠).

ولإجراء التحليل العاملي تم نشر القائمة باستخدام تطبيق Google Forms على مواقع التواصل الاجتماعي، وعبر البريد الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وبلغ عدد المستجيبين على القائمة ٢٩٤ عضوا، تم وصفهم في جدول (٢). وبهدف اكتشاف البنية العاملية للقائمة تم إجراء التحليل العاملي

الاستكشافي باستخدام برنامج (SPSS V. 25)، وقد كانت نسبة المفحوصين إلى المتغيرات ٧.٣٥ ، أي أكثر من سبعة أضعاف، وهذه النسبة تعد كافية لإجراء التحليل العاملي، كما تم التحقق من دقة العينة باستخدام كل من مؤشر Kaiser-Myer-Oklin (KMO)، حيث كانت قيمة المؤشر ٠.٩٢٨ ، واختبار Barletts Test of Sphericity، حيث كانت قيمة مربع كاى دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١، مما يدل على صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي (Williams, Brown & Onsman, 2010: 5).

وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور باستخدام طريقة Prosmax، وأظهرت النتائج ثمانية أبعاد طبقاً لمحك (كايزر)، الذي يفضي إلى أنه إذا كان الجذر الكامن أكبر من الواحد فإننا نقبل العامل، وفسرت هذه العوامل مجتمعة ٥٨.٩٢ ٪ من التباين الكلي .

وبتحليل الرسم البياني للجذور الكامنة للعوامل - الذي يوضحه شكل (١) - نجد أن هناك انعطافاً ابتداءً من النقطة الرابعة، وبذلك يمكن استخلاص أربعة عوامل فقط طبقاً لمحك (كاتل)، وفسرت هذه العوامل مجتمعة ٤٦.٥ ٪ من التباين، وحتى تتوزع التشبعات على العوامل الأربعة تم إعادة التحليل باختيار أربعة عوامل فقط، مع حذف الفقرات التي تقل تشبعاتها عن ٠.٣، ثم تم تصفية الفقرات على العوامل طبقاً لأعلى تشبع، كما تم حذف ثلاث فقرات طبقاً لمحك (جليفورد)، ويوضح جدول (٤) الجذور الكامنة، ونسب التباين للعوامل الأربعة المستخلصة، ونسبة التباين الكلي.



شكل (١) الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة في ضوء محك كايزر

جدول (٤) الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل الأربعة المستخلصة

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين المجمعة
1	11.727	31.695	31.695
2	2.188	5.913	37.607
3	1.718	4.644	42.252
4□	1.577	4.263	46.515

جدول (٥) تشبعات الفقرات على العوامل المستخلصة

م	الفقرات	الأبعاد			
		1	2	3	4
1	أتعاطف مع طلابي عندما يواجهون مواقف صعبة.	.863			
2	ألتمس لطلابي الأعذار.	.830			
3	أضع نفسي مكان الطلاب عندما أتخذ قرارا يخصهم.	.759			
4	أتقبل طلابي على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم.	.720			
5	أهتم بالحالة المزاجية لطلابي.	.660	.375		
6	أقدم المساعدة لطلابي عندما يحتاجون إليها.	.591			
7	أهتم بسماع وجهة نظر طلابي	.561			
8	أشجع طلابي على طلب العون مني.	.555	.399		
9	أراعي كيف يؤثر وقع كلامي وأفعالي على طلابي.	.508	.320		
10	أقدم لطلابي خيارات متعددة لإنجاز التكليفات..	.365			
11	أفهم تعبيرات طلابي غير اللفظية أثناء التفاعل معهم.	.360	.351		.
12	أستطيع حل النزاعات بين الطلاب إذا وُجدت.	.307			
13	أكون حازما مع طلابي عندما يتطلب الأمر ذلك.		.901		
14	أنجز المهام التي خططت لها أثناء المحاضرة بمهارة.		.734		
15	أنوع نبرة صوتي كإحدى طرق إدارة المحاضرة.		.599		
16	أنظر إلى نفسي كقدوة لطلابي.		.522		
17	أحرص على أن أجعل عملي ممتعا.		.474		
18	أستجيب لاستفسارات طلابي في الوقت المناسب.		.465		
19	أتعامل مع طلابي بأسلوب واضح ومباشر.		.464		
20	أتواصل بصريا وباهتمام عندما أتحدث مع طلابي.		.464		
21	أعتذر لطلابي إذا أخطأت.		.424		
22	أشعر طلابي بأني مهتم بهم.		.362		
23	أمدح الأداء الجيد لطلابي		.314		
24	أعرف ما يزعجني وكيف أتعامل معه .			.806	
25	أتحكم في غضبي إذا استفزني أحد الطلاب.			.639	
26	أتخذ من المواقف المزعجة تحديا يجب عليّ مواجهته.			.619	
27	أستطيع أن أعبّر عن مشاعري وأفكاري لطلابي.			.586	
28	يتشتت تفكيري في المواقف الضاغطة.			-.567	
29	أعبّر عن استيائي من موضوع ما بطريقة لطيفة.			.519	
30	أحافظ على ابتسامتي أثناء المحاضرة.			.462	
31	أنتقي الكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاري ومشاعري.			.361	
32	أغضب عندما يقاطعني أحد طلابي في المحاضرة.				-.636
33	أصرخ في طلابي عندما لا يستجيبون لتعليماتي.			-.341	-.557
34	أحافظ على مزاجي متحمسا خلال المحاضرة.	.381		.388	.519
35	أحترم قيم المجتمع ولا أخرج عنها أثناء المحاضرة.				.503
36	أسيطر على مزاجي في المحاضرة عندما يكون سيئا.				.414
37	أخاطب طلابي بما يدل على احترامي لهم.		.338		.351

من خلال إستقراء محتوى الفقرات في كل بعد، نلاحظ أن البعد الأول الذي ضم ١٢ فقرة، يمثل "الوعي الاجتماعي"، أما البعد الثاني الذي ضم ١١ فقرة يمثل "إدارة العلاقات الاجتماعية"، والبعد الثالث الذي ضم ٨ فقرات، يمثل "الوعي الذاتي"، أما البعد الأخير الذي ضم ٦ فقرات فيمثل "إدارة الذاتٍ"، وقد خلصت الباحثة إلى تسمية الأبعاد المستخلصة بالترتيب، وتعريفها إجرائيا كما يلي:

- الوعي الاجتماعي *social-awareness* : أي القدرة على اعتبار وجهات نظر الآخرين، والتعاطف معهم، واحترام الاختلاف، وفهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك.
- إدارة العلاقات الاجتماعية *relationship-management* : أي القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحية متكافئة مع أفراد وجماعات مختلفة، والتواصل بوضوح، والعمل بتعاون، وحل الصراع، وتقديم العون، ووضع الأهداف وتحقيقها.
- الوعي الذاتي *self-awareness* : أي القدرة على تحديد الفرد لمشاعره وتسميتها، وربط المشاعر والأفكار بالسلوك، والتقييم الذاتي الدقيق للقوى والتحديات، والفاعلية الذاتية، والتفاؤل.
- إدارة الذات *self-management* : أي القدرة على إدارة الانفعالات والضغوط، وضبط النفس، والحفاظ على مستوى الدافعية الذاتية.

كما وضحت مصفوفة الارتباط بين المكونات وجود ارتباط دال بين الأبعاد الأربعة، كما هو موضح في جدول رقم (٦)، كما تُعد نسبة الجذر الكامن للبعد الأول إلى الجذر الكامن للبعد الثاني التي بلغت ٥.٣٦ موشرا على وجود عامل عام، وهو ما يمكنا من استخدام كل من درجات الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس بهدف اختبار فروض البحث.

جدول(٦): مصفوفة الارتباط بين الأبعاد

الأبعاد	1	2	3	4
1	1.000	.629	.516	.358
2	.629	1.000	.469	.328
3	.516	.469	1.000	.326
4	.358	.328	.326	1.000

كما تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Mplus7 ؛ لاختبار النموذج رباعي الأبعاد الذي تم الاستدلال عليه من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، وبينت النتائج أن النموذج يكاد يحقق معايير المطابقة؛ إذ كانت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقاربي (RMSEA) Root Mean Square Error Of Approximation مساوية ٠.٠٤ ، مما يدل على مستوى مقبول من المطابقة، في حين كانت قيمة كا ٢ دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٠١ ، أي أن المطابقة التامة غير متحققة.(Hooper1 , Coughlan , and. Mullen, 2008:53-54)

- **الخطوة الخامسة: حساب ثبات الأداة.**
- **(أ) حساب ثبات الدرجات على الأبعاد الأربعة المستخلصة:**

تم استخدام معامل ألفا كمؤشرللاتساق الداخلي في حساب ثبات الدرجات على الأبعاد الأربعة المستخلصة، ويوضح جدول (٧) قيمة معامل ألفا لكل بعد.

جدول (٧): قيمة معامل ألفا لكل بعد

البعد	الوعي الاجتماعي	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	إدارة الذات
عدد الفقرات	12	11	8	6
قيمة معامل ألفا	0.879	0.836	0.788	0.655

- **(ب) حساب ثبات الدرجات الكلية على المقياس:**

تم استخدام معامل ألفا الطبقي Stratified Alpha كمؤشرللاتساق الداخلي في حساب ثبات الدرجات الكلية على المقياس، وذلك من خلال تطبيق المعادلة التي اقترحها Feldt and Brennan (1989) ، والتي تستخدم في حساب ثبات الدرجات الكلية على المقياس عندما يتكون من مجموعة من الأبعاد، ويحسب معامل أفا الطبقي ∝ statified من المعادلة التالية :

$$statified \propto = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} {\sigma_i}^2 (1 - \alpha_i)}{{\sigma_x}^2}$$

حيث ${\sigma_i}^2$ هو تباين درجات الأفراد على البعد i ، وα_i هو معامل ألفا للبعد i ، ${\sigma_x}^2$ هو تباين الدرجات الكلية على المقياس (Osburn, 2000: 347)، وحيث كانت قيمة تباين الدرجات الكلية على المقياس تساوي ٢٢٣.٤٩٩ ، فقد تم تصميم جدول (٨) لتطبيق معادلة Feldt and Brennan (1989) وحساب معامل ألفا الطبقي، الذي بلغ ٠.٩٣٦ ، مما يدل على ارتفاع ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الكلية على المقياس.

جدول (٨): طريقة تطبيق معادلة Feldt and Brennan (1989) لحساب معامل ألفا الطبقي

البعد	الوعي الاجتماعي	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	إدارة الذات	$\sum_{i=1}^{n} {\sigma_i}^2 (1 - \alpha_i)$
α_i	0.879	0.836	0.788	0.655	
$(1 - \alpha_i)$	0.121	0.164	0.212	0.345	
${\sigma_i}^2$	35.571	22.377	16.291	8.432	
${\sigma_i}^2 (1 - \alpha_i)$	4.294	3.670	3.450	2.912	14.327

$$statified \propto = 1 - \frac{14.327}{223.499} = 0.936$$

- **النتائج ومناقشتها :**

لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة تم حساب الإحصاءات الوصفية للمتغيرات، التي بينت أن كل من الدرجات الكلية ودرجات الأبعاد على مقياس الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس سالبة التوزيع في جميع الفئات النوعية لمتغيرات الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والتخصص، والنوع، والابتعاث، كما أوضحت نتائج اختبار

Kolmogorov-Smirnov للاعتدالية أن كل من الدرجات الكلية ودرجات الأبعاد على الأداة لا تحقق شرط الاعتدالية؛ حيث كان قيمة إحصاءة Kolmogorov-Smirnov دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وبناء على ذلك تم استخدام الإحصاء اللابرامتري لاختبار فروض الدراسة.

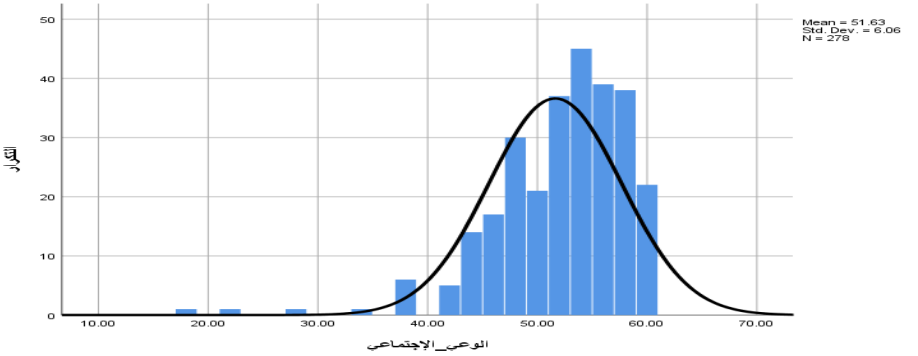
- **نتائج الفرض الأول**:

مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا متوسط.

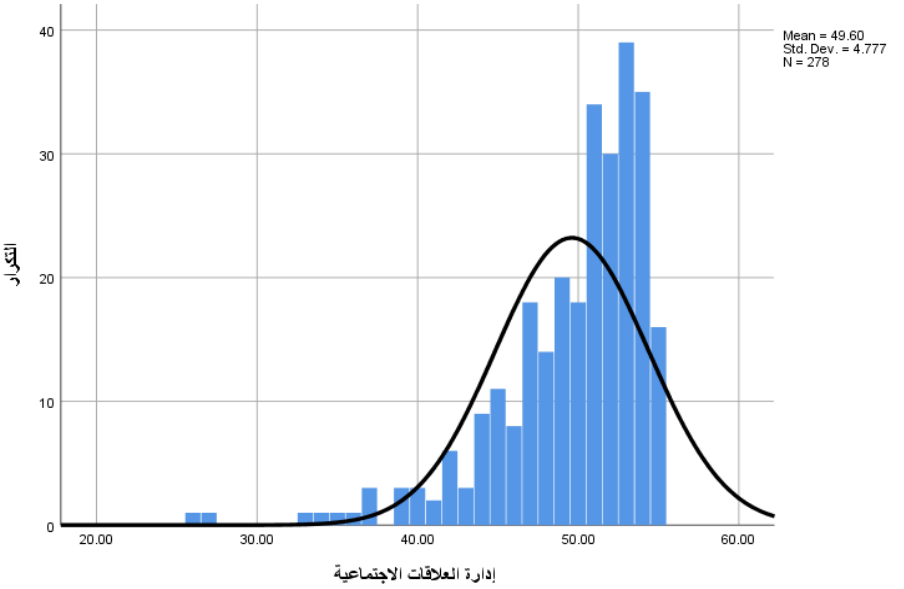
لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار كولموجروف ـ سميرنوف للعينة الواحدة One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test ، ويوضح جدول (٩) نتائج الاختبار، التي تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ بين توزيع درجات العينة والتوزيع الطبيعي، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس، ويتضح من خلال الأشكال (٢)، و(٣)، و(٤)، و(٥)، و(٦) أن توزيع درجات العينة على كل من الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية على المقياس سالب الالتواء، فعلى الرغم من التباين الواضح في الدرجات فإن المنحنى متمركز ناحية الدرجات المرتفعة للسمة المقاسة، مما يبين إرتفاع مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية لدى أعضاء هيئة التدريس.

جدول (٩): نتائج اختبار اختبار كولموجروف – سميرنوف للعينة الواحدة

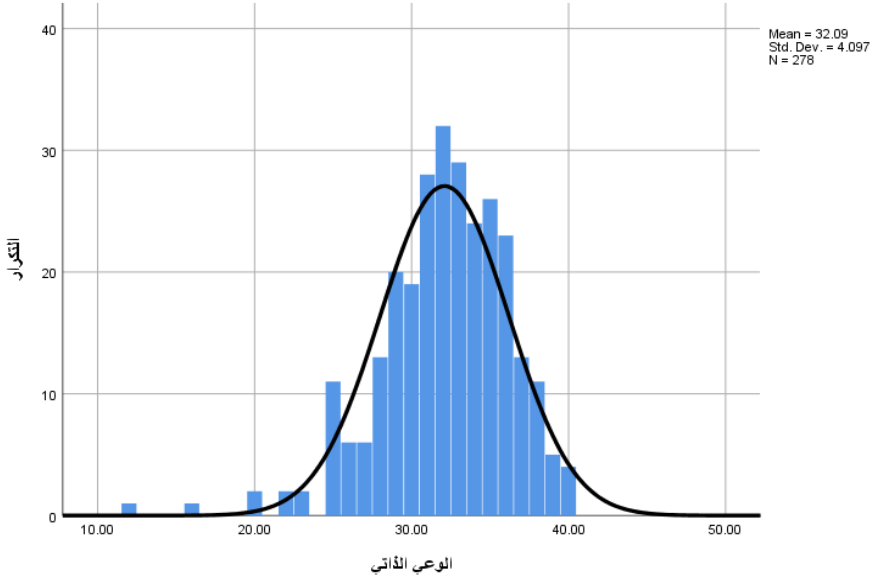
المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصاءة الاختبار	مستوى الدلالة
الوعي الاجتماعي	51.625	6.059	.122	000[c]
إدارة العلاقات الاجتماعية	49.604	4.7767	.169.	.000[c]
الوعي الذاتي	32.093	4.097	.096	.000[c]
إدارة الذات	24.913	2.939	.141	.000[c]
الدرجة الكلية	158.237	15.134	.095	.000[c]



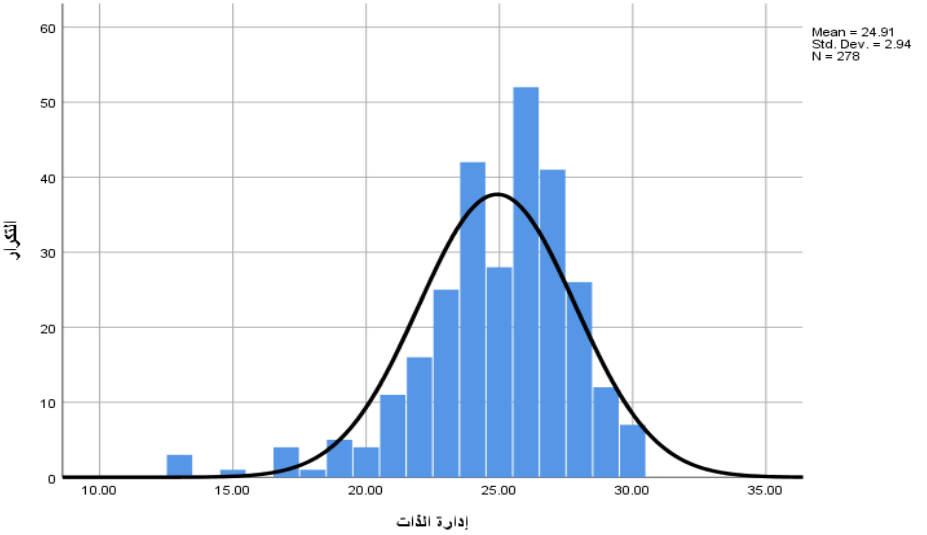
شكل (٢): توزيع درجات العينة على بعد الوعي الاجتماعي



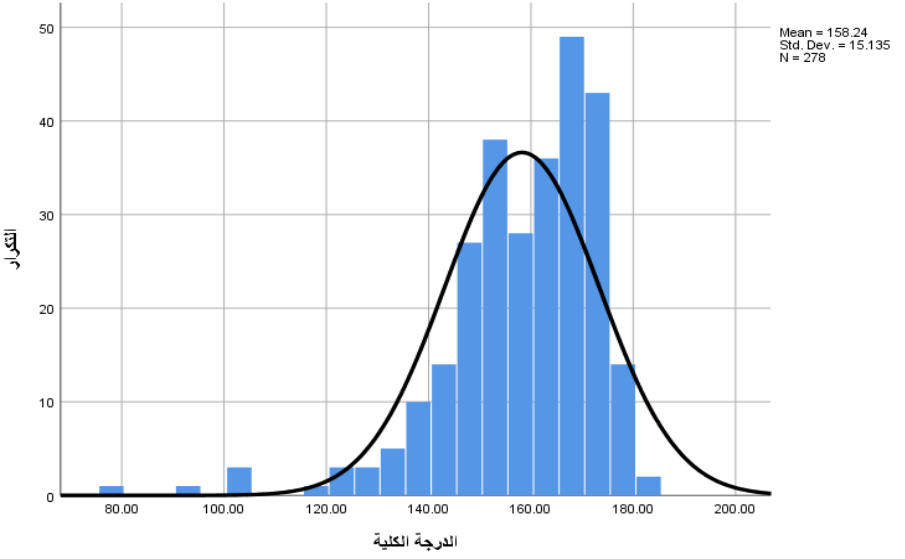
شكل (٣): توزيع درجات العينة على بعد إدارة العلاقات الاجتماعية



شكل (٤): توزيع درجات العينة على بعد الوعي الذاتي



شكل (٥): توزيع درجات العينة على بعد إدارة الذات



شكل (٦): توزيع درجات الكلية للعينة

وتتسق نتائج هذا الفرض مع نتائج معظم الدراسات التي اهتمت بتقييم أعضاء هيئة التدريس، فعلى الرغم من اختلاف المعايير التي تبنتها هذه الدراسات، فقد أكد معظمها أن أداء الأعضاء يتراوح بين الأداء المرتفع والأداء المتوسط ، حيث توصلت دراسة (السليم، ٢٠١٣) إلى أن مستوى تحقيق أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي وتنفيذ التدريس كان مرتفعاً، وبينت دراسة (العسكر، ٢٠١٧) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية كانت مرتفعة، وبينت دراسة (العصيمي، ٢٠١٦) أن درجة الاحتياجات التدريبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود في كفاية العلاقات الإنسانية تتراوحت ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة الضعيفة، وأشارت دراسة (وسيلة، ٢٠١٦) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي الجزائرية يمتلكون مستوى متوسطاً من الكفايات الإنسانية، وبينت دراسة (الطشلان، ٢٠١٨) أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود كان متوسطاً، بينما تباينت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (جان، ٢٠١٠)، التي وضحت أن طالبات الدراسات العليا غير راضيات عن مستوى أعضاء الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في استخدام طرق التقويم والتدريس والتعامل الإنساني.

ورغم الحذر في مقارنة نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية؛ نظراً لعدم اتفاقهم في معايير التقييم، وكذلك وجود حدود بشرية ومكانية للدراسات السابقة، إلا أننا يمكن أن نستنتج أن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بدرجاتٍ عالية من مستويات الأداء في جميع الجوانب، ويُعد ذلك منطقياً ومتوقعاً؛ فأعضاء هيئة التدريس هم مجموعة من الباحثين الذين يقضون جل عمرهم في طلب العلم ونشره، مما يؤدي إلى اكتساب مستوى عالٍ من الكفايات في مختلف المجالات.

- **نتائج الفرض الثاني** :

لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع إلى متغير الدرجة العلمية.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال – والس Kruskal-Wallis ، وهو البديل اللابرامتري لتحليل التباين الأحادي، ويبين جدول (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من بعد إدارة العلاقات الاجتماعية، وبعد الوعي الذاتي، وبعد إدارة الذات، ترجع إلى الدرجة

العلمية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات كل من درجات بعد الوعي الاجتماعي، والدرجات الكلية على المقياس ترجع إلى الدرجة العلمية، ولتحديد مصدر الفروق تم إجراء إختبار مان - ويتنى Mann-Whitney لكل عينتين من العينات الخمسة مع بعضهما البعض، ويوضح جدول (١١) القيم الدالة للاختبار، التي توضح أن مصدر الفروق يرجع إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات المدرسين ودرجات المدرسين المساعدين، وأن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الأساتذة ودرجات المدرسين، وكان الفرق في جميع الحالات لصالح المدرسين. كما تم استخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب Rank biserial corrlation كمؤشر لحجم الأثر (حسن، ٢٠٠٥: ٢٧).

جدول (١٠): نتائج اختبار اختبار كروسكال –والس، متغير الدرجة العلمية

المتغير	متوسط الرتب					Kruskal-Wallis H	مستوى الدلالة
	أستاذ (N=65)	أستاذ مساعد (N=54)	مدرس (N=82)	مدرس مساعد (N=38)	معيد (N=39)		
الوعي الاجتماعي	129.12	138.52	163.96	106.49	138.90	15.156	.004
إدارة العلاقات الاجتماعية	127.38	145.75	152.89	130.03	132.13	4.980	.289
الوعي الذاتي	145.11	140.57	149.28	124.53	122.69	4.593	.332
إدارة الذات	133.18	143.33	156.24	125.32	123.35	6.947	.139
الدرجة الكلية	132.84	141.67	159.16	114.21	130.91	9.601	.048

جدول (١١): القيم الدال لاختبار مان – وتني

المتغير	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
	مدرس (N=82)	مدرس مساعد (N=38)			
الوعي الاجتماعي	68.55	43.13	-3.734	.000	0.42
الدرجة الكلية	66.77	46.96	-2.904	.004	0.33
المتغير	أستاذ (N=65)	مدرس (N=82)	قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
الوعي الاجتماعي	63.82	82.07	-2.586	.010	0.25
الدرجة الكلية	66.28	80.12	-1.959	.050	0.19

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحدابي وخان، ٢٠٠٨)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في الكفايات التدريسية تُعزَى إلى الدرجة العلمية، ويمكن أن نفسر نتيجة هذا الفرض - الذي يفضي إلى أن مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية للمدرسين أعلى من نظيره عند الأساتذة والمدرسين المساعدين - من خلال تصور الفارق في العمر بين الأساتذة والطلاب، وارتفاع مستوى توقع الأساتذة من الطلاب، وكذلك تصور الضغوط التي قد يمر بها المدرسون المساعدون لإنهاء متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، والنظر إلى المدرسين على أنهم يقعون في المنتصف بين هاتين الفئتين، وبخاصة أن الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب بين الدرجة العلمية

والوعي الاجتماعي كان أكبر مقارنةً بنظيره بين الدرجة العلمية والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً على أن الفروق بين المدرسين وكل من الأساتذة والمدرسين المساعدين تفسَّر في ضوء حجم الوقت المتاح للمدرسين لدعم الطلاب، والتعاطف معهم، والاهتمام بهم، وسماع وجهات نظرهم.

- **نتائج الفرض الثالث**:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال – والس، ويبين جدول (١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع لمتغير عدد سنوات الخبرة، أي أنه لا يمكن رفض الفرض الصفري.

جدول (١٢): نتائج اختبار اختبار كروسكال – والس ، متغير الدرجة عدد سنوات الخبرة

المتغير	متوسط الرتب (5-1) (N=52)	(10-6) (N=57)	(15-11) (N=47)	(20-16) (N=44)	(20 <) (N=78)	Kruskal-Wallis H	مستوى الدلالة
الوعي الاجتماعي	128.88	135.66	147.76	145.18	141.21	1.796	.773
إدارة العلاقات الاجتماعية	124.00	145.23	144.29	148.64	137.61	3.028	.553
الوعي الذاتي	130.61	136.18	139.87	137.56	148.72	1.799	.773
إدارة الذات	124.60	124.82	150.27	155.45	144.67	6.693	.153
الدرجة الكلية	126.68	136.00	142.83	149.39	143.02	2.327	.676

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (الصمادي، ٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا في مجال التخطيط للتدريس والممارسات التدريسية بشكل عام ترجع إلى الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة المرتفعة (١٠ سنوات فأكثر)، ويمكن تفسير ذلك من خلال اعتبار الفرق بين الدراسة الحالية وتلك الدراسة في معايير التقييم، وهو ما يوضح أن تأثير عدد سنوات الخبرة يمكن أن يكون أكبر بالنسبة للكفايات المعرفية، ولكن كفايات التعلم الاجتماعي الوجداني تتأثر بشكل أكبر بعامل التنشئة الاجتماعية للأعضاء.

- **نتائج الفرض الرابع**:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي).

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتني Mann-Whitney ، وهو البديل اللابرامتري لاختبارات T-test لعينتين مستقلتين، ويبين جدول (١٣)

أنه لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي)، أي أنه لا يمكن رفض الفرض الصفري.

جدول (١٣): نتائج اختبار مان – وتني، متغير التخصص

المتغير	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
	أدبي (N=183)	علمي (N=95)		
الوعي الاجتماعي	146.14	126.70	-1.917	.055
إدارة العلاقات الاجتماعية	140.08	138.38	-.168	.866
الوعي الذاتي	146.01	126.96	-1.880	.060
إدارة الذات	140.81	136.98	-.380	.704
الدرجة الكلية	145.10	128.72	-1.611	.107

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (الصمادي، ٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية، ونتائج دراسة (وسيلة، ٢٠١٦)، التي أشارت إلى أن هناك فروقا في مستوى الكفايات المهنية وجميع أبعادها (التدريسية والإنسانية والتقويمية) لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي الجزائرية تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي.

- **نتائج الفرض الخامس**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا ترجع لمتغير النوع.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتني، ويبين جدول (١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من الذكور والإناث في كل من بعد الوعي الاجتماعي، وبعد إدارة العلاقات الاجتماعية، وبعد إدارة الذات، وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، وكانت جميع الفروق لصالح الإناث، بينما لم يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من الذكور والإناث في بعد الوعي الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصمادي، ٢٠١٣)، التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في مجال مهارات الاتصال والتواصل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران السعودية ترجع إلى متغير النوع لصالح الإناث، بينما تختلف مع نتائج دراسة (الحدابي وخان، ٢٠٠٨)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) في الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية تُعزَى إلى النوع، ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الكفايات الاجتماعية الوجدانية للإناث من الأعضاء مقارنة بالذكور منهم في ضوء حرص عضوات هيئة التدريس على احتواء الطلاب ومساندتهم عوضا عن التصادم معهم، بالإضافة لطبيعة المرأة التي تتصف باللين والعطف. ويجب على كل حال أن نتوخى الحذر في محاولة إبراز

الفروق في الكفايات الاجتماعية الوجدانية بين الجنسين من الأعضاء؛ حيث إن حجم معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب كان منخفضا، فتراوح بين ٠.٢٢ بالنسبة لبعد الوعي الاجتماعي، و٠.٣٢ بالنسبة لبعد إدارة الذات.

جدول (١٤): نتائج اختبار مان- وتني، متغير النوع

المتغير	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
	ذكور (N=170)	إناث (N=108)			
الوعي الاجتماعي	132.05	151.22	-1.942	.020	0.22
إدارة العلاقات الاجتماعية	129.03	155.99	-2.738	.006	0.30
الوعي الذاتي	137.65	142.41	-.483	.629	ــــــــ
إدارة الذات	128.30	157.13	-2.938	.003	0.32
الدرجة الكلية	130.60	153.51	-2.317	.020	0.26

- **نتائج الفرض السادس**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ترجع لمتغير الإبتعاث.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - وتني، ويبين جدول (١٥) أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من المبتعثين وغير المبتعثين في كل من بعدي الوعي الذاتي وإدارة الذات، وكانت جميع الفروق لصالح المبتعثين، بينما لم يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات كل من من المبتعثين وغير المبتعثين في كل من بعد الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية، والدرجة الكلية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خبرة التعلم بالنمذجة التي يمر بها المبتعثون خلال التفاعل مع منسوبي الجامعات الأجنبية، الذين يتسمون بدرجة عالية من ضبط النفس، والهدوء، والقدرة على التعبير عن الانفعالات بشكل متزن، وإدارتها.

جدول (١٥): نتائج اختبار مان - وتني، متغير الابتعاث

المتغير	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة	Rank biserial corrlation
	ابتعث (N=101)	لم يبتعث (N=177)			
الوعي الاجتماعي	139.01	139.78	-.077	.939	ــــــــ
إدارة العلاقات الاجتماعية	141.42	138.41	-.302	.763	ــــــــ
الوعي الذاتي	151.80	132.48	-1.934	.053	0.21
إدارة الذات	153.36	132.48	-2.189	.029	0.23
الدرجة الكلية	145.62	136.01	-.960	.337	ــــــــ

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة تصوي الباحثة بما يلي:

- تبني الجامعة لبرامج التعلم الاجتماعي الوجداني في كافة الكليات العلمية والنظرية، فقد تمتع أعضاء هيئة التدريس من التخصصين العلمي والأدبي بمستوى عال من الكفايات الاجتماعية الوجدانية، مما يُنبئ بنجاح تلك البرامج حال تطبيقها.

- الاهتمام بالتقييم المستمر للكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم دورات تدريبية لعلاج القصور في جوانب الكفايات إن وُجد.
- دراسة علاقة الكفايات الاجتماعية الوجدانية لأعضاء هيئة التدريس بكل من جودة الحياة والرضا الوظيفي.
- دراسة اتساق نتائج التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس مع نتائج تقييم الطلاب.
- إعادة التحقق من البنية العاملية للمقياس المستخدم باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينات من جامعات أخرى.

• قائمة المراجع:

- أندراوس، تيسير (٢٠٠٩). الكفايات التعليمية، *مجلة التربية*، ٣٨ (١٦٩): ١٤٢-١٧١.
- جان، خديجة محمد سعيد عبد الله (٢٠١٠). كفايات تدريس عضو الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٥٥): ١٤-٣٧.
- الحدابي، داود عبد الملك، وخان، خالد عمر (٢٠٠٨). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١ (٢): ٦٣-٧٤.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). *مؤشرات التحليل البعدي Meta analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*، الرياض: مركز بحوث كلية التربية - جامعة الملك سعود.
- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (٢٠١٧). التمكين الأخلاقي للمعلم: ماهيته، أبعاده، مؤشراته، ونماذجه في إطار التنمية المهنية الأخلاقية، دراسة في بناء المفهوم. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية - جامعة ٦ أكتوبر، بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان: مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي - مصر، الجيزة: جامعة ٦ أكتوبر، كلية التربية ورابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين*، ٢: ٣٤٩-٤٣٩.
- الحميضي، خالد بن محمد (٢٠١٨). تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء تجارب بعض الجامعات المحلية والدولية. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٤ (٣): ٣٧٤-٤٢٤.
- رسمي، محمد محمد حسن (٢٠٠٢). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، ١٢ (٥٣): ٢٦٨- ٢٩٩.
- الزغبي، أمل عبدالمحسن زكى ابراهيم (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة، *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦): ٣٨٩-٤٤٦.
- السعيد، سعيد محمد محمد (٢٠٠٥). كفايات معلم الكبار. *المؤتمر السنوي الثالث، بعنوان: معلم الكبار فى القرن الحادي والعشرين، جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، ٨٦-١٠٣.
- السليم، غالية بنت حمد بن سليمان (٢٠١٣). تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في

كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٨ : ١٤٩-١٩٤.

- شعبان، كاملة الفرج، و تيم، عبد الجابر (١٩٩٩). *النمو الوجداني عند الطفل*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١.
- الصمادى، مروان صالح (٢٠١٣). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*، ٢ (٨): ٧٣٢-٧٥٣.
- الطشلان، العنود محمد (٢٠١٨). تقويم الأداء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا، *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، *١٧٨* (١): ٤١٦-٤٥٩.
- عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٦). *البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه*. القاهرة : دار الفكر.
- العرفج، عبد المحسن بن حسين بن محمد (٢٠١٧). اقتراح قواعد مهنية متكاملة لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ . *أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، القصيم: جامعة القصيم*، ٧٧٢-٧٨٥.
- العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن (٢٠١٧). ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطلاب، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *٣٧* (١): ١٠٩-١٣٥.
- العصيمي، نورة أحمد سعد (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية في الكفايات المهنية تبعاً لمدخل النظم لبعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٧): ٢٤٣-٢٦٠.
- علي، إلهام فاروق (٢٠١٠). تصور مقترح لنظام تقويم شامل لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول. *المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر: اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية - جامعة بني سويف*، ٢: ٦٧٧-٨١٨.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار إربد، ط٤.
- أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١١). *النمو الوجداني والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة*. إربد: عالم الكتب الحديث، ط١.
- أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١٦). *نظريات النمو وتطبيقاتها*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المناصير، حسين جدوع مظلوم، والدايني، جبار رشك شناوة (٢٠٠٨). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ بكلية التربية، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، *٧* (١،٢): ١٧٧-٢٠٣.
- وسيلة، زروالي (٢٠١٦). تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي من وجهة نظر طلابهم، *دراسات: جامعة عمار ثليجى*، (٤٥): ٢٨٠- ٢٩٨.

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., & Curby, T. W. (2016; 2017). Are all program elements created equal? relations between specific social and emotional learning components and Teacher–Student classroom interaction quality. Prevention Science, 18(2), 193-203.

- Ayre, C. & Scally, A. (2013). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47 (1), 79-86.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. and Rhee, K. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory", in Bar-On, R. and Parker, J.D.A. (Eds), Handbook of Emotional Intelligence, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Psychology in the Schools, 47(4), 406–417.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 1-7.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. Electronic Journal of Business Research Methods, 6(1), 53-60.
- Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal (1st ed.). GB: Sage Publications.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. Phi Delta Kappan, 94(8), 62–65.
- Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. E., & Halle, T. G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 42-48.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. Child Development , 79(3), 732–749. https://doiorg.library.iau.edu.sa/ 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Moceri, D. C. (2015). The assessment of students' social-emotional competencies and academic achievement.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. Psychological Methods, 5(3), 343-355.
- Sala, F. (2002). Emotional Competence Inventory (ECI), Technical Manual, McClelland Center for Research and Innovation, Boston: Hay Group.
- Schonert-Reicht, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. Future of Children, 27(1), 137–155.
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L. M., Domitrovich, C. E., Schaeffer, C. M., & Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. Early Education & Development, 21(6), 865-885.
- Weissberg, R. P., Elias, M. J., & Zins, J. E. (1997). Promoting social and emotional learning . Association for Supervision & Curriculum Development.
- Williams, B., Brown, T & Onsman, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices, Australasian Journal of Paramedicine, 8(3), 1-14.
- Wolff, S. B. (2005). Emotional Competency Inventory, Technical Manual, Boston: The Hay Group.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method examination of preschool teacher beliefs about Social–Emotional learning and relations to observed emotional support. Infant and Child Development, 23(5), 471-493.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعي لديهم

إعداد :

د / عطية محمد راجح المالكي
أستاذ علم النفس المساعد ورئيس قسم العلوم التربوية
بالكلية الجامعية بتربة جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية

درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعي لديهم

د / عطية محمد راجح المالكي

أستاذ علم النفس المساعد ورئيس قسم العلوم التربوية

بالكلية الجامعية بتربة جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي قياس درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعي لديهم ، حيث قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الاجتماعي MESI Methodology (ترجمة الباحث) ، وأعد الباحث استبانة استخدام وسائل التواصل الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس مختلفي الذكاء الاجتماعي ، وتكونت عينة البحث من ١٧١ عضو هيئة تدريس من الجنسين بجامعة الطائف تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أسفر البحث عن نتائج أهمها: وسائل التواصل الالكتروني لها أهمية تعليمية فى التعليم الجامعي مع أعضاء هيئة التدريس. أكثر أفراد العينة يمتلكون حسابات في واتس اب، والبريد الإلكتروني، وفيس بوك، وتويتر. بينما يعد البريد الإلكتروني، واتس اب، الهاتف، الرسائل النصية، وموقع الجامعة على صفحة الويب هي الأكثر استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمهام العمل أو الحصول على المعلومات المرتبطة بالوظيفة. وجود فروق في استخدام بعض هذه الوسائل أو امتلاك حساب فيها بناء على الاختلاف في الجنس والجنسية والدرجة العلمية والعمر. باستثناء استخدام الهاتف، فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام هذه الوسائل بناء على الاختلاف في مستوى الذكاء الاجتماعي. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام بعض هذه الوسائل كان أقل مع الطلاب مقارنة بالرؤساء والزملاء. توجد علاقة بين استخدام عضو هيئة التدريس لوسائل التواصل الالكترونية وتكراراته على مقياس الذكاء الاجتماعي ، حيث يزداد استخدام وتفعيل وسائل التواصل الالكترونية بارتفاع درجة الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس بالجامعة. وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج أوصى الباحث بضرورة تفعيل وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على كيفية تفعيل هذه الوسائل في العملية التعليمية، وتهيئة البيئة المناسبة لاستخدام هذه الوسائل.

كلمات مفتاحية: وسائل التواصل الإلكتروني، الذكاء الاجتماعي، أعضاء هيئة التدريس، التعليم الإلكتروني.

The Degree of Correlation Between the use of University Faculty Members The Means of Electronic Communication in the Educational Process and Social Intelligence

Dr. Attia Mohammed Rajeh al - Maliki

Abstract :

Current search target Measuring the degree of correlation between the use of university faculty members The means of electronic communication in the educational process and social intelligence, Where the researcher used the scale of social intelligence MESI Methodology, The researcher prepared a questionnaire to use the electronic means of communication among faculty members Different social intelligence, The research sample consisted of 171 faculty members of both sexes at Taif University They were randomly chosen, The search resulted in the most important results:- Electronic communication means have an educational importance in university education with faculty members. Most respondents have accounts in Wattsp, e-mail, Facebook, and Twitter. While e-mail, Wattsp, phone, text messaging, and university website are the most frequently used By faculty members regarding work assignments or access to information related to the job.

There are differences in the use of some of these means or having an account in them based on differences in sex, nationality, degree and age. With the exception of telephone use, there are no statistically significant differences in the use of these methods, based on differences in the level of social intelligence.The results also indicate that the use of some of these means was less with students compared to presidents and colleagues.There is a relationship between the use of faculty members of the means of electronic communication and frequency on the scale of social intelligence, Where the increasing use and activation of electronic means of communication high degree of social intelligence of the faculty member of the university. In light of the findings of the research findings recommended the researcher to activate the means of electronic communication in the educational process, And holding training courses for faculty members on how to activate these means in the educational process, and create an environment suitable for the use of these means.

Keywords: electronic communication, social intelligence, faculty members, e-learning.

- **مقدمة**:

ظهر فى السنوات الاخيرة ما يسمى بمواقع شبكات التواصل الاجتماعي. وهي ناتج طبيعي لحاجة الأفراد إلى وجود علاقات انسانية فى واقع افتراضي (غير واقعي) فيما بينهم وفتح مجال للحوار التفاعلي بشكل واسع ومتطور، وإيجاد علاقات بين الأشخاص سواءً كانوا زملاء، أو أصدقاء أو غير ذلك ممن يرسلون دعوة للتعرف عليهم أو من يقترحون أن يكونوا ضمن مجال اهتمامهم. فقد تستخدم شبكات التواصل الإلكتروني للتعبير الحر عما يراه الفرد فتشجعه على رصد أفكاره بصفة مستمرة واشتراكه مع الآخرين في نفس الافكار، أو تستخدم للتعبير عن فكر، أو رأي، أو التعبير عن اهتمام معين.

إن وسائل التواصل الإلكتروني لها بعض الخصائص الإيجابية فقد ذكر الحسيني (٢٠١٧، ١٩) أن برمجيات مواقع شبكات التواصل الإلكتروني تستطيع جمع أكبر عدد من المستخدمين والأصدقاء ومشاركة الأنشطة والاهتمامات الفكرية، وهذه الخدمات وفرت مميزات مثل المحادثات الفورية والتراسل العام، ونقل الملفات ونسخها، والتواصل التعليمي عبر شبكات التواصل الإلكتروني، ومشاركة الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديو وملفات، وقد ساعدت هذه الخدمات ملايين المستخدمين على مستوى العالم. وهذا يبين أن هناك قبول من الأشخاص المستخدمين لوسائل التواصل الإلكتروني، على المحادثات الفورية والتراسل العام في المجال التعليمي.

إن توظيف وسائل التواصل الإلكتروني في التعليم الجامعي قد يساعد عضو هيئة التدريس في الحصول على معلومات تؤدي إلى القيام بمهام الوظيفة أو تساعده في أداء بعض مهام عمله ومنها التواصل مع الطلاب. فقد تفتح وسائل التواصل الإلكتروني قنوات متعددة للتواصل بين الأستاذ الجامعي والطالب

لعرض المادة العلمية مما يكون له أثر كبير في تسريع ونجاح إيصال المادة التعليمية إلى الطالب سواءً أكان الهدف منها تحقيق معرفة، أو تغيير انفعالي أو سلوكي كما قد يؤدي استخدام هذه الوسائل إلى تسهيل فهم المادة وتبسيطها وترسيخها. حيث تشير بعض الدراسات كدراسة Sreeja and Jithin (٢٠١٧) إلى أن استخدام شبكات التواصل الإلكتروني فى منظومة التعليم الجامعي قد يكون مفيداً جداً لتحقيق الأهداف التعليمية. وقد أظهرت دراسة Karbinsiki (2010) أن تحصيل الطلاب الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي أعلى بكثير من تحصيل نظرائهم الذين لا يستخدمونها ، وكلما زاد الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح المواقع التعليمية كلما زاد تحصيله الأكاديمي، مما يبين أهمية شبكات التواصل الإلكتروني فى تحسين التحصيل الأكاديمي. كما أشارت دراسة Srivastava(2012) إلى أن استخدام شبكات التواصل الإلكتروني ذات فعالية فى التعليم الجامعي، وتطوير اداء الطالب، من خلال مستوى ذكاء معين يتمتع به عضو هيئة التدريس، وتوجيه نشاط الطالب إلى تحقيق أهداف تعليمية وأكاديمية.

إن استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التربوية والتعليمية قد يتأثر ببعض الخصائص الشخصية للمستخدم كالذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس، لكونه يرتبط بقدرته على التعامل مع الطلاب داخل الجامعة، وعلى تكوين علاقات اجتماعية مع زملائه، أى أنه بقدر ما يتمتع عضو هيئة التدريس من علاقات وتفاعلات اجتماعية في محيط عمله بقدر ما يكون متمتعاً بمستوى من الذكاء الاجتماعي. فالذكاء الاجتماعي هو القدرة العقلية التى تعمل خلال التفاعل بين الجانب العقلي والاجتماعي فى الشخصية.

إن تمتع عضو هيئة التدريس بمستوى عال من الذكاء الاجتماعي قد يؤثر في طريقة اختياره لوسيلة التواصل الإلكترونية المناسبة وذلك للتواصل مع الطلاب، الزملاء والرؤساء لتحقيق الهدف المنشود من التواصل بطريقة أكثر فاعلية وإيصال الرسالة بنجاح. لذا فقد يكون للذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس بالجامعات السعودية دور ما فى استخدام بعض شبكات التواصل الإلكتروني للتواصل مع الطلاب أو الزملاء أو الرؤساء وغيرهم كوسيلة لإيصال المادة العلمية والإفادة منها في العملية التعليمية أو لأداء مهام العمل أو الحصول على المعلومات ذات العلاقة بالوظيفة.

ورغم أهمية استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية من قبل عضو هيئة التدريس وحيث أن هناك قلة في استثمار وسائل التواصل الإلكتروني الحديثة في العملية التعليمية رغم أهميتها، حيث أوصت الدراسات السابقة بضرورة تفعيلها في العملية التعليمية إلا أن هناك ندرة في البحوث التي

تناولت موضوع استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في الجامعات السعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس ولا يوجد بحث اهتمت بالعلاقة بين استخدام وسائل التواصل الإلكتروني ودرجة الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس في حدود اطلاع الباحث، وانطلاقا من أهمية شبكات التواصل الإلكتروني تعليميا وتربويا، ومكونات الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس، تولد لدى الباحث شعور بأهمية درجة استخدام شبكات التواصل الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فى العملية التعليمية وفقا لدرجة ذكائهم الاجتماعي، وهذا ما سيحاول البحث الحالي الكشف عنه.

- **تحديد مشكلة البحث**:

تحدد مشكلة البحث في " تدني مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة شبكات التواصل الالكتروني فى العملية التعليمية ، وهذا التدني راجع الى درجة الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس "

وحاول البحث حل هذه المشكلة من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة شبكات التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعي لديهم؟

وتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما وسائل التواصل الالكتروني الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس؟
- ما العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الالكترونية و الخصائص الشخصية والوظيفية للمرسل والمستقبل (الجنس – العمر – الجنسية – الدرجة العلمية – طبيعة العمل – سنوات الخدمة)؟
- ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس واستخدامه وسائل التواصل الالكتروني؟
- هل يختلف استخدام أعضاء هيئة التدريس (مرسل) لوسائل التواصل الالكتروني باختلاف منزلة المستقبل (الرؤساء والزملاء أو الطلاب)؟

- **أهمية البحث**:

- يكتسب البحث أهميته من أهمية التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي.
- يكتسب البحث أهميته من أهمية الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس فى الجامعة.
- قلة الدراسات السابقة التي تناولت استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في التعليم الجامعي.

- قلة الدراسات السابقة التي تناولت ربط شبكات التواصل الالكتروني بالذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

• **أهداف البحث**:

- الكشف عن مدى استخدام شبكات التواصل الالكتروني لدى اعضاء هيئة التدريس فى التعليم الجامعي.
- الكشف عن العلاقة بين استخدام شبكات التواصل الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وذكائهم الاجتماعي.

• **حدود البحث**:

إلتزم البحث الحدود التالية:

- الحدود المكانية: جامعة الطائف، مكان عمل الباحث.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٣٤٨ - ١٤٣٩هـ.
- الحدود البشرية: تتحدد عينة البحث بمجموعة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس (من الجنسين) بجامعة الطائف.
- الحدود الأكاديمية:
  - ✓ استبانة استخدام شبكات التواصل الالكتروني في العملية التعليمية وفقراتها كالتالي: (المعلومات الشخصية - المعلومات الوظيفية– مدة استخدام وسائل التواصل الالكترونية – عدد الرسائل المرسلة والمستلمة).
  - ✓ مقياس الذكاء الاجتماعي (*Measuring Social Intelligence – The MESI Methodology، Miroslav Frankovsky & Zuzana Birknerova*) حيث قام الباحث بتعريبه وفق متطلبات البيئة السعودية.

• **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين استخدام وسائل التواصل الالكترونية والخصائص الشخصية والوظيفية للمرسل والمستقبل(الجنس – العمر – الجنسية – الدرجة العلمية – طبيعة العمل – سنوات الخبرة).
- لا توجد علاقة بين استخدام عضو هيئة التدريس لوسائل التواصل الالكترونية وتكراراته على مقياس الذكاء الاجتماعي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الالكترونية عند اختلاف منزلة المستقبل (رؤساء – زملاء - طلاب).

• **منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن والمسحي للإجابة عن تساؤلاته وفروضه ، حيث اعتمد الباحث على الاستبانة التي طورها كمصدر

أساسي للبيانات، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، التكرارت ومربع كاي، كمحك لتحديد تكرارات استخدام أعضاء هيئة التدريس الحامعيين لمواقع التواصل الإلكتروني ، ومقياس الذكاء الاجتماعي.

- **مصطلحات البحث**:

- **مواقع التواصل الإلكتروني**:

مجموعة من الشبكات تسمح للمشتركين بإنشاء حسابات خاصة بهم، ومن ثم ربطهم من خلال نظام إلكتروني مع أعضاء آخرين . ويعرف لات وآخرون (Laat, et al., 2007) الشبكات الاجتماعية بأنها مواقع إلكترونية ظهرت مع الجيل الثاني للويب (Web 2.0) حيث تتيح هذه الشبكات التواصل بين الأفراد في مجتمع افتراضي يجمعهم في مجموعات حسب اهتماماتهم أو شبكات انتماء إلى (جامعة ، مدرسة ، شركة ، مؤسسة ... إلخ) . ويتم ذلك من خلال التواصل المباشر عن طريق إرسال رسائل ، أو الاطلاع على الملفات الشخصية المتاحة للآخرين ، مثل (البريد الإلكتروني، الفيس بوك، التويتير، الواتس اب، سناب شات).

- **درجة استخدام شبكات التواصل الإلكتروني**:

هي استخدام عضو هيئة التدريس الجامعي لشبكات التواصل الالكتروني في أداء مهام عمله مثل استخدامها في العملية التعليمية، وكذلك استخدامها للحصول على المعلومات المتعلقة بوظيفته، والتي صممها الباحث لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته.

- **الذكاء الاجتماعي**:

يعرفه زهران (٢٠٠٠، ٢٨١) بأنه " رأي الفرد في قدرته على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية".

ويعرفه الباحث فى البحث الحالى أنه: الدرجة التى يحصل عليها كل عضو هيئة تدريس بالجامعة من عينة البحث فى مقياس الذكاء الاجتماعي (Measuring Social Intelligence – The MESI Methodology، Miroslav Frankovsky & Zuzana Birknerova) والذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة السعودية، حيث شمل المقياس الأبعاد التالية : البعد الأول : مهارة التأثير والإقناع Manipulation، البعد الثاني: القدرة على تفهم مشاعر الآخرينEmpathy ، البعد الثالث : سرعة التأثر بالعوامل الاجتماعية Social Irritability.

• **الإطار النظري للبحث**:

• **أولاً: مواقع التواصل الإلكتروني** :

بعد ظهور مواقع التواصل الاجتماعي (Social Networking Sites)، أصبحت هذه المواقع وسيلة لإنشاء العلاقات بين الأفراد، ومن هنا يمكن تعريف مواقع التواصل الإلكتروني على أنها المواقع التي تتيح للمُستخدمين إنشاء حسابات شخصية، وتكوين علاقات مع مستخدمين آخرين للمواقع نفسها، وتعد مواقع فيسبوك، وواتساب، ويوتيوب أمثلة على هذه المواقع.

• **أنواع شبكات التواصل الإلكتروني**:

وتوجد عدّة أنواع من مواقع التواصل الإلكتروني، تختلف من حيث المميزات التي تُتيحها للمستخدم، وقد قسمها موقع لايف واير (LifeWire) كالآتي:

- وسائل التواصل الإلكتروني الشهيرة: تعد هذه الوسائل هي الأشهر والأكثر استخداماً من قبل الناس مقارنة بغيرها، ومن أمثلتها فيسبوك، وتويتر
- وسائل التواصل الإلكتروني التي تُتيح الاستخدام المجهول: هذا النّوع من مواقع التّواصُل لا يُجبر المستخدِم على إدخال معلوماته الشخصيّة لاستخدامه.
- وسائل تواصل للمراهقين: من الأمثلة على هذه المواقع موقع تمبلر (*Tumblr*).
- مواقع تواصل تعتمد نشر موقع المستخدم: تمكن هذه المواقع المستخدمين من نشر موقعهم الحالي عند نشر حالاتهم، ومن أمثلتها فيسبوك، وتويتر، وإنستغرام، وسناب شات.
- مواقع تواصل عالمية: تعد هذه المواقع من أشهر المواقع وأكثرها استخداماً حول العالم، ومن أمثلتها: موقع فيسبوك، موقع (*QZone*) الصيني، (*VK*) الروسي.
- مواقع تواصل تعتمد على نشر مقاطع الفيديو: من هذه المواقع موقع يوتيوب، وإنستغرام، وفيميو (*Vishranti & Prafulla, 2018*).

وقد حاول الباحث في هذا البحث الكشف عن مدى استخدام وسائل التواصل الإلكتروني التالية: البريد الإلكتروني Email، الرسائل النصية Text messages، فيسبوك Facebook، تويتر Twitter، سناب شات Snapchat، واتس اب WhatsApp، انستقرام Instagram، لينكد ان LinkedIn، المنتديات Forums، الهاتف Phone، موقع الجامعة University Web-page، البريد الصوتي Voice mail، المدونات Blogs.

• **استخدام وسائل التواصل الالكترونى فى التعليم**:

لقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في المجال الأكاديمي تفيد الطلاب في الكثير من المجالات الشخصية

والاجتماعية والأكاديمية. فقد أشارت دراسة Brewe, Karmel and Brien (٢٠٠٩) إلى أن استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في المجال الأكاديمي تفيد الطلاب في التواصل والاندماج مع الثقافات المختلفة . كما أشارت دراسة Junco, Heiberger and Oloken(2011) إلى أن التعلم الفعال يتحقق مع استخدام الطلاب الجامعيين لشبكات التواصل الإلكتروني حيث إن استخدام الطلبة لشبكات التواصل الإلكتروني في التعليم يزيد دافعيتهم نحو التعلم. كما أشارت الدراسات إلى ضرورة تفعيل استخدام شبكات التواصل الإلكتروني سواء كان ذلك من خلال : البرامج المحوسبة ، او شبكة الإنترنت ، او استخدام مواقع التواصل الإلكتروني ، حيث أظهرت دراسة كارينسكي (Karbinsiki, 2010) أن استخدام مواقع التواصل الإلكتروني التعليمية قد ساهم فى ارتفاع معدل المعرفة العلمية وزيادة التحصيل الدراسي.

كما أكدت دراسة Emmanuel, O. (٢٠١٣) فعالية وسائل التواصل الإلكتروني فى تنمية جوانب مهنة التعليم فى مجال جودة التدريس لمقرر ريادة الأعمال، من خلال التواصل المحوسب والإعلام التعليمي الاجتماعي بأنواعه المتعددة، ومنها البريد الإلكتروني، الذي استخدمه أعضاء هيئة التدريس فى مقرر ريادة الأعمال. وهذه النتيجة تبين أن وسائل التواصل الإلكتروني ذات فعالية فى مجال جودة التدريس الجامعي لعضو هيئة التدريس، من خلال استخدام النظام المحوسب والإعلام التعليمي الاجتماعي، والبريد الإلكتروني فى التواصل الإلكتروني بين عضو هيئة التدريس والطلاب. وقد تستخدم وسائل التواصل الإلكتروني كالواتس اب فى التعليم عن طريق إرسال رسائل نصية وصوتية بين المعلم والطالب أو بين الطالب والطالب فى الواجبات التعليمية، وإنجاز المهام التعليمية، أو تحديد مواعيد دراسية، أو التواصل الخاص بمواعيد الاختبارات بين أطراف العملية التعليمية (Allem, 2013). مما يبين أن وسائل التواصل الإلكتروني لها أهداف متعددة فى التعليم من خلال توصيل رسائل تعليمية للمتعلم وإحراز وإنجاز مهام تعليمية متعددة.

وأظهرت دراسة الهزاني (٢٠١٣) على عينة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود ، أن شبكات التواصل الاجتماعي ساهمت في إثراء الحصيلة المعرفية لديهن كما أوضحت النتائج مدى أهمية هذه الشبكات في التواصل ، وتكوين المجموعات البحثية. وأوصت الدراسة بتفعيل استخدام وسائل التواصل الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم . أما دراسة Owusu-Acheaw,M.& Agatha Gifty, L. (٢٠١٥) فإنها ترى تفعيل منظومات التواصل الإلكتروني في التعليم من أجل الاسراع بالتعلم وتنمية مهارات المتعلمين فى غانا، من خلال الاتصال بين المعلمين والطلاب وتفعيل منظومة التعلم النظرى والعملي. وفي هذا إشارة إلى أهمية استخدام منظومة الاتصال الإلكتروني بأنواعها المتعددة في

التعليم الجامعي مع أعضاء هيئة التدريس، لتنمية المهارات والاتصال بالمتعلمين.

وتؤكد دراسة Thapanee , S. (٢٠١٥) أن خبرات المحاضر بالجامعة فى تايلاند تتأثر بمعدل استخدامه لشبكات التواصل الإلكتروني في التعليم، حيث أن وسائل التواصل الإلكتروني تساعد على حضور الطلاب مبكراً إلى قاعة الدرس، وتنمي مهارات المتعلمين فى حل الواجبات. ويتبين من خلال ذلك أهمية معدل استخدام شبكات التواصل الإلكتروني من خلال منظومة العمل الجامعي، وما تحققه شبكات التواصل الإلكتروني من أهداف تعليمية في تطوير التدريس والتعليم. كما توصل الحمد (٢٠١٥) إلى أهمية دور شبكات التواصل الإلكتروني فى دعم المنظومة التعليمية الجامعية، بما فيها أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، من خلال الأنشطة والخدمات التعليمية التى تقدمها هذه الشبكات. وبهذا فإن شبكات التواصل الإلكتروني تدعم كل عناصر العملية التعليمية بالجامعة، وتنمي أنشطة تعليمية من شأنها تقديم خدمات تعليمية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

وقد بينت دراسة Vervaart, P. (2016) أهمية دور الإعلام الاجتماعي والانترنت في تطوير التعليم، منذ تطوير النسخة التفاعلية من الويب (web 2.0) وأصبحت استراتيجية رئيسية في التعليم الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وأصبح الانترنت بيئة ديناميكية فى تبادل الأفكار فى التعليم، ومن أهم وسائل التواصل الإلكتروني التي كان لها دور بارز في التعليم: Facebook, Linkedin, Twitter. ويبدو من ذلك أن شبكات التواصل الإلكتروني استراتيجية أساسية فى التعليم الجامعي من خلال استخدام أعضاء هيئة التدريس لكل من: Facebook, Linkedin, Twitter في تطوير التعليم الجامعي. وقد خلصت دراسة حنتوش (٢٠١٧) على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة القاسم الخضراء، أن وسائل التواصل الاجتماعي لها فوائد كثيرة يمكن الاستفادة منها في التعليم الجامعي، وكذلك لها تأثير كبير على التواصل الأكاديمي بين الطلاب. وقد أوصت بضرورة التوعية بالفوائد الإيجابية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم الجامعي، وتقديم المقترحات التي تضمن الاستفادة من هذه الوسائل لخدمة العملية التعليمية، وتوفير البنية التحتية لاستخدام هذه المواقع.

ورغم أن استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في التعليم قد يعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي وزيادة دافعية الطلاب إلى التعلم ، ويؤثر إيجابا على جوانب العملية التعليمية، إلا أن نتائج معظم الدراسات والبحوث السابقة أظهرت أن استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية كان

بنسبة منخفضة. فعن دور الشبكات الاجتماعية في دعم المقررات الجامعية، خلصت دراسة عبدالهادي (٢٠١١) على عينة من طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إلى ضعف تفعيل استخدام الشبكات الاجتماعية في دعم المقررات الدراسية. وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم الطلاب والطالبات بأسلوب التدريس التفاعلي الحديث الذي يعتمد على شبكات التواصل الإلكتروني بين الجامعة والطالب، وأوصت كذلك بتعزيز عملية التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والتي تشمل تبادل الخبرات والآراء والمناقشات والحوارات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال شبكات التواصل الإلكترونية والتي تخدم العملية التعليمية. كما أوصت بالعمل على وضع معايير للتواصل مع الطلاب والطالبات من خلال الشبكات الاجتماعية الإلكترونية.

وعن تصور مقترح لتوظيف الفيسبوك في الجامعات الفلسطينية توصلت دراسة الدحدوح (٢٠١٢) إلى أن إدارات الجامعات الفلسطينية تستخدم شبكة الفيسبوك بنسبة ٥٨٪ لأغراض العلاقات العامة بينما تستخدمها بنسبةٍ ١٦٪ للأغراض الأكاديمية، كما بينت الدراسة أن الأكاديميين أقل نشاطاً من الطلاب على هذه الشبكة، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في الجامعات وتحديد مجالات الاستخدام. بينما أظهرت دراسة الرشيدي (٢٠١٢) أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لمواقع التواصل الاجتماعية في العملية التعليميةكانت متوسطة ، وقد بينت النتئج عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة استخدام وسائل التواصل الإلكتروني تعزى لاختلاف الجنس. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة استخدام مواقع التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية ، وتعزيزه من قبل أعضاء هيئة التدريس. كما أظهرت نتائج دراسة مراد (٢٠١٣) أن غالبية أفراد العينة من معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك يمارسون التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا الاتصال بصورة كافية ، ولكن يستخدمونها لأغراض التدريس بصورة متدنية. أوصت الدراسة بتدريب الطلاب والمعلمين على الاستفادة من تكنولوجيا الاتصال في التدريس وجعلها وسيلة أساسية في العملية التعليمية.

وأكدت دراسة عبدالله (٢٠١٥) أن مستوى اتجاهات المدرسين والطلبة في بروناي دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في تعليم اللغة العربية كان مرتفعا. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة لدى أفراد العينة نحو استخدام شبكات التواصل الإلكتروني تعزى لمتغيرات المهنة، والنوع، والعمر. أوصت الدراسة بالاستفادة من وسائل التواصل الإلكتروني وتصميم المناهج التي تستوعبها. وقد توصلت دراسة الحصان (٢٠١٥) إلى أن واقع استخدام

المعلمات لشبكات التواصل الإلكتروني في تعليم مادة العلوم متدن. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من المعلمات على مدى توظيف شبكات التواصل الإلكتروني في تعليم العلوم حسب متغير سنوات الخدمة. بينما هدفت دراسة محاسنة ومراد (٢٠١٦) إلى الكشف عن درجة استخدام الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية ، وصعوبات استخدامها . حيث وجدت أن درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية كانت متوسطة ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة في درجةالاستخدام تعزى لمتغير الجنس والتخصص. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام وتعزيز وسائل التواصل الاجتماعية من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وقد أوصت جميع هذه الدراسات بضروة استخدام شبكات التواصل الإلكتروني وتعزيزها في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس. ويتبنى الباحث ما توصلت إليه الدراسات السابقة فى مجال أهمية استخدام شبكات التواصل الإلكتروني فى التعليم الجامعي فى تطوير مهارات التدريس وتنمية جوانب التعليم والتعلم.

- **ثانياً**: **الذكاء الاجتماعي**:

يشير مفهوم الذكاء إلى القدرات العقلية التى يتمتع بها الأشخاص وتمكنهم من التعلم وتذكر المعلومات واستخدامها بطريقة ملائمة في المواقف المختلفة، والتوصل إلى استبصارات وحلول ملائمة للمشكلات المختلفة في مواقف حياتية مختلفة، والقدرة على التجريد والاستدلال المنطقى على الأحداث ، والمقدرة المنفردة على إصدار أحكام على المواقف والأشخاص والأحداث (زهران، ٢٠٠٠).

ويعرف الغول (٢٠٠٠، ٥٣) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، والتعامل مع البيئة بنجاح، والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديرا صحيحا والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي. من هذا التعريف يمكن القول أن الذكاء الاجتماعي قد يساعد عضو هيئة التدريس في الجامعة على التعامل مع معطيات بيئة التعلم ومنها استخدام بعض شبكات التواصل الإلكتروني في التدريس والتعليم، والتواصل مع الطلاب والزملاء والرؤساء لأداء عمل أو الحصول على معلومات مرتبطة بالوظيفة، والتجاوب مع معطيات بيئة التعلم بأسلوب ذكي يتيح لعضو هيئة التدريس إحراز نجاح في عمله على قدر وعيه الاجتماعي.

أما زهران (٢٠٠٠، ٢٨١) فيرى أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدى إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية. ويتفق الباحث مع هذا الرأي في أن الذكاء الاجتماعي بمكوناته النفسية والتفاعلية يساعد الفرد على التعامل والتصرف الناجح مع الآخرين، وهذا يؤسس لمنظومة علاقات مهنية ناجحة لعضو هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب أثناء العملية التعليمية، ومع الزملاء والرؤساء في العمل، مما قد يسهل عليه القيام بأداء بعض مهام عمله وأداء رسالته التربوية والتعليمية.

كما يعرف عبدالحميد (٢٠٠٣، ٩٥) الذكاء الاجتماعي بأنه ذلك النوع من الذكاء الذى يراه الفرد مناسباً فى معاملته مع الآخرين، والتعامل مع البيئة بنجاح، وفي ممارساته الاجتماعية، وهو مرادف لمفهوم اللباقة والبراعة، والقدرة على التكيف وسط البيئة الاجتماعية والنجاح في العلاقات الاجتماعية. ويرى الباحث في ضوء هذا التعريف أن الذكاء الاجتماعي قد يحدد مجموعة الطرق التى يتعامل بها الفرد مع المحيطين به في إطار معطيات ذكائه الاجتماعي، والمقدرة على توظيف هذه الطرق لبناء علاقة مهنية ناجحة ومؤثرة تتسم باللباقة مع الطلاب أو مع زملاء العمل من أعضاء هيئة تدريس أو إداريين أو فنيين أو الرؤساء في العمل من خلال استخدام الذكاء الاجتماعي في إطار منظومة شبكات التواصل الإلكتروني لتحقيق أهداف المقرر أوالمؤسسة التعليمية.

ويعرف الباحث الذكاء الاجتماعي في البحث الحإلى أنه الدرجة التى يحصل عليها كل عضو هيئة تدريس بالجامعة من عينة البحث في مقياس الذكاء الاجتماعي(The MESI Methodology, (Frankovsky & Birknerova, 2014، والذي قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة السعودية.

- **مكونات الذكاء الاجتماعي**:

يرى ثورندايك Thorndike (١٩٢٠) أن الذكاء مكون من خليط من المكونات التالية:

- الذكاء العياني (أو الشيئي): ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العلمية، التى يعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكانيكية، واستخدام الآلات والأجهزة.
- الذكاء المجرد: ويشمل القدرات العقلية التى تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.
- الذكاء الاجتماعي: ويشمل القدرات التى يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة (في خليل، ٢٠٠٩، ٢٠).

وعلى هذا الأساس فإن الباحث يتخذ من تقسيم ثورندايك Thorndike للذكاء، في البحث الحالي منطلقاً لاستخدام درجة الذكاء الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لشبكات التواصل الإلكتروني في إنجاز مهامهم التعليمية بالجامعة، حيث أن الذكاء الاجتماعي هنا جزء من الذكاء العام، والذي يعتمد على المقدرة والكفاءة في بناء علاقات الفرد مع الآخرين وفق الظروف الاجتماعية المختلفة، ولاسيما بناء العلاقة المهنية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتوصل مارلو Marlowe (١٩٨٤، ١٥) إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين:

- الأداء الاجتماعي: وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية الذي طبيعته المنفعة المتبادلة.
- الكفاءة الاجتماعية: وهي القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة، أى القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعياً.

كما يوضح مارلوMarlowe أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة مكونات:

- الفعالية الذاتية الاجتماعية: وهي الشعور بالثقة، والتمكن من النجاح في التفاعل الاجتماعي.
- المهارات الاجتماعية: وتتكون من عنصرين، هما المهارات السلوكية والمعرفة الاجتماعية.
- الاهتمام الاجتماعي: ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف، ويعكس اهتمام الشخص بالهدف واهتمام الناس به.

ويرى الباحث أن توصيف مارلو Marlowe للذكاء الاجتماعي ينساق مع مضامين البحث الحالي، إذ أن عضو هيئة التدريس يحتاج إلى الذكاء الاجتماعي بمكونيه، في استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في داخل بيئة التعليم الجامعي مع الطلاب والأساتذة، من خلال الأداء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس بالجامعة، وكفاءته الاجتماعية في استخدام وسائل التواصل الإلكتروني مع الآخرين لتحقيق أهداف التعليم الجامعي واستخدامها في التواصل المهني مع الطلاب أو التواصل الإلكتروني مع الزملاء والرؤساء في العمل، يعتمد على المهارات الاجتماعية بمكوناتها لعضو هيئة التدريس، واهتماماته الاجتماعية في محاور عمله، وفعاليته الذاتية في إدارة عملية التواصل.

أما أبوحطب (١٩٩٠، ٤٠٨) فيرى أن الذكاء الاجتماعي مرتبط بمفهوم التعاطف، الذى يعني فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية، وهو أقرب إلى لعب

دور الآخر، وتمثيل دوره عن طريق تفهم حالته المعرفية والوجدانية دون الاندماج فيها، على نحو ما تتطلبه المشاركة الوجدانية. ويرى الباحث أن عضو هيئة التدريس بالجامعة يحتاج إلى فهم الجانب الانساني الاجتماعي للطلاب والزملاء في العمل من أجل التعامل معهم بفعالية، وتحقيق أدوار تشاركية معهم على نحو متجدد، من خلال التواصل الإلكتروني بوسائله وأدواته المتعددة.

وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية تقسيم Frankovsky, M. and Birknerova, Z. (2014) لأبعاد الذكاء الاجتماعي وهي:

- مهارة التأثير والإقناع: وتتمثل في قدرة الفرد على الإقناع بالقيام بأي شيء تقريباً واستخدام الآخرين لتحقيق أهدافه.
- القدرة على تفهم مشاعر الآخرين: وتتضح في القدرة على التعرف على نوايا الآخرين ومشاعرهم، وتخمين رغبات الآخرين وإشباعها، والقدرة على التكيف مع أشخاص جدد.
- ضعف التأثر بالعوامل الاجتماعية: وتتمثل في سهولة التكيف مع الآخرين، عدم الشعور بالتوتر عند التواصل مع الآخرين، وعدم الحيرة من نقاط ضعف ورغبات الآخرين ومشاعرهم، وعدم التوتر أمام الأشخاص الذين لديهم استعداد ليفعلوا لهم أي شيء *(Frankovsky & Birknerova, 2014)*.

- **النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي**:

هناك نظريات فسرت الذكاء الاجتماعي للأشخاص، ولكل نظرية وجهة فلسفية اجتماعية خاصة بها، ومن هذه النظريات:

- النظرية الضمنية: وقد ذكرها فورد *Ford and Tisak* (١٩٨٣، ٧) في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي، حيث شملت خصائص المتصف بالذكاء اجتماعياً وهي:
  - ✓ أن يكون الشخص حساساً لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم.
  - ✓ أن تكون لديه مهارات وسيلية جيدة، أى يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال.
  - ✓ أن تتوافر لديه الكفاءة الاجتماعية، ويتمتع بقوة المشاركة، والتأثير النفسي.
  - ✓ لديه استبصار جيد بذاته، ونظرة واقعية للحياة.
  - ✓ وهذا يشير إلى أن عضو هيئة التدريس الذي يتصف بقدر كبير من الذكاء الاجتماعي يكون لديه مهارات لإنجاز أعماله الوظيفية والتعليمية باستخدام شبكة التواصل الإلكتروني، مستخدماً كفاءته الاجتماعية ونظرته الواقعية لمتطلبات منظومة التعليم.

- نظرية جيلفورد *Gilford*: الذى أوضح أن الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام، وعن الجوانب المعرفية الاخرى (عبدالحميد، ١٩٩٧، ٢١٠).
- نظرية الذكاءات المتعددة: التي قدمها جاردنر *Gardner* وتتضمن ما أسماه " ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص" باعتباره الذكاء الاجتماعي، والذي يشمل عدداً من القدرات، أهمها:
  - ✓ استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة النفسية أو المزاجية للآخرين.
  - ✓ القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين.
  - ✓ القدرة على التعاطف مع الآخرين (عبدالحميد، ٢٠٠٣، ١٠٣).

ومن خلال نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner يتبين للباحث أن العلاقات الناجحة المتبادلة بين عضو هيئة التدريس والآخرين واستشفاف المشاعر والحالة النفسية لهم والتعاطف معهم قد يساهم في استخدام بعض وسائل وأدوات شبكات التواصل الإلكتروني وتجنب البعض الآخر في بيئة العمل لتحقيق أهداف متنوعة.

- **العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الإلكتروني والذكاء الاجتماعي**:

أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية الذكاء الاجتماعي. فقد أوصت دراسة (موسى، ٢٠٠٧) بأهمية استخدام الذكاء الاجتماعي في وضع خطط لتطوير الادارة التربوية وأساليب التعامل مع الطلاب مما يساهم في تطوير العملية التعليمية، مما له الأثر الكبير على مجالات النمو المختلفة للطلاب. كما أشار أبوهاشم (٢٠٠٨) إلى وجود ارتباط موجب بين مكونات الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعات في كل من مصر والسعودية حيث أن كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني من القدرات العقلية المهمة في تكيف الفرد مع بيئته، ونجاحه في حياته المهنية والاجتماعية، وتأثيره الإيجابي على الآخرين. وكشفت دراسة خليل (٢٠٠٩) أن الذكاء الاجتماعي له علاقة وثيقة بنجاح الشخص في حياته الاجتماعية، كما يساعده على تنمية التفكير الناقد، وترابط المجتمع وعلاج مشكلات الطلاب.

كما كشفت دراسة علي (٢٠١٠) عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي (الذاتي – الاجتماعي) وكل من المهارات الاجتماعية والميول المهنية حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة الذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) والمهارات الاجتماعي. ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الاجتماعي وكل من الميل المكتبي والميل الخلوي. بينما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والميل إلى التواصل مع الناس. وقد أوردت الباحثة بعض الآراء حول المهارات الاجتماعية ومنها ما ذكره ريجيو

(Riggio, 1990) بأنها تتضمن مهارة الاستقبال والإرسال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء كان التواصل لفظيا أو غير لفظي. وما ذكره روك (Rook, 1984) أنها التحدث بطلاقة من خلال الهاتف ومهارة كيفية إعطاء وتلقي التحية، وكيفية البدء بالحديث، ومهارة حسن الإصغاء أو الاستماع ومهارة الاتصال (علي، ٢٠١٠).

في حين هدفت دراسة كتفي (٢٠١٥) إلى قياس العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال التنظيمي (مهارة التحدث ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة ، التفكير) لدى الأساتذة بالجامعة الجزائرية ، أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال التنظيمي وأشارت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارة الاستماع أو مهارة الكتابة، بينما أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي ومهارة التحدث (أوالاتصال الشفهي) والتي هي التكلم ونقل المشاعروالأفكار بين أطراف عملية التواصل لتحقيق هدف معين. وتعتبر مهارة التحدث من المهارات المهمة في الاتصال الشخصي بالآخرين وهي تتطلب اختيار محتوى الحديث ومضمونه واستخدام نبرة الصوت المناسبة ومراعاة الفروق الفردية بين الناس بالإضافة إلى اختيار الوقت المناسب للحديث ومعرفة الأثر الذي قد يتركه. وهي تساعد على تبادل المفاهيم والآراء بين أطراف الاتصال وتقييمها، وتوفر الوقت والجهد، وتوفر فرص تدعيم الصداقة والتعاون وإزالة أو خفض التوتر. أما دراسة الزبيدي (٢٠١٥) فقد هدفت إلى التعرف على دور الذكاء الاجتماعي في تعزيز المهارات الاجتماعية للعاملين، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للعاملين والتي تتضمن مهارة الاتصال اللفظي ومنها مهارة الحوار والتحدث وعدم مقاطعة الأشخاص أثناء الحديث وكذلك تتضمن مهارات الاتصال غير اللفظي ومنها خصائص الصوت ولغة الجسد والعيون وتعابير الوجه.

تبين نتائج هذه الدراسات أن درجة الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس قد تنعكس بدورها على استخدام شبكات التواصل الإلكتروني في بيئة التعلم، وكذلك نوع الأسلوب المستخدم في التواصل الإلكتروني، ومدى الاستفادة من أدوات ووسائل التواصل الإلكتروني، معدلات استخدامها مع الطلاب أو زملاء العمل، من أجل تطوير منظومة التعليم الجامعي.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

من خلال الدراسات والبحوث السابقة، يستخلص الباحث الآتي:

- أهمية استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية بالجامعة.
- ضعف استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية.

- أهمية دراسة أنواع وسائل شبكات التواصل الإلكتروني المستخدمة وليس دراسة استخدام الوسائل بشكل عام فقط.
- ندرة في الدراسات التي تناولت استخدام وسائل التواصل الإلكترونية في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات عموما والجامعات السعودية على وجه الخصوص.
- ندرة في الدراسات التي تناولت استخدام كل وسيلة من وسائل التواصل الإلكترونية مثل البريد الإلكتروني، فيس بوك، تويتر، واتس اب، سناب شات،.... الخ في العملية التعليمية.
- ندرة في الدراسات التي تناولت أهمية وأثر الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس.
- عدم وجود أي دراسة (على حد اطلاع الباحث) تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي واستخدام وسائل التواصل الإلكترونية في العملية التعليمية. وهذا ما سيتم بحثه الدراسة الحالية.

- **اجراءات البحث**:
- **أولاً**: **تصميم البحث**:

اتبع البحث في تحليل استخدام أعضاء هيئة التدريس لشبكات التواصل الإلكترونية وعلاقتها بمستوى ذكائهم الاجتماعي التصميم التالي جدول (١):

جدول(١) تصميم البحث والتفاعلات بين درجة الذكاء الاجتماعي واستخدام شبكات التواصل الإلكتروني

تصميم البحث		درجة الذكاء الاجتماعي	
		منخفض	مرتفع
استخدام وسائل التواصل الإلكتروني	استخدام	استخدام × ذكاء اجتماعي منخفض	استخدام × ذكاء اجتماعي مرتفع
	عدم استخدام	عدم استخدام × ذكاء اجتماعي منخفض	عدم استخدام × ذكاء اجتماعي مرتفع

وذلك للتأكد من وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجة الذكاء الاجتماعي لعضة هيئة التدريس واستخدام وسائل التواصل الإلكتروني ، باستخدام أساليب التحليل الإحصائي مربع كاي، والتكرارات، والنسب المئوية. حيث تمت المقارنة بين الاحتمالات الأربعة التالية:

- ذكاء اجتماعي منخفض مع استخدام لوسائل التواصل الإلكتروني
- ذكاء اجتماعي منخفض مع عدم استخدام لوسائل التواصل الإلكتروني
- ذكاء اجتماعي مرتفع مع استخدام لوسائل التواصل الإلكتروني
- ذكاء اجتماعي مرتفع مع عدم استخدام لوسائل التواصل الإلكتروني

- **ثانياً**: **مجتمع وعينة البحث**:

- تكون مجتمع البحث من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بالطريقة العشوائية، وتم توزيع (٢٢٠) استبانة (ورقية وإلكترونية) على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، واستجاب منهم عدد (٧١) عضواً من الجنسين، وتوزيعهم يتضح من الجدول (٢):

جدول (٢) توزيع عينة البحث

م	مكان التطبيق	عدد المستجيبين	النسبة المئوية
١	الكلية الجامعية بتربة	٣٤	٪٤٧.٨٨
٢	كلية التربية	٢٥	٪٣٥.٢١
٣	كليات الجامعة بالطائف	١٢	٪١٦.٩١
	المجموع	٧١	٪١٠٠

- **ثالثاً: أدوات البحث:**

- **استبانة تحديد مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لوسائل التواصل الإلكتروني:**

قام الباحث ببناء الاستبانة من خلال الخطوات التالية:

- الهدف من الاستبانة: استهدفت الاستبانة تحديد مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لوسائل التواصل الإلكتروني وعلاقته بذكائهم الاجتماعي.
- مكونات الاستبانة: تكونت الاستبانة من الجزئين التاليين ملحق (١) هما:
  - ✓ الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة.
  - ✓ الجزء الثاني: فقرات استخدام مواقع مواقع التواصل الإلكتروني.
- صدق الاستبانة: ولبيان قدرة الاستبانة على قياس ما وضعت لقياسه ، فقد تم استخدام دلالة الصدق المنطقي، وذلك بعرضها على محكمين من التربويين المتخصصين ، للتأكد من ملاءمة فقراتها، ومدى وضوحها وسلامة اللغة، ودقة صياغتها، حيث عدلت بعض فقراتها بناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم، وقد تم أخذ فقرات الاستبانة التي وافق عليها المحكمون حتى أصبحت في صورتها النهائية.

- **مقياس الذكاء الاجتماعي:**

The MESI Methodology by Frankovsky, M. & Birknerova, Z. (2014) حيث قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة السعودية. يحتوي مقياس MESI Methodology على ١٩ بنداً أعطيت قيمة من ١ – ٥ على مقياس ليكرت Likert (أبداً لا = ١، غالباً = ٥) تنتمي إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- مهارة التأثير والإقناع *(Manipulation)*: الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية لديهم القدرة على الإقناع بالقيام بأي شيء تقريباً ويمكن استخدام الآخرين لتحقيق أهدافهم ومصالحهم، عدد البنود ٦، ألفا كرونباخ ٨١.٥ .

- القدرة على تفهم مشاعر الآخرين (*Empathy*): الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد لديهم القدرة على التعرف على نوايا الآخرين ومشاعرهم وضعفهم، يمكنهم التكيف مع أشخاص جدد، ويمكنهم تخمين رغبات الآخرين وإشباعها، عدد البنود ٧، ألفا كرونباخ *82.3* .
- سرعة التأثر بالعوامل الاجتماعية (*Social Irritability*): الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد يشعرون بالتوتر عند التواصل مع الآخرين، يصعب عليهم التكيف مع الآخرين، وتحيرهم مشاعر الآخرين، نقاط ضعف ورغبات الآخرين تربكهم، يصبحون متوترين أمام الأشخاص الذين لديهم استعداد ليفعلوا لهم أي شيء، عدد البنود ٦، ألفا كرونباخ *82.8* .
- ترجمة مقياس الذكاء الاجتماعي: قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية بمساعدة أربعة من أساتذة اللغة الانجليزية بالكلية الجامعة بتربة (جامعة الطائف)، ثم ترجمتها إلى اللغة الانجليزية مرة أخرى للتأكد من سلامة الترجمة. بعد ذلك تم عرض المقياس المترجم إلى اللغة العربية على خمسة من أساتذة اللغة العربية للتأكد من سلامة السياق والصياغة ، ثم بعد ذلك تم عرضه على ثلاثة من أساتذة علم النفس للتأكد من ملائمة العبارات لما تقيسه، ومناسبتها من الناحية النفسية، وتبين أنها مناسبة.
- الدراسة الاستطلاعية: تم توزيع عدد ٤٥ نسخة من مقياس الذكاء الاجتماعي على أعضاء هيئة تدريس الكلية الجامعية بتربة جامعة الطائف، عاد منها للباحث عدد ٣٢ استبانة حيث قام الباحث بتحليلها إحصائيا من خلال *SPSS* وتم حساب معاملات ارتباط كارل بيرسون بين البنود والأبعاد وبين البنود والدرجة الكلية للمقياس ، وتبين أن معاملات الارتباط مرضية ، وتم استبعاد عبارتين لضعف قيمة معامل إرتباط كارل بيرسون بين هذه العبارات والبعد الكلي ، والعبارات هي: غالبا أستطيع إقناع الآخرين بالقيام بأي شيء، أشعر بعد الارتياح عندما يتعين علي التكيف مع أشخاص جدد.
- ثبات المقياس: للتحقق من ذلك تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ الذي بلغ *86,34* ، وهي قيمة مقبولة للاعتماد عليها في البحث الحالى.
- صدق الأداة: تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التميزى) باستخدام المعادلة المناسبة (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ ، ٥٦٢) وبعد حساب النسبة الحرجة وجد أنها تساوى (١٧.٢١) وهى دالة إحصائيا بمعنى أن مقياس الاتجاه نحو تدريس الكيمياء الزراعية صادق ويميز بين الأفراد الأقوياء فى السمة والضعاف فيها .حتى أصبحت في صورتها النهائية.

- **رابعاً: الأسلوب الإحصائي**:

تم تحليل البيانات التي جمعت من العينة بواسطة استبانة الدراسة من خلال استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن الأساليب

الإحصائية المستخدمة: المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط ألفا كرونباخ ، ومربع كاي، لاختبار العلاقة والفروق بين متغيرات الدراسة.

- **خامساً: إجراءات البحث**:

تم تطبيق استبانة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ وذلك بناءً على الخطوات والإجراءات التالية:

- تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي والاستبانة في صورتها النهائية على عينة البحث (مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف). وقد تم توزيع الاستبانات بطريقة عشوائية في نسخ ورقية ورابط اليكتروني لمن أبدى رغبة في الإجابة على النسخة الإلكترونية.
- روعيت السرية أثناء الاستجابات فلم يطلب من أفراد العينة كتابة الأسم أو أي معلومة تدل على هويتهم.
- كانت الاستجابة اختيارية وطوعية فلم يتم فرضها على أي فرد من أفراد العينة من قبل القسم أو أي جهة أخرى، وكان لدى المستجيب حرية الانسحاب في أي وقت وعدم إكمال الاستجابة على الاستبانة وكذلك أحقية إلغائها.
- بعد انتهاء فترة جمع البيانات والتي استمرت لمدة شهر تقريباً خلال شهر أبريل إلى شهر مايو ٢٠١٨ تم إنشاء ملف *SPSS* الإحصائي وحولت استجابات العينة إلى رموز (ترميز الاستجابات)، ثم قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي مستخدما الأساليب الإحصائية: مربع كاي *Chi Squared*، والتكرارات والنسب المئوية وغيرها.
- كتابة النتائج.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

- **أولاً: الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما وسائل التواصل الإلكتروني الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس؟ للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية. والنتائج كما بجدول (٣)**:

ويتضح من الجدول (٣) أن أكثر أفراد العينة يملكون حسابات في: واتساب = ٦٩ (97.2٪)، البريد الإلكتروني = ٦٧ (٩٤.٤٪)، الفيس بوك = ٥٠ (٧٠.٤٪)، تويتر = ٤٥ (63.4٪). كما يتضح من جدول (٣) أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون وسائل التواصل الإلكتروني لأداء مهام أعمالهم [البريد الإلكتروني = ٦٨ (95.8٪)، واتساب = ٦٣ (88.7٪)، الفيس بوك = ٥٠ (٧٠.٤٪)، تويتر = ٥٢ (٧٣.٢٪)، هاتف = 48 (67.6٪)، الرسائل النصية = ٤٨ (67.6 ٪)، موقع الجامعة = 39 (54.9٪)]. ويتضح أيضاً من جدول (٣) أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون بعض وسائل التواصل الإلكتروني للحصول على المعلومات التي تساعدهم على القيام بمهام الوظيفة [البريد الإلكتروني = 64 (90.1٪)، واتساب = 53 (74.6٪)، الفيس بوك = ٥٠ (٧٠.٤٪)، تويتر = ٤٦ (٦٤.٨٪)، موقع الجامعة = 46 (64.8٪)، هاتف = 37 (52.1٪)، الرسائل النصية = 37 (52.1 %)].

جدول (٣) تكرارات ونسب أعضاء هيئة التدريس (الذين يملكون حسابات في بعض وسائل التواصل الإلكتروني والذين يستخدمونها لأداء مهام أعمالهم والذين يستخدمونها للحصول على المعلومات التي تساعدهم على القيام بمهام الوظيفة)

		الحصول على المعلومات		استخدامها لأداء مهام العمل		امتلاك حساب	
وسائل التواصل الإلكتروني		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
البريد الإلكتروني Email	لا	7	9.9	3	4.2	4	5.6
	نعم	64	90.1	68	95.8	67	94.4
الرسائل النصية Text message	لا	34	47.9	23	32.4	——	——
	نعم	37	52.1	48	67.6	——	——
فيس بوك Facebook	لا	21	29.6	21	29.6	21	29.6
	نعم	50	70.4	50	70.4	50	70.4
تويتر Twitter	لا	25	35.2	19	26.8	26	36.6
	نعم	46	64.8	52	73.2	45	63.4
سناب شات Snapchat	لا	68	95.8	67	94.4	51	71.8
	نعم	3	4.2	4	5.6	20	28.2
واتس اب WhatsApp	لا	18	25.4	8	11.3	2	2.8
	نعم	53	74.6	63	88.7	69	97.2
انستغرام Instagram	لا	70	98.6	66	93	46	64.8
	نعم	1	1.4	5	7	25	35.2
لينكد ان LinkedIn	لا	59	83.1	62	87.3	48	67.6
	نعم	12	16.9	9	12.7	23	32.4
منتديات Forums	لا	64	90.1	67	94.4	60	84.5
	نعم	7	9.9	4	5.6	11	15.5
هاتف Phone	لا	34	47.9	23	32.4	——	——
	نعم	37	52.1	48	67.6	——	——
موقع الجامعة University website	لا	25	35.2	32	45.1	——	——
	نعم	46	64.8	39	54.9	——	——
مدونات Blogs	لا	64	90.1	68	95.8	64	90.1
	نعم	7	9.9	3	4.2	7	9.9

أما جدول (٤) فيظهر أن الغالبية من أعضاء هيئة التدريس بدأوا استخدام البريد الإلكتروني (٩٤.٤٪)، الرسائل النصية (٨٣.١٪)، واتس اب (٧٧.٥٪)، فيس بوك (٦٦.٢٪) قبل أكثر من ثلاث سنوات.

جدول (٤) يوضح تكرارات ونسب أفراد العينة الذين يستخدمون الوسائل الإلكترونية حسب بداية ومدة الاستخدام

الوسائل الإلكترونية	بداية الاستخدام			مدة الاستخدام اليومي		
	بداية الاستخدام	التكرار	النسبة	مدة الاستخدام	التكرار	النسبة
البريد الإلكتروني	قبل سنة	1	1.4	**ساعة**	**43**	**60.6**
	قبل سنتين	1	1.4	ساعتان	13	18.3
	قبل أكثر من ٣ سنوات	**67**	**94.4**	٣ ساعات فأكثر	11	15.5
الرسائل النصية	قبل سنة	1	1.4	**ساعة**	**40**	**56.3**
	قبل سنتين	1	1.4	ساعتان	3	4.2
	قبل أكثر من ٣ سنوات	**59**	**83.1**	٣ ساعات فأكثر	4	5.6
فيس بوك	قبل سنة	3	4.2	**ساعة**	**24**	**33.8**
	قبل سنتين	4	5.6	ساعتان	11	15.5
	قبل أكثر من ٣ سنوات	**47**	**66.2**	٣ ساعات فأكثر	7	9.9
تويتر	قبل سنة	3	4.2	ساعة	17	23.9
	قبل سنتين	5	7.0	ساعتان	8	11.3
	قبل أكثر من ٣ سنوات	**32**	**45.1**	٣ ساعات فأكثر	8	11.3
واتس اب	قبل سنة	7	9.9	ساعة	16	22.5
	قبل سنتين	7	9.9	ساعتان	15	21.1
	قبل أكثر من ٣ سنوات	**55**	**77.5**	**٣ ساعات فأكثر**	**32**	**45.1**

كما يظهر الجدول (٤) أيضاً أن النسبة الأعلى من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون البريد الإلكتروني (٦٠.٦٪)، الرسائل النصية (٥٦.٣٪) لمدة ساعة واحدة يومياً باستثناء واتس اب، فالنسبة الأعلى (٤٥.١٪) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمونه لمدة ثلاث ساعات فأكثر يومياً.

يتضح من هذه النتيجة أن وسائل تواصل إلكترونية معينة، مثل واتس اب، والبريد الإلكتروني، وفيس بوك، وتويتر، تعد أكثر الوسائل الإلكترونية التي يمتلك فيها أعضاء هيئة التدريس حسابات.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى سهولة استخدام هذه الوسائل، والدخول إليها دون الحاجة غالباً إلى تسجيل الدخول خصوصاً عند الدخول إليها من الهاتف المحمول. كما أن هذه الوسائل تتيح إرسال واستلام الرسائل بسهولة ويسر وبأقل وقت وجهد وتكلفة مادية. يمتاز الواتس اب بأنه وسيلة سريعة وسهلة للتواصل، ويتيح إمكانية إنشاء مجموعات اتصال سواء مجموعات اجتماعية أو مجموعات العمل. أما البريد الإلكتروني فأصبح وسيلة تواصل رسمية اعتمدها الجامعة ومعظم الجهات الحكومية والأهلية. أما الفيس بوك وتويتر فهما وسيلتا تواصل اجتماعيتين تختلف نسبة انتشارهما بناء على جنسية عضو هيئة التدريس.

وفيما يتعلق بمهام العمل أو الحصول على المعلومات المرتبطة بالوظيفة، فالبريد الإلكتروني، واتس اب، الهاتف، الرسائل النصية، وموقع الجامعة على صفحة الويب هي الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس. ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الجامعة اعتمدت البريد الإلكتروني والرسائل النصية وموقعها على صفحة الويب للتواصل بين عضو هيئة التدريس والجامعة وكذلك بينه وبين الطلبة. أما الواتس اب فيتم إنشاء مجموعات العمل غير الرسمية نظراً لسهولته وإتاحته إرسال رسالة نصية أو صوتية أو صورة أو فيديو أو ملفات بي دي إف، وإمكانية الاطلاع على الرسالة خلال عدة ثواني أو دقائق من إرسالها. كما تدل النتائج أن على غالبية أفراد العينة لا تستخدم وسائل التواصل الإلكترونية الأخرى مثل سناب شات، انستغرام، لينكد ان، المنتديات، المدونات وذلك إما لصعوبة الدخول إليها لكونها أقل رواجاً وأهمية من الناحية الاجتماعية والوظيفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرشيدي (٢٠١١)، الدحدوح (٢٠١٢). مراد (٢٠١٣)، عبدالله (٢٠١٥)، مراد ومحاسنة (٢٠١٦) والتي أشارت إلى استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية بدرجة متوسطة. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالهادي (٢٠١١)، والحصان (٢٠١٥) والتي كشفت عن تدني مستوى استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية.

- **ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني والفرض الأول حيث نصا على: ما العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الإلكترونية و الخصائص الشخصية والوظيفية للمرسل والمستقبل (الجنس – العمر – الجنسية – الدرجة العلمية – طبيعة العمل – سنوات الخدمة)؟**

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين استخدام وسائل التواصل الالكترونية والخصائص الشخصية والوظيفية للمرسل والمستقبل(الجنس – العمر – الجنسية – الدرجة العلمية – طبيعة العمل – سنوات الخبرة).

وللإجابة على هذا السؤال والتحقق من صحة الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي crosstabs واختبار مربع كاي chi-squared test (X2) للتأكد من وجود العلاقة بين الخصائص الشخصية والوظيفية من جهة (الجنس – العمر – الجنسية – الدرجة العلمية – طبيعة العمل – سنوات الخدمة) ووسائل التواصل الإلكترونية من جهة أخرى (امتلاك حساب فيها – استخدامها لأداء بعض مهام العمل – استخدامها للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة)، ومعرفة الفرق الاحصائي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين (٥) ، (٦):

جدول (٥) : يوضح نتيجة اختبار مربع كاي chi-squared test (X2) للتأكد من وجود العلاقة بين الخصائص الشخصية والوظيفية من جهة ووسائل التواصل الإلكترونية من جهة أخرى

	سنوات الخدمة		الدرجة العلمية		طبيعة العمل		العمر		الجنسية		الجنس	
المتغيرات	X^2	P	X^2	P	X^2	P	X^2	P	X^2	P	X^2	P
امتلاك حساب												
البريد الإلكتروني	.463	0.496	.777	0.378	.406	0.524	2.551	0.11	0.305	0.581	0.147	0.702
فيس بوك	.755	0.385	.812	0.368	3.853	0.05	.135	0.714	7.214	0.007	7.26	0.007
تويتر	.893	0.345	.490	0.484	10.077	0.002	9.475	0.002	12.214	0.000	9.088	0.003
واتس اب	.225	0.636	.377	0.539	1.118	0.29	1.231	0.267	1.263	0.261	1.051	0.305
استخدامها في العمل												
البريد الإلكتروني	1.457	0.227	.574	0.449	1.702	0.192	1.879	0.17	1.922	0.166	1.599	0.206
الرسائل النصية	1.501	0.22	3.228	0.072	1.019	0.313	1.443	0.23	.429	0.513	1.423	0.233
فيس بوك	.407	0.524	.033	0.855	12.119	0	1.933	0.164	18.299	0.000	11.239	0.001
تويتر	.011	0.917	.002	0.967	3.451	0.063	.392	0.531	6.952	0.008	13.894	.000ء
واتس اب	1.393	0.238	1.653	0.199	.412	0.521	1.215	0.27	2.493	0.114	1.828	0.176
الهاتف	.193	0.661	1.014	0.314	.003	0.958	.687	0.407	2.889	0.089	.172	0.678
موقع الجامعة	.246	0.62	.472	0.492	.018	0.894	.501	0.479	.167	0.683	.356	0.551
استخدامها للحصول على المعلومات												
البريد الإلكتروني	1.805	0.179	1.424	0.233	1.491	0.222	1.797	0.18	1.857	0.173	1.322	0.25
الرسائل النصية	2.364	0.124	.031	0.861	1.018	0.313	1.386	0.239	.274	0.600	3.102	0.078
فيس بوك	.407	0.524	.288	0.592	3.415	0.065	1.002	0.317	7.133	0.008	2.901	0.089
تويتر	1.443	0.23	.008	0.931	14.019	0	3.176	0.075	7.904	0.005	11.835	0.001
واتس اب	2.263	0.133	.354	0.552	.143	0.705	.135	0.714	1.466	0.226	1.220	0.269
الهاتف	2.364	0.124	.031	0.861	.262	0.609	.333	0.564	.274	0.600	.065	0.799
موقع الجامعة	1.055	0.304	.008	0.931	1.307	0.253	1.000	0.317	1.628	0.202	3.476	0.062

• **الجنس**:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنس عضو هيئة التدريس وامتلاك حساب (جدول (٥) ،(٦) في فيس بوك (80.9٪ من الذكور يملكون حسابا في فيس بوك، في حين أن 50٪ من الإناث يمتلكن حسابا في فيس بوك)، وفي تويتر (51.1٪ من الذكور يملكون حسابا في تويتر، في حين أن 87.5٪ من الإناث يمتلكن حسابا في تويتر).

جدول (٦) : يوضح النسب في اختبار مربع كاي (X2) chi-squared test لاختبار العلاقة بين الخصائص الشخصية والوظيفية من جهة ووسائل التواصل الإلكترونية من جهة أخرى

		العمر		الدرجة العلمية		الجنسية		الجنس	
المتغيرات		40 – 60	20 - 39	استاذ جامعي	معيد/ محاضر	غير سعودي	سعودي	أنثى	ذكر
امتلاك حساب في فيس بوك	نعم	٪73	٪77.3	٪78.3	٪56	٪81.1	٪51.9	٪50	٪80.9
	لا	٪27	٪22.7	٪21.7	٪44	٪18.2	٪48.1	٪50	٪19.1
استخدام فيس بوك لأداء بعض مهام العمل	نعم	٪35.1	٪18.2	٪43.5	٪4	٪47.7	0	٪4.2	٪42.6
	لا	٪64.9	٪81.8	٪56.5	٪96	٪52.3	٪100	٪95.8	٪57.4
استخدام فيس بوك للحصول على معلومات للوظيفة	نعم	٪35.1	٪22.7	٪37	٪16	٪40.9	٪11.1	٪16.7	٪36.2
	لا	٪64.9	٪77.3	٪63	٪84	٪59.1	٪88.9	٪83.3	٪63.8
امتلاك حساب في تويتر	نعم	٪45.9	٪86.4	٪50	٪88	٪47.7	٪88.9	٪87.5	٪51.1
	لا	٪54.1	٪13.6	٪50	٪12	٪52.3	٪11.1	٪12.5	٪48.9
استخدام تويتر لأداء بعض مهام العمل	نعم	٪24.3	٪31.8	٪19.6	٪40	٪15.9	٪44.4	٪54.2	٪12.8
	لا	٪75.7	٪68.2	٪80.4	٪60	٪84.1	٪55.6	٪45.8	٪87.2
استخدام تويتر للحصول على معلومات للوظيفة	نعم	٪27	٪50	٪19.6	٪64	٪22.7	٪55.6	٪62.5	٪21.3
	لا	٪73	٪50	٪80.4	٪36	٪77.3	٪44.4	٪37.5	٪78.7

كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية جدول (٥) ،(٦) بين جنس عضو هيئة التدريس واستخدام فيس بوك لأداء بعض مهام العمل 42.6٪ من الذكور يستخدمون فيس بوك لأداء بعض مهام العمل، في حين أن 4.2٪ من الإناث يستخدمن فيس بوك لأداء بعض مهام العمل)، واستخدام تويتر (12.8٪ من الذكور يستخدمون تويتر لأداء بعض مهام العمل، في حين أن 54.2٪ من الإناث يستخدمن تويتر لأداء بعض مهام العمل). وكذلك يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية (جدول (٥) ،(٦) بين جنس عضو هيئة التدريس واستخدام تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة (21.3٪ من الذكور يستخدمون تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة، في حين أن 62.5٪ من الإناث يستخدمن تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة).

تشير هذه النتيجة إلى أن الإناث يمتلكن حسابات في تويتر ويستخدمن تويتر للعمل والمعلومات أكثر من الذكور، كما تبين هذه النتيجة إلى أن الذكور يمتلكون حسابات في فيس بوك ويستخدمون فيس بوك في العمل أكثر من الإناث.

• **الجنسية**:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنسية عضو هيئة التدريس وامتلاك حساب (جدول (٥) ،(٦) في فيس بوك (٥١.٩٪ من السعوديين يمتلكون حساباً في فيس بوك، في حين ٨١.٨٪ من غير السعوديين يمتلكون حساباً في فيس بوك)، وفي تويتر (88.9٪ من السعوديين يملكون حساباً في تويتر، في حين أن 47.7٪ من غير السعوديين يمتلكون حساباً في تويتر.

كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية جدول (٥) ،(٦) بين جنسية عضو هيئة التدريس واستخدام فيس بوك لأداء بعض مهام العمل 100٪ من السعوديين لا يستخدمون فيس بوك لأداء بعض مهام العمل من هذه الفئة، في حين أن 47.7٪ من غير السعوديين يستخدمون فيس بوك لأداء بعض مهام العمل، واستخدام تويتر 44.4٪ من السعوديين يستخدمون تويتر لأداء بعض مهام العمل، في حين أن 15.9٪ من غير السعوديين يستخدمون تويتر لأداء بعض مهام العمل.

وكذلك يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية (جدول (٥) ،(٦) بين جنسية عضو هيئة التدريس واستخدام فيس بوك للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة (11.1٪ من السعوديين يستخدمون فيس بوك للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة، في حين أن 40.9٪ من غير السعوديين يستخدمون فيس بوك للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة، واستخدام تويتر 55.6٪ من السعوديين يستخدمون تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة، في حين أن 22.7٪ من غير السعوديين يستخدمون تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة.

تظهر هذه النتيجة أن السعوديين يمتلكون حسابات في تويتر ويستخدمونه لأداء العمل والحصول على المعلومات أكثر من غير السعوديين، وأن غير السعوديين يمتلكون حسابات في فيس بوك ويستخدمونه للعمل والحصول على المعلومات أكثر من السعوديين.

• **الدرجة العلمية**:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس وامتلاك حساب (جدول (٥) ،(٦) في تويتر (88٪ من المعيدين والمحاضرين يملكون حساباً في تويتر، في حين أن 50٪ من الأساتذة يمتلكون حساباً في تويتر).

كما يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية (جدول (٥) ،(٦) بين الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس واستخدام فيس بوك لأداء بعض مهام العمل (٤٪ من المعيدين والمحاضرين يستخدمون فيس بوك لأداء بعض مهام العمل، في حين أن 43.5٪ من الأساتذة يستخدمون فيس بوك لأداء بعض مهام العمل).

وكذلك يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية (جدول (٥) ،(٦) بين الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس واستخدام تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة (64٪ من المعيدين والمحاضرين يستخدمون تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة، في حين أن 19.6٪ من الأساتذة يستخدمون تويتر للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة).

تشير هذه النتيجة إلى أن المعيدين والمحاضرين يمتلكون حسابات في تويتر ويستخدمونه في الحصول على المعلومات أكثر من الأساتذة ، وأن الأساتذة يستخدمون فيس بوك لأداء العمل أكثر من المعيدين والمحاضرين.

- **العمر**:

يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمر عضو هيئة التدريس وامتلاك حساب (جدول (٥) ،(٦) في تويتر (86.4٪ من الأعضاء (٢٠ – ٣٩ سنة) يملكون حساباً في تويتر، في حين أن 45.9٪ من الأعضاء (٤٠ – ٦٠ سنة) يمتلكون حساباً في تويتر). توضح هذه النتيجة أن الأشخاص الأصغر سناً يمتلكون حسابات في تويتر أكثر من الأشخاص الأكبر سناً.

- **طبيعة العمل وسنوات الخدمة**:

لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أي من طبيعة العمل أو سنوات الخدمة من جهة وامتلاك حساب في وسائل التواصل الإلكتروني أو استخدامها في مهام العمل أو الحصول على المعلومات المرتبطة بالوظيفة من جهة أخرى.

من هذه النتائج يتضح وجود فروق في استخدام بعض وسائل التواصل الإلكتروني أو امتلاك حساب فيها بناء على الاختلاف في الجنس والجنسية والدرجة العلمية والعمر. وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل معينة من وسائل التواصل الإلكتروني يتأثر بالنوع والعمر والدرجة العلمية والثقافة التي ينتمون إليها وهو ما يدعو لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحصان (٢٠١٥) والتي أظهرت عدم وجود فروق في استخدام وسائل التواصل الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من مراد ومحاسنة (٢٠١٦)، وعبدالله (٢٠١٥)، والرشيدي (٢٠١١)، التي أظهرت عدم وجود فروق في استخدام وسائل التواصل الإلكتروني تعزى لأثر الجنس والعمر والتخصص.

- **ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث والفرض الثاني حيث نصا على: ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لعضو هيئة التدريس واستخدامه وسائل التواصل الإلكتروني؟**

لا توجد علاقة بين استخدام عضو هيئة التدريس لوسائل التواصل الالكترونية وتكراراته على مقياس الذكاء الاجتماعي.

وللإجابة على هذا السؤال والتحقق من صحة الفرض الفرض تم تقسيم العينة إلى فئتين باستخدام المتوسط الحسابي ، الفئة الأولى هم ذوو الذكاء الاجتماعي المرتفع (أعلى من المتوسط الحسابي) والفئة الثانية هم ذوو الذكاء الاجتماعي المنخفض (أقل من المتوسط الحسابي)، ثم استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي crosstabs واختبار مربع كاي (X2) chi-squared test والتكرارات والنسب المئوية للتأكد من وجود علاقة ذات دلالة بين الذكاء الاجتماعي واستخدام وسائل التواصل الإلكترونية ، والنتائج كما بجدول (٧) التالي:

جدول (٧): يوضح نتيجة اختبار مربع كاي chi-squared test (X2) للتأكد من وجود العلاقة بين درجة الذكاء الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس ووسائل التواصل الإلكترونية

	استخدامها للحصول على المعلومات							استخدامها في العمل							امتلاك حساب			
	موقع الجامعة	الهاتف	واتس اب	تويتر	فيس بوك	الرسائل النصية	البريد الإلكتروني	موقع الجامعة	الهاتف	واتس اب	تويتر	فيس بوك	الرسائل النصية	البريد الإلكتروني	واتس اب	تويتر	فيس بوك	البريد الإلكتروني
χ^2	0.403	3.909	0.953	0.151	0.001	0.637	1.439	0.151	6.927	0.034	0.081	0.973	0.102	1.177	0.01	0.125	0.064	0.01
d	0.526	0.048	0.329	0.697	0.975	0.425	0.23	0.697	0.008	0.853	0.775	0.324	0.75	0.278	0.919	0.724	0.801	0.919

كما يتضح من الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي واستخدام الهاتف لأداء بعض مهام العمل 87٪ من الذين لديهم ذكاء اجتماعي مرتفع يستخدمون الهاتف لأداء بعض مهام العمل، في حين أن 50٪ من الذين لديهم ذكاء اجتماعي منخفض يستخدمون الهاتف لأداء بعض مهام العمل. كما يوجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي واستخدام الهاتف جدول (٧) للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة 65٪ من الذين لديهم ذكاء اجتماعي مرتفع يستخدمون الهاتف للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة ، في حين أن 35٪ من الذين لديهم ذكاء اجتماعي منخفض يستخدمون الهاتف للحصول على معلومات تساعد على القيام بمهام الوظيفة.

كما يتبين من الجدول السابق أن أصحاب الذكاء الاجتماعي المرتفع يستخدمون الهاتف لأداء مهام عملهم أكثر من أصحاب الذكاء الاجتماعي المنخفض، وأن أصحاب الذكاء الاجتماعي المرتفع يحصلون على المعلومات تساعدهم على القيام بمهام وظائفهم من خلال الهاتف أكثر من أصحاب الذكاء الاجتماعي المنخفض.

وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن الاتصال اللفظي والشفهي من خلال الاتصال الهاتفي يتيح فرصة أكبر للحوار والنقاس وتوظيف الألفاظ والأسلوب ونبرة الصوت للوصول أو لتسريع عملية التأثير أو الإقناع مع توفير الوقت والجهد مقارنة بوسائل التواصل الإلكتروني الأخرى. كما أن الاتصال الهاتفي يوفر فرصة أكبر من وسائل الاتصال الإلكترونية الأخرى للتعبير عن المشاعر أو الإحساس بها مما يساعد على تفهم مشاعر الآخرين. بالإضافة إلى أنه يوفر فرص تدعيم الصداقة والتعاون وإزالة أو خفض التوتر وتقليل إحتمالية سوء الفهم مقارنة بالوسائل الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (٢٠١٠)، ودراسة كتفي (٢٠١٥)، ودراسة الزبيدي (٢٠١٥).

- **رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع والفرض الثالث حيث نصا على: هل يختلف استخدام أعضاء هيئة التدريس (مرسل) لوسائل التواصل الإلكتروني باختلاف منزلة المستقبل (الرؤساء والزملاء أو الطلاب)؟**

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الالكترونية عند اختلاف منزلة المستقبل (رؤساء – زملاء - طلاب).

وللإجابة على هذا السؤال والتحقق من صحة الفرض، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية ، والنتائج كما بالجدولين (٨)،(٩) :

جدول (٨) يوضح تكرارات ونسب استخدام وعدم استخدام أعضاء هيئة التدريس لبعض الوسائل الإلكترونية للتواصل مع الرؤساء والزملاء والطلاب

وسيلة التواصل	الطلاب		الزملاء		المدراء	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
البريد الإلكتروني	46	65.7	62	87.3	65	91.5
الرسائل النصية	23	32.4	39	54.9	42	59.2
فيس بوك	3	4.2	16	22.5	7	9.9
تويتر	9	12.7	11	15.5	4	5.6
واتس اب	51	71.8	61	85.9	61	85.9
الهاتف	38	53.5	47	66.2	46	64.8
موقع الجامعة	20	28.2	21	29.6	28	39.4

يتضح من الجدولين (٨) ، (٩) أن الوسائل التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس للتواصل مع الرؤساء والزملاء والطلاب فكانت نسبة استخدام البريد الإلكتروني أكبر مع الرؤساء ٩١.٩ ٪ ، مع الزملاء ٨٧.٣٪، وأقل مع الطلاب ٦٥.٧٪. وكانت نسبة استخدام الواتس اب أعلى مع الرؤساء ٨٥.٩ ٪، مع الزملاء ٨٥.٩٪ ، وأقل مع الطلاب ٧١.٨٪، بينما كانت نسبة استخدام الهاتف ٦٦.٢٪ مع الزملاء، ٦٤.٨٪ مع الرؤساء، وأقل مع الطلاب ٥٣.٥٪. وفي المقابل كانت النسبة المنخفضة للتواصل من خلال تويتر وفيس بوك مع الرؤساء والزملاء والطلاب على حد سواء (جدول ٨، ٩).

جدول (٩) يوضح إلى أي مدى يقرأ أعضاء هيئة التدريس الرسائل المرسلة خلال الوسائل الإلكترونية من الرؤساء والزملاء والطلاب

وسيلة التواصل	تكرار الاستخدام	قراءة رسائل الطلاب		قراءة رسائل الزملاء		قراءة رسائل المدراء	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
البريد الإلكتروني	ضعيف	34	47.9	10	14.1	11	15.5
	متوسط	10	14.1	7	9.9	9	12.7
	كثيرا	27	38.1	٥٤	٧٦	٥١	71.8
الرسائل النصية	ضعيف	47	66.2	37	52	41	57.8
	متوسط	4	5.6	7	9.9	2	2.8
	كثيرا	٢٠	28.1	27	38.1	28	39.5
فيس بوك	ضعيف	60	84.4	46	64.8	55	77.4
	متوسط	1	1.4	3	4.2	5	7
	كثيرا	١٠	14.1	٢٢	٣١	11	15.5
تويتر	ضعيف	61	85.9	٥٣	74.7	57	80.3
	متوسط	3	4.2	6	8.5	6	8.5
	كثيرا	٧	9.8	١٢	16.9	٨	11.3
واتس اب	ضعيف	21	29.5	10	14.1	12	16.9
	متوسط	6	8.5	6	8.5	7	9.9
	كثيرا	٤٤	62	٥٥	77.5	٥٢	73.2

والجدولين (٨، ٩) يوضحان إلى أي مدى يقرأ أعضاء هيئة التدريس الرسائل المرسلة إليهم من قبل الرؤساء والزملاء والطلاب فكانت نسبة من يقرأ رسائل البريد الإلكتروني للزملاء ٧٦٪، للرؤساء ٧١.٨ ٪ ، للطلاب ٣٨.١٪ بمعدل كثيرا و كثيرا جدا. وكانت نسبة من يقرأ رسائل الواتساب للزملاء ٧٧.٥٪، للرؤساء ٧٣.٢ ٪ ، للطلاب ٦٢٪ بمعدل كثيرا و كثيرا جدا ، وفي المقابل كانت نسبة قراءة رسائل الرؤساء والزملاء والطلاب على حد سواء خلال تويتر وفيس بوك منخفضة .

تشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فرق في استخدام الإيميل والواتس والهاتف مع الرؤساء والزملاء ولكن يبدو أن استخدامها أقل مع الطلاب، وتشير النتيجة إلى أن نسبة قراءة رسائل البريد الإلكتروني والواتس اب المرسلة من الرؤساء والزملاء أكثر بالمقارنة مع الرسائل المرسلة من الطلاب، كما أن نسبة قراءة رسائل تويتر وفيس بوك منخفضة بغض النظر عن المرسل سواء أكان رئيسا أو زميلا أو طالبا.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس ربما يتأثر بالمنزلة الوظيفية لمرسل الرسالة الإلكترونية فيميل إلى قراءة الرسالة الإلكترونية الواردة من رئيسه أولا ثم زميله ثانيا ثم رسالة الطالب ثالثا، وقد يرجع ذلك إلى أن العضو يرى أن الرسالة التى تأتيه من رئيسه في العمل أكثر أهمية من حيث مضمونها ومحتواها واهدافها، وتأتي فى المرتبة الثانية الرسالة الواردة من زميله فى العمل الجامعي، ثم تأتي الرسالة الواردة من الطالب بعد ذلك فى المرتبة الثالثة من حيث أهميتها بالنسبة لعضو هيئة التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالهادي (٢٠١١) ونتائج دراسة الدحدوح (٢٠١٢).

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجية التواصل الإلكتروني التعليمي لتحقيق معدلات أعلى من نواتج التعلممع مراعاة مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم.
- ضرورة الاسترشاد بأدوات ووسائل التواصل الإلكتروني فى بيئة التعلم لرفع معدلات الأداء التعليمي في الجامعات السعوديةوفقاً لمستويات الذكاء العام.
- عقد دورات تدريبية لأساتذة الجامعة والفنيين والإداريين والمشرفين للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية.
- ضرورة استخدام استراتيجية التواصل الإلكتروني التعليمي مع بيئات تعليمية أخرى في إطار متغيرات إلكترونية جديدة وحسب مستويات الذكاء الاجتماعي في المملكة العربية السعودية.
- تهيئة البيئة المناسبة لاستخدام وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية وفقاً لدرجات الذكاء الاجتماعي.
- مراعاة بيئات التواصل الإلكتروني والعمل على تنميتها لدى الطلاب في الجامعات السعودية.
- إقامة الدورات التدريبية لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **مقترحات البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالية يقترح الباحث مايلي:

- استخدام استراتيجية التواصل الإلكتروني التعليمي فى كليات أخرى وقياس أثرها على النمو النفسي للفرد.
- استخدام اليوتيوب فى العملية التعليمية لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني للطلاب في التعليم الجامعي.
- فاعلية برنامج مقترح للتواصل الإلكتروني على التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة.
- فاعلية استراتيجية التواصل الإلكتروني على تنمية المعرفة العلمية لدى أنماط نفسية متنوعة من طلاب الجامعات (النمط النفسي الانفتاحي النمط النفسي المنغلق).
- العلاقة بين تفضيلات وسائل التواصل الإلكتروني والسمات الشخصية النفسية.
- استخدام استراتيجية التواصل الإلكتروني على مهارات الفهم العلمي فى إطار الدوافع النفسية للتعلم.
- دراسة تأثير مهارات الذكاء الاجتماعي للطلاب على مهارات التواصل الإلكتروني.

- دراسة تأثير مهارات الذكاء الوجداني على مهارات التواصل الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ونموهم المهني.
- دراسة أثر الثقافة على استخدام أو تفضيل وسائل التواصل الإلكتروني

• المراجع:

• أولا المراجع العربية:

- أحمد عبد المنعم محمد الغول (٢٠٠٠): الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
- أحمد كاظم حنتوش (٢٠١٧) مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في التعليم الجامعي. كلية الطب البيطري: جامعة القاسم الخضراء أنموذجا، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد: ٧، العدد: ٤.
- أماني محمد الحصان (٢٠١٥) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. المجلد: ٣٥، العدد: ٢، ١ -٢٥.
- أيمن أحمد ناصر الحمد (٢٠١٥): دور شبكات التواصل الاجتماعي فى دعم المنظومة التعليمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- جابر عبد الحميد (١٩٩٧): الذكاء ومقاييسه، القاهرة، دار النهضه العربية.
- جابر عبدالحميد (٢٠٠٣): الذكاءات المتعددة والفهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جميلة كتفي (٢٠١٥): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الاتصال التنظيمي بالجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة بالجزائر.
- حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠٠): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة السادسة.
- خيرية علي محمد علي (٢٠١٠). الذكاء الشخصي (الذاتي- الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سحر عناوي الزبيدي (٢٠١٥). دور الذكاء الاجتماعي في تعزيز المهارات الاجتماعية للعاملين دراسة تحليلية لآراء العاملين في دائرة التقاعد /فرع الديوانية. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.
- سلطان نواف الرشيدي (٢٠١١). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لمواقع التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك:الأردن.
- السيد محمد أبوهاشم (٢٠٠٨): مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة بنها، المجلد ١٨، العدد ٧٦، اكتوبر، ص ص ١٥٨ -٢٣٠.
- صبحي موسى موسى (٢٠٠٧): الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامع الاسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

- عادل الشيخ عبدالله (٢٠١٥): اتجاهات المدرسين والطلبة فى برونای دار السلام نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي فى تعليم اللغة العربية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، ديسمبر، جامعة السلطان الشريف علي الاسلامية، برونای دار السلام، ص ص ١١٧- ١٤٤.
- عبدالرحمن الحسيني (٢٠١٧): خدمات شبكات التواصل الاجتماعي، على الرابط http://www.alhoussainy.net/alhoussainy/article.php?aid=226
- علاء أحمد الدحدوح (٢٠١٢). تصور مقترح لتوظيف الشبكة الاجتماعية الفيسبوك في الجامعات الفلسطينية، دراسة غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عودة سليمان مراد (٢٠١٣) واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مدارس تربية لواء الشوبك/ الأردن. كلية الشوبك الجامعية: جامعة البلقاء التطبيقية، الشوبك، الأردن.
- عودة سليمان مراد ، عمر موسى محاسنة (٢٠١٦): درجة استخدام الطلبة الجامعيين لشبكات التواصل الاجتماعية فى العملية التعليمية وصعوبات استخدامها، دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٤٣ ، ملحق ٤ .
- فؤاد أبوحطب (١٩٩٠): القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
- محمد خليل خليل (٢٠٠٩): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- محمد محمد عبدالهادي (٢٠١١). دور الشبكات الاجتماعية في دعم المقررات الجامعية. بحث مقدم إلى مؤتمر المحتوى العربي على الانترنت: التحديات والطموحات الذي تعقده كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- نورة سعود الهزاني (٢٠١٣).فاعلية الشبكات الاجتماعية الإلكترونية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية (٣٣)، ١٢٩- ١٦٤ جامعة الإمارات العربية: الإمارات العربية المتحدة.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Allem, S., (2013): Importance of Social Networking for Student E U Participation in Education in Tanzania ,Master's Thesis ,Computer Science ,Informatics , January 2013 , School of Computing , Blekinge Institute of Technology ,SE – 371 79 Karlskrona , Sweden.
- Brewe, E., Karmel, L., O. Brien, G. (2009). Investigating Student Communities with Network Analysis of Interactions in A physics Learning Center, AIP Conference Proceeding, 1179(1): 105-108.
- Emmanuel, O., (2013): Social Media and Entrepreneurship Education Pedagogical Implications of Computer Mediated Communication in Higher Learning in Africa،Nigeria، the National Universities Commission.

- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. Journal of Educational Psychology, 75(2), 196-206. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.196
- Frankovsky, M. & Birknerova, Z. (2014) Measuring Social Intelligence-The MESI Methodology. Asian Social Science; Vol. 10, No. 6.
- Junco, R., Heiberger, G., Oloken, E. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades, Journal of Computer Assisted Learning, 27(2): 119-132.
- Karbinsiki, A. (2010): Facebook and the Technology Revolution. N, Y., Spectrum Publication.
- Laat, M., lally, V., Lipponen, L. and Simons, R. (2007). Investigating Patterns of Interaction in Networked Learning and Computer Supported Collaborative Learning: A role for Social Network Analysis, International Journal of Computer Supported Collaborative Learning, 2(1): 87-103.
- Marlowe, H., (1984), Social intelligence, Evidence for Multi mensionality and construct independence Journal of educational psychology, Vol (78), No (1).
- Owusu-Acheaw, M.,.& Agatha Gifty, L. ,(2015): Use of Social Media and its Impact on Academic Performance ofTertiary Institution Students: A Study of Students of Koforidua , University of Education, Winneba, Ghana , Journal of Education and Practice , ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X , Vol.6, No.6 . Polytechnic, Ghana.
- Riggio, R. (1990). Social Skills and Self-Esteem. Journal of Personality and Individual Differences. 11. (8): 127-139.
- Rook, K. (1984). Research on social support, loneliness, and social isolation: Toward an integration. Review of Personality and Social Psychology, 5: 239-264.
- Sreeja, R. & Jithin, M. (2017): Effectiveness of Social Media in Education, International Journal of Innovative Research in Advanced Engineering (IJIRAE) ISSN: 2349-2163, Issue 10, Volume, 2nd October.
- Srivastava, P., (2012) Social Networking & Its Impact on Education-System in Contemporary Era. International Journal of Information Technology Infrastructure, Volume 1, No.2, Available Online at http://warse.org/pdfs/ijiti02122012.pdf
- Thapanee, S., (2015): Lecturers' Experience Of Using Social Media In Higher Education Courses, Mahasarakham University,

Thailand, Contemporary Issues In Education Research – 4th Quarter, Volume 8, Number 4.

- Vervaart, P., (2016): Role of Social Media and the Internet in Education, The Health Communicator's Social Media Toolkit. http://www.cdc.gov/socialmedia/Tools/guidelines/pdf/SocialMediaToolkit_BM.pdf.
- Vishranti, R.,& Prafulla P.,(2018): Use of Social Media in Education Positive and Negative impact on the students , International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication, Volume: 4 Issue: 1 , ISSN: 2321-8169, P.P. 281 – 285.

****

البحث السادس :

"تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"

إعداد :

أ.م.د/ عماد أبوسريع حسين السيد
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية جامعة المنوفية

تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

أ.م.د/ عماد أبوسريع حسين السيد
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية جامعة المنوفية

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لدراسة الأدبيات والبحوث السابقة وإعداد أدوات البحث، والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم قبلي/ بعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة لإجراء تجربة البحث، وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة. وتم إعداد قائمة مهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج Gimp2.8 الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختبار تحصيلي معرفي مكون من (٣٠) سؤالا لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية، ومقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بالإضافة إلى البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز، وبعد التأكد من صدق وثبات الأدوات وصلاحيتها للتطبيق تم تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بمحافظة الشرقية بلغ عددها (٦٠) تلميذًا تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات التطبيق البعدي، كما تبين من خلال حساب قيمة مربع إيتا(η^2) فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية بشقيها المعرفي والأدائي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا الواقع المعزز - مهارات معالجة الصور الرقمية - الدافعية للإنجاز.

Designing A Program Based on Augmented Reality Technology to Develop Some Digital Image Processing Skills and Motivation for Achievement Among First Year Preparatory Pupils

Dr. Emad Abosreeie Hussien

Abstract

The objective of the research is to design a program based on the augmented reality technology in computer and ICT course to measure its effectiveness in the development of some digital image processing skills and motivation for achievement among first year preparatory pupils. The researcher has followed the descriptive design to study literature and previous research for preparation of research tools. Pre/ post control-experimental design was used to measure the effectiveness of the independent variable on dependent variables. A list of digital image processing skills was developed using the Gimp2.8 program to be developed by first grade students, a cognitive

achievement test of 30 questions to measure the cognitive aspect associated with skills, an observation card were used to measure the performance aspect of digital image processing skills and the motivation for achievement scale. First year preparatory pupils (60) of Martyr Mohammed Jouda Mohammed in Sharkia school basic education were divided into two groups, one control and the other experimental. The results were statistically significant at (≤0.01) between the mean scores of the control group and those of the experimental groups in the post-application of the cognitive achievement test, the observation card and the motivation for achievement scale for the experimental group. In addition, there was a statistically significant difference at (≤0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre and post-application of the cognitive achievement test, the observation card and the motivation for achievement scale for the post-application. The calculation of ETA box (η2) value of the augmented reality in the development of digital skills, both cognitive and performative images and motivation for achievement among first year preparatory pupils.

Keywords: Augmented Reality Technology - Digital Image Processing Skills - Motivation for Achievement.

• مقدمة:

يعيش عالمنا المعاصر تطورات متلاحقة وغير مسبوقة في تكنولوجيا التعليم ساهمت في حدوث تغيرات جذرية في ممارسات عمليتي التدريس والتعلم، ومن هنا لم تعد المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة قادرة على الوفاء بالتزاماتها ومواجهة هذه التغيرات، ولذا أصبحت هناك حاجة ماسة وضرورية للبحث عن بيئات تعليمية جديدة لمساعدة هذه المؤسسات في تقديم الخدمات التعليمية، وإعداد جيل قادر على التعامل مع مستحدثات العصر الذي نعيش فيه.

وتعد تكنولوجيا الواقع المعززAugmented Reality Technology مدخلًا تعليميًا جديدا يستخدم تكنولوجيا الاتصالات ومصادر التعلم الإلكترونية لتعزيز ورفع كفاءة التعليم التقليدي والاستفادة منها في تحقيق تعلم أكثر فاعلية وكفاءة، حيث تعتمد هذه التكنولوجيا على إضافة معلومات افتراضية أو رقمية للواقع الحقيقي بشكل متزامن مع الواقع قد تكون صور أو فيديوهات تعليمية أو نصوص أو معلومات إثرائية تساعد المتعلم على فهم المحتوى بأسلوب أفضل.(إيناس الشامي، لمياء القاضي،٢٠١٧: ١٢٧) [١]

فتكنولوجيا الواقع المعزز تعد من المفاهيم المعاصرة التي أضافتها تكنولوجيا المعلومات. وتعرف بأنها تكنولوجيا جديدة تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي حيث تسمح لكائنات افتراضية مولدة بواسطة الكمبيوتر أن تغطي

[١] أتبع الباحث في هذا البحث نظام التوثيق التالي(أسم المؤلف ، سنة النشر : رقم الصفحة)

بيئة واقعية بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك لتوضيح مشهد ما وتوجيه المتعلم لاستكمال مهمة تعليمية محددة بهدف تحسين الإدراك الحسي له، مما يسهل عمله ويساعده على اتخاذ القرارات المناسبة.(Lee,2012:13)

وتمتاز تكنولوجيا الواقع المعزز بأنها تعزز الواقع الحقيقي بمصادر تعلم رقمية من خلال المزج بين استخدام مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة كالنصوص والصور ولقطات الفيديو بهدف زيادة الدافعية والحماس نحو التعلم وحدوث التعلم المنشود، كما تعمل على زيادة انخراط المتعلم وتفاعله في العملية التعليمية وشعوره بالاستمتاع والرضا أثناء التعلم، بالإضافة إلى إنها تسهل فهم وتعلم الموضوعات التعليمية المعقدة، كما إنها تشجع التعلم الذاتي وإعطاء المتعلم حرية التحكم في عملية تعلمه.(Johnson ,et al,2011:127)

وهناك العديد من الخصائص التي تتميز بها تكنولوجيا الواقع المعزز من أهمها الدمج بين الواقعية والافتراضية من خلال إضافة العناصر الافتراضية في البيئة الحقيقية، والتفاعلية في الوقت الحقيقي حيث تسمح بتفاعل المتعلم مع الواقع الحقيقي في الوقت الفعلي عند الاستخدام وتعزيز هذا التفاعل بإضافةٍ كائنات افتراضية مناسبة يستطيع المتعلم التفاعل معها والتحكم فيها، فضلاً عن التشارك في بيئة ثلاثية الأبعاد حيث يشير التشارك إلى المحاذاة الدقيقة والحقيقية لكائنات افتراضية مع عناصر موجودة في البيئة الحقيقية، كما تتسم تكنولوجيا الواقع المعزز بأنها تكنولوجيا سهل الوصول إليها ومتاحة طول الوقت ويمكن للمتعلم الوصول للمحتوى الرقمي في أي وقت وأي مكان من خلال الأجهزة المحمولة المتصلة بشبكة الإنترنت لاسلكيًا. (Domhan,2010:5; Yuen, etal, 2011:130)

هذا وقد أثبتت الدراسات والبحوث السابقة فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية مثل دراسة (Gonzalez ,et al,2012) والتي أشارت إلى فعالية تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات العمل الجماعي لدى المتعلمين، وتدريبهم على إنشاء محتوى من المعلومات السياحية. كما أشارت دراسة(مها الحسيني، ٢٠١٤) إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس وحدة من مقرر الحاسب الآلي على تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي والاتجاه نحوها. وأثبتت دراسة (Tomara&Gouscos,2014) فاعلية بيئة تعلم قائمة على تكنولوجيا الواقع المعزز في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى المتعلمين. كما أثبتت دراسة(إسلام أحمد، ٢٠١٦) فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس للمراحل التعليمية المختلفة .

وتوصلت دراسة(نشوى شحاته،٢٠١٦) إلى فاعلية إستراتيجية مقترحة لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنفيذ الأنشطة التعليمية الخاصة بمادة الجغرافيا على تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوي. واستهدفت دراسة (إيناس الشامي، لمياء القاضي،٢٠١٧) التعرف على أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية الاقتصاد المنزلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر فعال للبرنامج التدريبي على تنمية الجانب المعرفي والمهاري لدى الطالبة المعلمة لتصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية باستخدام تقنيات الواقع المعزز.

ومن هذا المنطلق استشعر الباحث أهمية استخدام برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وتعد الدافعية للإنجاز شرطًا أساسيًا في عملية التعلم الجيد، حيث تضع أمام المتعلم أهدافًا معينة يسعي لتحقيقها وتزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف، وتجعل المتعلم يستجيب لمواقف معينة دون غيرها فهي الطاقة الكامنة عند المتعلم التي تجعله يقوم بنشاط معين لكي يتم التعلم.(كمال زيتون ،٢٠٠٥: ٤٥٢ -٤٥٣)

ولذا لن يكون هناك نواتج تعلم أو أهداف مرجوة إلا إذا توفر دافع قوي لدى المتعلم ينمي لديه القدرة على تحمل المسئولية والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بالاستمتاع أثناء عملية التعلم والسعي نحو التفوق، وتلك هي الرغبة الحقيقية من تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

وبالرغم من أهمية الدافعية للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم إلا إن استخدام الطرق التقليدية في التدريس والتي تعتمد على الحفظ والتلقين أدى إلى انخفاض دافعية المتعلمين للتعلم وضعف حماسهم وعدم قدرتهم على المثابرة وصعوبة متابعتهم للمعلومات التي تقدم إليهم، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستوى التعليم والتعلم.(مجدي إسماعيل، ٢٠٠٩: ٢١)، لذا أهتم البحث الحالي بتنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز التي تعزز الواقع الحقيقي بمصادر تعلم رقمية تشمل النصوص والصور ولقطات الفيديو بهدف زيادة الدافعية والحماس نحو التعلم.

ومن ناحية أخرى تعد الصور الرقمية إحدى مكونات الوسائط المتعددة الرئيسية، والتي بدونها لا يكتمل أي عمل، فهي من أكثر المواد التعليمية انتشارًا واستخدامًا في العملية التعليمية، حيث إنها تحقق الأهداف التعليمية المختلفة

المعرفية والمهارية والوجدانية في موضوعات عديدة، كما أنها تناسب جميع الإجراءات التعليمية بدءًا من استثارة الدافعية وحتى التقويم.(محمد خميس، ٢٠١٥: ٥٦٣)

والصورة الرقمية هي صورة تناظرية مكونة من مجموعة من النقاط الضوئية تسمى البكسلات والتي تمثل عناصر الصورة ولكل نقطة ضوئية قيمة عددية تمثل المدى اللوني لها، والتي تلتقط باستخدام كاميرا رقمية أو الماسح الضوئي، ويتم التعديل فيها ومعالجتها من خلال برنامج كمبيوتري.(Fstop,2005: 15)

وللصور الرقمية دور هام في تفعيل الاتصال بين المعلم والمتعلم فهي توضح المفاهيم المجردة للمتعلم، كما أنها تساعد في بناء التخيل لديه وخاصة في حالة التجارب المعملية والعلمية التي تحتاج لتكلفة عالية لعرضها، وأيضا تعد ركيزة أساسية من ركائز منظومة الوسائط المتعددة والفائقة فهي الركيزة المرتبطة بالرؤية، والتأثير البصري له القدرة الأكبر على محاكاة العقل دون غيره من منظومة الوسائط.(محمد عماشة، ٢٠٠٨: ١٦٩)

لذا تتضح أهمية تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى المتعلمين، حيث إنها تتيح لهم مجالات جديدة للتعبير عن الذات، وتوفر لهم فرص عمل في إنتاج الصور التعليمية والرسوم المتحركة فضلا عن إتاحة التكنولوجيا الرقمية للمعلمين والمتعلمين فرصًا للوصول لأدوات جديدة، وتنظيم عرض المعلومات والدروس من خلال الوسائط المتعددة من أجل استخدامها في أي مجال من المجالات وخاصة المجال التعليمي.(Phelps&Maddison,2008:6)

وعلى الرغم من ذلك فقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى أن هناك ضعفا في مهارات تصميم ومعالجة الصور الرقمية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة(إيمان الشريف،٢٠٠٨)، ودراسة(محمد عفيفي، ٢٠٠٩)، ودراسة(رجائي عبدالجواد، ٢٠١٠)، ودراسة(أسماء يسن وآخرون، ٢٠١٧)، ودراسة(أحمد طيبة، ٢٠١٨)، وأرجعت تلك الدراسات أسباب هذا الضعف إلى عدم استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس والاعتماد على الطرق التقليدية من قبل المعلمين والتي لا تتيح للمتعلمين التمكن من إتقان هذه المهارات، والتي لا سبيل لإتقانها إلا بضرورة إعادتها أكثر من مرة، وهذا ما تفتقده الأساليب والطرق التقليدية.

وبدراسة الواقع الفعلي لاحظ الباحث من خلال زيارته لبعض المدارس الإعدادية بمحافظة الشرقية تدني مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية المتضمنة بمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد ظهر ذلك في انخفاض درجات التلاميذ الفعلية في اختبارات هذا المقرر في الأعوام السابقة كما هو مدون في سجلات المدارس، بالإضافة إلى ما لاحظه الباحث من اللامبالاة من قبل التلاميذ وانخفاض دافعيتهم للإنجاز.

وتأكيداً لذلك قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية بهدف الوقوف على مدى تمكن تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مهارات معالجة الصور الرقمية وذلك من خلال تطبيق اختبار مبدئي استكشافي في الجانب المعرفي المرتبط بتلك المهارات على عينة عشوائية مكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ مدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة بمحافظة الشرقية والذين انتهوا من دراسة مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، واتضح من نتائج الاختبار وجود ضعف وقصور في مهارات معالجة الصور الرقمية لديهم، حيث إن (٢١) تلميذاً وبنسبة مئوية (٧٠٪) من هؤلاء التلاميذ حصلوا على درجات منخفضة في الاختبار.

لذا استشعر الباحث حاجة المجال إلى إجراء هذا البحث كمحاولة للتغلب على مشكلة ضعف مهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وضعف دافعيتهم للإنجاز وذلك من خلال تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز، ففي حدود علم الباحث والدراسات والبحوث السابقة التي قام بالإطلاع عليها أتضح أنه لم تجر دراسة سابقة تناولت تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

- **مشكلة البحث**:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى مهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وضعف دافعيتهم للإنجاز، مما استلزم تنميتها من خلال توظيف تكنولوجيا تعليم جديدة واعدة، هي تكنولوجيا الواقع المعزز؛ ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي يتناول تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وعلى نحو أكثر تحديداً فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات معالجة الصور الرقمية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟
- ما صورة البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز والمصمم لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

- ما فاعلية استخدام البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟
- ما فاعلية استخدام البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟
- ما فاعلية استخدام البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية بشقيها المعرفي والأدائي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية البحث الحالي من أنه:

- يوجه أنظار المسئولين عن تطوير التعليم نحو زيادة الاهتمام بالصور الرقمية والعمل على تنميتها لدى المتعلمين لما لها من دور كبير في تعديل سلوكهم وإثراء خبراتهم البصرية وتنمية خيالهم والارتقاء به.
- يقدم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز ومصمم وفقًا للمعايير التربوية والفنية قد يسهم في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويمكن الاستفادة منه في تصميم برامج أخرى مماثلة تعمل على تنمية الأداء المهاري والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة.
- يقدم خلفية نظرية ومجموعة من التوجيهات والإرشادات قد يستفيد منها الباحثون في توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز كتكنولوجيا جديدة، بهدف إدماج التقنيات التكنولوجية الحديثة في عالم الاتصالات والاستفادة منها في خدمة العملية التعليمية.
- يزود المعلمين ببرنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز قد يساعدهم في تحسين أدائهم التدريسي لمهارات معالجة الصور الرقمية.
- يقدم قائمة بمهارات معالجة الصور الرقمية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- يقدم اختبارًا وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية يمكن الاستفادة منهما في تقويم تعلم التلاميذ لتلك المهارات بمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية باعتبارها المحافظة التي يقيم بها الباحث، الأمر الذي سهل إجراء البحث وتطبيق أدواته، بالإضافة إلى تغطية المدرسة بشبكة إنترنت لاسلكية التي يحتاجها البحث وأيضًا تعاون إدارة المدرسة مع الباحث.
- تم التطبيق الميداني للبحث بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م .
- تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية ببرنامج *Gimp2.8* بشقيها المعرفي والأدائي والمتضمنة في وحدة(إنشاء ومعالجة الصور الرقمية)من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للصف الأول الإعدادي.
- تنمية بعض أبعاد الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **أدوات البحث**:

تمثلت أدوات البحث في:

- اختبار تحصيلي معرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج *Gimp2.8* لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (إعداد الباحث)
- بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج *Gimp2.8* لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (إعداد الباحث)
- مقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (إعداد الباحث)

- **فروض البحث**:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات التطبيق البعدي.

- **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالي على منهجين بحثيين أحدهما المنهج الوصفي وذلك عند دراسة الأدبيات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالبحث، وإعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد أدوات ومواد البحث، كما استخدم المنهج شبه التجريبي وذلك عند قياس فاعلية المتغير المستقل(برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز) في تنمية المتغيرات التابعة(الجانب المعرفي، والجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية - الدافعية للإنجاز).

- **التصميم التجريبي للبحث**:

تم استخدام التصميم التجريبي المعروف بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية مع القياس القبلى والبعدى المعروف بـ Pre-Post Test Two Group Design حيث تم اختيار عينة البحث وتم تقسيمها إلى مجموعتين، ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية ومقياس الدافعية للإنجاز قبليًا على كل من المجموعتين، وأعقب الباحث ذلك بتطبيق المعالجة التجريبية(البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز) على المجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم قام الباحث بعد ذلك بتطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية ومقياس الدافعية للإنجاز بعديًا علي المجموعتين كما هو موضح بجدول (١).

جدول(١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	التجربة	القياس البعدي
تجريبية	- الاختبار التحصيلي المعرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية. - بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية. - مقياس الدافعية للإنجاز.	البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز.	- الاختبار التحصيلي المعرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية. - بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية. - مقياس الدافعية للإنجاز.
ضابطة	- الاختبار التحصيلي المعرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية. - بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية. - مقياس الدافعية للإنجاز.	الطريقة المعتادة	- الاختبار التحصيلي المعرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية. - بطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية. - مقياس الدافعية للإنجاز.

- **مصطلحات البحث**:
- **البرنامج**:

يعرف البرنامج بأنه كل ما يتلقاه التلميذ من خبرات تعليمية داخل أي مؤسسة تعليمية أو خارجها بحيث ينتج عنها تغيير شامل في سلوكه على نحو مرغوب، وقد يكون البرنامج ذاتيًا أو جماعيًا. (ماهر صبري ،٢٠٠٢: ١٥٤)

ويعرف الباحث البرنامج إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: مجموعة من الخبرات والأنشطة المخططة والمنظمة والقائمة على تكنولوجيا الواقع المعزز، والتي تقدم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بهدف تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لديهم.

- **تكنولوجيا الواقع المعزز**:

عرفها لارسين وآخرون (Larsen ,et al,2011:41) بأنها تكنولوجيا لإضافة معلومات أو بيانات رقمية للواقع الحقيقي، ومن منظور تقني ترتبط تكنولوجيا الواقع المعزز بوسائل عرض يمكن ارتداؤها، أو أجهزة ذكية يمكن حملها.

كما عرفها (محمد خميس،٢٠١٥: ٢) بأنها تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تدمج بين الواقع الحقيقي الذي يراه المستخدم والواقع الافتراضي المولد بالكمبيوتر، الذي يضاعف المشهد بمعلومات إضافية، ويتم التفاعل معها في الوقت الحقيقي أثناء قيام الفرد بالمهمة الحقيقية، فيشعر المستخدم أنه يتفاعل مع العالم الحقيقي وليس الظاهري.

ويعرف الباحث تكنولوجيا الواقع المعزز إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: تكنولوجيا تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي بصورة دقيقة وذات معني لإضافة معلومات رقمية تفاعلية من صور وفيديو ونصوص ومعلومات إثرائية للواقع الحقيقي فيشعر التلميذ بأنه يتفاعل مع العالم الحقيقي وليس الظاهري، وذلك من خلال البطاقات المعززة(العلامات المرئية) وتوظيف الأجهزة المحمولة فعندما يقوم التلميذ بتوجيه كاميرا الهاتف الذكي المتصل بالإنترنت نحو البطاقة يتم عرض كائنات افتراضية تعرض المعلومات الرقمية المرتبطة بالسياق الذي وجدت به البطاقة بهدف تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **مهارات معالجة الصور الرقمية**:

عرف (محمد خميس،٢٠١٥: ٥٥٦) الصور الرقمية بأنها" تمثيل بصري أيقوني رقمي لأشياء أو أشخاص تتطابق خصائصه مع خصائص الأشياء التي يمثلها باستخدام كاميرات رقمية أو ماسحات ضوئية أو لقطة شاشة أو رسم حر باليد على هيئة شبكة من النقاط(البكسلات) باستخدام النظام الثنائي لتحقيق أهداف تعليمية معينة".

ويعرف الباحث مهارات معالجة الصور الرقمية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: أداء يتسم بالدقة في توظيف مجموعة من التعليمات والأوامر المبرمجة في برنامج Gimp2.8 والتي تساعد تلاميذ الصف الأول الإعدادي على معالجة الصور المولدة باستخدام الكمبيوتر والكاميرا الرقمية أو التي يتم إدخالها للكمبيوتر باستخدام الماسح الضوئي بهدف تحسينها طبقا لمعايير محددة واستخلاص بعض المعلومات منها، وذلك من خلال إجراء عمليات أو تعديلات على الصورة ثم حفظها على جهاز الكمبيوتر تمهيدًا لطباعتها.

- **الدافعية للإنجاز**:

عرفها (عبداللطيف خليفة،٢٠٠٦: ١٧) بأنها " استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

ويعرف الباحث الدافعية للإنجاز إجرائيًا في البحث الحالي بأنها:استعداد التلميذ لتحمل المسئولية والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بالاستمتاع أثناء عملية التعلم والسعي نحو التفوق من أجل تحقيق أهداف معينة، وتقاس كميًا في هذا البحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية المعد لذلك من قبل الباحث .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية بشقيها المعرفي والأدائي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، لذا فإن الإطار النظري للبحث يشتمل على ثلاثة محاور رئيسية هي: تكنولوجيا الواقع المعزز، والصور الرقمية، والدافعية للإنجاز، وفيما يلي عرض هذه المحاور:

- **المحور الأول**: **تكنولوجيا الواقع المعزز**:

يتناول هذا المحور تكنولوجيا الواقع المعزز من حيث مفهومها، وخصائصها، والفرق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي، والأسس النظرية التي تقوم عليها تكنولوجيا الواقع المعزز، وآلية عملها، وفوائدها وأهمية استخدامها في التعليم، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استخدامها في العملية التعليمية، وفيما يلي عرض لهذا المحور.

- - **مفهوم تكنولوجيا الواقع المعزز وخصائصها**:

تم تعريف تكنولوجيا الواقع المعزز من قبل العديد من الباحثين فعرفها يون وآخرون(Yuen ,et al,2011:120) بأنها شكل من أشكال التقنية التي تعزز العالم الحقيقي المادي من خلال دمج المواد المنتجة بالكمبيوتر مثل النصوص والصور

والفيديو داخله، حيث تسمح تكنولوجيا الواقع المعزز بإضافة المحتوى الرقمي بسلاسة لإدراك تصور المستخدم للعالم الحقيقي. وعرفها أريزو (Arezoo, 2014: 10) بأنها تكنولوجيا تدمج بين بيئة الواقع الحقيقي وبيئة الواقع الافتراضي لاكتشاف المعلومات وإدراكها وتعزيز التعلم من خلال توفير بيئة تعلم تفاعلية.

وقد اتفقت كل من (مها الحسيني،٢٠١٤: ١١)؛(أمل حمادة ،٢٠١٧: ٢٧١) على أنها "دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الحاسب الآلي، ليظهر المحتوي الرقمي كالصور والفيديو، والأشكال ثلاثية الأبعاد، ومواقع الإنترنت وغيرها، مما يجعل التلميذ يتفاعل مع المحتوى الرقمي ويستطيع تذكره بصورة أفضل".

كما عرفها كبيرو وباروسو(Cabero&Barroso,2015) بأنها الدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي من خلال الأجهزة التكنولوجية، حيث يتم من خلالها الاستفادة من تلك الأجهزة بإضافة مجموعة من المعلومات الرقمية للواقع الحقيقي.أما (إيناس الشامي، لمياء القاضي، ٢٠١٧: ١٣٠) عرفتها بأنها " دمج للواقع الحقيقي مع الواقع المعزز افتراضيًا والذي يحتوي على معلومات رقمية تفاعلية كالصور والفيديو، وأجسام ثلاثية الأبعاد باستخدام علامات لتعزيز البيئة الحقيقية بمعلومات إثرائية تحسن عملية التفاعل مع الواقع الحقيقي".

يتضح من العرض السابق لتعريفات تكنولوجيا الواقع المعزز أن معظمها يتفق على أنها تكنولوجيا تدمج بين الواقع الحقيقي الذي يراه المستخدم والواقع الافتراضي المولد بالكمبيوتر، حيث تضيف معلومات رقمية كالنصوص والصور ولقطات الفيديو إلى الواقع الحقيقي في بيئة تعلم حقيقية واقعية، كما أن تكنولوجيا الواقع المعزز ترتبط بأجهزة ذكية يمكن حملها، فهي ليست فقط ملفات وسائط متعددة، بل هي تكنولوجيا لتزويد المستخدم بالمعلومات المناسبة في الوقت الملائم.

وتتسم تكنولوجيا الواقع المعزز بالعديد من الخصائص من بينها ما يلي(وليد الحلفاوي، ٢٠١١: ١٥٧ -١٥٨)؛(Yuen ,et al,2011:130)؛ (Wu ,et al,2013:41) ؛ (أميرة الجمل، ٢٠١٨):

- التفاعلية : حيث تسمح تكنولوجيا الواقع المعزز بتفاعل المتعلم مع الواقع الحقيقي في الوقت الفعلي عند الاستخدام، كما أنها تسمح بتفاعل المتعلمين مع المعلمين ومع بعضهم البعض.
- الدمج: حيث تدمج بين الواقعية والافتراضية في بيئة التعلم الحقيقية.
- العرض بشكل ثلاثي الأبعاد: حيث يتم إتاحة كائنات ثلاثية الأبعاد بحيث تندمج مع الكائنات الحقيقية التي تسهم في تعزيز عملية التعلم.

- انخفاض التكلفة وسهولة الاستخدام: حيث أنها تكنولوجيا لا تحتاج إلى مهارات خاصة لاستخدامها، كما أنها تكنولوجيا لا تحتاج إلى تكاليف عالية أو أجهزة معقدة، وإنما تعتمد على الأجهزة المحمولة المتوفرة مع المتعلمين مثل الهواتف الذكية.
- سهولة الوصول والإتاحة: فالتعلم من خلال تكنولوجيا الواقع المعزز متاح طوال الوقت، حيث يمكن للمتعلم الوصول بسهولة للكائنات الافتراضية المعززة للكائنات الحقيقية في أي وقت ومن أي مكان من خلال الأجهزة المحمولة المتصلة بشبكة الإنترنت لاسلكيًا.

وأضاف كل من أندرسون وليروكبيس(Anderson&Liarokapis,2014:2) أن من خصائص تكنولوجيا الواقع المعزز أنها تزود المتعلم بمعلومات رقمية تساعده على فهم المحتوى بشكل أفضل، كما أنها تسمح بالتفاعل بين المعلم والمتعلم، وتقدم معلومات قوية رغم سهولة الاستخدام، وتمتاز بفاعليتها من حيث انخفاض التكلفة، بالإضافة إلى إنها تجعل الإجراءات المعقدة سهلة للمستخدمين.

- **الفرق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي**:

ينبغي التمييز بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي، حيث إن مصطلح الواقع الافتراضي غير مرادف للواقع المعزز ويوجد بينهما عدد من الاختلافات الفارقة بينهما، وفيما يلي أهم الفروق بين الواقع المعزز والواقع الافتراضي:

- الواقع الافتراضي يعزل المتعلم عن الواقع الحقيقي ويحجب كل البيئة الحقيقية المحيطة بالمتعلم ويسيطر عليه ولا يمكنه من رؤية العالم الحقيقي من حوله بحيث يصبح مجاله هو الواقع الافتراضي فقط، ويزود المتعلم بصور وأصوات وأماكن غير موجودة ببيئته الحقيقية وذلك من خلال أجهزة العرض الخاصة به، بينما الواقع المعزز أقرب إلى العالم الحقيقي حيث يسمح للمتعلم برؤية العالم الحقيقي من حوله، فالواقع المعزز يستخدم الواقع الحقيقي المحيط بالمتعلم مع تعزيزه وتدعيمه بالمعلومات والكائنات الافتراضية (صور – نصوص - فيديوهات) وفقا للتطبيق المستخدم . *(Azuma,et al,2001:2)*
- الواقع الافتراضي هو واقع اصطناعي ثلاثي الأبعاد يتفاعل معه المتعلم بواسطة الكمبيوتر وباستخدام وسائل خارجية مثل نظارات الرؤية والقفازات، ويشير إلى الإحساس وليس الحقيقة ،حيث يتوفر للمتعلم بيئة تخيلية كبديل للواقع الحقيقي، ولا نتفاعل معه في الوقت الحقيقي، أما الواقع المعزز فيجمع بين الواقع الافتراضي والواقع الحقيقي ونتفاعل معه في الوقت الحقيقي.(محمد خميس،٢٠١٥: ٢)

- الواقع الافتراضي غير متزامن فالمتعلم يستطيع الدخول إليه في أي وقت، ويحتاج إلى معامل افتراضية، أما الواقع المعزز متزامن حيث يتطلب وجود البيئة الواقعية والكائنات الافتراضية معًا في وقت واحد، ولا يحتاج إلى معامل افتراضية ويحتاج فقط أجهزة محمولة بكاميرا.(هناء رزق،٢٠١٧: ٥٧٤)؛(إيناس الشامي، لمياء القاضي،٢٠١٧ :١٣٥)

وبالرغم من هذه الاختلافات بين كل من الواقع الافتراضي والواقع المعزز إلا أن كلا منهما يوفر للمتعلم بيئة تتسم بالتفاعلية والمشاركة الإيجابية والانغماس في التعلم.

- **الأسس النظرية التي تقوم عليها تكنولوجيا الواقع المعزز**:

تعتمد تكنولوجيا الواقع المعزز كأحد أشكال التعليم الإلكتروني المختلفة في تطبيقاتها في عمليتى التعليم والتعلم على مجموعة من النظريات التي تمثل نماذج تعرض أسسًا واقعية تجريبية للمتغيرات التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم، وفيما يلي عرض مختصر لأهم النظريات التي تقوم عليها تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم:

- النظرية السلوكية(سكنر): اهتمت النظرية السلوكية الإجرائية بتهيئة الموقف التعليمي وتزويد المتعلم بمثيرات تدفعه للاستجابة، ثم تعزيز هذه الاستجابة، حيث إن السلوك وفقا لهذه النظرية إما أن يكون متعلمًا أو أنه نتاج تعديله عبر عملية التعلم.(محمد غزاوي، ٢٠٠٧: ٥٥)؛(نضال عبدالغفور، ٢٠١٢: ٧٠)، وتكنولوجيا الواقع المعزز تسعى إلى تهيئة تلك المواقف التعليمية من خلال ما تشمله من وسائط متعددة تعمل كمثيرات للتعلم، بالتالي تزيد من دافعية المتعلم للإنجاز وإتقانه لمهارات معالجة الصور الرقمية.
- النظرية البنائية: تعد النظرية البنائية هي الأكثر مناسبة واستخدامًا في التعلم الإلكتروني، فبيئات التعلم البنائي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم الإلكتروني عمومًا وبتكنولوجيا الواقع المعزز بشكل خاص، فبمجرد عرض الموضوع أو المحتوى باستخدام الكائنات الرقمية التي تظهر بشكل افتراضي يتيح بناء المفاهيم من خلال التجريب والأنشطة الشخصية والملاحظة حيث يتفاعل المتعلم مع مصادر التعلم الحقيقية والافتراضية ضمن بيئات تفاعلية غنية، والذي بدوره يؤدي إلى إتقان المهارات والوصول لتعلم أفضل، فمن مبادئ النظرية البنائية أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه من خلال تفاعله مع مصادر التعلم الحقيقية والافتراضية.(نضال عبدالغفور، ٢٠١٢: ٧٣)؛(*Wasko,2014:19*)
- النظرية الترابطية: وهي النظرية التي تأخذ في الاعتبار دور البيئة المحيطة بالمتعلم في إحداث التعليم والتعلم، وبالتركيز على الكيف وليس كم ما

يتعلمه المتعلم، فمن أهم مبادئ النظرية الترابطية قدرة المتعلم على تصنيف المعرفة إلى أجزاء هامه.(Siemens,2005:5)، وتكنولوجيا الواقع المعزز تعتمد على أحد مبادئ هذه النظرية في أن التعلم يمكن أن يكون موجوداً في أجهزة وأدوات مثل الأجهزة المحمولة، فمن خلال هذه الأجهزة وما توفره من تطبيقات يحدث التعلم.

- **آلية عمل تكنولوجيا الواقع المعزز**:

تقوم فكرة تكنولوجيا الواقع المعزز على إنتاج عناصر افتراضية باستخدام الكمبيوتر من صور ونصوص وفيديوهات وتخزينها في قاعدة بيانات أحد تطبيقات إنتاج الواقع المعزز وربطها بعلامات خاصة موجودة في الواقع الحقيقي، فعندما يقوم التلميذ بتوجيه كاميرا الهاتف المحمول نحو الواقع الحقيقي تقوم الكاميرا بالتقاط هذه العلامات ويتم عرض كائنات افتراضية تعرض المعلومات الرقمية المرتبطة بها على شاشة الهاتف المحمول (إيناس الشامي، لمياء القاضي،٢٠١٧: ١٣٦) وهناك طريقتان لعمل تكنولوجيا الواقع المعزز وهما (Lee,2012:14) ؛(Wasko,2014:20) ؛(سارة العتيبي وآخرون،٢٠١٦: ٧٩):

- **الطريقة القائمة على الموقع**: ويطلق على هذه الطريقة تكنولوجيا الواقع المعزز القائمة على الموقع أو التطبيقات التي لا تستعين بالعلامات، إنما تعرض الوسائط الرقمية على المتعلمين أثناء تواجدهم في البيئة الحقيقية بواسطة الهواتف الذكية أو الأجهزة المحمولة المزودة بنظام *(GPS)*، وهذه الطريقة لا تتطلب تخطيطا مسبقا أو إضافة علامات إلى المشهد التعليمي الحقيقي أو برامج تمييز، وإنما تحتاج إلى أنظمة تتبع المواقع عبر الأقمار الصناعية واستشعار كنظام *GPS* أو بوصلة أو جهاز للتعرف على الصور، وتتميز هذه الطريقة بأنها تعمل في أي مكان دون الحاجة إلى علامات خاصة.
- **الطريقة القائمة على العلامات**: ويطلق على هذه الطريقة تكنولوجيا الواقع المعزز القائمة على العلامات المرئية، حيث تستخدم علامات تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لتعرض المعلومات أو الوسائط الرقمية المرتبطة بها، فبعد طباعة هذه العلامات على الورق وقيام التلميذ بتوجيه كاميرا الهاتف المحمول نحوها يتم عرض كائنات افتراضية تعرض المعلومات الرقمية المرتبطة بالسياق الذي وجدت به العلامة. وقد استخدم الباحث هذه الطريقة من تكنولوجيا الواقع المعزز في البحث الحالي.

- **فوائد وأهمية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم**:

من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث والأدبيات ذات الصلة بتكنولوجيا الواقع المعزز تم التوصل إلى فوائد وأهمية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم كما يلي(Yuen ,et al,2011) ؛ (Lee,2012:14-17) ؛ (Del Bosque a ,et al,2015:223) ؛(Diaz ,et al,2015:207) ؛ (Radu,2012:314) ؛(أميرة الجمل ، ٢٠١٨):

- تساعد المتعلمين على فهم الموضوعات التعليمية والحقائق والمفاهيم المعقدة والأشياء غير المحسوسة، بالإضافة إلى فهم العلاقات وحل المشكلات، وذلك من خلال تنوع مصادر التعلم الإلكترونية، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
- تتعامل مع أساليب التعلم المتعددة، حيث توفر بيئة تعلم حقيقية غنية بمصادر التعلم الرقمية والمناسبة لأساليب التعلم المتعددة الخاصة بالمتعلمين وتجعل لهم دورًا نشطًا وفعالًا في العملية التعليمية.
- توفر طرق استكشافية فريدة يتدفق من خلالها للمتعلم محتوى ثلاثي الأبعاد متولد من خلال الكمبيوتر، الأمر الذي يساعده على اكتساب المهارات المختلفة.
- تجعل البيئة المدرسية أكثر قدرة على التعليم والإنتاج، وتحسن من نوعية التعليم والتدريب.
- تعمل على تشجيع المتعلمين على الإبداع والابتكار وتوسيع مخيلتهم لإدراك الحقائق والمفاهيم، وذلك من خلال إضافة المحتوى الرقمي الذي يشتمل على النصوص والصور والرسوم والفيديوهات، حيث يتم دمج رموز وعلامات المواد الرقمية داخل العالم الحقيقي، الأمر الذي يتيح الفرصة لتمتع المتعلمين وزيادة قدرتهم على التفكير.
- تتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة والانخراط في التعلم والتفاعل مع بعضهم البعض من جهة ومع المحتوى العلمي من جهة أخري، من خلال الانغماس في ممارسات تعليمية حقيقية، بالإضافة إلى إنها توفر خبرة تعليمية حقيقية للمتعلمين من خلال توفير الخبرات التعليمية في نفس بيئة التعلم الحقيقية.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث أساليب التعلم، كما تساعدهم في عمليات التعلم الذاتي، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للتعلم وشعورهم بالرضاء والاستمتاع بالتعلم.
- تساعد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترة طويلة، حيث إن المحتوى العلمي المكتسب من خلال تطبيقات تكنولوجيا الواقع المعزز يرسخ في ذاكرة المتعلم بشكل أقوى من ذلك الذي يكتسبه من خلال الوسائل التقليدية.

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية كدراسة تشن وتساي(Chen&Tsai,2011) والتي أشارت إلى فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، حيث إن استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز أدى إلى زيادة حماس التلاميذ وإرادتهم

للقراءة والإطلاع والبحث داخل المكتبات، كما أنها توفر مزايا كثيرة كتنمية مهارة التطبيق والفهم المكتبي مقارنة بالتعليم المكتبي التقليدي. كما أشارت دراسة باكا وآخرون(Bacca,et al,2014) إلي فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز في تحسين اكتساب المعلومات وتنمية الدافعية لدى المتعلمين. في حين أشارت دراسة ديل بوسكيو وآخرين(Del Bosque a ,et al,2015) إلى فعالية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في دعم الطلاب أثناء تعلم مهارات البر مجة وزيادة تحصيلهم ودافعيتهم نحو التعلم.وكذلك أثبتت دراسة استابا ونادولني (Estapa&Nadolny,2015) وجود أثر إيجابي لاستخدام الواقع المعزز في تنمية تحصيل الطلاب في الرياضيات وزيادة دافعيتهم للإنجاز.

واستهدفت دراسة(نشوى شحاته،٢٠١٦) تصميم إستراتيجية مقترحة لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنفيذ الأنشطة التعليمية الخاصة بمادة الجغرافيا والتعرف على أثرها في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات، حيث جاءت الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وأشارت دراسة(عبدالرؤوف إسماعيل، ٢٠١٦) إلي فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية التحصيل الأكاديمي في مقرر شبكات الحاسب لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا، بالإضافة إلى فاعليتها في تنمية دافعيتهم في أنشطة الاستقصاء نحو التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تدريس المقررات العملية. وأثبتت دراسة(زينب السلامي،٢٠١٦) فعالية تكنولوجيا الواقع المعزز في تقديم الدعم للطلاب خاصة الدعم الموزع في تنمية التحصيل وبعض مهارات البر مجة والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الفيوم.

أما دراسة (أمل حمادة ،٢٠١٧) فقد أشارت إلى وجود أثر فعال لاستخدام تطبيقات الواقع المعزز داخل الفصل وخارجه في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الإبداعي المرتبط بمقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. بينما أشارت دراسة (سارة الهاجري،٢٠١٨) إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام الواقع المعزز في تدريس مقرر الفقه على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض.

في حين استهدفت دراسة(محمد عبيد،٢٠١٨) التعرف على فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات التلاميذ المعاقين سمعيًا بمقرر الحاسب الآلي

واتجاهاتهم نحوه، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدارس مملكة البحرين بلغ عددها عشرة تلاميذ وتم تقسيمها إلى مجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الواقع المعزز في تنمية كل من الجانب المعرفي والجانب الأدائي المرتبط بمهارات استخدام برنامج الجداول الإلكترونية لدى التلاميذ، حيث جاءت الفروق في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. أما دراسة (أميرة الجمل، ٢٠١٨) فقد استهدفت تصميم أسلوبين لممارسة التعلم (الموزع - المركز) في بيئة تعلم مدمج باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز والكشف عن أثرهما على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات فهرسة المواد والمصادر التعليمية لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات جامعة عين شمس، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطالبات بلغ عددها(٣٠) طالبة وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين، وتوصلت الدراسة إلي ارتفاع حجم تأثير تصميم الأسلوبين لممارسة التعلم باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز علي التحصيل المعرفي ومهارات فهرسة المواد والمصادر التعليمية، كما أسفرت الدراسة عن وجود فرق دال بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقات تقييم المهارات لصالح متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بأسلوب ممارسة التعلم الموزع.

ومن خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز تبين ما يلي:

- أكدت معظم الدراسات والبحوث السابقة على التأثير الإيجابي لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات فاعلية استخدامها في تنمية العديد من نواتج التعلم لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، فتكنولوجيا الواقع المعزز تساعد على تحويل بيئة التعلم التقليدية إلى بيئة تعلم تفاعلية تزيد من إيجابية المتعلم وتدعم التعلم النشط من خلال تركيب المعلومات الرقمية على البيئة الحقيقية.
- اهتمت بعض الدراسات بدراسة فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في بعض مخرجات التعلم ومنها التحصيل المعرفي والدافعية في مواد دراسية مختلفة، واهتمت دراسات أخرى بالمفاهيم، وأخرى اهتمت بتنمية المهارات المختلفة مثل مهارات تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية، ومهارات فهرسة المواد والمصادر التعليمية، ومهارات استخدام المكتبات الرقمية، ومهارات البرمجة، ومهارات استخدام الجداول الإلكترونية، ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير البصري.
- اتضح للباحث من خلال تلك الدراسات والبحوث السابقة أنه لا توجد دراسة سابقة - في حدود علم الباحث - تناولت تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا

الواقع المعزز لتنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الأمر الذي دفع الباحث لإجراء هذا البحث.

- استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في كيفية تصميم البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز، بالإضافة إلى صياغة فروض البحث وتفسير نتائجه.

- **المحور الثاني: الصور الرقمية:**

يتناول هذا المحور الصور الرقمية من حيث مفهومها، وخصائصها، مميزاتها، ومفهوم معالجة الصور الرقمية، وطرق معالجتها، وأهمية تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات تصميم ومعالجة الصور الرقمية لدى المتعلمين من خلال أنماط وأساليب وبرامج تعليمية مختلفة، وفيما يلي عرض لهذا المحور.

- **مفهوم الصور الرقمية وخصائصها:**

تعددت وتنوعت تعريفات الصور الرقمية فعرفها بيسير وهبارد (Besser& Hubbard, 2005 :2) بأنها صور مكونة من مجموعة من العناصر تسمي النقاط الضوئيةPixels، وتقسم في شكل مصفوفة من الصفوف والأعمدة، ولكل نقطة ضوئية قيمة لونية معينة وبتمازجها تعطي في النهاية وهمًا بأنها صورة ذات إيقاع مستمر. وعرفها(محمد عماشة،٢٠٠٨: ١٦٧) بأنها" تلك الصور التي يتم حفظها في شكل رقمي أي على هيئة ملفات كمبيوتر حتي يمكن عرضها باستخدام الكمبيوتر، ويتم ذلك باستخدام الكاميرا الرقمية أو باستخدام الماسح الضوئي".

وقد اتفق كل من(إيمان الشريف،٢٠٠٨: ١٨)؛ و(أحمد موسى، ٢٠١٠: ٢٨)على أنها الصور الإلكترونية التي يمكن الحصول عليها من مصادر متنوعة كالكاميرا الرقمية، والماسح الضوئي، ومكتبات الصور، وتقسم على هيئة شبكة من النقاط الضوئية التي تمثل عناصر الصورة ولكل نقطة قيمة عددية تمثل المدى اللوني لها، ويتم معالجة البيانات الرقمية للصورة بواسطة برامج الكمبيوتر الرسومية. كما عرفها(محمد السيد،٢٠١٦ :١٧٤) بأنها" تمثيلات رقمية تعبر عن الواقع بكل تفاصيله أو باختزال بعض عناصره لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويتم إنتاجها إما بالتصوير الرقمي أو برقمنتها من الشكل الورقي إلى الشكل الرقمي".

يتضح من العرض السابق لمفهوم الصور الرقمية بأنها عبارة عن تمثيل أيقوني رقمي حتى يمكن تخزينها واستخدامها من خلال جهاز الكمبيوتر، وتتكون من مجموعة من النقاط الضوئية تسمي البكسلات التي تمثل عناصر الصورة، وكلما زاد عدد البكسلات زاد وضوح الصورة، والتي تلتقط باستخدام الكاميرا الرقمية أو باستخدام الماسح الضوئي حيث يتم مسح الصورة التناظرية

وتحويلها للصورة الرقمية، ويتم إجراء التعديلات عليها من خلال برامج كمبيوترية مثل برنامج Gimp وغيره من البرامج.

وتتسم الصور الرقمية بمجموعة من الخصائص منها ما يلي(محمد خميس،٢٠١٥: ٥٥٦ -٥٥٧):

- الرقمية: فهي إما رقمية جاهزة كما في التصوير الفوتوغرافي الرقمي حيث يتم التقاطها بكاميرات رقمية، أو محولة من أصل تناظري إلى الشكل الرقمي باستخدام الماسح الضوئي كما في الصور الممسوحة، أو مولدة باستخدام الكمبيوتر باستخدام أحد برامج الرسم كما في الصور المرسومة.
- التمثيل الأيقوني التصويري: حيث يتكون نظام الإشارة من رموز وأيقونات، ويوجد نوعان من التمثيل هما: الأول التمثيل التصويري مثل الرسوم والصور وهو غير متفق على معناه، والثاني هو التمثيل الوصفي وهو تمثيل متفق على معناه مثل المعادلات الرياضية.
- الغرضية: فالصور الرقمية تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ولذا يتم اختيارها أو إنتاجها في ضوء معايير محددة.
- الواقعية النسبية: بمعني أنها تمثيل لأشياء أو أشخاص أو مشاهد حقيقية، فالصور لا تشبه الشيء الحقيقي الذي تمثله بالكامل لأنها مسطحة والشيء مجسم، ولذا لا توجد صورة واقعية بالكامل فهي ليست الواقع الكامل بذاته لأن هذا الواقع الكامل لا يوجد إلا في الأشياء الحقيقية ذاتها وماعدا ذلك فهو تمثيل، ومن هذا المنطلق جاء مصطلح" الواقعية النسبية" فالصور تكون أكثر واقعية عندما تقترب من الشيء الذي تمثله من حيث اللون والشكل والتفاصيل.

- **مميزات الصور الرقمية**:

من أهم مميزات الصور الرقمية فورية المعالجة والإطلاع على الصورة، وإمكانية استخدام برامج المعالجة الخاص بها لعمل التأثيرات المتنوعة عليها، وتحسين أساليب الاسترجاع والعرض والبحث والفهرسة وإعداد قواعد البيانات المكتبية لمجموعات الصور وذلك باستخدام الحاسوب، وتوفير التكاليف على المدى البعيد وذلك لعدم وجود حاجة لشراء فيلم تصويري وعدم دفع تكاليف إظهارها، وإمكانية طباعتها أو نشرها على الويب بمنتهي السهولة، وكذلك الصور الرقمية أكثر بقاءً حيث لا تتعرض للتلف بمرور الوقت أو أثناء عمليات المعالجة كما هو الحال في الصور التقليدية، وإمكانية تصفح الصور والاستمتاع بها بمجرد التقاطها بالكاميرا الرقمية، بالإضافة إلى إمكانية الحصول عليها من مصادر إلكترونية متنوعة.(Dennis,2000:3)؛ (Besser& Hubbard, 2005: 2) (إيمان الشريف، ٢٠٠٨: ٣٥) . ويوضح (محمد خميس، ٢٠١٥: ٥٦٣ -٥٦٤) مميزات الصور الرقمية التعليمية فيما يلي:

- مناسبتها لتحقيق الأهداف التعليمية المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية في جميع المراحل الدراسية.
- سهولة التحرير والمعالجة فبمجرد تصويرها يمكن تنزيلها على الحاسب الآلي وإجراء العديد من التعديلات عليها باستخدام البرامج الخاصة بمعالجة الصور مثل برنامج *Gimp* وبرنامج *Photoshop* وغيرها من البرامج.
- سهولة العرض والاستخدام، حيث يمكن عرض الصورة على الحاسب الآلي أو على شاشة الهاتف المحمول، مع إمكانية تحكم المتعلم في عرضها من حيث تكبيرها أو تصغيرها دون الحاجة لمهارات معقدة أو أجهزة عرض ضوئي .
- تثير روح الإبداع لدى المتعلمين، حيث تتيح لهم فرصًا أكثر للإبداع والتفاعل والمناقشة حولها فيتبادلونها ويتشاركون فيها ويعبرون بها عن آرائهم، ومن ثم تشجعهم على التفكير .
- تساعد على تنمية بعض مهارات التفكير لدى المتعلم مثل التحليل والمقارنة والتصنيف.
- سهولة الوصول إليها من مصادر متنوعة كالتصوير بالكاميرا الرقمية ومكتبات الصور المتوفرة على الأسطوانات بدون تكلفة.

- **مفهوم معالجة الصور الرقمية**:

عرف بيرند(Bernd,2005:17) معالجة الصور الرقمية بأنها عملية إجراء تحسينات على الصورة لرفع جودتها دون المساس بالهيكل التركيبي لها ويكون مدخلات هذه العملية صورة ومخرجتها صورة. وعرفها برجر وبرج (Burger&Burge,2007:28) بأنها إمكانية إجراء عمليات على الصورة والتلاعب فيها بالإضافة والحذف وتعديل الألوان ودرجة وضوح الصورة وإضافة التأثيرات المناسبة عليها باستخدام أحد البرامج المعدة لذلك.

وقد أتفق كل من(هند شعبان،٢٠٠٨: ٧)؛ و(حسنين شفيق،٢٠٠٩: ٩٣) على أنها" أحد فروع علمٍ الحاسوب(المعلوماتية)، تهتم بإجراء عمليات على الصور بهدف تحسينها طبقا لمعايير محددة أو استخلاص بعض المعلومات منها".

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث معالجة الصور الرقمية إجرائيًا بأنها: توظيف مجموعة من التعليمات والأوامر المبرمجة في برنامج Gimp2.8 والتي تساعد تلاميذ الصف الأول الإعدادي على معالجة الصور المولدة باستخدام الكمبيوتر والكاميرا الرقميةٍ أو التي يتم إدخالها للكمبيوتر باستخدام الماسح الضوئي بهدف تحسينها طبقا لمعايير محددة واستخلاص بعض المعلومات منها، وذلك من خلال إجراء عمليات أو تعديلات على الصورة ثم حفظها على جهاز الكمبيوتر تمهيدًا لطباعتها.

- **طرق معالجة الصور الرقمية**:

تكمن المعالجة الجرافيكية للصور الرقمية داخل الكمبيوتر في تخزينها وعرضها بطريقتين رئيسيتين هما (Chamberlin,2004: 39-40)؛(ياسر الجبرتي،٢٠٠٨: ٢٦٢ -٢٦٣):

- طريقة راستر: وهو النظام الشائع وفيه تتكون الصور أو الرسوم على شاشة جهاز الكمبيوتر بواسطة العديد من النقاط الضوئية(البكسلات) والتي تمثل عناصر الصورة، وتعد هذه الطريقة ذات جودة عالية مقارنة بطريقة فيكتور، ولكن هذه الطريقة المساحة التخزينية لها كبيرة جداً نظراً للجودة الفوتوغرافية التي تتمتع بها، بالإضافة إلى أنه كلما تم تصغير الصورة أو تكبيرها قلت جودتها وظهرت بها حبيبات تشوش وضوحها.
- طريقة فيكتور: وهذا النظام يظهر صوره ورسومه بواسطة سلسلة من الخطوط المستقيمة والمنحنية، ولذا لا تحتاج رسوم هذا النظام إلى مساحة تخزينية كبيرة، بالإضافة إلى أنه يمكن تكبير رسومه إلى أي درجة دون تغيير أو فقد في جودتها ومن ثم يستخدم هذا النظام في الرسوم الهندسية والمعمارية والرسوم التوضيحية الكبيرة كالخرائط، ولكن يعاب علي هذا النظام عدم قدرته على إعطاء جودة عالية.

- **أهمية تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى المتعلمين**:

ترجع أهمية تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى المتعلمين إلى ما يمكن أن تقوم به الصور الرقمية من تأثيرات في العملية التعليمية من حيث قدرتها على عرض الأشياء التي يصعب على المعلم تجسيدها، وتقلل من الاعتماد على اللفظية حيث تعتمد على حاسة البصر ووصف الأشياء والتركيز عليها لسهولة الفهم، بالإضافة إلى قدرتها على تكبير وتصغير الأشياء وتوضيحها وجذب انتباه المتعلمين وتشويقهم أثناء العرض.(محمد عماشة، ٢٠٠٨: ١٧٠)

ويوضح كل من (طارق حمد الله،٢٠٠٦: ٢٠٢)؛(إبراهيم السيد، ٢٠١٠: ٩٣) (كريمة أحمد، ٢٠١١: ٣٥) الأهمية التعليمية لمعالجة الصور الرقمية فيما يلي:

- إمكانية إضافة عدد من التأثيرات الجمالية والفنية للصورة، وذلك عن طريق التنسيق بين تصميم العناصر الموجودة بالصورة والهدف التعليمي المستخدمة من أجله.
- إمكانية التحكم في كثافة معلومات الصورة بما يتناسب مع الهدف التعليمي منها بحيث يتم حذف الأجزاء الزائدة من الصورة والتي ليس لها قيمة أو إضافة بعض المعلومات الضرورية لها أو زيادة إيضاح جزء من الصورة.
- زيادة فاعلية استخدام الصور الرقمية في التعليم كأحد مصادر التعلم البصرية وذلك بمعالجة هذه الصور بالشكل الذي يتلائم مع الهدف التعليمي منها كتنقيح الصورة وتعديل ألوانها وتحسين جودتها دون تغيير حجمها بشكل يجعلها أكثر واقعية.

ومن مظاهر الاهتمام بتنمية مهارات تصميم ومعالجة الصور الرقمية تعدد الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بسبل تنميتها لدى المتعلمين من خلال

أنماط وأساليب وبرامج مختلفة كدراسة (حمدي عبدالعظيم،٢٠١٠) والتي استهدفت التعرف على فعالية برنامج قائم على شبكة المعلومات الدولية في تنمية بعض مهارات التصوير الرقمي في ضوء مفهوم الثقافة البصرية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الفيوم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات، حيث جاءت الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات تكوين الصور الرقمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.أما دراسة (أكرم فروانة،٢٠١٢) فقد استهدفت التعرف على فعالية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي المرتبط بالمهارات.

في حين استهدفت دراسة (أسماء يسن وآخرون، ٢٠١٧) التعرف على أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم(صور - فيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب بلغ عددها (٨٠) طالبًا وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين تبعًا لنمطي تقديم السقالات التعليمية في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت الموقع الإلكتروني القائم على السقالات التعليمية نمط الفيديو.أما دراسة(أحمد طيبة، ٢٠١٨) فقد استهدفت التعرف على أثر اختلاف نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية(التفاعلي - الساكن) في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم المستقلين والمعتمدين إدراكيًا بكلية التربية جامعة الأزهر، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بنمط العرض التفاعلي في الخرائط الذهنية الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي للطالب.

ويتضح من خلال مراجعة تلك الدراسات والبحوث أنه لا توجد أي دراسة سابقة اهتمت بتنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز، ولذلك ربما يعد

هذا البحث من البحوث الأولي في موضوعها على المستوي المحلي في حدود علم الباحث، وقد استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة التي تم عرضها في سياق هذا المحور في كيفية إعداد قائمة مهارات معالجة الصور الرقمية والاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة قياس الجانب الأدائي للمهارات.

- **المحور الثالث: الدافعية للإنجاز:**

يتناول هذا المحور الدافعية للإنجاز من حيث مفهومها، وعوامل تنميتها، وقياسها، وأبعادها، وأهمية تنميتها لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين من خلال مداخل واستراتيجيات وأنماط وبرامج تعليمية مختلفة، وفيما يلي عرض لهذا المحور.

- **مفهوم الدافعية للإنجاز:**

تعددت التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز فعرفها راينور (Raynor,2005:243) بأنها حالة داخلية تعبر عن الرغبة التي تنشط سلوك الفرد، والمرتبطة بالتخطيط لإنجاز الأعمال الصعبة والتي تحتاج لمهارة عالية وتحدي ومثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه من أجل النجاح والتفوق. وعرفها(حسين أبورياش وآخرون،٢٠٠٦: ١٩٤) بأنها" استعداد لدى الفرد يتميز بالثبات النسبي للسعي نحو النجاح والتفوق، وهذا الاستعداد يظل كامنًا لدى الفرد حتي يستثار بمثيرات في مواقف الإنجاز لتبين له أن الأداء سيكون وسيلة للنجاح".

كما عرفها كل من بتري وجوفيرن(Petri&Govern,2004:55) بأنها القوة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، فهي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان. في حين عرفتها(دعاء درويش، ٢٠١٥: ١٤٥) بأنها" استعداد المتعلم للسعي والكفاح من أجل النجاح والتغلب على العقبات والمشكلات بكفاءة، وبأقل قدر من الجهد للوصول للهدف المنشود، وتظهر في مثابرة المتعلم وتحمله للمسئولية، والسعي نحو التفوق، والتخطيط للمستقبل، والاستمتاع بتعلم الجغرافيا".

- **عوامل تنمية الدافعية للإنجاز:**

تتوقف زيادة الدافعية للإنجاز على أربعة عوامل يمكن إيجازها فيما يلي (Kruger,2006:176) ؛ (محمد مقداد، ٢٠١٠: ٣٤):

- المعلم: حيث يجب أن يكون متميزًا في التدريس، ومشجعًا للمتعلمين على الاستقصاء والتساؤل، كما يتقبل ويشجع ذاتية المتعلمين، بالإضافة إلى دعمه المستمر للفضول الطبيعي لهم، وكل هذه الصفات تساهم في زيادة دافعية المتعلم.

- المتعلم: حيث يجب أن يكون قادرًا على الاستمرار في أداء الواجبات والتكليفات ذات الصلة بمجال دراسته مهما كانت العقبات التي قد تواجهه، كما يجب أن يكون متحملًا لمسئولية التعلم.
- البيئات التعليمية: حيث يجب أن تتسم البيئة التعليمية بالنظام ويكون شعارها طوال الوقت تحقيق النجاح في المهام التي تبعث على التحدي والقدرة على الإنجاز، كما يجب أن تتسم بالواقعية أي تكون مرنة ومستجيبة لاحتياجات المتعلمين الحقيقية فكلما كانت البيئة التعليمية قريبة من بيئة المتعلمين كانت أكثر واقعية ومصداقية، كما يجب أن تتوفر في كل بيئة خاصية التعبير عن هوية المتعلمين، وسماتهم الشخصية من خلال أنشطتهم التعليمية التي قد تميزهم عن غيرهم.
- المعالجات التعليمية: حيث يفضل اختيار الاستراتيجيات والمداخل والأساليب التعليمية التي تبعث في نفوس المتعلمين الرغبة في التعلم وتأخذ بعين الاعتبار ميولهم واهتماماتهم والعمل على إدماجهم في الموقف التعليمي، والداعمة لمركزية المتعلم ودوره الفعال والنشط في التعلم، ومن هذه المعالجات التعلم البنائي والذي يؤكد على أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه بدلاً من نقلها له بواسطة المعلم.

ويشير (فؤاد أبوحطب ، آمال صادق، ١٩٩٤: ٤٥١) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على دافعية الإنجاز منها بيئة المتعلم، وطبيعة دافعية الإنجاز لديه، ودرجة جاذبية العمل، والتنظيم الهرمي لحاجاته.

- **قياس الدافعية للإنجاز وأبعادها**:

يتم قياس الدافعية للإنجاز من خلال نوعين من المقاييس هما (عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٠: ٩٧ -١٠٠)؛(ليلي معوض، ٢٠٥:٢٠٠٩):

- المقاييس الإسقاطية *Projective Scales*: ومن أشهرها اختبار تفهم الموضوع(*TAT*) والذي أعده موراي*Murray*، وهو يتطلب من المفحوصين أن يستجيبوا لعدد من الصور حوالي ثلاثين صورة بحيث تحمل كل صورة أكثر من تفسير ثم تحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى دافعية الإنجاز عندهم، وبالرغم من ضعف ثبات وصدق هذه المقاييس فإنه شاع استخدامها في العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز.
- المقاييس الموضوعية *Objective Scales* : وهي المقاييس ذات العلاقة بموضوع محدد، وفيه يعطى المفحوص عددًا من الأسئلة ليجيب عليها من خلال الاختيار من بين بدائل متعددة، وتسمي هذه المقاييس بالمقاييس الموضوعية لأنها لا تسمح للفاحص بأن يتدخل ذاتيًا في تصحيح الإجابات، وهذا النوع من المقاييس هو ما يؤخذ به في البحث الحالي.

والجدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز لها أبعاد متنوعة، ومن هذه الأبعاد ما يلي(عبد اللطيف خليفة،٢٠٠٦: ٢١ -٢٣)؛(عادل سرايا،٢٠١١: ٢٨)؛(دعاء درويش،٢٠١٥: ١٤٨)؛الشعور بالمسئولية، المثابرة، السعي نحو التفوق، مستوى الطموح ، التخطيط للمستقبل، الشعور بأهمية الزمن، الاستمتاع بتعلم المادة.

وصنف البحث الحالي أبعاد الدافعية للإنجاز في أربعة أبعاد هي الشعور بالمسئولية، المثابرة، السعي نحو التفوق، الاستمتاع بتعلم مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك لمناسبة هذه الأبعاد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **أهمية تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين**:

تعد تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين من أهم العوامل التي تساعد على نمو شخصيتهم ، بالإضافة إلى أن تنميتها لديهم يعمل على تنشيط مستوى أدائهم وتحقيق الأهداف التربوية اللازمة، وتكمن أهمية تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين فيما تقوم به من وظائف منها: تزيد من انخراط المتعلم في عملية التعلم، كما تزيد من مثابرته في المواقف التعليمية المختلفة، الأمر الذي يجعله يستمر في بذل الجهد من أجل تحقيق هدفه، تستثير وتنشط السلوك فهي تحث المتعلم على القيام بعمل معين، وقد تبين أن أفضل مستوى من الدافعية هي"الاستثارة" وهي المستوي المتوسط لتحقيق نتائج إيجابية لأن المستوى المرتفع عن الحد يؤدي للتوتر والقلق والمستوى المنخفض يؤدي إلى الملل واللامبالاة، تساعد المتعلم على اختيار ما يقوم به من أنشطه وتجعله يستجيب لمواقف معينه بحماس وتشوق دون غيرها فهي الطاقة الكامنة التى تجعل المتعلم يقوم بنشاط معين، تسهل وتيسر عملية التعلم فوجود دوافع تتسم بالإنجاز لدى المتعلم شيء أساسي للتعلم حيث أنها تدفعه للحصول على أعلى الدرجات والوصول إلى نواتج التعلم المطلوبة في المواقفِ التعليمية المختلفة، فالمتعلمون المدفوعون للتعلم هم أكثر المتعلمين تحصيلا وأفضلهم أداءًا.(شفيق علاونه،٢٠٠٤: ٢٠٤)؛(ممدوح الكناني،أحمد الكندري،٢٠٠٥: ٦٦)؛(Thane,2010)

ونظراً لأهمية الدافعية للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم، فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بسبل تنميتها لدى المتعلمين من خلال مداخل واستراتيجيات وأنماط وبرامج تعليمية مختلفة كدراسة(رشا محمد وآخرون،٢٠١١) والتي استهدفت الكشف عن فعالية المدخل الإنساني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود دور إيجابي للمدخل الإنساني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، حيث جاءت الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. أما دراسة (دعاء درويش،٢٠١٥) فقد استهدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا بكلية البنات جامعة عين شمس،

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز، حيث جاءت الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في كل من مقياس مهارات التعلم ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات التطبيق البعدي.

في حين استهدفت دراسة(محمد خلاف،٢٠١٦) تحديد أنسب نمط لتطبيق نموذج التعلم المعكوس (تدريس الأقران - الاستقصاء) في تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولي الذين درسوا بنمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الإجتماعية في التعليم ومقياس الدافعية للإنجاز مقارنة بطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بنمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء. كما توصلت دراسة(آمال محمد،٢٠١٧) إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من خلال استخدام إستراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة.

ويتضح من خلال مراجعة تلك الدراسات عدم تطرق أي منها إلى تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث السابقة في إعداد مقياس الدافعية للإنجاز.

- **إجراءات البحث**:

سار البحث الحالي وفقاً الإجراءات التالية:

- **أولاً:إعداد قائمة بمهارات معالجة الصور الرقمية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**:

لإعداد القائمة تم إتباع الإجراءات التالية:

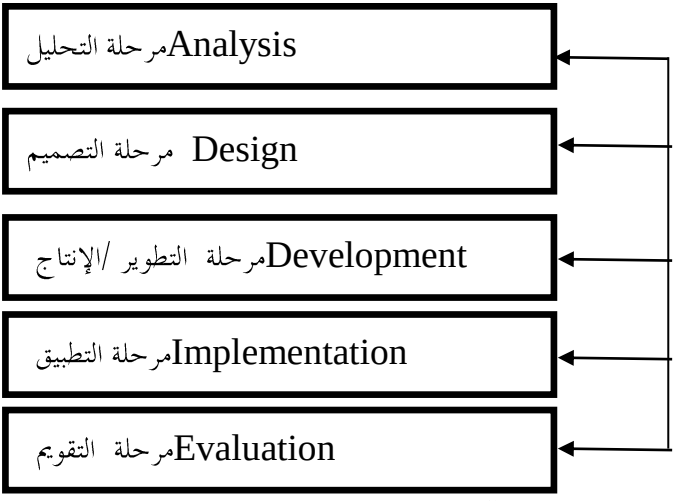
- تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات معالجة الصور الرقمية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التي اهتمت بالمهارات بصفة عامة ومهارات معالجة الصور الرقمية خاصة لتكوين تصور واضح حول كيفية بناء قائمة المهارات.
- تحليل محتوى وحدة (إنشاء ومعالجة الصور الرقمية) من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للصف الأول الإعدادي وذلك لتحديد المعارف والمهارات التي تتضمنها الوحدة للوصول للمهارات المطلوب تنميتها .
- في ضوء الخطوات السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات معالجة الصور الرقمية تضمنت مجموعة من المهارات الرئيسية وأندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية.

- التحقق من صدق القائمة: بعد الانتهاء من بناء قائمة المهارات في صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من الخبراء والسادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وطلب منهم مراجعة القائمة وإبداء الرأي فيها من حيث سلامة الصياغة اللغوية للمهارات، ومدى ارتباط كل مهارة من المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسية التي تنتمي إليها، ودرجة أهمية المهارة للفئة المستهدفة، وإضافة ما يرونه من مهارات لم ترد في القائمة وتعديل أو حذف بعضها.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون من تعديل صياغة بعض المهارات وحذف البعض الآخر تم وضع قائمة المهارات في صورتها النهائية♥ مكونة من (٢١) مهارة رئيسية متضمنة (٨١) مهارة فرعية.

- **ثانياً: تصميم البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز:**

بعد إطلاع الباحث على العديد من نماذج التصميم التعليمي في أدبيات تكنولوجيا التعليم من حيث مراحل وخطوات كل نموذج قام الباحث بإعداد البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وفقا للنموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE Model والذي يتكون من خمس مراحل هي كما بالشكل التالي:



شكل (١) النموذج العام للتصميم التعليمي AADDIE
(Grafinger,1988)

♥ ملحق(١): قائمة ببعض مهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج Gimp الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وقد تم تبني هذا النموذج في إعداد البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لما له من صفة معيارية عالمية بجانب مرونته في إضافة خطوات تناسب البحث الحالي، كما أنه يتيح التفاعل بين المعلم والمتعلم والمواد التعليمية وبيئة التعلم المعززة والتي تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى أنه يصلح للتصميم التعليمي بصفة عامة.

وفيما يلي عرض مراحل وخطوات تصميم البرنامج وفقًا للنموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE :

- **مرحلة التحليل** Analysis : وتضمنت الخطوات التالية:

- تحليل خصائص المتعلمين: الهدف من تحليل خصائص المتعلمين هو التعرف على التلاميذ الموجه لهم البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز وهم عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة، والتي تتراوح أعمارهم بين ١٣ - ١٤سنة، ومستوياتهم الإجتماعية والاقتصادية متشابه إلى حد كبير فجميعهم من مدينة الصالحية الجديدة، ولديهم رغبة في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وجميعهم يمتلك جهاز هاتف محمول بكاميرا، كما أن معظم التلاميذ مشتركون بخدمة الإنترنت على هواتفهم المحمولة.
- تحديد الحاجات التعليمية: تمثلت الحاجة التعليمية للبرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في حاجة تلاميذ الصف الأول الإعدادي إلى تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية بشقيها المعرفي والأدائي وزيادة دافعيتهم للإنجاز، ومن ثم فقد تحدد الهدف العام من البحث الحالي في تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- تحليل المهمات التعليمية: في ضوء تحديد الحاجة التعليمية للبرنامج، وتحليل محتوى وحدة" إنشاء ومعالجة الصور الرقمية" من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للصف الأول الإعدادي تم تحديد المهمات التعليمية الرئيسية والفرعية كما ورد في قائمة مهارات معالجة الصور الرقمية والتي تم إعداد قائمة بها سلفا.
- تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: تمثلت الموارد المتاحة في توافر هاتف محمول يعمل بنظام الاندرويد لدى كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية متصل بالإنترنت، حيث إن معظم التلاميذ مشتركون بخدمة الإنترنت على هواتفهم المحمولة، كما يتوافر بالمدرسة شبكة لاسلكية للاتصال بشبكة الإنترنت بسرعة مناسبة حتي يمكن للتلاميذ تحميل تطبيق *HP Reveal* والتسجيل فيه من أجل التدريب على مهارات معالجة الصور الرقمية .

• **مرحلة التصميم** Design : وتضمنت الخطوات التالية:

- **تحديد الأهداف التعليمية:** تم تحديد الأهداف العامة التي يسعي البرنامج إلى تحقيقها في ضوء قائمة مهارات معالجة الصور الرقمية والتي تم إعداد قائمة بها سلفا من خلال تحليل محتوى وحدة " إنشاء ومعالجة الصور الرقمية" من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ثم تم صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بكل موضوع من موضوعات البرنامج في صورة عبارات سلوكية بحيث تصف الأداء المتوقع من التلميذ بعد دراسته لكل موضوع من موضوعات البرنامج وتكون قابلة للملاحظة والقياس ومرشدًا لإعداد أدوات البحث، وتم وضع الأهداف العامة والإجرائية♥ داخل البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز بواقع (٦) أهداف عامة، و(٣٠) هدفا إجرائيًا.
- **تحديد وتنظيم المحتوي التعليمي للبرنامج:** في ضوء الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، ومن خلال تحليل محتوى وحدة " إنشاء ومعالجة الصور الرقمية" تم تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج الذي يغطى هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها، وتم تنظيمه في صورة موضوعات بإجمالي أربعة موضوعات راعى فيها الباحث التسلسل المنطقي وهي كالتالي♦ :
  - ✓ الموضوع الاول: أساسيات إنشاء ومعالجة الصور الرقمية .
  - ✓ الموضوع الثاني: تصميم وإنشاء رسومات جديدة .
  - ✓ الموضوع الثالث: أدوات الرسم ببرنامج معالجة الصور الرقمية *Gimp*.
  - ✓ الموضوع الرابع: أدوات النقل والتحجيم ببرنامج معالجة الصور الرقمية *Gimp*.

وقد تم تنظيم هذه الموضوعات بحيث يشتمل كل موضوع على: العنوان، والأهداف العامة للموضوع، والأهداف الإجرائية للموضوع، المحتوى العلمي للموضوع وعناصره، واختبار التقويم الذاتي لكي يتعرف التلميذ على مدى تحقيقه للأهداف.

- **تصميم أدوات التقويم:** قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي معرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية، ونظرا لأن هذه المهارات يستدعى قياسها ملاحظة أداء التلميذ الفعلي على جهاز الكمبيوتر فقد قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لتلك المهارات لدى التلاميذ، ولقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي فقد تم تصميم مقياس الدافعية للإنجاز، وسوف يتم استعراض كيفية إعداد وتقنين هذه الأدوات بالتفصيل في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث.

♥ ملحق(٢):" "الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج والخاصة بمهارات معالجة الصور الرقمية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي".

♦ ملحق(٣): "نموذج للموضوعات التعليمية المرتبطة بمهارات معالجة الصور الرقمية".

- اختيار وتحديد مصادر التعلم المتعددة: تعد بيئة التعلم المتمثلة في البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز بيئة غنية بمصادر التعلم التي تتكامل فيما بينها لتقديم المحتوى التعليمي للبرنامج، لذا تم اختيار النصوص المكتوبة، والصور، ومقاطع الفيديو كوسائط متعددة ليتم من خلالها شرح مهارات معالجة الصور الرقمية، والتي سيعرض لها بشيء من التفصيل في مرحلة التطوير/الإنتاج.
- تصميم إستراتيجية التفاعلات التعليمية: وفي هذه الخطوة تم تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها عن طريق تفاعل التلميذ بمفرده مع محتوى البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز، حيث إن هذا البرنامج عبارة عن بيئة يتفاعل معها التلميذ ومن ثم فهي تخضع لبيئة التعلم التفاعلي، وبالتالي يتمثل دور التلميذ في التفاعل مع محتوى البرنامج بقراءة النصوص ومشاهدة الصور ولقطات الفيديو والقيام بحل أسئلة اختبار التقويم الذاتي الملحقة بالموضوعات التي يتضمنها البرنامج، ويتمثل دور المعلم في الإشراف والتوجيه والإرشاد للتلاميذ.
- تحديد إستراتيجية استخدام البرنامج(نمط التعلم): تم تحديد نمط التعلم الفردي حيث يتعلم كل تلميذ ذاتيًا من خلال البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز، مع إرشاد وتوجيه ومساعدة من المعلم وإثارة لدافعية التلاميذ.
- تصميم السيناريو التعليمي: حيث قام الباحث بإعداد سيناريو للبرنامج في صورة مجموعة من البطاقات المعززة، بحيث تشتمل كل بطاقة على مجموعة من العناصر كعنوان الموضوع، وأهدافه العامة والإجرائية، والمحتوى العلمي للموضوع وعناصره، واختبار التقويم الذاتي للموضوع، وكل عنصر من هذه العناصر يرتبط بالمعلومات الرقمية الخاصة به في صورة نصوص مكتوبة وصور ومقاطع فيديو.

• **مرحلة التطوير/ الإنتاج** Development : وتضمنت الخطوات التالية:

- إنتاج مصادر التعلم ووسائطه المتعددة: بعد تحديد المصادر والوسائط المتعددة المناسبة لتحقيق أهداف البحث واللازمة لإنتاج البرنامج تم إنتاج كل منها كما يلي:
  - ✓ النصوص المكتوبة: تم استخدام برنامج *Microsoft Word* في كتابة وتنسيق النصوص الخاصة بالبرنامج، وقد راعى الباحث عند كتابة النصوص كتابة العناوين بحجم أكبر ولون مختلف عن لون النص الأساسي وأيضًا عدم الإفراط في استخدام الألوان.
  - ✓ الصور الثابتة : تم التقاط الصور المرتبطة بالمحتوى العلمي للبرنامج من خلال برنامج *Gimp* الخاص بمعالجة الصور الرقمية وذلك باستخدام زر *Print Screen* الموجود بلوحة المفاتيح الخاصة بجهاز الكمبيوتر، وتم معالجة هذه الصور باستخدام برنامج *Photoshop*.

- ✓ لقطات الفيديو: تم تسجيل لقطات الفيديو المستخدمة في البرنامج لشرح مهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج *Camtasia studio8*، فهو أحد البرامج التي تسمح بالتسجيل مباشرة من على سطح شاشة الكمبيوتر، حيث يمكن من خلاله تسجيل وشرح أي شئ يتم عمله على شاشة الكمبيوتر بالصوت من خلال التعليق بالميكروفون أثناء تصوير الشاشة.

- إنشاء قناة الفيديو التعليمية الخاصة بالباحث على موقع اليوتيوب: تم إنشاء قناة على موقع اليوتيوب بأسم الباحث، من أجل رفع فيديوهات مهارات معالجة الصور الرقمية عليها، وبعد رفع الفيديوهات بالكامل على القناة تم أخذ الرابط الخاص بكل فيديو وتم استخدامه في إنتاج البرنامج. والشكل (٢) يوضح لقطة من قناة الفيديو الخاصة بالباحث على موقع اليوتيوب.

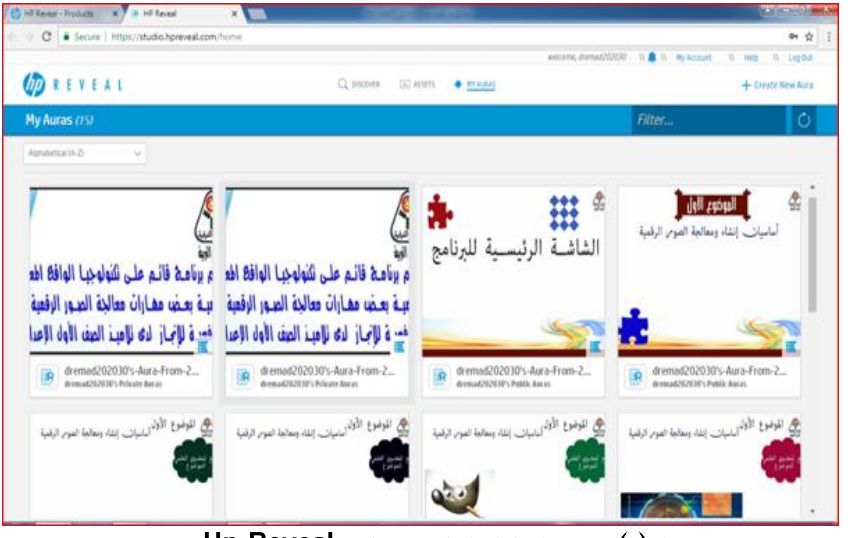
شكل(٢) لقطة من قناة الفيديو الخاصة بالباحث على موقع اليوتيوب.

- تصميم البطاقات قبل التعزيز: تم تصميم البطاقات قبل التعزيز وأزرار عناصر الموضوعات المتضمنة في البرنامج باستخدام برنامج *Photoshop* كزر الأهداف العامة، وزر الأهداف الإجرائية للموضوع، أزرار عناصر المحتوى العلمي للموضوع، وزر اختبار التقويم الذاتي للموضوع، كما تم استخدام برنامج الفوتوشوب في تصميم النصوص والصور لاستخدامها في إنتاج البرنامج.

- تنفيذ السيناريو وإنتاج البرنامج: تم تنفيذ السيناريو♦ وإنتاج البرنامج في صورته الأولية في صورة مجموعة من البطاقات المعززة باستخدام تطبيق *Hp Reveal* كما يلي:

♦ ملحق (٤): " نماذج من سيناريو البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتعليمات استخدامه "

- ✓ إنشاء حساب بأسم مستخدم وكلمة مرور على تطبيق *Hp Reveal* المستخدم في إنتاج وعرض محتوى البطاقات المعززة.
- ✓ تم استخدام البطاقات داخل التطبيق وتعزيزها بربط المعلومات الرقمية الخاصة بكل زر من أزرار عناصر الموضوعات المتضمنة في البرنامج ، فعندما يتم تحميل تطبيق*Hp Reveal* على الهاتف المحمول أو التابلت والتسجيل فيه بإدخال أسم المستخدم وكلمة المرور وتوجيه كاميرا الهاتف نحو البطاقة المعززة من قبل التلميذ يقوم التطبيق بإظهار أزرار عناصر الموضوعات ويتفاعل معها التلميذ، فمثلا عندما ينقر التلميذ على زر الأهداف الإجرائية للموضوع يتم عرض الأهداف الخاصة بهذا الموضوع، وعندما ينقر التلميذ على زر أي مهارة من مهارات معالجة الصور الرقمية يتم عرض الفيديو الخاص بشرح هذه المهارة، وعندما ينقر التلميذ على زر اختبار التقويم الذاتي للموضوع يظهر له أسئلة الاختبار السابق تصميمه على تطبيق *Google Form* ، وللتنقل داخل البرنامج على التلميذ إبعاد كاميرا الهاتف المحمول عن البطاقة ثم توجيه الكاميرا إلى البطاقة مرة أخرى.والشكل (٣) يوضح واجهة التفاعل الخاصة بتطبيق*Hp Reveal* .



شكل (٣) واجهة التفاعل الخاصة بتطبيق Hp Reveal

- **التقويم البنائي للبرنامج**:

بعد إنتاج البرنامج في صورته المبدئية تمت مراجعة كافة عناصر موضوعات البرنامج من قبل الباحث أكثر من مرة للتأكد من أن البطاقات المعززة تعرض المحتوى العلمي للبرنامج بشكل سليم عند توجيه كاميرا الهاتف المحمول

نحوها وتم تصحيح كافة الأخطاء الموجودة بها، ثم تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، لإبداء آرائهم في البرنامج ومكوناته ومدى صلاحيته للتطبيق، وأيضًا مدى ملائمته للهدف الذي صمم من أجله. كما تم إجراء التجربة الاستطلاعية للبرنامج بتطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي - غير عينة البحث - بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة بلغ عددها عشرة تلاميذ، وذلك لاستطلاع آرائهم من حيث سهولة استخدام البرنامج، ووضوح المحتوى العلمي وسرعة ظهوره من خلال البطاقات المعززة، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تعليقات العينة الاستطلاعية وآراء الخبراء والمتخصصين، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية♥ جاهزًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية .

- **٤- مرحلة التطبيق** Implementation :

بعد التوصل للصورة النهائية للبرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز تم تطبيقه على تلاميذ المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا، كما تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة على أن يتم التطبيق في نفس المدة الزمنية تقريبًا للمجموعتين، وقد تم ذلك بعد التطبيق القبلي لأدوات البحث على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية، وسوف يتم الحديث عن هذه المرحلة بشيء من التفصيل في الجزء الخاص بإجراءات تنفيذ تجربة البحث.

- **٥-مرحلة التقويم** Evaluation :

تعد مرحلة التقويم من المراحل المهمة، حيث تم فيها تقويم فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولقد تم التقويم من خلال تطبيق أدوات البحث وهي (الاختبار التحصيلي المعرفي - بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية - مقياس الدافعية للإنجاز) بعديًا على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- **ثالثًا: إعداد أدوات البحث** :

تمثلت أدوات البحث الحالي فيما يلي:

- **إعداد الاختبار التحصيلي المعرفي في مهارات معالجة الصور الرقمية**:

تم إعداد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج *Gimp* لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق .

♥ ملحق(٥):"بعض شاشات البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز"

- إعداد جدول مواصفات الاختبار: بعد تحديد الهدف من الاختبار تم تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات الوحدة وذلك وفقا لعدد الأهداف الخاصة بكل موضوع ، وفى ضوء ذلك تم تحديد عدد أسئلة الاختبار، وجدول(٢) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي المعرفي.

جدول (٢) : مواصفات الاختبار التحصيلي المعرفي.

م	الموضوع	عدد الأهداف	الوزن النسبي وفقا لعدد الأهداف	توزيع أرقام الأسئلة على المستويات المعرفية			المجموع
				تذكر	فهم	تطبيق	
١	أساسيات إنشاء ومعالجة الصور الرقمية.	١٤	٤٦.٦٧٪	١، ٢، ٥، ٢١	٦	٣، ٤، ٧، ٨، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	١٤
٢	تصميم وإنشاء رسومات جديدة.	٤	١٣.٣٣٪	٢٧	–	٩، ١٠، ١١	٤
٣	أدوات الرسم ببرنامج معالجة الصور الرقمية Gimp .	٥	١٦.٦٧٪	٢٨	١٢	١٣، ١٤، ٢٩	٥
٤	أدوات النقل والتحجيم ببرنامج معالجة الصور الرقمية Gimp .	٧	٢٣.٣٣٪	–	١٥	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٣٠	٧
	المجموع	٣٠	١٠٠٪	٦	٣	٢١	٣٠

- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي المعرفي بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية للأهداف الخاصة بالمحتوى والمرتبطة بمهارات معالجة الصور الرقمية التي تضمنها البرنامج، وذلك في صورة نمطين من الأسئلة هما نمط الاختيار من متعدد بحيث يتكون كل سؤال من رأس السؤال وأربعة بدائل يختار التلميذ بديلا واحداً من بينها ويشار إليها بالحروف الأبجدية (أ، ب، ج، د)، ونمط الصواب والخطأ في صورة عبارات يحدد التلميذ مدى صحتها أو خطأها، وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون الأسئلة دقيقة الصياغة اللغوية وأن تكون إجابة واحدة صحيحة فقط من الإجابات المعطاة بالنسبة لنمط الاختيار من متعدد، وقد تم اختيار هذين النوعين من الأسئلة لتحقيق أكبر قدر من الموضوعية والثبات وسهولة التصحيح، وقد بلغ إجمالي عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٣٠) سؤالا موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق) منها (٢٠) سؤالا من نمط الاختيار من متعدد، و(١٠)أسئلة من نمط الصواب والخطأ.
- وضع تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بأسلوب سهل وواضح، بحيث توضح للتلميذ الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عليه، وزمن الاختبار وعدد مفرداته.
- تقدير درجات التصحيح لأسئلة الاختبار: تم تخصيص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد

وأسئلة الصواب والخطأ، وبذلك تكون الدرجة العظمي للاختبار(٣٠) درجة والصغرى (صفر).

- تحديد صدق الاختبار: يتسم الاختبار بالصدق عندما يكون صالحاً لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، وللتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرضه مع جدول المواصفات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك لإبداء آرائهم حول مناسبة الاختبار من حيث:
  - ✓ مدى سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
  - ✓ مدى مناسبة مفردات الاختبار لأهداف موضوعات البرنامج بمستوياتها الثلاثة (التذكر، والفهم، والتطبيق).
  - ✓ مدى دقة ووضوح مفردات الاختبار من الناحية اللغوية والعلمية ومدى ملائمتها لمستوى التلاميذ عينة البحث .

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات لتكون أكثر وضوحًا ، كما تم تعديل بعض البدائل بحيث تكون مناسبة لمقدمة السؤال، وأصبح الاختبار في صورته النهائية♦ مكونًا من(٣٠) سؤالا منها(٢٠) سؤالا من نمط الاختيار من متعدد، و(١٠)أسئلة من نمط الصواب والخطأ، وقد تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار♥ .

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد تعديل الاختبار وفقًا لأراء السادة المحكمين، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة ـ غير عينة البحث الحالي ـ بلغ عددها (٢٠) تلميذًا، واستهدفت التجربة الاستطلاعية ما يلي:
  - ✓ تحديد زمن الاختبار: تم تحديد الزمن المناسب للإجابة على جميع أسئلة الاختبار من خلال حساب متوسط زمن إجابة جميع تلاميذ العينة الاستطلاعية على الاختبار وقد بلغ (٣٥) دقيقة متضمنة زمن قراءة التعليمات.
  - ✓ حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وبعد إجراء العمليات الحسابية تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠,٣٣ – ٠,٦٢) أما معاملات الصعوبة فقد تراوحت بين (٠,٦٧ – ٠,٣٨) وبذلك فهي ليست شديدة السهولة وليست شديدة الصعوبة، وبالتالي فإن مفردات الاختبار تتمتع بقيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة، لذا أبقى الباحث على جميع مفردات الاختبار وهي (٣٠) مفردة.

♦ ملحق(٦): الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج Gimp لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

♥ ملحق (٧): مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي.

- ✓ حساب ثبات الاختبار: تم حساب الثبات للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، وبذلك يكون الاختبار على درجة مناسبة من الثبات وصالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

- **إعداد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية**:

تعد بطاقة الملاحظة من أهم الأدوات المناسبة لقياس أداء التلاميذ، وقد تم إعداد البطاقة وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من البطاقة: هدفت هذه البطاقة إلى قياس الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والوقوف على مدى فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات لديهم.
- مصادر إعداد بطاقة الملاحظة:اعتمد الباحث أثناء إعداد بطاقة الملاحظة بصفة أساسية على قائمة مهارات معالجة الصور الرقمية والتي تم إعدادها من قبل وكذلك الدراسات السابقة.
- صياغة مفردات البطاقة: تم صياغة مهارات بطاقة الملاحظة في صورة مهارات رئيسية ومهارات فرعية، حيث اشتملت البطاقة على مجموعة من المهارات الرئيسية بأجمالي(٢١) مهارة رئيسية أندرج تحتها(٨١) مهارة فرعية في صورة عبارات إجرائية بحيث يمكن ملاحظتها باستخدام الملاحظة المباشرة، وقد راعي الباحث عند صياغة هذه العبارات عدة اعتبارات منها:
  - ✓ أن تكون العبارات واضحة ودقيقة.
  - ✓ أن تصف كل عبارة المهارة المطلوبة بشكل دقيق.
  - ✓ استخدام الفعل المضارع ليعبر عن الأداء المطلوب من التلميذ بحيث يمكن ملاحظته.
  - ✓ وصف المهارات الفرعية للمهارة الرئيسية التابعة لها.
  - ✓ لا تحتوي على عبارات نافية وأن تصف أداء واحد فقط يمكن قياسه.
- أسلوب تقدير مستوى أداء التلاميذ باستخدام بطاقة الملاحظة: اعتمد الباحث على أسلوب التقدير الكمي بالدرجات لمعرفة مستوى الأداء في كل مهارة من مهارات البطاقة، حتى يمكن تقدير أداء التلاميذ بموضوعية ودقه، حيث وضع أمام كل مهارة مستوى ثلاثي لتقدير الأداء (أداء صحيح – أداء صحيح إلى حد ما – لم يؤد المهارة) وقد تم تحديد درجة لكل استجابة على الترتيب هي (٢ – ١ – صفر)، وعلى الملاحظ أن يضع علامة (✓) أمام مستوى الأداء الذي يؤديه التلميذ لمهارات معالجة الصور الرقمية، وبالتالي تكون الدرجة العليا لكل تلميذ في البطاقة(٢×٨١= ١٦٢) درجة .
- تحديد صدق بطاقة الملاحظة: تم الاعتماد في تحديد صدق بطاقة الملاحظة على الصدق الظاهري، حيث قام الباحث بعرض البطاقة على مجموعة من

المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، للتأكد من مدى ملائمة البطاقة لقياس مهارات معالجة الصور الرقمية، والتأكد من دقة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات البطاقة، ومدى مناسبة التقدير الكمي لأداء التلاميذ، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية♦ وصالحة لتقييم أداء التلاميذ في الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية.

- تحديد ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين"نسبة الاتفاق"على أداء التلميذ الواحد، حيث قام الباحث ومعه ملاحظ أخر بملاحظة أداء أربعة تلاميذ بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بعد أن أوضح له الهدف من البطاقة وكيفية التعامل معها والمطلوب منه، ثم تم حساب معامل الاتفاق بين الباحث والملاحظ الآخر على أداء كل تلميذ من التلاميذ على حده باستخدام معادلة كوبر*Cooper* ، وكانت أعلى نسبة اتفاق بين الملاحظين (٩٧,٥٣٪) وأقل نسبة اتفاق(٨١,٤٨٪)، وبحساب متوسط نسبة الاتفاق في حالة التلاميذ الأربعة على المهارات ككل بلغ(٨٨,٨٩٪) وهي نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة، وبذلك أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

٣٠- إعداد مقياس الدافعية للإنجاز:

تم إعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتعرف على فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ عينة البحث.
- الإطلاع على العديد من المراجع والدراسات والبحوث والمقاييس التي تناولت الدافعية للإنجاز للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وبناء عباراته مثل(عبد اللطيف خليفة،٢٠٠٦؛ إيمان الجندي،٢٠١٠ ؛ إيمان رضي ،٢٠١٢ ؛ سناء زهران ،٢٠١٣ ؛ دعاء درويش،٢٠١٥ ؛ آمال محمد،٢٠١٧) وفي ضوء هذه الدراسات والبحوث والمقاييس التي أطلع عليها الباحث تم تحديد أبعاد المقياس حيث أشتمل على أربعة أبعاد لدافعية الإنجاز هي:
  - ✓ الشعور بالمسئولية: وتعني قدرة التلميذ على تحمل الصعوبات عند القيام بعمل ما.
  - ✓ المثابرة: وتعني إصرار التلميذ على تحقيق أهدافه رغم الصعوبات التي تواجهه والاستمرار في بذل المزيد من الجهد للتغلب على تلك

♦ ملحق (٨) : " بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية باستخدام برنامج Gimp لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي "

الصعوبات والتمتع بمستوى عال من الصبر حتي يحقق الهدف الذي يريده.

- ✓ الاستمتاع بتعلم مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ويعني شعور التلميذ بالسعادة والسرور الذي يرتبط بدراسته لموضوعات مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في وجود أهداف يسعى لتحقيقها وذلك لتقليل الملل والتحديات التي تواجهه أثناء تحقيق تلك الأهداف.
- ✓ السعي نحو التفوق: ويقصد به بحث التلميذ عن الطرق والإجراءات أو الخطط التي يضعها وتنفيذها بمستوى عال من الأداء من أجل التفوق وتحسين مستواه وبلوغ مكانه مرموقة في المجتمع .

- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن الدافعية للإنجاز، وتغطي أبعاد المقياس الأساسية التي تم تحديدها، وقد تم تقسيم عبارات كل بعد إلى عبارات سلبية وأخرى إيجابية، وتم وضع ثلاثة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس وفقاً لطريقة ليكرت *Likert* وهي (دائمًا - أحيانًا - نادرًا)، وقد اشتمل المقياس في صورته المبدئية على (٣٣)عبارة.
- صدق المقياس: للتحقق من صدق محتوى المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس ومجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف إبداء الرأي في مدى مناسبة المقياس لهؤلاء التلاميذ، ومدى تمثيل كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة عبارات المقياس للهدف الذي صمم من أجله، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الأخر وبعد إجراء هذه التعديلات بلغ عدد عبارات المقياس (٢٧)عبارة بواقع (١٧) عبارة موجبة، و(١٠) سالبة تم ترتيبها بطريقة عشوائية.
- التجربة الاستطلاعية للمقياس: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، تم تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية - غير عينة البحث الحالي - بلغ عددها (٢٠) تلميذاً وقد استهدفت التجربة الاستطلاعية للمقياس ما يلي:

- ✓ تحديد زمن المقياس: تم حساب الزمن المناسب للإجابة على جميع عبارات المقياس من خلال حساب متوسط زمن إجابة جميع تلاميذ العينة الاستطلاعية على المقياس وقد بلغ (٢٥) دقيقة.
- ✓ حساب معامل ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني (٢٠) يومًا تقريبًا،

وبحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات التلاميذ في المرتين كانت قيمته (٠,٨٩) مما يدل على تمتع المقياس بثبات مرتفع.

- ✓ حساب الصدق الذاتي للمقياس: علاوة على صدق المحكمين أو صدق محتوى المقياس الذي تم في الصورة الأولية للمقياس تم حساب الصدق الذاتي له، وتم حسابه بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس ككل، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي للمقياس (٠,٩٤)،مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الذاتي.

- طريقة تصحيح المقياس: تم تصحيح عبارات المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة دائمًا، ودرجتين للاستجابة أحيانًا، ودرجة واحدة للاستجابة نادرًا وذلك في حالة العبارات الموجبة، والعكس صحيح في حالة العبارات السالبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٨١) درجة والصغرى(٢٧) درجة وجدول (٣) يوضح طريقة تصحيح المقياس:

جدول(٣) : طريقة تصحيح المقياس

فئات الاستجابة / العبارة	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

- الصورة النهائية للمقياس:بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، تم وضعه في صورته النهائية[♥] مكونًامن (٢٧) عبارة موزعة على الأبعاد المختلفة له كما هو مبين بجدول (٤).

جدول (٤) : يبين أرقام العبارات الموجبة والسالبة لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات		المجموع الكلي للعبارات
		الموجبة	السالبة	
١	الشعور بالمسئولية.	١ ، ١٢ ، ٢٣ ، ٢٧	٦، ١٧	٦
٢	المثابرة.	٢ ، ١١ ، ٢٢، ٢٤	٧، ١٦	٦
٣	الاستمتاع بتعلم مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	٤، ٨ ، ٩، ١٥، ١٨	١٣، ٢٠، ٢٥	٨
٤	السعي نحو التفوق.	٣، ١٤ ، ٢١ ، ٢٦	٥، ١٠، ١٩	٧
	المجمـــوع	١٧	١٠	٢٧

- **رابعاً: إجراءات تنفيذ تجربة البحث:**

سارت إجراءات تنفيذ تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وتمثلت في فصلين من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مدرسة الشهيد محمد جودة محمد للتعليم الأساسي بإدارة الصالحية الجديدة التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية، حيث تم اختيار الفصلين من نفس المدرسة أحدهما يمثل المجموعة الضابطة و تدرس بالطريقة المعتادة وعددها (٣٠)

[♥] ملحق(٩): مقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

تلميذًا، والأخر يمثل المجموعة التجريبية وتدرس من خلال البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز وعددها (٣٠) تلميذًا، وذلك بعد استبعاد بعض التلاميذ لغيابهم المتكرر وعدم انتظامهم أثناء تجربة البحث وعدم حضورهم التطبيق البعدي لأدوات البحث.

- التطبيق القبلي لأدوات البحث :تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي المعرفي، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية، ومقياس الدافعية للإنجاز) قبليًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بدء التجربة، وقد تم تطبيق كل من الاختبار التحصيلي المعرفي ومقياس الدافعية للإنجاز في جلسة واحدة أما بطاقة الملاحظة فتم تطبيقها في عدة جلسات بمساعدة أثنين من المعلمين المتخصصين، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التى تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث والتأكد من تكافؤ أو تجانس المجموعتين، وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥) : يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لأدوات البحث.

م	أداة البحث	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ن(٣٠)		المجموعة الضابطة ن(٣٠)		درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
			م١	ع١	م٢	ع٢			
١	الاختبار التحصيلي المعرفي	٣٠	٤,٩٧	١,٤٧	٥,١٠	١,٥٦	٥٨	٠,٣٤٠	غير دالة
٢	بطاقة الملاحظة	١٦٢	٢٦,٤٠	٢,٩٢	٢٥,٩٣	٢,٨٢	٥٨	٠,٦٣٠	غير دالة
٣	مقياس الدافعية للإنجاز	٨١	٣١,٨٧	٤,٥٤	٣٢,٠٣	٤,٦٤	٥٨	٠,١٤١	غير دالة

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٥٨) ومستوي دلالة (≤٠,٠١) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٥)أن قيمة(ت) المحسوبة بالنسبة لكل من الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية للإنجاز بلغت على الترتيب (٠,٣٤٠ ،٠,٦٣٠ ،٠,١٤١) وهي قيم غير دالة إحصائيا، حيث أنها قيم أقل من قيمة(ت) الجدولية (٢,٦٦) عند مستوى دلالة (≤٠,٠١) ودرجة حرية(٥٨)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لأدوات البحث، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث.

- تطبيق المعالجة التدريسية: تم تدريس الوحدة المختارة لمجموعتي البحث، وقد استمرت فترة التدريس للمجموعتين لمدة أربعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًا حسب خطة وزارة التربية والتعليم وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ على النحو التالي:
- التدريس للمجموعة الضابطة: تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة التي يتبعها المعلم مع تلاميذه، وقد بدأ التدريس للمجموعة الضابطة

في نفس الوقت الذي بدأ فيه التدريس للمجموعة التجريبية على أن ينتهي التطبيق في نفس المدة الزمنية تقريبًا للمجموعتين.

- التدريس للمجموعة التجريبية: درست المجموعة التجريبية من خلال البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز كما يلي:
  - ✓ عقد الباحث جلسة تمهيدية مع معلم المجموعة التجريبية، وتم إعطاؤه نسخة من البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في صورة مجموعة من البطاقات المعززة، وتم تعريفه بالهدف العام من البرنامج وكيفية تحميل تطبيق *HP Reveal* على هاتفه المحمول، وكيفية التسجيل في التطبيق بإدخال أسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة به.
  - ✓ ألتقي الباحث والمعلم مع تلاميذ المجموعة التجريبية♥ ، وذلك لتعريفهم بالهدف من تجربة البحث، وتدريبهم على كيفية تحميل تطبيق *HP Reveal* على هواتفهم المحمولة المتصلة بشبكة الإنترنت والتسجيل فيه بإدخال أسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة بكل تلميذ(التي تم إعطائهم للتلاميذ من قبل الباحث)،كما تم تدريبهم على كيفية استخدام البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز بعد إعطائهم نسخة منه في صورة مجموعة من البطاقات المعززة وكيفية التعامل معه، فعندما يقوم التلميذ بتوجيه كاميرا هاتفه المحمول المحمل عليه تطبيق *HP Reveal* والمتصل بشبكة الإنترنت نحو هذه البطاقات يقوم التطبيق بإظهار كائنات افتراضية أو أزرر تعرض المعلومات الرقمية الخاصة بكل عنصر من عناصر موضوعات البرنامج ويتفاعل معها التلميذ.
  - ✓ وجه المعلم التلاميذ للدراسة من خلال البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز باستخدام هواتفهم المحمولة المتصلة بالإنترنت، حيث قام كل تلميذ بدراسة موضوعات البرنامج وفقا لنمط التعلم الفردي فكل تلميذ يتعلم ذاتيًا من خلال البرنامج تحت إشراف المعلم وتوجيهه داخل المدرسة، ومتابعة من الباحث طوال فترة التطبيق داخل المدرسة وخارجها من خلال الرسائل القصيرة *SMS* والواتس أب*Whats App* .
- التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية تم إعادة تطبيق أدوات البحث(الاختبار التحصيلي المعرفي، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية، ومقياس الدافعية للإنجاز) على مجموعتي البحث، وذلك بمساعدة ذات المعلمين، ثم تم تصحيح الأدوات ورصد درجات كل تلميذ في كل أداة على حده تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج *SPSS* للتحقق من فروض البحث ومن ثم التوصل لنتائجه.

♥ ملحق (١٠): "بعض الصور التي تم التقاطها أثناء تطبيق تجربة البحث"

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

فيما يلي عرض لأهم النتائج التى تم التوصل إليها والتحقق من صحة فروض البحث:

- **التحقق من صحة الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين متساويتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية كما هو موضح بجدول(٦).

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي وقيمة مربع إيتا ($\eta 2$).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	مستوى الفاعلية
الضابطة	٣٠	١٨,١٧	٢,٦٩	٥٨	١١,١١٨	دالة عند مستوى (≤٠,٠١)	٠,٦٨١	كبير
التجريبية	٣٠	٢٦,٧٠	٣,٢٣					

يتضح من جدول(٦) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار(٢٦,٧٠) بانحراف معياري(٣,٢٣)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار ذاته(١٨,١٧) بانحراف معياري(٢,٦٩)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للاختبار(١١,١١٨)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بدرجة حرية(٥٨)، وبذلك تم قبول الفرض الأول من فروض البحث .

وللتحقق من فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم حساب قيمة مربع إيتا($\eta 2$)، ويتضح من جدول(٦) أن قيمة مربع إيتا($\eta 2$)المحسوبة للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية(٠,٦٨١)، وهي أكبر من قيمتها المحكية(٠,١٤)، وهذا يدل على أن حجم تأثير البرنامج قوي جدًا على المتغير التابع، مما يشير إلى فاعلية البرنامج

القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- **التحقق من صحة الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مترابطتين متساويتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية كما هو موضح بجدول(٧).

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي وقيمة مربع إيتا ($\eta 2$).

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	مستوى الفاعلية
قبلي	٣٠	٤,٩٧	١,٤٧	٢٩	٦٣,٥١٤	دالة عند مستوى (≤٠,٠١)	٠,٩٩٣	كبير
بعدي	٣٠	٢٦,٧٠	٣,٢٣					

يتضح من جدول(٧) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي للاختبار(٢٦,٧٠) بانحراف معياري(٣,٢٣)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار ذاته(٤,٩٧) بانحراف معياري(١,٤٧)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للاختبار(٦٣,٥١٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بدرجة حرية(٢٩)، وبذلك تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث .

كما يتضح من جدول(٧) أن قيمة مربع إيتا($\eta 2$)المحسوبة للاختبار التحصيلي المعرفي لمهارات معالجة الصور الرقمية(٠,٩٩٣)، وهي أكبر من قيمتها المحكية(٠,١٤)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويتضح ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي للاختبار.

- **التحقق من صحة الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين متساويتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية كما هو موضح بجدول(٨).

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وقيمة مربع إيتا (η2).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	مستوى الفاعلية
الضابطة	٣٠	٩٢,٣٧	٥,٥٧	٥٨	٣٧,٦٩٤	دالة عند مستوى (≤٠,٠١)	٠,٩٦١	كبير
التجريبية	٣٠	١٣٦,٦٧	٣,٢٢					

يتضح من جدول(٨) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة(١٣٦,٦٧) بانحراف معياري(٣,٢٢)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للبطاقة ذاتها(٩٢,٣٧) بانحراف معياري(٥,٥٧)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للبطاقة(٣٧,٦٩٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بدرجة حرية(٥٨)، وبذلك تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث .

وللتحقق من فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم حساب قيمة مربع إيتا(η2)، ويتضح من جدول(٨) أن قيمة مربع إيتا(η2)المحسوبة لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية(٠,٩٦١)، وهي أكبر من قيمتها المحكية(٠,١٤)، وهذا يدل على أن حجم تأثير البرنامج قوى جدًا على المتغير التابع، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

• **التحقق من صحة الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات التطبيق البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مترابطتين متساويتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية كما هو موضح بجدول(٩).

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة وقيمة مربع إيتا ($\eta 2$).

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	مستوى الفاعلية
قبلى	٣٠	٢٦,٤٠	٢,٩٢	٢٩	٤١٣,٤٩٩	دالة عند مستوى (≤٠,٠١)	٠,٩٩٩	كبير
بعدي	٣٠	١٣٦,٦٧	٣,٢٢					

يتضح من جدول(٩) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة(١٣٦,٦٧) بانحراف معياري(٣,٢٢)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للبطاقة ذاتها(٢٦,٤٠) بانحراف معياري(٢,٩٢)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للبطاقة(٤١٣,٤٩٩)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بدرجة حرية(٢٩)، وبذلك تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث .

كما يتضح من جدول(٩) أن قيمة مربع إيتا($\eta 2$)المحسوبة لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية(٠,٩٩٩)، وهي أكبر من قيمتها المحكية(٠,١٤)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويتضح ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي للبطاقة.

• **التحقق من صحة الفرض الخامس**:

ينص الفرض الخامس على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين متساويتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز كما هو موضح بجدول(١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز وقيمة مربع إيتا (η^2).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	مستوى الفاعلية
الضابطة	٣٠	٤٠,٥٣	٥,٩٩	٥٨	١٥,٦٦٤	دالة عند مستوى (≤٠,٠١)	٠,٨٠٩	كبير
التجريبية	٣٠	٦٥,٧٠	٦,٤٤					

يتضح من جدول(١٠) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس(٦٥,٧٠) بانحراف معياري(٦,٤٤)، بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمقياس ذاته(٤٠,٥٣) بانحراف معياري(٥,٩٩)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للمقياس(١٥,٦٦٤)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بدرجة حرية(٥٨)، وبذلك تم قبول الفرض الخامس من فروض البحث .

وللتحقق من فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم حساب قيمة مربع إيتا(η^2)، ويتضح من جدول(١٠) أن قيمة مربع إيتا(η^2)المحسوبة لمقياس الدافعية للإنجاز(٠,٨٠٩)، وهي أكبر من قيمتها المحكية(٠,١٤)، وهذا يدل على أن حجم تأثير البرنامج قوي جدًا على المتغير التابع، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

- **التحقق من صحة الفرض السادس**:

ينص الفرض السادس على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مترابطتين متساويتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز كما هو موضح بجدول(١١).

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز وقيمة مربع إيتا (η^2).

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	مستوى الفاعلية
قبلي	٣٠	٣١,٨٧	٤,٥٤	٢٩	٤٦,٠٢٣	دالة عند مستوى (≤٠,٠١)	٠,٩٨٦	كبير
بعدي	٣٠	٦٥,٧٠	٦,٤٤					

يتضح من جدول(١١) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز (٦٥,٧٠) بانحراف معياري(٦,٤٤)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للمقياس ذاته (٣١,٨٧) بانحراف معياري(٤,٥٤)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة للمقياس(٤٦,٠٢٣)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (≤٠,٠١) بدرجة حرية(٢٩)، وبذلك تم قبول الفرض السادس من فروض البحث .

كما يتضح من جدول(١١) أن قيمة مربع إيتا($\eta 2$)المحسوبة لمقياس الدافعية للإنجاز(٠,٩٨٦)، وهي أكبر من قيمتها المحكية(٠,١٤)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويتضح ذلك من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي للمقياس.

- **تفسير نتائج البحث**:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية ومقياس الدافعية للإنجاز على تلاميذ كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بعديًا وعلى تلاميذ المجموعة التجريبية قبليًا و بعديًا أن هناك فروقا دالة إحصائيًا عند مستوى(≤٠,٠١) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يلي:

- البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز أتاح الفرصة للتلاميذ للتعرف على خطوات أداء مهارات معالجة الصور الرقمية بطريقة معبرة عن الأداء العملي للمهارات المتضمنة في البرنامج، وذلك من خلال مشاهدة لقطات الفيديو الخاصة بشرح خطوات كل مهارة، مما ساهم في تنمية الجانب الأدائي لتلك المهارات لديهم.
- اشتمل البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز على موضوعات تعليمية لها عناصر ومكونات محددة، حيث يتعرف التلميذ في البداية على عنوان

الموضوع والأهداف التعليمية المراد تحقيقها والمحتوى العلمي للموضوع وعناصره المطلوب اكتسابها لتحقيق تلك الأهداف، وقد ساعد ذلك على تنظيم وتوجيه وتحسين التعلم، مما أدى إلى تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لدى التلاميذ.

- طبيعة تكنولوجيا الواقع المعزز بما تتضمنه من بيئة حقيقية وبيئة افتراضية ساعدت على جذب انتباه التلاميذ نحو عناصر المحتوى العلمي والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترة طويلة وسهولة استرجاعها، حيث أن المحتوى العلمي المكتسب من خلال تطبيقات تكنولوجيا الواقع المعزز يرسخ في ذاكرة التلميذ بشكل أقوى من ذلك الذي يكتسبه من خلال الوسائل التقليدية، ومن ثم ارتفاع معدل تحصيله.
- البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز ساعد التلاميذ على فهم الموضوعات التعليمية والحقائق والمفاهيم المعقدة وغير المحسوسة، بالإضافة إلى فهم العلاقات وحل المشكلات، وذلك من خلال تنوع مصادر التعلم الإلكترونية كالنصوص والصور ولقطات الفيديو، الأمر الذي ساهم في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات معالجة الصور الرقمية لديهم.
- مراعاة البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز للفروق الفردية بين التلاميذ، حيث أتاح للتلاميذ فرصة التفاعل الفردي مع المحتوى العلمي وفقًا لقدرات وإمكانيات واستعدادات كل تلميذ مما جعله مسئولاً عن تعلمه ذاتيًا، الأمر الذي أدى إلى زيادة الدافعية للإنجاز لدى التلميذ وتنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات معالجة الصور الرقمية لديه.
- تعد مهارات معالجة الصور الرقمية من المهارات المعقدة، ومن ثم فتكرار مشاهدة خطوات أداء هذه المهارات يؤدي إلى تحسن أداء التلاميذ، وهذا ما أتاحه البرنامج حيث أنه مكن التلميذ من تكرار مشاهدة المهارة أكثر من مرة وفي أي وقت ومن أي مكان من خلال الأجهزة المحمولة المتصلة بشبكة الإنترنت لاسلكيًا، الأمر الذي ساهم في تنمية الجانب الأدائي لمهارات معالجة الصور الرقمية لديه.
- توفير التغذية الراجعة الفورية للتلميذ من خلال البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز أثناء قيامه بالإجابة عن أسئلة اختبار التقويم الذاتي الموجود في نهاية كل موضوع من موضوعات البرنامج لمعرفة مدى تقدمه ساعد التلميذ على تثبيت المعارف الصحيحة وتصحيح المعارف الخاطئة لديه، مما ساهم في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات لديه.
- الدور النشط الذي مارسه التلاميذ وتحمل مسئولية التعلم عبر البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز قد أسهم في زيادة الدافعية للإنجاز لديهم.
- صياغة المحتوى العلمي للبرنامج بطريقة تناسب التلاميذ، وإعطائهم قدرًا مناسبًا من التحكم التعليمي، بالإضافة إلى ما وفره البرنامج القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز للتلميذ من فرص للتفاعل مع المحتوى العلمي من

جهة ومع زملائه والمعلم من جهة أخرى من خلال الانغماس في ممارسات تعليمية حقيقية، كان له أثر إيجابي في اهتمام التلاميذ بموضوعات التعلم وزيادة دافعيتهم للإنجاز.

ويلاحظ أن نتائج هذا البحث تتفق مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى أشارت إلى فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز في العملية التعليمية بصفة عامة وفي تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية للمهارات المختلفة خاصة كدراسة (Chen&Tsai,2011)، ودراسة(Gonzalez ,et al,2012)، ودراسة (Bacca,et al,2014)، ودراسة(Del Bosque a ,et al,2015) ، ودراسة(زينب السلامي،٢٠١٦)، ودراسة(أمل حمادة ،٢٠١٧)، ودراسة(إيناس الشامي، لمياء القاضي،٢٠١٧)، ودراسة(سارة الهاجري،٢٠١٨)، ودراسة(محمد عبيد،٢٠١٨)، ودراسة(أميرة الجمل، ٢٠١٨)، كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة(Bacca,et al,2014)، ودراسة(Estapa&Nadolny,2015)، ودراسة (Del Bosque a ,et al,2015)، ودراسة(نشوى شحاته،٢٠١٦) والتي أشارت إلى فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين بمراحل تعليمية مختلفة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- - التوسع في تصميم برامج تعليمية قائمة على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية مهارات عملية مختلفة كمهارات البر مجة ومهارات الاستخدام الآمن للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وغيرها من المهارات التي لم يتناولها البرنامج المستخدم في البحث الحالي .
- توفير البنية التحتية والمتطلبات الأساسية اللازمة لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس بالمدارس الإعدادية.
- تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة على كيفية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز وتوظيفها في تدريس المقررات المختلفة لما لها من دور أساسي في حل الكثير من المشكلات التعليمية، فضلا عن تحقيق التفاعل بين عناصر المنظومة التعليمية من خلال عقد دورات تدريبية لهم من قبل وزارة التربية والتعليم.
- إدراج مهارات إنتاج واستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز ضمن مهارات تكنولوجيا التعليم بكليات التربية لتدريب الطلاب المعلمين على كيفية تصميم وإنتاج وتوظيف برامج تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس.
- الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لتحقيق أكبر استفادة ممكنة بعد أن ثبتت فاعليتها في تنمية هذه المهارات.

- ضرورة توجيه المعلمين إلى أهمية توضيح دور دافعية الإنجاز في حياة التلميذ التعليمية، فهي عامل أساسي لإتمام عملية التعلم لما لها من أهمية تربوية في توجيه سلوك التلميذ وتنشيطه.
- الاهتمام بتنمية مهارات معالجة الصور الرقمية من خلال البرامج التعليمية المختلفة لدى التلاميذ، لما لها من دور كبير في تعديل سلوكهم وإثراء خبراتهم البصرية وتنمية خيالهم والارتقاء به، كما أنها تتيح لهم مجالات جديدة للتعبير عن الذات.

- **البحوث المقترحة**:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات عملية أخرى كمهارات البرمجة ومهارات الاستخدام الآمن للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- إجراء دراسة مقارنة بين أثر كل من الواقع الافتراضي والواقع المعزز والواقع المختلط على تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إنتاج وتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .
- فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحوه.
- إجراء دراسة شبيهه بالدراسة الحالية حول توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تدريس المقررات المختلفة ولمراحل دراسية مختلفة مع الأخذ في الاعتبار أنماط أخرى لمتغيرات شخصية التلميذ ولأساليب التعلم لديه.
- دراسة للكشف عن المعوقات التى تواجه المعلمين عند توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في التدريس.

- **المراجع العربية والأجنبية**:

- **أولاً المراجع العربية**:

- إبراهيم فرج عبد العزيز السيد(٢٠١٠): فاعلية برنامج كمبيوتري مقترح قائم على معايير جودة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافي الرقمي لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أحمد إبراهيم محمد موسي(٢٠١٠): المعالجة الجرافيكية للصور الرقمية وتنمية المفاهيم الفوتوغرافية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم المستقلين والمعتمدين إدراكيا، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- أحمد عبد العظيم محمد طيبة(٢٠١٨): أثر اختلاف نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى الطلاب المستقلين والمعتمدين إدراكيا بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، رسالة ماجستير، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.

- أسماء مسعد يسين ، ماهر إسماعيل صبري، سعاد أحمد محمد شاهين، نجوي أنور على(٢٠١٧): أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم(الصور- الفيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً تصدرها رابطة التربويين العرب**، العدد(٧)، يوليو، ١٠٣-١٣٩.
- إسلام جهاد عوض الله أحمد(٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (Augmented Reality) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- أكرم عبدا لقادر عبدا لله فروانة(٢٠١٢) فعالية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- آمال جمعة عبد الفتاح محمد (٢٠١٧):فاعلية إستراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد(٩٠)، ١-٧٠.
- أمل إبراهيم إبراهيم حمادة(٢٠١٧): أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز على الأجهزة النقالة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية**، العدد(٣٤)، ٢٥٩-٣١٨.
- أميرة محمد المعتصم الجمل(٢٠١٨): أسلوبان لممارسة التعلم باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في بيئة تعلم مدمج وأثرهما على تنمية التحصيل ومهارات فهرسة المواد والمصادر التعليمية لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٢٨)، العدد(١)، يناير.
- إيمان زكي موسي محمد الشريف(٢٠٠٨): مواصفات الصورة الرقمية التعليمية وفعاليتها على إتقان طلاب التعلم من بعد مهارات استخدام وحدات إنتاجها، رسالة دكتوراة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- إيمان عادل أحمد رضي(٢٠١٢): الفروق بين المندرجين في برامج التسريع وغير المندرجين فيها في التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي في ضوء المرحلة التعليمية في مملكة البحرين(٢٠٠٠- ٢٠١٠)، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- إيمان عبد المقصود حسن علي الجندي(٢٠١٠): ضغوط الوالدية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- إيناس عبدالمعز الشامي، لمياء محمود محمد القاضي(٢٠١٧): أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية**، العدد(٤)،ج(١)، ١٢٣-١٥٤.
- حسنين شفيق(٢٠٠٩): **التصميم الجرافيكي في وسائل الإعلام الحديثة والإنترنت**، القاهرة، دار فكر وفن للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين أبورياش، أميمه عمور، عبدالحكيم الصافي، سليم شريف(٢٠٠٦): **الدافعية والذكاء العاطفي**، القاهرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط١.
- حمدي أحمد عبدالعظيم (٢٠١٠): فعالية برنامج قائم على شبكة المعلومات الدولية في تنمية بعض مهارات التصوير الرقمي في ضوء مفهوم الثقافة البصرية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

- دعاء محمد محمود درويش(٢٠١٥) برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا تصدرها رابطة التربويين العرب**، العدد(٥٦)،ج(٢)، يناير،٩٩-١٦٣.
- رجائي عبدا لله إبراهيم عبدالجواد(٢٠١٠):بعض ملامح دور تكنولوجيا الصور الرقمية في الثقافة البصرية لطفل الروضة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد(١١)، ج(٣)، ٤٢٧-٤٤٣.
- رشا هاشم عبدالحميد محمد، منال فاروق سطوحي، محمد أحمد المشد(٢٠١١): فعالية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد(١٢)، ج(٤)، ٩٢٩-٩٥٠.
- زينب حسن حامد السلامي(٢٠١٦): نمطا الدعم التعليمي باستخدام الواقع المعزز في بيئة تعلم مدمج وأثرهما على تنمية التحصيل وبعض مهارات البرمجة والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٢٦)، العدد(١)، يناير،٣-١١٤.
- سارة العتيبي، هدي البلوي، لولوه الفريح(٢٠١٦): رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، **مجلة رابطة التربية الحديثة** ، مصر، المجلد(٨)،العدد(٢٨)،٥٩-٩٩.
- سارة بنت سليمان الهاجري(٢٠١٨): أثر استخدام الواقع المعزز(في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، **دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد(٩٨)، ج(١)، يناير ، ١٢٧-٢١١.
- سناء حامد زهران(٢٠١٣): إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا تصدرها رابطة التربويين العرب**، العدد(٣٤)،ج(٣)،١٤٥-١٩٤.
- شفيق فلاح علاونه(٢٠٠٤): **الدافعية وعلم النفس العام**،تحرير محمد الريماوي، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- طارق بهاء الدين حمد الله(٢٠٠٦): توظيف تكنولوجيا التصوير الفوتوغرافي الرقمي في إنتاج قواعد معرفة بصرية للقطع الأثرية في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراة، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان.
- عادل السيد سرايا (٢٠١١): فاعلية استخدام نموذج "بيتشيانو Picciano " للتعلم الإلكتروني المدمج في تنمية مهارات التعامل مع البصريات التعليمية والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، ، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٢١)، العدد(٢)، أبريل، ٣-٤٢.
- عبدالرؤوف محمد محمد إسماعيل(٢٠١٦): فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعيتهم في أنشطة الاستقصاء واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد(٢٢)، العدد(٤)، أكتوبر،١٤٣-٢٤٣.
- عبد اللطيف محمد خليفة(٢٠٠٠): **الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

- عبد اللطيف محمد خليفة(٢٠٠٦): **مقياس الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق(١٩٩٤): **علم النفس التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤.
- كريمة محمود محمد أحمد(٢٠١١): أثر استخدام أساليب المعالجة الرقمية للصور الفوتوغرافية التعليمية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- كمال عبدالحميد زيتون(٢٠٠٥): **التدريس: نماذجه ومهاراته**، القاهرة، عالم الكتب، ط٢.
- ليلي إبراهيم أحمد معوض(٢٠٠٩): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد(١٤٣)، فبراير، ١٨٤-٢٣٤.
- ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠٢): **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**، الرياض، مكتبة الرشد.
- مجدي رجب إسماعيل(٢٠٠٩): فاعلية أساليب التعلم الإلكتروني في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم نحو تعلم العلوم، **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، المجلد(١٢)،العدد(١)، مارس، ١٧-٧١.
- محمد ذيبان غزاوي(٢٠٠٧): **تكنولوجيا التعلم والنظريات التربوية**، عمان، عالم الكتب الحديث، ط١.
- محمد حسن رجب خلاف(٢٠١٦): أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران- الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا تصدرها رابطة التربويين العرب**، العدد(٧٢)، إبريل،١٥-٨٩.
- محمد حمدي أحمد السيد(٢٠١٦): نمطا عرض الصور الرقمية التعليمية (واقعية/مجردة)داخل الكتاب الإلكتروني التعليمي والأسلوب المعرفي (التبسيط مقابل التعقيد) وأثره على الحمل المعرفي وسهولة التشغيل والاستخدام لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٢٦)، العدد(١)، يناير،١٦٣-٢٢٠.
- محمد عبد الوهاب محمد عبيد(٢٠١٨): فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات الطلاب المعاقين سمعيا بمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- محمد عبده راغب عماشة(٢٠٠٨): معايير معالجة الصور الرقمية المستخدمة في تصميم المقررات الإلكترونية لإعداد معلم الحاسب الآلي، **المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي**، القاهرة، ١٦٣- ١٨٦.
- محمد عطية خميس(٢٠١٥): تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزز وتكنولوجيا الواقع المخلوط، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٢٥)، العدد(٢)، إبريل، ١-٣.
- محمد عطية خميس(٢٠١٥): **مصادر التعلم الإلكتروني((الجزء الأول: الأفراد ، والوسائط)**، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١.

- محمد كمال عبدالرحمن عفيفي(٢٠٠٩): فاعلية تصميم وحدة دراسية في تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافي الرقمي لدى الطلاب المعلمين، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد(١٩)، العدد(١)،يناير،٤١-٧٥.
- محمد مقداد(٢٠١٠): الدافعية إلى التعلم لدى طلبة التعلم الإلكتروني، **ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الإلكتروني" دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة"**، المنامة، مركز زين بجامعة البحرين.
- ممدوح عبدالمنعم الكناني، أحمد محمد مبارك الكندري(٢٠٠٥): **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط٣.
- مها بنت عبدالمنعم محمد الحسيني(٢٠١٤): أثر استخدام تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- نشوى رفعت محمد شحاته(٢٠١٦): إستراتيجية مقترحة لاستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنفيذ الأنشطة التعليمية وأثرها في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، المجلد (٢٦)، العدد(١)، ج(٢)، يناير، ١٦١-٢٢٣.
- نضال عبدالغفور(٢٠١٢): الأطر التربوية لتصميم التعليم الإلكتروني، **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجاد(١٦)،العدد(١)، ٦٣-٨٦.
- هند رستم محمد شعبان(٢٠٠٨): **أساسيات معالجة الصور الرقمية**، تم استرجاعه في ٢٠١٨/١٢/١٥ على الرابط: https://computer-library.com/no_book=102
- هناء رزق محمد رزق(٢٠١٧):تقنية الواقع المعزز Augmented Reality وتطبيقاتها في عمليتي التعليم والتعلم، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد(٣٦)، ٥٧٠-٥٨١.
- وليد سالم محمد الحلفاوي(٢٠١١): **التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثة**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ياسر سيد محمد نور الجبرتي(٢٠٠٨): برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التصوير الرقمي لطلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية** :

- Anderson, E. and Liar okapis, F. (2014). **Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education**. Coventry University, UK. Retrieved 15/12/2018 , Available at: http://s.v22v.net/j19D.
- Are zoo ,S.(2014).Context-Aware Mobile Augmented Reality Visualization in Construction Engineering Education .Thesis Making on the Department of civil ,Environmental ,and Construction Engineering in the College of Engineering and Computer Sciences at the University of central Florida.

- Azuma,R.,Baillot,Y.,Behringer,R.,Feiner,S.,Julier,S.and Macintyre, B. (2001).Recent Advanced in Augmented Reality , **Journal of Computer andGraphics**,Nov:1-15.
- Bacca,J.,Baldiris,S.,Fabregat,R.,Graf,S.and Kinshuk,S.(2014). Augmented Reality Trends in Education:A Systematis Review of Reseach and Applications, **Journal of Educational Technology &Society**,17(4):133-149.
- Bernd ,J.(2007). **Digital Image Processing,**Springer,berlin
- Besser ,H. and Hubbard, S.(2005). **The Digital Image Defined**, Retrieved on 20/12/2018,Available at http://www.getty.edu/ research/conducting- research/standards/intro images/defined.html
- Burger ,W .and Burge, M.(2007). **Digital Image Processing :An algorithmic introduction using Java,** Springer, Verlag New York.
- Cabero, J., and Barroso, J. (2015). The Educational Possibilities of Augmented Reality, **Journal of New Approaches in Educational Research**, 5(1): 44-50.
- Chamberlin ,B.(2004). Key Concepts for Digital Photography. For Tech Leaders, ***Learning and Leading with Technology***, International Society for Technology in Education ,31(8):38-43,may, Available at https://eric.ed.gov/?id=Ej695780
- Chen, C. and Tsai, Y. (2011). Interactive Augmented Reality System for Enhancing library Instruction in Elementary schools.(Computers and Education) ,unpublished master's thesis, Graduate Institute of Library, Information and Archival Studies, National Chengchi University .Wenshan District, Taipei City 116, Taiwan.
- Del Bosque a, L.,Martinez,R.and Torres,J.(2015). Decreasing Failure in Programming Subject with Augmented Reality Tool, **Procedia Computer Science** ,75 : 221 – 225, Available online at www.sciencedirect.com
- Dennis , C. (2000): **Photo Course in: Digital Photography**," 1.1 What Is a Digital Photography ", Available at: http://209.196.177. 41/01/01-01.htm.
- Diaz ,C. ,Hincapie ,M. and Moreno ,G.(2015). How the Type of Content in Educative Augmented Reality Application Affects the Learning Experience, **Procedia Computer Science**, 75 : 205 – 212, Available online at www.sciencedirect.com
- Domhan ,T.(2010). Augmented Reality on Android Smartphone, Study of the Department of Information Technology ,The Duale Hochschule Baden Wurt temberg Stuttgart .

- Estapa ,A. and Nadolny,L.(2015). The Effect of Augmented Reality Enhanced Mathematics Lesson Student A Achievement and Motivation, **Journal of STEM Education: Innovations and Research**,16(3).
- Fstop ,G.(2005). **Digital Image** . Retrieved on 15/12/2018, Available at :http:// www.Fstop online.com.au/glossary.htm.
- Gonzalez,F.,Villarejo,L.,Miralbell,O.and Gomis ,J.(2012).How to Use Mobile Technology and Augmented Reality to Enhance Collaborative Learning on Cultural and Natural Heritage? An E-Learning Experience, **Procedia Social and Behavioral Sciences**,5(20).sep.
- Grafinger, D.J. (1988). Basics of instructional systems development . INFO-LINE Issue 8803. Alexandria : American Society for Training and Development .
- Johnson,L.,Smith,R.,Willis,H.,Levine,A. and Haywood ,K.(2011). The 2011 horizon report .Austin, Texas: the New Media Consortium ,available at : http://www.nmc.org/publications/ horizon-report-2011-higher-ed-edition.
- Kruger, S. (2006). **Students' experiences of e-learning: issues of motivation and identity**. Retrieved on Learning and Instruction, Cyprus Nicosia 23-27th August.
- Larsen ,Y .,Bogner ,F.,Buchhoolz ,H. and Brosda,C.(2011) .Evaluation of A Portable and Interactive Augmented Reality Learning System by Teachers and Students ,**open Classroom Conference Augmented Reality in education Ellinogermaniki Agog. Athens Greece**:41-50.
- Lee ,K.(2012). Augmented Reality in Education and Training**, Journal of Tech Trends: Research& Practice to Improve Learning**,56(2):13-21.
- Petri, H and Govern ,J.(2004). **Motivation : Theory, Research, and Application 5TH EDITION,** Wadsworth Inc, Australia**.**
- Phelps ,R. and Maddison ,G.(2008).ICT in The Secondary Visual arts Classroom:Astudy of Teachers Values, attitudes and beliefs Australasian , **Journal of Education Technology**,24(1):1-14.
- Radu , I. (2012). Why Should My Students Use AR?A Comparative Review of the Educational Impacts of Augmented Reality, **Proceedings of IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality(ISMAR)**, 5-8 November, Atlanta,USA:313-314.
- Raynor,J.O.(2005). Relationship Between Achievement Related motive future Orientation on Level of performance, **Journal of Personality and Social Psychology,**17:243-258.

- Siemens ,G.(2005).Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age , **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,** 2(1):1-8.
- Thane ,S.,P.(2010).**Achievement and Motivation, Student in Social and Emotional Development**, Cambridge press
- Tomara, M. and Gouscos,D.(2014).Using Augmented Reality for Science Education .Issues and Prospects , **E- Learning Papers** .V39.
- Wasko,C.(2014).What Teachers Need to Know About Augmented Reality Enhanced Learning Environments , **Journal of Tech Trends**,57(4):17-21.
- Wu, H., Lee, W., Chang, H. and Liang, J. (2013). Current Status, Opportunities, And Challenges Of Augmented Reality In Education, **Journal of Computers And Education**,62 (13): 41–49.
- Yuen,S., Yaoyuneyoung, G. and Johnson ,E.(2011). Augmented Reality :An overview and five directions for AR in Education, **Journal of Educational Technology Development and Exchange**,4(1):119-140.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

فاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في الكيمياء وتنمية مهارة اتخاذ القرار .

إعداد :

ا.م.د فالح عبد الحسن عويد
جامعة ديالى كلية التربية الأساسية
جمهورية العراق

فاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في الكيمياء وتنمية مهارة اتخاذ القرار .

ا.م.د فالح عبد الحسن عويد

جامعة ديالى كلية التربية الأساسية

• **المستخلص**:

يهدف البحث الحالي الى فاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية بمادة الكيمياء العضوية وتنمية اتخاذ القرار ، تالف عينة البحث من (٥٢) طالبا وطالبة مقسمة الى مجموعتين احدهما تجريبية وعدد افرادها (٢٦) طالبا وطالبة ودرست حسب أنموذج ثيلين والاخرى ضابطة وعدد افراده (٢٦) طالبا وطالبة ودرست بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتان ببعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ومنها التحصيل السابق وفي مقياس اتخاذ القرار ،وتكو نت ادوات البحث من اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد بواقع (٤٠) فقرة اختبارية باربع بدائل والاداة الثانية مقياس اتخاذ القرار الذي تم بناؤه لاغراض البحث الحالي، واستخدمت عدد من الوسائل الاحصائية لتحليل النتائج منها الاختبار التاتي لعينتين مستقلتين (t-test) واظهرت النتائج تفوق افراد المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة بالاختبار التحصيلي وبمقياس اتخاذ القرار،وقد استنتج الباحث مجموعة من الاستنتاجات وبعض المقترحات و اوصى بضرورة اعتماد النماذج والستراتيجيات التدريسة الحديثة في تدريس الطلبة لما لها دور ايجابي في تحسين عملية التعليم وعملية اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: أنموذج ثيلين ،اتخاذ القرار

The Effectiveness of the Thilin Model in the Achievement of the Students of the Basic Education College in Chemistry and the Development of Decision Making Skills.

Abstract :

The current research aims at the effectiveness of the Thilin model in the achievement of the students of the Basic Education Faculty with organic chemistry and decision making. The sample of the research was 52 students divided into two groups, one experimental and 26 students, studied according to the Thilin model, 26) students and studied in the usual way, the two groups were rewarded with some variables that may affect the course of the experiment, including the previous collection and in the decision-making scale. The research tools consist of a multivariate selection test with (40) The results showed that the experimental group was superior to the members of the control group with the achievement test and the decision-making scale. The researcher concluded a number of conclusions and some suggestions. And recommended the need to adopt modern teaching models and strategies in teaching students because they have a positive role in improving the process of education and decision-making process

Keywords: Thilin Model, Decision Making

• **مشكلة البحث**:

تعتبر الجامعة من احدى المؤسسات التربوية المهمة التي تقدم خدمة للمجتمع وتسعى الى تطويره لمواكبة التطور المعلوماتي والتطور العلمي

والتكنولوجي الذي نعيشه حاليا في جميع مجالات الحياة وقد ساهم برفاهية الانسان وسعادته وعلى النقيض من ذلك فقد زاد القلق والخوف لدى الانسان احيانا بما تفرزه تلك الوسائل التكنولوجية من ملوثات ادت الى تلوث البيئة التي يعتمد عليها الانسان للحصول على جميع احتاجاته الضرورية لكي يعيش بصورة صحية،وبما ان مرحلة التعليم الجامعي من اكثر المراحل الدراسية اهمية باعتبار ان مخرجاتها تساهم في عملية بناء المجتمع وقيادته وتقع عليها المسؤولية المستقبلية على صيرورة المجتمع من جميع الاتجاهات ، لذا وجب على القائمين عليها كل حسب مسؤولياته الى الدعوة في اتجاه اعتماد نماذج وطرائق وأساليب حديثة في تدريس العلوم ومنها تدريس الكيمياء قائمة على إظهار الترابط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع لأنها أصبحت من القضايا الحتمية في عالم يشكل العلم والتكنولوجيا العاملين الرئيسين في تغييره ،ومن مقتضيات هذه الدعوات تصميم مناهج العلوم وطرائق تدريسها بحيث تربط بين العلم الذي يدرس الى المتعلم مع المجتمع وبيان دور العلم والتكنولوجيا وأثرهما فيه ، والذي من شأنه إعداد المتعلم لمواجهة مشكلات الحياة بإكسابه أساليب التفكير الصحيحة لاتخاذ القرار المناسب الذي يمر عليه والابتعاد عن الكم الهائل من المعلومات التي قد تصبح في رحلة النسيان عند اكمال المتعلم لدراسته الجامعية. وفي ظل التقادم السريع للتكنلوجيا والمكتسبات العلمية التي تحققت حديثا والثورة المعلوماتية قد تكون المداخل والطرائق التدريسية التقليدية قاصرة احيانا على تحقيق أهداف التعليم الحديثة في إكساب المعارف والمهارات للطلبة لاسيما فيما يتعلق بحل المشكلات واتخاذ القرار فقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمادة الكيمياء لطلبة قسم العلوم في كلية التربية الأساسية لسنوات عديدة عن تدني مستوى الطلبة في القدرة على اكساب المعلومات واتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات الحياتية التي تواجهه بصورة صحيحة ومناسبة للواقع الذي يعيشه في مجال بيئته المحلية، وعلى الرغم من أن الاتجاهات الحديثة في التربية تؤكد دور المتعلم الرئيس في العملية التعليمية الا انه ما يزال في تدريس الكيمياء سلبيا في المواقف التعليمية ويقتصر دوره على الاستماع والتلقي السلبي .

من هنا برزت مشكلة البحث الحالي ويرى الباحث في استخدام أنموذج ثيلين في تدريس مادة الكيمياء العضوية لطلبة المرحلة الثانية قسم العلوم قد يكون لها اثر ايجابي في عملية تدريس الكيمياء وتنمية مهارة اتخاذ القرار.وان الباحث يحدد مشكلة بحثه بالاتي:

مافاعلية أنموذج ثيلين في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية بمادة الكيمياء العضوية ومهارة اتخاذ القرار لحل المشكلات؟

- **اهمية البحث**:

تعمل التربية على توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته وتساعده على النمو بالاتجاه الذي يرتضيه المجتمع بما يتناسب مع فلسفته، وكذلك تعنى التربية

بجوانب الحياة كافة، وتعد المتعلم لحياته المستقبلية .(الحمداني ونوري،١٩٨٣، ٦)وصار على التربية الحديثة أن تواكب التطورات الهائلة التي شملت جميع نواحي الحياة، فلم يعد المعلم ملقناً للمعرفة والمتعلم مستقبلاً، بل صار المتعلم محوراً لعملية التعليم والتعلم والمعلم منظماً وميسراً لتلك العمليات ومرشداً وموجهاً. (سعد،٢٠٠٠، ٩٤٩)، ينطلق التدريس من قاعدة مهمة هي إحداث عملية تفاعل وحوار منظم وهادف ومنضبط بين المعلم والمتعلم للوصول إلى المعارف التي حققها من خلال إستخدام طريقة التدريس الملائمة للمتعلم ولكي يصل بالمتعلم على فهم الحقيقة بنفسه (عبد العزيز وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٤٠) وأن الإسلوب الناجح في التدريس يقوم على فاعلية المتعلم بتوجيه المعلم ويجعل من المتعلم محور عملية التعليم والمعلم الناجح هو الذي يتحمل عبئ توجيه الدرس بما يلائم عملية نجاح العملية التعليمية (الملا، ١٩٨٣، ٢٩) . لقد سعى الخبراء والمختصون إلى إستنباط طرائق تدريسية تسهل عملية التعلم في تحقيق الأهداف المرسومة وهي نقل المعرفة إلى عقل المتعلم، ليجعله شخصية متكاملة للنمو والنماء، يمكنها أن تندمج في المجتمع وتشارك في تطوره (يوسف، ٢٠٠٨، ٧٥)، وفضلاً عن ذلك فإنَّ للنماذج التدريسية أهمية في عملية التعليم والتعلم فهي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى حالة من التوازن المعرفي ثم التكيف مع المادة ويتفاعل معها ، فضلاً عن أن لها أهمية في إمكانية مساعدة المتعلمين على تجسيد ما يقدم لهم من خبرات تعليمية (الزند ، ٢٠٠٤، ٢٣٩)، وأن أنموذج التدريس عبارة عن نمط معين من التعليم كما أنه أداة للتفكير إذ يحوي مجموعة من المفاهيم المرتبة لتوضيح ماذا يفعل المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي ، وكيف يتفاعلون ، ويهدف كل أنموذج تدريسي إلى تحقيق نتيجتين أولهما : تدريس المحتوى، وثانيهما : تدريس نوع معين من التفكيرلاتخاذ القرار لحل المشكلات كما له الأثر في توجيه مسار التعليم عن طريق الإستنتاج والإستكشاف والإدراك الشخصي للمعلومات مما يزيد عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم وتوليد أفكار جديدة في ضوء خبرات سابقة (الخزاعلة وآخرون،٢٠١١، ٢٩٥- ٢٩٩) لهذا يرى التربويون أن الأهداف التعليمية التربوية لا بد أن تتغير وتتطور باستمرار نتيجة لتغير متطلبات العصر والمجتمع مما ينعكس ذلك على تنوع الستراتيجيات لتدريس العلوم الحديثة وأساليبها تبعا لتغير النظرة إلى طبيعة عمليتي التعليم والتعلم . (زيتون،٢٠٠٧، ١٣) أن عمليتي التعليم والتعلم بطبيعتهما متداخلتان تعتمد الواحدة على الأخرى، فليس للتعليم أيةٍ قيمة ما لم تكن للمتعلم الرغبة في التعلم ولا يحدث إذا لم يكن التعليم مؤثراً في أجهزة المتعلم التي تشمل الحواس التي تستلم المنبهات الخارجية، لذا فان المتعلم لا ينتبه إلى المعلم القاصر في تعليمة الذي لا يسعى الى أثارة تفكيره ورغباته وميوله، ومن ثم يكون مضيعة للوقت والجهد، ليس هذا فحسب بل إن التعليم الجيد ينبغي إن يؤدي إلى التعلم .(عبد الرحمن وفلاح ،٢٠٠٧، ٥)، أن اكتساب

مهارات اتخاذ القرار لا يمكن تحقيقه الا باعتماد طرائق ونماذج تدريسية تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات وتوظيفها وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتنمية المهارات العقلية لدي ى هم، وذلك بالتركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم، أي على ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية، مثل معرفته السابقة وانماط تفكيره ودافعيته للتعلم وغيرها، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى. (Padilla, 1990, p; 6)

فأن تنمية قدرة الطلبة في اتخاذ القرار يعد من الاهداف التي تنادي بها التربية الحديثة ، اذ يواجه المتعلم في حياته العديد من المواقف والمشكلات التي تتطلب منه ، لا بل توجب عليه اتخاذ العديد من القرارات حيالها التي تتدرج من حيث أهميتها وآثارها ،ويعد اتخاذ القرار من اهم المهارات الانسانية ذات التأثير القوي والفعال في نجاح الحياة وتحسين نوعيتها ويحتم ذلك على الطلبة أن يتخذوا العديد من القرارات مثل اختيارهم لبعض المواد او المواضيع او اختيار التخصص الذي ستكون عليه مهنتهم المستقبلية . (الريماوي،٢٠٠٤، ٣٣١)

ويرى (الوقفي ،٢٠٠٣) أن اتخاذ القرار هو الوظيفة الثانية للتفكير بعد حل المشكلات اذ ان التفكير ليس هو إطلاق العنان للخيالات من دون هدف وان الأهداف التي توجه التفكير هي حل المشكلات سواء أكانت ذات طبيعة نظرية أو عملية غير أن التفكير يساعد فضلا عن حل المشكلات في اتخاذ قرارات وإصدار أحكام . (الوقفي،٢٠٠٣، ٥٠٠) ، أن القدرة على اتخاذ القرار تعد هدفا مرغوبا من أهداف النظام التربوي ، وان هذا النظام مطالب بإعداد أفراد قادرين على اختيار أفضل بديل من جملة بدائل مقترحة للسلوك ضمن حدود معينة وباستقلال نسبي عن الآخرين ونتيجة لذلك ظهر منحى اكثر تطبيقا واكثر تلبية لحاجات المتعلمين والمعلمين والمحتوى التعليمي، هو تطوير نماذج تدريس تستند الى اسس نفسية، وتبلور الاتجاهات والمبادى والاسس النفسية والعناصر الرئيسة لكل أنموذج، وان العوامل التي تحدد اعتماد أنموذج معين هو الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين وحاجاتهم وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يراد تحقيقه لدى الناشئة، وعليه تزايد الاهتمام باختيار أساليب التعلم والتعليم ألأكثر فاعلية لتربية الناشئة وتطويرها، وبالتالي تبرر الحاجة الوصول الى أحسن طرائق التدريس ونماذجه الأكثر تقدما. (قطامي ونايفة،١٩٩٨، ١١ -١٢)

وقام عدد من الباحثين بوضع كثير من النماذج التدريسية، معتمدين في عملهم على مصادر متنوعة، من المبادى والتعميمات والاراء النظرية او نتيجة الخبرات التجريبية والعملية في التعليم، وان أنموذج التدريس، هو خطة يمكن اعتمادها في توجيه عملية التدريس في غرفة الصف، وتشمل التخطيط والتصميم للمواد التعليمية وألاجراءات التي يمارسها المدرس في تقديم المادة الدراسية وأساليب معالجتها وتقويمها.

والنماذج التدريسية تتسم بطابع توجيهي، اذ تقترح مجموعة من القواعد تمكن من انجاز تحصيلي أفضل في مجال المعلومات او المهارات، كما توافر التقنيات المطلوبة لقياس الاداء وتقويمه وكذلك تعكس النماذج التدريسية جوانب التدريس المهمة وستراتيجيات تعلمها وتعليمها .(ابو جادو،٢٠٠٩، ٣١٧). ولكل أنموذج مجموعة من المبادى والخطوات، تراعي القدرات العقلية للمتعلمين وتنمية مهارات التفكير، فهي تتعامل مع ذلك المتعلم بوصفه ذلك العالم الذي ينبغي الأخذ بيده ليكون عالم الغد .(الخليلي وأخرون ،١٩٩٦، ٣٩١) وفي هذا الصدد ظهر أنموذج تدريس خاص بالتفاعل الاجتماعي هو أنموذج ثيلين Thelen ، وهو أنموذج لتطوير مهارات المشاركة في العملية الاجتماعية الديمقراطية، وهو انه طريقة تدريس يشترك المتعلمين في عمل اشياء تجبرهم على التفكير في ما يتعلمونة انطلاقا من :

- ان التعلم عملية تفاعل اجتماعية ايجابية نشطة وليس عملية سلبية.
- ان التعلم يعني امتلاك المهارات او بناءها .
- ان التعلم موجه للحياة أي لخدمة اغراض الحياة .

وهو أنموذج لتطوير وتحسين التعلم الاكاديمي حيث اعتبرت السلوكيات والعمليات التعاونية الاساس للتصرف الانساني والقاعدة التي تبنى عليها المجتمعات الديمقراطية، وان الوسيلة المنطقية لتحقيق هذة الاهداف التعليمية البارزة هي تركيب الصفوف الدراسية والانشطة التعليمية البارزة للمتعلمين بحيث تصيغ المخرجات التعليمية المرغوبة . (ريجارد ، ٢٠٠٥ ،١٣٢)

ويعد التعلم بأنموذج ثيلين Thelen (التحري الجماعي) رد فعل للنظرة التقليدية للتعلم وعامل دفع لاعادة التوازن بين دوري كل من المعلم والمتعلم عن طريق اتباع مخطط تدريس ذات طابع ديمقراطي وتشجيع الطلبة على التحاور في اثناء الدرس واحترام ارائهم .(جمل ،١٩٩٦، ١١٥) . ويعد أنموذج التحري الجماعي للتعليم والتعلم محاولة لتنظيم الصف الدراسي في مواقف ديمقراطية وظيفية مصغرة . ولكي يحدث تقدم فعال وهادى في مواقف التعلم الجماعي لابد وان يعمل الطالب بالرجوع الى زملائه الطلاب . ولا سيما ان الانسان اجتماعي بطبعه لا يحب الانعزال ولديه الرغبه في الاتصال والتفاعل مع الاخرين من اقرانه، فاستمرارية التفاعل الاجتماعي تحسن التعلم وتزيد من دافعية الطالب للتعلم مع الاقران وحل المشكلات بطريقة جماعية. (العزاوي ، ٢٠٠٩ ،١٨٤) ، و يشير ثيلين (thelen) الى ان أنموذج التحري الجماعي يؤلف بين طريقة جون ديوي لاستقصاء المتعلم وافكار ليفين في البيئة الاجتماعية عن طريق تركيزه على دور المجموعات التعاونية في التعلم، وتمكنه من تصميم خطة لدراسة الموضوعات الاكاديمية عن طريق استخدام المجموعات الصغيرة داخل

بيئة الصف .(Pritchard&whitehead,2004,13) ، ويسعى أنموذج التحري الجماعي الى تطوير المجتمع المثالي عن طريق تحقيق الديقراطية بأسلوب جماعي وباستقصاء علمي بوصف غرفة الصف مجتمعا مصغرا يشبه المجتمع الكبير، وان على المعلمين ان يخلقوا في بيئاتهم التعليمية نظاما اجتماعيا يتميز بالاجراءات الديمقراطية والعمليات العلمية (مرعي ومحمد ،٢٠٠٢، ١٩٥) وتبرز أهمية أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التدريس بوصفها طريقة تجعل المتعلمين يفكرون بأبعاد الدرس ومضامينه وتفسح لهم الفرصة ليعبروا عن ارآئهم بروح ديمقراطية ويتعلموا حل المشكلات العلمية عن طريق عملهم كمجموعات . (ritchard & whitehead, 2004 , 14)

ويرى الباحث ان اعتماد أنموذج ثيلين قد:

- يسهم في ممارسة المتعلمين لمهارات التفكير المتنوعة في هذه المرحلة من التعليم مما يجعل التعليم لديهم ذا معنى وقائما على الفهم .
- ان التحصيل ومهارات اتخاذ القرار من الاهداف التي يسعى التدريس الحديث والبحث الحالي الى تحقيقها لما لها من اثر كبير في تكوين الشخصية العلمية للمتعلم .
- ومن اجل الوقوف على مدى فاعلية هذا الأنموذج في تحصيل طلبة قسم العلوم في كلية التربية الأساسية ومهارات اتخاذ القرار مقارنة بطرائق التدريس التقليدية.

- **ثالثاً : هدفي البحث : يهدف هذا البحث التعرف على تعرف:**

- فاعلية أنموذج التحري الجماعي (ثيلين) في تحصيل طلبة المرحلة الثانية - قسم العلوم في مادة الكيمياء العضوية .
- فاعلية أنموذج التحري الجماعي(ثيلين) في اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الثانية – قسم العلوم – كلية التربية الأساسية.

- **فرضيات البحث** :

من اجل تحقيق اهداف البحث صيغت الفرضيات الاتية:

- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقا لأنموذج ثيلين وبين متوسط تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقا للطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.
- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقا لأنموذج ثيلين وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقا للطريقة الاعتيادية في مقياس اتخاذ القرار المعد لهذا الغرض.

- **مصطلحات البحث**:
- **الأنموذج**: **عرفه كل من**:

- (*jones &etal*، ١٩٨٠) بأنة :"خطة او تصميم لستراتيجية ذات خطوات معينة يمكن للمعلم اعتمادها بهدف توجيه تدريس موضوع ما". (*jones &etal ,1980;p.4*)
- (ريجارد،٢٠٠٥) بأنه :"خطة شاملة او صيغة متكاملة لمساعدة المتعلمين على تعلم انماط محددة من المعرفة والمواقف او المهارات ،يستند الى اساس او فلسفة نظرية، ويشتمل على خطوات تعليمية محددة ومصممة لتحقيق نتائج تعليمية مرغوبة ومطلوبة".(ريجارد،٢٠٠٥ ،٤١)
- (أبو جادو٢٠٠٦) : " مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في المرافق التعليمية وتتضمن تصميم المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها "(ابو جادو ،٢٠٠٦ ، ١٢٠) .

ويعرف الباحث الأنموذج إجرائيا : مجموعة خطط تدريسية بخطوات محددة يتبعها الباحث داخل غرفة الصف وتطبق هذه الخطوات لتدريس موضوعات الكيمياء العضوية لطلبة المرحلة الثانية لقسم العلوم .

- **اتخاذ القرار**:

عرفه كل من :

- (*Holt,1993*):بانه"عملية تحديد المشكلات وتقديم الحلول البديلة واختيار بديل واحد وتنفيذه" . (*Holt,1993,131*)
- (جروان ،١٩٩٩):بانه"عملية تفكير مركبة تهدف الى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة في موقف معين وتتضمن استخدام العديد من مهارات التفكير العليا وقد تؤخذ القرارات بشكل اعتباطي أو هوى شخصي أو بشكل منطقي يستند إلى تقييم موضوعي لعناصر الموقف وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل" . (جروان،١٩٩٩، ٤٢٠).
- (العتوم ،٢٠٠٥): اختيار أفضل البدائل المطروحة لموضوع ما استنادا إلى مهارات التفكير الأساسية التي تستخدم بحيث تحدد ميزات وعيوب كل بديل من البدائل مع إصدار أحكام هذه البدائل . (العتوم،٢٠٠٥، ٢١٧)
- ويعرف الباحث (اتخاذ القرار) إجرائيا : عملية اختيار الطالب لأنسب بديل لحل مشكلة ترتبط بموضوع من بين بدائل عديدة مطروحة في مقياس القدرة لاتخاذ القرار المعد لأغراض هذا البحث استنادا إلى معايير علمية ومنطقية .

- **الإطار النظري**:
- **أنموذج ثيلين**:

يعد أنموذج التحري الجماعي(Thelen) من النماذج التي يصنفها (Joyce &Weil ,1986) بأنموذج العائلة الاجتماعية Social Family للتفاعل الانساني

والعلاقات الاجتماعية، وقد عني أنموذج Herbert thelen بالاسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل انساني بين افراد المجتمع وقد افترض Thelen ان هذا الأنموذج يمكن تحقيقه عن طريق بناء التربية ضمن العملية الديمقراطية . وقد هدف هذا الأنموذج الى تنشئة المواطن الصالح ضمن العلاقات والتفاعلات التي تسود المجموعات كافراد ومجموعات . (قطامي ونايفة ،١٩٩٨، ٢٤٥) أن أنموذج ثيلين (Thelen) التحري الجماعي يتميز من غيره من النماذج بما اعطى من وزن وقيمة للطالب واحترام قدراته وأستعدادته ليرد بذلك على النماذج التي ذهبت الى مكننة الأنسان والتعامل معة كآلة وجهاز تخزين بتركيزه على تنمية شخصية الطالب وتطورها وزيادة فرص ممارسته للحياة في المدرسة، إذ يحكم أنموذج ثيلين الفرضية الأساسية البارزة أن الصف وحدة اجتماعية يضم تفاعلا وعلاقات اجتماعية بين أفراده ومجموعاته على وفق أسس ديمقراطية . (Pritchard&whitehead,2004,p;22)، وصف (Thelen) الصف المدرسي مشابها للمجتمع الكبير له نظامه الاجتماعي، ومهمة المدرس أن يسهم في أنشطه تطوير النظام الاجتماعي في غرفة الصف بفعل توجيهه للتحري والبحث عن المعلومة بحيث يعكس النمط التعليمي في غرفة الصف نمط التعامل في المجتمع ، (فرحان ،١٩٨٤، ١٥٤)، كما اوضح (Thelen) ان التحري الجماعي نمط من التفاوض في المجتمع وفي اثناء التفاوض يتعلم المجالات الاكاديمية للمعرفة وان الحياة الصفية هي عبارة عن سلسلة من الاستقصاءات وكل حالة استقصاء تبدأ بموقف يتضمن مثيرا للطلاب عن طريق اطلاق العنان لتفكيرهم فسينتجون اكبر قدر ممكن من الافكار والحلول مما يساعد على تنمية الطلاقة الفكرية لديهم (تشايلد،١٩٨٣، ١٣٨). واتفق كل من (الخوالدة واخرون،١٩٩٣) و (محمد،٢٠٠٤) على الاسس التي بني عليها أنموذج التحري الجماعي بالآتي :

- الانسان كائن ذو صيغة اجتماعية تقوم على التواصل والتعاون وبناء العقود والاتفاقيات الاجتماعية، ولا يمكن من العيش بعيدا عن الحياة الاجتماعية.
- غرفة الصف تناظر المجتمع الكبير من حيث نظامها الاجتماعي وثقافتها الصفية وما فيه من معايير وتوقعات وان الأنموذج التعليمي في داخلها يعكس أنموذج التعامل الخارجي في المجتمع، إذ ان المعرفة الاكاديمية التي تدرس في الصف ينبغي أن لا تعزل عن سياقها الاجتماعي .
- صيغة النظام في الصف التقليدي مرفوضة، وينبغي على الطلاب في الصف تطوير نظامهم الاجتماعي بصورة حيوية، وان مهمة المعلم في الصف هي توجيه نشاطات التعليم الصفي نحو عملية الاستقصاء، وان كل عملية استقصاء في الصف تبدأ بمشكلة يستجيب لها الطلاب ويكتشفون من تفاعلهم القائم على تبادل افكارهم وتباين اتجاهاتهم وانماط مداركهم،

معرفة يحددون بها المشكلة ويتحرونها ويتقصونها ويحددون الادوار المطلوبة لحلها ويقسمون هذه الادوار بينهم ثم يقومون بها ويكتبون تقاريرهم بشانها ويقوّمون النتائج التي يتوصلون إليها .

- المعرفة ليست موضوعاً اكاديمياً معزولاً عن المجتمع، بل هي صيغة ثقافية دينامية لها دور فعال في السياق الاجتماعي .(الخوالدة واخرون،١٩٩٣، ٣٥٥ -٣٥٦) (محمد،٢٠٠٤، ٢٩٨)

- **المفاهيم الأساسية لأنموذج التحري الجماعي(ثيلين):**

أنموذج (التحري الجماعي) يتضمن مفاهيم اساسية منها :

- **الاستقصاء**

يعرف الاستقصاء بانه عملية بحث منظمة تتضمن القيام بعدد من النشاطات الفكرية والمهارية بغية التوصل الى حل لمشكلة ما (شاهين وخولة،٢٠٠٥، ٥٣)

وتشير الادبيات ومراكز الاستقصاء في التربية العلمية الى انه يتضمن طرح الاسئلة asking questions او ما يقوم به العلماء what scientists do او انها نمط من انماط التعلم الموجه ذاتياً self-directed وجوهرها حب الاستطلاع curiosity وتتضمن مهارات التفكير العلمي او عمليات العلم والاسئلة المطروحة في مضمونها اسئلة قابلة للاختبار والبحث بحيث لا نجد الجواب مدوناً في الكتاب المقرر (زيتون،٢٠٠٧، ٣٢٨) فالاستقصاء في التدريس يعتمد على اعمال العقل والتفكير لتحليل المواقف عن طريق الحوار وطرح الاسئلة، ومناقشة المعلومات وتوليد الافكار الجديدة ولا سيما اذا ما اتيحت للمتعلم الحرية بالتفكير والحوار وتوافرت مصادر المعرفة في محيط قدراته العقلية فعن طريق الاستقصاء تتولد الافكار وتتطور الاراء وتتعدد في ضوء المعطيات الجديدة، لذلك فان الاستقصاء يتطلب مناخاً يتسم بالحرية والثقة المتبادلة بين المتعلم واقرانه من جهة وبين المعلم من جهة اخرى . (عطية،٢٠٠٨، ٢٠١) (علي،٢٠٠٩، ١٨٠)، فالمعلم الذي يتحول من مصدر للمعلومات ومنبعها الى الموجه والمثير والمرشد لحث الطلبة على البحث والتقصي والاكتشاف. (شاهين وخولة ،٢٠٠٥، ٥٣)،ويتطلب التعلم بالاستقصاء من المتعلمين ان يتعاونوا بينهم ليس في صفوف العلوم فحسب، وانما في اماكن العمل والمؤسسات، فالعمل الجماعي يتعلم الطلبة بعضهم من بعض ويتبادلون افكارهم ويكتشفون ان التعلم الجماعي عنصر ضروري في عملية حل المشكلات. (عبد السلام ،٢٠٠٦، ١٩٩)لذا فان الاستقصاء الجماعي يوسع دائرة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي ويستثير دوافعه ويدفعه لاكتشاف الحقائق وينمي لديه الميل لتقبل اراء زملائه الذين يختلفون معه في الرأي، كما ان المناقشة التي تسبق الوصول الى الجواب المحدد تهذب مهارات المتعلم التي تتعلق بالاستماع والكلام والسؤال وادارة الحوار

وتساعده على الاحتفاظ بالمعلومات مده اطول. (Pritchard & whitehead, 2004 , p;14)

ويشير (Thelen)إلى ان عملية الاستقصاء تتم بخطوات عملية يلخصها على وفق الترتيب الآتي :

- تقديم المدرس للمشكلة المثيرة والجديدة .
- يبدأ الطلاب التفكير بالمشكلة وجمع المعلومات عنها.
- يقوم الطلاب بربط المعلومات والخبرات المتوافرة ويصنفونها على وفق نظم محددة .
- يصوغ الطلاب فرضيات لمعالجة المشكلة .
- يناقش الطلاب في مجموعات الفرضيات ويبنون خطة لاختبارها او التحقق منها .
- يدرس الطلاب النتائج التي تم التوصل اليها وتعديلها على وفق النتائج .
- يشارك كل طالب بعرض وجهة نظره بحرية ووضوح على وفق الطريقة المناسبة التي يختارها . (قطامي ونايفة ،١٩٩٨، ٢٥٢)

- **دور المدرس على وفق أنموذج ثيلين**:

- اعداد بيئة التعلم او غرفة الدراسة والجلسات المناسبة لتنفيذ الخبرة .
- اعداد المواد المطلوبة للمعالجة (توفير الرسومات والصور والأجهزة التي تسهل للطلبة عملية الاستقصاء)، وتجنب تزويدهم بالاجابات الجاهزة التي تعوق سعيهم الحثيث إلى الوصول الى استنتاجات يمكن التوصل اليها بانفسهم .
- تقسيم افراد المجموعة على وفق جماعات صفية، وفقاً لمهمات تم تحديدها مسبقاً وهي (قائدة للمجموعة ،مسجلة ،منسقة ،طالبة للمعلومات) .
- شرح المهام المطلوبة من المتعلمين بوضوح وبناء الاهداف وتعلم الطلبة.
- مساعدة الطلبة بتحديد المشكلة.
- متابعة سير تقدم طلبة المجموعة، اذ قد يكون من المفيد احياناً ان يتدخل المدرس ويساعدهم على تقويم مدى تقدمهم في العمل كمجموعة وتقديم مقترحات ليسير التقدم نحو تحقيق اهداف الدرس.
- متابعة إسهام الطلبة ضمن الجماعة عن طريق اعطائه ارشادات لضمان مشاركة كل طالب في التحري الجماعي، وقد يكون من الواجب ان يلقي اسئلة لغير المشاركين لدفعهم الى المشاركة مع الجماعة.
- حث الطلبة على التقدم على وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة .
- مساعدة الطلبة على تغيير النشاطات وتنويعها بهدف استمرار تفاعلهم.
- قد يلزم ان يتدخل المدرس للمحافظة على النظام داخل المجموعات التي تضم طلاب عدوانيين. (قطامي ونايفة،١٩٩٨ ،٢٦٧)

- **دور الطالب على وفق أنموذج التحري الجماعي(ثيلين)**:

من الاهمية ان يعرف الطلبة بمهامهم وادوارهم بحيث يتوافر لدى الطلبة فهم واضح لادوارهم ولتوقعات المدرس منهم وهم يشاركون في الدرس .

ويفضل ان يقوم المدرس بنفسه بتوزيع الادوار او الواجبات بين الطلبة بدلاً من ترك الامر للطلبة انفسهم، ومنها :

- القائد :ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع .
- المنسق :وهو عضو الارتباط بالمدرس ويقوم بتسلم اوراق العمل من المدرس الخاصة بمجموعته وتوزيعها بين الطلبة واعادتها بعد نهاية الدرس للمدرس.
- طالب المعلومات : يطلب المعلومات الرسمية ذات الصلة بالموضوع او القضية المدروسة .
- المسجل: الذي يؤدي دور ذاكرة المجموعة، ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل اليه المجموعة من نتائج (بدوي،٢٠٠٩، ١٦٥)

- **الدراسات السابقة**:

- **دراسة** Finkelman & Caitlin 1990

هدفت الدراسة الى معرفة اثر مجموعات التحري الجماعي لدى طلبة الصف الاول الثانوي في تحصيل مادة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. اجريت الدراسة في احدى مدارس (نيويورك)اعد الباحثان برنامجاً على اساس التعلم الجماعي على وفق أنموذج ثيلين تكونت عينة البحث :من (٦٩) طالباً قسموا على مجموعتين تجريبية (٣٥) طالباً والاخرى ضابطة (٣٤) تم تدريسهم لمدة اسبوعين

اعد الباحثان اختباراً تحصيلياً موضوعياً، ومقياساً لقياس اتجاهاتهم نحو مادة الحاسوب ، اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، ومعادلة كيودرريتشاردسون -٢١ ، المتوسط الحسابي. وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية : تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج التحري الجماعي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الحاسوب (Finkelman&Caitlin,1990,6).

- **دراسة** Battista, 1999

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر اعتماد الاستقصاء الجماعي (التحري الجماعي) في تحصيل مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأميركية تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذاً قسمت على مجموعتين تجريبية (٢٠) تلميذاً، واخرى ضابطة ضمت (٢٠) تلميذاً اعد الباحث وحدة تعليمية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتدريس مفهوم

الحجوم عن طريق خلق محيط صفي يسوده التحري الجماعي للمجموعة التجريبية، اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية. استمرت التجربة مدة (٤) اسابيع، وتم اعداد ادوات البحث (الاختبار التحصيلي،مقياس الاتجاه نحو الرياضيات) اعتمدت الباحثة عدة وسائل احصائية منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، المتوسط الحسابي، ومعادلة الفا كرونباخ. اظهرت النتائج التي توصلت اليها الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات .(Battista,1999,11)

- **دراسة علي (٢٠٠٦ - العراق)**

اجريت الدراسة في بغداد، وهدفت الى التعرف على أثر اعتماد أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التفكير التباعدي لطالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ عينة البحث: بلغت عينة البحث (٦١) طالبة من الصف الخامس الادبي بواقع (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة . درست المجموعة التجريبية باعتماد أنموذج التحري الجماعي، في حين المجموعة الضابطة المادة نفسها باعتماد الطريقة الاعتيادية، ودرس الباحث بنفسه المجموعتين طوال مدة التجربة اعد الباحث اختباراً لقياس التفكيرالتباعدي القبلي والبعدي مكوناً من (٢٤) فقرة موزعة بين ستة مجالات، وبعد انتهاء التجربة التي استغرقت (١٧) اسبوعاً اختبرت المجموعتان باختبار التفكير التباعدي في مادة التاريخ. وحللت النتائج باعتماد الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، ومعادلة الفا كرونباخ توصل الباحث الى ان اعتماد أنموذج التحري الجماعي في التدريس اكثر فاعلية من الطريقة الاعتيادية لرفع مستوى التفكير التباعدي في مادة التاريخ . (علي،٢٠٠٦،ب)

- **دراسة (الطائي ،٢٠٠١)**

هدفت الدراسة تعرف سمات شخصية طلبة كلية القانون ومدى قدرتهم على اتخاذ القرار والتعرف على طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والقدرة على اتخاذ القرار ودلالة الفروق لسمات الشخصية واتخاذ القرار تبعا لمتغير الجنس والتحصيل شملت عينة البحث (١٩٠) طالبا وطالبة من كلية القانون/ جامعة بغداد ،واعتمدت الدراسة مقياس (كاتل) لسمات الشخصية وتم تأكيد صدقه وثباته ،وتبنت الدراسة مقياس (صابر، ١٩٩٤) لاتخاذ القرار والمؤلف من(٣٨) فقرة وكُيِّف على عينة طلبة القانون بعد أن عُرض على الخبراء والمحكمين ، إذ قامت الباحثة بحذف (١٥) فقرة منه لعدم مناسبتها للدراسة واستخرجت القوة التمييزية لفقراته وثباته ، ليصبح بصورته النهائية مؤلفا من(٢٣) فقرة و هو من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل ، وبعد أن طبق المقياسان على عينة الدراسة أظهرت النتائج : إن طلبة القانون/ جامعة بغداد تميل إلى السمات (اجتماعي

،سهل المعاشرة ويتمتع بالذكاء العام والاتزان الانفعالي عوضا عن سمات أخرى) هناك علاقة دالة إحصائيا لبعض سمات الشخصية واتخاذ القرار. هناك فروق في سمات الشخصية واتخاذ القرار تبعا لمتغير الجنس والتحصيل . (الطائي،٢٠١٠ : ح . ط)

- **إجراءات البحث**:
- **التصميم التجريبي**:

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المتكون من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة كونه مناسبا لطبيعة بحثه كما في المخطط الآتي :

التصميم التجريبي المعتمد للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
تجريبية	مقياس اتخاذ القرار التحصيل السابق	أنموذج ثيلين الطريقة الاعتيادية	التحصيل + مقياس اتخاذ القرار
ضابطة			

- **مجتمع وعينة البحث** :
  - مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم العلوم – كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى.
  - عينة البحث: تم اختيار طلبة المرحلة الثانية في قسم العلوم بوصفها عينة لاجراء البحث بصورة قصديه وتتكون شعبتان هيأت للباحث اختيار أحدى الشعبتين بصورة عشوائية لتكون المجموعة التجريبية فكانت شعبة(ب) وعدد طلابها(٢٦) طالبا وبذلك تكون شعبة (ا)المجموعة الضابطة وعدد طالباتها(٢٦).
- **تكافؤ المجموعتين**:

بما إن اختيار المجموعتين كان بطريقة عشوائية لذى يفترض أن تكون المجموعتان متكافئتين وقد حرص الباحث على التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي السابق في مادة الكيمياء العامة للمرحلة الاولى ومقياس اتخاذ القرار،كما في جدول (١).

جدول (١) المتوسطات الحسابية والتباينات والقيمة التائية المحور لمتغيرات التحصيل السابقة في مادة الكيمياء العامة ومقياس اتخاذ القرار.

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
التحصيل السابق	التجريبية	٢٦	**٧٤.١٥**	**١٠.١٨٨**	٠.٦٥	٢.٠٠	٥٠	غير دالة
	الضابطة	٢٦	٧٣.٦٢	٧.٦٠٦				
مقياس اتخاذ القرار	التجريبية	٢٦	**٦٢.٨١**	**٥.٠٨٤**	٠.٨٥			غير دالة
	الضابطة	٢٦	٦١.٤٦	٦.٤٠٥				

• **مستلزمات البحث**:

- تحديد المادة العلمية:حددت المادة العلمية بالفصول الدراسية لمادة الكيمياء العضوية المقررة لطلبة المرحلة الثانية لقسم العلوم للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ الكورس الاول.
- صياغة الأغراض السلوكية :تمت صياغة (١٢٧)غرضا سلوكيا موزعة على مستويات بلوم المعرفية في(التذكر،الاستيعاب، التطبيق ،التحليل ،التركيب والتقويم ثم عرضت هذه الإغراض ومحتوى المادة التعليمية على مجموعة من الخبراء للتحقق من تغطيتها للمستوى ودقة صياغتها واعتمدت جميع الأهداف لأنها حصلت على موافقة ٨٠٪ فأكثر من آراء الخبراء.
- إعداد الخطط الدراسية :في ضوء محتوى المادة الدراسية المقررة في الفصول الدراسية واستنادا إلى الإغراض السلوكية التي تم إعدادها فقد اعد الباحث الخطط التدريسية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة وقد عرض الباحث نماذج من الخطط على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص ، وبناء على ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم أصبحت الخطط في صورتها الملائمة للبحث .

• **أدوات البحث** :

وتمثلت اداتا البحث في :

- بناء اختبار تحصيلي يستخدم في قياس تحصيل الطلاب .
- بناء مقياس اتخاذ القرار .

وبالنسبة إلى الاختبار ألتحصيلي فكان من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة ويعد هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية من حيث الانتشار والصدق والثبات . (سلامة ،٢٠٠١، ١٤٢)

وقد تم تحديد عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة اختباريه اعتمادا على آراء عدد من الخبراء بعد اطلاعهم على الأغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية ، وهي ذات أربعة بدائل بينها بديل واحد صحيح إما باقي البدائل فتمثل أفكار خاطئة حول المفهوم الذي تقيسه الفقرة وقد عرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في علم الكيمياء وطرائق التدريس والتقويم حول صلاحية الأداة في تشخيص استيعاب الطلبة للمادة الدراسية وقد حصلت الأداة على نسبة اتفاق أكثر من ٨٠٪ وبذلك تحقق صدق الاختبار ألتحصيلي ،تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ ٨١٪ ثم صحح معامل الثبات النصفي باستخدام معادلة سبيرمان براون وبلغ ٩٠٪ اذ يرى كرونلاند (Gronlund,1965)أن الاختبارات تعد جيدة اذا بلغ معامل ثباتها أكثر من

(٠,٦٠). (Gronlund,1965,125) . وتم استخراج معاملات التمييز والصعوبة والسهولة وفعالية البدائل ووجدت انها تقع ضمن الحدود المقبولة.

وتم إعداد جدول المواصفات(الخارطة الاختبارية) والتي تهدف الى توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على أجزاء المادة العلمية وعلى الأهداف السلوكية المحددة بشكل يتفق والنسبة المئوية للمحتوى والأهداف المحددة في كل درس،وكما موضح بالجدول(٢) .

جدول (٢) : جدول يمثل الخارطة الاختبارية

الفصل	عدد الصفحات	نسبة الهدف السلوكي / نسبة المحتوى	تذكر ٣٧٪	استيعاب ٢٨٪	تطبيق ٩٪	تحليل ١١٪	تركيب ١٣٪	تقويم ٢٪	مج ١٠٠٪
الاول	١٥	٣٤٪	٥	٤	١	١	٢	صفر	١٣
الثاني	٨	١٥٪	٢	٢	١	١	١	صفر	٧
الثالث	١٦	٣٦٪	٥	٤	١	١	٢	صفر	١٣
الرابع	٨	١٥٪	٢	٢	١	١	١	صفر	٧
مج		١٠٠٪	١٤	١٢	٤	٤	٦	صفر	٤٠

- **مقياس اتخاذ القرار**:

أما الأداة الثانية لهذا البحث فكانت مقياس اتخاذ القرار وبعد ان اطلع الباحث على الادبيات والدراسات التي اجريت بهدف قياس اتخاذ القرار وقد وجد الباحث ان هذه المقاييس قد اتخذت المنحى العلمي - التخصصي : وهو المنحى الذي يتناول مشكلات علمية وحياتية بشكل قضايا يتطلب من المستجيب اختيار القرار وتم صياغة فقرات المقياس بالطرق الصحيحة المناسبة وعرضت على الخبراء بمجال القياس والتقويم والاختصاص لغرض تقويمها ، واتخذ الباحث نسبة الاتفاق ٨٠٪ فاكثر معيارا لصلاحية فقرات المقياس ومناسبتها لقياس الصفة التي وضع من اجلها وتم ايجاد الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس وقد تم ايجاد قيمة ثبات المقياس والتي بلغت (٠.٨٦) وهو معامل ثبات جيد جدا وبالإمكان الاعتماد عليه. واصبح المقياس جاهز للتطبيق على مجموعتي البحث.

- **إجراء التجربة**:

بدأت التجربة في ٢٠١٧/١٠/١ ولغاية ٢٠١٧/١٢/٢٣ وبمعدل ٢ ساعة لكل مجموعة خلال الأسبوع وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار ألتحصيلي ومقياس اتخاذ القرار ثم صححت الإجابات ورتبت البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المتمثلة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS .

- **عرض النتائج وتفسيرها**:
- **عرض النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي** :

◄◄ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج ثيلين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في التدريس في الاختبارالتحصيلي.

◄◄ بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي الدراسة على فقرات الاختبار التحصيلي أظهرت النتائج ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٣٣.٦) والانحراف المعياري(١.٤٢)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة بلغ (٢٣.٦) والانحراف المعياري(٣.٨٢)، وباستخدام الاختبار التائي (*t-test*) لعينتين مستقلتين إذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٢.٤) بينما كانت القيمة التائية الجدولية (٢.٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ( ) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية ولصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج ثيلين وبذلك ترفض الفرضية الصفرية جدول رقم (٣).

جدول (٣) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار التحصيلي لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٢٦	٣٣.٦	١.٤٢	٥٠	١٢.٤	٢.٠٠	دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية
الضابطة	٢٦	٢٣.٦	٣.٨٢				

- **عرض النتائج الخاصة بمقياس اتخاذ القرار**:

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي الدراسة على فقرات مقياس اتخاذ القرار أظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية بلغ (٤١,٥) والانحراف المعياري(٥,٥)، والوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة بلغ (٢٣,١) والانحراف المعياري(٦,٩)، وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين إذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٠,٧) بينما كانت القيمة التائية الجدولية (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٠) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية ولصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج ثيلين في مقياس اتخاذ القرار وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية جدول رقم (٤).

جدول (٤) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية لمقياس اتخاذ القرار البعدي لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٢٦	٤١.٥	٥,٥٧٦	١٠.٧	٢.٠٠	دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية
الضابطة	٢٦	٢٣.١	٦.٩١٦			

- **تفسير النتائج**:
- **النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي**:

- التنظيم الجديد للقاعة الدراسية وطريقة الجلوس المختلفة عن الطريقة التقليدية وطبيعة عرض المادة التعليمية عن طريق أنموذج التحري الجماعي(أنموذج ثيلين) بصورة مشكلة او سؤال يبحث عن حل زادت من دافعية الطلبة نحو التعلم، وهذا أدى إلى زيادة الاهتمام بالمادة التعليمية مما انعكس إيجابيا على تحصيلهم في المادة بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام أساليب التعزيز المختلفة(الاجتماعية والمادية) مع الطلبة بعد إنجاز مهامهم ربما يفسر أيضًا التحسن الذي ظهر. وهذاما شجع الطلبة على المشاركة الفعالة لإنجاز المهام وإتمامها وخلق حافز كبير للمثابرة على التعلم .
- إن تعلم الكيمياء ضمن مجموعات غير متجانسة عن طريق أنموذج التحري الجماعي (أنموذج ثيلين) زاد من الاعتماد المتبادل الايجابي بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط والطلبة المتفوقين ، حيث أن الطالب يتعلم بشكل أفضل ويحصل على الدعم عندما يتعامل مع أقرانه الأكثر معرفة ومهارة منه ولاحظت الباحث في اثناء تطبيق أنموذج التحري الجماعي رغبة الطلبة في القراءةٍ وجمع المعلومات عن المادة العلمية من مصادر اخرى كالانترنيت فضلاً عن الكتاب المدرسي قبل عرض الدرس وبالتالي تقريب المادة الى ذهن الطلبة وسهولة فهمها واستيعابها .
- ان الاستقصاء الجماعي يوسع دائرة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي ويستثير دوافعه ويدفعه لاكتشاف الحقائق وينمي لديه الميل لتقبل اراء زملائه الذين يختلفون معه في الرأي، كما ان المناقشة التي تسبق الوصول الى الجواب المحدد تهذب مهارات المتعلم التي تتعلق بالاستماع والكلام والسؤال وادارة الحوار وتساعده على الاحتفاظ بالمعلومات مده اطول وبالتالي تزيد من تحصيل الطلبة.

- **النتائج الخاصة بمقياس اتخاذ القرار**:

اوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق(أنموذج ثيلين) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في القدرة في اتخاذ القرار لحل مشكلات متنوعة ويُعزي الباحث ذلك الى أنه بعد جذب انتباه الطلبة الى مشكلة ترتبط بقضية متصلة بالعلوم والحياة والمجتمع وقيام الطلبة بأنشطة استقصائية بصورة تحري جماعي ومشاركة تعاونية حول المشكلةقد شجعتهم على اقتراح تفسيرات للمشكلة وتقديم بدائل مقترحة للحلول واختيار أفضل البدائل ثم العودة مرة أخرى لتطبيق ما توصلت اليه من حلول واستنتاجات لحل المشكلة السابقة في حل مشكلة جديدة، وهذه الخطوات تتناغم مع الخطوات الأربعة لمراحل اتخاذ القرار،وهذا من شأنه انعكس على

أدائهم في الاستجابة لمقياس اتخاذ القراررومكن الطلبة من رفع درجاتهم على مقياس اتخاذ القرار البعدي بالمقارنة مع المجموعة الضابطة .

- **الاستنتاجات**:

في ضوء نتائج هذا البحث توصلت الباحث الى :

- فاعلية أنموذج ثيلين(أنموذج التحري الجماعي) في تدريس مادة الكيمياء العضوية لطلبة المرحلة الثانية قسم العلوم في زيادة تحصيلهم الدراسي .
- فاعلية ثيلين (أنموذج التحري الجماعي) في تدريس مادة الكيمياء العضوية لطلبة المرحلة الثانية قسم العلوم كلية التربية الأساسية في اكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مجموعة البحث.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث :

- اعتماد أنموذج ثيلين في تدريس مادة الكيمياء العضوية لطلبة المرحلة الثانية لقسم العلوم بكلية التربية الأساسية لاثره في زيادة تحصيل الطلبة .
- اعتماد أنموذج ثيلين في تدريس مادة الكيمياء العضوية لفاعليته اكتساب مهارات اتخاذ القرار.

- **المقترحات**:

اجراء دراسة للتعرف على فاعلية أنموذج ثيلين في مواد دراسية ومراحل اخرى .

- **المصادر**:

- ابو جادو، صالح محمد (٢٠٠٦) " علم النفس التربويط" ، دار المسيرة، عمان.
- بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٩) : مدخل النظم لتصميم المقرر والمنهاج، ط١، دار الفكر، عمان.
- تشايلد، دينس (١٩٨٣) "علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الحليم محمود" مؤسسة الاهرام، القاهرة.
- جروان،فتحي عبد الرحمن(١٩٩٩)"تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات" دار الكتاب الجامعي الامارات.
- جمل، محمد جهاد (١٩٩٦) " دور المعلم في عملية الارشاد والتوجية التربوي" مجلة التربية، السنة ٢٥، ع ١١٦ ، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
- الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون(٢٠١١)" طرائق التدريس الفعال" ،ط١، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
- الخليلي، يوسف خليل، عبد اللطيف حسين حيدر ومحمد جمال الدين يونس (١٩٩٦) : "تدريس العلوم في مراحل التعليم العام" ط١، دار القلم، دبي
- داود، ماهر محمد، ومحمد مهدي محمد (١٩٩١) " اساسيات في طرائق التدريس العامة " دار الحكمة، الموصل.
- ريجارد أ-ارندس (٢٠٠٥) " الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعلم" ترجمة فايد رشيد رباح، دار الكتاب الجامعي، غزة .

- الريماوي ،محمد عودة وآخرون(٢٠٠٤)" علم النفس العام ،ط (١) " دار المسيرة ،عمان .
- الزند، وليد خضير(٢٠٠٤) " التصاميم التعليمية" أكاديمية التربية، الرياض .
- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧) " النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم"، دار الشروق، عمان
- سعد، محمود حسان (٢٠٠٠) " التربية العملية بين النظرية والتطبيق" ط١، دار الفكر العربي، عمان.
- شاهين، جميل نعمان وخولة زهدي خطاب (٢٠٠٥) "المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم"، دار الاسرة، عمان
- الطائي ، إيمان عبد الكريم(٢٠٠١) " سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية / ابن الرشد - جامعة بغداد ،٢٠٠١ .
- عبد الرحمن، انور حسين، فلاح محمد الصافي (٢٠٠٧) " طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية" دار التاميم، بغداد
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦) " تدريس العلوم ومتطلبات العصر" دار الفكرالعربي، القاهرة .
- -عبد العزيز صالح واخرون(٢٠٠٠)" التربية وطرق التدريس" ، ط١، دار المعارف.
- العتوم ، عدنان يوسف(٢٠٠٥)"علم النفس التربوي النظرية والتطبيق "، دار المسيرة .
- العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٩) " المناهج وطرائق التدريس"، دار دجلة، عمان.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨)" الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال"، دار الصفاء، عمان .
- علي،عصام عبد الوهاب (٢٠٠٦) : "اثر أنموذج ثيلين في التفكير التباعدي لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ" أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- فرحان، اسحق احمد (١٩٨٤) " تعليم المنهاج التربوي،انماط تعليمية معاصرة"، دار الفرقان، عمان.
- قطامي، يوسف، نايفة قطامي (١٩٩٨) " سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي"، دار الشروق، عمان.
- محمد، جاسم محمد (٢٠٠٤) " تفريد التعليم والتعليم المستمر"، دار الثقافة، عمان .
- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) " طرائق التدريس العامة" دار المسيرة، عمان .
- -الملا ، عثمان حسن(١٩٨٣)" طرائق التدريس "ج٢، مكتبة الرشيد ، الرياض .
- الوقفي ، راضي .(٢٠٠٣) " مقدمة في علم النفس "،ط (١) ، دار الشروق ، عمان .
- يوسف مارون (٢٠٠٨)" فاصلة طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساس" المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان .

- Battista , michaelt , (1999) " Fifth Grader's Enumeration of cubes in 3rd arrays: Conceptual progress in an inquiry " Based class room , Journal for Research in mathematics Education , Vol.(30) , N.(4.(
- Gronlund,normon(1965), Meacasurment and evaluation in teaching ,macmillanco ,Newyork.

- Holt, D. Management(1993): principles and practices, 3rd ed Englewood and chits, N j. ١٩١.
- Finkelman, k & Caitllin, m (1990) . group investigation to teach , Journal of education ressearch ,vol,15,no .4.
- Jones,Howard & etal .(1980) How teachers perceive simarities and difference among various teaching models.journal of research in science teaching . vol.17 .no.4.
- padilla, michael, j (1990) science process skills , reserch matters- to-
- The sience teacher . apublication of the NARST .no.9004.(1) -pritchard ,f.f & whitehead,g.I (2004) serve and learn; implementing and evaluating service-learning in middle and high school, lawrence erlbaum associates,Inc .new york.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية

إعداد :

د/عبد الرحمن بن محمد الزهراني
مشرف التعليم الأهلي والأجنبي بإدارة تعليم الطائف
بالمملكة العربية السعودية

معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية

د/عبد الرحمن بن محمد الزهراني

مشرف التعليم الأهلي والأجنبي بإدارة تعليم الطائف
بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى بناء مصفوفة معايير وفق أسس علمية لاختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية في ضوء تجارب بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي كونه يعتبر المنهج الملائم لمثل هذه الدراسة ، حيث سعى البحث للإجابة على سؤالين هما: ما المعايير المتبعة في اختيار المشرف التربوي في بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية، وكيف يمكن الاستفادة من المعايير العالمية في بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية في بناء مصفوفة معايير علمية لاختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية. وفي ضوء تحليل تجارب بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية الواردة في الدراسات السابقة التي تم تقديمها في ورشة عمل حضرها ٤٨ مشرف تربوي مقيم يعملون في مختلف المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية وقاموا بوضع مجموعة من الأفكار وتسلسل للمصفوفة تم تنقيح الأفكار واختيار المناسب منها الذي يتوافق مع طبيعة وإمكانيات واحتياج المدارس الأهلية لإعداد المصفوفة ومن ثم اعتمادها من صاحب القرار والعمل بموجبها عن ترشيح واختيار المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية. وانتهي البحث قدم الباحث إلى مجوعة من التوصيات والمقترحات لتطوير مصفوفة اختيار وترشيح المشرفين المقيمين بالمدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المدارس الأهلية – الطائف.

Benchmark for Selecting the Educational Supervisor Residing in the Private Schools in the Taif City in Saudi Arabia

Dr. Abdulrahman Mohammed Alzahrani

Abstract :

This study aimed to build a matrix of criteria according to scientific bases for the selection of educational supervisor resident in the private schools in Taif educational region, in light of the experiences of some European countries and some Arab countries. In order to achieve the objectives of the study , the researcher used the descriptive analytical method , at the same time this study answered two questions: What are the benchmarks used in selecting educational supervision in some European countries and some Arab countries? and How to take advantage of the international standards in some European countries and some Arab countries in construction of a matrix of benchmarks for the selection of educational supervision resident in private schools in Taif City in the kingdom of Saudi Arabia. The researcher has made some recommendations and suggestions for the future development of the educational supervision resident in private schools in Taif City.

Keywords: the private schools- Al Taif.

- **مقدمة**:

يشهد المجال التربوي في التعليم العام تغيرات وتطورات سريعة بشكل عام وقطاع الإشراف التربوي بشكل خاص الأمر الذي فرض تحديات لقيادات التعليم وصناع القرار في المملكة العربية السعودية من أجل ملاحقة التطورات المتسارعة ومواكبة التغيرات المتلاحقة خصوصاً وأن الإشراف التربوي يعد الركيزة الأساسية في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

بل إن الإشراف التربوي بات حلقة الوصل بين المعلم والمدرسة والقيادات التعليمية وصناع القرار ومطالب بالعديد من المهام والواجبات التي تتطلب الدقة في الاختيار والتأهيل ولا تقل أهمية وأدوار المشرف التربوي في المدارس الأهلية عن مهام ووظائف وأدوار المشرف التربوي في الإدارة العامة للتعليم، وعلى الرغم من الأدوار الملقاة على عاتقة إلا أنه لم تحدد وزارة التعليم معايير أو ضوابط لترشيح المشرفين المقيمين بالمدارس الأهلية وتركت الأمر لملاك المدارس بدون أي ضوابط تذكر، الأمر الذي أدى إلى تفاوت الأساليب والطرق بين المدارس الأهلية.

وهو ما سوف يتطرق له البحث في هذه الدراسة من خلال عرض تجارب بعض الدول الأوربية وبعض تجارب الدول العربية لاختيار المشرفين التربويين وتكيف تلك المعايير لطبيعة المدارس الأهلية وإعداد مصفوفة معايير بأسلوب علمي ومنطقي قابلة للقياس والتطبيق والتقويم.

- **مشكلة البحث**:

على الرغم من التطورات السريعة والمتلاحقة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في كافة المجالات بشكل عام وفي الإشراف التربوي ومعايير اختيار المشرفين التربويين بشكل خاص إلا أنها أغفلت الإشراف المقيم في المدارس الأهلية ولم تحدد معايير واضحة لاختيار المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية وجعلت آلية اختيارهم في يد ملاك المدارس الذين أغلبهم ليس لديهم خبرات ومؤهلات علمية في مجال التربية والتعليم، الأمر الذي أدى إلى ترشيح مشرفين مقيمين دون المستوى المطلوب وغير قادرين على القيام بمهام وأدوار المشرف التربوي المقيم في ظل كبر المهام والمسؤوليات المقاة على عاتق المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمختلف مراحلها في قطاعي البنين والبنات.

- **أسئلة البحث**:

تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المعايير المتبعة في اختيار المشرف التربوي في بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية؟

- كيف يمكن الاستفادة من المعايير العالمية في بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية في بناء مصفوفة معايير علمية لاختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية؟

- **أهداف البحث**:

يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:

- الاستفادة من تجارب بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية في تحديد معايير اختيار المشرفين التربويين المقيمين في المدارس الأهلية.
- وضع مصفوفة معايير تربوية وتعليمية لاختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية وفق أسس علمية ومنطقية قابلة للتطبيق والقياس.

- **أهمية البحث**:

تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:

- يقدم البحث نتائج توضح أهمية ودور المشرف التربوي الزائر والمشرف التربوي المقيم في النظام التعليمي.
- يقدم البحث نبذة مختصرة عن المعايير العالمية في بعض الدول الأوربية والدول العربية لاختيار المشرف التربوي التي استخلصنا منها بعض المعايير لوضع تصور لاختيار المشرفين المقيمين بالمدارس الأهلية.
- تعد هذه هي الدراسة الأولى من نوعها في العالم العربي فيما يخص تحديد معايير اختيار المشرف المقيم في المدارس الأهلية.
- سوف تسهم هذه الدراسة في مساعدة القيادات العليا في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في الدول العربية على تحديد معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية.

- **منهج البحث**:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج ملائم لطبيعة ومتطلبات الدراسة التي تهدف إلى دراسة وتحليل وتمحيص التجارب الدولية في الدول الأوربية بعض الدول العربية من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة في بناء مصفوفة معايير تربوية علمية لاختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية.

- **حدود البحث**:

- حدود موضوعية: معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية.
- حدود مكانية : محافظة الطائف التعليمية .
- حدود زمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠هـ.

• **مصطلحات البحث**:

• **المعايير**:

وهى جمع معيار، وكما جاء في (المعجم الوسيط ، ٢٠٠٤) هو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون علية الشيء.

ويعرف الباحث المعايير في سياق هذه الدراسة بأنها: أوليات تضعها السلطة التعليمية على شكل قواعد وقوانين وضوابط تسترشد بها عند اختيار وترشيح المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية.

• **المشرف التربوي المقيم**:

كما جاء في (دليل المشرف التربوي ، ١٤١٩هـ) هو خبير فني وظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة.

ويعرف الباحث المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بأنه: شخص مؤهل وذو خبرة واسعة في مجال تخصصه قادر على متابعة ومساعدة المعلمين الذين يشرف عليهم في مدرسته من أجل تحسين وتطوير العلمية التربوية والتعليمية.

• **المدارس الأهلية** :

ويعرفها الباحث بأنها: المدارس ينشاها مالك أو مالكة من أجل تقديم الخدمات التعليمية بمقابل مادي يدفعه أولياء أمور الطلاب الملتحقين بها وتعمل تحت مظلة وزارة التعليم وتدرس مناهجها.

• **الإطار النظري للبحث**

• **الإشراف التربوي**:

• **مفهوم الإشراف التربوي** :

على الرغم من أهمية الإشراف التربوي في العلمية التربوية والتعليمية ومساهمته الجوهرية في التطوير لتحقيق أهداف التعليم والتعلم إلا أن التربويين اتفقوا في أمور واختلفوا في أمور أخرى حول مفهوم الإشراف التربوي، فمنهم يرى بأن الإشراف التربوي عملية مهنية تركز على المعلم، ومنهم من يرى بأنه عملية إنسانية اجتماعية تهتم بالمعلم والطالب، ومنهم من يرى بأنه عملية شاملة للمعلم والطالب والبيئة المدرسية والمناهج والوسائل التعليمية، وهنا يمكنا أن نعرف الإشراف التربوي بأنه " عملية تربوية منظمة ومخطط تهدف لمساعدة المعلمين وقادة المدارس على تحسين العملية التعليمية والتربوية من أجل تنظيم تعلم الطلاب بأفضل الطرق وفق أسس علمية". ومن هنا يمكن أن نلاحظ أن الإشراف التربوي حظي بتغير في المفهوم، حيث كان يركز على رصد الملاحظات لنقاط القوة والضعف في سلوك المعلم وإصدار الحكم عليه أو

محاسبته، بل بات علمية شاملة وكاملة ومستمرة تهتم بالموقف التعليمي بمشاركة كافة العناصر المشاركة في العملية التربوية والتعليمية من معلم وطالب ومناهج وبيئة مدرسية وتكنولوجيا ووسائل تعليم.

- **معايير اختيار المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية**:

يبلغ عدد الولايات المتحدة الأمريكية ٥٢ ولاية ولكل ولاية نظام ومعايير محددة لاختيار المشرفين التربويين بعيداً عن المركزية المتبعة في معظم وزارة التعليم بحيث يتاح لكل ولاية اختيار معايير وأسس تتناسب مع متطلباتها بعد موافقة المجلس الأعلى للولاية (حمادات ،٢٠٠٦).

وفيما يلي أهم المعايير التي تعتمدها الولايات المتحدة الأمريكية :

- (**أ**) **معايير مهنية** :

- أن يكون المرشح حاصل علي درجة الماجستير في التربية كأقل مؤهل علمي.
- أن يكون المتقدم للإشراف التربوي له سجل أأكاديمي معتمد يتضمن ٨٠ ساعة منها ٢٤ ساعة في الإدارة التربوية و١٨ ساعة في علم النفس وعلم الاجتماع و٣٨ ساعة في مجال الإشراف التربوي وطرق التدريس.
- أن يكون قد مارس التدريس خلال ست سنوات منها ثلاث سنوات في الإدراة.

- (**ب**) **معايير شخصية** :

ذكر (Wiliam ، ١٩٨٨) أهم المعايير الشخصية التي يحب مراعاتها عن اختيار المشرفين التربويين وهى كما يلي :

- أن تكون لدية مهارات شخصية مثل (الذكاء ، المرونة ، النشاط) ولدية مهارات وقدرات التأثير والإقناع.
- لدية قدرة عن حل المشكلات وتشخيص الواقع.
- أن يتمتع المرشح بصحة جسمية ونفسية جيدة جيدة تمكنه من القيام بأعماله على أكمل وجه مع مراعاة الناحية النفسية والعاطفية للمرشح والقدرة على اتخاذ القرار ومدى إلمامه بتكوين العلاقات الإنسانية مع الأفراد والجماعات وتحفيز العاملين.
- القدرة على تحمل المسؤولية، واستشعار أهمية وظيفته والأدوار التي يقوم بها.
- الخبرة في تنظيم الأعمال الموكلة إليه والقيام بها وفق معايير الجودة العالمية.
- إلمام المرشح بأخلاقيات مهنة التعليم وتمثيل القدوة الحسنة للمعلمين وقادة المدارس.

ويرى الباحث بأن اللا مركزية في آلية اختيار المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية أسهمت بشكل كبير في خلق تنافس بين الولايات لتطبيق أفضل المعايير التي انعكست بدورها على تحسين مخرجات التعليم وتحسين

البيئة التعليمية وجعلت من الولايات المتحدة الأمريكية في مقدمة الأنظمة التعليمية في العالم.

- **معايير اختيار المشرفين التربويين في بريطانيا** :

نظام التعليم في بريطانيا يعمل بعكس نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يعتمد على المركزية في اختيار المشرفين التربويين حيث تقوم وزارة التعليم البريطانية بوضع الخطوط العريضة التي تعمل وفقها الإدارات التعليمية ويمكن للإدارات التعليمية في بريطانيا تكيفها وفقاً للظروف وطبيعة الاحتياج.

وأشار(قنديل، ٢٠٠٢) إلى أن لدى الحكومة البريطانية نظام للتفتيش وهو من أهم مهام مكتب المعايير التربوية ويتبع هذا الجهاز للبرلمان حيث يقوم بجولات تفتيشية على المدارس للتأكد من جودة العملية التربوية والتعليمية ومدى التقدم الذي تحققه بشكل مستمر من أجل الحفاظ على مكانة التعليم البريطاني ضمن قائمة الدول المتقدمة في مجال التعليم.

وجاءت أهم المعايير التي يجب أن تتوفر المشرف التربوي عن اختياره في نظام التعليم البريطاني كما أوردها (قنديل ، ٢٠٠٨) على النحو التالي :

- أن يكون المرشح حاصل على مؤهل جامعي في أحد التخصصات الدراسية.
- أن يكون سبق له العمل في الميدان التربوي كمعلم أو قائد مدرسة.
- أن يكون لديه إلمام بالأدوار التربوية والتعليمية، وقادر على قيادة فريق العمل.
- لدية القدرة على التخطيط والتنفيض والتقويم وقيادة المعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- اختيار البرنامج التدريبي الخاص بترشيح المشرفين التربويين.

كما أن هناك معايير أخرى يعتمد عليها نظام التعليم البريطاني في اختيار المشرفين التربويين أهمها مقارنة أداء المرشح بأداء غيره من المرشحين في ظل مراعاة الأقدمية واجتياز الاختبارات المخصصة للمشرفين(أبو الوفاء وعبد العظيم ، ٢٠٠٨) .

ويرى الباحث أن معايير اختيار المشرفين التربويين في النظام البريطاني فيها نوع من التقنين والتشديد وتطبيق أكثر المعايير مقارنة بنظام الولايات المتحدة الأمريكية وذلك من حيث الاختبارات والبرامج التدريبية ومقارنة الأداء والأقدمية في التدريس إضافة إلى المؤهلات العلمية والخبرات التربوية وهذا أسهم بشكل كبير في تقدم نظام التعليم البريطاني عن النظام الأمريكي حسب التصنيفات العالمية.

• **معايير اختيار المشرفين التربويين في الأردن** :

يعد نظام التعليم في الأردن من أفضل الأنظمة التعليمية في الدول العربية نظراً لجودة المخرجات، ومن حيث المعايير الخاص بترشيح المشرفين التربويين فقد تم اعتماد فئتين كما ذكر(الخطيب ، ٢٠٠٣) الفئة الأولى خاصة بحملة الدرجات العلمية العليا ماجستير ودكتوراه في العلوم التربوية بمختلف تخصصاتها ويشترط في هذه الفئة أن يكون المتقدم ذو خبرة في العلمية التربوية والتعليمية لا تقل عن خمس سنوات. أما الفئة الثانية فيتم التعامل معها في حين عدم توفر مرشحين من الفئة الأولى ويتطلب في المتقدم للإشراف التربوي أن يكون حاصلاً على درجة البكالوريوس وفق الشروط محددة أهمها أن يكون المرشح ذو خبرة في التعليم أو الإدراة المدرسية مدة لا تقل عن عشر سنوات وأن يكون حاملاً للإعداد التربوي بعد مرحلة البكالوريوس بحيث لا يقل عن سنة دراسية كاملة مع أهمية درجة الأداء الوظيفي للمتقدم بألا تقل في السنتين الأخيرتين عن جيد جدا، ويشترط في المتقدم أن يكون له بحث في نفس المجال المتقدم للعمل فيه كمشرف تربوي في حين يتطلب الترشيح للتقدم لعمل مشرف مرحلة أن يكون قد درس كحد أدنى خمس سنوات كمعلم صف.

ويرى الباحث بأن الترشيح للإشراف التربوي في الأدرن يتوافق نوعاً ما مع معايير الترشيح في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث الدرجات العلمية التي لا تقل عن الماجستير وهذا المعيار يسهم في زيادة ثقة المعلمين وقادة المدارس في المشرف التربوي ويكسبه التأييد من خلال امتلاك المهارات والمعارف اللازمة لعمل الإشراف التربوي، وفي الوقت نفسه فإن معايير اختيار المشرف التربوي في الأردن أغفلت جانب السمات الشخصية في ظل غياب المقابلات الشخصية كأحد معايير الاختبار إضافة إلى التركيز على الخبرة والمؤهل وإغفال الإنتاجية وتحقيق الجوائز والمكافأت.

• **معايير اختيار المشرف التربوي في جمهورية مصر العربية** :

علي الرغم من اعتماد مسمى مشرف تربوي في معظم الأنظمة العربية والأروبية إلا أنه لازال في جمهورية مصر العربية يسمى موجه، فمسمى الإشراف أشمل وأكمل ويتضمن أعمال التوجيه، فقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية في عام ٢٠٠٧ م سلماً وظيفياً لرتب المعلمين كما يلي :

- معلم مساعد.
- معلم .
- معلم أول
- معلم أول (أ).
- معلم خبير (الموجه الأول).
- كبير المعلمين (الموجه العام).

ولا يحق للمعلم أن يتقدم أو يرشح للتوجيه التربوي إلا من يكون في فئة معلم أول (أ) وهنا نجد أن أهم معايير اختيار المشرف التربوي في نظام التعليم بجمهورية مصر العربية هي الخبرة والأقدمية بغض النظر عن الإنتاج العلمي والمؤهلات العلمية للمتقدمين.

ويرى الباحث أن تصنيف المعلمين إلى رتب ومسميات يعد من أهم أساليب تطوير العملية التربوية والتعليمية وهو ما ينقص معظم الأنظمة التعليمية في العالم العربي ويعد خطوة إيجابية نحو التقدم والتطور التي يسعى لها المعلمون وتحتاج إلى أنظمة واضحة وصريحة يترقى فيها المعلم من أول يوم يمارس فيه مهنة التعليم حتى آخر يوم ينهى فيه خدمته.

- **معايير اختيار المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية** :

حظي الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية باهتمام بالغ من القيادات التربوية في وزارة التعليم ومر بعد مراحل بداية بالتفتيش ومروراً بالتوجيه التربوي وانتهى بالإشراف التربوي القائم حالياً، ويرجع ذلك التطوير السريع والمتلاحق إلى أهمية وظيفة وعمل المشرف التربوي وضرورة إعداد وتأهيله وتوفر قدرات مهنية وعلمية خاصة في المشرف تؤهله للقيام بأعمال الإشراف التربوي بكفاءة وفاعلية والمساهمة في تحسين وتطوير العلمية التربوية والتعليمية والأخذ بيد المعلمين وقادة المدارس نحو التقدم وتحسين المخرجات (الزاحمي ، ٢٠٠٢).

في كل عام دراسي تقوم الإدارات التعليمية بالمناطق والمحافظات بتحديد احتياجها من المشرفين التربويين وإرسال الاحتياج لجميع المدارس لدعوة المعلمين لترشيح أنفسهم للعمل كمشرفين تربويين وفق شروط وضوابط محددة من جهاز وزارة التعليم فيقوم المعلمون برفع ملفاتهم لإدارة الإشراف في الإدارة التعليمية وفق نموذج محدد (بطاقة ترشيح) مرفق بها صور مصدقة من جميع المؤهلات والدورات التدريبية المعتمدة من وزارة التعليم ومعها توصيتين، واحدة من قائد المدرسة والأخرى من المشرف التربوي المتابع للمعلم تنص على أن المرشح قادر على القيام بمهام وأعمال الإشراف التربوي ويمتلك مهارات وقدرات على إيصال المعلومة وقادر على قيادة فريق العمل والتفاعل الإيجابي الفعال مع الآخرين ، ثم يحال ملف المرشح للجنة التشكيلات الإشرافية لدراسة الملف ومدى توافق الشروط والضوابط للمرشح مع الأنظمة واللوائح المنظمة للترشيح.

وأهم شروط وضوابط ترشيح المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية هي كالتالي:

- أن يكون المرشح حاصلاً على درجة البكالوريوس في التخصص المرشح للإشراف عليه مع إعداد تربوي لا يقل عن عام دراسي .

- ألا تقل خدمته في التدريس عن أربع سنوات .
- ألا تقل درجة الأداء الوظيفي في آخر عامين دراسيين عن ٩٠٪
- ألا يكون صدر بحقه حكم شرعي او مجلس تأديبي أو يكون طرفاً في قضية قائمة خلال فترة الترشيح ويكون ذلك من خلال خطاب رسمي من إدارة المتابعة يثبت ذلك.
- أن تتوفر في المرشح الصفات التالية (التحلي بالأخلاق الإسلامية وأن يكون قدوة حسنة ، لديه قوة شخصية وقدرة على الحوار والمناقشة والإقناع والتأثير، لديه القدرة على بناء العلاقات الإنسانية، وحسن الاستماع بالإضافة إلى الثقافة وسعة الإطلاع و القدرة على صنع القرار وتحمل تبعاته).
- الحصول على درجة ٧٠٪ في اختبار الكفايات للإشراف التربوي الذي يعده مركز القياس والتقويم.

ويرى الباحث بأن معايير اختيار المشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية أغفل جانب مهم وهو الإنتاج العلمي من الأبحاث والدراسات المحكمة والمنشورة ولم تتطرق المعايير لحصول المرشح على جوائز التقدير كجائزة وزارة التعليم للتميز وجائزة حمدان بن راشد وهى جوائز ذات قيمة واهتمت بشخصية المشرف التربوي أكثر من تأهيله العلمي والأكاديمي مع مراعاة (الخبرة والجدارة، وآراء رؤساء المرشح ، والاختبارات إضافة إلى المقابلات الشخصية).

كما أن وزارة التعليم حددت شرطاً من الصعوبة تحقيقه وهو الحصول على درجة ٧٠٪ في اختبار الكفايات للمشرفين التربويين الذي يعده ويقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم، الأمر الذي أدى إلى تنازل بعض الإدارات التعليمية عن هذا الشرط نظراً لعدم تحقيق نسبة كبيرة من المعلمين لهذه الدرجة .

- **الدراسات السابقة** :
- **دراسة (الصالحي ، ١٩٨٩)**:

والتي بعنوان " تطوير معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي في الأردن "، وسعت الدراسة إلى تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في دولة الأردن، وشملت عينة الدراسة ١٦٦ مشرف و مشرفة يعملون تحت مظلة وزارة التعليم الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال توزيع استبيان على مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى بناء معايير جاءت كما يلي (السمات الشخصية ، قدرة المشرف على التخطيط والتنظيم ، قدرة المشرف على تحقيق أهداف الإشراف التربوي في الأردن، قدرة المشرف على تحقيق نفسه، إضافة إلى الإعداد المهني المناسب لممارسة المشرف التربوي لعملة في الأردن).

• **دراسة (الشعلان ، ٢٠٠١):**

وهى بعنوان " نظام اختيار وتدريب المشرفات في المملكة العربية السعودية" ، وهدفت الدراسة إلى تحليل واقع اختيار المشرفات التربويات وتقديم تصور مقترح لتطوير عملية اختيار وترشيح المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة المشرفات التربويات وبعض صناع القرار من قيادات الإدارة العامة للإشراف التربوي في وزارة التعليم واتخذت الدراسة من تحليل النظم منهجية لها، وطبقت استبيان وزع على المشرفات التربويات حول رأيهن في عملية الاختيار إضافة إلى مقابلات شخصية مع صناع القرار. وتوصلت الدراسة إلى أن النظام القائم لاختيار المشرفات التربويات حقق أغلب أهداف الإشراف التربوي في ظل ضعف الإعداد والتأهيل لوظائف الإشراف التربوي والتي تحتاج إلى برنامج مقنن ومكتمل ويتوافق مع برامج التأهيل العالمية.

• **دراسة (الدوسري ،٢٠٠٣):**

التي كانت بعنوان " الكفايات الضرورية للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين في محافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية". واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتضمن مجتمع الدراسة جميع معلمي التعليم العام في محافظة وادي الدواسر التعليمية والبالغ عددهم ٧٢١ معلم وذلك باستخدام استبيان ورقي تضمن خمس مجالات أساسية هي (كفايات القيادة والتوجيه، كفايات التنفيذ ، كفايات التخطيط ، كفايات التقويم التربوي).

• **دراسة (مصلح ، ٢٠١١):**

وكانت بعنوان " تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول "، وهدفت إلى تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في محافظات مدينة غزة في ضوء تجارب بعض الدول، وشملت عينة الدراسة جميع المشرفين التربويين في مدينة غزة والبالغ عددهم ١٧٢ مشرف يعمل تحت مظلة وزارة التعليم الفلسطينية واتخذت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك باستخدام استبيان ناقش عدة معايير أهمها المعايير المهنية ، المعايير الإنتاجية، والمعايير الشخصية، إضافة إلى الاهتمام بالبحوث والدراسات التربوية.

• **دراسة (حامد ، ٢٠١٧):**

وكانت بعنوان "معايير مقترحة لاختيار وتدريب المشرف التربوي بولاية نهر النيل في ضوء التجارب العربية والأجنبية" وهدفت إلى بناء مصفوفة معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي وتدريبه في ضوء التجارب الدولية واستخدم الباحث المنهج الوصف التحليلي، وفي ضوء تلك التجارب قام الباحث بإعداد مصفوفة معايير لاختيار المشرف التربوي تتناسب مع طبيعة البيئة والاحتياج في دولة السودان.

• **التعليق على الدراسات السابقة** :

بناءً على عرض وتحليل الدراسات السابقة يمكن أن نلخص نقاط الاختلاف والاتفاق مع الدراسة الحالية في النقاط التالية :

- من حيث الموضوع : جميع الدراسات السابقة ناقشت معايير اختيار المشرفين التربويين بشكل عام ودراستنا الحالية عن معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية وعلى حد علم الباحث أنه لا يوجد دراسات علمية في تحديد معايير اختيار المشرف التربوي في المدارس الأهلية وهذا يعد مساهمة في المعرفة.
- من حيث المنهج : معظم الدراسات السابقة اتخذت المنهج الوصفي وتتفق مع الدراسة الحالية في المنهج بينما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (الشعلان ، ٢٠٠١) التي انتهجت منهجية تحليل النظم.
- من حيث الأداة : اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأداة حيث استخدمت أسلوب وطريقة مصفوفة النظم لتحديد معايير اختيار المشرف التربوي المقيم وذلك بتلخيص نتائج ورشة العمل التي عقدت وحضرها ٤٣ مشرف تربوي مقيم بالمدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية وكانت بعنوان " معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية " حيث تم عرض تجارب بعض الدول الأجنبية وبعض الدول العربية لمعايير اختيار المشرف التربوي وتم تلخيص أهم المعايير التي تتوافق مع طبيعة المدارس الأهلية.
- من حيث النتائج : توصلت معظم الدراسات التي تناولت معايير المشرف التربوي إلى بناء مصفوفة معايير تتعلق (بالمعايير الشخصية و المهنية، الأكاديمية ، الخبرات ، المهارات ، القدرات) وهى تتفق مع الدراسة الحالية من حيث النتائج ولكن تم تكيف نتائج هذه الدراسة بما يتلاءم مع طبيعة واحتياج وإمكانيات المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية.
- من حيث استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة : استفاد البحث الحالي في تحديد بعض أهداف الدراسة ، وتحديد المنهج المناسب للبحث، وفي بناء مصفوفة معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية.

• **إجراءات البحث** :

لبناء معايير اختيار المشرف التربوي في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية قام الباحث بالإجراءات التالية :

- الاطلاع على تجارب بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية الخاصة بمعايير ترشيح المشرف التربوي خصوصاً الدول التي حصلت على مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية لجودة التعليم.

- دراسة وتحليل وتقصي المعايير الواردة في الدراسات السابقة وتكيفها مع طبيعة واحتياج مدارس التعليم الأهلي.
- إعداد ورشة عمل للمشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية ضمن فعاليات ملتقى المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية أقيمت في ١٢ / ٣/ ١٤٤٠هـ تم خلالها عرض التجارب الدولية الخاصة بمعايير اختيار المشرفين التربويين وإعداد قوائم بمعايير اختيار المشرفين المقيمين بالمدارس الأهلية شارك فيها ٤٨ مشرف مقيم بالمدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية.
- قام الباحث بتجميع الأفكار والآراء الواردة من نتائج ورشة العمل وتلخيصها وبناء مصفوفة لمعايير اختيار المشرفين المقيمين بالمدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية بناءً على الأفكار التي طرحت وتتماشى مع طبيعة واحتياج وإمكانات المدارس الأهلية.
- اعتماد المعايير من صاحب الصلاحية (مدير عام التعليم بمحافظة الطائف) وإرسالها في تعميم لتقيد بموجبه في جميع المدارس الأهلية عن ترشيح واختيار المشرف التربوي المقيم.

- **بناء مصفوفة معايير اختيار المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية** :

نظراً لعدم وجود دراسات عربية وأجنبية عن معايير اختيار المشرف التربوي المقيم بالمدارس الأهلية على حد علم الباحث، قمنا في هذه الدراسة بالاسترشاد بالدراسات الخاصة بمعايير اختيار المشرف التربوي الزائر للمدرسة، وترجع ندرة الدراسات في هذا المجال إلى عدة أسباب أهمها: أن التعليم الأهلي في الدول الأجنبية نسبته منخفضة جداً فمثلاً في بريطانيا نسبة المدارس الأهلية إلى المدارس الحكومية لا تتعدى١ ٪ وكذلك في فينلندا وغيرها من الدول الأوربية الحاصلة على تقييم متقدم في منظومة التصنيفات العالمية، وترجع نسبة انخفاض المدارس الأهلية في الدول الأوربية إلى أن الدول الأوربية تقدم تعليم حكومي متميز يصعب على المدارس الأهلية مجاراته أو تقديم خدمات تعليمية مماثلة للتعليم الحكومي بعكس الأنظمة التعليمية في الدول العربية.

في ظل عدم وجود لوائح وأنظمة ومعايير أو دراسات خاصة بمعايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية قام الباحث بإعداد ورشة عمل تحت عنوان "معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية" ونفذت الورشة ضمن إطار فعاليات ملتقى الثاني للمشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية المقام خلال الفترة ١١ ـ ١٣ / ٣ / ١٤٤٠ بفندق أوالف برعاية مدارس صفوة الطليعة الأهلية حيث تم إعداد الورشة ومناقشة المعايير العالمية لاختيار المشرفين التربويين في

بعض الدول الأوربية وبعض الدول العربية وذلك بحضور ٤٨ مشرف تربوي مقيم بالمدارس الأهلية بالطائف وتم التوصل إلى مجموعه كبيرة من المعايير قام الباحث بتلخيصها وتكيفها مع طبيعة واحتياج وإمكانات المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية وتم إعداد تعميم بها تم توجيهه إلى جميع المدارس الأهلية بمحافظة الطائف للتقيد بموجبه عند ترشيح المشرفين التربويين المقيمين (ملحق رقم ٢).

حيث تضمنت مصفوفة معايير اختيار المشرف التربوي المقيم في المدارس الأهلية ما يلي :

- أن يكون المرشح حاملاً لدرجة البكالوريوس مع إعداد تربوي ويفضل حملة الماجستير والدكتوراه في نفس المراد الإشراف عليه من جامعات معترف بها.
- ألا تقل خبرة المرشح عن أربع سنوات في تدريس التخصص المرشح للإشراف عليه.
- أن يكون المرشح حاصلاً على ٣٠ ساعة تدريبية معتمدة من جهات رسمية في المجال التربوي والتعليمي .
- اجتياز المرشح للمقابلة الشخصية التي يجريها مكتب التعليم الأهلي بالتعاون من إدارة الإشراف التربوي.
- يفضل أن يكون المرشح حاصلاً على درجة ٧٠٪ وما فوق في اختبار كفايات المشرف التربوي التابع للمركز الوطني للقياس والتقويم. (ملحق رقم ١).

- **التوصيات والمقترحات** :

يوصى الباحث بما يلي :

- ضرورة اعتماد المعايير التي تم بناؤها في هذه الدراسة من قبل وزارة التعليم وتعميمها على جميع الإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية من أجل تقنين عملية ترشيح المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية.
- الأخذ في الاعتبار المؤهلات العلمية العليا عند ترشيح المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية.
- وضع برامج تدريبية لتأهيل وتدريب المشرفين التربويين المقيمين الجدد بالمدارس الأهلية من أجل رفع مستوى كفايات المشرف التربوي المقيم.
- التركيز على رصيد المرشح للإشراف التربوي المقيم بالمدارس الأهلية من الإنتاج العلمي والتجارب والمبادرات التربوية.
- تكليف المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية يصدر من مكتب التعليم الأهلي لمدة عام دراسي كامل ولا يتم اعفاؤه إلا من قبل الشخص الذي أصدر قرار ترشيحه بموجب مبررات واقعية ومنطقية.

- **ويقترح الباحث ما يلي** :

- إعداد دراسات علمية حول معايير اختيار المشرفين المقيمين بالمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية.
- بناء أدوات ومقاييس شخصية لقياس السمات المطلوب توفرها في المشرفين التربويين المقيمين بالمدارس الأهلية.
- تطوير مصفوفة معايير اختيار المشرف المقيم في المدارس الأهلية بمحافظة الطائف التعليمية ومتابعة المستجدات العلمية والعالمية في هذا الجانب.

- **قائمة المراجع** :

- الدوسري ، مبارك (٢٠٠٣). "الكفايات الضرورية للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهه نظر المعلمين في محافظات وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.
- الخطيب ، أمل (٢٠٠٣) " الإشراف التربوي فلسفته ، أساليبه ، تطبيقاته ، الطبعة الأولى ، دار قنديل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- الشعلان ، مضاوي (٢٠٠١) "نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية" دراسة تقويمية تحليلية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- الصالحي ، عدنان (١٩٨٩) "تطوير معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- أبو الوفاء ، جمال و عبد العظيم ، سلامة (٢٠٠٨)" الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم " دار الجامعة الجديدة، القاهرة.
- حامد ، محمد (٢٠١٧) " معايير مقترحة لاختيار وتدريب المشرف التربوي بولاية نهر النيل في ضوء بعض التجارب العربية والأجنبية، مجلة وادي النيل للعلوم التربوية ، العدد(١٥٨٥-٧٠٧٠)، السودان.
- حمادات ، محمد (٢٠٠٦) " القيادات التربوية في القرن الجديد ، الطبعة الأولى ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- قنديل ، أنيسة (٢٠٠٢) "تطوير اختيار وتدريب المشرفين التربويين في فلسطين في ضوء تجارب بعض الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر.
- مجمع اللغة العربية ، ٢٠٠٤ "المعجم الوسيط " القاهرة ، مكتبة الشروق الدولية ، الطبعة الرابعة.
- مصلح ، إيمان (٢٠١١) " تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.
- وزارة المعارف ، ١٤١٩ هـ "دليل المشرف التربوي " ، الرياض ، الطبعة الأولى.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ/ فاتن حسن الياجزي
محاضر بالجامعة السعودية الإلكترونية
المملكة العربية السعودية

استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية

أ/ فاتن حسن الياجزي
محاضر بالجامعة السعودية الإلكترونية
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، ويعد هذا البحث استكمالاً للخريطة البحثية في تكنولوجيا التعليم، خاصة في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وقد اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي من خلال التحليل النظري الخاص بالذكاء الاصطناعي، كما توصل البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات منها عقد المؤتمرات والمحاضرات والندوات وورش العمل بشكل الكتروني على مدار العام، بالإضافة لإعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية بحث أن تتضمن تقنيات المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لا سيما في مقررات الهندسة والرياضيات والعلوم، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، النظام الخبير، ربوتات المحادثة.

Using Artificial Intelligence Applications to Support University Education in Saudi Arabia

Faten Hassan Al- Yagazi

Abstract:
This research aimed to identify the use of artificial intelligence applications in support of university education in Saudi Arabia. This research is an update of the research map in the technology of education, especially in light of the directions of Saudi Arabia 2030 vision, through employing technology in education. The research used analytical descriptive through theoretical analysis of artificial intelligence, The research has indicated a number of conclusions and recommendations, including holding conferences, lectures, seminars and workshops in electronic form throughout the year, as well as a review of information technology related to artificial intelligence, especially in engineering, mathematics and science courses. Andpreparation of training programs for faculty teaching staff and students to develop skills in the use of artificial intelligence applications.

Keywords: Artificial intelligence applications, Expert system, Chat Bot.

• **مقدمة**:

أدي التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى ظهور طرق وأساليب متنوعة تدعمها تكنولوجيا الوسائل المتعددة بمكوناتها المختلفة وتعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية لتحقيق التعلم المطلوب بشكل أفضل وقد انعكس هذا التطور التكنولوجي على منظومة التعليم مما حث التربويون على

البحث عن أساليب وتقنيات حديثة لمواكبة التحديات التي تواجه العملية التعليمية ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول التعليمية.

كما تعيش الجامعات اليومفي بيئة سريعة التغير بسبب التطورات السريعة والمتلاحقة في البر مجيات وأنظمة الحواسب الالكترونية مع ظهور ابتكارات جديدة في هذا المجال، ولعل أحدها هو الذكاء الاصطناعي الذي طور تعامل المنظمات مع بنيتها الداخلية والخارجية. (عجام، ٢٠١٨: ٨٩) وترتبط جودة التعليم الجامعي أكثر ما ترتبط بتطوره التكنولوجي ليساير التعليم المعاصر الذي حددت ملامحه بكونه أكثر تفاعلاً وأكثر فردية، ومتاحا للجميع بشكل أكبر وفي أي مكان، معتمدا على جهاز الحاسوب الشخصي وشبكات المعلومات التي تحل محل المحاضرة، وازدهار التعلم من بعد والتعلم المفتوح ليحل محل التعليم التقليدي، واعتماد المناهج على واقع الحياة ومتطلباتها الاقتصادية والاجتماعية (شريف، ٢٠١٣: ١٠٣).

لذا ظهرت العديد من التقنيات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي فاقت الحد في براعة إنتاجها وفاعلية استخدامها، لتطويعها في خدمة التعليم وما ينفعه وما يمكن من خلاله النهوض، والتنمية بالعملية التعليمية، وظهرت أنماط جديدة للذكاء الاصطناعي في كل من فرعية نظم التعليم الذكية، والنظم الخبيرة، وشكلت هذه الأنماط منظومة متكاملة من خلالها يتم تطوير وتحديث العملية التعليمية والاستفادة من التقنيات الحديثة التي ظهرت من خلال تطبيق منظومة التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية (عزمي، ٢٠١٤: ٢٣٧).

كما تطورت البر مجيات التعليمية تطوراً ملحوظاً وأصبحت أحد الأركان المهمة في استراتيجيات تطوير التعليم، والتي تهدف للوصول بعملية التعليم والتعلم إلى أقصى حدود ممكنة من التفاعلية والمرونةوالاستمرارية، وصاحب ذلك تغيرات جذرية في التعليم، فقد زادت فرص الوصول إلى التعلم وزادت فرص المتعلمين لاختيار مجال الدراسة، وأدى ذلك إلى ظهور مصادر جديدة، ثرية وواسعة، للتعلم، تتكيف مع السياقات التعليمية المختلفة، والحاجات الفردية للمتعلمين، بحيث يمكن للمتعلمين التشارك فيها، كما أدت التغير وظائف مصادر التعلم، من توصيل التعلم إلى بناء التعلم وإدارته وتقويمه (الهلالي، ٢٠١٠: ٢٤١).

ويرجع ظهور مفهوم الذكاء الاصطناعي إلى أوائل الخمسينات من القرن العشرين الميلادي عندما قامت مجموعة من العلماء باتخاذ نهج جديد لإنتاج آلات ذكية بناء على الاكتشافات الحديثة في علم الأعصاب واستخدام نظريات رياضية جديدة للمعلومات(Popenici, et al, 2017: 13)، كما يعد علم الذكاء

الاصطناعي هو أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة لبرمجته للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه ولو في حدود ضيقة تلك الأساليب التي تنسب لذكاء الإنسان، فهو بذلك علم يبحث في تعريف الذكاء الإنساني وتحديد أبعاده، ومن ثم محاكاة بعض خواصه، ومن ثم ترجمة هذه العمليات الذهنية إلى ما يوازيها من عمليات محاسبية تزيد من قدرة الحاسب على حل المشاكل المعقدة(Arab British academy for higher education, 2014: 4).

ولقد بات الاستثمار في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي هدفاً للمملكة العربية السعودية خلال الفترة الحالية ضمن مبادرة "رؤية المملكة ٢٠٣٠"، من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرقمية في كل المجالات، وهو ما يسهم في تقدم تكنولوجي يساعد على التطور الاقتصادي (المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وتعتبر بحوث الذكاء الاصطناعي من الأبحاث عالية التخصص والتقنية، كما تتمحور المجالات الفرعية للذكاء الاصطناعي حول مشاكل معينة، وتطبق أدوات خاصة حول المشاكل الرئيسية له، ويتضمن قدرات مثل التفكير المنطقي، والمعرفة، والتخطيط، والتعلم، والتواصل، والإدراك، والقدرة على تحريك وتغيير الأشياء(عزمي، ٢٠١٤: ٢٤٨)،ويعد الذكاء الاصطناعي رافد أساسيمن روافد علم المعرفة CognitiveScience الذي يهدف إلى دراسة كيفية عمل العقل ومن ناحية أخرى عن طريق العمل المشترك بين متخصصين في علم النفس المعرفي وعلمالأعصاب واللغويات والأنثروبولوجيا وفلسفة العقل بالإضافة إلى الذكاء الاصطناعي(صالح، ٢٠٠٩: ٣٩).

كما أن تقنيات الذكاء الاصطناعي عبارة عن برمجيات مجتمعة وبسرعات كبيرة وفائقة في عمليات التحليل والتحديد والتصميم والتنفيذ والرقابة، ويتم العمل فيها بشكل متكامل وبمشاركة تامة لمختلف أدوات المعرفة التي يصعب حصرها والخوض بتفاصيلها، إضافة إلى البيانات والمعلومات التاريخية والمجددة بشكل مستمر، وتشتمل هذه البر مجيات على نماذج المعرفة ونماذج دلالات الألفاظ، ونماذج التقاء البيانات وأنماط المعرفة(عبد الرزاق ومهدي، ٢٠١٢: ٢٥٥).

يتضح من ذلك أن استخدام أهم التطورات والتكنولوجيات الحديثة في مجال الكمبيوتر ومنها تقنية الذكاء الاصطناعي أظهرت دوراً فعالاً بمجال التعليم والتدريب لمن تكن موجودة من قبل، ويوجد اتجاه علمي ومجتمعي نحو الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة كبيرة في معظم المجالات لاسيما في التعليم الجامعي، بالتالي فإن البحث الحالي يحاول التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

• **مشكلة البحث**:

تعتبر التكنولوجيا الحديثة عاملاً مهماً في نجاح كل من الفرد والمؤسسة على المدى البعيد، وفي هذا الإطار برز مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالومفهوم الذكاء الاصطناعي والذي يعتبر أحد الفروع الرئيسية والفعالة في مجال علوم الحاسبات الالكترونية باعتبارها أهم المداخل التي تساعد في التغلب على تحديات هذا العصر وتحقيق قيمة مضافة تمكنها من المنافسة والاستمرار. في ظل هذا التطور، أصبحت المؤسسات على اختلاف أنواعها منها مؤسسات التعليم العالي تواجه موجة من التغيرات والتحولات التي كان سببها الثروة المعلوماتية والتقنية، التي اعتمدت على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة والمتسارعة(يحياوي وبوحديد، ٢٠١٧: ٣٣١).

ولقد أكدت دراسة (Fryer, 2019) على أهمية ربوتات المحادثة كأحد تطبيقات المحادثة في تنمية اهتمامات طلاب الجامعة خاصة في مجال تعلم اللغات، وتأتي هذه الأهمية من دور التكنولوجيا بصفة عامة في إحداث تقدم وتطوير في التعليم.

وعلى الرغم من هذا النجاح الكبير فأنه غالباً ما ينظر إلى أعمال الحاسب الآلي على أنها أعمال تقليدية وروتينية أي أن الحاسبات ليس بمقدورها القيام بأي عمل يتطلب ولو بدرجة قليلة من الذكاء،لذلك فإنهناك حاجة إلى البحث في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكشف عن أثر هذه التطبيقات في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وذلك في مهمات التعليم التي تحتاج إلى بيئة ذكية في تفاعلات المتعلم فيها، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما سبل تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية،ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- ما الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي وما خصائصه؟
- ما أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (النظام الخبير–ربوتات المحادثة)؟
- ما دور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي؟
- ما التوصيات المقترحة لتفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية؟

• **أهداف البحث**:

تشير الكثير من البحوث والدراسات إلى فاعلية استخدام التكنولوجيا الحديثة بكافة أشكالها في تعزيز التعلم بأنماطه المختلفة لا سيما التعليم الجامعي، ومن ثم يهدف البحث الحالي إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

• **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجانب الذي يتناوله، حيث يتصدى لاستخدام الذكاءِ الاصطناعي في دعم وتطويرالتعليم الجامعي، ويعد هذا البحث استكمالا للخريطة البحثية في تكنولوجيا التعليم، خاصة في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في التعليم، بالتالي يمكن تحديد أهمية البحث في النقاط التالية:

• **الأهمية النظرية**:

- تأصيل لفكرة الذكاء الاصطناعي حول مفاهيمه وأنواعه وخصائصه.
- استجابة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى التوسع في استخدام مجالات الذكاء الاصطناعي بصفة عامة ومنها المجال التعليمي.
- القاء الضوء على الدور المحتمل والمتزايد لنظم الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

• **الأهمية التطبيقية**:

- تقديم سبل لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.
- مساعدة متخذي القرارات والسياسات التعليمية في تقديم مجموعة من الحلول والبدائل لتفعيل الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

• **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الاستقرائي باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي من خلال التحليل النظري الخاصبالذكاء الاصطناعي، وذلك بالاعتماد على واقع البيانات والدراسات المتوفرة ذات الصلة بموضوع البحث.

• **مصطلحات البحث**:

• **الذكاء الاصطناعي**:

يوجد العديد من التعريفات المتنوعة التي تناولت مفهوم الذكاء الاصطناعي والتي تتوحد في مضمونها وتختلف في ألفاظها ومنها: دراسة القدرات الفكرية من خلال استخدام النماذج الحاسوبية والذي يهتم بطريقة محاكاة تفكير الإنسان (ربايعة، ٢٠٠٩: ٤). كما عرف الذكاء الاصطناعي على أنه ذلك العلم الذي يبحث في كيفية جعل الحاسب يؤدي الأعمال التي يؤديها البشر بطريقة أقل منهم (العبيدي، ٢٠١٥: ٤٤).

كما يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه"دراسة طبيعة الذكاء من خلال أنظمة الكمبيوتر وتطبيق هذه الأنظمة في حل المشكلات الواقعية (Al- Qusi,2010: 39).

• **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة (القطان، ٢٠١٠) إلى التعرف على مدى امتلاكالقيادات الإدارية إمكانية تفعيل المتطلبات الداعمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظمات

التعليمية، وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة بوصفها أداة رئيسة لجمع البيانات، واستنتجت الباحثة بروز توجه فاعل لدى القيادات الإدارية في المنظمات عينة الدراسة بشأن عملية تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى الحد الذي أسهم في تفعيل هذه المتطلبات وعدها المنطلقات الفاعلة في الميدان التنظيمي، وبناءً على تلك الاستنتاجات تم عرض مجموعة من المقترحات أهمها: العمل على تهيئة الظروف المعززة لعملية التفاعل بين المؤشرات المفسرة للظاهرة قيد الدراسة.

كما هدفت دراسة (Al-timemy, 2012) إلى تقديم خوارزمية لتقييم اولويات الخطورة للأجهزة والمعدات الطبية في المستشفيات العراقية معتمداً على حساب عوامل الخطورة الساكنة والديناميكية وخرائط كوهونين ذاتية التنظيم. تم حساب أربع متغيرات خطورة ل ٣٤٥ جهاز طبي مختلف. تم أخذ هذه العينات من مستشفى اليرموك التعليمي ومستشفى الشهيد عدنان للجراحات التخصصية في بغداد، وقد توصلت الدراسة إلى أن النظام المقترح يعطي تقييم سريع ودقيق لأولوية الخطورة ويعمل كأداة واعدة لتقييم عامل الخطورة في اقسام الصيانة في المستشفيات الكبيرة في العراق.

واستهدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٥) بناء نظام خبير لحل مشكلات التربية العملية المتنوعة التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة قناة السويس، وقام الباحث ببناء نموذج مقترح لتصميم نظام خبير على شبكة الإنترنت وتبنيه لإنتاج نظام خبير على شبكة الإنترنت لحل مشكلات التربية العملية وفق نظرية الاتصال التعليمية المعرفية ونظرية برسىسن للتفكير، وقد استخدم الباحث استبانة لتحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التطبيق الميداني المقرر التربية العملية، وأثبتت النتائج أن النظام الخبير على شبكة الويب يتصف بالفعالية في تنمية مهارات حل المشكلات وتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة.

هدفت دراسة (البرادعي، ٢٠١٧) إلى معرفة المعايير التصميمية الواجب مراعاتها عند استخدام المحاضرات الإلكترونية في التدريس القائمة على نمط عرض المحتوي (فيديو، رسوم ثابتة مصاحبة بتعليق) مع معرفة التأثير لطرق التفاعل داخل المحاضرة الإلكترونية (مناقشة جماعية، توجيه الأسئلة وأثر التفاعل بينهما عند تصميم المحاضرة الإلكترونية علي التحميل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة. وتكونت عينة البحث من ٤٨ طالب من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم تخصص معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، جامعة كفر الشيخ.

وتوصلت نتائج البحث إلى أن المحاضرة الإلكترونية المقدمة بنمط عرض الفيديو وطريقة تفاعل بتوجيه الأسئلة لها تأثير على تنمية التحصيل المعرفي، المحاضرة الإلكترونية المقدمة بنمط عرض رسوم مصاحبة بتعليق وطريقة تفاعل بتوجيه الأسئلة لها تأثير على تنمية التفكير الناقد، مع وجود أثر احصائي يرجع إلى التفاعل بين نمط عرض المحتوي الإلكتروني وطرق التفاعل على متغيرات البحث.

كما استهدفت دراسة (Popenici& Kerr, 2017) البحث في نشأة الذكاء الاصطناعي في التدريس والتعليم في التعليم العالي، والكشف عن طرق دمج التكنولوجيا في تعليم الطلاب في مواقف التدريس والتعليم، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى أهمية الذكاء الاصطناعي في توجيه البحث العلمي بالتعليم العالي كما أن تبني هذه التكنولوجيا الحديثة يدعم التدريس والتعليم والإدارة في الجامعات كما تعمل على توجيه البحث العلمي.

وتناولت دراسة (عجام، ٢٠١٨) تأثير الذكاء الاصطناعي على المنظمات عالية الأداء، وقد تم اختيار وزارة العلوم والتكنولوجيا بشكل قصدي لإجراء الدراسة وتوزيع الاستبانة، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والتأثير. تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها وجود علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية ووجود تأثير معنوي لتطبيق الذكاء الاصطناعي ضمن الإدارات المبحوثة في الوزارة، حيث كانت النتائج متطابقة مع فرضيتي الدراسة، كما قدم الباحث مجموعة من التوصيات كان أهمها ضرورة التوسع بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وحسب احتياج الاقسام لكل نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي من أجل النهوض بواقع الوزارة إلى مستوى أفضل.

وحاولت دراسة (Siau, 2018)التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي خاصة التغير الذي يحدثه الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي، بالإضافة إلى دور التعليم العالي في تطوير الذكاء الاصطناعي، واستخدم البحث المنهج الكيفي من خلال بحوث الإجراء من خلال تقديم حلول للمشكلات، وقد توصل البحث إلى إسهام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم العالي وحل مشكلاته.

كما هدفت دراسة (Fryer, et al, 2019) إلى التعرف على ربوتات المحادثة كأداة أساسية في تعلم اللغة، والعمل على تطوير ربوتات المحادثة في المستقبل. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي للتعرف على تأثير ربوتات المحادثة على تعليم الطلاب من خلال قيامهم بمجموعة من الأنشطة من خلال استخدام برنامج تحويل الصوت إلى صوت، ثم تقديم التغذية الراجعة للطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية ربوتات المحادثة في التعليم خاصة في تعليم اللغات حيث تتركز على اهتمامات الطلاب.

• **التعليق العام على الدراسات السابقة**:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة اهتمام معظم هذه الدراسات باستخدام الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث قادر على حل المشكلات التعليمية وغير التعليمية، واستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة في قاعة الدرس الإلكترونية بالجامعة، كما أكدت هذه الدراسات على أن الذكاء الاصطناعي يساعد على زيادة المعارف والمهارات العلمية في عملية التدريب والتعليم العلمية التربوية والتعليمية.

• **مفهوم الذكاء الاصطناعي**:

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه المجال الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج على الحواسيب التي تقلد الأفعال أو الإعمال أو التصرفات الذكية (العبيدي، ٢٠١٥: ٤٤).

كما يعرف الذكاء الاصطناعي للحاسب الآلي بأنه القدرة على تمثيل نماذج محاسبية (ComputerModels) لمجال من مجالات الحياة وتحديد العلاقات الأساسية بين عناصره، ومن ثم استحداث ردود الفعل التي تتناسب مع أحداث ومواقف هذا المجال، فالذكاء الاصطناعي بالتالي مرتبط بتمثيل نموذج محاسبي المجال من المجالات، ومن ثم استرجاعه وتطويره (Arab British academy for higher education, 2014: 4).

كما يعرف بأنه: "جزء من علم الحاسبات الذي يهتم بأنظمة الحاسوب الذكية،تلك الأنظمة التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء واتخاذ القرار والمشابهة لدرجة ماللسلوك البشري في هذا المجال فيما يخص اللغات، التعلم، التفكير(صالح، ٢٠٠٩: ٣٣).

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه: برامج تقدم للمتعلم إرشادات ومساعدات أثناء التعلم إلى أن يصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد التدريبات والكشف عن قدرات وإمكانيات المتعلم وتكشف أيضاً مواطن الضعف لديه وتقوم بعلاجها مما يؤدي إلى دعم وتطوير التعليم الجامعي.

ويمكننا القول إن الذكاء الاصطناعي هو اسم أطلق على مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجة الأنظمة المحاسبية والتي يمكن أن تستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر ذكاء الإنسان وتسمح لها بالقيام بعمليات استنتاجيه عن حقائق وقوانين يتم تمثيلها في ذاكرة الحاسب. كما يتضح من هذه التعريفات أنها أشارت إلى مجموعة من النقاط المهمة التي تبلور منها المفهوم الحديث للذكاء الاصطناعي منها: بناء آلات تؤدي مهاما تتطلب قدرا من الذكاء البشري عندما يقومبها الإنسان، كما أنها برامج تتيح للحاسب محاكاة بعض الوظائف والقدرات العقلية بطرقمحدودة، يبحث في حل المشكلات.

• **أهداف الذكاء الاصطناعي وخصائصه:**

يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع المعلوماتية التي تدرس تطوير التقنيات الذكية لتطبيقها من خلال الكمبيوتر، بحيث يمتلاك الكمبيوتر سلوكا ذكيا في أداء المهام أو في حل المشكلات، وتستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي عادة في الحالات التي يكون عدد الاحتمالات التي يجب النظر إليها كثيرا جدا لدرجة أنه لا يمكن الوصول إلى الحل الأمثل بعمليات البحث المباشر، لأن عملية البحث تأخذ وقتا طويلاجدا أو تحتاج لوجود شخص خبير بمجال معين يساعد على اتخاذ القرار في ضوء المعطيات الجديدة (مرقص، ٢٠١٠: ١٤).

ويعتمد الذكاء الاصطناعي أساساً على فكرة الاستدلال والاستقراء، كما أنه قادر على التوصل لحل المشكلات حتى في حالة عدم توافر جميع البيانات اللازمة وقت الحاجة لاتخاذ القرار، وأيضا التعامل مع بيانات قد يناقض بعضها البعض الآخر (إبراهيم، ٢٠١٥: ٢٤٢).

كما يهدف علم الذكاء الاصطناعي إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج الحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، وتعني قدرة برنامج الحاسب على حل مسألة ما أو اتخاذ قرار في موقف ما؛ ويعتبر هذا نقطة تحول هامة تتعدى ما هو معروف باسم تقنية المعلومات والتي تتم فيها العملية الاستدلالية عن طريق الإنسان وتنحصر أهم أسباب استخدام الحاسب في سرعته الفائقة (Arab British academy for higher education, 2014: 10)،لذلك فإن الذكاء الاصطناعي هو سلوك له خصائص معينة تتسم بها برامج الحاسب تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، ومن أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة (روز، ٢٠١١: ٨٧).

كما أشار (العبيدي، ٢٠١٥: ٤٦ – ٤٧)، (عثمان وأحمد، ٢٠١٢: ٢٢٥) إلى أن أهم خصائص الذكاء الاصطناعي ما يلي:

- تمثيل المعرفة بواسطة الرموز (*Symbolic Representation*)
- إمكانية تمثيل المعرفة (*Knowledge Representation*)
- استخدام الأسلوب التجريبي المتفائل (*using of experience*)
- قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة *(Ability to death with incomplete data)*
- القابلية على التعلم (*Ability to learn*)
- تستخدم أسلوب مقارن للأسلوب البشري في حل المشكلات.
- تتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية.
- وجود حل متخصص لكل مشكلة ولكل فئة متجانسة من المشاكل.

- تعمل بمستوى علمي واستشاري ثابت ولا تتذبذب.
- يتطلب بناؤها تمثيل كميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال معين.
- تعالج البيانات الرمزية غير الرقمية من خلال عمليات التحليل والمقارنة المنطقية.
- أنها تهدف لمحاكاة الإنسان فكراً وأسلوباً.
- إثارة أفكار جديدة تؤدي إلى الابتكار.
- توفير أكثر من نسخة من النظام تعوض عن الخبراء.
- غياب الشعور بالتعب والملل.
- تقليص الاعتماد على الخبراء البشر.

يتضح من ذلك أن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج الحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، مما يجعله أداة فاعلة في التعامل مع البرامج التعليمية والمشكلات التي تواجه اللاب في التعليم العالي؛ من خلال قدرة الذكاء الاصطناعي على حل مسألة ما أو اتخاذ قرار في موقف ما، حيث تتسم برامجها بالتعامل مع المسائل التي ليس لها طريقة حل عامة معروفة، وهذا يعني إن البرامج لا تستخدم خطوات متسلسلة تؤدي إلى الحل الصحيح ولكنها تختار طريقة معينة للحل تبدو جيدة مع الاحتفاظ باحتمالية تغيير الطريقة، كما أن من خصائص الذكاء الاصطناعي قابليتها على إيجاد بعض الحلول حتى لو كانت المعلومات غير متوافرة بأكملها في الوقت الذي يتطلب فيه الحل.

كما يوجز (صالح، ٢٠٠٩: ٤٣) أهم خصائص الذكاء الاصطناعي كما يلي:

- القدرة على التفكير والإدراك.
- القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.
- القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.
- القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقفجديدة.
- القدرة على استخدام التجربة والخطأ لاستكشاف الأمور المختلفة.

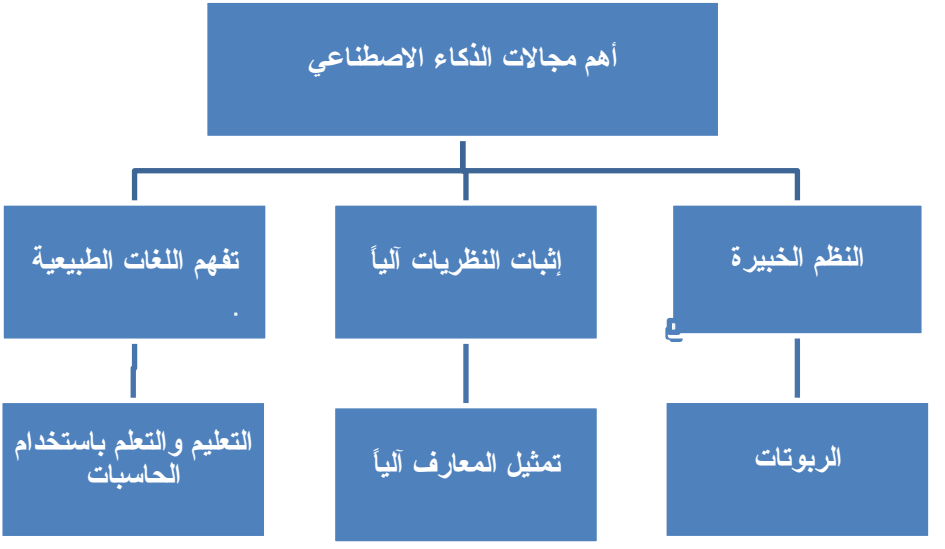
نستنتج مما سبق أن من أهم خصائص الذكاء الاصطناعيالقدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة، والقدرة على التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة والمواقف الغامضة مع غياب المعلومة، واكتساب المعارف وتطبيقها عملياً وتمثيل المعلومات لوصف المعرفة والقدرة على حل المشكلات الصعبة.

- **مجالات الذكاء الاصطناعي**:

يوجز كل من (الشرقاوي، ١٩٩٦: ٤٠)، (Al- Qusi, 2010: 39)أهم مجالات الذكاء الاصطناعي:

- النظم الخبيرة (*Expert Systems*)
- إثبات النظريات آليا (*Automatic Theory Proving*)
- تفهم اللغات الطبيعية (*Natural Language Understanding*)
- علم الروبوتات (*Robotics*)
- تمثيل المعارف آلياً (*Automated knowledge Representation*)
- التعليم والتعلم باستخدام الحاسبات (*Computer -Assisted Learning & Education*)

والشكل التالي يوضح أهم مجالات الذكاء الاصطناعي:



المصدر: إعداد الباحث

كما أشار كل من(صالح، ٢٠٠٩: ٣٦)،(كامل، ٢٠١٠: ٢١٤)إلى أن هناك العديد من المجالات الأساسية الخاصة بالذكاء الاصطناعي مثل:

- معالجة اللغة الطبيعية: وهو ما يختص بتطوير برامج ونظم لها القدرة على فهم أو توليد اللغة البشرية، أي أن مستخدم هذه البرامج يقوم بإدخال البيانات بصورة طبيعية والحاسوب يقوم بفهمها والاستخلاص منها.
- البر مجة الآلية: ويقصد بها القدرة على إيجاد مفسرات أو مترجمات فائقة تمكن الكمبيوتر من استلام المصدر مكتوب بلغة طبيعية، ثم القيام بتوليد برنامج يمكن للكمبيوتر أن يتولى تنفيذه.

- الإنسان الآلي أو الربوت: وهو آلة كهروميكانيكية تتلقي الأوامر من كمبيوتر تابع لها فيقوم بأعمال معينة، والذكاء الاصطناعي في هذا المجال يشتمل على إعطاء الربوت القدرة على الحركة وفهم المحيط الخاص به والاستجابة لعدد من العوامل الخارجية.
- إمكانية الرؤية في الكمبيوتر: والمقصود به تزويد الكمبيوتر بأجهزة استشعار ضوئية تمكنه من التعرف على الأشخاص أو الأشكال الموجودة وذلك عن طريق تطوير عدة أساليب فنية لتحليل الصورة وتمييز الوجوه.
- ألعاب الحاسوب: معظمنا جرب استخدام ألعاب الحاسوب ورأى كيف يعمل الذكاء الصناعي في تلك الألعاب، فباستخدام الذكاء الصناعي أصبح الحاسوب نداً قد يصعب التغلب عليه أحياناً في كثير من الألعاب.
- النظم الخبيرة: وهي نظم حاسوبية معقدة تقوم على تجميع معلومات متخصصة (أي في مجال محدد فقط من الخبراء البشريين، ووضعها في صورة تمكن الحاسوب من تطبيق تلك المعلومات أو بالأحرى الخبرات) علىمشكلات مماثلة.
- التعليم والتعلم باستخدام الكمبيوتر: ويقصد به استخدام الكمبيوتر للقيام ببعض الوظائف الخاصة بإدارة عمليتي التعليم والتعلم لدي الطلاب وتوجيه تعلمهم بدلاً من المعلم، أو أن يقوم الكمبيوتر بتجميع وتخزين وإدارة المعلومات، واتخاذ القرارات بشأن المتعلمين، وإرشادهم وهذا ما اتجه إليه الباحثون من استخدام نظم التعلم الذكية حيث ستقوم بيئة التعلم الإلكتروني التعاوني الذكي بتجميع وتخزين وإدارة المعلومات، واتخاذ القرارات بشأن المتعلمين، وإرشادهم وتوجيههم في بيئة التعلم الإلكترونية.

مما سبق نستنتج أن مجالات الذكاء الاصطناعي عبارة عن قواعد بيانات خبيرة تتكون من قواعد دلالات الألفاظ وقواعد البيانات النشطة، وقواعد البيانات المنطقية التي تحتوي على قواعد البيانات الاستدلالية وقواعد البيانات موجهة الأهداف، ونماذج الاستنتاج الرمزي، حيث تعمل مجتمعة بهدف تخزين واسترجاع ومعالجة المعلومات والبحث عن الخوارزميات المعرفية وفهرستها بشكل أوتوماتيكي.

- **تطبيقات الذكاء الاصطناعي**:

هناك العديد من التطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي تندرج جميعها ضمن ما يصطلح عليه بعائلة الذكاء الاصطناعي، وعلى هذا الأساس يمكن القول إنعائلة الذكاء الاصطناعي في صورتها الراهنة تشير إلى مجموعة متنوعة من التطبيقات الحالية والجديدة في الحقول العلمية والنظرية المختلفة، وبالتالي فإن طبيعة هذه العائلة مفتوحة وتستقبل أفرادا جددا وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفة سابقا لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وبصورة خاصة التقنيات المندمجة مع نظم المعلومات الإدارية(أبو بكر، ٢٠١٧: ٥٨). ويعتبر الذكاء الصناعي من الحقول المهمة في العلم هذا اليوم وله العديد من التقنيات المهمة مثل الشبكات العصبية الاصطناعية، حيث إن

توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في خدمة البشر هو الهدف الذي يسعى إليه الباحثون والمطورون لتلك التقنيات، وطالما أن نظم الاتصالات تعتبر اليوم المحرك الأساسي للثورة المعلوماتية فقد شهدت الجوانب التطبيقية للاتصالات استخداماً متعدداً لهذهالتقنيات ومن أهم هذه التطبيقات(سدخان وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٥٧):

- نظم الخبرة (*Expert Systems*): هي برامج حاسوبية تقلد إجراءات الخبراء في حل المشاكل الصعبة، فيتمتحويل خبرات الخبراء إلى نظم الخبرة ليستفيد منها المستخدمين في حل المشاكل، كما أنها نظام معلومات مستند إلى المعرفة حيث يستخدم معرفته حول التطبيقات الخاصة والمعقدة ليعمل كخبير استشاري للمستخدمين النهائيين، إذ أن الغرض الأساس من نظم الخبرة هو مساعدة الانسان في عمليات التفكير وليس تزويده بمعلومات. وبالتالي تجعل الإنسان أكثر حكمة وليس فقط المعرفة، كما أن نظم الخبرة تستخدم قاعدتها المعرفية لصنع قرارات وتنجز مهام بطريقة تحقق هدف المستخدم(*Baltzan&Phillips, 2008: 45*).
- الشبكات العصبية (*Neural Networks*): وتسمىأيضاً الشبكات العصبية الصناعية والتي تحاول أن تحاكي طريقة عمل الدماغ البشري؛ إذ أن الأعصاب مرتبة بشكل مستويات مكونة شبكة كبيرة، ويحدد وظيفة الشبكة كل من التعلم والاتصالات(*Kenji, 2013: 25*)، كما أنها تقوم بمعالجة المعلومات بطريقة تشبه نظام الأعصاب لدى الإنسان من خلال معالجة كميات كبيرة من المعلومات غير المترابطة لحل مشاكل خاصة(*Yaris&Ahmad, 2015: 5*).
- الخوارزميات الجينية (*Genetic Algorithms*): الخوارزمية عبارة عن مجموعة التعليمات التي تتكرر لحلمشكلة، وتشير كلمة جينية (*Genetic*) إلى سلوك الخوارزميات التي يمكن أن تشابه العمليات البيولوجية للتطور، وتعرف بأنها طرق للحل تساعد في إنشاء حلول لمسائل خاصة باستخدام طرق متوافقة مع بنيتها، وهي مبرمجة للعمل بالطريقة التي يحل بها الإنسان المسائل بتغيير وإعادة تنظيم أجزاء المكونات باستخدام وسائل مثل إعادة الإنتاج، التحويل، والاختيار الطبيعي(عجام، ٢٠١٨: ٩٢).

١٠- النظام الخبير Expert system

تعدالنظم الخبيرة أحد أقوى فروع الذكاء الاصطناعي الذي يعتبر بدوره أقوى فروع علم الحاسب الآلي، والنظم الخبيرة Expert Systems هي برامج تحاكي أداء الخبير البشري في مجال خبرة معين، وذلك عن طريق تجميع واستخدام معلومات وخبرة خبير أو أكثر في مجال معين(الفقي، ٢٠١٢: ١٩٣).

ويمكن النظر إلى برامج التعليم المبنية على الذكاء الاصطناعي على أنها نظم خبيرة في مجال التعليم (عىسى، ٢٠٠٩: ٢٠، ٢٣)؛ حيث يمثل النظام الخبير Expert System مزيج بين استخدام التقنية التي تستند على حقول

البرمجة وبين إسهامات وخبرات الخبراء المتخصصين في المجال، حيث إن لهذه النظم دور مهم في تقديم حلول للمشكلات بالاستناد إلى المعرفة للمشكلات الصعبة والمعقدة فضلاً عن أنه نظام يستخدم لتوثيق المعرفة والخبرة الإنسانية، ودعم عمليات صنع القرارات في مختلف المجالات(إبراهيم، ٢٠١٥: ٢٤٢).

كما يحتوي النظام الخبير على معلومات عن مجال معرفة المادة، مثل الحقائق والمفاهيم التي تم تعلمها، والعمليات اللازمة لإتمام إنهاء المشاكل داخل النظام، ويطلق على نموذج المجال العديد من التسميات منها: نموذج الخبرة، نموذج الخبير، النموذج المثالي، نموذج المعرفة، ونموذج الموضوع، وهو الدعامة الأساسية لبرامج التعلم المبنية على الذكاء الاصطناعي، ويمثل معرفة الخبراء والمتخصصين في المادة الدراسية، كما يمثل الأساليب التدريسية والاستراتيجيات المرتبطة باستخدام هذه المعرفة في حل المسائل والمشكلات المرتبطة بالمادة الدراسية، ومن ثم مراعاها الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير درجة تفاعل عالية بين الطالب والبرنامج (كامل، ٢٠١٠: ٢٢٢).

ومن خلال ذلك نجد أن نموذج المجال أو الخبير داخل النظام التعليمي الذكي هو المسئول عن معالجة المادة العلمية موضوع الدرس، كما يتضح أن النظام الخبير هو فئة من برامج الحاسب لديها القدرة على تقديم النصح، والتحليل، والتصنيف، وإجراء الاتصال، والاستشارة، والتصميم، والتشخيص، الشرح والإيضاح مما يساعد الطلاب في العملية التعليمية على تفهم المادة بسهولة واتقان. كما يتضح أن النظام الخبير من نظم الذكاء الاصطناعي، فهو يمثل مزيج بين استخدام التقنية وبين إسهامات متخصصي وخبراء المجال.

- **أ . أهداف استخدام النظام الخبير في البيئات التعليمية**:

يستخدم النظام الخبير لتحقيق عدة أهداف لخصها (الرزة، ٢٠٠٧: ٢٤٨، ٢٤٩):

- العمل على تمثيل المعرفة وتخزينها وتحليلها، وتفعيل استخدامها في اتخاذ القرارات.
- تخزين القواعد المنهجية للتعامل مع هذه المعرفة والوصول إلى حقائقها.
- العمل كوسيلة لاكتساب المعرفة الإنسانية المتراكمة وتحديثها والمحافظة عليها واستثمارها.
- الاستثمار الأمثل للمعرفة والخبرات العملية والتطبيقية وتجاوز مشاكل التلف والنقص.

وفي ضوء ذلك يمكن التأكيد على أن النظام الخبير له العديد من الأهداف في المجال التعليمي، حيث أنه يحفظ معارف وحصيلة العلوم التربوية المتراكمة، ويسهل عملية التكامل بين العلوم في بيئة التعلم، له دور أساسي في دعم اتخاذ القرارات التربوية الهامة والتي تحتاج إلى خبرات نوعية وشاملة لفروع معرفية متعددة، وتقديم حلول للمشكلات الصعبة والمعقدة.

• **ب . مميزات النظم الخبيرة في المجال التعليمي**:

تتميز النظم الخبيرة باستمرار توافرها وإمكانية استخدامها أكثر من مرة وقدرتها على توضيح المبررات المستخدمة للوصول إلى حل، وهناك العديد من مميزات النظم الخبيرة وضحها (Satvika, et al, 2010)، كما يلي:

- يساعد في توزيع الخبرة البشرية للاستفادة منها في اتخاذ القرارات الجيدة.
- يوفر الوقت والجهد، كذلك توفير البيانات التي يمكن الاستفادة منها دون تحديد الزمان والمكان
- وكذا يوفر من تكلفة الخبراء.
- الموضوعية دون التحيز ودون مراعاة ردود الفعل الشخصية والعاطفية للمستخدم.
- تحرير العقل ليتمكن من التركيز على المزيد من الأنشطة الإبداعية.
- يساعد الطالب على التركيز عن طريق حفظ السجلات فيساعده على التعلم بسرعة.
- يوفر بيئة مناسبة لطرح الاستفسارات وإيجاد الحلول لها، كما يعطي وسيلة ملائمة لمعرفة الأخطاء وإصلاحها.

• **ج . آلية عمل النظام الخبير**:

تم تحديد المبادئ الأساسية لآلية عمل النظام الخبير حيث تمر عملية بناء النظم الخبيرة بالعديد من المراحل حددها (Abd Aziz, 2005)كما يلي:

- مرحلة الجمع: فيها يقوم فريق متخصص بجمع المعارف والحقائق والتوجهات من الخبراء مباشرة أوبتحليل الخبرات البشرية في ضوء النظريات والمسلمات العلمية، والتجميع يتم في ضوء بصيرةعلمية تسعى لتكوين وتشكيل هيكلي خبراتي بمجال معين.
- مرحلة التشكيل: يقوم فريق التصميم التعليمي بصياغة ما تم جمعه من معارف وخبرات ومهاراتوإيجاد العلاقات المباشرة وغير المباشرة بينها، ثم جمع أو إنتاج عناصر الوسائط المتعددة المتعلقةبهذه الخبرات والمعارف.
- مرحلة البرمجة: يتعاون في بدايتها فريق التصميم مع فريق المبرمجين في وضع قواعد العمل المنطقيةالتي تربط بين المعارف والخبرات التي تم جمعها وطريقة عرضها وبناءً عليها يقوم فريق المبرمجين ببرمجة هذه القواعد المنطقية في صورة برمجية لتكوين قاعدة المعرفة التي تحتوي المعارف والخبراتوأيضاًآلة الاستدلال التي تستخدم للبحث داخل قاعدة المعرفة.
- مرحلة الاختبار: يتم تجريب النظام الأولي *Prototype* بعد الوصول لصورته الأولية من قبل فريقالمبرمجين بالتعاون مع فريق التصميم التعليمي لاختبار سهولة استخدامه ومنطقية عمله وتحقيقه لأهدافه، ويتم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء عمليات التقييم لينتج في غاية المرحلة نظام خبير.

- مرحلة التطوير: بعد نشر النظام تتم متابعة عمليات التطوير في ضوء التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من قبل المستفيدين والخبراء، وكذلك في ضوء التطور المعرفي بمجال النظام الخبير ليتلاءم مع احتياجات المستفيدين والتطور العلمي المستمر، وهي عملية تسمح بالنمو العلمي المتواصل للنظام الخبير.

نستنتج مما سبق أهمية النظام الخبير كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من خلالمساعدة الطالب على التركيز عن طريق حفظ السجلات فيساعده على التعلم بسرعة، كما يوفر بيئة مناسبة لطرح الاستفسارات وإيجاد الحلول لها، كما يعطي وسيلة ملائمة لمعرفة الأخطاء وإصلاحها، من خلال عمليات جمع المعارف والحقائق والتوجهات من الخبراء مباشرة أوبتحليل الخبرات البشرية، ثم صياغة ما تم جمعه من معارف وخبرات ومهاراتوإيجاد العلاقات المباشرة وغير المباشرة بينها، وبرمجة هذه البيانات في صورة برمجية، ثم تطوير هذه البيانات في ضوء التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من قبل المستفيدين والخبراء.

- ٢. **ربوتات المحادثة** Chat Bot

بدأت (شات بوت) أو ربوتات المحادثة كبرنامج قائم على الكمبيوتر لتعليم اللغة، وتعد محاولة Weizenbaum's ELIZA (1966) أولى المحاولات لإجراء محادثة بين الجهاز الآلي والإنسان البشري، فمن خلال هذا البرنامج يمكن للفرد إجراء محادثة صوتية مع الحاسب الآلي، ثم تطور استخدام ربوتات المحادثة بعد ذلك ليتسع مجال استخداماتها في المجال التجاري والتعليمي(Huang, et al., 2014).

كما أن كلمة شات بوت مركبة من جزئيين، الجزء الأول "الشات" وهي نسخة مختصرمن كلمة " شاتر - Chatter" والتي تعني الحديث بطريقة لطيفة ومختصرة، والتي ظهرت في القرون الوسطى لدى الشعب الإنجليزي، أما الجزء الثاني فهو "بوت" والمأخوذة من كلمة "روبوت" والتي ترمز إلى الجهاز الآلي، وعندما جمعت الكلمتين أصبح مفردها "شات بوت"، والتي تعني روبوتات المحادثة أو الدردشة، وذلك لأن الجهاز يقوم بتحويل كافة الأوامر إلى نص مهما اختلفت طريقة تلقيها (Chatbot, 2012: 4).

و"شات بوت" ChatBot عبارة عن برنامج يحاكي محادثة شخص حقيقي، ويوفر شكل من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج أو نظام الشراكة، ويتم التفاعل باستخدام الكتابة النصية أو الرسائل الصوتية، فهو مبني ومصمم لكي يعمل بشكل مستقل دون تدخل بشري، بحيث يجيب على الأسئلة التي تطرح عليه، وتظهر إجابته كأنها صادرة عن شخص حقيقي، علما انها مرتبطة بنظام المنشأة، وتصدر الأجوبة من بنك من الأسئلة وقواعد البيانات التي يتم تغذيته بها(Freyer, 2019: 280).

• **مبررات استخدام ربوتات المحادثة**

أشارت دراسة كل من (Abdul- Kader & Woods, (Tiwari, et al, 2017) (2015 إلى أهمية استخدام ربوتات المحادثة ومبررات ذلك كما يلي:

• **زيادة معدل معالجة الطلبات**

باستخدام " الشات بوت " سيزيد معدل معالجة الطلبات وتنفيذ العمليات، فهي على العكس من مشغل العمليات الحقيقي، لا تعاني شات بوت ChatBotمن محدودية القدرات، فأقصى قدرة للشخص الحقيقي هي معالجة من ٢ إلى ٣ محادثات في نفس اللحظة، بينما لا حدود في ذلك لدى "الشات بوت".

• **استيعاب معدلات عالية من الاستفسارات**

إذا كان لديك معدل استفسارات عالي من قبل العملاء فإن أفضل طريقة لاستيعاب تلك الاستفسارات والإجابة عليها وتحسين أداءها هو استخدام " الشات بوت".

• **التفاعل مع جمهورك**

من خلال الحصول على منصة تسويقية تفاعلية، فعلى العكس من التطبيقات والمواقع التي لا تقدم خاصيات تفاعلية مع المستخدمين تقدم الشات بوت مميزات تفاعلية مع المستخدمين تساعدك بشكل كبير على التواصل معهم، وأخذهم في مسارات محددة.

• **ترشيد الإنفاق**

تعمل " الشات بوت " على تقليل النفقات، فبدلاً من توظيف طاقم دعم ومشغلي عمليات للقيام بمهام روتينية ومتكررة والعمل على تهيئة البنية التحتية وتحمل رواتب شهرية وأتعاب ومصاريف إضافية، تستطيع استخدام ربوتات المحادثة، كما أن تبني ربوتات المحادثة يعتبر أقل تكلفة وأكثر كفاءة من إنشاء تطبيق أو توظيف كادر مخصص لكل مهمة، وبما أن "شات بوت" هي حلول آلية فإنها تتيح للجهات التعامل مع العديد من العملاء في وقت واحد ومن خلال استخدام هذه التقنية التي تكمل العناصر البشرية، لن تقوم فقط بمضاعفة كفاءة العمل بأقل التكاليف بل ستتجنب أيضا المخاطر والأخطاء البشرية. يتضح من ذلك أنه يمكن استخدام ربوتات المحادثة (chatbot) في مجالات كثيرة، منها المجال التعليمي، خاصة في التعليم العالي، حيث إنه قائم على فكرة إرسال دروس جديدة يتم إعدادها أسبوعيا وإرسالها لكل المشتركين، تلك الدروس لها تسمية خاصة داخل البوت، هي "الكبسولات"، وهي دروس قائمة على الفيديو كمحتوى رقمي، مما يضفي الكفاءة والفاعلية على التعليم الجامعي من خلال إيجاد بيئة تفاعلية تساعد اللاب على الاندماج في البيئة التعليمية.

• **دور الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي**:

ساعدت ثورة المعلومات والاتصالات البشرية على الانتقال من المجتمعات التقليدية إلى مجتمعات المعرفة والمعلومات من خلال التعليم، فالاستثمار الأفضل للمعلومات يمثل التحدي الأفضل من حيث النوعية والانتشار وتعميم

المعرفة وديمقراطية التعليم، ومن أهم التحديات التي تواجه التعليم في مجتمعات المعرفة والمعلوماتية القدرة على استكشاف المعلومات الجديدة واستنباط الحلول التي تستند إلى المعرفة التكنولوجية (القواسمي، ٢٠١٥: ٦٨).

كما أن من أهم الحقائق العلمية هو اعتماد التعليم في كثير من نظمه وأشكاله على تقنيات الاتصال، بل أن تطور نظم التعليم وظهور أشكال جديدة منها ارتبطت في معظم الحالات بتطور هذه التقنيات، وذلك لأسباب عديدة يتصدرها أن التعليم عملية اتصالية في حد ذاتها لها عناصرها الخاصة سواء تمت داخل الفصل الدراسي أو خارجه، بالإضافة إلى أن نجاح هذه العملية يعتمد بالدرجة الأولى على المهارات الاتصالية لعناصرها من جانب، وعلى الاستخدام الأمثل لتقنيات الاتصال ووسائله من جانب آخر(الحمادي، ٢٠١١: ٨٩).

ذلك فإن عمليات التعليم أو التدريس أو التعليم هي العمليات الأكثر استفادة من تطوير تقنيات الاتصال ومستحدثاتها، حتى وإن لم يستخدمها الخبراء والمتخصصون والفنيون في مجال تطور هذه التقنيات وإنتاجها واستخدامها.

إن التقنيات التعليمية الجديدة المدعمة بالذكاء الاصطناعي لها تأثير على التعريف بالتغييرات الهامة في تنظيم المؤسسات التعليمية ومحتوى وطرق التدريس بالإضافة إلى ما يتعلق بالمؤسسة التي تقوم بالتدريس والتعليم، وهنا علينا أن نتكلم عن التعليم المبرمج والبرامج الذكية حتى نبين مكانتها ودورها في التعليم الحديث (كاموكا، ٢٠١٥: ٨٥).

كما تعتبر الجودة في نظام التعليم العالي من اهتمامات كل الدول وجميع الجامعات التي تمنح شهادات ورتبا علمية هادفة إلى أن يكون خريجيها منافسين وناجحين في أسواق العمل، ومع تنامي عدد الجامعات والأعداد المتزايدة من الطلبة في البيئة التنافسية، فإن إدارة الجامعة معنية بتحسين مستوى الجودة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أجل تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة. كما توجد اليوم الآلاف من النظم الخبيرة ذات الاستخدام اليومي في العديد من المجالات مثل: الطب والكيمياء والرياضيات والجيولوجيا وغيرها (يحياوي وبوحديد، ٢٠١٧: ٣٣١).

لذلك فقدأصبح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العالي من أولويات الجامعات، وبذلك بهدف الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتحديث تقنيات التعليم لمواجهة قوى المنافسة المتزايدة والبحث عن مصادر المعرفة ومتطلباتها وكيفية استقطابها وتنمية الرصيد المعرفي للجامعات وتوظيفها في كافة عملياتها.

إن أوجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تعني أن نحول محتوى المادة إلى صفحة ويب أو قرص مدمج فقط، وإنما هو تحويل المحتوى لأنشطة إلكترونية تفاعلية يكون الطالب هو الفاعل والباحث والمحلل للمعلومات عند

استخدام هذه البيئات في التعلم، ويكون دور المعلم ميسر ومرشد له ليساعد الطالب على التعلم الذاتي، كما أنه لابد من استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في المراحل الدراسية المختلفة وفي التعليم الجامعي على وجه الخصوص حيث أنها سهلة في التعامل وقليلة التكاليف ومقدرة التخزين للمعلومات والمواد الخلق طالب معتمد على نفسه بالبحث عن المعلومات ومطلع ومتعلم ذاتيا وفق مفهوم جيد لبيئات التعلم الإلكترونية (عزمي وآخرون، ٢٠١٤: ٢٤٣).

وقد أشار (حجازي، ٢٠٠٦: ٣١) إلى مجموعة من المزايا التي يتسم بها النظام التعليمي الذي يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومنها:

- تساعد في تخليد الخبرة ومنعها من الاندثار، وذلك من خلال وضعبيئة التعلم على الإنترنت في إطار التعلم من بعد.
- وسيلة فعالة لتخزين ومعالجة الكم الهائل من المعرفة النظريةوالخبرات التجريبية، لمساعدة المتعلم في فهم القواعد والمبادئوالنظريات واستخدامها.
- لها دور فعال في حل مشكلة الإرشاد والتوجيه للمتعلمين والتي تتمثلفي زيادة عدد المتعلمين وقلة عدد المرشدين، حيث أمكن تصميم نظم خبيرة بديلة تقدم النصح والمشورة للمتعلمين دون أي تدخل منالمعلم.

كما يعتمد هذا الأسلوب من التعليم الذكي على إثارة الطالب واستثارة دافعيته للتقدم من خلال عمليات البحث والتحري والتجول داخل المصادر التعليمية المبرمجة كالكتاب الإلكتروني والوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو، كما يتعامل نظام التعليم الذكي مع التنوع في خصائص المتعلمين من حيث استعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم وأساليب تعلمهم بما يسمح لكل منهم باختيار ما يلائمهم، ويهتم نظام التعليم الذكي بدور المعلم كخبير في طرق الوصول للمعلومات وكمصمم للبرامج التعليمية وكمرشد وموجه للتلاميذ نحو مواقع المعلومات وكحلال للمشكلات التي تواجه الطلاب خلال تعلمهم؛ وبالتالي يمكن للمعلم والطالب تحديث المعلومات بصورة فورية ومستمرة(كامل، ٢٠١٠: ٢٢٠).

وانطلاقاً من هذا ومما سبق ذكره فإن العديد من المجالات قد استفادت من هذا التقدم التكنولوجي الكبير، ومنها مجال التعليم العالي بالخصوص، فالعديد من الجامعات المتقدمة في ترتيب الجامعات على أساس الأفضل هي تلك الجامعات التي تستخدم الذكاء الاصطناعي وتستغله أحسن استغلال أما التي لم تكن ضمن هذا الترتيب فمعظمها متأخرة وتعرف نقصا كبيرا في توفير التكنولوجيات واستغلالها لضمان جودة التعليم وتطويره بالإضافة إلى أسباب أخرى اقل درجة من هذا(بوقرة، ٢٠١٥: ١٥).

كما تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مساعدة الطلاب على انجاز أعمال تتطلب ذكاء، وسيتمكن الطالب من إيجاد حلول لمسائل فقط بالتعبير عن هذه المسائل بصيغة تلاءم قدرات فهم الحاسوب، وستعمل واجهات الاتصال

بين الحاسوب والطالب على تسهيل هذه العملية وسوف تستخدم واجهات الاتصال هذه نتائج التطور العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي، وتوجد اليوم الآلاف من النظم الخبيرة ذات الاستخدام اليومي في العديد من المجالات مثل: الطب والكيمياء والرياضيات والجيولوجيا وغيرها (يحياوي وبوحديد، ٢٠١٧: ٣٣١).

يتضح مما سبق أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعمل على تزويد الطلاب بخبرة تعليمية جيدة، كما أنها تؤدي عديداً من العمليات بصفة طبيعية يؤديها المعلم، وتشمل مراقبة أداء الطالب، وتقييم قراراته، والتزويد بالتغذية المرتدة، وتوضيح مناطق الضعف الموجودة لديه لمحاولة حلها، حيث يقوم النظام بتحديد مدي توافق معلومات الطلبة وأسلوب تحليلهم للحالة المعروضة عليهم وإذا كان هناك أي اختلاف عن الحل المفروض يقوم النظام بتفسيره للطلبة وشرح الأسلوب الصحيح للحل لهم، كما تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي قدراً كبيراً من التفاعلية بين المتعلم والبرنامج كما أنها تجيبعن جميع تساؤلات واستفسارات المتعلم، وتقدم له مساعدات متنوعة.

- **النتائج**:

من خلال عرض الأدبيات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته يمكننا التوصل لبعض النتائج التي يمكن أن تساهم في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية إذا تم دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

- يعتمد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التفاعل التعليمي من المتعلم من ناحية ومصادر التعلم من ناحيةأخرى بما في ذلك الكتب والأدوات والمعلمين والوسائط التعليمية وهي بذلك تتغلب على سلبيةالمتعلم في نظم التعليم الحالية.
- تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي نظم تعليمية تعاونية تعتمد على التعليم والتعلم التعاوني من خلال استخدام الحاسب الآليوالوسائط المتعددة بالإضافة لاشتراك آخرين في عملية التواصل والمناقشة والحوار والنقد وتبادل الرأي حول كافة الآراء والقضايا.
- نظم الذكاء الاصطناعي يمكنها أن تقوم بالإدارة بهدف تخفيف الأعباء الإدارية وتقديم خدمة أفضل وجودة عالية بالعمل، وذلك من خلال تحويل نظام الإدارة لنظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما ستسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، واكتشاف الطلاب الموهوبين وتعزيزهم، ومراقبة سير التعلم لكل طالب بشكل متواصل دون مجهود بشري.
- أما من ناحية الطلاب الذين هم الفئة المستهدفة من التعليم، يتوقع أن تكون التطبيقات الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي أكثر حضوراً وأهمية في نقل التعليم للطلاب والتي تأتي بصورة تعليمية أو تقويمية مقدمة لهم التغذية الراجعة ومساعدة لهم في اتخاذ القرارات الدراسية المناسبة.

- يمكن تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال البيئات الافتراضية لبعض المقررات الدراسية التي لا يتمكن المعلم في موضوعاتها ومحاكاتها في أرض الواقع، وقد تساهم بيئات التعلم الافتراضية في تطوير منظومة التعليم الفني لأنها تعتمد على البرامج المهنية التطبيقية والتي لا يتمكن المعلم فيها من نقل الطلاب لكافة المصانع أو مراكز التدريب الخاصة أو البيئات الملائمة للتعلم.
- تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد المهارات اللازمة للطلاب لمواجهة سوق العمل، خصوصاً في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لسعودة قطاعات الأعمال وازدهار الاقتصاد "وطن طموح واقتصاد مزدهر".
- تراعي التطبيقات الذكية على مراعاة الفروق الفردية وتعطي المتعلم مساحة أكبر للتعلم الذاتي، بالإضافة إلى أنها غيرت اتجاهات المعلم، فبعد أن كان مصدراً للمعلومة وملقن لها، أصبح مسير وموجه للعملية التعليمية.
- توفر هذه النظم مرونة في عرض المادة العلمية وقدرة أكبر للاستجابة إلى حاجات الطالب، وتكتسب هذه النظم خاصية الذكاء من خلال قدرتها على عرض قرارات تربوية تعليمية عن الكيفية التي تمر بها عملية التعلم وكذلك اكتساب المعلومات عن شخصية المتعلم، ويسمح هذا بتوفير قدر كبير من التنوع بواسطة تغيير تفاعلات النظام مع الطالب. وقد أظهرت الدراسات الميدانية أن نظم التعلم الذكية ذات فاعلية عالية.
- التعلم الذاتي حيث يعتمد نظام التعليم الذكي" على تعليم الطلاب أنفسهم بأنفسهم ويتيح لهم مداخل مختلفة ومتنوعة حسب معدل تعلمهم الذاتي ومستوياتهم التعليمية.
- الاعتماد على التعلم من أجل التمكن أو البراعة بدلاً من مجرد الحفظ والاستيعاب غير المنتج مما يشجع الطالب على التقدم نحو أهدافه بأسلوبه وقدراته ومعدلات تقدمه.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات للاستفادة منها، على النحو التالي:

- عقد المؤتمرات والمحاضرات والندوات وورش العمل بشكل الكتروني على مدار العام.
- استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأسلوب يجعل الطلاب يرغبون ويقبلون عليها بلهفة وشغف وجعل الدراسة ممتعة ومسلية ومحببه إلى النفس.
- تطوير البيئة التعليمية للتفاعل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحقيق متطلبات التحول إلى التعلم القائم على المعرفة.
- تطوير مهارات استخدام أدوات البحث العلمي الإلكتروني والاستفادة من المكتبات الالكترونية وقواعد البيانات.

- تشجيع استخدام التصميم التحفيزي لدعم العملية التعليمية من خلال تصميم المقرراتالتعليمية المختلفة بشكل تحفيزي.
- إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ضرورة وجود إطار عام لتطوير الاستفادة من المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت على ضوءاستراتيجيات الذكاء الاصطناعي.
- بالإضافة لإعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية بحث أن تتضمن تقنيات المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لا سيما في مقررات الهندسة والرياضيات والعلوم؛ مع اختيار التطبيقات الذكية التي تخدم الاتجاه التعليمي.
- لتحقيق الاستفادة القصوى من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتي بدورها تحقيق مخرجات تعليمية بكفاءة وجودة عالية، يجب أنتعمل جميع عناصر المنظومة التعليمية في التعليم الجامعي على نفس النسق والاتجاه.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر، خوالد (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. ***مجلة الدراسات المالية والمصرفية***، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، ٢٥(٢)، ٥٧- ٦٠.
- إبراهيم، أسامة محمد (٢٠١٥). أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار. ***الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم***، ٢٥(١)، ٢٤١- ٢٩٧.
- البرادعي، أشرف محمد (٢٠١٧). أثر بناء التفاعل بين نمط عرض المحتوى الالكتروني وطرق التفاعل داخل المحاضرة الإلكترونية على التفكير الناقد وتحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، (٨٧)، ١٢٥- ٢١٧.
- بوقرة، سامية (٢٠١٥). تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعلم العالي: رؤية مستقبلية. ***مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية***، جامعة زيان عاشور بالجلفة، (٢٥)، ١٤- ٢٢.
- حجازي، محمد عثمان (٢٠٠٦). **مقدمة في الذكاء الاصطناعي**. القاهرة: دار الاندلس للنشر.
- الحمادي، فايزة صالح (٢٠١١). التعليم الإلكتروني الجامعي: المتطلبات- المهارات- المعوقات. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٢(٨٦)، ٨٠- ١١٤.
- ربايعة، محمد خالد (٢٠٠٩). **الذكاء الاصطناعي**. مجلة آفاق المستقبل القريب، الرياض، (١٨).
- الرزه، حسن مظفر (٢٠٠٧). **الذكاء المحوسب وتطبيقاته في ميادين التجارة والأعمال**. مركز البحوث، معهد الإدارة العامة، السعودية.
- روز، فرانك (٢٠١١). **إلى أعماق العقل**: البحث عن الذكاء الصناعي في الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة: نافذ إسحاق، القاهرة: دار وائل للطباعة والنشر.
- سدخان، ستار بدر؛ البياتي، السيدة حسن؛ عزيز، السيد محمد (٢٠٠٦). تقويم استخدام الشبكات العصبية الاصطناعية في تطبيقات الاتصالات. ***مجلة القادسية للعلوم الصرفة***، ١١(٣).
- الشرقاوي، محمد علي (١٩٩٦). **الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية**. مطابع المكتب المصري الحديث للطباعة.

- شريف، عابدين محمد (٢٠١٣). مدى تطوير التعليم الجامعي العربي من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ***المجلة التربوية***، ٢٧(١٠٦)، ١٠١- ١٣٧.
- صالح، فاتن عبد الله (٢٠٠٩). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات. ***رسالة ماجستير***، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.
- عبد الرزاق، عدي صبري؛ ومهدي، حيدر طالب (٢٠١٢). الذكاء الاصطناعي ومصاعب تطبيقه في تكنولوجيا المعلومات. ***مجلة كلية التربية الأساسية***، جامعة بابل، ٢٤٨- ٢٥٧.
- عثمان، جميل؛ أحمد، عادل (٢٠١٢). إمكانية استخدام تقنيات الذكاء الصناعي في ضبط جودة التدقيق الداخلي. ***المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر***، جامعة الزيتونة.
- العبيدي، رأفت عاصم (٢٠١٥). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر: دراسة استطلاعية لأداء المديرين في عينة من الشركات الصناعية العاملة. ***مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية***، جامعة كركوك، ٥(١)، ٣٧- ٦٢.
- عجام، إبراهيم محمد (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء: دراسة استطلاعية في وزارة العلوم والتكنولوجيا. ***مجلة الإدارة والاقتصاد***، جامعة المستنصرية، ٢١(١١٥)، ٨٨- ١٠٢.
- عزمي، نبيل جاد؛ إسماعيل، عبد الرؤوف محمد؛ مبارز، منال عبد العال (٢٠١٤). فاعلية بيئة تعلم الكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ***الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية***، ٢٣- ٢٧٩.
- عيسى، سامي عبد الحميد (٢٠٠٩). مقترح لتوظيف التعليم الالكتروني في تنمية بعض المفاهيم الرياضية للصم من خلال معالجات الذكاء الاصطناعي. ***المؤتمر الدولي الأول للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد***، السعودية.
- الفقي، عبد اللاه إبراهيم (٢٠١٢). إدارة المواقف التعليمية الالكترونية المصممة تحفيزياً وأثره على التحصيل ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ***الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم***، مصر، ١٨٧- ٢١٥.
- القطان، بسمة إبراهيم (٢٠١٢). مدى جاهزية القيادات الإدارية لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظمات التعليمية، ***مجلة بحوث مستقبلية***، مركز الدراسات المستقبلية، (٤٠).
- القواسمة، أحمد حسن (٢٠١٥). التحديات العالمية التي تواجه التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي***، ٣٥(٢)، ٦٧- ٨١.
- كامل، عماد بديع (٢٠١٠). الذكاء الاصطناعي كمتغير تصميمي للتعلم الالكتروني والتعاوني وأثره على تنمية التحصيل المعرفي لتصميم المواقف التعليمية لدى الطلاب أخصائي تكنولوجيا التعليم. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٥(٢)، ٢١٢- ٢٥٧.
- كاموكا، عز الدين إبراهيم (٢٠١٥). الذكاء الاصطناعي في التعليم المبرمج. ***مجلة عالم التربية***، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٤٩(١)، ٨٤- ٩٦.
- مرقص، سمير سعد (٢٠١٠). استخدام الذكاء الاصطناعي ونظم الخبرة في بناء قاعدة المعرفة الضريبية وتطوير أداء مأمور الضرائب. ***مجلة الاقتصاد والمحاسبة***، (٦٣٢).
- المركز الإعلامي للرؤية (a٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠١٠). بناء نظام خبير لإدارة بعض الأزمات في مؤسسات التعليم العالي في مصر. ***مجلة بحوث التربية***، جامعة المنصورة، (١٧)، ٩٨- ١٥٣.
- يحياوي، إلهام؛ بوحديد، ليلى (٢٠١٧). أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم العالي للجامعة الجزائرية. ***مجلة تاريخ العلوم***، جامعة زيان عاشور بالجلفة، (٦)، ٣٢١- ٣٣٣.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Abd Aziz, Azwan (2005): **Expert System**: PDAMum. (Available at): (http://www.generation5.org/content/2005/PDAMum.asp).
- Abdul- Kader, S. A., & Woods, J. (2015). Survey on chatbot design techniques in speech conversations. ***International journal of educational computer science and application***. 6(7), 72- 80.
- Al- Timemy, A. H; et al (2009). A proposed artificial intelligence algorithm for assessing of risk priority for medical equipment in Iraq hospital. ***Al- Khwarizmi engineering journal***, 5(1), 71- 82.
- Al- Qusi, A. S (2010). Using of artificial intelligence applications for development of learning and educating process. ***Al- Mansour journal***, 14(1), 37- 58.
- Arab British academy for higher education (2014). ***Artificial intelligence***. Available at: www.abahe.co.uk
- Baltzan, P.,& Phillips, A. (2008).**Business Driven Information Systems**. McGraw-Hill/Irwin, New York.
- **Chatbot in business** (2012). Available at: www.xtendventures.com
- Fryer, L. K; Nakao, K; Thompson, A (2019). Chatbot learning partners: connecting learning experiences, interests and competence. ***Computers in human behaviors***, (93), 279- 289.
- Huang, P., et al. (2014). A Chinese chatter robot for online shopping guide.***Health Information Science***, 133–145
- Kenji Suzuki, 2013. "**Artificial Neural Network: Architectures and Applications**", McGraw-Hill/Irwin, New York.
- Popenici, S, A; Kerr, Sh (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. ***Research and practice in technology enhanced learning***, 12- 22.
- Satvika,Kh. A., &Kaushik, M. B. (2010). Expert System Advances in Education. ***National Conference on Computation Instrumentation CSIO Chandigarh***, India.
- Siau, K (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. ***Association for information systems conference***, 17- 18.
- Tiwari, A; et al (2017). College information chatbot system. ***International journal of engineering research and general science***, 5(2), 131- 137.
- Yasir, Sh. R., & Ahmad, Kh. (2014). "Creating Business Intelligence through machine Learning: An Effective Business Decision Making Tool". ***Information and Knowledge Management***, 4(1).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية مهارات استخدام الـ (Blackboard)

إعداد :

أ/ فاتن حسن الياجزي
محاضر بالجامعة السعودية الإلكترونية

د/ إلهام عبد الله غبين
أستاذ مساعد بمعهد اللغة الإنجليزية بجامعة جازان
المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في تنمية مهارات استخدام الـ (Blackboard)

أ/ فاتن حسن الياجزي

محاضر بالجامعة السعودية الإلكترونية

د/ إلهام عبد الله غبين

أستاذ مساعد بمعهد اللغة الإنجليزية بجامعة جازان
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى الوصول إلى قائمة بمهارات استخدام الـ (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات السنة التحضيرية بالجامعة السعودية الإلكترونية، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(AR) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام ال(Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات السنة التحضيرية بالجامعة السعودية الإلكترونية. واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي وطبق على عينة قوامها ٤٨ طالبة طالبات السنة التحضيرية بكلية إدارة الأعمال بالجامعة السعودية الإلكترونية بجازان. وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي المرتبط بمهارات استخدام الـ (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي، ووصلت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) إلى (١.٢) على الأقل مقاسة بمعادلة Blake للكسب المعدل.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – تقنية – الواقع المعزز .

Effectiveness of a Training Program Based on Augmented Reality Technology in Developing Blackboard Using Skills

Faten Hassan Al- Yagazi
Dr . Elham Abdullah Ghebin

Abstract:

The research aimed to set a list of Blackboard using skills required by the preparatory year students at Saudi Electronic University, and to measure the effectiveness of the training program based on augmented reality technology in developing the functional aspect of Blackboard skills required by the preparatory year students at Saudi Electronic University. The research utilized the semi-experimental approach; it was applied to a sample of 48 female students of the preparatory year at the faculty of business administration at the Electronic University of Jazan. The research indicated that that there are a statistically significant difference at (0.05) between the experimental group scores mean in the pre and post applications of the functional test on Blackboard using skills required by the preparatory year students at Saudi Electronic University, in favor of the post-application, and the effectiveness of the augmented reality training program has reached at least (1.2) measured by Modified Blake' gain ratio.

Keywords: Training Program - Technology - Augmented Reality.

• **مقدمة**:

مما لا شك فيه أن التكنولوجيا أسهمت بشكل كبير في ظهور عدة أشكال جديدة للتعلم حديثا ، حيث وفرت وسائل جديدة ومتطورة لضمان نشر التعليم والمعرفة وتيسيرهما أمام كثير من المستخدمين والمتعلمين.

وفي ظل مواجهة زيادة أعداد الراغبين في الحصول على التعليم الجامعي، وتعدد مصادر الحصول على المعرفة، وتبنيا لمبدأ التعلم الإلكتروني والتعلم مدى الحياة، تبنت الجامعة السعودية الالكترونية أسلوب التعليم المدمج الذي يجمع بين أسلوب التعليم الالكتروني وأسلوب التعليم المباشر، مع الاعتماد على الشق الالكتروني بنسبة أكبر، تصل إلى ٧٥٪ من حصة التعلم التي يتلقاها الطالب. ولتطبيق وتنفيذ الجانب الإلكتروني تستخدم الجامعة السعودية الإلكترونية نظام إدارة عملية التعلم (Blackboard).

وتعد أنظمة إدارة التعلم من التقنيات الحديثة التي تقدم بعدا افتراضيا للتعلم عن بعد مقارنة بالتعلم التقليدي (Coates, 2007) في نفس الوقت تسهل عملية التعلم المدمجة التي تجمع بين مكونات التعلم الإلكتروني والتعلم المباشر في فصول الدراسة (Malikowski et al, 2007) إذ تخلق وسطا تعليميًا تفاعليًا يمكن تكييفه بما يناسب احتياجات الطلاب الفردية Levine & Sun, (2003). لكن بالرغم من المزايا المتعددة لهذا النوع من أنظمة التعلم إلا أن التعلم من خلالها يحتاج إلى تهيئة مسبقة ولو بشكل بسيط، قبل آن يشرع المستخدمون أو المتعلمون في تلقي التدريب المقرر أو المعرفة المطلوبة. والحقيقة أن النظام المتناول في هذه البحث تحديدا هو نظام Blackboard، ثبتت صعوبة تعلمه والتعامل معه من خلال الدراسات السابقة كما جاء في (, la et Bradford2006).

وإلى جانب نظام Blackboard الذي يعد من أحدث أنظمة إدارة التعلم التي جادت بها التقنية الحديثة، فهناك التقنية الأحدث اليوم والتي عُرفت بالواقع المعزز (Reality Augmented)، إذ تواصل التقنية الحديثة تقدمها يومًا بعد الآخر لجذب الطلاب وتحفيز المتعلمين بجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقا، والحقيقة أن هذه التقنية الأخيرة راجت مؤخرًا بسرعة كبيرة في مجال التعليم.

ونتيجة لانفتاح التعليم على التكنولوجيا لاقت تقنية الواقع المعزز اعترافًا كبيرًا في الأوساط التعليمية واهتمامًا بالغًا حديثًا من قبل التربويين، فأصبح يُنظر إليها كمفهوم وتقنية تعليمية ذات مستقبل واعد في مجال التعليم والتعلم (Wu et al 2013). وبالفعل لقد نضجت هذه التقنية كثيرًا إذ أصبح من الممكن اليوم تطبيقها على نطاق واسع جدًا في هذا المجال.

ومواكبة لآخر ما طرحته التقنية للتعليم، يوظف هذا البحث تقنية الـ AR لتعليم أساسيات نظام إدارة التعلم Blackboard على عينة من طلاب الجامعة السعودية الإلكترونية المستجدين.

- **مشكلة البحث**:

لما كان استخدام نظام (Blackboard) عنصرًا أساسيًا للتعلم الإلكتروني وتقديم الخدمات التعليمية بالجامعة السعودية الإلكترونية، وإدراكا لضرورة تسهيل التعامل مع هذا النظام الذي أثبتت بعض الدراسات صعوبته، تبرز أمامنا أهمية تهيئة الطالبات المستجدات بالجامعة السعودية الإلكترونية لاستخدام مهارات نظام (Blackboard) كونه عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم. فبالرغم من توفير الجامعة السعودية الإلكترونية لشروحات وفيديوهات تعليمية توضح بها طريقة استخدام مهارات نظام (Blackboard)، إلا أنه لازال هناك ضعف وقصور لدى الطالبات، وخاصة المستجدات منهن في استخدام هذه المهارات.

ومن ثم أدركت الباحثتان وجوب الاستفادة من تقنيات جديدة تؤدي إلى استثارة اهتمام الطالبات وإشباع احتياجاتهن التعليمية ودافعيتهن لتعلم هذه المهارات باستخدام تقنية مبتكرة كتقنية الواقع المعزز.

- **أسئلة البحث**:

تنحصر مشكلة البحث الحالي في القصور الواضح في استخدام مهارات الـ Blackboard الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية. وتتمحور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز Augmented Realit) في تنمية مهارات استخدام الـ Blackboard الواجب توافرها لدى طالبات السنة التحضيرية بالجامعة السعودية الإلكترونية ؟ ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مهارات استخدام الـ *Blackboard* الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية ؟
- ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(*AR*) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام الـ *Blackboard* الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الوصول إلى قائمة بمهارات استخدام الـ *Blackboard* الواجب توافرها لدى طالبات السنة التحضيرية بالجامعة السعودية الإلكترونية.

- قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(AR) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام الـ Blackboard الواجب توافرها لدى طالبات السنة التحضيرية بالجامعة السعودية الإلكترونية.

- **أهمية البحث**:

من المتوقع والمأمول أن يفيد البحث الجهات التالية:

- العاملون في مجال التعليم: في إلقاء الضوء على تقنية الواقع المعزز (AR)وتوظيفها تعليميا.
- مؤسسات التعليم العالي: في الاستفادة من استراتيجيات جديدة تسهم في توظيف الانترنت في التعليم بصورة شيقة والاستفادة من قائمة مهارات استخدام الـ Blackboard في هذا البحث.
- أعضاء هيئة التدريس: في استخدام تقنية الواقع المعزز(AR) وتفعيلها في مقرراتهم الدراسية.
- الطلاب/الطالبات: قد يفيد في إكسابهم مهارات التعامل مع نظام Blackboard وزيادة دافعيتهم للتفاعل مع جميع الأنشطة الموجودة به.
- الباحثون في المجال التربوي: فتح آفاق جديدة للبحث حول توظيف التقنيات الحديثة في تنمية مهارات أخرى في التعلم الإلكتروني.

- **حدود البحث**:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.
- الحدود البشرية: طالبات السنة التحضيرية بكلية إدارة الأعمال بالجامعة السعودية الإلكترونية
- الحدود المكانية: الجامعة السعودية الالكترونية/ شطر الطالبات بفرع جازان
- الحدود الموضوعية: مهارات استخدام الـ Blackboard الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية.

- **مصطلحات البحث**:

- **تقنية الواقع المعزز** (Augmented Reality)

- تعريف (*Billinghurst (2002*) : هي القدرة على طلاء وتغطية العالم الحقيقي بصور جرافيكية محوسبة، إذ تسمح واجهة هذه التقنية للمستخدمين بأن يروا العالم الحقيقي تمامًا في نفس الوقت الذي تدمج معه الملحقات المرئية المضافة إلى مواقع و أجسام حقيقية، بخلاف الواجهات الحاسوبية الأخرى التي تذهب بالمستخدم بعيدا عن الواقع الحقيقي وتبقيه على الشاشة فقط.
- تعريف (*Azuma et at (2001* : نظام يتيح دمج أو تزويد مجسمات العالم الحقيقي بمجسمات افتراضية أو معلومات مركبة، وكنتيجة لهذا الدمج

تظهر العناصر الافتراضية وكأنها موجودة فعلاً في نفس المساحة من الواقع الحقيقي.

- تعريف (*Jebara,et at (1997* : هي تقنية جاءت لخلق واجهة من الجيل الثاني مبنية على الواقع، وهي جزء واحد فقط من مساحة عامة لحقيقة وواقع ممزوج ومدمج.

- **الإطار النظري للبحث**:

تدل تقنية الواقع المعزز من مسماها الظاهري على خاصية الربط والتجسير بين الواقعين الحقيقي والافتراضي عن طريق خلق حقيقة معززة ومدعمة (Klopfer & Squire, 2007) (Bronack, 2011- in Wu et al ,2013). يستعرض الجزء التالي ملخص لآراء بعض المتخصصين حول تعريف هذه التقنية.

- **الخصائص التعليمية لتقنية الواقع المعزز**.

تمتاز تقنية الواقع المعزز بخصائص ترغم التربويين على استخدامها للأغراض التعليمية. كما تجعل تلك المزايا التعليمية من تقنية الواقع المعزز واحدة من أبرز وأهم التقنيات الحديثة للتعليم على مدى الخمس السنوات القادمة. (Johnson et at 2010).

وتلخص (Chang al et (2012 أبرز هذه المميزات كالتالي:

- توفر هذه التقنية محتوى تعليمي على أبعاد متعددة، من منظور ثنائي وثلاثي الأبعاد، وتتيح التفاعل مع الأجسام المصنعة الثنائية والثلاثية الأبعاد في واقع مدمج وممزوج *(Kerawalla et al 2006)* .
- توفر تعليم تعاوني ومكاني ملموس يتفاعل فيه الطلاب مع مزيج من المواد والأجسام الحسية والافتراضية، ومع أفراد وبيئات متنوعة. كما توفر مساحة لأعضاء الفريق للتحدث وجها لوجه.
- تعطي المتعلم إحساس بالحضور والقرب والاندماج من خلال توفير دقة عالية لبيئات العالم الحقيقي.
- تمكن المستخدمين من رؤية الأشياء والكائنات غير المرئية.
- تدعم التقريب والتجسير بين التعلم الرسمي والنظامي والعشوائي.
- تسمح للمتعلمين بمشاهدة علاقات مكانية معقدة ومفاهيم مجردة في آنٍ معًا بفضل تزامن تواجد الاجسام الافتراضية مع البيئات الحقيقية.
- تسمح للمتعلمين أن يعيشوا تجربة ظواهر من غير الممكن لها أن تحدث في العالم الواقعي*(Klopfer& Squire ,2008)* .
- تطور أنشطة مهمة ومعارف لا يمكن تطويرها وتفعيلها في بيئات تعليمية تستخدم تقنيات أخرى.

- تفعل التعلم النشط من خلال الحركة الجسدية عبر أوساط مكانية مفعمة بالحسية *(Squire&Jan 2007,Squire & Klopftar, 2007)*.

يشير (Billinghurst, 2002) إلى أن واجهة تقنية الواقع المعزز طورت واستخدمت للتعليم بواسطة الكومبيوتر عن طريق تصميم تطبيقات متنوعة لتناسب الأغراض التي تصمم من أجلها. وأظهرت هذه التطبيقات بأن واجهة هذه التقنية قادرة على تمكين الفرد للتفاعل مع العالم الحقيقي بطرق لم تكن ممكنة مسبقا على الإطلاق.

- **مجالات توظيف واستخدام تقنية الواقع المعزز**.

المجالات التي من الممكن أن توظف بها هذه التقنية كما ذكر Billinghurst لا حصر لها، فقد استخدمت في التالي:

- التصنيع (*Caudel*l Mizell and , *1992)*
- التصور أو التخيل الطبي *(Bajura 1992)*: إذ قام *Bajura* مع مجموعة باحثين بتطوير واجهة طبية تغطي جسد المريض بصور افتراضية لأشعة الموجات الصوتية وأشعة اكس لتمكين طلاب الطب من الحصول على تصور عن الأشعة من خلال نشاط خزعة الابرة *Bajura 92*
- في الشروحات التعليمية *(Feiner (1993* : الذي مكن مستخدميه من رؤية شروحات افتراضية تظهر فوق سطح طابعة ليزر توضح للمستخدم كيفية اصلاح هذا الجهاز(الطابعة في هذا التطبيق).
- تعزيز وتنفيذ المهام التعاونية التي يشترك فيها الطلاب: مثال على ذلك التطبيق الذي أجراه *Schmalsteig (1996)* والذي استخدم فيه الطلاب الشاشات الثلاثية الابعاد التي تثبت على الرأس كالنظارات، لمشاهدة نماذج ثلاثية الأبعاد لبيانات علمية مركبة ومفروضة على العالم الحقيقي.
- في الألعاب : مثال ذلك *Oshima (1998)* استخدم تطبيق لعبة الهوكي الهوائية الكلاسيكية على جهاز لوحي بالإضافة إلى أجهزة النظارات الثلاثية الأبعاد المثبتة على الرأس، إذ يحرك اللاعبين مضرب الكرة الحقيقي على الجهاز اللوحي الحقيقي ويرسلون قرص الهوكي الافتراضي تجاه هدف كل منهما.

- **الدراسات السابقة**:

دراسة (Serio et al. (2013 : هدفت الدراسة إلى قياس تأثير نظام تقنية الواقع المعزز على دافعية الطلاب في دورة الفنون البصرية. استخدم فيها تكنولوجيا الواقع المعزز لنشر وحدة نمطية لدورة الفنون البصرية. أظهرت الدراسة أن تقنية الواقع المعزز لها تأثير إيجابي على دوافع الطلاب، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب المدارس المتوسطة، واستخدم لجمع المعلومات أربعة

عوامل تحفيزية: الاهتمام والأهمية والثقة والارتياح. تم تصنيف العوامل المحفزة من الاهتمام والرضا في بيئة التعلم القائم على تقنية الواقع المعزز أفضل من تلك التي حصلنا عليها في بيئة التعلم القائم على الشرائح، عندما تم تحليل تأثير نظام الواقع المعزز كانت عوامل الاهتمام والثقة من العوامل الأفضل تصنيفا. كما أظهرت الدراسة إمكانية استخدام هذه التقنية على الرغم من أن هذه التكنولوجيا ليست ناضجة بما فيه الكفاية لاستخدامها على نطاق واسع في مجالات التعليم المختلفة.

دراسة al et Cai (2014) : دراسة حالة تطبيق نظام الواقع المعزز في محاكاة مادة الكيمياء. شارك في هذه الدراسة ٢٩ طالبا من المرحلة الثانوية، الصف الثاني تحديدا، منهم ١٦ ذكور و ١٣ إناث. أجريت التجربة في إحدى المدارس الثانوية في شنتشن، الصين، واستخدم الباحث أدوات القياس المحددة في اختبار قبلي وبعدي، نتج عنه تحسن ملحوظ إحصائيا في درجات الطلاب في الاختبار البعدي بعد تعرضهم للأداة العلاجية AR ، أو الواقع المعزز. كذلك استخدم الباحث أداة الاستبانة التي اعتمدت مقياس لكرت واتضح من خلالها رضا الطلاب عن البرنامج إذ كونت لديهم مواقف تعلم ايجابية، ما يعني زيادة دافعية التعلم لديهم.

دراسة Jamali (2015) : وهي دراسة لتوظيف تقنية الواقع المعزز في علم التشريح، باستخدام الهاتف النقال، لقياس تأثيراتها على الإنجاز والحمل المعرفي. بشكل أوضح، كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد الآثار المترتبة على تعلم علم التشريح عبر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز بالهاتف النقال. وتم تطبيق التجربة على عينة عشوائية تكونت من ٧٠ طالب من طلبة كلية الطب، تحديدا طلاب السنة الثانية. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعة تجريبية تكونت من ٣٤ طالب، ومجموعة ضابطة تكونت من ٣٦ طالب، اختيروا بالطريقة العشوائية. استخدم اختبار التحصيل الدراسي وحجم الحمولة المعرفية كأدوات في اتجاه واحد لتحليلها. حققت المجموعة التجريبية التي استخدمت الواقع المعزز أعلى إنجاز في التحصيل وانخفاض في الحمل المعرفي. خلصت الدراسة إلى أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل من خلال ممارسة جهد معرفي أقل.

دراسة Cakir and Solak (2015) : تهدف الدراسة لاستكشاف أثر مواد مصممة بالواقع المعزز على تعلم المفردات والكلمات لدى طلاب اللغات، كان الغرض من هذه الدراسة تحديد مستوى دافعية المشاركين في مركز لتعليم اللغات نحو المواد الدراسية المصممة وفقا لتقنية الواقع المعزز، وتحديد العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى دافعيتهم. شارك ١٣٠ طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية من إحدى الجامعات الحكومية في تركيا في هذه الدراسة، وكانت

هناك نسخة تركية من أداة قياس الدافعية تستخدم لتحديد مستوى الطلاب الجامعيين "لتحفيز الجماهير حول المواد التي تم تصميمها بتقنية AR لتعليم الكلمات الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المواد التي تم تصميمها باستخدام تكنولوجيا AR كان لها تأثير إيجابي على زيادة الدافعية لدى الطلبة الجامعيين تجاه تعلم المفردات في تعلم اللغة. تدل هذه الدراسة أيضا على وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي والدافع في استخدام التكنولوجيا AR في تعليم اللغة .

- **الإطار المنهجي للبحث**:
- **مجتمع وعينة البحث** :

- مجتمع البحث : طالبات السنة التحضيرية بكلية ادارة الأعمال بالجامعة السعودية الإلكترونية بجازان.
- عينة البحث: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية وتتمثل في كافة مجتمع البحث وعددهن ٤٨ طالبة.

- **منهج البحث** :

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية المتغير المستقل المتمثل في (برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز) على المتغير التابع المتمثل في (الجانب الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية).

- **تصميم البحث**:

اتبعت الباحثتان التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة على عينة من طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، يتم تدريبهن من خلال استخدام تقنية الواقع المعزز، مع تطبيق أدوات قياس المتغيرات التابعة قبلياً وبعدياً على مجموعة الدراسة كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) : تصميم البحث

عينة البحث	الاختبارات القبلية	المعالجة التجريبية	الاختبارات البعدية
مجموعة تجريبية واحدة	• اختبار الأداء مع بطاقة ملاحظة لمهارات (Blackboard)	استخدام برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز	- اختبار الأداء مع بطاقة ملاحظة لمهارات (Blackboard)

- **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل: برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز(*Augmented Reality*) .
- المتغير التابع: الجانب الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية.

- **فروض البحث**:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي.
- تصل فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(*Augmented Reality*) إلى (١.٢) على الأقل، مقاسة بمعادلة *Blake* للكسب المعدل.

- **أدوات البحث**:

استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

- اختبار أدائي (قبلي/ بعدي) (من إعداد الباحثتين).
- بطاقة ملاحظة لقياس مهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية (من إعداد الباحثتين).
- أداة المعالجة: برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز(*AR*).

- **إجراءات البحث**:

سارت الباحثتان في البحث وفق الخطوات الإجرائية التالية:

- تم دراسة وتحليل الأدبيات: من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث وتحليلها للوصول إلى الإجابة على تساؤلات البحث.
- تم تحديد قائمة بمهارات استخدام ال (*Blackboard*)، وذلك في ضوء الخطوات التالية:
  - ✓ تم تحليل البحوث والدراسات والأدبيات المرتبطة بنظام ادارة التعلم (*Blackboard*).
  - ✓ تم إعداد قائمة أولية بمهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية بجازان.
  - ✓ تم استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين حول صلاحية القائمة.
  - ✓ تم إجراء التعديلات في ضوء مقترحات السادة المحكمين.
  - ✓ تم صياغة قائمة المهارات في صورتها النهائية.
- تم إعداد مادة المعالجة (برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز(*AR*))، وتم بناء التصميم باستخدام النموذج العام للتصميم التعليمي (*ADDIE*) طبقاً للمراحل التالية : التحليل– التصميم– التطوير– الإنتاج– التقويم .
- تم إعداد أدوات الدراسة وتتمثل في اختبار أداء مع بطاقة ملاحظة لمهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية وتقنينه.
- تم إجراء التجربة الأساسية للبحث طبقاً الخطوات التالية:

- ✓ تحديد المجتمع واختيار عينة البحث.
- ✓ تطبيق الأدوات قبلياً على عينة البحث.
- ✓ التطبيق باستخدام البرنامج المقترح.
- ✓ تطبيق الأدوات بعدياً.

- تم معالجة البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة للتوصل إلى النتائج.
- تم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

- **إعداد البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز وفق نموذج التصميم التعليمي** ADDIE :

اطلعت الباحثتان على العديد من نماذج التصميم التعليمي، ووقع اختيارهما على النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) لتصميم البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز، وقد تم اتباع المراحل التالية :

- **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل** (Analysis)

هذه المرحلة هي نقطة البدء في خطوات النموذج، وفيما يلي عرض هذه الخطوات المتعلقة بهذه المرحلة :

- تحديد خصائص المتعلمين: قبل البدء في تصميم البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز لابد من تحديد خصائص المتعلمين (الفئة المستهدفة) وتم في هذه الخطوة تحديد خصائص المتعلمين، وتحديد حاجاتهم التعليمية من البرنامج المقترح. حيث تتسم الطالبات (المتعلمات) بسمات المتعلمات الكبار والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية :
  - ✓ يتعلمن من خبراتهن: فهم يتميزن عن المتعلمات الصغار بقدرتهن على التعلم من خبراتهن، مما يحسن قدرتهن على الإدراك، واستخدام المعلومات لاكتساب معارف إضافية.
  - ✓ لديهن القدرة على الاتصال العقلي مع الآخرين واستخدام المناقشة المنطقية.
  - ✓ لديهن قدر كبير من الثقة والاستقلال في التفكير والحرية في الاستكشاف.
  - ✓ اعمارهن تتراوح ما بين ٢٠ -٣٥ سنة .
  - ✓ لديهن خبرة في التعامل مع الحاسب الآلي.
  - ✓ لديهن الرغبة في تعلم البرنامج ضمن إطار عملي.
  - ✓ لديهن جوالات متطورة مما يمكنهن من الدخول للبرنامج التدريبي.
- تحديد الحاجات التعليمية: تحددت الاحتياجات التدريبية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية كالأتي:
  - ✓ مهارة الدخول الموحد لنظام *Blackboard*.

- ✓ مهارة الدخول للفصول الافتراضية.
- ✓ مهارة استخدام ماسنجر *Blackboard IM*.
- ✓ مهارة تفعيل كتاب الرياضيات *My Labs Plus*.
- ✓ مهارة تفعيل كتاب الحاسب الآلي.
- ✓ مهارة تفعيل *SIM net*.
- ✓ مهارة حل الاختبارات.
- ✓ مهارة حل الواجبات.
- ✓ مهارة ارسال بريد الكتروني.
- ✓ مهارة استخدام لوح المناقشة.

◄◄ إعداد قائمة المهارات: اشتقت الباحثتان قائمة المهارات وتم إعداد القائمة وفق المراحل التالية:

- ✓ تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات: تم اشتقاق قائمة المهارات من عدة مصادر كملفات ال*PDF* المتواجدة على موقع الجامعة السعودية الإلكترونية وشروحات الفيديو المتواجدة على موقع اليوتيوب والموقع الرسمي ل *Blackboard*.
- ✓ إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات: بعد الاطلاع على مصادر اشتقاق المهارات
- ✓ السابق ذكرها توصلت الباحثتان الى صورة مبدئية لقائمة المهارات، والتي تكونت من (١١) مهارة اساسية و(١٥٥) مهارة فرعية.
- ✓ عرض الصورة المبدئية لقائمة المهارات على مجموعة من المختصين بالمجال: حيث تم عرض القائمة المبدئية على عدد من السادة المتخصصين في مجال تقنيات التعليم لتعديلها وإقرارها لتصبح في صورتها النهائية، وقد طلبت الباحثتان من المتخصصين إبداء رأيهم في قائمة المهارات من حيث:
  - مدى أهمية وشمول القائمة للمهارات اللازمة.
  - الدقة العلمية ومناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه .
  - حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً من مهارات في القائمة.
- ✓ الصورة النهائية لقائمة المهارات: بعد عرض الصورة المبدئية لقائمة المهارات على المتخصصين في المجال تم جمع قوائم المهارات من المتخصصين وإجراء التعديلات المقترحة المتعلقة بمهارات استخدام ال(*Blackboard*) الواجب توافرها لدى الطالبات، والتحقق من صدقها وظهرت القائمة في صورتها النهائية بحيث تم تعديل الآتي:
  - تقليص عدد المهارات من ١١مهارة الى ١٠ مهارة أساسية، ومن ١٥٥ الى ١٤٣ مهارة فرعية.

- تم حذف مهارات استرجاع كلمة المرور وتحويل النظام الى اللغة العربية والاكتفاء بمهارات البرنامج الاساسية.
- تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات استخدام ال(*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية لتحتوي على (١٠) مهارة اساسية و(١٤٣) مهارة فرعية.

◄◄ تحليل المصادر والإمكانات:

- ✓ تم الاجتماع بالطالبات وتعريفهن على اسم البرنامج المستخدم في البرنامج التدريبي والتأكد من توفر جهاز جوال مطور لدى كل طالبة يحمل نظام أندرو يد أو أبل، والتأكد من صلاحيته ومطابقته للبرنامج المحدد.
- ✓ تم مساعدة الطالبات في تحميل برنامج الليرayerL) على هواتفهن النقالة، وتزويدهن بصور مساعدة توضح لهن طريقة استخدام البرنامج.
- ✓ تم تقديم بطاقة صور لكل طالبة تحتوي على ١٠ صور، كل صورة تعبر عن مهارة من مهارات Blackboard الواجب توافرها لديهن. تظهر شروحات كل مهاره بمجرد فتح كاميرا برنامج ayerL من الهاتف النقال وتوجيهه الى صورة المهارة المحددة وعمل سكان للصورة.

• **المرحلة الثانية**: **مرحلة التصميم** (Design)

تعد مرحلة التصميم مرحلة هامة لعملية التصميم التعليمي إذ يتم من خلالها تحديد الأهداف الإجرائية للنظام التعليمي، تحديد المحتوى وتنظيمه وطريقة تقديمه، وطرق التفاعل معه، وكذلك تحديد استراتيجيات التعليم والأدوات وطريقة التقويم والسيناريو.

• **صياغة الأهداف التعليمية**:

قامت الباحثتان بصياغة الأهداف التعليمية في ضوء قائمة المهارات على النحو التالي:

◄◄ الهدف العام : تنمية مهارات استخدام ال(*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية.

◄◄ الأهداف الإجرائية: تم اعداد قائمة بالأهداف الاجرائية وعرضها على السادة المتخصصين في المجال، بهدف استطلاع آرائهم، وقد تمت الموافقة عليها للوصول الى قائمة الأهداف بصورتها النهائية، مكونة من أهداف رئيسية وفرعية .

• **تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه**:

بناء على الاهداف التعليمية والمهام المطلوب أدائها من قبل الطالبات على نظام Blackboard تم اشتقاق موضوعات المحتوى التعليمي وقد حددت الباحثة المحتوى التعليمي ، وتم تقسيمه إلى الموضوعات التالية :

- مهارة الدخول الموحد لنظام *Blackboard*.
- مهارة الدخول للفصول الافتراضية.
- مهارة استخدام ماسنجر *Blackboard IM*.
- مهارة تفعيل كتاب الرياضيات *My Labs Plus*.
- مهارة تفعيل كتاب الحاسب الآلي.
- مهارة تفعيل *SIM net*.
- مهارة حل الاختبارات.
- مهارة حل الواجبات.
- مهارة ارسال بريد الكتروني.
- مهارة استخدام لوح المناقشة.

تم ترتيب المحتوى بناءً على تسلسل مهارات استخدام النظام وتم تقسيم المحتوى الى ١٠ أقسام، بناءً على عدد المهارات، وتم ترتيبه بطريقة التتابع الخطي.

- **تصميم الاستراتيجية التعليمية** :

من خلال هذه الخطوة استهدفت الباحثتان تصميم الإستراتيجية التعليمية المقترحة و التي من خلالها يتم تحديد الإجراءات والخطوات المختلفة لتقديم المحتوى التعليمي، و تحديد طرق تقديم الأنشطة والتفاعلات التعليمية.

اعتمدت الباحثتان على استخدام التعلم الفردي، والذي يتوافق مع رغبات وميول الطالبات في التفرد والحرية في التعلم بحيث يترك أمر تقدمهن الى قدراتهن الفردية وسرعتهن الذاتية، مع توفير مصادر تعليمية متنوعة تعتمد على تقنية الواقع المعزز. وقد كان للمحتوى وطريقة تنظيمه وعرضه وما تميز به من شمول في الافكار والتغطية الجيدة للموضوع مع الدعم الحسي بالصور والرسومات التوضيحية والفيديو دور في دعم التعلم الفردي لمساعدة كل متعلمة الى بلوغ الهدف بالطريقة والسرعة والقدر الذي يناسبها.

وقد اعتمدت الباحثتان على تقديم المحتوى بطريقة تتابعية والتي تتيح للطالبات استخدام العناصر الرئيسة التي تمكنهن من التقدم للأمام ، أو الرجوع للخلف .

- **تصميم أدوات القياس**:

تم إعداد اختبار أدائي قبلي - بعدي لقياس الجانب الأدائي لمهارات استخدام ال(Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية بجازان مع بطاقة ملاحظة تابعة له.

ويتضح فيما يلي تصميم أدوات البحث:

- **بناء الاختبار الأدائي**:

ويتكون الاختبار الادائي من ٢٠ سؤال تم اعدادها لقياس مهارات يتم ملاحظتها من خلال بطاقة الملاحظة المكونة من (١٠) مهارات اساسية و(١٤٣) مهارة فرعية.

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار الى قياس مستوى الأداء فيما يختص بمهارات استخدام ال(Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية.

- **بناء بطاقة الملاحظة** :

قامت الباحثتان بإعداد بطاقة الملاحظة وقد مر إعداد هذه البطاقة بالمراحل التالية:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تم اعداد بطاقة ملاحظة الأداء بهدف قياس الجوانب (الأدائية) المرتبطة بمهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى الفئة المستهدفة من البحث.
- صياغة الصورة المبدئية للبطاقة الملاحظة : تم إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، حيث تم اشتقاق بنود هذه البطاقة من الاجراءات الفرعية التي تشتمل عليها المهارات الأساسية لقائمة مهارات استخدام نظام ال(*Blackboard*). وقد احتوت البطاقة على ١٠ مهارات رئيسية تندرج تحت كل منها مجموعة من الإجراءات الفرعية، وبلغ عدد المهارات الفرعية ١٤٣ مهارة فرعية. رُوعي ترتيب المهارات ترتيبًا منطقيا، كما رُوعي صياغة العبارات التي تتضمنها البطاقة كما يلي:
  - ✓ صياغة العبارات تصف أداء الطالبة
  - ✓ وصف كل عبارة لمهارة واحدة
  - ✓ اتسام العبارات بالوضوح والإيجاز
  - ✓ قياس كل عبارة لسلوك محدد وواضح
- وضع نظام تقدير درجات بطاقة الملاحظة: تم صياغة بطاقة الملاحظة في صورة مجموعة من العبارات، ووُضع أمام كل إجراء مقياس لقياس أداء الطالبات، كالتالي:
  - ✓ تحصل الطالبة على (١) في حالة أتقنت المهارة
  - ✓ تحصل الطالبة على (٠) في حال لم تتقن المهارة
- التحقق من صدق بطاقة الملاحظة: هنا قامت الباحثتان بعرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم بهدف:
  - ✓ التأكد من تسلسل الخطوات السلوكية لكل مهارة
  - ✓ التأكد من وضوح وسلامة تعليمات البطاقة

- ✓ التأكد من دقة صياغة العبارات وسهولتها
- ✓ حذف أو إضافة أو تعديل بعض الخطوات الفرعية بما يتناسب مع كل مهارة ، وقد تم تعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آراء السادة المحكمين التي أجمعت على صلاحيتها للتطبيق ومطابقتها لقائمة المهارات وارتباطها بالأهداف التعليمية للمحتوى التعليمي، واقتصرت التعديلات على حذف بعض المهارات الغير ضرورية ودمج بعض المهارات المكررة.

- التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة : قامت الباحثتان بحساب ثبات بطاقة الملاحظة وذلك بتطبيقها مسبقا على مجموعة صغيرة مكونة من٧ موظفات من موظفات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، ثم حساب عدد مرات الاتفاق بينهم وعدد مرات الاختلاف، وتمت معالجة النتائج التي توصلت إليها الباحثتان باستخدام معادلة (*cooper*) لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبالتعويض في المعادلة السابقة وُجد أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين يساوى (٨٨٪) وهذا يعنى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة كأداة للقياس.

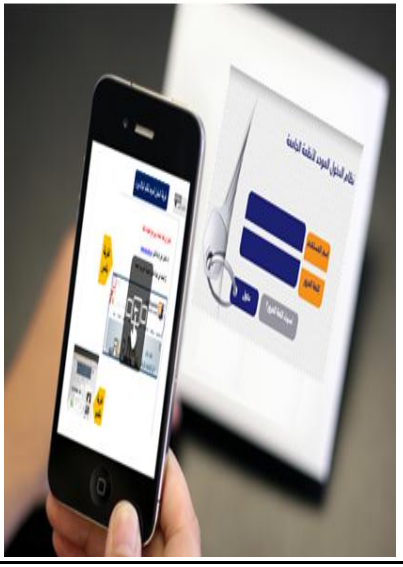
- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة : تم وضع البطاقة في صورتها النهائية حيث أصبح عدد المهارات الرئيسية ١٠ مهارات وعدد المهارات الفرعية ١٣٦ مهارة.

- **تصميم السيناريو**:

تم ترجمة الخطوط العريضة للأهداف والمحتوى المراد تقديمه إلى إجراءات تفصيلية على الورق، و قد تم تصميم السيناريو باستخدام الأجزاء التالية :

- رقم الإطار
- الجزء المرئي
- الجزء المسموع
- الوصف
- أسلوب الربط والانتقال
- تصوير الشاشة ويمكن توضيحه من خلال الجدول التالي :

جدول (٢) سيناريو برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز

رقم الاطار	الاسم	الجزء المرئي	الجزء المسموع	وصف المشهد	أسلوب الانتقال	تصوير الشاشة
١	مهارة الدخول الموحد لنظام Blackboard	مربع لملف شرح pdf مربع شرح الفيديو الصور علامات التلميح	صوت الفيديو	عند فتح برنامج layar يتم توجيه كاميرا البرنامج من الهاتف النقال الى صورة المهارة وعمل scan للصورة فتظهر كل المعلومات المعززة للصورة في شاشة الجوال من فيديو وملف pdf لشرح المعلومات	-التنقل باستخدام اشرطة التمرير عن طريق لمس الشاشة	

- **المرحلة الثالثة** : **مرحلة التطوير** (Development)

في هذه المرحلة تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك بالحصول على بعض الملفات الجاهزة من موقع الجامعة وتعديل المتوفر منها أو إنتاج عناصر ومواد جديدة (غير المتوفرة). وقامت الباحثتان بإنتاج هذه العناصر على النحو التالي:

- النصوص المكتوبة: قامت الباحثتان بكتابة النصوص الخاصة بالمحتوى عن طريق برنامج *Microsoft Word 2007* لسهولة استخدامه، وتم حفظها بصيغة *pdf*.
- الصور الثابتة: حصلت الباحثتان على الصور الثابتة من خلال تصويرهما لخطوات استخدام نظام *Blackboard* ، وقد تم التقاط الصور باستخدام برنامج *Jing* وتعديل بعض الصور ومعالجتها.
- مقاطع الفيديو: تم تصوير مقاطع فيديو تعليمية من قبل الباحثتين وذلك بشرح مهارات البرنامج وتسجيلها كدروس فيديو باستخدام برنامج *Demo Builder 8* ، وتم تحرير مقاطع الفيديو وكتابة النصوص والتعليمات عليها باستخدام نفس البرنامج، وكذلك تم الاستعانة ببعض مقاطع الفيديو الجاهزة الموجودة على موقع اليوتيوب في بعض المهارات .

- تصميم كل مهارة على حدة باستخدام برنامج *LAYAR CREATOR* ، وكذلك تصميم واجهة مخصصة لكل مهارة بها ملف شرح *PDF* وملف شرح فيديو بالإضافة الى بعض الصور ووسائل الإبحار للتنقل بين الصفحات.

- **المرحلة الرابعة**: **مرحلة التنفيذ** (Implementation)

قامت الباحثتان في هذه المرحلة بتوزيع المواد والأدوات التعليمية وفق الخطوات التالية:

- الاشتراك بالخطة المدفوعة من موقع *Layar: Augmented Reality https://www .layar.com/*
- رفع المحتوى التعليمي من ملفات *pdf* وشروحات الفيديو إلى البرنامج
- طباعة الصور الرمزية للمهارات في بطاقات، وتوزيعها على الطالبات ليتم عمل *SCAN* على كل مهارة بواسطة برنامج *LAYAR* حتى يمكن عرض المعلومات والشروحات المعززة للصور.
- مساعدة الطالبات في تحميل برنامج الواقع المعزز *Layar* على الأجهزة النقالة الخاصة بهن .
- عمل دليل مستخدم لاستخدام برنامج الواقع المعزز *Layar* من اعداد الباحثتين وإرساله على عناوين بريد الطالبات الالكترونية emails.
- متابعة تطبيق الطالبات والتأكد من قدرتهن على استخدام التطبيق بالشكل المطلوب.

- **المرحلة الخامسة** : **مرحلة التقويم** (Evaluation)

في هذه المرحلة تم قياس وتقييم مدى كفاءة وفاعلية برنامج الواقع المعزز الخاص بمهارات Blackboard بعد الانتهاء من تطوير البرمجية.

- قامت الباحثتان بتصميم بطاقة لتقييم صلاحيتها وتم عرضها على ثلاثة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم ونظم الحاسب لتحكيمها و تسجيل ملاحظاتهم من حيث : الكفاءة التعليمية ـ الكفاءة الفنية ـ الكفاءة البرمجية ـ الكفاءة المنهجية.
- أشار المحكمون إلى صلاحية البرمجية للاستخدام وأصبحت البرمجية جاهزة في صورتها النهائية.
- تم تجريب البرمجية استطلاعياً على مجموعة صغيرة من الأفراد مكونه من (٥) أفراد بغرض الكشف عن صعوبات الاستخدام قبل البدء باستخدامها مع أفراد عينة البحث، و قد أشرن إلى بعض الملاحظات من بينها ؛ وجوب توافر دليل لاستخدام التقنية بشكل تفصيلي، وتم عمل دليل خاص لذلك وإرساله على ايميل الطالبات.

- **خطوات تطبيق البحث** :

بعد الانتهاء من تطبيق البرمجية على العينة الاستطلاعية والتأكد من صدق وثبات أداة البحث تم البدء في التطبيق وفق الإجراءات التالية :

- **التمهيد وتهيئة مكان تجربة البحث**:

- الحصول على خطاب موافقة من قبل مشرفة الفرع و بناءً عليه تمت الموافقة على تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الاول من عام ١٤٣٦ -١٤٣٧هـ
- قامت الباحثتان بعقد لقاء تمهيدي للطالبات
- حددت الباحثتان مدة وطريقة التعلم على مدار شهر
- حرصت الباحثتان على استقبال استفسارات الطالبات بشكل مباشر والإجابة عليها
- تم توضيح ما هو مطلوب منهن قبل، وأثناء وبعد التجربة.

- **تطبيق الأدوات قبلياً**:

تم تطبيق أدوات البحث قبليا، وهي الاختبار الأدائي وبطاقة الملاحظة التابعة له ، وقد قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار القبلي يوم الأحد ١٤٣٦/١١/١١هـ

- **التطبيق الفعلي لتجربة البحث**:

بدأت الباحثتان بتطبيق تجربة البحث في يوم الأحد ١٤٣٦/١١/١٨هـ لمدة ٤ أسابيع يتم التدريب فيها ذاتيا من قبل الطالبات باستخدام البرمجية ، و قد تمت عملية التطبيق بطريقة التعلم المفرد حيث قسمت المهارات الى ١٠ محاور ، وحُددت ٣ أسابيع لإنجاز المهمة لكل متدربة حسب سرعتها وقدرتها في التعلم.

- **التطبيق البعدي للأدوات** :

بعد انتهاء الطالبات من دراسة المحتوى التعليمي، تم تطبيق أدوات البحث بعدياً، حيث تم تقويم الطالبات فرديا كل على حده، حسب سرعة إنجازها للتعلم، ومن ثم تم ملاحظة الأداء مباشرة ورصد الدرجات في بطاقة الملاحظة.

- **نتائج البحث**:

- **الإجابة عن تساؤلات البحث**:

للإجابة عن التساؤل الأول: ما مهارات استخدام ال (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية ؟

قامت الباحثتان بإعداد قائمة مهارات استخدام ال (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، وتم عرضها على مختصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتحكيمها ، وحساب معاملات الاتفاق والاختلاف حول بنودها، ثم تعديلها وفق آراء المحكمين والوصول بها إلي الشكل النهائي.

وقد احتوت القائمة على ١٠ مهارات رئيسية تندرج تحت كل منها مجموعة من الإجراءات الفرعية، وتلخصت المهارات الرئيسية كما بالجدول (٣):

جدول (٣) المهارات الرئيسية لاستخدام Blackboard

	المهارات الرئيسية
١	مهارة الدخول الموحد لنظام Blackboard.
٢	مهارة الدخول للفصول الافتراضية.
٣	مهارة استخدام ماسنجر Blackboard IM.
٤	مهارة تفعيل كتاب الرياضيات MyLabsPlus.
٥	مهارة تفعيل كتاب الحاسب الآلى.
٦	مهارة تفعيل SIMnet.
٧	مهارة حل الاختبارات.
٨	مهارة حل الواجبات.
٩	مهارة ارسال بريد الكتروني.
١٠	مهارة استخدام لوح المناقشة.

للإجابة عن التساؤل الثاني: ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(AR) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات استخدام ال (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية ؟

قامت الباحثتان بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات استخدام ال (Blackboard) واشتملت هذه البطاقة على (١٠) مهارات رئيسية و(١٤٣) مهارة فرعية، بحيث يتم تقديم بطاقة الملاحظة قبليا وبعديا علي مجموعة البحث التجريبية، ثم قياس تحصيل الطالبات للمهارات. وتم عرضها على مختصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتحكيمها بأنها صالحة للتطبيق.

- **اختبار صحة الفروض**:

- **١- اختبار صحة الفرض الأول**:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث و الذى ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي.

قامت الباحثتان بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (Blackboard) وبطاقة الملاحظة التابعة له، باستخدام اختبارT للعينات المرتبطة (paired-sample T-Test) وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٤) :

جدول (٤) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأدائي بمهارات استخدام ال (Blackboard)

المجموعات	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة
القياس القبلى	٦١.٢٥٠٠	25.93043	-18.120	٠.٠٠٠	دالة
القياس البعدي	137.1875	6.08773			

وباستقراء النتائج من الجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (Blackboard)، لصالح القياس البعدي، حيث إن متوسط درجات طالبات المجموعة في التطبيق البعدي بلغ (137.1875) وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والذى بلغ (٦١.٢٥٠٠) ، ويدل هذا على ارتفاع مستوى طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، بما يدلل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) في تنمية مهارات استخدام ال(Blackboard).

• ٢- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذى ينص على أنه : تصل فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) إلى (١.٢) على الأقل مقاسة بمعادلة Blake للكسب المعدل.

تم حساب معدل الكسب وفقا لمعادلة بلاك، والتي تعطي مؤشراً عما إذا كان هناك فاعلية للمتغير المستقل (برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality)) على المتغير التابع (مهارات استخدام ال(Blackboard)) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، من خلال مقارنة درجات الاختبار الأدائي البعدي بدرجات الاختبار القبلي، مع الأخذ في الاعتبار الدرجة العظمى للاختبار الأدائي (١٤٣) درجة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) نتائج الكسب المعدل للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات استخدام ال(Blackboard) لدى المجموعة التجريبية الثانية

المتغير المستقل	المتغير التابع	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي		معدل الكسب	فاعلية البرنامج
			قبلي	بعدي		
برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز	التحصيل الدراسي	١٤٣	٦١.٢٥	١٣٦.٥٦	١.٤٤٨	كبير

كانت الدرجة العظمى في الاختبار الأدائي (١٤٣) درجة، وبلغ متوسط درجات الاختبار القبلي (٦١.٢٥) ومتوسط درجات الاختبار البعدي (١٣٦.٥٦)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق -وهو في صالح الاختبار البعدي - فرقا كبيرا ويعطي فعالية لتأثير المتغير المستقل (برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز) على المتغير التابع (في تنمية مهارات استخدام الBlackboard) لدى عينة الدراسة، تم حساب معدل الكسب وفقا لمعادلة بلاك وبلغت قيمته (١.٤٤٨) وهي قيمة كبيرة مقارنة بالحد الأدنى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج وهو (١.٢٠).

- **ملخص النتائج** :

بعد الانتهاء من تحليل النتائج توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية :

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الأدائي المرتبط بمهارات استخدام ال (*Blackboard*) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية، لصالح التطبيق البعدي.
- وصلت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز (*Augmented Reality*) إلى (١.٢) على الأقل مقاسة بمعادلة *Blake* للكسب المعدل.

- **تفسير نتائج البحث**:

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) في تنمية مهارات استخدام ال(Blackboard) الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة السعودية الإلكترونية. ومن خلال معالجة البيانات إحصائيا تم التحقق من صحة الفروض وكانت لصالح القياس البعدي. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة كل من(Cai, 2014) ودراسة (Jamali, 2013) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعلية تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality). وبالعرض السابق لنتائج البحث وجدت الباحثتان أن لتقنية الواقع المعزز(Augmented Reality) فاعلية في تنمية مهارات استخدام ال (Blackboard) لدى طالبات المجموعة التجريبية .

- **توصيات البحث** :

- تنفيذ ورش عمل و دورات تدريبية لإكساب معلمي المراحل التعليمية المختلفة طرق استخدام تقنية الواقع المعزز.
- استخدام تقنية الواقع المعزز *AR* على مراحل تعليمية مختلفة لطلبة المدارس في مواد وموضوعات متعددة .

- **البحوث المقترحة**:

- دراسة تأثير اختلاف أنواع الوسائط التعليمية المختلفة في نظام الواقع المعزز*AR*.

- دراسة فعالية نظام الواقع المعززAR على متغيرات تابعة أخرى كالتحصيل والدافعية والمهارات.
- دراسة سيناريوهات التفاعل عند استخدام تقنية الواقع المعزز AR وأثر اختلافها على نواتج التعلم المختلفة كالتحصيل والمهارات والاتجاهات ودافعية التعلم.

• قائمة المراجع :

- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34–47.
- Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New Horizons for Learning, available at, http://www.solomonalexis.com /downloads/ar_edu.pdf, last accessed 5/3/2017*
- Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N, Backus, D. (2007). The blackboard learning system. he Journal of Educational Technology Systems 35, 301-314,
- Cai, S., Wang, X., and Chiang, F.K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. In *Computers in Human Behaviour*, 37, 31-40.
- Chang, H.-Y., Wu, H.-K., & Hsu, Y.-S. (2012). Integrating a mobile augmented reality activity to contextualize student learning of a socioscientific issue. *British Journal of Educational Technology*. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01379.x
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *32*(2), 121-141.
- Jamali, S., Shiratuddin, M., Wong, K., and Oskam, CH. (2015) Utilising Mobile-Augmented Reality for Learning Human Anatomy. In *Social and Behavioural Sciences*, 197, 659-668.
- Jebara, C. Eyster, J. Weaver, T. Starner, and A. Pentland. Stochasticks: Augmenting the billiards experience with probabilistic vision and wearable computers. In *ISWC'97: Proc. Int'l Symp. on Wearable Computers*, pp. 138–145, Cambridge, MA, USA, Oct. 13-14 1997. IEEE CS Press. ISBN 0-8186-8192-6.
- Johnson, L. F., Levine, A., Smith, R. S., & Haywood, K. (2010a). Key emerging technologies for elementary and secondary education. *Education Digest*, *76*(1), 36-40.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). "Making it real": Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, *10*(3), 163-174.
- Klopfer, E. and Squire, K. (2007) Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental

simulations. Educational Technology Research and Development, 56(2):203-228

- Levine, A., & Sun, J. C. (2003). *Distributed education: Summary of a six-part series.* Washington, DC: American Council on Education.
- Malikowski, S. R., Thompson, S. R., & Theis, J. G. (2007). A model for research into course management systems: Bridging technology and learning theory. *Journal of Educational Computing Research, 36*(2), 149-173.
- Serio, A.D, Ibáñez, M.B., and Kloos, C.D. (2013) Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. In *Computers and Education*, 68, 586-596.
- Solak, E. and Cakir, R. (2015). Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning. In *Journal of Educators Online, 12*(2), 50-72.
- Squire, K., & Jan, M. (2007). Mad city mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *Journal of Science Education and Technology, 16*(1), 5-29.
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. Computers & Education, 62, 41-49.

❋❋❋❋❋❋❋