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 وستة عشر .. ديسمبر ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605 Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2018.org

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري : https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١١٦):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .. د / نيفين محمد محمد محمود.	٢٣ – ٦٠
٢)	استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.. د/حجاج أحمد عبد الله.	٦١ – ١٠٤
٣)	النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق.. د/ إيناس محمد صفوت مصطفى ، د/ هانم أحمد سالم د/ رانيا محمد على عطيه.	١٠٥ – ١٦٤
٤)	أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة لتنمية التحصيل والدافعية في مقرر التوحيد لدى طالبات المرحلة المتوسطة .. أ / أمل بنت عبد الله عوض السحيمى ، أ. د/ حُبّة بنت أحمد محمد سعيد أكرم.	١٦٥ – ٢٠٨
٥)	أثر استخدام بيئة تعلم شخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى معلمات رياض الأطفال.. حليمة حسن إبراهيم الفقيه.	٢٠٩ – ٢٣٥
٦)	درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .. د/ عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشمرى.	٢٣٧ – ٢٧٤
٧)	التضمين الوظيفى وعلاقته بالرضا الوظيفى ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام.. د/ احسان شكرى عطية حجازى.	٢٧٥ – ٣٠٨
٨)	الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق (علاقات سببية).. أ.م.د/ هانم أحمد سالم ، د/ إيناس محمد صفوت خريبه.	٣٠٩ – ٣٥٨
٩)	الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن .. د/ عبير محمد عبد اللطيف العرفج، أ / الجوهرة عبدالعزيز آل تويم، أفنان محمد بن منيع.	٣٥٩ – ٣٨٧
١٠)	أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى عينة من الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة .. د/ فاطمة بنت علي ناصر الدوسري.	٣٨٩ – ٤٣١
١١)	مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض.. أ. د/ نضال شعبان الأحمد، أ / بدور ضيف الله العتيبي، أ / ليلى سعد البلوي، أ / نورة محمد السبيعى.	٤٣٣ – ٤٥٥
١٢)	الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول .. أ / مريم محمد فرحان المشعل.	٤٥٧ – ٤٧٨

هيئة تحرير المجلة :

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية / جامعة بنها ورئيس رابطة التربويين العرب .. (**رئيس التحرير**). — mahersabry2121@yahoo.com 01002892909
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**نائب رئيس التحرير**). — headoffice791@yahoo.com 01006902961
- أ.د/ عماد الدين الوسيمي .. عميد كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف . (**عضوا**) — emadelwesimy@yahoo.com 01001648578
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. الأستاذ بكلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق. (**عضوا**) — bm3a2005@yahoo.com 01205000027
- أ.د/ سليمان بن محمد البلوشي .. عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. (**عضوا**) — sbalushi@squ.edu.om 0096899453799
- أ.د/ محمود سليمان بني عبد الرحمن .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال بالأردن. (**عضوا**) — Mahmoud.sulaiman@ahu.edu.jo Abugaith66@yahoo.com 00962772618395
- أ.د/ مجدي علي سعد زامل .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة فلسطين. (**عضوا**) — Mzamel2003@gmail.com 00970599776112
- أ.د/ الحبيب بن زرقة تيليوين .. أستاذ علم النفس وعلوم التربية / جامعة وهران٢ الجزائر. (**عضوا**) — htiliouine@yahoo.fr 00213552622399
- أ.د/ هشام بركات بشر حسين .. الاستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. (**عضوا**) — hbisher@hotmail.com 00966005514695
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة حلوان. (**عضوا**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة .. أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة بنها . (**عضوا**) — Hasnaa2010_11@yahoo.com 01141088950
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**) — nawaratef@yahoo.com 01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**) — Dr-rania@yahoo.com 01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**) — Ameena--2011@hotmail.com 00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**) — Daliasophy54@yahoo.com 01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : 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 ، ألمانيا	*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*

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم** :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / 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 / سليمان بن محمد البلوشى	-	جامعة السلطان قابوس
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 / فوزي السعيد عطوة	-	جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعى	-	معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع	-	جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي	-	جامعة بنى 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 / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شعبان حفني شعبان - جامعة قناة السويس
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 / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

- **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:**

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

- **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 المرسى 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 الشربينى - 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 القرشى - 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 / على أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / والى 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 الجندي - 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 / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
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 / على عبد السميع قورة - جامعة المنصورة

أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

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

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :**

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس التجاري :**

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولى - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

- **رياض الأطفال:**

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا

- **الاقتصاد المنزلي:**

أ.د / أشرف عبد العزيز عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم - جامعة المنوفية
أ.د / الحسيني رجب بلال - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / تسبى محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسي - جامعة حلوان
أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
أ.د / على السيد على زلط - جامعة المنصورة
أ.د / عمر محمد أحمد إمام - جامعة بنها
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية

- **التربية الفنية :**

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / حمدى أحمد عبد الله - جامعة حلوان
أ.د / سرية عبد الرازق صدقى - جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم - جامعة المنصورة
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكى محمد على شرباس - جامعة حلوان

- **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 الحاروني - 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 / 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 الدسوقى - 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 عزمى - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسى - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحى شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - 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 / ناديه 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 / 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 على 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 / عبد الله السيد أحمد عسكر - 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 المعطى 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 / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

- **الإعلام و الإعلام التربوي:**

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

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 عضو الجمعية العلمية لكليات التربية العرب التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .

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.
- 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.
- 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 الموقع الإلكتروني أو البريد الإلكتروني الخاص بها.

- 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.

أخلاقيات النشر بالمجلة :

- **قواعد عامة** :

- تخضع جميع الأوراق المقدمة لعملية التحكيم ومراجعة النظراء من قِبل اثنين على الأقل من المراجعين والخبراء في المجال. تقوم هيئة التحرير ورئيس 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 .
- العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في المراجعة هي الأهمية والأصالة والقابلية للقراءة والدقة الإحصائية وسلامة اللغة.
- تتضمن القرارات المحتملة (البحث صالح للنشر بصورته الحالية، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق دون حاجة لاعادة التحكيم، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق مع الحاجة لاعادة التحكيم مرة ثانية، البحث غير صالح للنشر بالمجلة)
- 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.
- يخضع القبول للقيود والمتطلبات القانونية التي تكون سارية فيما يتعلق بالتشهير وانتهاك حقوق النشر والانتحال.
- لا يتم نشر أي بحث مرتين، سواء في نفس المجلة أو في مجلة أخرى.

- **مسؤوليات المؤلفين**

- يجب أن يؤكد المؤلفون بأن المقال أو البحث المقدم هو نتاج عملهم الأصلي، ويتحملوا كافة التبعات القانونية إن تبين غير ذلك وأن المقال أو البحث المقدم للنشرلم ينشر من قبل في أي مكان آخر ، ولم يتم تقديمه أو مراجعته في مجلة أخرى.

- يجب على المؤلفين المشاركة في عملية التحكيم من خلال اتباع التعليقات وملاحظات المحكمين. ويكونوا ملزمون بتقديم التراجعات أو سحب المقال أو تصحيح الأخطاء إن وجدت، ولو بعد النشر.
- يجب أن يكون جميع المؤلفين المذكورين في الورقة المقدمة قد ساهموا بشكل كبير في البحث. ويجب تحديد مستوى مساهمتهم أيضًا في المقالة أو البحث.
- يجب أن يقر المؤلفون صراحة بأن جميع البيانات المذكورة بالورقة البحثية حقيقية وصحيحة.
- يجب على المؤلفين إخطار المحررين بأي تضارب في المصالح.
- يجب على المؤلفين تحديد جميع المصادر أو الدعم المالي المستخدم في المقال أو البحث الخاص بهم.
- يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي أخطاء يكتشفونها في ورقتهم المنشورة إلى المحررين.
- يجب ألا يستخدم المؤلفون مصادر غير ملائمة قد تساعد الأبحاث والمجلات الأخرى.
- لا يمكن للمؤلفين سحب مقالاتهم أو بحوثهم أثناء عملية المراجعة والتحكيم، أو حتى بعد تقديمها، أو يجب عليهم دفع العقوبة التي يحددها الناشر.

- **مسؤوليات المحكمين**

- يجب على المحكمين الحفاظ على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالأوراق ومعاملتها كمعلومات مميزة.
- يجب إجراء التحكيم بموضوعية صارمة، دون أي نقد شخصي للمؤلف. ويجب ألا تؤثر أي معرفة ذاتية للمؤلف (المؤلفين) إن وجدت في تعليقاتهم وقراراتهم.
- يجب على المحكمين التعبير عن وجهات نظرهم بوضوح مع توضيحها بالأدلة والبراهين في النموذج المعد.
- يمكن للمحكمين تحديد واقتراح الأعمال المنشورة ذات الصلة والتي لم يستشهد بها المؤلفون.
- يجب على المحكمين لفت انتباه المحرر إلى أي تشابه أو تداخل جوهري بين المخطوطة قيد النظر وأي ورقة منشورة أخرى لديهم معرفة شخصية بها.
- لا ينبغي للمحكمين قبول تحكيم المقالات أو البحوث التي لديهم فيها تضارب في المصالح ناتج عن علاقات، أو علاقات تنافسية أو تعاونية أو غيرها مع أي من المؤلفين أو الشركات أو المؤسسات المرتبطة بالمقالات أو البحوث.
- مسؤوليات التحرير
- تمتلك هيئة التحرير (المحررون المساعدون أو رئيس التحرير) الصلاحية الكاملة لرفض أو قبول مقال.
- المحررين مسؤولون عن جودة المقالات والبحوث المنشورة بشكل عام.
- يجب على المحررين دائمًا مراعاة احتياجات المؤلفين والقراء عند تطوير المجلة.
- يجب على المحررين ضمان جودة الأوراق وسلامة الوضع الأكاديمي لها.
- يجب على المحررين نشر صفحات الأخطاء أو إجراء التصحيحات عند الحاجة.
- يجب أن يكون لدى المحررين صورة واضحة عن مصادر تمويل البحوث إن وجدت.

- يجب على المحررين تبني قراراتهم على أساس أهمية الأوراق وأصالتها ووضوحها وأهميتها بالنسبة لنطاق المجلة وأهدافها.
- يجب على المحررين عدم عكس قراراتهم أو نقض قرارات المحررين السابقين دون سبب جدي.
- يجب على المحررين الحفاظ على سرية المحكمين.
- يجب على المحررين التأكد من أن جميع المواد البحثية التي ينشرونها تتفق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية الدولية المقبولة.
- يجب على المحررين قبول المقالات والبحوث التي تتفق مع نطاق وأهداف المجلة.
- يجب أن تتخذ هيئة تحرير المجلة قرارات مناسبة إذا اشتبهوا في سوء السلوك، سواء نُشرت ورقة أو لم تنشر ، وبذل كل المحاولات المناسبة لحل للمشكلة.
- يجب على المحررين عدم رفض المقالات والبحوث في ضوء الشكوك؛ وإنما يجب أن يكون لديهم دليل واضح على سوء السلوك.
- يجب ألا تسمح هيئة تحرير المجلة بأي تضارب في المصالح بين المؤلفين والمحكمين، والمحررين، وموظفي المجلة. .
- يجب على هيئة تحرير المجلة عدم تغيير قرارهم بعد تقديم القرار (خاصة بعد الرفض أو القبول) ما لم يكن لديهم سبب جاد.

- **قضايا أخلاقيات النشر**

- يجب على جميع أعضاء التحرير والمراجعين والمؤلفين تأكيد القواعد التي تحددها المجلة والامتثال لها.
- المؤلف المراسل هو المالك الرئيس للمقال أو البحث ويمكنه سحبه قبل ارساله للتحكيم، أو قبل طلب تعديلات.
- لا يمكن للمؤلفين إجراء تغييرات كبيرة في المقالة بعد قرار القبول دون سبب جاد.
- يجب على جميع أعضاء التحرير والمؤلفين نشر أي نوع من التصحيح بأمانة وبشكل كامل.
- أي ملاحظات حول الانتحال أو البيانات الاحتيالية أو أي نوع آخر من أنواع الاحتيال يجب الإبلاغ عنها بالكامل

- **المبادئ التوجيهية الأخلاقية**:

- يجب معالجة الاعتبارات الأخلاقية في المواد والأساليب.
- ينبغي بوضوح ذكر أنه تم الحصول على موافقة واضحة من جميع المشاركين فى البحث.
- على المؤلفين ذكر وتضمين اسم الجهة التي وافقت على التجربة.
- تضارب المصالح:
- يجب على المؤلفين أن يقروا ويعلنوا عن أي مصادر تمويل لعملهم، أو أي مصالح متضاربة محتملة ، مثل تلقي أموال أو رسوم من جانب أو الاحتفاظ بأسهم ومشاركة في أي مؤسسة قد تربح أو تخسر من خلال نشر ورقتك.

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 على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المئة وستة عشر من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا:

أولها بعنوان: **أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى..** د / نيفين محمد محمد محمود.

وثانيها بعنوان: **استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية..** د/حجاج أحمد عبد الله.

وثالثها بعنوان: **النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق..** د/ إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه ، د/ هانم أحمد سالم، د/رانيا محمد علي عطيه.

ورابعها بعنوان: **أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة لتنمية التحصيل والدافعية في مقرر التوحيد لدى طالبات المرحلة المتوسطة** .. أمل بنت عبد الله عوض السحيمي ، أ. د/ حُبّة بنت أحمد محمد سعيد أكرم.

وخامسها بعنوان : **أثر استخدام بيئة تعلّم شخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى معلمات رياض الأطفال**.. أ/حليمة حسن إبراهيم الفقيه.

وسادسها بعنوان : **درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية** .. د/ عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشمري.

وسابعها بعنوان: **التضمين الوظيفى وعلاقته بالرضا الوظيفى ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام** .. د/ احسان شكرى عطية حجازى.

وثامنها بعنوان: **الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق (علاقات سببية)**.. أ.م.د/ هانم أحمد سالم ، د/ إيناس محمد صفوت خريبه.

وتاسعها بعنوان: **الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن**.. د/ عبير محمد عبد اللطيف العرفج، أ / الجوهرة عبدالعزيز آل تويم، أ / أفنان محمد بن منيع.

والبحث العاشر بعنوان: **أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى عينة من الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة** .. د/ فاطمة بنت علي ناصر الدوسري.

والبحث الحادي عشر بعنوان: **مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض**.. أ. د/ نضال شعبان الأحمد، بدور ضيف الله العتيبي، ليلى سعد البلوي، نورة محمد السبيعي.

والبحث الثاني عشر بعنوان: **الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول**.. أ / مريم محمد فرحان المشعل.

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:

أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى

إعداد :

د / نيفين محمد محمد محمود

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة حلوان

أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د/ نيفين محمد محمد محمود
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة حلوان

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وتكونت عينة البحث من (٧٦) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها (٣٨) طالبة ومجموعة ضابطة وعددها (٣٨) طالبة من مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات التابعة لإدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة، وقد أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير البصرى فى الجغرافيا فى وحدة الموقع ومظاهر سطح مصر / واختبار تحصيل المفاهيم الجغرافية فى وحدة الموقع ومظاهر سطح مصر .وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية ومتسطى درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات التفكير البصرى واختبار تحصيل المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية . وصل حجم تأثير التدريس باستراتيجية التعلم المستند إلى إلى الدماغ إلى (٠.٩) عند القياس بمعادلة مربع إيتا فى تنمية مهارات التفكير البصرى .

الكلمات المفتاحية : استراتيجية التعلم المستند للدماغ -مهارات التفكير البصري - المفاهيم الجغرافية -الصف الأول الثانوي .

The Effect of Using Brain Based Learning Strategy on Developing Visual Thinking Skills and Geographical Concepts for First Year Secondary Stage Students

Dr. Nevin Mohamed Mohamed Mahmoud

Abstract :
The current research aims at deciding the effect of using brain learning strategy on developing visual thinking skills and geographical concepts for first year secondary stage students .The research sample consisted of 76 students divided into an experimental group of 38 students at omel moomeneen secondary stage school in helwan / cairo governorate .The research designed a geohraphical visual thinking skills test and an achievement test for geographical concepts .The research ends with the following conclusions :There is significant statistical difference at 0.05 level beween mean scores of experimanal group students and controlled group students on visual thinking skills test and geogrpgical concepts in favor of ezperimental group .The effect size for using brain based learning strategy in teaching reached 0.9 when measured using -equation on develoing visual thinking skills .

Keywords : Brain Based Learning Strategy - Visual Thinking Skills- Geographical Concepts - First Year Secondary Stage

• **مقدمة** :

فى ظل ما يشهده العصر الذى نعيشه من تغيرات وتحديات فى مختلف المجالات وميادين المعرفة، تكثر التساؤلات حول كيفية مواجهة هذه التغيرات والتحديات التى تواجهنا، وكيفية الوصول نحو فهم أفضل؛ من شأنه خلق أفراد مبتكرين، وقادرين على العطاء فى مختلف الميادين .

ولتحقيق أهداف التربية فى مواجهة تلك التغيرات والتحديات وضع التربويون العديد من الاستراتيجيات ومنها استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ والتى لقيت اهتماماً فى الأونة الأخيرة والتى أدت إلى إعادة النظر فى بناء المناهج الدراسية، بحيث تتضمن مفاهيم ومعارف وأنشطة تسهم فى تفعيل دور المعلم فى التعامل معها بشكل يحقق الأهداف المرجوة وبهدف الوصول بالطلاب إلى مستوى تحصيل أعلى وزيادة وعيهم لأهمية ما يتعلمونه وتطبيقه فى حياتهم اليومية .

وهنا يؤكد (فؤاد سليمان قلادة، ٢٠٠٩ :٢٣) أنه كى يتم تحقيق الغايات والأهداف التربوية المنشودة لكل مجتمع فإنه يلزم التخطيط للمناهج فى ضوء دراسة المخ البشرى ووظائفه ويتم تدريسها من خلال استراتيجيات تهدف لنمو القدرات العقلية وتوظيفها فى الاكتشاف والإبداع بما يساعد فى بناء الإنسان المعاصر كما يشير كل من (كريمة عبد اللاه محمود، ٢٠١٨: ٥٣ – ٥٧)، (صالح، ٢٠١٥: ٢٠٧) أنه بالرغم من أن التعليم يستند أساساً إلى الدماغ بطريقة أو بأخرى إلا أن التعلم وفق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يتوافق مع الطريقة الطبيعية التى يتعلم بها الدماغ حيث أنها تعمل على تحسين الذاكرة وتعزيز التعلم لدى الطلاب بالإضافة إلى أنها تحقق النجاح الأكاديمى والوصول إلى مستويات أعمق من التفكير والتعلم لديهم .

ويوضح (عزو إبراهيم عفانة ويوسف إسماعيل، ٢٠٠٩: ١٩٨) أن عملية التعلم المستند إلى الدماغ تشير وفق ثلاثة مستويات هى المنبه أو المثير وتشكيل الذاكرة، ويحول الذاكرة إلى سلوك، وأن هذه العملية تعتمد على عدد من المسلمات التى تمثل فى أن الدماغ يعمل وفق نظام ديناميكى معقد وذو طبيعة اجتماعية وأن البحث فيه عن المعنى أمر فطرى يحدث من خلال النمذجة والمحاكاة المبنية على العواطف، وهذا النوع من التعلم يشتمل على عمليات الوعى واللاوعى والانتباه المركز والنماء والتطور .

ويؤكد كين (Salah,s,2012) (Caine,2014) على أنه عند تطبيق مبادىء التعلم المستند إلى الدماغ فإن الطالب ينتقل من مرحلة العلومات السطحية ، التى تمثل الطرق التقليدية للتعلم إلى مرحلة المعلومات النشطة التى يمكن اكتسابها من خلال الإنغماس المتناغم مما يسهم فى تعلم خبرات صعبة ومعقدة .

ويرى (الطيطى ورواشدة، ٢٠١٥: ١٥ - ١٦) أن التدريس على أساس مبادىء التعلم المستند إلى الدماغ ليس عملية معقدة لكنه نشاط يمكن تنفيذه وتطبيقه فى المراحل الدراسية، لاسيما عندما يمتلك المعلمون معرفة ومعلومات كافية حول كيفية عمل الدماغ البشرى، وحول كيفية أن يؤدى التعلم المستند للدماغ إلى تحسين مستوى التعلم .

وتشير (لطف الله، ٢٠١٢: ٢٣٠) أن التعلم المستند للدماغ يساعد على تنمية المعارف واستيفائها كما أنه يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا .

ويمثل التفكير وتوجيهه هدفاً لابد منه فى عملية التعليم والتعلم، إذ أنه يعد عاملاً من العوامل الأساسية فى حياة الإنسان فهو الذى يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد فى حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار .

لذا فإن الاهتمام بتنمية أنواع التفكير المختلفة أصبح حاجة ملحة فى كافة المؤسسات التربوية فى مختلف البلدان وخاصة البلدان المتقدمة، التى تنادي بضرورة تدريب المتعلمين على توظيف كافة مهارات التفكير، لأن الإعتماد على تلقين المعرفة أصبح غير مقبول كأساس لعملية التعليم والتعلم، ولأنه أصبح من الصعب على المتعليم أن يلم بالمعرفة المتوافرة والتى أخذت فى التضاعف ،أضف إلى ذلك أن أسلوب التلقين والحفظ والأستظهار أخذ يقولب شخصيات المتعلمين فى أتجاه يعيقهم عن التفكير القائم على المعرفة المتعمقة والقدرة على توظيف تلك المعرفة فى حل وتنبؤ المشكلات التى تواجههم فى حياتهم اليومية (إبراهيم عبد الستار، ١٩٨٧: ٢١٥) .

ويعد التفكير البصرى من النشاطات والمهارات العقلية التى تساعد المتعلم فى الحصول على المعلومات بحيث تكون له القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتفسيرها ،كذلك تفسير الغموض وإستنتاج المعني (عفانة، ١٩٩٥:٤١) .

لذا فإن تنمية مهارات التفكير البصرى أصبحت من الأهداف المهمة التى يسعى تدريس الجغرافيا إلى تحقيقها وهذا ما أكدته (ميرفت عبد النبى،٢٠١٦: ٣٣) حيث ترى أن التفكير البصرى من المتطلبات الرئيسية لتدريس الجغرافيا للدور الحيوى الذى تقوم به فى مساعدة التلاميذ على فهم المادة العلمية المجردة.

ولأن علم الجغرافيا يهتم بدراسة العلاقات المكانية، وتوزيع الظاهرات الطبيعية على سطح الأرض بالخرائط والجداول والرسوم والصور، فإنه يؤكد على أهمية توظيف الصور والرسوم التوضيحية المصاحبة للمنهج المدرسى فى مساعدة الطلاب على تفسير المعلومات المرئية، وفهم ما يتضمنه من علاقات، كما أن التعلم الذى يوظف الصور والرسوم يفوق التعلم اللفظى من حيث نمو

العمليات الذهنية، ومن هنا نجد علاقة وثيقة بين هذا التعلم وهذا النمط من التفكير لذا أصبحت الحاجة ماسة لدراسته (محمود، ٢٠٠٣: ٥٤) .

ونظراً لأهمية التفكير البصرى، فقد تناولته العديد من الدراسات منها دراسة نيفين رياض (٢٠١٧)، ودراسة نضال ماجد (٢٠١٥)، ودراسة عبد العال محمد (٢٠١٧)، ودراسة محمد خالد (٢٠١٨) ودراسة طافش (٢٠١١)، ودراسة حمدان محمد على(٢٠١٦) .

ولكي يتحقق الهدف من تدريس الجغرافيا، فلابد من إكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية، والتى يعبر عنها بأساسيات التعلم، حيث يساعد الطلاب على صقل الأفكار والأراء حول المشكلات الجغرافية العالمية ،كما تساعد فى إيجاد جيل جيل يؤمن بأن قوة الإنسان تكمن فى عقله وقدرته على التفكير والتخاطب ،وعرض الأفكار ونقلها بشكل مقنع للأخرين ،وإدراك الصورة الكلية عن النظام العالمي كوحدة واحدة (عبد العال،٢٠٠٢: ٧٢)

ونظراً لأهمية إكتساب المفاهيم الجغرافية وتنميتها ،فقد تناولتها العديد من الدراسات ومنها دراسة العدوان (٢٠١١) ، ودراسة منصور إبراهيم (٢٠١٧) ودراسة ياسمين فتحى (٢٠١٤) .

ومن خلال عمل الباحثة فى المجال التربوى، وقيامها بالإشراف على طلاب التربية العملية .شعبة الجغرافيا. لاحظت أن تدريس الجغرافيا يواجه العديد من الصعوبات والمشكلات، والتى من أهمها، ضعف التفاعل بين الطلاب والمادة ، وشعور العديد من الطلاب بأن مادة الجغرافيا صعبة ومجردة ومعقدة، على وجه الخصوص عند التطرف إلى دراسة الظواهر الطبيعية والجيوموجرافية، لكون المعلم المصور الرئيسى للمعرفة، والطالب مجرد متلق ويتنافض هذا مع الأتجاهات التربوية ومتطلبات العصر الحالى، والتى تدعو إلى الإيجابية، وتعزيز التعلم القائم على إعمال العقل والفكر، بالإضافة إلى تدنى فهم الطلاب للمفاهيم الجغرافية، هذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة زهراء زهير (٢٠١٥) ، ودراسة بلال لطفى (٢٠١٤) .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة الدراسة فى الإجابة عن السؤال الرئيس الأتى :

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

- ما مهارات التفكير البصرى المراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا ؟

- ما المفاهيم الجغرافية المراد تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا؟
- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا ؟
- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا ؟

• **فروض البحث**:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى اختبار مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرافيا تعزى لاستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ .
- تحقق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ حجم التأثير فى اختبار مهارات التفكير البصرى بقيمة (≤ ٠.١٤) مقاسا بمربع إيتا .
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الجغرافية في مادة الجغرافيا تعزى لاستراتيجية التعلم المستند إلي الدماغ .
- تحقق استراتيجية التعلم المستند إلي الدماغ حجم التأثير في اختبار تحصيل المفاهيم الجغرافية لقيمة (≤٠.١٤) مقاسا بمربع إيتا .

• **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث من الإعتبارات التالية :

- يسهم البحث في توجيه نظر القائمين علي العملية التربوية الي :
  - ✓ فاعلية توظيف استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الجغرافيا علي تنمية مهارات التفكير البصري وتنمية المفاهيم الجغرافية لدي طلاب الصف الأول الثانوي .
  - ✓ فاعلية توظيف استراتيجية التعلم المستند إلي الدماغ في تدريس الجغرافيا وإنعكاس ذلك على إقبال التلاميذ علي التعلم وتحسين نوعية التعليم .
- تنبيه القائمين علي برامج إعداد المعلم في كليات التربية لضرورة تدريب معلمي الجغرافيا أثناء الخدمة وإكسابه مهارات لإعمال العقل لرفع مستوى مهارات التفكير البصرى وتنمية المهارات الجغرافية.

• **حدود البحث** :

- مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوى العام وعددهم (٧٦) طالبة تم تقسيمهم إلي مجموعة تجريبية عددها (٣٨) طالبة ، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٨) طالبة من مدرسة آم المؤمنين ث بنات بحلوان محافظة القاهرة.
- تقتصر الدراسة علي تنمية مهارات التفكير البصرى التالية (القراءه البصرية -التمييز البصرى -إدراك العلاقات المكانية -تفسير المعلومات -تحليل المعلومات -استنتاج المعني).

- اختيار الوحدة الثانية بعنوان الموقع ومظاهر سطح مصر من كتاب الجغرافيا المقرر علي طلاب الصف الأول الثانوى العام للعام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠.

• **أدوات البحث**:

- اختبار مهارات التفكير البصرى في مادة الجغرافيا في وحدة الموقع ومظاهر سطح مصر لطلاب الصف الأول الثانوي (إعداد الباحثة).
- اختيار تحصيل المفاهيم الجغرافية في وحدة الموقع ومظاهر سطح مصر لطلاب الصف الأول الثانوي (إعداد الباحثة).

• **منهج البحث**:

- **المنهج الوصفي** : استخدام في تحديد الإطار النظرى للدراسة وعرض الدراسات السابقة.
- **المنهج التجريبي التربوي** : استخدام في تطبيق أدوات الدراسة وقياس فاعليتها.

• **مصطلحات البحث**:

• **التفكير البصرى** :

يعرفه (طه محمد ، ٢٠١٨ :١٧٠) التفكير البصرى منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد علي قراءة الشكل البصرى وتحويل اللغة البصرية إلى لغة مكتوبة أو منطوقة .

وتعرفه (نادية الصفون ، ٢٠١٠ : ١٧٧) بأنه منظومه من العمليات تترجم قدرة الفرد علي قراءة الشكل البصرى وتحويل اللغة البصرية التي تحملها الشكل إلي لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة ، وإستخلاص المعلومات منه .

أما التعريف الإجرائي في البحث : " عملية عقلية منظمة تمكن المتعلم من القدرة علي إدراك العلاقات المكانية ، وتفسير الأشكال والصور والخرائط الجغرافية وتحليلها واستنتاج المعلومات منه وترجمتها بلغة منطوقة أو مكتوبة .

• **المفاهيم الجغرافية** :

تعريف (فارعة حسن ، ١٩٧٦: ٧٤) " تصور عقلي مجرد ، يعطي اسماً أو لفظاً يدل علي ظاهرة جغرافية ويتم تكوينه عن طريق الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة ".

يعرفه (إمام البرعى ، ٢٠٠٩ : ٣٩٩) : " كلمة أو فكرة أو تصور عقلي مجرداً كان أو محسوساً ويشير كل منها إلي أشياء أو أحداث أو أفكار أو أشخاص تجمع بينها خصائص مشتركة ، ويمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين لتعطى معنى ".

يعرفه (أحمد عبد الرشيد ، ٢٠١٦ : ٢٩١) الصورة الذهنية التي تتكون لدي المتعلم لأعداد من المثيرات التي تجمعها خصائص مشتركة يعبر عنها باسم أو مصطلح جغرافى .

أما التعريف الإجرائي في البحث : " تصور عقلي ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر ليدل علي ظاهرة جغرافية معينة ، ويتكون عن طريق تجميع الخصائص المشتركة التي تميز أفراد هذه الظاهرة ".

- **التعلم المستند الي الدماغ** :

عرفه (كونيل connel,2009 : 336) بأنه " تقنيات أو أستراتيجيات تم إشتقاقها من أبحاث الأعصاب المعرفي وتم استخدامه لتدعيم تدريس المعلم ولزيادة قدرة المتعلم علي استخدام طرق معينة يشعر من خلالها بالراحة ".

كما عرفه (جنسن jansen,2000 : 32) بأنه " طريقة التعلم التي تؤكد علي التعلم مع حضور الذهن والمرح والتعاون وتعدد الأنشطة، وغير ذلك من خصائص ومبادئ التعلم المتناغم مع الدماغ " .

أما التعريف الإجرائي في البحث : " استراتيجية للتدريس تقوم علي تدعيم تفكيرالتلميذ من خلال تصميم المواقف والأنشطة التعليمية بما يتوافق مع طبيعة الدماغ " .

- **الإطار النظري للبحث** :

يتم تناول الإطار النظرى في ثلاثة محاورهي :

- **المحور الأول** : التعليم المستند إلي الدماغ .
- **المحور الثاني** : التفكير البصرى .
- **المحور الثالث** : المفاهيم الجغرافية .

- **المحور الأول** : **التعليم المستند إلي الدماغ**

- **مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ** :

أشار (عماد عبد الرحيم الزغلول،٢٠١٢ : ٢٦٥ - ٢٧٧) إلي أن هناك مبادئ للتعلم المستند إلي الدماغ تتمثل فى المبادئ التالية :

- **الدماغ اجتماعى بطبيعته** : أي أن الدماغ يتأثر بكل ما يحيط بنا وبمن يتفاعلون معنا ، وأن الإنسان منذ ولادته يبدأ دماغه بالتأثر والأستقبال والإستجابة لما يحيط به من بيئته المبكرة.
- **الدماغ نظام ديناميكى معقد** : فهو كغيره من الأنظمة الحيوية أو البيئية ، ولكل منطقة فيه وظيفتها الخاصة بها ، حيث يعمل بشكل كلى .
- **البحث عن المعنى الفطرى** : يسعى الدماغ البشرى دوماً علي نحو فطرى إلي البحث عن المعنى ، وذلك من أجل جعل الخبرة والمعارف تبدو ذو معنى .

- كل دماغ يدرك الأجزاء ولكل بشكل مبدع ومتزامن من أجل تنظيم المعلومات من خلال إختزال المعلومات والتعامل معها بشكل سلسلة من العمليات .
- يشير (كمال عبد الحميد زيتون ،٢٠٠١: ٢٠) إلي بناء الدماغ يهتم بفهم العالم من خلال ترتيبه لأشياء وتصنيفها في أنماط ، ويتم ذلك من خلال طريقتان لتنظيم الذاكرة هما الأولى (تخزين المعلومات ذات المعنى والإستدعاء الفورى للمعلومات ذات المعنى والإستدعاء الفورى للمعلومات من أجل الاحتفاظ بالمعلومات، والثانية (تخزين المعلومات غير المترابطة أو عديمة المعنى وتسمى بالذاكرة الصماء) .
- يرى (حمدان محمد على،٢٠١٠: ١٠٦) أن التعلم المستند إلى الدماغ يتضمن الانتباه المركز فالانتباه لموضوع ما هو أمر طبيعى ، يختزن في الذاكرة بعيدة المدى .
- يشير (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠١ : ١٩) إلي أن كل دماغ فريد بذاته، وأنه بالرغم من أن جميع الناس لديهم نفس الأجهزة الدماغية ، إلا أنهم مختلفين، فالعوامل التي تجعل منهم متشابهين هي نفسها التي تسمح بالإختلاف، فالكل يولد ولديه (١٠٠ بليون) خلية عصبية .

- **خصائص نظرية التعلم المستند إلي الدماغ** :

حددت (ناديا سميح السلطي، ٢٠٠٤ : ١٠٧ - ١٠٨) خصائص التعلم المستند إلي الدماغ فيما يلي :

- الدماغ هو طريقة في التفكير تتعلق بتعلم شيء ما أو إنجاز عمل معين .
- فهم عملية التعلم من خلال الإعتماد علي تركيب الدماغ ووظيفته .
- أنها تعد نظاماً في حد ذاتها وليس تصميماً معد مسبقاً .
- طريقة طبيعة وداعمة وإيجابية لتحسين القدرة علي التعليم والتعلم .
- تعتمد علي مواصفات الدماغ من أجل إتخاذ القرارات وحدوث عملية التعليم والتعلم .
- اتجاه متعدد الأنظمة ، حيث إشتقت منه عدة أنظمة مثل علم الأعصاب ، علم النفس ، الهندسة الوراثية ، علم الحاسوب .

- **مراحل استراتيجية التعلم المستند إلي الدماغ** :

يتفق كل من (أريك جنسن، ٢٠١٤ : ٢٥٥ - ٢٦٣) ، (خولة يوسف حسن، ٢٠١١ : ٣٩) و(Aydin , 2011: 87) في أن التعلم المستند إلي الدماغ يمر بعدة مراحل وهي :

١ - **مرحلة الإعداد** : تبدأ بتقديم فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدي المتعلم خلفية كبيرة عن الموضوع كلما كان أسرع في معالجة وتمثيل المعلومات الجديدة تجعله يقوم بعمل إرتباطات وعلاقات بين المعلومات السابقة والجديدة ، وأيضاً تشمل هذه المرحلة

التهيئة الحافزة لتشكيل جسر إنفعالي بما يدفع إلي التعلم الجديد والتذكر وحل المشكلات .

٢ - **مرحلة عرض المعلومات وإكتسابها** : يتم فيها تشكيل ترابطات عصبية نتيجة للخبرات ، بمعني إذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة ويتيح التعلم وقد تشمل مصادر الإكتساب الأدوات البصرية والخبرات المتنوعة والمثيرات البيئية ولعب الأدوار والفيديوهات والقراءة الحرة والمشاريع الجماعية .

٣ - **مرحلة الشرح والتفعيل والإيضاح** : تهدف هذه المرحلة إلي تدعيم وتعميق الفهم وتحتاج إلي أن يندمج الطلاب في الأنشطة التعليمية لفهم أعمق في وجود استراتيجيات حديثة مع التعديل المتواصل لطريقة فهم التلميذ أثناء التعلم ، ويمكن استخدام أشرطة الفيديو وتقييم الأقران .

٤ - **مرحلة تكوين الذاكرة** : تهدف هذه المرحلة إلي تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من إعطاء الراحة الكافية والتأمل والتغذية الراجعة والتعلم العقلي بما يساعد علي عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل ، وهي تتضمن الإنفعالات الإيجابية -التدريب الموجه من خلال نشاط تعاوني للطلاب.

٥ - **مرحلة التكاملٍ الوظيفى** : في هذه المرحلة يتم استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً وتكوين ترابطات جديدة، ويتم في هذه المرحلة التدريب المستقل (النشاط الفردي) لربط التعلم بالذاكرة طويلة المدي مع إعطاء الوقت للتفكير الذاتي بينما يشير كل من (Qzden & Gultelein , 2008: 3 - 17) و(Duman, 2007 : 10) أن مراحل التعلم القائم علي الدماغ تمر بثلاثة مراحل هي :

- **الإندماج المنظم** : ومنها تتحقق خبرات تعليمية تساعد علي إنغماس وإندماج المتعلم في ممارسة مهارات التفكير العليا وإجراء عمل إرتباطات متصلة ومرتبطة بدارستهم مع تصميم بيئة تعليمية جيدة وممتعة .
- **النشاط الهادىء الآمن** : وفيها يتم إعداد بيئة تعليمية هادئة تتميز بإرتفاع مستويات التحدي مع الإبتعاد عن التهديد وتقليل الضغوط وتوفير بيئة تعلم إيجابية .
- **المعالجة النشطة** : وفيها يحتاج المتعلمون للتشاور وإدخال المعلومات من خلال المعالجة النشطة لها، وهنا يقوم المعلم بتشجيع وزيادة وقت المعالجة بعد التعلم الجديد لكي تترسخ المادة .

- **المحور الثانى: التفكير البصرى**
- **ماهية التفكير البصرى:**

تعددت تعريفات الباحثين التربوين للتفكير البصرى ومنها :

تعريف (عبد المولا ، ٢٠١٠: ٩٠) : " منظومة من العلميات تترجم قدرة المتعلم فى فصل الدراسة على قراءة الشكل البصرى ، وتحويل اللغة البصرية التى يحملها الشكل إلى لغة مكتوبة، واستخلاص المعلومات منه، وتنتمى هذه المنظومة مهارات التعرف على الشكل ، التحليل والربط ، وإدراك الغموض وتفسيره ، واستخلاص المعنى " .

ويعرفه (حمادة ، ٢٠٠٩: ٢٣) : " نمط من أنماط التفكير التى تثير عقل المتعلم باستخدام مثيرات بصرية لإدراك العلاقة بين المعارف والمعلومات واستيعابها، تمثيلها، تنظميها ، دمجها فى بنية المتعلم المعرفية ، والمواءمة بينها وبين خبراته السابقة وتحويلها إلى خبرة مكتسبة ذات معنى بالنسبة له " .

ويعرفه (المرسى ، ٢٠٠٨ : ١٨) : " عمل صورة ذهنية ، ومن ثم تنظيمها لما تحمله من الرموز والخطوط والأشكال والألوان والتعبيرات من معنى " .

ويتضح مما سبق أن هناك بعض العناصر المشتركة بين التعريفات السابقة وهى :

- عملية عقلية ذهنية ومرتبطة بالجوانب الحسية .
- تضمن منظومة من المهارات .
- قائم على ترجمة المثيرات المعروضة إلى لغة منطوقة أو مكتوبة .

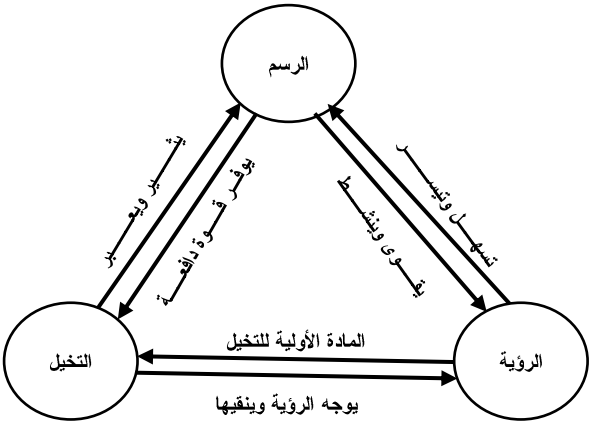
- **مكونات التفكير البصرى :**

يعد التفكير البصرى من النشاطات والمهارات العقلية التى تساعد المتعلم فى الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا، ولهذا فإن التفكير البصرى يحدث عندما تندمج الرؤية والتخيل والرسم فى تفاعل نشط ، ولتوضيح العلاقة بينها نأخذ مطابقة كل صنفين على حدة (عفانه، ٢٠٠٣ : ٤٢ -٤٣) وتمكين توضيح ذلك فى شكل (١) حيث :

- عندما تتطابق الرؤية مع الرسم ؛ فإنها تساعد على تيسير وتسهيل عملية الرسم، بينما يؤدى دورا هاما فى تقوية عملية الرؤية وتنشيطها .
- عندما يتطابق الرؤية مع التخيل، فإن الرسم يثير التخيل ويعبر عنه ، أما التخيل فيوفر قوة دافعة للرسم ومادة له .
- عندما يتطابق التخيل مع الرؤية ، فإن التخيل يوجه الرؤية وينقيها ، بينما توفر الرؤية المادة الأولية للتخيل .

فالذين يفكرون بصرياً ويوظفون الرؤية والتخيل والرسم بطريقة نشطة، وينتقلون أثناء تفكيرهم من تخيل إلى آخر، فهم ينظرون إلى الموقف أو المشكلة

من زوايا مختلفة ، وبعد أن يتوافر لديهم فهم بصرى للموقف أو المشكلة يتخيلون حلولاً بديلة ، ثم يحاولون التعبير عن ذلك برسوم لمقارنتها وتقويمها فيما بعد .



شكل (١): العلاقة بين الرؤية والتخيل والرسم

- **عمليات التفكير البصرى** :

يعتمد التفكير البصرى على عمليتين يحددهما كلاً من (أحمد وعبد الكريم، ٢٠٠١: ٥٤٢)، فيما يلى :

- **الإبصار**: باستخدام حاسة البصر لتعريف وتحديد مكان الأشياء وفهمها وتوجيه المتعلم لما حوله فى البيئة المحيطة .
- **التخيل**: عملية تكوين الصور الجديدة عن طريق تدوير، وإعادة استخدام الخبرات السابقة والتخيلات الذهنية ، وذلك فى غياب المثيرات البصرية وحفظها فى العقل ، فالإبصار والتخيل هما أساس العمليات المعرفية عن طريق استخدام مهارات خاصة فى المخ تعتمد على خبراتنا السابقة ، حيث يقوم جهاز الإبصار والعقل بتحويل الإشارات من العين إلى ثلاثة مكونات للتخيل : النمذجة ،اللون، الحركة، ويلاحظ أن دور المعلم فى عمليات التفكير البصرى تتمثل فى توفير المثيرات الحسية ، وإثارة المتعلم، لتدوير العلاقات والرموز فى المثير الحسى ، من خلال الربط بين الخبرات السابقة والتخيلات العقلية ؛ لتتكامل عملية الإبصار مع عملية التخيل العقلى .

- **مهارات التفكير البصرى**:

من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (عبد المولا ٢٠١٠)، ودراسة (الشوبكى ٢٠١٠) ، ودراسة (طافش ٢٠١١) ثم التوصل إلى أن مهارات التفكير من المهارات التى تشجع المتعلم على التمييز البصرى للمعلومات

الجغرافية ، من خلال دمج تصوراته البصرية مع خبراته المعرفية ، للوصول إلى المهارات التى يحددها شكل (٢)، وتتمثل مهارات التفكير البصرى فيما يلى :

- **مهاره القراءة البصرية** : يقصد بها القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة ، وهى أدنى مهارات التفكير البصرى .
- **مهارة التمييز البصرى** : يقصد بها القدرة على التعرف على الشكل أو الصورة وتمييزها عن الأشكال والصور الأخرى .
- **مهارة إدراك العلاقات المكانية** : يقصد بها القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظاهرات المتمثلة فى الشكل والصورة المعروضة.
- **مهارة تفسير المعلومات** : يقصد بها القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات ورموز والإشارات، وتقريب العلاقات بينهما.
- **مهارة تحليل المعلومات** : يقصد بها القدرة في التركيز على التفاصيل الدقيقة، والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية .
- **مهارة استنتاج المعنى** : يقصد بها القدرة على استخلاص معان جديدة ، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية ، من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة ، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة للمهارات الخمس السابقة .

شكل (٢) : مهارات التفكير البصري

• **علاقة استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ بالتفكير البصرى** :

لقد حدد كلاً من (mccartney & sam sonov,2011: 11)، علاقة استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بالتفكير البصرى وتتمثل فيما يلى :

- استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يزيد من إمكانية استرجاع المعلومات من الذاكرة بعيدة المدى .
- المتعلم يربط بين المفهوم والصورة أو الأيقونة التى تجعل إستجابة المتعلم أفضل .
- يعمل الدماغ على تنظيم المعلومات فى شكل أنماط بصورة مرئية، وهذا يعززالفهم المعرفى، كما أن عين العقل نظام يبحث فى البيئة المحيطة عن الأشياء ذات البعدين، وهذه الأشكال يمكن إنشاؤها باستخدام الخطوط البسيطة الواضحة المتقاربة من بعضها لبعض، حيث أن الشكل يعزز عملية معالجة المعلومات، مما يجعل من السهولة استرجاعها. (*Ward & wonder see,2002: 577*)

• **المحور الثالث** : **المفاهيم الجغرافية**

يشيرالأدب التربوي والدراسات السابقة إلي تعدد تعريفات الباحثيين التربويين للمفاهيم الجغرافية ومنها :

تعريف (فارعة حسن، ١٩٧٥ : ٧٤) : " تصور عقلي مجرد، يعطي اسماً أو لفظاً ليدل علي ظاهرة جغرافية ، ويتم تكوينه عن طريق الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة ".

تعريف (مجدي كامل، ٢٠٠٧ : ٢٣٦): " تصور ذهني مجرد، يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من الظواهر الجغرافية ".

ويعرفه (إمام البرعي، ٢٠٠٩ : ٣٩٩) : " كلمة أو فكرة أو تصور عقلي مجرداً كان أو محسوساً ويشير كل منها إلي أشياء أو أحداث أو أفكار أو أشخاص تجمع بينها خصائص مشتركة ، ويمكن الدلالة عليها بإسم أو برمز معين لتعطي معني ".

ويعرفها (عبد الصاحب وجاسم ،٢٠١٢ : ٣٢) : " مجموعة من الأشياء أو الرموز ، التي تم تجميعها معاً علي أساس من الخصائص المشتركة ، والتي يمكن الدلالة عليها بإسم أو رمز معين ، فهو كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلي مجموعة من الحقائق والأفكار المتقاربة ، بحيث يكون المتعلم صورة ذهنية تمكنه من تصور موضوع ما ، حتي ولو لم يكن لديه اتصال مباشر مع الموضوع أو القضية ذات العلاقة ".

مما سبق عرضه يتضح أن هناك إجماعاً حول مفهوم المفاهيم الجغرافية ، حيث اهتم المتخصصين بأهمية انتماء المفهوم للجانب العقلي، واعتباره فكرة

مجردة أو صورة ذهنية يكونها المتعلم عن أشياء أو أحداث في البيئة ، أي أنه تمثيل مجرد للأشياء أو المواقف أو الأحداث ، تجمع بينها مجموعة من السمات المشتركة التي تميز مجموعة من الأشياء عن غيرها .

ومن ثم يتضح أن هناك بعض العناصر المشتركة بين المفاهيم السابقة ، وهي:

- المفهوم فكرة مجردة أو صورة ذهنية يكونها المتعلم ذهنياً للخصائص المشتركة لمجموعة الأشياء أو الأحداث .
- المفهوم نوع من التعميم القائم علي التجريد للخصائص أو العناصر المشتركة وبين عدة أشياء أو مواقف .
- المفهوم ليس مجرد كلمة بل هو مضمون لهذه الكلمة ، ودلالتها في ذهن المتعلم، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد ظاهرة معينة .
- يتكون المفهوم من جزئين هما : المصطلح وهو ممكن أن يكون كلمة أو مجموعة من الكلمات تحمل أسماً أو رمزاً أو عنوان يدل علي ظاهرة جغرافية محددة ، والجزء الآخر مضمون هذا المصطلح ويعني ما يحتويه هذا المصطلح من علاقات أو خصائص مشتركة يتم تجميعها من خلال عمل عقلي يكون به المتعلم من أجل الوصول إلي تصور عقلي أو تكوين رؤية ذهنية علي قدر من التجريد والعمومية .

ويعرف المفهوم الجغرافيا إجرائياً علي أنه " تصور عقلي ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من حالات جزئية ليدل علي ظاهرة جغرافية معينة ،ويتكون عن طريق تجميع الخصائص المشتركة التي تميز أفراد هذه الظاهرة ".

- **تصنيف المفاهيم الجغرافية** :

تعددت تصنيفات المفاهيم الجغرافية ، ورغم ذلك التعدد في التصنيف إلا أن المتخصصين يتفقون علي ضرورة تقسيم المفاهيم الجغرافية وتصنيفها ، حتي تسهل عملية تعليمها وتعلمها ، ويمكن عرض تصنيفات المفاهيم الجغرافية كما يلي :

- **تصنيف المفاهيم حسب العلاقة التي يربط خصائصها** :

صنف برونر "Bruner" وجودنا و "Good now " وأوستن "Austin" المفاهيم إلي ثلاثة أنواع وهي :

- **المفاهيم الرابطة** *conjunctive concepts* : وتتضمن مجموعة من الخصائص المترابطة ، ويتعين علي المتعلم أن يصل بين الأجزاء التي يتكون منها المفهوم ، وهذا النوع يعد أقل صعوبة في تعلمه مثل مفهوم (نهر ، الجبل ، الجزيرة) ، وهي مفاهيم متحدة حيث أن مفهوم الجزيرة مثلاً يعرف بأنه قطعة من الأرض تحيط بها المياه من جميع الجهات .

- **المفاهيم الفاصلة** *Disjunctive concepts* : وتتضمن مجموعة من الخصائص التي تغير من موقف لآخر، وليس بالضرورة أن توحد كل الخصائص المتصلة بالمفهوم مثل مفهوم " مواطن " حيث تختلف خصائصه من مكان لآخر نتيجة اختلاف ظروف كل مكان . (فارعة حسن، ١٩٧٥ : ٤٤) .
- **المفاهيم العلاقية** *Relational concepts* : تعبر عن علاقات معينةٍ بين خاصيتين أو أكثر من خصائص المفهوم ، وهذا النوع يعد أكثر تعقيداً عند تعلمه من النوعيين السابقين مثل مفهوم الكثافة السكانية فهو مفهوم علاقي يعرف بأنه "عدد السكان في الكيلو متر المربع" ولا يمكن معرفته إلا من خلال العلاقة بين المساحة وعدد السكان. (محمد عطوة، ٢٠٠٩ :٣٥)

- **تصنيف المفاهيم حسب طريقة اكتسابها** : **ميز في فيجوتسكي** Vegotscky **بين نوعيين من المفاهيم هما** :

- **المفاهيم التلقائية** *Spontaneous Concepts* : يتكون وتنمو نتيجة الإحتكاك اليومي المتعلم سواء المباشر أو غير المباشر مع مواقف الحياة ، وتعامله مع الظروف المحيطة به ، فهناك العديد من الظواهر الطبيعية والبيئية التي يلاحظها المتعلم بشكل يومي ويتفاعل معها مثل مفهوم " الأمطار - الأودية" .
- **المفاهيم العلمية** *Science Concepts* : يتكون وتنمو نتيجة تهيئة مواقف تعليمية سواء كان ذلك من جانب المتعلم نفسه أو مصدر خارجي ، كما هو الحال في حجرة الدراسة، الرحلات الميدانية ، وعلي الرغم من إختلاف النوعيين فإنهما متممان لبعضهما فضلاً أن هناك تفاعلاً بينهما (بطرس حافظ ، ٢٠٠٤ :٩٧) .

- **تصنف المفاهيم وفقاً لطريقة إدراكها** : **تصنيف إلي نوعيين هما (إمام حميدة وأخرون** ، ٢٠٠٠ :١٢٦)

- **المفاهيم المحسوسة** *Concrete Concepts* : هي تلك المفاهيم البسيطة التي يمكن إدراك مدلولاتها أو تعلمها من خلال الخبرة المباشرة والملاحظة ، أو عن طريق استخدام الوسائل التعليمية التي توضح هذه المفاهيم ، وهذا النوع أسهل أنواع المفاهيم ، وتلعب الحواس دورا مهماً في تنميتها والتحقق من تعلمها ، ومن أمثلة هذا النوع مفاهيم (بحيرة ، جزيرة ، نهر ، هضبة) .
- **مفاهيم مجردة** *Abstract Concepts* : هي تلك المفاهيم المعقدة ، والتي لا يمكن إدراك مدلولاتها عن طريق الملاحظة ، بلٍ لابد من القيام بعمليات عقلية وتصورات ذهنية معينة ، وهي أكثر تجريداً أو صعوبة من النوع الأول ، وتذهب معانيها أبعد من الخبرات أو الملاحظات المباشرة ، وتحتاج إلي تقديم أمثلة موجبة وأخري سالبة ، وهذا النوع يحتاج لمستوي عال من النمو العقلي

وكفاية من الخبرات الحسية ، حتي تم تعلمها بصورة صحيحة ، ومن أمثلة هذا النوع من المفاهيم (العدالة ، الحرية ، الديمقراطية ، المجرات) .

- **تصنيف المفاهيم الجغرافية حسب النوع** : **صنفها** (**صلاح عرفه** ، ٢٠٠٥ : ٦٦) **إلي عدة أنواع وهي** :

- **مفاهيم المكان** *Space Concepts* : ترتبط هذه المفاهيم بما هو محسوس مثل مفهوم (قارة ، محيط ، يابس) ، أو ما هو ذهني تخيلي مثل مفهومي (خطوط الطول ودوائر العرض)
- **مفاهيم الزمن** *Time Concepts* : مفاهيم متعددة ومجردة وتحتمل التفسيرات العديدة مثل (عصر جليدي ، زمن ، توقيت).
- **مفاهيم اقتصادية** *Economical Concepts* : مفاهيم قد تكون محسوسة ، وقد تكون مجردة مثل (ميزان المدفوعات ، العرض -الطلب ، الصادرات ، الواردات).
- **مفاهيم سياسية** *Political Concepts* : مفاهيم مجردة مثل (الدولة، الحدود السياسية، الأحزاب السياسية) .
- **مفاهيم كونية** *Universal Concepts* : مفاهيم معقدة لا تستمد من الملاحظات مباشرة والخبرات الحسية ، وتحتاج لمستوي عال من النمو العقلي مثل (المجرات ، النيازك ، المدار الفضائية) .
- **مفاهيم سكانية** *Population Concepts* : مفاهيم مجردة مثل (الكثافة السكانية ، النمو السكاني ، معدل المواليد الخام) .

- **خصائص المفاهيم الجغرافية**:

هناك العديد من الخصائص التى يتميز بها المفهوم الجغرافى وأهمها (عبد المولا، ٢٠١٠ : ٧٥ ، الشربينى وصادق، ٢٠٠٠:٧٠) :

- **درجة التجريد**: تختلف المفاهيم من حيث درجة تجريدها بمفاهيم مثل (الجبال، الهضاب) توصف بأنها ذات مستوى منخفض من التجريد أما المفاهيم التى لا يمكن أن تحدد خصائصها بالإدراك الحسى مثل (الكثافة السكانية، التكامل الاقتصادى) فهى تصنف بأنها ذات مستوى عال من التجريد.
- **درجة التعقيد**: تختلف المفاهيم فيٍ عدد الخصائص المطلوبة وكلما زاد عدد الخصائص زاد تعقد المفهوم ، فمثلاً مفهوم (جبل) يعتبر مفهوم بسيط، لأنه يقوم على عدد محدود من الخصائص (قمة ، سطح ، قاع)، ومفهوم (ثقافة) يعتبر مفهوم معقد، لأنه يعرف بعدد ضخم من الخصائص التى تتضمن مفاهيم معقدة مثل (الأفكار، العادات ، القوانين) .

- **درجة تركيز الأبعاد:** بعض المفاهيم يمكن أن تشتق معناها من واحد أو أثنين من الخصائص الرئيسية التى تشير للفكرة التى يمثلها المفهوم ، بينما البعض الأخر لا يمكن أن يفهم معناها إلا إذا أخذنا فى الإعتبار عدداً من الخصائص التى يتساوى كلاً منها من حيث أهميتها فى تعريف المفهوم .

- **أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية**:

أكد العديد من المتخصصين والتربويين على أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية (نصار، ٢٠٠٨: ٥٨) ، (حميدة واخرون،٢٠٠٠: ١٢٢) ، (خضر،٢٠٠٦: ٣٢٥) ، (الزيادات وقطاوى، ٢٠١٠: ١٦٧) وتتضح أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية فى :

- تشبع حاجة المتعلم فى البحث عن علل الأشياء، وحاجتة لحب الاستطلاع .
- تسهم فى بناء المنهج المدرسى بشكل مستمر ومتتابع فى المراحل الدراسية المختلفة .
- تعد الأدوات والمفاتيح الأساسية للتفكير والإستقصاء، فهي حجر الزاوية لفهم محتوي الجغرافيا ، وبدونها تفقد عملية تعلم الجغرافيا الكثير من أهدافها ونتائجها.
- تساعد في زيادة قدرة المتعلم علي استغلال إمكانات بيئته بما تحتويه من امكانات عديدة ومتنوعه، وليس فقط مجرد فهم ما يحدث حوله .
- تؤثر في جوانب شخصية المتعلم الذي يكتسب شخصيته نتيجه لإكتساب خبرات يمر بها ، فتصبح جزءا رئيسيا من شخصيته، ويكتسب من خلالها الميول والعادات ، وينمي لديه التذوق والتقدير ، وتنمية الاتجاهات.
- تساعد في إكتساب العديد من المهارات ، فحينما يدرس معلم الجغرافيا لطلابه كيفية قراءة الخريطة وفهمها ، فهو يعلمهم أولا المفاهيم الأساسية حول الخريطة (عنوان الخريطة ، إطار الخريطة ، الإتجاهات ، مقياس الرسم، الرموز والمصطلحات ، مفتاح الخريطة ، الرموز والألوان .... إلخ).
- تساعد علي تجميع الحقائق الجغرافية ، وتسهم في جعل التعلم ذا معني ، وتساعد علي انتقال أثر التعلم .
- تساعد علي زيادة قدرة المتعلم علي استخدام وظائف العلم الرئيسة ، والمتمثلة في الفهم، التفسير ، التنبؤ ، التنظيم ، الربط .

ويتضح مما سبق أن عملية اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنميتها لها دور كبير في إبراز شخصية المتعلم المثقف الملم بالعديد من جوانب العلم ، وذلك لأن علم الجغرافيا ليس علماً قائماً بذاته ، بل له صلة وثيقة بالعديد من العلوم الأخري كالاقتصاد ، السياسة ، الجيولوجيا ، التاريخ، الفلك وغيرها من العلوم الأخري.

- **العمليات الذهنية التي تساعد علي تعلم المفاهيم الجغرافية** :

يتطلب تعلم المفاهيم الجغرافية مجموعة من العمليات العقلية (صلاح عرفه، ٢٠٠٥: ٦٣).

- **الإستنباط** : تعني قدرة المتعلم علي الربط والتوليف بين مختلف المعلومات والمعارف الجزئية السابقة ، ودمجها في نسق جديد قد يكون مفهوما أو قانونا أو تعميما ، كما تعني قدرة المتعلم علي تفكيك المسلمات أو المبادئ إلي جزئيات ورصد العلاقات القائمة بينهما.
- **الإستقراء**: يعني قدرة المتعلم علي استخراج ما هو مشترك بين العناصر من خصائص يشكل مفهوما أو قانونا ، وذلك من خلال الأمثلة والملاحظات والأحداث.
- **التفاعل** : من خلال قدرة المتعلم علي إيجاد تفاعل بين القوانين والمفاهيم ، والتواصل لفهم نسق معين (عمليات ضرورية ، تجريد ، تفكير) .
- **التباعد** : يعني قدرة المتعلم علي إيجاد علاقات بين العناصر التي تنتمي لمجالات مختلفه أو اكتساب ترابطات جديده من خلال العلاقات بين الأشياء.

- **طرائق تدريس المفاهيم الجغرافية**:

تختلف طرائق تعلم المفاهيم الجغرافية تبعاً لنوع المفهوم فهناك :

- **الطريقة الاستنتاجيه**:

وتتضمن مجموعة من الخطوات الرئيسة كما حدده " ميرل، تسون " كالأتي: (السكران،٢٠٠٧:٢٠٤)

- **تعريف المفهوم** : يشمل تحديد اسم المفهوم ، تحديد الصفات الأساسية الحرجه والصفات المتغيره، ثم تعريف المفهوم بناءً علي الصفات الأساسية الحرجة .
- **تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة الغير المنتمية** : بحيث يبين المثال المنتمي للمفهوم الصفات الأساسية ، أم الأمثلة غير المنتمية فلا تدل علي المفهوم موضوع الدراسة.
- **إظهار الصفات الأساسية الحرجة** : تهدف إلي التمييز بين الصفات الحرجه والصفات غير الأساسية باستخدام بعض الوسائل التعليمية.
- **العرض الإستقصائي** : يعرض المعلم أمثل منتمية وأمثلة غير منتمية مرتبه عشوائيا، ثم يطلب من المتعلمين تميزها من خلال الصفات الأساسية التي حددت مسبقا وتقديم تغذية راجعة .
- **اختبار القدرة علي التصنيف** : يقاس هذا السلوك التصنيفي بتقديم أمثلة جديدة ، وتحديد أيهما أمثلة منتمية وغير منتمية، مثل الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية .

- **الطريقه الإستقرائية** :

وتتضمن مجموعة من الخطوات الرئيسة كما حددها برونر كالأتي (الزيادات وقطاوي ٢٠١٠ : ١٧٠)

- يقدم المعلم اسم المفهوم أو الكلمة التي تعبر عنه أو تدل عليه .
- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة المنتمية للمفهوم ومجموعة غير منتمية له.
- يحدد المتعلم الخصائص والصفات المشتركة للمفهوم .
- يقدم المعلم مجموعة أخري من الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة الغير منتميه له بطريقة عشوائية، ويطلب من المتعلمين تصنيفها مع ذكر السبب.
- يطلب المعلم من المتعلمين صياغة تعريف للمفهوم أو القاعدة.

يتضح مما سبق أن هناك بعض الأمور الواجب مراعتها عند استخدام الطريقة الإستنتاجية ، وهي الصياغة الدقيقه للمفهوم ، والتفصيل الدقيق لمعني المفهوم والتخطيط الواعي للمواقف التي ينطبق عليها المفهوم ووفرة الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة الغير منتمية .

أما الطريقه الأستقرائيه فعلي المعلم مراعاة وقت الحصة ، وتوزيع الزمن علي الأنشطة، وإمتلاك المعلم للمهارة في طرح الأمثلة ، وإثارة التفكير واستخدام الوسائل المتنوعه.

- **تقويم تعلم المفاهيم الجغرافية** :

يمكن للمعلم قياس مدى تمكن المتعلمين من المفاهيم الجغرافية من خلال استخدامه لأدوات القياس المتعددة ، ومنها الاختبارات النفسية والتحريرية والملاحظة ، ويمكن القول بأن المتعلم قد تعلم المفهوم اذا تمكن من (حميدة وآخرون، ٢٠٠٩: ١٣٧).(محمود، ٢٠٠٥: ٦٨)

- **تعريف المفهوم** : آى تحديد الدلالات اللفظية للمفهوم ، ويتطلب من المتعلمين أن يكونوا على دراية تامة لمضمون ، المفهوم وأبعادة وقواعده التى يستند إليها المفهوم، وليس مجرد حفظ المفهوم .
- **اكتشاف المفهوم** : من خلال إجراء عمليات التصنيف والتعميم والتمييز .
- **استخدام المفهوم** : فى عملية التمييز بين المفاهيم وتصنيفها ؛ آى التعرف إلى الأمثلة الموجبة وتمييزها عن الأمثلة السالبة، كما يستخدم المعلم القاعدة والتعريف التى تتضمن الخصائص المميزة للمفهوم فى تصنيف الظواهر والأشياء المحيطة به فى فئات معينة .
- **تطبيق المفهوم**: من خلال سياق المادة الدراسية وبيئة التعلم، بمعنى انتقال أثر التعلم، والإستفادة من المفهوم فى مواقف حياتية جديدة لم تعرض على المتعلم من قبل .
- **تفسير الملاحظات** : وفق المفاهيم التى تم تعلمها .
- **حل المشكلات** : باستخدام المفاهيم التى تم تعلمها .
- **صياغة الفروض** : من خلال العلاقات بين المفاهيم العليا والمفاهيم الفرعية فى شكل هرم المفاهيم .

• **العلاقة بين استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وتعلم المفاهيم الجغرافية** :

تساعد استراتجية التعلم المستند إلى الدماغ فى اكتساب وتنمية المفاهيم المجردة من خلال عملية التصور الذهنى أو التخيل وربط المفهوم المجرد بالصور الحسية، هذا ويتضح من خلال قيام المتعلم بإبراز العلاقات بين المفاهيم الجغرافية بصورة شيقة وجذابة ، مما يدفعهم لتعلمها وتصحيح التصورات البديلة لديهم عن تلك المفاهيم ، مما يؤدى إلى احتفاظ المتعلم ببيئتة المفاهيمية لمدة أطول وبقاء أثر التعلم .

• **الطريقة والإجراءات** :

يتناول هذا الجزء الإجراءات التى اتبعتها الدراسة، وتشمل منهج الدراسة ووصف عينة الدراسة وبناء أدوات الدراسة " اختيار مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرافيا ، واختبار المفاهيم الجغرافية والكشف عن مدى صدق وثبات هذة الأدوات، والوصف التفصيلى للتجربة والمعالجات الإحصائية

• **أولاً: منهج البحث**:

- **المنهج الوصفى** : استخدم فى إعداد الإطار النظرى للدراسة وتحليل الدراسات السابقة وتحديد علاقتها بموضوع الدراسة .
- **المنهج التجريبى التربوى** : استخدم فى تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً للتعرف على أثر الاستراتيجية المستخدمة فى تنمية مهارات التفكير البصرى والمفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوى .

• **ثانيا : عينة البحث** :

تم اختيار مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوى بمدرسة أم المومنين الثانوية بنات التابعة لإدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة، وبلغ عدد أفراد المجموعة (٧٦) طالبة منهم و(٣٨) طالبة يمثلون طالبات المجموعة الضابطة والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١) : توزيع افراد مجموعة البحث

البيان	العدد	النسبة
المجموعة التجريبية	٣٨	٥٠٪
المجموعة الضابطة	٣٨	٥٠٪
المجموع	٧٦	١٠٠٪

• **ثالثاً: أدوات البحث** :

١-اعداد قائمة المفاهيم الجغرافية :

لتحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة "الموقع ومظاهر سطح مصر" ، تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى حيث يعد أحد أساليب البحث العلمى، ويعد أداة مهمة وطريقة متبعة لاتخاذ قرار علمى يتصف بالموضوعية ، التنظيم فضلاً عن كونه وصفاً ظاهرياً لمحتوى المادة العلمية شكلاً ومضموناً .

ويعرفه اللقائى بأنه: " الأسلوب الذى يمثل حكماً على محتوى المادة العلمية التى يحتويها المنهج الدراسى بطريقة موضوعية، إذ يعتمد على التحليل المنطقى، ووصف المحتوى سواء كان مكتوبا أو مرئيا أو لفظيا، مع التركيز على الأهداف التى يرمى إليها من يقوم بعملية التحليل " (محمد أمين،٢٠٠٩:٢٢):

وقد مرت تحليل المحتوى للوحدة موضوع الدراسة بالخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من التحليل** :

يهدف إلي تحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة "الموقع ومظاهر سطح مصر" بكتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الأول الثانوى العام الدراسى ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م، لإعداد قائمة أولية بالمفاهيم الجغرافية

- **تحديد وحدة التحليل** :

تم تبنى تعريف (فارعة حسن ،١٩٧٦ : ٧٤٩) للمفهوم كوحدة لتحليل المحتوى، والذى ينص على أن المفهوم تصور عقلى مجرد لمجموعة من الخصائص المشتركة لعناصر أو ظاهرة جغرافية سواء كانت طبيعة أو بشرية ليشار إليهم باسم أو رمز أو لفظ معين يدل عليه "

- **حدود التحليل** :

- يقتصر التحليل على وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " بكتاب الجغرافيا المقرر على طلاب الصف الأول الثانوى للعام الدراسى ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م لإعداد قائمة أولية بالمفاهيم الجغرافية .
- يشتمل التحليل كل المفاهيم الجغرافية الواردة بالوحدة .
- يشتمل التحليل جميع المفاهيم الجغرافية التى ورد لها تعريف، والتى لم يرد لها تعريف.
- يشتمل التحليل كل العناوين الرئيسة والفرعية التى وردت فى ثنايا محتوى الوحدة ، وحيث أن المفاهيم تصاغ فى صورة كلمة أو عبارة وصفية ، فقد اتخذ من الكلمة أساسا فى عملية التحليل .

- **تحليل الوحده لتحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنه فيها**:

تم إتباع الخطوات التالية:

- قراءة محتوى الوحدة قراءة متأنية وفاحصة لعدة مرات .
- تحديد المفاهيم الجغرافية (الرئيسة والفرعية) المتضمنة بالوحدة .
- تحديد الدلالة اللفظية لكل مفهوم وصياغته بصورة تسهل فهمه واستيعابه وفق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ .
- صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بكل مفهوم ما يحقق المستويات المعرفية من تصنيف بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تقويم)

- **ضبط التحليل** :

ويقصد به مدى صدق وثبات التحليل وفق محددات التحليل ، وتم ذلك من خلال :

• **ثبات التحليل** :

نظراً لأن تحليل المحتوى يتصف بالموضوعية ، كان لزاماً التحقق من اتساق نتائج التحليل عن طريق حساب ثبات التحليل .

ويقصد بثبات التحليل أن يعطى النتائج نفسها إذا ما أعيد التحليل مرة أخرى ، وللتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بإجراء التحليل للمفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة الدراسة بفاصل زمنى قدره (١٥ يوماً) ، وتم استخدام معادلة كوبر " Copper " لحساب نسبة الإتفاق بين التحليلين : (محمد أمين، ٢٠٠٩ : ٢٩) وقد بلغت نسبة الإتفاق بين التحليلين بعد تطبيق المعادلة إلي (٩٤٪) ، وهى نسبة الإتفاق عالية تدل على ثبات التحليل .

• **صدق التحليل** :

يقصد به " مدى اتفاق النتائج التي تم التوصل إليها مع نتائج التحليل من خلال مقارنة نتائج التحليل التى توصلت إليها الباحثة ، والنتائج التي توصلت إليه إحدي الباحثات في المجال، والتى قامت بإجراء عملية التحليل وفق هدف وجود التحليل التى تم تحديدها في الدراسة ، وبلغت نسبة الإتفاق (٩٥٪) وهي نسبة اتفاق عالية .

• **نتائج التحليل** :

تم التوصل إلى تحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنة بمحتوى وحدة " الموقع ومظاهر سطح مصر " بكتاب الجغرافيا المقرر علي طلاب الصف الأول الثانوى للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠ م ، وعمل قائمة أولية لها ، وعرضها علي السادة المحكمين لإبداء الرأي فيها (ملحق١) .

• **إعداد القائمة في صورتها النهائية** :

وفى ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون ، تمت صياغتها بصورتها النهائية (ملحق٢) .

٢- اختبار مهارات التفكير البصرى في الجغرافيا (إعداد الباحثة) .

• **وصف الاختبار** :

تم الإطلاع علي الدراسات والبحوث النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع مهارات التفكير البصرى ، وعدد من الاختبارات ذات العلاقة ، وذلك بهدف إعداد اختبار مهارات التفكير البصري في مادة الجغرافيا لطالبات الصف الأول الثانوي في وحدة " سطح مصر " المقررة علي الطالبات للعام الدراسى ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م ، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وموزعة علي ستة أبعاد على التوالي (ملحق ٣) ، وكما هو مبين بالجدول (٢) .

جدول (٢): أبعاد وفقرات اختبار مهارات التفكير البصري في وحدة سطح مصر

م	أبعاد الاختبار	الفقرات	عدد الفقرات
١	القراءة البصرية	١٥-٢٠-٢٦	٣
٢	التمييز البصري	٧-١٢-٨-١٧-١٨-١٩-٢٥	٧
٣	إدراك العلاقات المكانيه	٣-٢١-٢٢-٢٨-٢٩	٥
٤	تفسير المعلومات	١٣-١٤-١٢-٣٢	٤
٥	تحليل المعلومات	١-٤-٥-١٠-٢٤-٢٧-٣٠	٧
٦	استنتاج المعنى	٢-٦-٩-١١-١٦-٣١	٦
مجموع الفقرات			٣٢ فقره

وتتراوح الدرجة الكلية لاختبار (٣٢) درجة ، فقد تم احتساب درجة واحدة عن كل فقرة .

- **صدق اختبار مهارات التفكير البصرى في مادة الجغرافيا**:

للتأكد من صدق اختبار تم الإعتماد علي صدق المحكمين ، حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار بصورته الأولية (ملحق٣) علي عدد من السادة المحكمين (ملحق١) تخصص مناهج وطرق تدريس الجغرافيا وعلم النفس بهدف التأكد مما يلي :

- مدى قياس كل سؤال للمستوى الذى وضع له .
- مدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية لكل مفردة .
- مدى ملائمة الصياغة لمستوي طالبات الصف الأول الثانوى .

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون، حيث أشار بعضهم إلي ضرورة طباعة الاختبار بالألوان؛ لوضوح الصور والأشكال، ولكن لم يشر أي من المحكمين إلي حذف أو إضافة أي من فقرات الإختبار، لذلك بقيت فقرات الاختبار (٣٢) فقره ، وهذا ما يوضحه جدول (٤)، وتمت صياغته بصورته النهائية (ملحق ٤)

- **حساب زمن اختبار مهارات التفكير البصري في الجغرافيا** :

قامت الباحثة بتجريب الاختبار علي عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة بذات المدرسة، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية بهدف تحديد زمن الاختبار، حيث تم حساب زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي، حيث تم حساب زمن أول خمس طالبات أجابوا علي الاختبار، مضافاً إليه زمن آخر خمس طالبات أجابوا عليه مقسوما علي عددهم، فكانت المدة الزمنية التي استغرقتها الطالبات تساوي (٤٠) دقيقه .

- **ثبات اختبار مهارات التفكير البصري في الجغرافيا** :

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات اختبار مهارات التفكير البصري في مادة الجغرافيا في وحدة سطح مصر المقررة علي طالبات الصف الأول الثانوي ٢٠١٩/٢٠٢٠، بالطريقتين التاليتين :

• **طريقة التجزئة النصفية** :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية (١٦) فقرة، ودرجات الفقرات الزوجية (١٦) فقرة، والمكونة لاختبار مهارات التفكير البصري في وحدة سطح مصر في صورتها النهائية، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (٠.٨٠١)، ثم استخدم معادلة سبيرمان لتعديل طول الاختبار بسبب كون عدد الفقرات زوجيا (النصفين متساويين)، وقد بلغت (٠.٨٨٩) وهي قيمة مقبولة علمياً، الأمر الذي يدل علي درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة .

• **طريقة كودر ـ ريتشاردسون الصيغة ٢٠**:

تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل كورد – ريتشاردسون ٢٠، وبلغت قيمته (٠.٩٢٦) وهي قيمة مقبولة وتدل علي مستوي جيد من الثبات، وتفي بمتطلبات تطبيقه علي أفراد عينة الدراسة .

٣-اختبار المفاهيم الجغرافية (إعداد الباحثة)

• **وصف الاختبار** :

تم إعداد اختبار المفاهيم الجغرافية في وحدة سطح مصر لطالبات الصف الأول الثانوي (ملحق ٥) وتكون الاختبار من(٥٠) فقره موزعة .

• **صدق اختبار المفاهيم الجغرافية** :

للتأكد من صدق الاختبار تم الاعتماد علي صدق المحكمين، حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار بصورته الأولية (ملحق ٥) علي عدد من السادة المحكمين (ملحق ١) تخصص مناهج وطرق تدريس الجغرافيا وعلم النفس بهدف التأكد مما يلي :

- مدي قياس كل سؤال للمجال الذي وضع لقياسه .
- مدي صحة وسلامة الصياغة اللغوية لكل سؤال .
- مدي ملائمة الصياغة اللغوية لمستوي التلاميذ عينة الدراسة .

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون، حيث أشار بعضهم إلي تعديل بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً مثل : فقرة ١١، ٢٣ ، ٢٨، وتم تعديل هذه الفقرات، ولكن لم يشر أي من المحكمين بحذف أو إضافة أي من فقرات الاختبار، وظهر بصورته النهائية (ملحق ٦) بعدد أسئلة (٥٠ سؤلاً) ، والدرجة الكلية (٥٠ درجة) .

• **حساب زمن اختبار المفاهيم الجغرافيا** :

قامت الباحثة بتجريب الاختبار علي عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تم اختيارهم من خارج الدراسة بذات المدرسة، وقد أجريت التجربة الإستطلاعية بهدف تحديد زمن الاختبارعن طريق المتوسط الحسابي، حيث تم حساب زمن أول خمس طالبات أجابوا علي الاختبار،

مضافاً إليه زمن آخر خمس طالبات أجابوا عليه مقسوماً علي عددهم، فكانت المدة الزمنية التي استغرقتها الطالبات تساوي (٥٠) دقيقة .

• **ثبات اختبار المفاهيم الجغرافية** :

قامت الباحثه بحساب معامل ثبات اختبار المفاهيم الجغرافية فى وحدة سطح مصر المقررة على طالبات الصف الأول الثانوى بالطريقتين التاليتين :

• **طريقة التجزئة النصفية** :

تم حساب معامل الإرتباط بين درجات أفراد العينة على الدرجات الفردية ، ودرجات الفقرات الزوجية لكل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلى، وتم تعديل طول الاختبار باستخدام معادله سبيرمان - براون ، يتضح أن قيم معاملات الثبات الاختبار تراوحت بين (٠.٧٥١ -٠.٨٥٦) ، وهى قيم عالية تدل على ثبات الاختبار .

• **طريقة كودر - ريتشاردسون الصيغة ٢٠** :

تم حساب معامل ثبات الاختبار معامل كودر - ريتشاردسون ٢٠، وبلغت قيمة (٠.٩٥٣) وهى قيمة مقبولة وتدل على مستوى جيد من الثبات وتفى بمتطلبات تطبيقه على أفراد عينة الدراسة .

• **رابعاً: التطبيق القبلى لأدوات البحث** :

• **التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرافيا** :

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار مهارات التفكير البصرى فى وحدة الموقع البصرى ومظاهر سطح مصر، تمت المقارنة بين أداء طالبات المجموعة الضابطة ، وطالبات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير البصرى فى التطبيق القبلى ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات المجموعه التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرافيا

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراءة البصرية	التجريبية	٣٨	٠.٨٩٥	٠.٦٤٩	١.١٤١	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٠.٧٣٦	٠.٥٥٤		
التميز البصرى	التجريبية	٣٨	٢.٤٤٦	١.١٥٤	-١.٥٩٢	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢.٨٤١	١.٠٠١		
إدراك العلاقات المكانيه	التجريبية	٣٨	١.٨١٥	٠.٨٩٧	٠.٦٩٧	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١.٦٥٨	١.٠٧٣		
تفسير المعلومات	التجريبية	٣٨	١.٣٦٨	٠.٩٤٣	١.٢١٨	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١.١٣٣	٠.٧٤٢		
تحليل المعلومات	التجريبية	٣٨	٣.١٣٣	١.١٨٨	-٠.٥٦٢	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٣.٣١٥	١.٦٢٨		
استنتاج المعنى	التجريبية	٣٨	٢.٧٨٨	١.٠١٧	-٠.٧٠٨	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢.٩٤٨	٠.٩٣٩		
الاختبار ككل	التجريبية	٣٨	١٢.٤٤٨	٢.٥١٤	-٠.٣١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١٢.٦٣٣	٢.٥٩٤		

قيمة (ت) الجدولية (د.ح=٧٤)عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٠٠ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٦ .

يتبين من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات التفكير البصرى قبليا، مما يؤدى إلى تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة .

- **التطبيق القبلى لاختبار المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا** :

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار المفاهيم الجغرافية فى وحدة الموقع ومظاهر سطح مصر ، تمت المقارنة بين أداء طالبات المجموعة الضابطة ، وطالبات المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الجغرافية فى التطبيق القبلى، والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤): اختبار(ت) للفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٣٨	٦.٠٧٨	٢.٠٥٩	٠.٠٥٩	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٦.٠٥٤	١.٨٦٠		
الفهم	التجريبية	٣٨	٤.٠٧٨	١.٦٠١	٠.١٣١	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٤.٠٢٥	١.٩٠٩		
التطبيق	التجريبية	٣٨	٢.١٥٧	١.٤٢٤	١.٣٣٢	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١.٧٦٤	١.١٤٩		
التحليل	التجريبية	٣٨	٢.٥٢١	١.٣٦٣	٠.١٧٩	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٢.٨٦٩	١.٢١٣		
التقويم	التجريبية	٣٨	١.١٥٨	١.٠٥٢	-١.٢٣١	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١.٤٢٢	٠.٧٩٤		
الاختبار ككل	التجريبية	٣٨	١٦.٣٩٦	٤.٢٢٣	٠.٢٨٤	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١٦.١٣٣	٣.٨٤٥		

قيمة (ت) الجدولية ،(د. ح =٧٤) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٠٠ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٦ .

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لإختبار المفاهيم الجغرافية قبل بدء التجربة ، مما يؤدى إلى تكافؤ المجموعتين .

- **خامساً: تدريس وحدة الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ** :

بعد تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وضبط متغيرات الدراسة ثم تدريس وحدة الدراسة (الموقع ومظاهر سطح مصر) باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ للمجموعة التجريبية، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، واستمر تدريس وحدة الدراسة لمدة شهر بدءاً من شهر اكتوبر حتى أول شهر

نوفمبر للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠ ، بمدرسة ام المؤمنين الثانوية بنات ، التابعة لإدارة حلوان التعليمية، بمقدار (٨ حصص) ومدة كل منها (٤٥ دقيقة)، وبمعدل حصتين أسبوعيا، وبعد الإنتهاء من التدريس قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة بعديا ، والتوصل إلى نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

- **سادساً : نتائج البحث :**

نتائج الفرض الأول الذى ينص علي :

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى في مادة الجغرافيا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري في مادة الجغرافيا باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين عينتين مستقلتين (Anderson, et al , 1994) ، كما يوضح الجدول (٥) :

جدول رقم (٥): اختبار (ت) للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصرى

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
القراءة البصرية	التجريبية	٣٨	٢.٦٣٣	٠.٦٣٣	٦.٧٢٢	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	١.٥٥٤	٠.٧٦١		
التمييز البصري	التجريبية	٣٨	٦.٢١١	١.٠٦٨	٦.٧٧٦	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٤.٠٧٩	١.٦١٦		
إدراك العلاقات المكانية	التجريبية	٣٨	٤.٣٤٣	٠.٨١٣	٨.٧٤٦	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٢.٤٤٥	١.٠٥٥		
تفسير المعلومات	التجريبية	٣٨	٣.٧٨٨	٠.٤٧٢	٩.٥٥٦	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	١.٩٤٥	١.٠٨٧		
تحليل المعلومات	التجريبية	٣٨	٥.٩٤٥	٠.٩٨٣	٦.٧٨١	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٤.٢١١	١.٢٣٤		
إستنتاج المعني	التجريبية	٣٨	٥.٣٤١	٠.٧٨٠	٥.٣١٦	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٤.٠٧٨	١.٢٣٦		
الاختبار ككل	التجريبية	٣٨	٢٨.٢٦٢	٣.٤١٣	١٠.٠٢٦	دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	١٨.٣١٤	٥.٠٧٠		

قيمة (ت) الجدولية ، (د.ح =٧٤) عند متوسط دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٨ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٢ .

يتبن من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية فى التطبيق البعدى على أبعاد اختبار مهارات التفكير البصرى ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ساعد الطالبات على ممارستهم للأنشطة البصرية فهم يرسمون ويلونون ويلصقون الصور ، والرموز لتمثيل المفاهيم المجردة ، وقيام الطالبات بإجراء العديد من المعالجات الذهنية للأشكال والصور والايقونات وتحليلها وإدراكها ، وهذا بدوره تنمى مهارات التفكير البصرى ، هذا بالإضافة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يعزز نظام اعمال العقل عند الطالبات ، والذى يسهم فى عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة بعيدة المدى ، حيث أن الطالبات يقمن بعملية الربط بين المفهوم والصورة مما يعزز من سرعة استجاباتهم للتعلم ، وتسهم استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى إيجاد بيئة صفية محفزه للتفكير البصرى ، وذلك من خلال التشجيع على التخيل والتنافس والتغذية الراجعة، وتنوع أساليب التقويم المختلفة ، وهذا يتفق مع ما أكدته العديد من الدراسات مثل : (caine.2014) ودراسة (لطف الله ، ٢٠١٢) ودراسة (الطيطى، ورواشدة ، ٢٠١٣) .

نتائج الفرض الثانى الذى ينص على :

"يوجد أثر للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرافيا لدى أفراد عينة الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (منصور، ١٩٩٧ : ٥٧) وقد اعتمدت مستويات حجم التأثير كما بالجدول (٦) :

جدول (٦) : مستويات حجم التأثير

حجم التأثير		
صغير	متوسط	كبير
٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

والجدول (٧) يبين مربع معامل إيتا للتحقق من أثر استريتجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (٧): قيمة (ت) مربع إيتا وحجم التأثير للتحقق من أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية مهارات التفكير البصرى

أبعاد اختبار مهارات التفكير البصرى	قيمة (ت)	إيتا	حجم التأثير
القراءة البصرية	١٠.٦٥	٠.٧٦	كبير
التمييز البصرى	١٤.٥٥	٠.٨٥	كبير
إدراك العلاقات المكانية	١٢٠.٨	٠.٨٠	كبير
تفسير المعلومات	١٣.١٢	٠.٨٤	كبير
تحليل المعلومات	١١.٠٩	٠.٧٧	كبير
استنتاج المعنى	١٢.١٠	٠.٨٠	كبير
الاختبار ككل	٢٢.٩٨	٠٩٤.	كبير

يتبين من الجدول (٧) أن تأثير طريقة التدريس باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ كان كبيراً على جميع أبعاد اختبار مهارات التفكير البصرى فى مادة الجغرفيا، فقد تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠.٧٦ - ٠.٩٤) للمجموعة التجريبية، وهى قيم تدل على تأثير كبير .

وهذا يدل على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فى إكساب الطالبات لمهارات التفكير البصرى ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يعزز لدى الطالبات الطلاقة والمرونة والأصالة البصرية، وذلك من خلال تصميمهم لأيقونات وصور غير متوفرة فى المنهج المدرسى، كما أن الاستراتيجية ساعدت من خلال تنوع أنشطتها وتنوع مصادر الحصول على المعلومات إلى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى الطالبات، كما أن الأسئلة الإستنقصائية فى الأنشطة والمهام المطلوبة من التلاميذ تنفيذها تطلبت منهمن المشاركة النشطة، وتوظيف قدراتهم الذهنية وعمليات عقلية فى الإجابة عليها للتوصل إلى المعلومات والمعارف الجديدة، وربطها بما لديها من معارف سابقة، كما أن بحث الطالبات بأنفسهن عن المعلومات المطلوبة فى النشطة والمهام التى تتطلب منهن ساعدهن على التمييز والكشف عن المغالطات بين المفاهيم، وإعطاء تفسيرات، والوصول إلى إستنتاجات ووضع حلول مقترحة للوصول إلى المعلومات الصحيحة، حيث أصبح للطالبة دور إيجابى فاعل فى الحصول على المعلومات وتلخيصها، ومناقشتها للوصول إلى المفهوم الجغرافى بصورته الصحيحة، مما ساعد على تنمية مهارات التفكير البصرى لدى الطالبات .

نتائج الفرض الثالث الذى ينص على :

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا لصالح طالبات المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى

لاختبار المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا باستخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين عينتين مستقلتين . (Anderson et al, 1994) كما يوضح الجدول (٨) :

جدول (٨): اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار المفاهيم الجغرافية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٣٨	١٣.٦٠٥	٢.٦٦٧	٧.٦٤٤	دالة
	الضابطة	٣٨	٩.١٣٣	٢.٤٢٨		
الفهم	التجريبية	٣٨	١١.٦٣٢	٢.٦٧٥	٧.٢٧٩	دالة
	الضابطة	٣٨	٧.٢٦١	٢.٥٥٣		
التطبيق	التجريبية	٣٨	٤.٩٤٥	١.٢٢٦	٣.٩٦١	دالة
	الضابطة	٣٨	٣.٨٦٦	١.١٤١		
التحليل	التجريبية	٣٨	٧.٤٤٧	٢.٠٨٩	٨.٤٧٩	دالة
	الضابطة	٣٨	٣.٦٠٣	١.١٨٣		
التقويم	التجريبية	٣٨	٢.٨٩٥	١.٠٨٥	٦.٥٤٥	دالة
	الضابطة	٣٨	١.٣٦٥	٠.٩٤٠		
الاختبار ككل	التجريبية	٣٨	٤٠.٥٢٤	٨.٢٧٠	٨.٩٣٠	دالة
	الضابطة	٣٨	٢٥.٢٣٠	٦.٥٣٠		

قيمة (ت) الجدولية، (د.ح = ٧٤) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٨ عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٢ .

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية فى التطبيق البعدى على أبعاد اختبار المفاهيم الجغرافية، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ ساعد الطالبات على ممارستهن للأنشطة البصرية عن طريق استبصار العلاقة بين المفاهيم من خلال تقديم المدركات الحسية المدعمة للمفاهيم، وزيادة إيجابية الطالبة وقدرتها على بناء معرفتها بنفسها، وتكوين بنائها المفاهيمى ، وإثارة دافعية الطالبة وفضولها للوصول إلى المفاهيم والمبادىء الجغرافية التى تفسر صفت الظواهر الطبيعية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشوبكى ٢٠١١) ودراسة (Word & Wondersee, 2002) ودراسة (منصور إبراهيم ٢٠١٧) ودراسة (ياسمين فتحى ٢٠١٤) حيث أكدت هذه الدراسات فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تساعد فى تنمية المفاهيم الجغرافية وسهولة إسترجاعها .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إعتماد استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على التعليم المتمركز حول الطالب، حيث تحتوى على مجموعة من المهمات والأنشطة والقيام بالعديد من العمليات المختلفة، كالتقصى والبحث

والاستكشاف للمعلومات، وإيجاد بناء معرفى خاص بالطالبة ومن إبداعها، لهذا فإن الطالبة تستطيع أن تتعامل مع المعرفة بطريقة عملية مفيدة أكثر من الحفظ والاستظهار لهذه المعلومات .

كما أن البيئة التى توفرها استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ من حيث التفاعل والتواصل بين الطالبات ولدت لديهن اتجاهات إيجابية نحو مادة الجغرافيا، مما يزيد من دافعيتهن للتعلم، ومن ثم يزداد تحصيلهن العلمى للمادة، وهذا يُشعر الطالبات بأهمية الوحدة الدراسية المتعلمة، وما تتضمنه من موضوعات ترتبط بحياتهم الأمر الذى يساعد فى التغلب على صعوبة وجفاف المادة، واستمتاع الطالبات بدراسة الوحدات والإستفادة بشكل مستمر، وتنمية روح التعاون، والعمل الجماعى والسرعة فى الأداء .

نتائج الفرض الرابع الذى ينص على :

" يوجد أثر للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا لدى أفراد عينة الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية وللتحقق من صحة الفرض تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (منصور، ١٩٩٧: ٥٧) وقد اعتمدت مستويات حجم التأثير كما بالجدول (٩) :

جدول (٩) : مستويات حجم التأثير

حجم التأثير		
صغير	متوسط	كبير
٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤

وجدول (١٠) يبين مربع معامل إيتا للتحقق من أثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية .

جدول (١٠): قيمة (ت) ومربع معامل إيتا وحجم التأثير للتحقق من اثر استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تنمية المفاهيم الجغرافية

أبعاد اختبار المفاهيم الجغرافية	قيمة (ت)	إيتا	حجم التأثير
التذكر	١٣.٧٨	٠.٨٤	كبير
الفهم	١٤.٣٥	٠.٨٥	كبير
التطبيق	٩.٢٥	٠.٧٠	كبير
التحليل	١١.٢٥	٠.٧٧	كبير
التقويم	٦.٥٣	٠.٥٤	كبير
الاختبار ككل	١٦.٢٩	٠.٨٨	كبير

يتبين من الجدول (١٠) أن تأثير طريقة التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ كان كبيراً على جميع أبعاد اختبار المفاهيم الجغرافية فى مادة الجغرافيا ، فتراوحت قيم مربع إيتا بين (٠.٥٤ -٠.٨٨) للمجموعة التجريبية، وهى قيم تدل على تأثير كبير .

وهذا يدل على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ حيث تؤكد على إيجابية الطالب وقدرته على بناء معرفته بنفسه، فالطالب يفكك المفاهيم الصعبة ثم يسترجعها من المعرفة السابقة ويضيف لها معلومات جديدة تسهم فى تكوين بنائه المفاهيمى ، وتعديل تصوراته الخاطئة، ومن جانب آخر يثير دافعية الطالب وفضوله للوصول إلى المفاهيم والمبادىء الجغرافية التى تفسر الظواهر الطبيعية، كما تسهم فى تزويد الطالب بتغذية راجعة فوزرية، أضف إلى ذلك أنها تسهم فى ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة فى البنية المعرفية للطالب ، وتساعده على تنظيم أفكاره وتسلسلها وتصنيفها مع إيضاحها بالصور والرسومات، ليس هذا فحسب بل نجعل عملية التعلم ذات معنى، وتتيح للمتعلم استبصار العلاقة بين المفاهيم من خلال تقديم المدركات الحسية المدعمة للمفاهيم، وتعمل على تنمية جانبى الدماغ، فالجانب الأيمن من الدماغ تنمية ؛ لأنها تتعامل مع الصور والألوان وتكوين الصور الذهنية للمفاهيم، أما الجانب الأيسر لكونها تتناول المفاهيم والمعلومات بشكل متسلسل ومتتابع كل هذا يسهم بدوره فى تنمية المفاهيم الجغرافية وسهولة إسترجاعها ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (لطف الله، ٢٠١٢) ودراسة (الطيطى ورواشدة، ٢٠١٣) ودراسة (Caine,2014) .

- **المراجع** :
- **أولاً: المراجع العربية** :

- إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٧): " آفاق جديدة فى دراسة الإبداع "، ط١، وكالة المطبوعات، الكويت .
- أحمد ، نعيمة حسن ، وعبد الكريم ، سحر محمد (٢٠٠١): " أثر المنطق الرياضى والتدريس بالمدخل البصرى المكانى فى أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مادة العلوم "، المؤتمر الخامس، التربية العلمية للمواطنة ، المجلد الثانى، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٩ يوليو -أغسطس .
- أحمد عبد الرشيد (٢٠١٦): " فاعلية استراتيجية المفاهيم الكرتونية فى تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى " ، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، ع ٧٥ .
- أريك جنسن (٢٠١٤): " التعلم استناداً إلى الدماغ -النموذج الجديد للتدريس " ، ترجمة هشام سلامة وحمدى عبد العزيز، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- إمام البرعى (٢٠٠٩): " تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول "، دار العلم والإيمان .
- أمين ، محمد . (٢٠٠٩): " تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق رؤية معاصرة"، دار السحاب ، القاهرة .
- أمين عطوة، محمد. (٢٠٠٩): " تدريس الدراسات الاجتماعية النظرية والتطبيق رؤية معاصرة " ، دار السحاب، القاهرة .

- بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٤) : " تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بلال لطفى (٢٠١٤) : " فاعلية خرائط التفكير فى تنمية المفاهيم الجغرافة ومهارات التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس .
- حمادة ، محمد (٢٠٠٩) : " فاعلية شبكات التفكير البصرى فى تنمية مهارات التفكير البصرى والقدرة على حل المشكلات اللفظية فى الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس، الجمعية الوطنية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤٦ .
- حمدان محمد على (٢٠١٠) : " الموهبة وأساليب التفكير" ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس ، العدد (٤٧) ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- حمدان محمد على (٢٠١٦) : " أثر التفاعل بين المعالجة العلمية وتنمية التفكير البصرى فى العلوم لتلاميذ المرحلة المتوسطة " ، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٩)، العدد (١) الجمعية المصرية للتربية العلمية .
- حميدة ، إمام وآخرون (٢٠٠٠) : " تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام " ، الجزء الأول ، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .
- حميدة ، إمام وآخرون .(٢٠٠٠) : " تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام " ، الجزء الثانى، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .
- خضر ، فخرى رشيد (٢٠٠٦) : " طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية" ، ط١ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- خولة يوسف حسن (٢٠١١) : " فاعلية برنامج تعليمى قائم على التعلم المستند إلى الدماغ فى تحسين التحصيل واكتساب المفاهيم العلمية وزيادة الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية فى العلوم " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية .
- خير الدين كامل ، مجدى (٢٠٠٧) : " فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، المجلد ٢٣، العدد الأول ، الجزء الثانى .
- زهراء زهير (٢٠١٥) : " فاعلية استراتيجية دوائر المفهوم فى اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الإدبى "، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل العدد ١٩ .
- الزيادات، ماهر . وفطاوى، محمد. (٢٠١٠) : " الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها " ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- السكران ، محمد أحمد. (٢٠٠٧) : " أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية " ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- الشربينى ، زكريا. وصادق، يسرية. (٢٠٠٠) : " نمو المفاهيم العلمية للأطفال. برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة " ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة .
- الشوبكى ، فداء (٢٠١٠) : " أثر توظيف المدخل المنظومى فى تنمية مهارات التفكير البصرى بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادى عشر، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة .

- طافش، إيمان أسعد (٢٠١١) : " أثر برنامج مقترح فى مهارات التواصل الرياضى على تنمية التحصيل العلمى ومهارات التفكير البصرى فى الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسى بغزة " ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر ، غزة .
- طه محمد (٢٠١٨) : " علاقة التفكير البصرى بمجال ومراحل تطور تكنولوجيا التعليم" (دراسة تحليلية) مجلية دراسات تربوية، العدد السابع .
- الطيطى. مسلم يوسف ، ورواشده. " إبراهيم فيصل (٢٠١٣) : " أثر برنامج تعليمى للتعلم المستند للدماغ فى الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائى فى العلوم " ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ٣ (٤٤).
- عبد الصاحب ، إقبال. وجاسم ، أشواق. (٢٠١٧) : " ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المحظورة "، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عبد العال ، رجاء محمد (٢٠٠٢) : " فعالية استخدام خرائط المفاهيم فى تدريس الجغرافيا على اكتساب المفاهيم الطبيعية والسياسة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى"، مجلة كلية التربية ببنها، عدد إبريل .
- عبد المولا، أسامة (٢٠١٠) : " فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة سوهاج .
- العدوان ، زيد (٢٠١١) : " فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم فى اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر بالأردن، مجلة كلية النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) " ، المجلد الخامس والعشرون ، العدد ١٠ .
- عزوا إبراهيم عفانة، يوسف إسماعيل (٢٠٠٩) : " التدريس والتعلم بالدماغ ذى الجانبين"، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عفانة، عزو (١٩٩٥) : " التدريس الإستراتيجى للرياضيات الحديثة "، ط١، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- علد العال محمد (٢٠١٧) : " مدى توافر مهارات التفكير البصرى فى مقرر العلوم للصف السادس الابتدائى " ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٦) ، العدد (٣) .
- عماد عبد الرحيم زغلول (٢٠١٢) : " نظريات التعلم "، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .
- فارعة حسن (١٩٧٦) : " تقويم المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- فؤاد سليمان قلادة (٢٠٠٩) : " النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ البشرى " ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، طنطا .
- كريمة عبد اللاه محمود (٢٠١٨) : " تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره على التحصيل وتنمية بعض عادات الاستذكار لدى طلاب الصف السادس الابتدائى ذو أنماط السيطرة الدماغية المختلفة "، مجلة التربية العلمية المجلد (٢١)، العدد (٢)، الجمعية المصرية للتربية العلمية .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠١) : " تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وإنعكاساتها على تدريس العلوم " ، المؤتمر العلمى الخامس -التربية العلمية للمواطنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية .

- لطف الله (٢٠١٢) : " نموذج تدريسى مقترح فى ضوء التعلم القائم على الدماغ فى تنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمى والتنظيم الذاتى فى العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى " ، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية ١٥ (٣) .
- محمد البرعى ، إمام (٢٠٠٩) : " تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول" ، دار العلم والإيمان .
- محمد خالد (٢٠١٨) : " أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة فى تنمية مهارات التفكير البصرى فى الرياضيات والميل نحوها لدى طلاب الصف الرابع الأساسى بغزة "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة .
- محمود ، صلاح الدين (٢٠٠٣) : " أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية فى الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لد تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائى وميولهم نحو المادة " ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٨٥ .
- محمود ، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٥) : "تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات" ، ط١، عالم الكتب ، القاهرة .
- المرسى، محمد حسن (٢٠٠٨) : " قراءة الصورة مدخل إلى التفكير التأملى والتعبير الإبداعى " ، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة ،
- منتهى الصاحب (٢٠١٠) : " فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصرى فى التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسى "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامة بغزة .
- منصور إبراهيم (٢٠١٧) : " فاعلية استخدام المتحف الافتراضى فى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والتاريخية لطفل ما قبل المدرسة " ، بحث منشور ، مجلة دراسات فى التعليم العالى .
- ميرفت عبد النبى (٢٠١٦) : " منهج مقترح قائم على المدخل البصرى لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- ناديا سميح السلطى (٢٠٠٤) : " التعلم المستند إلى الدماغ " ، دار السيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- نصار ، حنان. (٢٠٠٨) : " اللون والصورة فى تعليم الأطفال " ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- نضال ماجد (٢٠١٥) : " فاعلية استخدام استراتيجية (فكر -زاوج -شارك) على تنمية مهارات التفكير البصرى والتواصل الرياضى لدى طلاب الصف الثامن الأساسى " ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة .
- نيفين رياض (٢٠١٧) : " فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام شبكات التفكير البصرى فى تنمية مهارات التفكير عالى الرتبة فى العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة " ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة .
- ياسمين فتحى (٢٠١٤) : " فاعلية برنامج قائم على مصادر تعليمية متنوعة فى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لطفل الروضة فى ضوء معايير الجودة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .

• **ثانياً: المراجع الأجنبية** :

- Caine,J.D. (2014) : The Global Aspects of Brain -Based Learning ERIC.EJ 868336 .
- Connell,J, (2009) : The Global Aspects of Brain -Based Learning ERIC.EJ 868336 .
- Jensen, E, (2000) : Brain Based Learning, Sandiago, C.A: The Brain Store .
- Duman, B, (2007) : Celeration of the Neurons : The application of Brain Based Learning in Class room Environment ERIC.ED 5000 159 .
- Aydin,S & Gel,M, (2011) : " The Effect of Barin Based Learning Biology Education Upon the Academic Success and Attitude " Energy Education Science and Techmology part B -Social and Educational Studies, vol (3).
- Qzden, M & Gultelin, M, (2008) : " The Effect of Brain -Based Learning on Academic Achievement and Rentention of Knowledge in Science Cource ", Electronic Journal of Science Education, vol (12) No (1) .
- Mccartney, R& Samsonon,p. (2011) : Using Round House Diagrams in the Digital Age, Proceeding of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference .
- Ward,R,E & Wandersse,J.H (2002) : Student Perceptions of Round House Diagramming : Amiddle School View Point . International Journal of Science Education, volume 24, Issue 2 .
- Salah, S (2012) : The Effectiveness of Brain -Based Teaching Approach in Enhanching Saentific Four Students, International Lournal of Environmental & Science Education, vol (6), no (1) .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية

إعداد :

د/ حجاج أحمد عبد الله

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية جامعة المنيا

استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية

د/ حجاج أحمد عبد الله
مدرس المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة المنيا

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى تعرف أثر استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وبلغت عينة الدراسة ثمانين طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع أربعين طالب وطالبة لكل مجموعة، وكانت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنيا، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها التعليمية في اختبار مهارات التفكير النحوي لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، ودليل المعلم، ودليل الطالب معدان وفقا للطريقة الاستقصائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية طريقة الاستقصاء في تدريس النحو في تنمية مهارات التفكير النحوي لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير النحوي ككل وكذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة من المهارات الست لاختبار مهارات التفكير النحوي والمتمثلة في (مهارات البحث والاستقصاء - مهارات الاستنتاج النحوي - مهارات الاستدلال النحوي - مهارات التصنيف النحوي ، مهارات التطبيق النحوي . مهارات التقويم النحوي)

الكلمات المفتاحية : طريقة الاستقصاء - مهارات التفكير النحوي - تدريس النحو - مهارات البحث والاستقصاء - مهارات الاستنتاج النحوي - مهارات الاستدلال النحوي - مهارات التصنيف النحوي ، مهارات التطبيق النحوي . مهارات التقويم النحوي.

Using an investigation way in developing the grammatical thinking skills for the fourth year students - Arabic Department Faculty of Education

Dr. Hagag Ahmed Abdullah

Abstract:

The study aimed at recognizing the effect of using the investigation way in developing the grammatical thinking skills for the fourth grade students - Arabic Department - Faculty of Education.

The sample was eighty(80) students both male and female, whom were divided into two groups, a control group and the experimental one, by forty(40) students per group, and the sample of the study was from The fourth grade students - Arabic Department - Faculty of Education in Al-Minia University, the study tools and educational materials were a test in grammatical thinking skills for the fourth grade students - Arabic Department Faculty of Education. The teacher's guide and stuedent's guide were prepared according to the investigation way and the study reached the the effectiveness of investigation way in teaching grammar in developing the grammatical

thinking skills for the fourth grade students - Arabic Department Faculty of Education, where the experimental group students excelled over the control group students in the post-test as a whole for the grammatical thinking skills and also it excelled over the control group students in each skills of the sixth skills in testing the grammatical thinking skills which are : (Search and Investigation skills - Grammatical Deduction skills - Grammatical Conclusion skills - Grammatical Classified skills - Grammatical Applying skills - Grammatical Evaluation skills.)

Key words : the investigation way - the grammatical thinking skills- teaching grammar- Search and Investigation skills - Grammatical Deduction skills - Grammatical Conclusion skills - Grammatical Classified skills - Grammatical Applying skills - Grammatical Evaluation skills.

- **مقدمة** :

يشهد العالم في العصر الحالي ثورة معرفية كبيرة في جميع المجالات وفي مختلف العلوم ، وأصبحت المعارف والمعلومات والمتغيرات والمستحدثات متاحة لجميع الطلاب بصفة عامة ولطلاب الجامعة بصفة خاصة ؛ لتعاملهم الأكثر مع وسائل الاتصال الحديثة التي تتيح لهم الوصول إلى ما يريدونه من معلومات ومعارف وخبرات ، ولذلك فمن الضروري على مناهج الجامعة أن تركز على تعليم هؤلاء الطلاب طرائق وأساليب التفكير والمناقشة والبحث والاستدلال والتصنيف وإبداء الرأي والإقناع والحصول على المعرفة وإنتاجها بأنفسهم والتكيف مع المتغيرات وذلك من خلال استخدام طرائق تدريس تركز على تنمية هذه المهارات .

وتعد اللغة العربية وسيلة الطلاب للحصول على المعرفة كما أنها أداة للتواصل والتعارف بين المجتمعات ، وقد لازمت الحياة العربية في جميع فترات تطورها ورقيها .(محمود الناقة ووحيد حافظ ، ٢٠٠٦، ١٦)

والنحو من أهم فروع اللغة العربية الذي يساعد على تقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل ، وينمي لدى المتعلمين مهارات التفكير مثل: القدرة على التعليل والاستنباط وقوة الملاحظة والموازنة ، ودقة التفكير والقياس المنطقي .(محمد فضل الله ، ٢٠٠١)

واللغة من غير النحو تكون مشوشة لا نظام لها ، فلك أن تتخيل الكم الهائل من المفردات إذا وضع جنبا إلى جنب بدون قواعد تنظمه ، فالنحو يضع إطارا تنظيميا للأسس اللغوية التي تهيئ لنا اللغة وفق نظام لغوي متفق عليه.(batstone,1994,pp34)

فالنحو بذلك ينظم مفردات اللغة ويحدد الأسس التي يجب أن تكون عليها التراكيب ، وبذلك فدارس النحو لابد أن يعمل العقل والفكر في تعامله مع

مفردات اللغة وتراكيبها ، فينظم مفرداتها ويلتزم بقواعدها ، ويختار بفكرة اللفظة المناسبة والعبارة التي تؤدي المعنى أفضل من غيرها ، ويجمع بفكره العبارات في سياق متصل يرتبط بعضه ببعض بعلاقات متنوعة ، وكل هذا من مجالات علم النحو .

وتتضح أهمية النحو بين فروع العربية في أنه يساعد الطلاب على تجنب الخطأ النحوي الفردي الذي يذهب بجمال اللغة ، كما يساعد دارسيه على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل ، وتكوين الذوق الأدبي ولولا النحو ما استطاعت اللغة العربية أن تؤدي دورها في ربط الأفكار والمعاني .(حسن شحاتة ، ٢٠٠٢ ،ص ص ٢٠١ -٢٠٢) (إبراهيم عطا ، ٢٠٠٥، ص ٢٦٩)

وعلى الرغم من أهمية النحو بين فروع اللغة العربية إلا أنّ كثيرا من الطلاب بصفة عامة وطلاب المرحلة الجامعية بوجه خاص يعانون من ضعف واضح في النحو بصفة عامة وفي مهارات التفكير النحوي بصفة خاصة ، يظهر ذلك واضحا في الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلاب والوقوف في تدريسه عند مستوى المعرفة والفهم وعدم الارتقاء إلى مستوى التطبيق وتنمية مهارات التفكير والاستدلال ، ورداءة الأسلوب ، وعدم الارتباط بين الجمل ، وعدم الإفادة من أساليب الصياغة السليمة في تعبيره عن أفكاره وهذا ما أكدته دراسة كل من: محمود النافة ٢٠٠٢،١٩٨١ ، ومصطفى إسماعيل ٢٠٠٤م ، وحجاج أحمد ٢٠١٠ ، وماهر عبدالباري ٢٠١٢ ، ومحمد الزيني.٢٠١٣ .

وقد أرجع الباحثون أسباب ضعف الطلاب في النحو إلى عدة أسباب لعل أهمها طرائق التدريس وعدم التنويع في استخدام طرائق تدريس مختلفة والاقتصار على الطرائق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ (أحمد إبراهيم ،٢٠٠٩ ص ٢٤٥) واعتماد طرائق التدريس على اللفظية الزائدة وتركيزها على حفظ القواعد دون الارتقاء لمستوى الفهم والتطبيق (حسني عصر ١٩٩٩، ص ٢٠٧) (إبراهيم بهلول، ٢٠٠٢، ص٤) (زينب بيومي ، ٢٠٠٢) (محمد صلاح، ٢٠٠٦م) .

ترتب على ضعف الطلاب في النحو وإلقاء مسئولية هذا الضعف على أسباب عديدة أهمها طرائق التدريس إلى البحث عن طرائق تدريس حديثة تعالج هذا الضعف وتعمل على الارتقاء بتدريس النحو من مجرد الحفظ والتلقين إلى تنمية مهارات عليا للتفكير فمن هذه الدراسات من استخدم التعلم التعاوني مثل دراسة إبراهيم بهلول ٢٠٠٢، وعبد الحكيم صالح ٢٠٠٧م ، ومنهم من استخدم مسرحه المناهج مثل دراسة نهى حسانين وماجدة عبد التواب ١٩٩٨م ، ومنهم من استخدم طريقة حل المشكلات مثل دراسة (ماجده سيد ، ٢٠٠٤) ، ومنهم من استخدم المنظمات المتقدمة في تدريس النحو مثل دراسة (حسين إبراهيم ، ٢٠٠٥)

ونجلاء حواس ٢٠٠٧) ومنهم من استخدم خرائط المفاهيم مثل دراسة (زينب بيومي ، ٢٠٠٢) (ثناء عبد المنعم ، ٢٠٠٣) ، (عبد الرحمن كامل ، ٢٠٠٧).

وفي سبيل البحث عن طرائق تدريس تساعد في علاج الضعف النحوي للطلابٍ وتنميةٍ مهارات التفكير النحوي لديهم وجد الباحث طريقة الاستقصاء مجالاً خصباً في تعليم النحو لطلاب الجامعة خاصة في ظل عالم يتصف بالتغير السريع والثورة المعرفية في كل المعارف والمعلومات ووسائل الاتصال الحديثة التي تجعل من الضروري الانتقال من طرائق التدريس التي تركز على نقل المعلومات والحفظ والاستظهار إلى طرائق تدريس حديثة تعتمد على البحث والاستقصاء والاستدلال وإعمال العقل وإبراز الحجج والبراهين .

والتعلم القائم على استخدام الطريقة الاستقصائية يهتم بتدريب المتعلم على كيفية الحصول على المعرفة بنفسه وبشكل موجه ومنظم من قبل المعلم ، كما أنه يثير العقل من خلال إتاحته جوا من الشك والحيرة وصولا إلى نور الحقيقة واكتشاف المعلومات (نظيرة الحارثي ، ٢٠٠٨) .

والاستقصاء عند شين جولد(shein gold) عملية متكاملة تقوم على صياغة الأسئلة، وتقييم الأفكار واكتشاف المعلومات والحكم عليها ، وهو ليس مجرد اجتماع عدد من الطلاب من أجل التساؤل والتبرير ، بل هو مجتمعات صغيرة تقوم بعمليات الاستقصاء التي يتشارك فيها الطلبة والمعلم في تحمل مسئولية التعلم ، واكتشاف الحقائق وتطويرها (Jarrett 1997) .

وتعد طريقة الاستقصاء من الطرق الحديثة التي تسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية ، بما تتيحه من بحث وتفكير وتحليل من أجل الوصول إلى الاستنتاجات ، وإعطاء الحلول المناسبة (الأحمد يوسف ،٢٠٠١ ص١٠٣).

فالطريقة الاستقصائية تتيح للمتعلم اكتساب المعرفة بنفسه ، وتطويرها من خلال الحوار والجدل والبحث وإعمال الفكر والعقل وتعوده على التعلم الذاتي الذي يشعر فيه بلذة طرح الأسئلة والبحث عن إجابات لها ، والتوصل إلى صحة هذه الإجابات من خطأها ، وصولا به إلى انتقال أثر التعلم في مواقف أخرى والاحتفاظ بما تعلمه مدة أطول وذلك لبذله الجهد في الحصول على المعلومات والحقائق.

وتقوم فكرة التعلم القائم على الاستقصاء كطريقة للتدريس على إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتفكير والعمل المستقل ، والحصول على المعرفة بأنفسهم ، كما أن هذه الطريقة تقوم على وضع المتعلم في مشكلة أو قضية خلافية محيرة ويكون عليه أن يعمل بنفسه لحلها ، وهو يخطط للحل ويعمل على إنجاز ما خططه (زريبان عوض ، ٢٠٠١، ص ٧) .

وقد أكدت الدراسات والبحوث الأجنبية ضرورة استخدام التعلم المبني على الاستقصاء في تنمية مهارات اللغة بصفة عامة حيث أكد (mcwenzie,2005) العلاقة الوثيقة بين الاستقصاء وتنمية مهارات الكتابة ، كما أشار (wood,2005) إلى أهمية استخدام الاستقصاء وتدريس الكتابة، وأكد(garcia8samaca .2011) أهمية الاستقصاء في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الجامعية .

ولعل اختيار الباحث لطريقة الاستقصاء في تدريس النحو له ما يبرره ، وهو أنّ النحو من بين فروع اللغة العربية يحتاج إلى إعمال العقل والفكر والبحث والاستقصاء والربط بين المتشابهات للوصول إلى القاعدة وما يتبع ذلك من طرح أسئلة وفرض الفروض للوصول إلى الإجابة الصحيحة من خلال البحث والاستقصاء يؤكد هذا ما ذكره حسن زيتون من أهمية استخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس النحو للنقاط الآتية: (حسن زيتون ، ٢٠٠١، ص ٢٤٤)

- تعلم المتعلم كيف يكتشف المعرفة ويولدها بنفسه ، وكيف يتعرف مصادر المعرفة وأدوات الوصول إليها .
- تزيد من قدرة المتعلم على تذكر المواقف وتصفيتها .
- تعمل على تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات.
- تنمي لدى المتعلم قيما واتجاهات إيجابية مثل : حب الاستطلاع ، واحترام استخدام المنطق ، واستخدام الأدلة والموضوعية ، والرغبة في تأجيل الحكم ، والقدرة على تحمل الغموض .
- تؤدي إلى تعلم عميق الأثر وذي معنى وقابل للانتقال من موقف لآخر .

كما يؤكد أهمية استخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس النحو ما لاحظه الباحث من تشابه مهارات التفكير النحوي مع المهارات المستخدمة في الطريقة الاستقصائية فكما يذكر عبدالله ٢٠٠٧م ، والبجة ، ٢٠٠٥) أن النحو يتطلب من المتعلم مهارات عقلية خاصة في التفكير والتأمل تمكنه من الملاحظة ، والتحليل ، والاستقراء ، والاستدلال ، والتعميم ، لاكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها في حل المشكلات التي يستلزمها السلوك اللغوي شفاهة وكتابة والوصول إلى سياق لغوي قادر على تحقيق التواصل السليم في الفهم والإفهام .

والملاحظ للمهارات السابقة المذكورة في النحو يجد أنها تتشابه كثيرا مع العمليات المستخدمة في التعلم الاستقصائي الذي يسعى للحصول على المعرفة وتكوينها من خلال البحث والملاحظة والتحليل والتصنيف والتمييز ، ويحتاج النحو إلى تفتح عقلي يمكن الطالب من التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي للغة والملاحظة والموازنة والتعميم في استنباط الأحكام العامة. (عامر ، ٢٠٠٢، ص١٢٦).

فالنحو أهم فروع اللغة العربية وأكثرها اعتمادا على العقل والتفكير ، وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجا ، والتحليل أصولا ، والتعليل تحقيقا . (الليدي ،١٩٩٩ ،ص٨١) .

ومما سبق تتضح العلاقة بين النحو والطريقة الاستقصائية فكلاهما يعتمد على إعمال العقل والفكر ، وكلاهما يحتاج إلى مهارات البحث والاستقصاء والتصنيف والاستقراء والاستدلال والتعميم والتمييز وصولا للمعرفة أو للقاعدة وتطبيقها على الأمثلة المناظرة لها .

وإذا كان قد اتضح علاقة النحو بالطريقة الاستقصائية فإن الباحث يرى أن أنسب المجالات التي يمكن تفعيل دور الطريقة الاستقصائية في تدريس النحو هو مهارات التفكير النحوي .

فالنحو له أهمية كبيرة في تنمية الفكر وصقله لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ، فدراسته تدرب الطلاب على قوة الملاحظة والموازنة ، حين يفرق بين التراكيب والعبارات والجمل ، وتساعده في تربية ملكة الحكم عند استنباط القواعد من الشواهد والأمثلة (عبدالمنعم عبدالعال ، د . ت١٥١) .

وقد ذكر حسني عصر أن النحو ينبغي ألا يقف القائمون على تدريسه في كليات إعداد المعلمين على الإعراب والبناء ، ولكنه يجب أن يتجاوز ذلك إلى كل الظواهر التركيبية اللغوية بما فيها من تطابق وترتيب وصورة ودلالة ، ويعتمد على مهارات التفكير النحوي من تصنيف وتحرير واستدلال بالقرائن النحوية ، وقد اعتمد اللغويون قديما على ذلك فصنفوا وكونوا الأفكار النحوية الكلية فيما يعرف بالمعلومات النحوية والقواعد .(حسني عصر ، ١٩٩٢، ص ١٧٧)

وقد ذكر ماهر عبد الباري مهارات أساسية للتفكير النحوي تمثلت في مهارات الفهم النحوي ، مهارات التصنيف النحوي ، مهارات الاستماع النحوي ، مهارات الضبط النحوي .(ماهر عبد البارئ ، ٢٠١٢، ص ص ٢٢ -٢٤)

وقد حرصت وزارة التعليم العالي أن تجعل من مهارات التفكير النحوي وتنميتها لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية هدفا رئيسيا من أهداف مقرر النحو ، حيث تضمنت أهداف النحو على تنمية قدرة الطلاب على التفكير السليم القائم على الفهم ،والتحليل والربط والاستماع وإصدار الأحكام ، واستنتاح القاعدة من مجموعة الأساليب وتحليل وتركيب أنماطا لغوية على أساس الفهم والاستيعاب بدلا من الحفظ والتلقين . (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٥،ص٩).

وباستعراض مهارات التفكير النحوي وما يسعى النحو لتحقيقه من أهداف تتصل بالتفكير النحوي ، يلاحظ التشابه الواضح بين مهارات التفكير النحوي والخصائص التي يقوم عليها التعلم بالطريقة الاستقصائية والتي من أهمها

الملاحظة والاستدلال والتصنيف والتفسير ، وهي نفسها المهارات التي سبق ذكرها في التفكير النحوي ، ومن ثمّ فإن البحث الحالي يحاول أن يستفيد من هذا التشابه بين النحو والطريقة الاستقصائية من ناحية وبين الطريقة الاستقصائية ومهارات التفكير النحوي من ناحية أخرى ، وذلك من خلال تدريس النحو باستخدام الطريقة الاستقصائية وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية .

• الاحساس بالمشكلة

نبع الإحساس بالمشكلة البحث من:

(١) ضعف طلاب كلية التربية في النحو بصفة عامة وفي مهارات التفكير النحوي بصفة خاصة يظهر ذلك واضحا في الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلاب والوقوف في تدريسه عند مستوى المعرفة والفهم وعدم الارتقاء إلى مستوى التطبيق وتنمية مهارات التفكير والاستدلال ، ورداءة الأسلوب ، وعدم الارتباط بين الجمل ، وعدم الإفادة من أساليب الصياغة السليمة في تعبيره عن أفكاره وهذا ما أكدته دراسة كل من : محمود النافة ٢٠٠٢،١٩٨١ ، ومصطفى إسماعيل ، ٢٠٠٤ م ، وحجاج أحمد ، ٢٠١٠ ، وماهر عبدالباري ، ٢٠١٢ ، ومحمد الزيني،٢٠١٣ ، حسن صافي ، ٢٠٠٧ ، الشيماء عبد الجواد ، ٢٠١٢ ، حسني عصر ١٩٩٢ ، ٢٠٠٥ .

(٢) أرجع كثير من الباحثين الضعف النحوي لدى الطلاب في النحو بصفة عامة وفي مهارات التفكير النحوي بصفة خاصة إلى عدة أسباب ، لعل أهمها طرائق التدريس وعدم التنويع في استخدام طرائق تدريس مختلفة والاقتصار على الطرائق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ (أحمد إبراهيم ،٢٠٠٩) واعتماد طرائق التدريس على اللفظية الزائدة وتركزها على حفظ القواعد دون الارتقاء لمستوى الفهم والتطبيق (حسني عصر ٢٠٠٧،١٩٩٩،) (إبراهيم بهلول ، ٢٠٠٢) (زينب بيومي، ٢٠٠٢) (محمد صلاح، ٢٠٠٦) .

وفي سبيل البحث عن طرائق تدريس تساعد في علاج الضعف النحوي للطلابٍ وتنميةٍ مهارات التفكير النحوي لديهم وجد الباحث طريقة الاستقصاء مجالا خصبا في تعليم النحو لطلاب الجامعة خاصة في ظل عالم يتصف بالتغير السريع والثورة في كل المعارف والمعلومات ووسائل الاتصال الحديثة التي تجعل من الضروري الانتقال من طرائق التدريس التي تركز على نقل المعلومات والحفظ والاستظهار إلى طرائق تدريس حديثة تعتمد على البحث والاستقصاء والاستدلال وإعمال العقل وإبراز الحجج والبراهين .

وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة استخدمت طريقة الاستقصاء في تدريس النحو وأثرها في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية فكان هذا البحث .

(٣) قام الباحث بتطبيق اختبار في مهارات التفكير النحوي على عينة من طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بلغ عددهم أربعين طالبا وطالبة ، وتكون الاختبار من عشرين سؤالا لكل مهارة سؤالان ، وقد اتضح من تطبيق الاختبار ضعف الطلاب في مهارات التفكير النحوي ، حيث حصل تسعة طلاب على درجة خمس درجات جاءت من المجموع الكلي لدرجات الاختبار الذي بلغ عشرين درجة أي نسبة ٢٥ ٪ وحصل عدد عشرة طلاب على درجة سبع درجات بنسبة ٣٥ ٪ ، وحصل أحد عشر طالبا على تسع درجات بنسبة ٤٥ ٪ وحصل عشرة طلاب على ١١ درجة بنسبة ٥٥ ٪ وهذا يؤكد ضعف الطلاب في مهارات التفكير النحوي بصفة خاصة وفي النحو بصفة عامة .

- **مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف طلاب كلية التربية في مهارات التفكير النحوي ، وعدم مناسبة طريقة التدريس المستخدمة في تدريس النحو في تنمية هذه المهارات ، ولهذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي :

ما فاعلية استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية؟.
- ما مستوى مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية ؟ .
- ما أسس ومكونات الطريقة الاستقصائية المناسبة لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية ؟ .
- ما فاعلية تدريس النحو باستخدام طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ .

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- تحديد أسس ومكونات الطريقة الاستقصائية لتنمية مهارات التفكير النحوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية .
- دراسة فاعلية الطريقة الاستقصائية في تنمية مهارات التفكير النحوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية .

- **أهمية البحث**:

يتوقع أن يفيد هذا البحث كلا من :

- الطلاب : وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب كلية التربية .

- أساتذة النحو بالمرحلة الجامعية : بتزويدهم بطريقة تدريس جديدة في النحو تمكنهم من كسر الملل لدى الطلاب .
- تدريس مادة النحو : تطوير تدريس النحو باستخدام طريقة تدريس حديثة وهي الطريقة الاستقصائية بدلاً من الطريقة التقليدية تساعدهم في التغلب على صعوبات تدريس النحو .
- الباحثين حيث يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين في اللغة العربية لاستخدام الطريقة الاستقصائية في فروع اللغة العربية الأخرى .

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **حدود مكانية:** طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة المنيا ، وذلك لأن هؤلاء الطلاب انتهوا من دراسة مقررات النحو في الجامعة والمفترض أن تكون قد نمت لديهم مهارات التفكير النحوي المناسبة لهم من ناحية والمناسبة لعملهم مدرسين لمادة اللغة العربية واكساب مهارات التفكير النحوي لطلابهم من ناحية أخرى .
- **حدود زمانية:** تم تطبيق تجربة البحث على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية في الفصل الدراسي الثاني العام الجامعي ٢٠١٦ ، ٢٠١٧ م .
- **حدود موضوعية**: بعض مهارات التفكير النحوي لصعوبة تنمية جميع مهارات التفكير النحوي في دراسة واحدة ، ولذا تم اختيار المهارات التي حصلت على نسبة عالية في قائمة المهارات المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية وهي ست مهارات رئيسية وهي كالآتي : **مهارات البحث والاستقصاء، ومهارات الاستنتاج ، ومهارات الاستدلال ، ومهارات التصنيف ، ومهارات التطبيق ، ومهارات التقويم. ، وتحت كل مهارة رئيسية المهارات الفرعية الخاصة به .**

- **منهج البحث**:

- المنهج الوصفي وذلك في عرض الإطار النظري للبحث .
- المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وذلك في تطبيق تجربة البحث وأدواته على الطلاب، وتفسير النتائج وتحليلها .

- **أدوات البحث**:

- قائمة مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية .
- اختبار مهارات التفكير النحوي لطلاب كلية التربية .
- دليل الطالب في بعض الموضوعات النحوية باستخدام الطريقة الاستقصائية.
- دليل مقرر يقوم بمعالجة الموضوعات المختارة وفقاً للطريقة الاستقصائية .

• **فروض الدراسة**:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطريقة الاستقصائية .
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عندو مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي في كل مهارة على حده لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

• **مصطلحات البحث**:

• **طريقة الاستقصاء**:

عرفتها أميمة عفيفي بأنها أسلوب للتدريس قائم على مجموعة من الأنشطة تتيح للطالب التوصل للمعرفة بنفسه ، وتعتمد على نشاط الطالب وايجابيته حيث يتمركز التعلم حول المتعلم فهو الذي يبدأ التعلم ويستمر وينمو ويسعى للبحث عن المعرفة تحت إشراف المعلم وتوجيهه . (أميمة عفيفي ، ٢٠٠٠).

وعرفها راندي ك ، يريك (Randy k . yerrick ,2000) بأنها طريقة تدريس تعتمد على تزويد الطلاب بطرق التفكير العلمي وعمليات العلم ومفاهيم العلم.

وعرفها سالم خليفات (٢٠١١) بأنها العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يدفعه إلى استخدام أسلوب حل المشكلات والطريقة العلمية في التفكير والبحث بهدف الوصول إلى فكرة أو تعميم أو مبدأ تمكن من اتخاذ قرار وتطبيقه) أو إعادة الاستقصاء من جديد .

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها طريقة في تدريس النحو تضع الطلاب في مشكلات نحوية تتيح لهم فرصة التفكير والبحث والاستقصاء واستخدام خطوات التفكير العلمي بداية من الاحساس بالمشكلة وتحديدها ، وفرض الفروض ، ثم التحقق من صحتها ، والتقييم والتقويم ، وصولاً لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب .

• **مهارات التفكير النحوي**:

عرفت بأنها استخدام المتعلم لعملياته العقلية ، والتي تشمل تفسير المعلومات، وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة (عدنان العتوم ، عبد الناصر جراج ، موفق بشارة ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٠١ - ٢٠٢) .

وعرفها ماهر عبد الباري مجموعة الاداءات العقلية المحددة التي يوظفها الطلاب في أثناء تعلمهم لمقرر النحو العربي وتتمثل هذه المهارات في تصنيف

القواسم المشتركة للتركيب النحوي ، وتحليلها ، وتفسيرها) (ماهر عبد الباري ، ٢٠١٢ ، ص ٧) .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها استخدام طالب الفرقة الرابعة بكلية التربية للعمليات العقلية في اثناء دراستهم لمقرر النحو العربي باستخدام طريقة الاستقصاء هذه العمليات تشمل البحث والاستقصاء أو الملاحظة والاستنتاج والاستدلال والتصنيف والتحليل والتقويم وتقاس هذه العمليات من خلال اختبار مهارات التفكير النحوي الذي سيطبق في الدراسة .

- **الخلفية النظرية للبحث**:
- **أولاً : طريقة الاستقصاء وتدريس النحو العربي**:

(تعريفها - أهدافها - مزاياها - خطواتها - نماذجها - الأسس التربوية لها - دور المعلم والمتعلم فيها - علاقة طريقة الاستقصاء بمهارات التفكير النحوي) .

- **تعريف طريقة الاستقصاء** :

تعددت تعريفات طريقة الاستقصاء بتعدد وجهات نظر الباحثين فيها وبتناول الدراسات العلمية لجوانب الاستقصاء والأهداف التي استخدمت من أجلها .

فالاستقصاء مشتق من الفعل قصا أي بَعُد وأقصى الشيء أي أبعده وبلغ أقصاه واستقصى الأمر بلغ أقصاه في البحث والدراسة عنه (المعجم الوجيز ، ١٩٩٣ ، ٣٩٠)

فالطريقة الاستقصائية في اللغة تعني الطريقة التي تعتمد على البحث والدراسة وبلوغ الغاية والوصول إلى الهدف عن طريق بذل الجهد وإعمال الفكر .

أما الطريقة الاستقصائية في الاصطلاح فيعرفها آلان كولبرن (Alan colburn , 2000) بأنها أسلوب في التدريس يعتمد على خلق مناخ مفتوح للإبداع من خلال ممارسة الأنشطة العلمية والأنشطة المستمرة .

وتعرف بأنها قيام المتعلم بعمل إيجابي يساعده في الحصول على معلومات تفسر له المشكلة التي تواجهه ، وذلك حين يواجه مشكلة أو موقفاً غامضاً أو سؤالاً محيراً يحتاج إلى حل ، فيلجأ إلى البحث والاستقصاء والإفادة من خبراته السابقة لحل هذه المشكلة والوصول إلى الإجابة . (ذوفان عبيدات وسهيله أبو السعيد ، ٢٠٠٧ ، ١٢٠ ، ١٢٣) .

ويعرفها منير مرسى بأنها طريقة علمية منظمة تهدف إلى تمكن المتعلمين من استخدام مهارات التفكير والقدرات العقلية لديهم لإجراء عمليات البحث والتقصي بحثاً عن حلول للأسئلة أو المشكلات التي تواجههم ومحاولة الإفادة منها في مواقف أخرى متشابهة " (منير مرسى ، ٢٠١١ ، ص ١٩٤)

ويعرفها سالم خليفات بأنها وضع المتعلم في موقف تعليمي يدفعه إلى استخدام أسلوب حل المشكلات والطريقة العلمية في التفكير والبحث بهدف الوصول إلى فكرة أو تعميم أو مبدأ يمكن من اتخاذ قرار، ومن ثم تطبيق هذا القرار أو إعادة الاستقصاء من جديد " (سالم خليفات ، ٢٠١١ ، ٥١٤) .

وتعرف في البحث الحالي بأنها طريقة تدريس تعتمد على قيام المتعلم بجهد وايجابية وإعمال فكره واستخدام قدراته العقلية والبحث عن المعلومات واستخدام خطوات التفكير في أثناء دراسته لموضوعات النحو بما ينمي مهارات التفكير النحوي لديه .

- **أهداف طريقة الاستقصاء:**

تهدف طريقة الاستقصاء إلى تنمية مهارات التفكير وإكساب الطلاب القدرة على التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعلومات بأنفسهم ، ويمكن حصر أهداف طريقة الاستقصاء في النقاط الآتية (رباب شعبان ، ٢٠١٥ ، ص ٥٦ ، عزيزة خليفة ، ٢٠٠٣)

- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة المختلفة .
- تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي .
- إكساب الطلاب مهارات التفكير .
- تشجيع الابتكار والإبداع لدى الطلاب .
- تنمية التحصيل الدراسي .
- الاتجاه نحو البحث وحب الاستطلاع .

ويضيف الباحث إلى الأهداف السابقة:

- تنمية مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب .
- إكساب الطلاب القدرة على استخدام القدرات العقلية في دراستهم للنحو .
- إعمال الفكر في دراسة النحو .
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء .
- تنمية مهارات الملاحظة والاستنتاج .
- تنمية مهارات الاستدلال والتصنيف .
- تنمية مهارات التحليل والتقويم .

- **مميزات طريقة الاستقصاء:**

تتميز طريقة الاستقصاء في تدريس المواد المختلفة بمميزات تؤكد على فاعليتها في إكساب الطلاب مهارات البحث والحصول على المعلومات بأنفسهم وتحمل المسئولية وتنمية مهارات التفكير وجعل الطلاب محور العملية التعليمية، واكساب الطلاب القدرة على أن يتعلموا بأنفسهم طيلة حياتهم . ويمكن عرض أهم مميزات الطريقة الاستقصائية في النقاط الآتية : (شيماء

حسنين ، ٢٠١٤، ص ص ٤٨: ٤٩، عائش زيتون ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٩ ، كلاهن ، ١٩٨٨ ، (damitru ,2012,pp238-242)

- قدرة الطلاب على حل المشكلات .
- مساعدة الطلاب على الفهم السريع للمادة المتعلمة .
- مساعدة الطلاب على التفكير والإبداع .
- القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام .
- ممارسة مهارات عمليات الاستقصاء والمتمثلة في (الملاحظة ، الاستدلال ، القياس ، التصنيف ، التفسير ...) .
- تدريب الطلاب على كيفية التعلم والاكتشاف والحصول على المعرفة بأنفسهم من مصادرها المختلفة ، ومعرفة أدوات الحصول عليها والتحقق من صحتها .
- تنمية المهارات الفكرية والعمليات العقلية لدى الطلاب .
- تشجيع المتعلم على القراءة والكتابة .
- تنمية التعبير الشفوي وإعمال الفكر ونقله إلى الآخرين .
- تطوير مهارات التواصل والاتصال والعمل الجماعي في فريق .

- **خطوات طريقة الاستقصاء في التدريس** :

يسير التدريس باستخدام طريقة الاستقصاء في خطوات حددتها الدراسات السابقة ، فقد حددت ماجده مصطفى أربعة خطوات لطريقة الاستقصاء هي :

- صياغة سؤال أو مواجهة موقف به مشكلة أو لغز يحتاج للحل أو لكشف الغموض .
- القيام بخطوات إجرائية تتمثل في جمع المعلومات والبيانات اللازمة لحل المشكلة .
- استخدام البيانات والمعلومات التي تم جمعها في محاولة لحل المشكلة .
- تحليل وتقييم عملية الاستقصاء بهدف تنمية العمليات العامة لبحث مواقف أخرى (ماجدة مصطفى ، ص ص ٧ : ٨) .

(بينما قدم سليمان الجبر وسر الختم عثمان ١٩٨٣ ،ص ٥٧) خطوات طريقة الاستقصاء في:

- تحديد المشكلة وتشمل ثلاثة عمليات منفصلة هي:
  - ✓ الدراية بالمشكلة .
  - ✓ توجيه المشكلة .
  - ✓ التحكم في المشكلة .
- وضع الفرضية وتشمل عمليات هي:
  - ✓ فحص وتصنيف المعلومات المتوفرة .
  - ✓ دراسة العلاقات والوصول إلى استنتاج منطقي .

- ✓ تحديد الفرضية .

◄◄ فحص الإجابة أو الفرضية وتتضمن العمليات الآتية :

- ✓ تجميع الأدلة .
- ✓ ترتيب الأدلة .
- ✓ تحليل الأدلة .

وحدد (باربي Barvy 1994 ، ص ٨٧) خطوات طريقة الاستقصاء في الآتي :

◄◄ تحديد المشكلة .
◄◄ وضع إجابة مبدئية أو فرضية مبدئية .
◄◄ اختبار الفرض في ضوء المعلومات ذات الصلة بالموضوع .
◄◄ التوصل إلى استنتاج بشأن صحة الفروض .
◄◄ تطبيق الاستنتاج ثم عمل التعميم .

ويحدد الباحث خطوات يستخدمها في تدريس النحو باستخدام الطريقة الاستقصائية في هذا البحث في الخطوات الآتية :

◄◄ الإحساس بالمشكلة أو الحاجة للمبحث النحوي .
◄◄ تحديد المشكلة في صورة أسئلة أو أنشطة .
◄◄ البحث والاستقصاء عن المعلوات الجديدة باعمال الفكر واستخدام القدرات العقلية .
◄◄ التأكد من صحة المعلومات .
◄◄ استنتاج الحل الأمثل وتنظيم المعلومات وصياغتها في صورة قاعدة تعد حلا للمشكلة أو إجابة عن ا لسؤال .
◄◄ القيام بعمليتي الاستدلال والتصنيف النحوي لما استنتجه من معلومات وقواعد.
◄◄ تطبيق الحل أو القاعدة في مواقف مشابهة .
◄◄ التقويم وإصدار الأحكام المناسبة .

- **الأسس التربوية لطريقة الاستقصاء** :

تعتمد طريقة الاستقصاء على أسس تربوية وفلسفية ونظريات تعلم حديثة استطاع البحث الحالي أن يضع يده على أهم هذه الأسس والتي يمكن عرضها في الآتي :

◄◄ التمركز حول المتعلم أثناء التدريس .
◄◄ الاعتماد على التعلم الذاتي والوصول إلى المعرفة من خلال المتعلم .
◄◄ خلق دافع لدى المتعلم يدفعه للتعلم واكساب المعرفة والبحث عنها .
◄◄ تعلم أكثر بقاء من خلال ما توصل إليه المتعلم بنفسه يحتفظ به لمدة أطول.
◄◄ انتقال أثر التعلم لمواقف مشابهة .

- الاعتماد على استغلال القدرات العقلية لدى المتعلم في البحث والاستكشاف والحصول على المعرفة .
- إعمال الفكر وتنمية مهارات التفكير في رحلة البحث عن المعلومات .

ويذكر عايش زيتون مجموعة من الأسس والمبررات التربوية أهمها ما يأتي: (عايش زيتون ، ٢٠٠٤ ،ص ١٤٩)

- اعتماد الطلاب على النشاط الذاتي في طرح الأسئلة والإجابة عنها .
- إيجابية المتعلم ودوره الفعال لتحقيق تعلم أحسن كفاءة .
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا بدلاً من تعلم الحقائق فقط .
- وجود هدف يسعى الطلاب لتحقيقه وهو الوصول لحل للمشكلة أو الموقف الغامض مما يدفعهم للتفكير والبحث .

- **دور المعلم والمتعلم في طريقة الاستقصاء** :

إذا كانت الطريقة الاستقصائية في التدريس تتمركز حول المتعلم في البحث والحصول على المعرفة وتقويمها ، فإن هذه الطريقة تحدد أدواراً لكل من المعلم والمتعلم للقيام بها أثناء التدريس .

فالمعلم في طريقة الاستقصاء يقوم بالأدوار الآتية (إبراهيم عبد القادر ، ١٩٩٠ ، ص ١٥ ، عبد الرؤوف عزمي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٣٨ ، olson,2000,p137, clark, 1991, p 276)

- التمهيد للدرس بطرح مشكلة أو سؤال أو موقف غامض يثير التفكير والبحث.
- تشجيع الطلاب على الفكر والقدرات العقلية .
- إتاحة أو تعريف الطلاب بالمصادر الجديدة للحصول على المعلومات .
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة .
- تشجيع الطلاب على ابداء آرائهم .
- إجادة طرح الأسئلة التي تكشف في قدرات الطلاب .
- توجيه الطلاب لتطبيق استنتاجهم في مواقف أخرى .
- مناقشة الطلاب في التفسيرات والنتائج التي توصلوا إليها .
- يشرح للطلاب وسائل جمع المعلومات .
- إمداد الطلاب بالتغذية الراجعة .
- تشجيع الطلاب على استخدام خصائص الاستقصاء مثل حب الاستطلاع والاطلاع على أفكار ومعلومات جديدة .
- التخطيط للموقف الاستقصائي وفق الخطوات المحددة .
- تكوين الشخصية العلمية الناقدة للطلاب .

أما عن أدوار المتعلم في الطريقة الاستقصائية فحددها (محسن السالمي ، ٢٠٠٦ ،ص ص ٦ ، ٧) في النقاط الآتية :

- جمع المعلومات حول المشكلة أو السؤال من مصادرها المختلفة، وتوظيفها بصورة جيدة.
- يفكر بشكل منطقي ويطرح الأسئلة المختلفة .
- المثابرة في البحث والمحاولة والتجريب بهدف الوصول إلى الحل .
- تحمل مسئولية القرارات التي يتخذها .
- يعمم النتائج التي توصل إليها في مواقف أخرى .
- تقديم الأدلة والبراهين المدعمة لنتائجه .
- العمل بروح الفريق واحترام آراء الآخرين وأفكارهم .

ومما سبق يتضح أن المعلم في الطريقة الاستقصائية يقوم بدور المخطط والموجه والميسر والمحضر لعملية البحث والاستقصاء ، أما المتعلم فهو الباحث والمستقصي والمفكر والعامل لعقله والجامع للمعلومات والمنقح لها والمنظم لما توصل إليه ، والمتأكد من صحة ما توصل إليه ، والمطبق لنتائج بحثه ، والمستفيد بما توصل إليه في مواقف أخرى .

- **علاقة طريقة الاستقصاء بمهارات التفكير النحوي**:

هناك علاقة بين النحو والطريقة الاستقصائية فكلاهما يعتمد على إعمال العقل والفكر ، وكلاهما يحتاج إلى مهارات البحث والاستقصاء والتصنيف والاستقراء والاستدلال والتعميم والتمييز وصولا للمعرفة أو للقاعدة وتطبيقها على الأمثلة المناظرة لها .

فالنحو من بين فروع اللغة العربية يحتاج إلى إعمال العقل والفكر والبحث والاستقصاء والربط بين المتشابهات للوصول إلى القاعدة وما يتبع ذلك من طرح أسئلة وفرض الفروض للوصول إلى الإجابة الصحيحة من خلال البحث والاستقصاء يؤكد هذا ما ذكره حسن زيتون من أهمية استخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس النحو للنقاط الآتية: (حسن زيتون ، ٢٠٠١، ص ٢٤٤)

- تعلم المتعلم كيف يكتشف المعرفة ويولدها بنفسه ، وكيف يتعرف مصادر المعرفة وأدوات الوصول إليها .
- تزيد من قدرة المتعلم على تذكر المواقف وتصفيتها .
- تعمل على تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات.
- تنمي لدى المتعلم قيما واتجاهات إيجابية مثل : حب الاستطلاع ، واحترام استخدام المنطق ، واستخدام الأدلة والموضوعية ، والرغبة في تأجيل الحكم ، والقدرة على تحمل الغموض .
- تؤدي إلى تعلم عميق الأثر وذي معنى وقابل للانتقال من موقف لآخر .

كما يؤكد أهمية استخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس النحو ما لاحظه الباحث من تشابه مهارات التفكير النحوي مع المهارات المستخدمة في

الطريقة الاستقصائية فكما يذكر عبدالله ٢٠٠٧م ، والبجة ، ٢٠٠٥) أن النحو يتطلب من المتعلم مهارات عقلية خاصة في التفكير والتأمل تمكنه من الملاحظة ، والتحليل ، والاستقراء ، والاستدلال ، والتعميم ، لاكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها في حل المشكلات التي يستلزمها السلوك اللغوي شفاهة وكتابة والوصول إلى سياق لغوي قادر على تحقيق التواصل السليم في الفهم والإفهام .

والملاحظ للمهارات السابقة المذكورة في النحو يجد أنها تتشابه كثيرا مع العمليات المستخدمة في التعلم الاستقصائي الذي يسعى للحصول على المعرفة وتكوينها من خلال البحث والملاحظة والتحليل والتصنيف والتمييز ، ويحتاج النحو إلى تفتح عقلي يمكن الطالب من التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي للغة والملاحظة والموازنة والتعميم في استنباط الأحكام العامة. (عامر ، ٢٠٠٢، ص١٢٦).

فالنحو أهم فروع اللغة العربية وأكثرها اعتمادا على العقل والتفكير ، وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجا ، والتحليل أصولا ، والتعليل تحقيقا . (الليدي ،١٩٩٩ ،ص٨١) .

كم يتميز النحو بطبيعته المجردة البعيدة عن المحسوسات ، الأمر الذي يجعله مرتبطاً بمهارات وقدرات عقلية وفكرية مثل : الفهم والاستقراء والاستنباط ، والتصنيف والتعميم والتحليل ، وذلك كي يتمكن المتعلم من إدراك سائر العلاقات والارتباطات الذهنية بين كلمات التراكيب اللغوية الموجودة في النظام النحوي على الأحكام المتصلة بالكلمة من حيث بنيتها ، وشكلها ، ووظيفتها في التركيب اللغوي .(حسن عون ، ١٩٧٠ ، ص ٧٧)

ومن هنا تتضح العلاقة بين الطريقة الاستقصائية ومهارات التفكير التي يحتاج إليها دارس النحو العربي ، ولذا فاستخدام البحث للطريقة الاستقصائية التي تتشابه عملياتها مع مهارات التفكير النحوي يرجى أن يأتي بثماره في تنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية .

- **ثانياً : مهارات التفكير النحوي:**

(مفهومها - أهمية تنميتها لدى الطلاب ، علاقتها بالطريقة الاستقصائية، مهاراتها وتطبيقها) :

- **مفهوم مهارات التفكير النحوي:**

يقصد بمهارات التفكير العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها ، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرار (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠٦،ص ١٢٢). والملاحظ لهذا التعريف يجد التشابه بين تعريف مهارات

التفكير والعمليات التي تتم في أثناء طريقة الاستقصاء من جمع للمعلومات وتحليل وتخطيط وتقويم واستنتاج وصنع للقرار .

أما تعريف التفكير النحوي فتعرفه (نجوى العطوي ، ٢٠١١ ،ص ٧) بأنه دراسة النحو بما يتماشى مع أسس ومبادئ يحكم من خلالها على الظاهرة اللغوية وهذه الأسس والمبادئ التي عرفت فيما يعد بأصول التفكير النحوي عند العرب ، وهذه الأصول هي السماع والقياس والتعليل .

أما مهارات التفكير النحوي فيعرف بأنها مجموعة من العمليات العقلية تمارس في الحصول على المعرفة النحوية وتشمل عملية التصنيف النحوي ، وعملية الاستدلال النحوي ، وقرائن الوظائف النحوية .(حسني عصر ، ١٩٩٢،ص ١٨٢)

ويعرفها ماهر عبد البارئ بأنها مجموعة من الاداءات العقلية المحددة التي يوظفها الطلاب عند دراستهم لمقرر النحو العربي ، وتتضمن هذه الاداءات عمليات تصنيف القواسم المشتركة للظاهرة النحوية ،وتحليلها إلى أجزائها ، وتفسيرها اعتماداً على نتائج التحليل .(ماهر عبد البارئ ، ٢٠١٢ ، ٣٥٨)

ويعرفها الباحث بأنها طريقة في تدريس النحو تضع الطلاب في مشكلات نحوية تتيح لهم فرصة التفكير والبحث والاستقصاء واستخدام خطوات التفكير العلمي بداية من الاحساس بالمشكلة وتحديدها ، وفرض الفروض ، ثم التحقق من صحتها ، والتقييم والتقويم ، وصولاً لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب .

- **أهمية تنمية مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب**

ليس الهدف من دراسة النحو حفظ القواعد حفظاً آلياً دون إعمال العقل والفكر فيما يكتسبه الطلاب من معلومات وقواعد ، فلابد من عمليات الفهم والتفسير والتحليل والتصنيف والاستدلال وغير ذلك من مهارات عقلية ترتبط بالدرس النحوي .

يؤكد على هذا ما ذكره **ستيرنبرج** بقوله " إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تصبح قديمة ، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا ، وهي تمكننا من توليد المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها " (فتحي عبد الرحمن ، ٢٠٠٣ ،ص ٢٥)

فلا فائدة لمعارف ومعلومات وقواعد نحويه يحفظها الطالب ثم ينساها أو لايستطيع أن يطبقها لأنه لم يعمل فكره فيها أما إكسابه مهارات التفكير يجعل الطالب قادراً على الوصول إلى المعرفة وفهمها وتصنيفها والاستدلال على صحتها .

وتعليم مهارات التفكير يعد أمراً مهما لكل متعلم ، لمواجهة بعض المشكلات أو المواقف التي يحتاج فيها إلى اتخاذ القرارات ، وهذا لا يتحقق إلا بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب .

ويذكر ماهر عبد البارئ أهمية مهارات التفكير النحوي للطلاب في النقاط الآتية : (ماهر عبد البارئ ، ٢٠١٢ ، ص ٩)

- تنمية الفهم الصحيح للتراكيب اللغوية ، بناءً على فهم العلاقات الرابطة بين أجزائه .
- تدريب الطلاب على تصنيف حالات الاتفاق أو التشابه أو القواسم المشتركة في القاعدة النحوية .
- اكساب الطلاب مهارة القياس النحوي الجيد .
- تنمية حسن الاستدلال ، والتحليل للظواهر النحوية .
- التدريب على جودة التفسير والتعليل النحوي .
- اكساب الطلاب مهارة تعميم الحكم النحوي بعد القيام بعملية استقراء ناقص للقاعدة .

ويستطيع الباحث أن يحدد أهمية مهارات التفكير النحوي لطلاب كلية التربية فيما يلي:

- تنمية القدرات العقلية للطلاب من خلال المباحث النحوية التي تعمل العقل والفكر .
- تدريب الطلاب على البحث واستقصاء القاعدة النحوية الضابطة للاستعمالات المختلفة .
- تدريب الطلاب على الأشياء في ضوء جوانب الاتفاق فيها .
- اكساب الطلاب القدرة على الاستدلال وتقديم الأدلة على صدق ما توصلوا إليه .
- اكساب الطلاب القدرة على اصدار الأحكام النحوية في ضوء معايير محددة .

- **مهارات التفكير النحوي وتصنيفها** :

لم يتفق الباحثون على تصنيف واحد لمهارات التفكير بصفة عامة ، فقدمت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف عليها تصنيف لمهارات التفكير على النحو الآتي :

- مهارات التحديد (تحديد المشكلة - تحديد الأهداف) .
- مهارات جمع المعلومات (الملاحظة - صياغة الأسئلة) .
- مهارات التذكر (الترميز - الاستدعاء) .
- مهارات التنظيم (المقارنة - التصنيف - الترتيب) .
- مهارات التحليل (تحديد الخصائص والمكونات - تحديد العلاقات والأنماط - تحديد الفكر الرئيسية - تحديد الأخطاء) .
- المهارات التوليدية (الاستنتاج - التنبؤ - تطوير الفكرة) .

- مهارات التكامل (التلخيص - إعادة البناء) .
- مهارات التصميم (تحديد المحكات - التأكد) . (زيد الهويدي

أما فيشر (Fisher , 1999) فصنف مهارات التفكير في خمسة محاور هم :

- مهارات تنظيم المعلومات مثل تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها وفهم العلاقات الجزئية والكلية .
- مهارات الاستقصاء مثل طرح الأسئلة ، تحديد المشكلات ، التخطيط ، التنبؤ.
- مهارات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب مثل الوصول إلى استنتاجات منوعة ، استخدام اللغة وإصدار الأحكام .
- مهارات التفكير الإبداعي مثل : توليد الفكر ، إعطاء الفرضيات ، تطوير الخيال .
- مهارات التقييم مثل تقييم المعلومات ، تطوير معايير الحكم ، الثقة في الحكم.

أما النحو فيتضمن مجموعة من مهارات التفكير الخاصة به منها مهارة الإعراب والتي أشار إليها ابن جني بأنها مهارة تستهدف الإبانة عن المعاني بالألفاظ (أبو الفتح بن جني ٢٠٠٦ ،ص ٣٥) "

فالإعراب قسيم للمعنى وموضح له وهو مهارة من مهارة التفكير النحوي تجعل صاحبها يفهم المعنى من العلامة الإعرابية فتميز بين الفاعل والمفعول حتى لو تقدم المفعول على الفاعل من خلال علامة الإعراب بل يميز بين الصحيح والخطأ من خلال علامة الإعراب ، ولذا رفض الأعرابي قول القارئ " أن الله برئ من المشركين ورسوله " بكسر رسوله وعلم أن ذلك قراءة خاطئة وإنما هي بالرفع على الابتداء أو بالنصب على العطف على اسم إن ، وذلك كله من خلال الفهم الجيد للإعراب ووصوله إلى مهارة عقلية جعلته يميز ويصدر الأحكام .

ومن مهارات التفكير النحوي مهارات القرائن النحوية والتي تعرف بأنها " مجموعة من الضوابط اللفظية ، والمعنوية تحددها تعريفات المصطلحات النحوية صرفا وتركيبا ، ليعين على تحديد المعاني الوظيفية للكلمات في التراكيب ، كما يعين على تحديد العلاقات التي تربط الكلمات بعضها ببعض في إطار التركيب الواحد " (تمام حسان ، ٢٠٠٩ ،ص ص ١٨٨ - ١٨٩)

ومهارة القرائن النحوية مهارة عقلية ترتبط بالتفكير النحوي فهي تعطي مكسبها القدرة على إدراك العلاقات بين الكلمات في الجملة وعلاقة كل كلمة بما قبلها وبما بعدها ، وعلاقات الجمل بعضها ببعض ، ويجعل متعلم النحو قادرا على إعمال عقله وفكره في التوصل للرابط بين الكلمة وغيرها فيستنبط الرابط والعلاقة الرابطة بين كلمات التركيب اللغوي.

ومن المهارات النحوية مهارة الاستقراء وهي تتبع منهجي لجزئيات ظاهرة ما تتبعا استقصائيا ، ويسمى بالاستقراء الكامل ، أو جزئيا ويسمى بالاستقراء الناقص ، والاستقراء الكامل صعب تحقيقه في الدراسات النحوية ، للتوصل إلى

قوانين مطردة أو شبه مطردة للظواهر الجزئية للغة عامة لها استقصاء الشواهد والأمثلة ، فالنحو علم بقوانين وقواعد توضحها الشواهد ، وتثبت صحتها لا العكس . (ماهر عبد البارئ ٢٠١٢ ،ص ١١)

وقدم (حسني عصر ، ١٩٩٤ ،ص ٢٩٨) تصنيفاً لمهارات التفكير النحوي على النحو الآتي :

- الملاحظة وتشمل ملاحظة اختلاف النطق باختلاف المواضع ، ملاحظة الترتيب بين عناصر التركيب ، ملاحظة اختلاف البدايات في مجموعات التراكيب .
- التصنيف ويشمل تصنيف الأبواب النحوية في ضوء الصفات المشتركة كالمرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمعربات والمبنيات .
- التجريد ويشمل تجريد أبواب التركيب ، وتجريد مفاهيم التركيب ، وتجريد أصل القاعدة ، وظهور فكرة العدول عن أصل القاعدة .
- التحليل الإعرابي ويشمل ملاحظة الكلمات في الجملة والبحث عن معانيها المعجمة والدلالية ، وتصنيف الكلمات في الجمل وفقاً لأوجه الشبه بينها والتمييز بين الأركان ، والفضلات أو المكملات ، وتحديد الوظائف النحوية واستنتاج علامات الإعراب لكل حكم نحوي ، والربط بين التركيب الواحد وغيره من التراكيب السابقة عليه واللاحقة له ، وتحديد القرينة النحوية .

أما صلاح مجاور فيصنف مجموعة من مهارات التفكير النحوي منها : (صلاح مجاور ١٩٩٧ ،ص ص ٩٩ - ١٠٠)

- التمييز بين أنواع الكلمات .
- التمييز بين أنواع الجمل .
- تمييز مكونات الجملة الفعلية .
- تمييز مكونات الجملة الفعلية .
- تمييز الجملة من مكملاتها .
- تعرف مواقع الجملة وعلاقتها بما قبلها وما بعدها .
- تحديد وظيفة الكلمة في الجملة .
- تحديد وظيفة الفعل والاسم والحرف في الجملة .

ومن خلال ما سبق يستطيع الباحث عرض بعض مهارات التفكير النحوي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية مثل : - مهارة البحث والاستقصاء والاستنتاج النحوي ، ومهارة الاستدلال ومهارة التصنيف ومهارة التطبيق النحوي ومهارة التقويم النحوي .

- **مهارات التفكير النحوي وعلاقتها بالطريقة الاستقصائية** :

هناك علاقة وثيقة بين مهارات التفكير النحوي وطريقة الاستقصاء فطريقة الاستقصاء هي : طريقة في التدريس يمارس الطالب فيها مهارات التفكير المختلفة عند تحديده للمشكلة وفرض الفروض وتحليل البيانات والوصول إلى

النتائج والاستدلال والاستنتاج ، كما أن الطالب لا تنمو لديه مهارات التفكير إلا بتعلمه ذاتياً عن طريق البحث والاستقصاء وطرح الأسئلة وافتراض الحلول لها والتأكد من صحتها وتطبيقها في مواقف مشابهة ، أي مهارات التفكير تنمو بصورة جيدة إذا تم استخدام الطريقة الاستقصائية في التعليم أو في الحصول على المعرفة بشكل عام .

يؤكد ما سبق ذكره كل من (أحمد النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ومحمد السيد، ٢٠٠٩) ، (ميشيل كامل ، ٢٠١٠) ، (كوثر الشريف ، ٢٠٠٠) حيث أشاروا إلى مهارات التفكير الاستقصائي في مهارات تتفق تماماً مع مهارات التفكير النحوي مما يؤكد العلاقة بين الاستقصاء وتنمية مهارات التفكير النحوي ، فذكروا مهارات التفكير الاستقصائي على النحو الآتي :

- مهارة الملاحظة .
- مهارة التصنيف .
- مهارة الاتصال .
- مهارة الاستدلال .
- مهارة الاستنتاج .
- مهارة تحديد المشكلة .
- مهارة جمع المعلومات .
- مهارة تفسير البيانات .
- مهارة فرض الفروض .
- مهارة التجريب وضبط المتغيرات .
- مهارة التعريف الإجرائي .
- مهارة اختبار صحة الفروض .
- مهارة استخدام الأرقام .

ومما سبق عرضه يتضح مبرر البحث الحالي في اختياره لطريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير النحوي فلا استقصاء بدون ممارسة مهارات التفكير ، ولا نمو لمهارات التفكير ما لم تتاح الفرصة للبحث والاستقصاء والتعلم الذاتي .

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها (التفكير النحوي)**
- **إجراءات الدراسة.**

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من صحة الفروض فقد سارت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

أولا : للإجابة عن السؤال الأول وهو ما مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية ؟

قام الباحث بالخطوات الآتية لإعداد قائمة مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية :

• **تحديد الهدف من القائمة** :

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية ؛ وذلك بهدف تنميتها من خلال تدريس النحو بالطريقة الاستقصائية.

• **تحديد مصادر بناء القائمة**:

قام الباحث بحصر مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية ؛ وذلك من خلال الاستعانة بالعديد من المصادر لاشتقاق هذه المهارات وهي :

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات التفكير النحوي .
- الأدبيات والكتب والمراجع التي تناولت التفكير النحوي ومهاراته .
- آراء الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكذلك المتخصصين في تدريس النحو لطلاب كلية التربية .
- أهداف تعليم االنحو لطلاب كلية التربية .

• **الصورة المبدئية للقائمة**.

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية لمهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية ، وقد قام الباحث بإعداد القائمة لتشمل ست مهارات رئيسية للتفكير النحوي وهي: مهارات البحث والاستقصاء، ومهارات الاستنتاج ، ومهارات الاستدلال ، ومهارات التصنيف ، ومهارات التطبيق ، ومهارات التقويم. ، وتحت كل مهارة رئيسية المهارات الفرعية الخاصة به .

• **الصورة النهائية للقائمة** :

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بصفة عامة، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية بصفة خاصة، والمتخصصين في تدريس النحو لطلاب كلية التربية بلغ عددهم ثلاثين محكما (٣٠) لإبداء آرائهم حول النقاط الآتية :

مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية (مناسبة - غير مناسبة) .

- ملائمة المهارة الفرعية للمهارة الرئيسية التي صنفت تحتها (ملائمة -غير ملائمة) .
- سلامة الصياغة اللغوية للمهارة (سليمة - غير سليمة) .
- مدى أهمية كل مهارة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية (مهمة جدا - مهمة - مهمة إلى حد ما).
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا .

وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين في تحكيمهم للقائمة حيث أشار بعض المحكمين إلى تعديل صياغة بعض المهارات مثل الاستدلال على القاعدة من خلال الجزئيات لتصبح الاستدلال على القاعدة من خلال الشواهد .

- تعديل صياغة تصنيف الكلمات من حيث الإعراب والبناء لتصبح تصنيف الاسماء والأفعال والحروف من حيث الإعراب والبناء.
- حذف بعض المهارات وهي : استنتاج القواسم المشتركة بين المفهوم النحوي وملحقاته.

وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات لتصبح القائمة في صورتها النهائية تتكون من ست مهارات رئيسية تحت كل مهارة رئيسية أربع مهارات فرعية كما سيتضح في العنصر التالي.

- **تحديد الوزن النسبي لقائمة المهارات**:

جدول (١) : الوزن النسبي لمهارات التفكير النحوي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية

مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي	عدد المحكمين الذي أشاروا لأهميتها	النسبة المئوية
أولاً : مهارات البحث والاستقصاء تحديد الوظيفة النحوية للكلمة داخل التركيب	٣٠	١٠٠٪
٢- ضبط الكلمات ضبطا صحيحا في ضوء معرفة وظيفتها .	٣٠	١٠٠٪
٣- معرفة الحالات الإعرابية للكلمات داخل التراكيب.	٢٣	٧٦.٦٦٪
٤- معرفة التغيرات التي تلحق بالوظيفة النحوية للكلمات عند دخول تغيرات عليها.	٢٧	٩٠٪
ثانيا: مهارات الاستنتاج النحوي ١- استنتاج القاعدة من الشواهد اللغوية.	٣٠	١٠٠٪
٢- استنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب معين.	٢٤	٨٠٪
٣- استنتاج العلاقات النحوية في التركيب.	٢٥	٨٣.٣٣٪
٤- استنتاج الأدلة الداعمة للمفاهيم النحوية.	٢٦	٨٦.٦٦٪
ثالثًا: مستوى الاستدلال النحوي أ. الاستدلال على القاعدة من خلال ذكر الشواهد .	٣٠	١٠٠٪
٢- الاستدلال على تغير الوظيفة النحوية لبعض الكلمات.	٢٨	٩٣.٣٣٪
٣- الاستدلال على إعراب كلمات معينة بقاعدة توضح الإعراب .	٢٤	٨٠٪
٤- الاستدلال على ضبط الكلمات ببيان إعرابها :.	٢٤	٨٠٪
رابعاً : مهارات التصنيف النحوي ١- تصنيف الأسماء والأفعال والحروف من حيث الإعراب والبناء .	٣٠	١٠٠٪
٢- تصنيف المعربات بعلامات أصلية والمعربات بعلامات فرعية .	٢٧	٩٠٪
٣- تصنيف الأسماء المنونة وغير المنونة (الممنوعة من الصرف)	٢٤	٨٠٪
٤- تصنيف المتشابه في التركيب النحوي.	٢٤	٨٠٪
خامساً : مهارات التطبيق النحوي ١- كتابة الكلمة كتابة نحوية صحيحة مراعيا ضبط آخرها.	٢٩	٩٦.٦٦٪
٢- إعراب الكلمات والجمل إعراباً صحيحاً.	٣٠	١٠٠٪
٣- تحويل التركيب النحوي إلى تركيب أخر.	٢٤	٨٠٪
٤- تطبيق بعض الأساليب النحوية بشكل صحيح.	٢٨	٩٣.٣٣٪
سادساً : مهارات التقويم النحوي تحديد الأخطاء النحوية في التراكيب اللغوية.	٣٠	١٠٠٪
تصحيح الأخطاء الواردة في تركيب معين	٣٠	١٠٠٪
تحديد سبب الخطأ في التركيب النحوي.	٢٤	٨٠٪
الحكم على صحة التركيب النحوي .	٢٥	٨٣.٣٣٪

تم حساب الوزن النسبي لمهارات التفكير النحوي لاختيار أهم هذه المهارات لصعوبة تنمية كل المهارات في دراسة واحدة، وقد احتكم الباحث للوزن النسبي لكل مهارة كمعيار يتم من خلاله اختيار بعض المهارات وحذف الباقي ، وتم اختيار المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين تراوحت بين ٧٥٪ إلى ١٠٠٪ واستبعاد ما دون الـ٧٥٪ وتم حساب ذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

الوزن النسبي للمهارة = مجموع استجابات المحكمين × ١٠٠
عدد المحكمين

والجدول (١) يوضح الوزن النسبي لمهارات التفكير النحوي التي تم اختيارها لتنميتها باستخدام الطريقة الاستقصائية لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية .

وبهذا الجدول يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة وتحددت مهارات التفكير النحوي المناسبة لطلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربية في ست مهارات رئيسية تحت كل مهارة أربع مهارات فرعية .

للإجابة عن السؤال الثاني وهو : ما مستوى مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد اختبار قياس مهارات التفكيرالنحوي لتحديد المستوى القبلي للطلاب في مهارات التفكير النحوي وقد صار إعداد الاختبار وفقا للخطوات الآتية :

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

هدف الاختبار لقياس مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية وتحديد مستواهم فيها، وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم وبعده ؛ من أجل تعرف فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات .

- **مكونات الاختبار** :

يتكون الاختبار من ٤٨ سؤالاً لقياس ٢٤ مهارة بواقع سؤالين لكل مهارة وهذه المهارات هي التي تم تحديدها في القائمة النهائية لمهارات التفكير النحوي .

- **صياغة ونوع مفردات الاختبار** :

تمت صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ؛ وذلك لموضوعياتها وسهولة تصحيحها، والجدول التالي يوضح مواصفات اختيار مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية:

جدول (٢) مواصفات اختيار مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية

المهارة	عدد المفردات	النسبة المئوية	أرقام المفردات
أولاً : مهارات البحث والاستقصاء تحديد الوظيفة النحوية للكلمة داخل التركيب	٢	٥٪	١ ، ٢
٢- ضبط الكلمات ضبطا صحيحا في ضوء معرفة وظيفتها .	٢	٥٪	٣ ، ٤
٣- معرفة الحالات الإعرابية للكلمات داخل التراكيب.	٢	٥٪	٥ ، ٦
٤- معرفة التغيرات التي تلحق بالوظيفة النحوية للكلمات عند دخول تغيرات عليها.	٢	٥٪	٧، ٨
ثانيا: مهارات الاستنتاج النحوي ١- استنتاج القاعدة من الشواهد اللغوية.	٢	٥٪	٩ ، ١٠
٢- استنتاج المفهوم النحوي الضابط لتركيب معين.	٢	٥٪	١١ ، ١٢
٣- استنتاج العلاقات النحوية في التركيب.	٢	٥٪	١٣، ١٤
٤- استنتاج الأدلة الداعمة للمفاهيم النحوية.	٢	٥٪	١٥، ١٦
ثالثًا: مستوى الاستدلال النحوي أ. الاستدلال على القاعدة من خلال ذكر الشواهد .	٢	٥٪	١٧، ١٨
٢- الاستدلال على تغير الوظيفة النحوية لبعض الكلمات.	٢	٥٪	١٩، ٢٠
٣- الاستدلال على إعراب كلمات معينة بقاعدة توضح الإعراب .	٢	٥٪	٢١، ٢٢
٤- الاستدلال على ضبط الكلمات ببيان العامل فيها :.	٢	٥٪	٢٣ ، ٢٤
رابعاً : مهارات التصنيف النحوي ١- تصنيف الأسماء والأفعال والحروف من حيث الإعراب والبناء.	٢	٥٪	٢٥ ، ٢٦
٢- تصنيف المعربات بعلامات أصلية والمعربات بعلامات فرعية.	٢	٥٪	٢٧، ٢٨
٣- تصنيف الأسماء المنونة وغير المنونة (الممنوعة من الصرف)	٢	٥٪	٢٩، ٣٠
٤- تصنيف المتشابه في التركيب النحوي.	٢	٥٪	٣١ ٣٢
خامساً : مهارات التطبيق النحوي ١- كتابة الكلمة كتابة نحوية صحيحة مراعيا ضبط آخرها.	٢	٥٪	٣٣، ٣٤
٢- إعراب الكلمات والجمل إعراباً صحيحاً.	٢	٥٪	٣٥ ، ٣٦
٣- تحويل التركيب النحوي إلى تركيب أخر.	٢	٥٪	٣٧، ٣٨
٤- تطبيق بعض الأساليب النحوية بشكل صحيح.	٢	٥٪	٣٩، ٤٠
سادساً : مهارات التقويم النحوي تحديد الأخطاء النحوية في التراكيب اللغوية.	٢	٥٪	٤١، ٤٢
تصحيح الأخطاء الواردة في تركيب معين	٢	٥٪	٤٣، ٤٤
تحديد سبب الخطأ في التركيب النحوي.	٢	٥٪	٤٥ ، ٤٦
الحكم على صحة التركيب النحوي .	٢	٥٪	٤٧، ٤٨
المجموع (٢٤)	٤٨مفردة	١٠٠٪	٤٨سؤال

- **عرض الاختبار على السادة المحكمين للتأكد من صدقه** .

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والمتخصصين في تدريس النحو لطلاب كلية التربية لإبداء آرائهم حول المحاور الآتية:

- الصحة اللغوية للأسئلة والبدائل .
- مدى مناسبة السؤال لقياس المهارة التي وضع لها .

- صحة البدائل الاختيارية لكل سؤال .
- مناسبة السؤال لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية في قياس المهارة الموضوع لها.
- وضوح تعليمات الاختيار.

وقد عبر المحكمون عن آرائهم في الاختبار على النحو التالي:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- الصحة اللغوية للأسئلة والبدائل .
- مناسبة الأسئلة لقياس مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية.
- الاكتفاء بسوال واحد لقياس كل مهارة ولم يأخذ الباحث بذلك لتقليل نسبة التخمين لدى الطلاب .

وبهذا أصبح الاختبار صادقاً صالحاً لقياس ما وضع له .

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**

تم اختيار عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية عام بكلية التربية جامعة المنيا الفصل الدراسي الأول ٢٠١٧ -٢٠١٨بلغ عددهم ثلاثين طالبا من غير الطلاب الذين سيطبق عليهم الاختبار، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية لتحقيق الآتي :

- حساب زمن الاختبار .
- حساب معامل السهولة والصعوبة .
- حساب معامل التميز .
- حساب ثبات الاختبار .

وفيما يلي عرض ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية :

- **زمن الاختبار**:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وحساب الزمن الذي استغرقه أول طالب، والزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة، وتم حساب متوسط الزمن بقسمته على اثنين، وبلغ الزمن (٦٠) ستين دقيقة .

- **معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار** :

لحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم تطبيق المعادلة الخاصة بذلك ، وقد أعتبر الباحث المفردات التي يزيد معامل صعوبتها عن ٠.٩ مفردة صعبة للغاية والتي يقل معامل صعوبتها عن ٠.٣ مفردة شديدة السهولة ولذا يجب حذف ما يزيد معامل صعوبتها عن ٠.٩ ويقل عن ٠.٣

وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين ٠٩معامل صعوبة و٠٥معامل سهولة وهي نسبة مقبولة طبقاً لما أقرته الدراسات السابقة؛ ولذلك بقي الاختبار كما هو.

• **حساب معامل التمييز**

إن الاختبار المميز هو الذي يستجيب الأفراد المختلفون له استجابات مختلفة، ولحساب قوة تمييز الاختبار قام الباحث بتطبيق معادلة حساب معامل التمييز، وقد حصل الاختبار على معامل تمييز٠.٩٠ ، وهو معامل مرتفع يدل على قوة الاختبار التمييزية.

• **حساب معامل الثبات**:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما طبق على نفس أفراد العينة، سواء أعيد الاختبار بالصورة نفسها أم بصورة متكافئة، وقد استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار حيث إنها من أنسب الطرق لقياس ثبات الاختبار في هذا البحث، ولقد قام الباحث بتطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية عام بكلية التربية جامعة المنيا الفصل الدراسي الأول ٢٠١٧ -٢٠١٨بلغ عددهم ثلاثين طالبا وطالبة وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٣/ ١٠/ ٢٠١٧م ثم قام الباحث بإعادة الاختبار على نفس عينة التطبيق الأولى وذلك بعد مرور خمسة عشر يوما وكان ذلك يوم الخميس الموافق١٩/ ١٠/ ٢٠١٧م وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين لمعرفة مدى ثبات الاختبار، وقد استخدم الباحث لحساب معامل الثبات معادلة معامل الارتباط لبيرسون، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٨٦ وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات الاختبار .

• **مفتاح تصحيح الاختبار**

أعد الباحث نموذجاً لتصحيح الاختبار وجعل لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، وأعطى صفرا للإجابة الخاطئة ليصبح مجموعة درجات الاختبار ٤٨ درجة.

• **تصحيح الاختبار**

قام الباحث بجمع استمارات إجابات الطلاب، ثم قام بتصحيحها بعناية، ولقد وجد الباحث اهتماما من الطلاب بإجابة أسئلة الاختبار كاملة، خاصة بعد أن وجههم الباحث لذلك وبين لهم أهمية الاختبار للوقوف على مستواهم في مهارات التفكير النحوي تمهيدا لتنميتها، ثم قام الباحث بعمل جدول رصد فيه درجات الطلاب لمعالجتها إحصائيا وسوف يتم عرض ذلك في نتائج الدراسة .

ثالثًا . الإجابة عن السؤال الثالث وهو ما أسس ومكونات الطريقة الاستقصائية المناسبة لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية عام بكلية التربية" للإجابة عن هذا السؤال تم اتباع ما يلي :

لما كان الهدف من هذا البحث قياس مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي المحدد سابقاً لذا قام الباحث باختيار ستة موضوعات نحوية من مقرر النحو العربي لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية لتدريسها للطلاب باستخدام الطريقة الاستقصائية لتنمية مهارات التفكير النحوي من خلال عرض هذه الموضوعات في صورة استقصائية ، وقد تم مراعاة اختيار موضوعات نحوية تساعد على البحث والاستقصاء بما يحقق تنمية مهارات التفكير النحوي من خلال القيام بأنشطة استقصائية، ولتحقيق ذلك تم القيام بالخطوات الآتية :

- تحديد الأسس التربوية لاستخدام الطريقة الاستقصائية المناسبة لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية عام بكلية التربية وهي كالآتي:
- ايجاد حافز لدى الطلاب يدفعهم للتعلم والتفكير من خلال إثارة مشكلة أو سوال محير يدفعهم للبحث والاستقصاء.
- اعتماد الطلاب على أنفسهم في عملية البحث والتفكير وجمع المعلومات للوصول إلى الحل وما يقومون به من عمليات الاستنتاج والاستدلال والتطبيق والتصنيف بما يدعم التعلم الذاتي لديهم.
- النحو مادة خصبة لتطبيق مبادئ الطريقة الاستقصائية من خلال موضوعاته التي تحتاج إلى البحث والتفكير والاستقصاء والاستنتاج والاستدلال والتجريب.
- الطلاب في ظل الطريقة الاستقصائية هم محور العملية التعليمية والهدف الاساسي لها هو تخريج طلاب مفكرين باحثين مجربين وليسوا حافظين فقط.
- الطريقة الاستقصائية وخطواتها تساعد على تنمية مهارات التفكير النحوي للطلاب .

- **مكونات الطريقة الاستقصائية المستخدمة** :

تمثلت مكونات الطريقة الاستقصائية المستخدمة في البحت والتي تعمل على تنمية مهارات التفكير النحوي في الآتي:

- الإحساس بالمشكلة أو الحاجة للمبحث النحوي .
- تحديد المشكلة في صورة أسئلة أو أنشطة .
- البحث والاستقصاء عن المعلوات الجديدة باعمال الفكر واستخدام القدرات العقلية .
- التأكد من صحة المعلومات .
- استنتاج الحل الأمثل وتنظيم المعلومات وصياغتها في صورة قاعدة تعد حلا للمشكلة أو إجابة عن ا لسؤال .

- القيام بعمليتي الاستدلال والتصنيف النحوي لما استنتجه من معلومات وقواعد.
- تطبيق الحل أو القاعدة في مواقف مشابهة .
- التقويم وإصدار الأحكام المناسبة .

• **إعداد كتاب الطالب المعد في ضوء الطريقة الاستقصائية** .

تم إعداد هذا الكتاب وفق الخطوات الآتية:

• **تحديد الهدف من كتاب الطالب** :

- لقد كان الهدف من إعداد كتاب الطالب هو تقديم موضوعات نحوية مصاغة في ضوء الطريقة الاستقصائية وقيام الطلاب بمهام معينة تحددها طريقة الاستقصاء لتنمية مهارات التفكير النحوي لديهم .

وتكون هذا الدليل من عدة مكونات هي :

- الأهداف العامة للكتاب
- الأهداف الخاصة للكتاب :
- تحديد محتوى كتاب الطالب .

وقد اشتمل كتاب الطالب على ما يلي :

- فهرس يوضح الدروس التي تضمنها هذا الكتاب ورقم الصفحات الخاصة بكل درس .
- مقدمة توضح للطالب كيفية إعداد هذا الكتاب وكيف يستخدمه .
- تقسيم كل لقاء إلى مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطلاب الإلمام باللقاء من خلال القيام بهذه الأنشطة ، وصار عرض كل نشاط كالتالي : (الهدف من النشاط . زمن النشاط . إجراءات النشاط متضمنا خطوات طريقة الاستقصاء من إحساس بالمشكلة وتحديدها والبحث والاستقصاء عن المعلومات بما ينمي مهارات التفكير النحوي المحددة سابقا، والتاكد من صحة المعلومات واستنتاح القاعدة وتنظيم المعلومات وصياغتها في صورة إجابة والاستدلال والتصنيف وتطبيق الحل انتهاء بالتقويم وإصدار الأحكام المناسبة) . ومذيل كل نشاط بورقة العمل الخاصة بالنشاط)
- أسئلة للتقويم عقب كل لقاء .

• **زمن تدريس الكتاب** (**جدول ٣**)

استغرق تدريس لقاءات الكتاب اثنا عشرة ساعة، بواقع ساعتين لكل لقاء، وفيما يلي تخطيط زمني للقاءات الكتاب :

الموضوع	الزمن
ا اللقاء الأول : الاستثناء.	ساعتان
اللقاء الثانى الحال ال: الحال.	ساعتان
ا اللقاء الثالث : التمييز .	ساعتان
ا اللقاء الرابع : المفعول المطلق وما ينوب عنه.	ساعتان
ا اللقاء الخامس : المعرب والمبنى من الاسماء والأفعال .	ساعتان
اللقاء السادس: علامات الإعراب الأصلية والفرعية	ساعتان

• **إعداد دليل المقرر** :

تم تصميم الموضوعات السابقة في ضوء الطريقة الاستقصائية ،وإعداد دليل للمقرر للاسترشاد به في تدريس هذه الموضوعات ويتضمن الدليل :

- المقدمة :وتضمنت تعريف المعلم بالهدف من استخدام الدليل، والهدف من استخدام طريقة الاستقصاء وخطوات التدريس باستخدام الطريقة الاستقصائية .
- محتوى الدليل ويشمل الأهداف العامة والخاصة للموضوعات المعدة والأنشطة المحددة لتدريس الموضوعات وخطة السير في كل درس مشتملة تحديد الهدف والنشاط المتبع والوسائل والتقويم وفهرس لموضوعات الدليل.
- الضبط العلمي للدليل، وذلك بعرضه على السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في تدريس النحو لطلاب كلية التربية للتأكد من صحة إعداد الموضوعات والأنشطة والوسائل والتقويم في ضوء الطريقة الاستقصائية وقد أجمع السادة المحكمون على صلاحية الدليل وصحته.

• **إجراءات التجربة الميدانية** :

سارت إجراءات تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية :

• **اختيار مجموعة البحث** .

تم اختيار ثمانين طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨الفصل الدراسي الأول لتطبيق تجربة الدراسة عليهم، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست موضوعات النحو المختارة بالطريقة الاستقصائية بلغ عددهم أربعين طالبًا وطالبة والأخرى ضابطة درست هذه الموضوعات بالطريقة التقليدية بلغ عددهم أيضًا أربعين طالبًا وطالبة، وراعى الباحث في اختيار الطلاب أن تكون أعمارهم متقاربة حتى يكون هناك تكافؤ عمري بين طلاب العينة ولتحقيق ذلك لم يتم اختيار الطلاب الراسبين، وبذلك تراوحت أعمار الطلاب بين (٢٢ .٢٣) وقام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي عليهم للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث .

• **التطبيق القبلي لأدوات البحث** .

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير النحوي على مجموعتي الدراسة ، وكان ذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٧/١٠/٣١م ؛وذلك لبيان مدى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة، وقام الباحث بإيجاد قيمة (ت) ودلالتها، وقد جاءت دلالة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار كالآتي :

جدول (٤) قيمة "ت" ودلالتها للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختيار للتفكير النحوي

التفكير النحوي	المجموعة التجريبية (ن=٤٠)		المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الدرجة الكلية	١٩,٤٢	٥,٠٦٨	١٨,٦٥	٤,٨٢٨	٧٨	٠,٧	غير دالة

ويتضح من الجدول (٤) التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في الاختبار؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا.

- **التدريس للمجموعة التجريبية** :

قام الباحث قبل التدريس للمجموعة التجريبية بأخذ تصريح رسمي من الاستاذ الدكتور عميد كلية التربية جامعة المنيا لتجريب تجربة البحث على طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية ، وبعد أخذ التصريح بالموافقة قام الباحث بتطبيق تجربة الدراسة بداية باللقاء بطلاب المجموعة التجريبية عرفهم بالطريقة الاستقصائية، وأهمية النحو وأهمية امتلاكهم لمهارات التفكير النحوي، والاتفاق مع الطلاب ليكون الالتقاء بهم بواقع محاضرتين كل أسبوع محاضرة للتدريس للمجموعة التجريبية بالطريقة الاستقصائية والأخرى للتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، واستمر ذلك لمدة ستة أسابيع ابتداء من يوم الثلاثاء ٢٠١٧/١١/٧ وانتهاء في يوم الثلاثاء ٢٠١٧/١٢/١٢، ثم تطبيق الاختبار بعديًا على المجموعتين ورصد النتائج لمعالجتها إحصائيًا وتفسيرها وهذا ما سيتم عرضه في نتائج البحث.

- **التطبيق البعدي للاختبار**

بعد انتهاء التدريس للمجموعة التجريبية تم تطبيق اختبار مهارات التفكير النحوي بعديًا على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على نحو ما تم قبل التدريس ، وتم رصد نتائج التطبيق البعدي للاختبار، وذلك لمعالجتها إحصائياً ، وتحليلها، وتفسيرها وصولاً لنتائج البحث وتقديم مقترحات مستقبلية، وهذا ما سيتناوله نتائج البحث.

- **خامساً** :**نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها**

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو "ما فاعلية تدريس النحو باستخدام طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

تم صياغة الفرضين التاليين :

الفرض الأول : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار التفكير النحوي المعد في البحث بعديا على طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)؛ لمعرفة اتجاه الفروق، ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التفكير النحوي، وقد تم استخدام برنامج (spss) لبيان الفروق بين المجموعتين، والجدول (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها وحجم الأثر (مربع إيتا) للفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير النحوي ككل

مهارات التفكير النحوي	المجموعة التجريبية (ن=٤٠)		المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير ($\eta 2$)
	م	ع	م	ع				
الدرجة الكلية	٤٢,٧٨	٣,٧٣٨	٨,٧٥	٤,٧٢٢	٧٨	٢٥,٢٣١	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٤٤

يتضح من جدول (٥) ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير النحوي ككل ، ووجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة ت (٢٣١و٢٥) وهي دالة عند مستوى (٠٠١,) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مهارات التفكير النحوي ككل) تم حساب حجم الأثر بحساب قيمة مربع ايتا ، ووجد أن حجم الأثر هو ٩٤٤و٠ وهو تأثير كبير جدا يؤكد على التأثير الكبير للمتغير المستقل في المتغير التابع حيث ذكر مورجن (Morgan)وآخرون أن حجم الأثر الكبير جدا يكون إذا بلغت قيمة مربع إيتا (٠.٤٥ فأكثر) وإذا بلغت (٠.٣٧) يعد تأثيرا كبيرا، وإذا بلغت (٠.٢٤) يعد تأثيرا متوسطا، وإذا بلغت (٠.١٠) فإنها تمثل تأثيرا صغيرا. (A.george, and et al ,) (Morgan 2004: p91

ومما سبق يؤكد صحة الفرض القائل " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية" .

وهذه النتيجة تؤكد فاعلية استخدام طريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير النحوي ككل؛ حيث ارتفعت درجات طلاب المجموعة التجريبية ارتفاعا كبيرا بعد تطبيق الطريقة عليهم، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة

كل من : سماح شوقي ٢٠٠٩، وداليا يوسف ٢٠١٠، ومروان السمان ٢٠١٢، ونجلاء أبو سريع ٢٠١٤، ونورا أمين ٢٠١٥، trianasari,2012

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها لما يلي :

- إيجابية المتعلم في جميع أنشطة التعلم التي من خلالها يصل للمعلومات بنفسه من خلال البحث والاستقصاء .
- تنميه مهارات التفكير النحوى لدى الطلاب من خلال أنشطة التعلم في الطريقة الاستقصائية جعلت التعلم أكثر متعة لدى الطلاب .
- رغبة الطلاب وتنافسهم فيما بينهم للتوصل للمعلومات النحوية من خلال غرس حب الاستطلاع واكتشاف المعلومات .
- ممارسة الطلاب لمهارات التفكير النحوي وإكسابهم لها من خلال الطريقة الاستقصائية خففت من جفاف المعلومات النحوية .
- تناول موضوعات مرتبطة باحتياجات واهتمامات الطلاب مما دفع الطلاب للحرص على تعلمها وإتقان مهاراتها .
- الدافعية التي أتاحتها دراسة الموضوعات النحوية باستخدام الطريقة الاستقصائية والأنشطة المتعددة التي احتوت عليها الموضوعات النحوية.
- وضوح أهداف كل لقاء من لقاءات البرنامج، وعرضها على الطلاب قبل كل لقاء، مما جعل الطلاب يتعرفون على المطلوب منهم من كل لقاء وبالتالي السعي لتحقيق ذلك.
- تدريب الطلاب على البحث والاستقصاء والتصنيف والتحليل والاستدلال والتقويم ساعد على نمو مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب .
- التقويم المستمر لأداء الطلاب سواء من خلال القيام بإجراءات كل نشاط ، وتقديم تغذية راجعة عقب كل نشاط يساعد في علاج الضعف أولا بأول ، أو بأسئلة التقويم عقب كل لقاء ؛ للوقوف على مدى إتقان الطلاب لمهارات اللقاء .
- تنوع أساليب التقويم في البرنامج ، وذلك باستخدام الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، والأسئلة التي يتطلب الإجابة عنها ممارسة مهارات كتابية ، أو ممارسة مهارات التحدث أو الاستماع أو القراءة أو الفهم أو التذوق إلى غير ذلك .
- تركيز البرنامج على المشاركة الإيجابية للطلاب من خلال القيام بأنشطة البرنامج والإجابة عن أسئلة التقويم.
- اهتمام البرنامج بالممارسة والتكرار لمهارات التفكير النحوي، وذلك بتكرار المهارات اللغوية بصور مختلفة في كل لقاء من لقاءات البرنامج .
- ممارسة مهارات التفكير النحوي في برنامج الدراسة من خلال أنشطة وتدريبات جذبت انتباه الطلاب وأثارت دافعيتهم .

الفرض الثاني : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير النحوي في كل مستوى على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)؛ لمعرفة اتجاه الفروق ، ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات كل مستوى على حدة من المستويات الستة للتفكير النحوي، وقد تم استخدام برنامج (spss) لبيان الفروق بين المجموعتين ، والجدول (٦) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها

جدول (٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها وحجم الأثر (مربع إيتا) للفروق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير النحوي وابعاده كل مهارة على حدة

مهارات الاستماع الناقد	المجموعة التجريبية (ن=٤٠)		المجموعة الضابطة (ن=٤٠)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2)
	م	ع	م	ع				
الأولى	٦.٦٨	٠.٨٢٩	٣.١٥	٠.٨٩٣	٧٨	١٨.٣٠١	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٠١
الثانية	٦.٩٠	٠.٧٤٤	٣.٢٥	١.٠٣٢	٧٨	١٨.١٤٨	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٩٩
الثالثة	٧.٣٠	٠.٨٣٣	٣.٣	١.٠٩١	٧٨	١٨.٠٢٨	دالة عند ٠,٠١	٠,٨٩٨
الرابعة	٧.٢٥	٠.٨٩٩	٣	٠.٨١٦	٧٨	٢٢.١٣٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٢٩
الخامسة	٧.٣٥	٠.٨٠٢	٣.٠٥	٠.٨١٥	٧٨	٢٣.٧٨٢	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٣٧
السادسة	٧.٣٠	٠.٧٩١	٣	١.٠١٣	٧٨	٢١.١٤٦	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٢٣
الدرجة الكلية	٤٢,٧٨	٣,٧٣٨	٨,٧٥	٤,٧٢٢	٧٨	٢٥,٢٣١	دالة عند ٠,٠١	٠,٩٤٤

يتضح من الجدول (٦) الذي يتناول الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي ما يأتي :

- بالنسبة لمهارات البحث والاستقصاء بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٣و١٥ بانحراف معياري ٠.٨٩٣، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٦و٦٨ بانحراف معياري ٠و٨٢٩ ، وتبين وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت)(١٨.٣٠١) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مستوى البحث والاستقصاء) تم حساب حجم الأثر ، ووجد أن حجم الأثر هو ٠و٩٠١ وهو تأثير كبير يؤكد على التأثير الكبير للبرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث والاستقصاء ، ويرجع ذلك إلى بدأ كل لقاء من لقاءات الدراسة بأسئلة تنمي مهارات البحث والاستقصاء لدى الطلاب ، إضافة إلى تركيز الطريقة الاستقصائية في التدريس على مهارات البحث والاستقصاء كي

يصل الطلاب إلى المعلومات النحوية بأنفسهم من خلال أسئلة معدة لتنمية البحث والاستقصاء والتي هي جوهر الطريقة الاستقصائية في التدريس .

- بالنسبة لمهارات الاستنتاج النحوي بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٢٥و٣ بانحراف معياري١.٠٣٢، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٩٠و٦ بانحراف معياري ٠.٧٤٤ وتبين وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت)(١٤٨و١٨) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مستوى الاستنتاج النحوي) تم حساب حجم الأثر، ووجد أن حجم الأثر هو ٨٩٩و٠ وهو تأثير كبير جدا يؤكد على التأثير الكبير لطريقة الاستقصاء في تنمية مهارات الاستنتاج النحوي؛ وذلك يرجع إلى تركيز موضوعات الدراسة على إكساب الطلاب مهارات، الاستنتاج النحوي ووضع أنشطة متنوعة لها في لقاءات البرنامج، إذ أن الاستنتاج النحوي يساعد الطلاب في استنتاج المعلومات النحوية والوصول إليها بأنفسهم ومن ثم تطبيقها وبقاء أثر تعلمها .
- بالنسبة لمهارات الاستدلال النحوي بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٣و٣ بانحراف معياري ١٠٩١و١ وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٣٠و٧ بانحراف معياري ٨٣٣و٠ وتبين وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت)(٠٢٨و١٨) وهي دالة عند مستوي (,٠٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مستوى الاستدلال النحوي) تم حساب حجم الأثر ، ووجد أن حجم الأثر هو ٨٩٨و٠ تأثير كبير جدا يؤكد على التأثير الكبير لطريقة الاستقصاء في تنمية مهارات اللاستدلال النحوي ، ويرجع ذلك إلى تركيز موضوعات الدراسة على تنمية مهارات الاستدلال من خلال وضع أنشطة تدريسية يكلف فيها الطلاب بالاستدلال على قاعدة نجوية أو شاهد نحوي أو تطبيق نحوي.
- بالنسبة لمهارات التصنيف النحوي بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٣ بانحراف معياري ٨١٦و٠، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٢٥و٧ بانحراف معياري ٨٩٩و٠ وتبين وجود فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت)(١٣٧و٢٢) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مستوى التصنيف النحوي) تم حساب حجم الأثر، ووجد أن حجم الأثر هو ٩٢٩و٠ وهو تأثير كبير جدا أيضا يؤكد على تأثير طريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التصنيف النحوي، ولعل السبب في هذااختيار موضوعات نحوية تساعد على

تنمية مهارة التصنيف النحوي لاشتمالها على عدة تصنيفات تم التركيز عليها في أنشطة القاءات ، بالإضافة إلى استخدام الطريقة الاستقصائية التي تنمي لدى الطلاب التصنيف للمعلومات التي يكتسبونها .

- بالنسبة لمهارات التطبيق النحوي بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٣و٠٥ بانحراف معياري ٠.٨١٥، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٧و٣٥ بانحراف معياري ٠و٨٠٢ وتبين وجود فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت)(٢٣و٧٨٢) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مهارات التطبيق النحوي) تم حساب حجم الأثر، ووجد أن حجم الأثر هو ٠و٩٣٧ وهو تأثير كبير جدا أيضا يؤكد على تأثير طريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التطبيق النحوي، ولعل السبب في هذااستخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس الموضوعات النحوية جعلت الطلاب يحصلون على المعلومات بأنفسهم من خلال أنشطة البحث والاستقصاء والتصنيف والاستنتاج مما ترتب عليه سهولة تطبيق هذه المعلومات وتوظيفها بصورة مثلى وبقاء أثرها للإفادة منها في مواقف مشابهة وتطبيقها عند الحاجة إليها .
- بالنسبة لمهارات التقويم النحوي بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٣بانحراف معياري ٠.٠١٣، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٣٠و٧ بانحراف معياري ٠و٧٩١ وتبين وجود فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت)(٢١و١٤٦) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (طريقة الاستقصاء) في المتغير التابع (مهارات التقويم النحوي) تم حساب حجم الأثر، ووجد أن حجم الأثر هو ٠و٩٢٣ وهو تأثير كبير جدا أيضا يؤكد على تأثير طريقة الاستقصاء في تنمية مهارات التقويم النحوي، ولعل السبب في هذا يرجع إلى تركيز أنشطة الطريقة الاستقصائية المستخدمة في التدريس على أسئلة ومشكلات تنمي مهارات التقويم النحوي من خلال تكليف الطلاب بتصحيح الأخطاء وإصدار الأحكام على كتابات نحوية أو شواهد معروضة عليهم .

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي :

- الاهتمام بتطوير مقرر النحو المقرر على طلاب كلية التربية بحيث يساعد على تنمية مهارات التفكير النحوي .
- تدريب طلاب كلية التربية على كيفية استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس وكيفية توظيفها لتنمية مهارات التفكير النحوي .

- تشجيع طلاب كلية التربية على البحث والاستقصاء والاستنتاج والاستدلال والتصنيف وغيرها من مهارات التفكير في جميع المقررات للارتقاء بمهارات التفكير لديهم وتخطي التركيز على الحفظ إلى التركيز على الفهم.
- تحديد مهارات التفكير النحوي اللازمة لكل مرحلة دراسية وتدريب للمعلمين على كيفية تنميتها من خلال دورات تدريبية تنظمها وزارة التربية والتعليم .
- الاهتمام بتدريب طلاب كلية التربية على طريقة الاستقصاء بصفة عامة وتطبيقاتها التربوية لإعدادهم إعداد جيداً على استخدامها في عملهم المستقبلي .
- الاهتمام بنشاط الطالب وايجابيته في التوصل إلى القواعد النحوية عن طريق البحث والاستقصاء بما يساعد على الفهم وبقاء أثر التعلم .
- ضرورة تضمين اختبارات النحو لطلاب كلية التربية على أسئلة تقيس امتلاك الطلاب لمهارات التفكير النحوي لتشخيصها والعمل على تنميتها.

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء نتائج الدراسة ومقترحاتها يمكن اقتراح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- فاعلية برنامج مقترح في البلاغة العربية قائم علي البحث والاستقصاء في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية .
- أثر استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس التعبير الكتابي على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة .
- أثر استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس النحو على تنمية مهارات التصنيف النحوي لدى طلاب كلية التربية .
- تقويم مقررات النحو لطلاب كليات التربية في ضوء الاهتمام بمهارات التفكير النحوي .
- برنامج تدريبي مقترح لتدريب الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية على استخدام استراتيجية الاستقصاء في تدريس فروع اللغة العربية .

- **المراجع** :

- إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم الثقافي في كل من التحصيل النحوي واستيفاء المعلومات والاتجاه نحو المادة النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد ٥٠ ، سبتمبر .
- إبراهيم عبدالقادر القاعود (١٩٩٠) نموذج مقترح لتطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في الأردن ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٥) : المرجع في تدريس اللغة العربية ، الطبعة الأولى ، القاهرة، مركز الكتاب .
- أبو الفتح عثمان بن جني (٢٠٠٦) الخصائص : الجزء الأول ، تحقيق محمد علي النجار ، سلسلة الذخائر ، العدد ١٤٦ ، القاهرة ، الهيئة العامة لقصور الثقافة .

- أحمد عبد الرحمن النجدي وعلي محيي الدين راشد ، ومنى عبد الهادي سعودي (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة ،دار الفكر العربي .
- أميمة عفيفي (٢٠٠٠) أثر استخدام المختبر الاستقصائي على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو زيادة الكمية لدى طلاب المدرسة الفنية الصناعية ، رسالة ماجستير غير مشهورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- بارئ ك باير (١٩٩٤) : الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية ، استراتيجية التدريس ، ترجمة سليمان بن محمد الحير ، ط٢١ الرياض ، مكتبة العبيكان .
- تمام حسان (٢٠٠٩) : اللغة العربية معناها ومبناها ، ط٦ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- حجاج أحمد عبدالله (٢٠١٠) تطوير مقرر النحو العربي لطلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة العربية بكلية التربية في ضوء احتياجاتهم النحوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنيا .
- حسن حسين زيتون (٢٠٠١) مهارات التدريس ، روية في تنفيذ التدريس ،القاهرة ، عالم الكتب .
- حسن سيد شحاته (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- حسن عون (١٩٧٠) تطور الدرس النحوي ، القاهرة ، معهد البحوث والدراسات العربية .
- حسني عبد الباري عصر ١٩٩٩ : قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها ، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث .
- حسني عبد الباري ، عصر (١٩٩٢) : مستويات التمكن من خصائص التفكير النحوي لدى طلاب اللغة العربية في كليات إعداد معلميها ، دراسة تقويمية مقارنة ، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ،ع١٥ ، يناير .
- حسني عبدالباري عصر (١٩٩٤) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، الاسكندرية ، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر .
- حسين سلطان إبراهيم (٢٠٠٥) فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- ذوفان عبيدات وسهيلة أبو السمين (٢٠٠٧) استراتيجيات التدريس في القرن العشرين ، عمان ، دار الفكر .
- رباب شعبان عبد الحكيم محمود (٢٠١٥) : فاعلية استراتيجية الاستقصاء في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير العليا في مادة الفلسفة للصف الثالث الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة .
- زربيان عودة عوض (٢٠٠١) " أثر طريقة الاستقصاء في فهم النصوص الواردة في كتاب القه عند طلاب الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة في السعودية مقارنة بالتدريس وفقا للطريقة التقليدية " رسالة ماجستير غير مشهورة ، الجامعة الأردنية .

- زينب محمد بيومي (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام المؤرخ كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنوفية .
- زيد الهويدي (٢٠٠٤) : الإبداع ـ ماهيته ، اكتشافه ، تنميته ، الإمارات ، العين ، دار الكتاب الجامعي .
- سالم خليفات (٢٠١١) : اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة فن مناهج العلوم ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد (٢٥) عدد٣ .
- سليمان محمد الجبر ، سر الختم عمان (١٩٨٣) اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية ، دار المريخ للنشر ، الرياض .
- شيماء حسين أحمد حسين (٢٠١٤) :فاعلية استراتيجية قائمة على الاستقصاء العلمي في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- عايش محمود زيتون : (١٩٨٤) طريقة الاستقصاء على تحصيلي تدريس مادة الأحياء في المرحلة الجامعي ، مجلة الدراسات في العلوم الاجتماعية والتربوية ، عمان ، الجامعة الأردنية ، مجلد١١،عدد٦ .
- عايش محمود زيتون (٢٠٠٤) : أساليب تدريس العلوم ، عمان ، الأردن ، دارا الشروق للنشر والتوزيع .
- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام (٢٠٠٦) تدريس العلوم ومتطلبات العصر ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- عبدالرؤوف عزمي (٢٠٠٣) التدريس باستراتيجية الاستقصاء (حقيبة تدريسه) الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض ، إدارة الإشراف التربوي ، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس .
- عبد المنعم سيد عبدالعال (د.ت) طرق تدريس اللغة العربية ، القاهرة ، دار غريب للطبع والنشر.
- عدنان يوسف العتوم ، عبدالناصر زيات الجراح ، موقف نبارة (٢٠٠٩) تنمية مهارات التفكير نمازج نظرية وتطبيقات عملية ،ط٢ ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .
- عزيز رجب خليفة(٢٠٠٣) فعالية الاستقصاء في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي الابتكاري في العلوم لتلاميذ المرحلة الاعدادية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٣) تعليم التفكير ـ مفاهيم وتطبيقات ، عمان ، دار الكتاب الجامعي .
- كوثر عبد الرحيم الشريف (٢٠٠٠) : التفكير ولرعاية الموهوبين والمتفوقين ، وطرق تنمية التدريس ،مناهج التعليم وتنمية التفكير ، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج ٢٥ -٢٦ يوليو .
- ماجدة حسام الدين سيد (٢٠٠٤) : أثر استخدام مدخل حل المشكلات في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي بعض قواعد النحو " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالفيوم ، جامعة القاهرة .

- ماجدة مصطفى السيد (٢٠٠٣) : أثر استخدام استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الابتكارية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٢) : فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا ي كلية التربية ببنها باستخدام استراتيجية التعلم البنائي ، المجلة التربوية الصادرة عن مجلس النشر العلمي لجامعة الكويت ، المجلد السادس والعشرون ، العدد ١٠٢ ،الجزء الثاني ، مارس .
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٣) المعجم الوجيز ، القاهرة ، وارة التربية والتعليم .
- محسن بن ناصر السالمي (٢٠٠٦) : طريقة الاستقصاء وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية ،ورقة عمل مقدمة للدورة الوطنية لتحديث مناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية في الفترة من ٢٥ -٦/٢٦ بجامعة السلطان قابوس بعمان .
- محمد السيد الزيني (٢٠١٣) فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الدلالة في تنمية أبعاد إبداعية من التحليل النحوي لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية " مجلة كلة التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (٣٧) ج ٤ .
- محمد السيد علي (٢٠٠٩) التربية العلمية وتدريس العلوم ،عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : مداخل تدريس القواعد اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية .
- محمد صلاح الدين علي مجاور (١٩٩٧) : دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية ،ط٢، الكويت ، دارا العلم .
- محمد صلاح الدين مجاور (٢٠٠٦) : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- محمود كامل الناقة : الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ١٤٠١ ، ١٩٨١.
- محمود كامل الناقة ، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٦) تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، مداخله وفنياته ، القاهرة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- مصطفى إسماعيل موسى : تحليل الأخطاء اللغوية منهج وتطبيق ، كلية التربية ، جامعة المنيا ٢٠٠٤.
- منير موسى صادق ، (٢٠١١) التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الزكاء في التحصيل وبعد عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، مجلة ١٤، عدد (٤) .
- ميشيل كامل عطاالله (٢٠١٠) : طرق وأساليب تدريس العلوم ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- نجوى عواد العطوي (٢٠١١) : توجيهات ابن نفيس للخلافات النحوية في باب المرفوعات في كتاب شرح المفصل " رسالة ماجستير غير منشورة ، عمادة الدراسات العلي ، جامعة مؤتة .
- وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥) : مقررات اللغة العربية التوصيف ،والمحتوى (إعدادي وثانوي وابتدائي) القاهرة مشروع تطوير كليات التربية .

• **المراجع الاجنبية** :

- Alan Colburn : (2000): An Inquiry Primer " Science Scope , March.
- Callahant , J & Wellough . R (1988) Teaching In The Middle And Secondary Schools : Planning For Competence "3rd Edition , Newyork , Collierma Cmillan Publishing Company >
- Clark ,Leonard H ,& Stawlrvings " Secondary and Middle School Teaching Miethodos , "6TH ,Ed .New York .
- Dumitru , D. (2012) " Communities Of Inquiry .Amethod To Teach" Procedia - Social And Behaviora 9 Science , Vol (33) .
- Fisher (1999) : Headstart : How to Develop Child Minds Rerrieved February,3,2010, from World Wide Web : http// www. teaching thinking net .November.2012.
- Garcia,S,8, Samacaf . (2011) : " An Approach To Improve Reading Skills From Mathematics Courses In An Engineering Curriculum ", Explore , Paper Presente in Colobal Engineering Education Conference.
- JARRET O E (1997 ,May) in Mathematics Laboratory (Online) Available : Http//Www.Tens.Edu/Weaelez.Html .
- Muijs ,D.And Reynolds,D. (2001) Effective Teaching, Evidence and Practice, Library of Congress.
- Mcwenzie.J (2005) " Inspired Writing And Inquiry " The Educational Teachnology Jornal Vol (15),No(2) December .
- Oslon,S .(2000) " Inquiry And National Science Education Standers: A Guide For Teaching And Learning " Washing Ton DC,USA,Wational Academies Press.
- Randy W. Yerri Cw 2000 : Lower Track Science Students " Argumentation And Open Lnquiry Instruction Journal Of Research In Science Teaching Vol31(8) .
- Sheingold Waten (1987) Weeping Children, Knowledge Alive Through In School Library Media Quarterly , Vol15issue 2.P80-85 .
- Wood,R.W.(2000) "Exploring Inquiry as a Teaching Stance in Writing Workshop " Language Arts. VOL (83) ,NO(3) PP288.247 .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق

إعداد :

د/ إيناس محمد صفوت مصطفى
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ هانـــم أحمـــد سالـــم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ رانيا محمد علي عطيه
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق[1]

د/ إيناس محمد صفوت مصطفى
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ هانم أحمد سالم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ رانيا محمد علي عطيه
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني، والعلاقة بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية، والعلاقة بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية، والوصول إلى أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق. تكونت عينة البحث من (٢١١) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة الزقازيق. وتم تطبيق مقياسي اليقظة العقلية والرفاهية النفسية (ترجمة وتعريب الباحثات) ومقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثات)، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث باستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون ونموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة -عدم إصدار الأحكام -تقبل الذات -الدرجة الكلية لليقظة) والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبعدي التعاطف والوعي الوجداني، وبين بعدي (عدم إصدار الأحكام وتقبل الذات) والضبط الوجداني، وبين أبعاد اليقظة العقلية (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة وعدم إصدار الأحكام والتفاعلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية) وبعد التوافق مع الذات كأحد أبعاد الرفاهية النفسية، وبين بعدي اليقظة العقلية (عدم إصدار الأحكام وتقبل الذات والدرجة الكلية لليقظة العقلية) وبعد التطور الشخصي كأحد أبعاد الرفاهية النفسية، وبين الدرجة الكلية لليقظة العقلية والدرجة الكلية للرفاهية النفسية، وبين بعد الوعي الوجداني كأحد أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الرفاهية النفسية (التطور الشخصي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية والدرجة الكلية للرفاهية النفسية)، وبين بعد التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الرفاهية النفسية (التوافق مع الذات والتطور الشخصي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والدرجة الكلية للرفاهية النفسية)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة والتفاعلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية) وبعد الضبط الوجداني كأحد أبعاد الذكاء الوجداني، أو بين بعد التفاعلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وأبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف والوعي الوجداني والضبط الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني)، أو بين أبعاد اليقظة العقلية (الانتباه تجاه للحظة الحاضرة والتفاعلية وعدم إصدار الأحكام وتقبل الذات والدرجة الكلية لليقظة العقلية) وبعدي الرفاهية النفسية (العلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية)، أو بين بعد الوعي الوجداني كأحد أبعاد الذكاء الوجداني وبعد التوافق مع الذات كأحد أبعاد الرفاهية النفسية، أو بين بعد الضبط الوجداني كأحد أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية والتطور الشخصي والعلاقات

[1] تم إجراء هذا البحث بالتساوي بين الباحثات منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

الإيجابية مع الآخرين والتوافق مع الذات والدرجة الكلية للرفاهية النفسية)، أو بين بعد التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجداني وبعد الاستقلالية كأحد أبعاد الرفاهية النفسية، أو بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية والتطور الشخصي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والتوافق مع الذات).

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية - الذكاء الوجداني - الرفاهية النفسية

The Structural Model of Relationships Between Mindfulness, Emotional Intelligence, and Psychological Well-being among Students in First Year Faculty of Education - Zagazig University

Dr. Enas Mohamed Safwat Mostafa , Dr. Hanem Ahmed Salem & Dr. Rania Mohamed Ali Attia

Abstract:

The recent research aimed to identify the relationships between mindfulness, emotional intelligence, and psychological well-being, and structural model of relationships between mindfulness, emotional intelligence, and psychological well-being among first year Faculty of Education - Zagazig University students. Research sample consisted of (211) male and female students in first year faculty of Education Zagazig University. Mindfulness and Psychological Well-Being measures (translated and arabitized by the researchers) and Emotional Intelligence measure (prepared by the researchers) were applied. After executing suitable statistical processes according to research hypotheses using Pearson's correlation coefficient and structural equation model, results were: there is a statistically significant relationship between mindfulness factors (focus on the present moment, being non-judgmental, self-accepting, total score) and emotional intelligence factors (empathy, emotional awareness, total score), and between (being non-judgmental, and self-accepting) and emotional control, and between mindfulness factors (focus on the present moment, being non-judgmental, being-reactive, and total score of mindfulness) and self accepting, and between mindfulness factors (being non-judgmental, self-accepting, and total score) and life development, and between mindfulness total score and psychological well-being total score, and between emotional awareness and psychological well-being factors (life development, positive interpersonal relationships, autonomy, and total score), and between empathy and psychological well-being factors (self-acceptance(self-adjustment), life development, positive interpersonal relationships, and total score), whereas there is no statistically signifaicant relationshis between mindfulness factors (focus on the present moment, being-reactive, and total score) and emotional control, or between being-reactive and emotional intelligence factors (empathy, emotional awareness, emotional control, and total score), or between mindfulness factors (focus on the present moment, being-reactive, being non-judgmental, self-accepting, and total score) and psychological well-being factors (positive interpersonal relationships and autonomy), or between emotional awareness and self-acceptance(self-adjustment), or between emotional control and (autonomy, life development, positive interpersonal relationships, self-acceptance(self-adjustment), and

total score), or between empathy and autonomy, or between emotional intelligence total score and psychological well-being factors ((autonomy, life development, positive interpersonal relationships, and self-acceptance(self-adjustment)).

Key words: Mindfulness - Emotional intelligence - Psychological well-being

• المقدمة:

تبدأ مرحلة المراهقة بالبلوغ وتنتهي بوصول المراهق إلى النضج الفكري والعقلي والسلوكي والوجداني. وتتضمن مرحلة المراهقة الكثير من التغيرات والضغوطات والأزمات والمشكلات والتقلبات النمائية والسلوكية والوجدانية. وتتضح في هذه المرحلة مشكلات مثل أزمة الهوية والصراع مع الوالدين وعدم الاتزان الانفعالي وسوء التكيف والعناد وعدم التفهم. ومن ثم فقد يكون لهذه المرحلة آثار وتبعات سلبية على المراهقين أنفسهم، حيث إنهم قد لا يستفيدوا من الفرص والخبرات التي تقدمها لهم هذه المرحلة مما يسهم في تكوين صورة سلبية عن المراهقين.

وتعتبر المرحلة الجامعية -والتي تعد ضمن مرحلة المراهقة - فترة الاستقلالية الزائدة والمتطلبات الفريدة التي قد تتسبب في بعض الضغوط - التي قد تسهم في حدوث مشكلات نفسية وسلوكيات غير تكيفية لدى بعض الطلبة - مثل زيادة المصروفات، والمتطلبات والضغوط الأكاديمية، وإنشاء علاقات هادفة والحفاظ عليها مع موازنة المسؤوليات، والشك في احتمالية التوظيف بعد التخرج؛ فالمرحلة الجامعية هي مرحلة انتقالية من المراهقة المتأخرة إلى الاستقلالية المتزايدة المقترنة بالنضج الكامل والانتباه والوعي بمختلف الخبرات التي يمر بها الطالب الجامعي -ويعد ذلك الانتباه والوعي أساس اليقظة العقلية (Rosini, Nelson, Sledjeski, & Dinzeo, 2017, p. 2).

وتُعد اليقظة العقلية Mindfulness حالة من الانتباه والوعي بما يحدث في الوقت الحاضر، والتي تدعم الانتباه للخبرات التي يمر بها الفرد في اللحظة الحالية مما يعزز ضبط الانتباه ومن ثم تزيد الانفعالات الإيجابية (Zeng, & Gu, 2017, p. 156). واليقظة العقلية طريقة ذات كفاءة فريدة للانتباه المقصود في اللحظة الحاضرة دون إصدار أحكام أو تحيز أو اقتناع مسبق، وترجع جذورها للفلسفة البوذية، وهي سمة تظهر طبيعيًا وتتنوع بين الأفراد (Sampath, Biswas, Soohinda, & Dutta, 2019, p. 52).

وتساعد اليقظة العقلية الأفراد أن يتعلموا تقبل خبراتهم غير السارة وأن يكونوا واعين بأنفسهم وردود أفعالهم تجاه الخبرات غير السارة بدلًا من إنكار ورفض هذه الخبرات والذي يعد اختلال وظيفي للتنظيم الوجداني، فاليقظة العقلية تساعد الفرد على أن يكون واعيًا بأفكاره، ومشاعره، وعواطفه مما يؤدى

إلى تقليل عوامل المخاطرة الخاصة بالصحة النفسية والوجدانية مثل الاكتئاب والقلق والضغوط (Gharimmoluk, & Hosseinzadeh, 2018, p. 35). كما تعمل اليقظة العقلية على تحسين فعالية الذات الوجدانية والذكاء الوجداني، فانتباه الفرد للخبرات التي يمر بها وتبني توجه متقبل غير تقييمي -وهذه أسس اليقظة العقلية - يسمح للفرد بأن يدرك انفعالاته بدقة وأن ينظم حالاته الانفعالية بشكل أكثر فعالية (Jacobs, Wollny, Sim, & Horsch, 2016, p. 208).

وتوصل (Rosini, Nelson, Sledjeski, & Dinzeo, 2017, p. 2) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من الذكاء الوجداني وتقدير الذات والتفاؤل والمشاعر الإيجابية والرضا عن الحياة والشفقة بالذات وتحقيق الذات والاستقلالية والكفاية والإحساس بالإنجاز، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين اليقظة العقلية وكل من الاكتئاب والقلق وصعوبة تعديل مشاعر الفرد والقلق الاجتماعي والمشاعر السلبية وشرود الذهن. وبالتالي اليقظة العقلية لها دور واضح في الذكاء الوجداني.

ويعتبر الذكاء الوجداني Emotional Intelligence مفهوم متأصل في جذور نظرية الذكاء الاجتماعي ويتضمن قدرة الفرد على تقدير انفعالاته والتعبير عنها وتنظيمها واستخدام محتوى هذه الانفعالات في تفكيره وأفعاله، وترتبط المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني بمخرجات إيجابية متنوعة، مثل الصحة الجسمية، والقيادة الأكثر فعالية، والرفاهية النفسية، كذلك توصلت البحوث إلى أن التعاطف -أحد أبعاد الذكاء الوجداني - يرتبط إيجابيًا بالرفاهية النفسية، ومن ثم فالمستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني تؤدي إلى ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية (Huang, Shi, & Liu, 2018, p. 750).

كما وُجد أن الوضوح الانفعالي -أحد أبعاد الذكاء الوجداني - هو أكثر الأبعاد ارتباطًا بالرفاهية النفسية وأفضل منبئ مباشر بالانفعال الإيجابي والرضا عن الحياة والمستويات المنخفضة من الانفعال السلبي (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldas, & Vozmediano, 2015, p. 48).

ولذا يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية والقدرة على التكيف من الذكاء الوجداني، حيث إن ذوى الذكاء الوجداني المرتفع لديهم مستويات مرتفع من الرضا عن الحياة والسعادة ومستوى منخفض من الضغوط المدركة، وبالتالي الذكاء الوجداني المرتفع قد يزيد من الرفاهية من خلال تقليل الضغوط (Zeidner, Matthews, & Shemesh, 2016, p. 2484).

وكذلك أظهرت البحوث أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابيًا بالرفاهية النفسية لدى المراهقين ويساعد على تقليل تأثير الضغوط، وخصوصًا في مجال

العلاقات بين الأشخاص (Markutty, & Joseph, 2016, p. 699). وقد أظهر الذكاء الوجداني قدرة كبيرة على التنبؤ بأبعاد معينة في تكيف الفرد، مثل ارتفاع مستوى السعادة والرفاهية النفسية والعلاقات الشخصية المرضية (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldas, & Vozmediano, 2015, p. 47)، وبالتالي توجد علاقة موجبة دالة إحصائية الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية.

وتشير الرفاهية النفسية Psychological Well-being إلى كيفية تقييم الأفراد لحياتهم معرفيًا ووجدانيًا، فمن الناحية المعرفية، تعد الرفاهية النفسية تقييمًا قائمًا على المعلومات عن حياة الفرد، ويظهر ذلك عندما يصدر الفرد أحكامًا تقييمية واعية عن الرضا عن حياته ككل، ومن الناحية الوجدانية، فإن الرفاهية النفسية هي تقييم تحكم الفرد في مشاعره وانفعالاته مثل تكرار المرور بخبرات انفعالية سارة أو غير سارة كنوع من رد فعل الآخرين تجاه حياتهم (Kumkaria, Sharma, & Singh, 2017, p. 774).

وتتطور الرفاهية النفسية من خلال مجموعة من المتغيرات منها التنظيم الانفعالي كأحد أبعاد الذكاء الوجداني، وسمات الشخصية، والهوية، والخبرات الحياتية، كما أن الرفاهية النفسية ترتبط بالعديد من الخصائص الإيجابية كالتفاؤل وتقدير الذات والرضا عن الحياة والسعادة والتعاطف والتوافق البيئي للأفراد (خرنوب، ٢٠١٦، ص ٢١٩).

ويسعى الأفراد إلى زيادة الرفاهية النفسية لديهم مما يسهم في سهولة تعاملهم مع ضغوط الحياة، وتلعب العواطف والتفكير والحياة الاجتماعية دورًا حيويًا في الرفاهية النفسية (Malhotra, & Kaur, 2018, p. 123) ، كما أن ميل الفرد إلى أن يكون يقظًا في حياته اليومية قد يفيد في تحسين الرفاهية الذاتية والنفسية لديه، وتمثل اليقظة العقلية الدور الوسيط في العلاقة بين نوعي الرفاهية من خلال توظيف اليقظة العقلية في العديد من الأنشطة العقلية التي تؤثر بشكل متمايز على كل من الرفاهية الذاتية والرفاهية النفسية (Kong, Wang, Song, & Liu, 2016, p. 331).

وتشير نتائج بحث (Singh, Choubey, & Singh, 2016, p. 242) إلى أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالانفعال الإيجابي والرضا عن الحياة، بينما ترتبط ارتباطًا سالبًا بالانفعال السلبي، لذا فاليقظة العقلية لها دور في تحسين الرفاهية النفسية. كما أوضحت نتائج بحث (Sampath, Biswas, Soohinda, & Dutta, 2019, p. 52) وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من الرفاهية النفسية، والقلق، والاكتئاب، وتحمّل الضغوط. وتوصل (Kong, Wang, Song, & Liu, 2016, p. 331) إلى أنه عندما يكون

الفرد يقظًا في حياته اليومية يسهم إيجابيًا في الصحة النفسية والرفاهية لديه وسلبًا في تعرضه للاضطرابات النفسية والاكتئاب.

وبالإضافة لذلك فإن اليقظة العقلية تهتم بتحرير الفرد من الأفكار والسلوكيات الآلية والعادات غير المثمرة، ومن ثم يمكن أن يؤدي إلى اكتساب التنظيم السلوكي المعدّل والذي يؤدي في النهاية إلى رفاهية الأفراد، وأظهرت نتائج الدراسات أن اليقظة العقلية منبئ قوي بالرفاهية النفسية وأنها تلعب دورًا مهمًا في تحسين الرفاهية النفسية والبيئية وتحسين تنظيم السلوك (Zubair, Kamal, & Artemeva, 2018, p. 3).

وعلى الرغم من تعدد البحوث التي أظهرت وجود رابطة نظرية بين متغيرات اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتهم، إلا أن هذه البحوث لم تتناول هذه المتغيرات في نموذج واحد، كما أنه لا يوجد بحث تطبيقي تناول المتغيرات الثلاثة متجمعة معًا، وهو ما سوف يتم تناوله في البحث الحالي.

- **مشكلة البحث**:

تعتبر اليقظة العقلية أساس ومتطلب رئيسي للتربية، حيث إن ممارسة اليقظة العقلية يمكن أن تعزز القدرات التي تستهدفها التربية الحديثة مثل التنظيم الذاتي، والتعاطف، ومهارات حل المشكلات، وتفتح العقل، كما أنها تسهم في تجهيز الأفراد لمواجهة التحديات وأن يصبحوا مواطنين أذكياء، ومتعاطفين، ومتفانين، وسعداء، وراضين عن حياتهم (Modi, Joshi, & Narayanakurup, 2018, p. 90).

كما أن الذكاء الوجداني يساعد الأفراد على إدراك وتقدير حالاتهم الانفعالية بدقة ومعرفة كيف ومتى يعبروا عن انفعالاتهم وينظموا حالاتهم المزاجية بفعالية (Zeidner, Matthews, & Shemesh, 2016, p. 2485). كذلك فالذكاء الوجداني له أهمية في النجاح بالحياة والسعادة، فمرتفعو الذكاء الوجداني لديهم قدرة عالية على الوعي والاستبصار بانفعالاتهم وسلوكهم وجوانب القوة والضعف في شخصياتهم، كما أن لديهم قدرة كبيرة على إدارة انفعالاتهم بصورة تحقق التكيف المطلوب مع مختلف المواقف، ويتمتعون بمستوى مرتفع من السعادة والرفاهية النفسية والرضا عن الحياة قياسًا بنظرائهم ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، فالأفراد الذين يدركون مشاعرهم بصورة دقيقة يتعاملون مع الموضوعات الانفعالية بصورة أفضل، ومن ثم يتمتعون ويسعدون أكثر بحياتهم مقارنة بأولئك الذين يدركون مشاعرهم بصورة أقل دقة (الخضر والفضلي، ٢٠٠٧، ص ١٨).

وفي ضوء ما سبق عرضه فإن المرحلة الجامعية تُعد فترة بداية الاستقلالية التي قد تتسبب في تعرض الطالب لبعض الضغوط النفسية والأكاديمية التي

بدورها قد تؤدي إلى مشكلات نفسية ووجدانية لدى بعض الطلبة وصدور سلوكيات غير صحيحة لدى البعض الآخر، وتنتهي المرحلة الجامعية بوصول الطلبة إلى النضج الكامل والانتباه والوعي بمختلف الخبرات التي يمرّون بها. وبالنسبة لطلبة الفرقة الأولى -وهم في مرحلة المراهقة - يكونون أكثر عرضة للمشكلات والضغوط الحياتية والأكاديمية في هذه المرحلة الجامعية الجديدة بالنسبة لهم، ولذا كان ينبغي الوقوف على مدى استبصارهم للأمور من حولهم من خلال اليقظة العقلية لديهم وكيفية تعاملهم مع الانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين من خلال الذكاء الوجداني للوصول بهم إلى تحقيق الرفاهية النفسية وعبور هذه المرحلة دون حدوث مشكلات.

وبالتالي يمكن صياغة تساؤلات البحث في النقاط التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق؟
- ما أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- توفير خلفية نظرية عن متغيرات البحث الحالي والمتمثلة في: اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية.
- التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق.
- التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق.
- التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى التربية جامعة الزقازيق.
- التعرف على أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين كل من اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق.

- **أهمية البحث**:

ويمكن إجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- إن دراسة اليقظة العقلية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية قد يساعد في التعرف على الطلبة ذوي اليقظة العقلية المرتفعة الذين يتميزون بقدرتهم على الوعي والانتباه للحظة الحاضرة والتيقظ المستمر وعدم إصدار أحكام فيما يخص الخبرات التي يمرون بها وعدم التحيز أو الاقتناع المسبق بأفكار معينة ومردود ذلك على الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لديهم.
- تبصرة المؤسسات الجامعية بأهمية اليقظة العقلية ودورها في الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية، ومن ثم وضع ذلك في الاعتبار كمجال لدورات تدريبية وورش عمل مستقبلية.
- إبراز أهمية اليقظة العقلية لدى المراهقين والمراهقات من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية لما فيه من أثر إيجابي في بناء العلاقات الطيبة مع الآخرين وزيادة الوعي بخبراتهم، ورفع مستوى الرفاهية النفسية لديهم.
- إمداد القيادات الجامعية بخصائص الطالب اليقظ عقليًا حتى يتم تدريب الطلبة المستجدين عليها مما قد يسهم في تنمية اليقظة العقلية لديهم ومن ثم ترتفع رفاهيتهم النفسية، وكذلك إمدادهم بخصائص مرتفعي الذكاء الوجداني ودوره في الحياة حتى يتم العمل على تنميته لدى الطلبة، وذلك قد يساعد في تنمية التعاطف مع الآخرين وتحقيق نوع من التوازن النفسي لديهم، مما قد يسهم إيجابًا في حسن تعاملهم مع زملائهم وأساتذتهم.
- الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث في توجيه القائمين على مؤسسات رعاية الشباب بأفضل الأساليب التي يمكن أن تسهم في تحسين وعي الطلبة وتعاطفهم وتنظيمهم لانفعالاتهم وإقبالهم على الحياة ومن ثم تقليل العنف والعدوان اللفظي والبدنيي بين الطلبة والعيش في حياة آمنة بعيدًا عن الإرهاب والتطرف الفكري.

- **مصطلحات البحث**:

- **اليقظة العقلية** Mindfulness:

اليقظة العقلية هي التركيز على الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه والتوجه غير الحكمي، والانفتاح مع الآخرين، وحب الفضول، والتقبل للأفكار الجديدة، وتتكون من أربعة مكونات أساسية هي: الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة focus on the present moment، ويتمثل في الانتباه للبيئة المحيطة والأفكار والمشاعر والانفعالات، والتفاعلية being-reactive، ويتمثل في عدم قمع الأفكار والانفعالات والمشاعر الذاتية وإنما الاعتراف بها والتعامل معها والقدرة على منع المعالجة الثانوية الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات والأحاسيس (مثل التأمل)، وعدم إصدار الأحكام being non-judgmetal، ويتمثل في القدرة على منع تقييم الفرد لأفكاره، وأرائه وانفعالاته مع القدرة على ملاحظتها، وتقبل الذات self-accepting، ويتمثل في تقبل الفرد لذاته دون توجيه النقد لها

(Droutman, Golub, Oganesyan, & Read, 2018, pp. 34-35). ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس اليقظة العقلية الذي قامت الباحثات بتعريبه وتقنينه في البحث الحالي.

- **الذكاء الوجداني** Emotional Intelligence:

تعرفه الباحثات بأنه تعاطف الفرد مع الآخرين والوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم وكذلك قدرته على التحكم فى انفعالاته أثناء المرور بموقف ما، ويتكون من ثلاثة عوامل هى: الوعي الوجداني: وهو قدرة الفرد على معرفة وفهم مضمون الرسائل غير اللفظية للآخرين، وكذلك الوعي بانفعالاته الذاتية الإيجابية والسلبية، والضبط الوجداني: هو القدرة على التحكم في الانفعالات وكذلك التروي في إبداء المشاعر والأحاسيس للآخرين، والتعاطف: وهو القدرة على تقدير مشاعر الآخرين والإصغاء لآرائهم وبذل الجهد لتقديم المساعدة لهم ودعمهم قدر الإمكان. ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثات.

- **الرفاهية النفسية** Psychological Well-being:

يعرف (Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz, 2018, p. 3) الرفاهية النفسية بأنها قناعة الفرد بآرائه، وثقته في تطور قدراته بمرور الزمن، وامتلاكه لعلاقات جيدة مع الآخرين، والتوافق مع ذاته ومع الآخرين ، وتتكون من أربعة عوامل هي: التوافق مع الذات self-adjustment: أي قدرة الفرد على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه والتعايش مع الآخرين، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين positive interpersonal relationships: أي وجود ارتباطات حميمة، وصداقات طيبة وذات قيمة مع الآخرين، والاستقلالية autonomy: وهو القدرة على اتباع الفرد لقناعاته الشخصية حتى لو تعارضت مع المعارف التقليدية، والتطور الشخصى life development: وهو شعور الفرد بأن مواهبه وقدراته الشخصية تنمو وتتطور بمرور الوقت. ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مقياس الرفاهية النفسية الذي قامت الباحثات بتعريبه وتقنينه في البحث الحالي.

- **محددات البحث**:

- **المحددات المنهجية**: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي (الارتباطى) على عينة البحث الحالي.
- **المحددات البشرية**: يتحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الفرقة الأولى بالتخصصات الأدبية بكلية التربية في جامعة الزقازيق.
- **المحددات الزمنية والمكانية**: تم تطبيق مقاييس اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية على طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة الزقازيق في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

• **الإطار النظرى** :

• **أولا**: **اليقظة العقلية** Mindfulness:

لقد تطورت البحوث خلال الثلاثين سنة الماضية والتي تناولت اليقظة العقلية، وهي بحوث تنظر لليقظة العقلية على أنها وعي الفرد باللحظة الحاضرة، والانفتاح، والتحمس لمعرفة ما يدور داخل الفرد وخارجه (Modi, Joshi, & Narayanakurup, 2018, p. 90).

وترجع جذور اليقظة العقلية إلى الفلسفة البوذية والتي عملت على استثمار وعي الفرد بنشاط من خلال ممارسات تأملية كوسيلة لتحقيق الروحانيات، ويشار إليها بأنها قدرة الفرد على الانتباه إلى اللحظة الحاضرة بشكل مقصود دون إصدار أحكام، ويتم من خلال تعرّض الفرد للخبرة المتغيرة دومًا والمتعلقة بأفكاره ومشاعره وأحاسيسه بوعي وتقبل، ومن ثم تعرف بأنها الوعي لحظة بلحظة وبأنها حالة من الحرية النفسية تظهر عندما يظل الانتباه هادئ ومرن دون التعلق بأي وجهة نظر خاصة (Zahra, & Riaz, 2018, p. 378; Sampath, Biswas, Soohinda, & Dutta, 2019, p. 52).

وتعد اليقظة العقلية مصطلح متعدد الأوجه، ومن الصعب التوصل إلى تعريف واحد دقيق له، إلا أن هناك اتفاق على أن اليقظة العقلية تعتمد على وعي الفرد وتتضمن التعامل مع كل لحظة في حياته على أنها لم تحدث من قبل؛ وبالتالى تساعد الفرد على النظر إلى كل لحظة في حياته على أنها جديدة تمامًا وتجعل الفرد أكثر انتباهًا وأكثر وعيًا بالمؤثرات الداخلية والخارجية (Jacobs, Wollny, Sim, & Horsch, 2016, p. 207).

وينظر لليقظة العقلية على أنها تركيز الانتباه والوعي والذي يعد مؤشرًا لتركيز العقل، وتوصف اليقظة العقلية بأنها ممارسة المهارة والتمتع بالوعي المقصود والمرتفع حول الخبرات الداخلية والخارجية التي تحدث في اللحظة الحاضرة (Zubair, Kamal, & Artemeva, 2018, p. 2).

وبالتالي يستنتج (Pagnini, et al., 2019, p. 24) أن اليقظة العقلية مفهوم نفسي مركب متعدد الأبعاد، ويمكن تناوله من خلال اتجاهين رئيسيين ظهرا في السبعينات من القرن العشرين وأصحابه هما "لانجر" (١٩٨٩) و"كابات زين" (١٩٩٠)، وتصف نظرية "لانجر" اليقظة العقلية بأنها عملية القيام بالتمييز النشط الجديد في مقابل الاعتماد على فئات آلية تم تحديدها في الماضي مما يسمح للفرد بالاستغراق في اللحظة الحاضرة - أي الوعي بالموقف الحالي وملاحظة ما يستجد عليه، أما "كابات زين" فينظر إلى اليقظة العقلية بأنها الانتباه المقصود إلى اللحظة الحاضرة وبشكل غير تقييمي، ويركز هذا الاتجاه على الوعي وعدم إصدار الأحكام، وعلى الرغم من أن هذين الاتجاهين يشيرا إلى

اليقظة العقلية، إلا أنهما يتناولا جوانبًا مختلفة، حيث يركز اتجاه "لانجر"على الوعي بالمثيرات الخارجية وعدم الانتباه لعمليات تفكير الفرد الداخلية، بينما يركز اتجاه "كابات -زين" على كلا من المثيرات الداخلية والخارجية ويتطلب الوعي ما وراء المعرفي والاستبطاني، وعلى الرغم من وجود عدة أوجه للتشابه بين النموذجين إلا أنهما يشيران إلى أبعاد مختلفة من اليقظة العقلية، حيث يبرز نموذج "لانجر" السعي نحو الجديد، والمرونة، والفضول، والإبداع، بينما يركز "كابات -زين" على الوعي لحظة بلحظة، والتقبل، وعدم التقييم أو إصدار أحكام، والعمليات ما وراء المعرفية المتضمنة أثناء التفاعل مع الموقف. وسوف تسير الباحثات في ضوء اتجاه "كابات -زين" لأنه يركز على المثيرات الداخلية والخارجية وهذا يتناسب مع طلبة الفرقة الأولى الجدد للوقوف على مدى انتباههم ووعيهم باللحظة الحاضرة والخبرات الجامعية الجديدة بالنسبة لهم.

ويرى (Jacobs, Wollny, Sim, & Horsch, 2016, p. 207) أن اليقظة العقلية هي انتباه منظم ذاتيًا موجّه للحظة الحاضرة، ومن ثم يسمح بالتعرف على الأحداث العقلية عند ظهورها، كما توصف بأنها توجه يتضمن حب الفضول، والانفتاح، والتقبل، وقد تشير إلى حالة من الوعي أو الميل لأن يكون الفرد في حالة من اليقظة والانتباه، وهذا الميل أو النزعة الطبيعية تعكس قدرة إنسانية عامة تعزز التفكير الواضح والانفتاح العقلي والتي يمكن صقلها من خلال ممارسة التأمل.

ويذكر (Gharimmoluk, & Hosseinzadeh, 2018, p. 35) أن اليقظة العقلية هي انتباه غرضي للحاضر بشكل غير تقييمي تجاه الخبرات السريعة. ويعرفها أبو زيد (٢٠١٧، ص ٨) بأنها الوعي الكامل بالخبرة في لحظة حدوثها دون إصدار أي أحكام عليها سواءً من الشخص ذاته أو من الآخرين.

ويوضح (Fard, Kalantarkousheh, & Faramarzi, 2018, p. 476) أن اليقظة العقلية هي الوعي المقصود والانتباه بشكل معين لغرض ما في اللحظة الحاضرة بشكل غير تقييمي.

وأشار (Sabir, Ramzan, & Malik, 2018, p. 55) إلى اليقظة العقلية بأنها حالة بقاء الفرد ملاحظًا وواعيًا بما يحدث حوله، وارتفاع مستوى اليقظة العقلية يمكن أن يؤدي إلى مستويات منخفضة من الاكتئاب والقلق والمشاعر السلبية، ويمكن أن يؤدي إلى تنظيم ذاتي ناجح. وتناول (Kabat-Zinn, 2003, p. 145) اليقظة العقلية على أنها الوعي الناتج عن الانتباه المقصود في اللحظة الحاضرة وبدون إصدار أحكام على الخبرة لحظة بلحظة، ويمكن تحسينها وتطويرها. وتوصف اليقظة العقلية بأنها انتباه حالي مركّز وغير دفاعي ومرن، ويحدث من خلال تكيف العقل مع الحاضر فقط، حيث يتعلم الأفراد ألا يندموا

أو يؤنبوا أنفسهم على ما مضى أو أن يكون لديهم مخاوف من المستقبل، واستبعاد تلك الأفكار قد يساعد في تقليل القلق وتقبل الأشياء كما هي، فاليقظة العقلية تعلّم الفرد أن يضبط عقله ولا ينساق وراء أفكاره دون وعى(Zahra, & Riaz, 2017, p. 21).

كما تُعرف اليقظة العقلية بأنها الانتباه إلى خبرات الفرد الحالية الحسيّة والمعرفية والوجدانية والوعي بها بتقبّل دون إصدار أحكام تجاه هذه الخبرات، وذلك على العكس من مفهوم التجول العقلي mind-wandering الذي يعكس نقلات متقطعة متناوبة للانتباه بعيداً عن المهمة التي يكون الفرد بصدد إتمامها ويتوجه إلى معلومات داخلية (Kong, Wang, Song, & Liu, 2016, p. 331). وعلى النقيض من اليقظة العقلية، عدم التيقظ العقلي فيه يتم الاعتماد على خطط سابقة تمنع الفرد من الاستغراق في الواقع، ويقتصر عدم التيقظ عقليًا على منظور واحد غير مرن ويكون غير واع بالطرق الأخرى الممكنة لمعرفة أو فهم شيء ما(Pagnini, et al., 2019, p. 24).

وتوجز الباحثات ما سبق في أنه من الصعب الوصول إلى تعريف واحد متفق عليه لليقظة العقلية حيث برز اتجاهان لتناول المفهوم؛ أحدهما من وجهة نظر "لانجر" والآخر من وجهة نظر "كابات زين"، إلا أنه يمكن الاتفاق على خصائص عامة مشتركة لليقظة العقلية وهي أنها انتباه واعي للخبرات الحاضرة التي يمر بها الفرد دون إصدار أحكام أو تقييمات، وأنه يمكن أن تسهم المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية في ارتفاع مستوى سعادة الفرد ورفاهيته.

ونظرًا لتعدد تعريفات اليقظة العقلية تنوعت أبعادها، ومنها (Baer, Smith, & Allen, 2004, p. 191) الذين وضحوا أربعة أوجه لليقظة العقلية كسمة، وهي: ١ - الملاحظة: الانتباه لمختلف الظواهر الداخلية والخارجية وملاحظتها، ٢ - الوصف: وصف غير تقييمي أو تسمية الظواهر الملاحظة ، ٣ - التصرف الواعي: الاندماج التام في النشاط مع الانتباه الواعي لهذا النشاط، ٤ - التقبل دون إصدار أحكام: ألا يصدر الفرد أحكامًا ويسمح للخبرة التي يمر بها أن تظل كما هي دون محاولة تجنبها، أو تغييرها، أو إنهائها.

بينما يقدم "لانجر" -الذى يُعد من أوائل المنظرين حول اليقظة العقلية - أربعة مكونات مترابطة وهي: البحث عن الجديد، والاندماج، وإنتاج الجديد، والمرونة والانفتاح العقلي والذي يسمح بتقبل العديد من المنظورات الممكنة، ومن ثم هذا الاتجاه في اليقظة العقلية يرفض النظرة الضيقة لتصنيف الأفكار"جيد" و"سيء" (Pagnini, et al., 2019, p. 23).

وتوالت بعدها المحاولات لتقديم نماذج أخرى مثل نموذج مكونات اليقظة العقلية لكابات -زين والذي يرتكز على ثلاث حقائق/عمليات، وهي: القصد،

والانتباه، والاتجاه، وقد قدم Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman (2006) نموذجًا من أربعة مكونات لليقظة العقلية هي: تنظيم الذات، وإدارة الذات، وتوضيح القيم، والتعرض، وهذه المكونات الأربعة متسقة تمامًا مع حقائق اليقظة العقلية الثلاثة وفقا لـ"كابات -زين" والمتمثلة في: القصد، والاتجاه، والانتباه (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006, p. 379-380). ثم قدم Hasker (2010, p. 12) نموذجه الثنائي لليقظة العقلية من خلال مكونين رئيسيين، هما: التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والانفتاح والاستعداد والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

ويرى (Rosini, Nelson, Sledjeski, & Dinzeo, 2017, p. 3) أن مفهوم اليقظة العقلية يتكون من خمسة أبعاد، هي: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية، وعدم إصدار الحكم على الخبرة الداخلية؛ وتتضمن الملاحظة الوعي بالمشاعر والمعرفة والأحاسيس والأفكار والأصوات والروائح، ويتضمن الوصف: توضيح الخبرات الداخلية من خلال الكلمات، ويتضمن التصرف بوعي تركيز انتباه الفرد المقصود في اللحظة الحاضرة على الأنشطة التي يتم ممارستها، ويشير عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية إلى السماح للأفكار أن تبرز دون تقييم الاستجابة، ويتطلب عدم إصدار الحكم على الخبرات الداخلية من الفرد أن يتخذ منظور غير تحيزي تجاه أفكاره ومشاعره، وهذه الأبعاد مستقلة عن بعضها البعض ويمكن تقييمها بشكل مستقل، كما يمكن أن يكون الفرد أكثر يقظة عقلية في بعض الأبعاد وليس بالضرورة في كل الأبعاد، إلا أنه يمكن تقييم اليقظة العقلية من خلال هذه الأبعاد مجمعة.

أما Droutman, Golub, Oganesyan, & Read (2018, pp. 34-35) يصفون اليقظة العقلية بأنها وعي غير مفصل دون إصدار أحكام على اللحظة الحاضرة التي يتم فيها تقبل الأفكار والمشاعر والأحاسيس كما هي، فوفقًا لذلك فإن اليقظة العقلية هي التركيز على الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه والتوجه غير التقييمي ويتصف بالانفتاح، وحب الفضول، والتقبل، والمهارات والسمات اللازم توافرها يمكن حصرها في أربعة أبعاد وهى: ١ - الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة ويتكون من القدرة على التركيز على المشاعر وتعزيزها، والقدرة على الوعي بالأشياء المحيطة، والأفكار، والانفعالات، والأحاسيس، ٢ - عدم إصدار الأحكام ويتمثل في القدرة على منع تقييم الفرد لأفكاره، وأرائه، وانفعالاته، مع ملاحظتها، ٣ - التفاعلية وتتمثل في عدم قمع الأفكار والانفعالات والمشاعر والاعتراف بها وتقبلها والقدرة على منع المعالجة الثانوية الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات والأحاسيس مثل التأمل، ٤ - تقبل الذات ويتمثل في تقبل الفرد لذاته دون توجيه النقد لها. ويهدف المقياس إلى قياس هذه

السمات السابق ذكرها. **وسوف تتناول الباحثات اليقظة العقلية وفقًا لهذا المنظور.**

فإن ذوى اليقظة العقلية يقيمون علاقات جديدة مع خبراتهم الداخلية من خلال تنظيم الانتباه والوعي بالخبرات الحاضرة والوعي بالمشاعر والأفكار من خلال تقبل غير تقييمي لهذه المشاعر والأفكار دون تبنيها أو الاندماج الزائد عن الحد معها (Chu, 2010, p. 170). وفى ضوء ما سبق والفروق الفردية في اليقظة العقلية تكون وفقًا لميول الفرد ورغباته ويمكن اكتشافها بثبات من خلال استبانات التقرير الذاتي (Kong, Wang, Song, & Liu, 2016, p. 332).

مما سبق يتضح تباين أبعاد اليقظة العقلية وفقًا لمختلف الباحثين والمنظرين، إلا أن هناك اتفاق على أن اليقظة العقلية ليست مفهوم أحادي البعد، لكنه مفهوم متعدد الأبعاد، وسوف تتناول الباحثات اليقظة العقلية وفقًا لأحدث البحوث التي أجريت على المراهقين -وهي الفئة التي يتناولها البحث الحالي بالدراسة.

وتتبنى الباحثات تعريف اليقظة العقلية بأنها التركيز على الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه والتوجه غير الحكمي، والانفتاح مع الآخرين، وحب الفضول، والتقبل للأفكار الجديدة، وتتكون من أربعة مكونات أساسية هي: الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة focus on the present moment، ويتمثل في الانتباه للبيئة المحيطة والأفكار والمشاعر والانفعالات، والتفاعلية -being reactive، ويتمثل في عدم قمع الأفكار والانفعالات والمشاعر الذاتية وإنما الاعتراف بها والتعامل معها والقدرة على منع المعالجة الثانوية الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات والأحاسيس (مثل التأمل)، وعدم إصدار الأحكام being non-judgmetal، ويتمثل في القدرة على منع تقييم الفرد لأفكاره، وأرائه وانفعالاته مع القدرة على ملاحظتها، وتقبل الذات self-accepting، وتتمثل في تقبل الفرد لذاته دون توجيه النقد لها (Droutman, Golub, Oganesyan, & Read, 2018, pp. 34-35)

- **ثانيا: الذكاء الوجداني** Emotional Intelligence:

زاد الاهتمام بمصطلح الذكاء الوجداني عبر العقدين الماضيين، حيث تم إجراء العديد من البحوث حول الجوانب المرتبطة بتطوره وبكيفية تأثيره على حياة الأفراد والمؤسسات (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldas, & Vozmediano, 2015, p. 47). فالذكاء الوجداني هو مصطلح في علم النفس الحديث، ويمثل مجموعة من الكفايات المهمة المنظمة هرميًا والخاصة بتحديد، ومعالجة، وتنظيم الانفعالات لدى الفرد ولدى الآخرين (Zeidner, Matthews, & Shemesh, 2016, p. 2484). ويعد الذكاء الوجداني أحد الجوانب الإيجابية في الشخصية والتي أشارت إليها النظريات الحديثة، وقد حظى بالكثير من

الاهتمام في الآونة الأخيرة من علماء النفس وصيغت له العديد من التعريفات التي تركز على الاستثمار الممكن لكل من العاطفة والذكاء معًا من أجل جودة حياة الإنسان، وتتجلى أهمية الذكاء الوجداني في التفاعل مع الآخرين ومدى النجاح الاجتماعي للفرد؛ حيث إن القدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية مهمة لأن الفرد يقضي معظم حياته بين الآخرين (الدردير، والطيب، وحسن، والمطيري، ٢٠١٧، ص ٥٥).

وظهر مصطلح الذكاء الوجداني عام (١٩٩٠) على يد سالوفي وماير، وهناك العديد من عوامل الذكاء الوجداني مثل الوعي الذاتي، والتعاطف، والدافعية الذاتية، والثبات الانفعالي، والتكامل، والتطور الذاتي، والتوجه نحو القيمة، والالتزام، والسلوك الإيثاري (Malhotra, & Kaur, 2018, p. 122). والذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على فحص انفعالاته ومشاعره وانفعالات ومشاعر الآخرين، والقدرة على ملاحظة الفروق فيما يخص تلك المشاعر والانفعالات، والقدرة على استخدام المعلومات الوجدانية في التفكير وحل مختلف المشكلات المعرفية والاجتماعية بطريقة تختلف عن طريقة معالجة المعلومات المعرفية (Won, Heo, & Choi, 2018, p. 3829).

وهناك اتجاهان سائدان في دراسة الذكاء الوجداني؛ **الاتجاه الأول**: الذكاء الوجداني كسمة، ويشير إلى ترتيب هرمي يتضمن فعالية الذات الوجدانية كسمة أو النزعات المرتبطة بالعاطفة أو الوجدان والموجودة في المستويات الدنيا من الترتيب الهرمي للسمات؛ فالذكاء الوجداني كسمة منظم هرميًا حيث يتكون من عوامل للذكاء الوجداني وعامل شامل وهو الذكاء الوجداني كسمة على قمة التنظيم الهرمي (Jacobs, Wollny, Sim, & Horsch, 2016, p. 208). وينظر أصحاب الاتجاه الأول للذكاء الوجداني على أنه سمة متعددة الأبعاد داخل إطار الشخصية وتتضمن القدرات الوجدانية جنيًا إلى جنب مع الجوانب الشخصية والصفات الوجدانية، فنظرية الذكاء الوجداني كسمة ترفض النماذج التي تنظر لهذا المفهوم على أنه قدرة عقلية، وتنظر لهذا المفهوم على أنه مجموعة من المدركات الذاتية المرتبطة بالوجدان (Sevdalis, Petrides, & Harvey, 2007, p. 1349).

ويرى (Seena, Suresh, & Ravindranadan, 2017, p. 578) أن الذكاء الوجداني كسمة يتضمن خمسة أبعاد هي: الوعي الذاتي، والنضج الانفعالي، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والتواصل الجيد، ويشيروا إليه بأنه القدرة على الفهم الحكيم للعلاقات الإنسانية؛ فالعواطف تنشط مشاعرنا الداخلية وأهدافنا في الحياة، وتحولها من أشياء نفكر فيها إلى قيم نعطيها لحياتنا، ويتم تناول الذكاء الوجداني كسمة في إطار الوعي الذاتي، والإيثار، والدافعية

الشخصية، والتعاطف، والقدرة على الحب وفهم الآخرين، وتلقي الحب من الآخرين مما يؤدي إلى ازدهار العلاقات الدائمة والإنجاز في كافة المجالات.

وأما الاتجاه الثانى: الذكاء الوجداني كقدرة وينظر للذكاء الوجداني على أنه قدرة الفرد على مراقبة عواطفه وانفعالاته والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله، وهو مهم في بناء العلاقات بين الأشخاص والحفاظ عليها، فالناس يحتاجون إلى التعامل مع أنماط مختلفة من الناس في مواقف مختلفة؛ فالمواقف التنظيمية مهمة ومؤثرة، فعلى الموظفين أن يتفاعلوا مع رؤسائهم في العمل، ومرؤوسيهم، وزملائهم، والعملاء أو الطلبة، وغيرهم أثناء أداء عملهم، وطبيعة علاقاتهم يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على مستوى الرفاهية النفسية لديهم، فالذكاء الوجداني هو أحد المؤشرات الرئيسية لجودة العلاقات بين الأشخاص (Kumkaria, Sharma, & Singh, 2017, p. 774). ويرتكز الذكاء الوجداني كقدرة على القدرات المعرفية والعقلية لدى الأفراد؛ فالأفراد يتفاوتون في قدراتهم على الوعي بالمعلومات التي تتعلق بانفعالاتهم وتفسيرها من أجل تحقيق توافق أفضل مع متطلبات الحياة، لذلك يعتقد الباحثون أن الأفراد الأذكياء وجدانيًا لديهم قدرة أعلى على إدراك انفعالاتهم وتقييمها بدقة مما يساعدهم على توليدها وتوظيفها بشكل مناسب، وهذا التعريف يجمع بين فكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالات الانفعال لدى الأفراد وفكرة أن الانفعال يجعل تفكير الفرد أكثر ذكاءً؛ أي أن هذا النموذج قائم على مجموعة من القدرات العقلية التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالوجدان، حيث يبدأ الذكاء الوجداني بالقدرة على فهم المشاعر ثم استيعاب المعلومات المصاحبة لتلك المشاعر وينتهي بالقدرة على إدراة تلك المشاعر، فالذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المطالب والضغوط المحيطة، كما أنه محصلة مجموعة من القدرات مثل القدرة على تحفيز الذات ومواجهة الإحباط والقدرة على ضبط الانفعالات المختلفة (الخضر والفضلي، ٢٠٠٧، ص ٤٢).

وأبعاد الذكاء الوجداني كقدرة هي: الانتباه للانفعالات، وضوح الانفعالات، وإصلاح الانفعالات؛ ويشير الانتباه للانفعالات إلى انتباه الفرد لحالته المزاجية الانفعالية وهي أولى خطوات خبرة ما وراء المزاج وهي متطلب أساسي لفهم وإصلاح الحالات الانفعالية، ويشير وضوح الانفعالات إلى خبرة الفرد الواضحة عن انفعالاته وفهمه لها وأسبابها ونتائجها، ويشير بعد إصلاح الانفعالات إلى القدرة على تنظيم الفرد لحالاته الانفعالية الإيجابية والسلبية، والأبعاد الثلاثة مترابطة، ويتم تركيز الانتباه على الانفعالات حيث إنها مطلوبة في فهم الفرد لانفعالاته، ووضوح الانفعالات ضروري في إدارته للتكيف (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldas, & Vozmediano, 2015, p. 48). وبالتالي

الذكاء الوجداني هو القدرة على الاندماج في معالجة المعلومات عن انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والقدرة على استخدام هذه المعلومات كمرشد للتفكير والسلوك، ويرتبط الذكاء الوجداني بعدة مخرجات حياتية إيجابية مثل مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتكيف والرفاهية، فقدرة الفرد على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعبير عنها وفهمها وتنظيمها ترتبط بالمخرجات النفسية الإيجابية (Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah, 2018, p. 11886).

ويتشابه الذكاء الوجداني كسمة -والذي يتناول معارف الفرد ما وراء المعرفية عن قدراته الانفعالية - مع الذكاء الوجداني كقدرة -والذي يقاس باستخدام مقاييس الأداء - في أنه يساعد الفرد على فهم الفروق الفردية في ردود أفعال الناس تجاه التغيرات في انفعالاتهم وحالاتهم المزاجية، وقد يساعد في توضيح كيفية ارتباط العمليات الانفعالية مع عمليات إنسانية أخرى (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldas, & Vozmediano, 2015, p. 47).

وتوجز الباحثات ما سبق فى أن هناك اتجاهين في دراسة الذكاء الوجدانى؛ **أحدهما** ينظر للذكاء الوجدانى على أنه سمة أو استعداد أو أنه خليط من السمات الشخصية والقدرات، ويطلق على هذا التصور نماذج السمة أو النماذج المختلطة، أما **الاتجاه الآخر** فيرى أن الذكاء الوجدانى هو مجموعة من القدرات العقلية تقوم بالمعالجة المعرفية للمعلومات الوجدانية وأنه شكل من أشكال الذكاء، ويطلق على هذا الاتجاه نماذج القدرة. ولا توجد أفضلية لأحد الاتجاهين على الآخر، ولكن نماذج السمة أكثر شيوعًا من نماذج القدرة. وتعتمد نماذج السمة فى قياسها على مقاييس التقرير الذاتى (الأداء الأمثل)، أما نماذج القدرة فتعتمد فى قياسها على مقاييس الأداء الأقصى ووجود إجابات صحيحة وأخرى خطأ. كما أن نماذج السمة ترتبط بالسمات الشخصية أكثر من ارتباطها بالذكاء الأكاديمى، والعكس صحيح بالنسبة لنماذج القدرة.

وتتناول الباحثات في البحث الحالي الذكاء الوجداني **كسمة** نظرًا لأنه الأكثر شيوعًا في الدراسات والأدبيات والمناسب لعينة البحث الحالى، ويقاس من خلال استبانة **تقرير ذاتي** من جانب طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق. وتعرف الباحثات الذكاء الوجداني بأنه "**تعاطف الفرد مع الآخرين والوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم وكذلك قدرته على التحكم فى انفعالاته**"، وعلى ذلك يتكون من ثلاثة عوامل هى:

- الوعي الوجداني: وهو قدرة الفرد على معرفة وفهم مضمون الرسائل غير اللفظية للآخرين، وكذلك الوعي بانفعالاته الذاتية الإيجابية والسلبية.

- الضبط الوجداني: هو القدرة على التحكم في الانفعالات وكذلك التروي في إبداء المشاعر والأحاسيس للآخرين.
- التعاطف: وهو القدرة على تقدير مشاعر الآخرين والإصغاء لآرائهم وبذل الجهد لتقديم المساعدة لهم ودعمهم قدر الإمكان.

ومما سبق يتضح أن ذوى الذكاء الوجداني المرتفع يستخدمون استراتيجيات يديرون من خلالها مختلف المواقف بشكل يعزز الرفاهية النفسية لديهم، فالذكاء الوجداني هو القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، وكيفية استخدام هذه المعلومات في توجيه تفكير الفرد وأفعاله، أما ذوو الذكاء الوجداني المنخفض فيكونوا متصلبين أو متساهلين عند مواجهة وجهات نظر مختلفة، ويكونوا في وضع المدافعين تجاه النقد، ويتصرفون بشكل مخالف لقرارات الزملاء والأقارب (Ogungbamila, 2016, p. 30). بينما مرتفعو الذكاء الوجداني يستطيعوا التعامل مع تحديات البيئة الجديدة، ووضع جدول زمني وخطة دراسة، ومقابلة أشخاص جدد، والتعامل مع الإحباط والقلق من عدم القدرة على السيطرة على البيئة (Susheela, Kumar, & Khajuria, 2017, p. 86).

- **ثالثا**: **الرفاهية النفسية** Psychological Well-being:

أدى الاهتمام الواسع بالجوانب الإيجابية للصحة النفسية إلى تطوير نماذج عديدة لتحديد الملامح الأساسية للرفاهية ومؤشراتها، حيث ظهرت العديد من النماذج التي تتباين في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم، فهناك مدخلان متمايزان للرفاهية هما المدخل الذاتي والمدخل النفسي (Kong, Wang, Song, & Liu, 2016, p. 331).

ويركز المدخل الذاتي Hedonic على السعادة والسرور، ويعرف الرفاهية من ناحية السرور وتجنب الألم، وينعكس في مجرى البحث على الرفاهية الذاتية Subjective well-being، ويقوم على فكرة أن السعادة والسرور يشكلان الهدف الأساسي للحياة البشرية، وتتحقق الرفاهية عند زيادة الشعور بالسعادة عن طريق السعي إلى اللحظات السارة والمثيرات التي تزيد المشاعر الإيجابية، والرفاهية الذاتية في ضوء هذا المدخل عبارة عن تقييمات الأفراد المعرفية والوجدانية لحياتهم، وتشمل مكونات معرفية ووجدانية، إذ يشير المكون المعرفي إلى رضا الأفراد عن حياتهم عمومًا، أما المكون الوجداني فيشير إلى الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية لدى الأفراد (خرنوب، ٢٠١٦، ص ص ٢١٨ -٢١٩).

أما المدخل النفسي أو تعبئة الطاقات Eudaimonic فيركز على تحقيق الإمكانات البشرية، ويعرف الرفاهية بأنها توظيف إمكانات الفرد من خلال عملية تحقيق الذات، وينعكس في مجرى البحث على الرفاهية النفسية Psychological well-being، ويشير هذا المدخل إلى أن الرفاهية تختلف عن

السرور والسعادة، وعلى هذا ترتبط الرفاهية مع تطور وإدراك الفرد لذاته، وتشير إلى ازدهار الفرد وتحقيقه لإمكاناته واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن(Zubair, Kamal, & Artemeva, 2018, p. 3).

وتصف الرفاهية النفسية كيفية سير الحياة بشكل جيد، ولا تتطلب من الأفراد أن يشعروا بالجودة طوال الوقت، فالمرور بخبرات المشاعر المؤلمة، مثل الإحباط، والفشل، والحزن هو جزء طبيعي من الحياة، والقدرة على إدارة هذه المشاعر السلبية أو المؤلمة مهم للرفاهية النفسية طويلة الأمد، وتحدث الرفاهية النفسية عندما تكون المشاعر الإيجابية مستمرة لفترة طويلة وتيسّر قدرة الفرد على الأداء الفعّال في حياته اليومية (Susheela, Kumar, & Khajuria, 2017, p. 86)

وبالتالي يعد مفهوم الرفاهية النفسية من الموضوعات ذات التوجه الإيجابي في دراسة علم النفس، وهناك **عدة مؤشرات للرفاهية النفسية** مثل السعادة والتفاؤل وجودة الحياة والرفاهية الذاتية والرفاهية الوجدانية والرضا عن الحياة.

وتعد بحوث (Ryff, 1989, p. 1070) في الرفاهية النفسية من أكثر البحوث والدراسات التي رسخت لهذا المفهوم وطرق البحث فيه وكيفية قياسه وأهم مؤشراته حيث قدمت نموذجًا متعدد الأبعاد للرفاهية النفسية، ويشتمل على ستة أبعاد أساسية وهي: التوافق مع الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والسيطرة البيئية، وغرضية الحياة، والنمو الشخصي)، وكل بعد من هذه الأبعاد يعكس التحديات المختلفة التي يصادفها الأفراد أثناء عملية تطورهم وتقدمهم، وعلى هذا فالأفراد يحاولون التمسك بالاتجاهات الإيجابية حول أنفسهم بالرغم من وعيهم بقصورهم؛ أي أنهم يتقبلون الجوانب المتعددة المختلفة لذواتهم والخصائص الجيدة والسيئة على حد سواء؛ وهذا هو التقييم الإيجابي لحياة الفرد (التوافق مع الذات)، ويسعون لتنمية علاقات حميمة وجيدة وتكوين صداقات طيبة وذات قيمة مع الآخرين (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)، وتعديل بيئاتهم كي تلبي حاجاتهم الشخصية وتفضيلاتهم وقدرتهم على إدارة مواقف الحياة اليومية؛ أي قدرة الفرد على توجيه حياته والعالم المحيط به (السيطرة البيئية)، والإحساس بتقرير المصير بالإضافة إلى القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية واستقلالية الفرد وتأكيده لذاته وكذلك القدرة على اتباع مبادئ شخصية حتى وإن كانت لا تتفق مع المتطلبات والتقاليد الاجتماعية؛ أي القدرة على صنع الفرد القرارات بنفسه (الاستقلالية)، وإيجاد معنى لجهود الفرد وتحدياته وأن يكون لديه أهداف وأغراض من الحياة (غرضية الحياة)، وتطوير إمكاناتهم من خلال النمو

والانفتاح كأفراد وإدراك الفرد لذاته على أنه ينمو ويتطور باستمرار (التطور الشخصي).

وبالتالي فالرفاهية النفسية مفهوم مهم حيث يتناول تقييم الفرد الإيجابي لنفسه ولحياته واعتقاده بأن الحياة لها معنى، ويتضمن امتلاك علاقات جيدة مع الآخرين والقدرة على إدارة الفرد لحياته في العالم المحيط به، وأن يكون لديه إحساس بتقبل ذاته، ويعتبر مقياس مركّب لرفاهية الفرد الجسمية، والعقلية، والاجتماعية؛ فالمستوى المنخفض من الرفاهية النفسية قد يؤدي إلى احتراق وظيفي، أو ملل، أو انخفاض مستوى مفهوم الذات (Ogungbamila, 2016, p. 29).

وقد توصل Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz (2018) إلى أربعة أبعاد للرفاهية النفسية هي: الاستقلالية، وهو القدرة على اتباع القناعات الشخصية حتى لو تعارضت مع المتطلبات والمعايير التقليدية، والتطور الشخصي، وهو الشعور بأن المواهب والقدرات الشخصية تنمو باستمرار وتتطور بمرور الوقت، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، من حيث الارتباط الحميم المهم وذو القيمة مع الآخرين، والتوافق مع الذات، وهو قدرة الفرد على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه، وذلك بعد مراجعة نظرية Ryff (1989; 2014)، **وسوف تستند الباحثات إلى تلك الأبعاد في قياس الرفاهية النفسية.**

وهناك عدة خصائص تميز مرتفعي الرفاهية النفسية منها استقلالية الفرد، وقدرته على اتخاذ القرارات، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، والضبط الداخلي للسلوك، وتقييم الذات بمعايير شخصية، بالإضافة إلى الإحساس بالكفاءة في إدارة البيئة، وضبط الأنشطة الخارجية، والقدرة على اختيار البيئة المناسبة للحاجات والقيم الشخصية، وكذلك الشعور بالنمو المستمر للشخصية، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والشعور بالتفاؤل، وإمكانية تغيير التفكير كانعكاس للمعرفة والفاعلية الذاتية، والشعور بالتحسن المستمر للذات بمرور الوقت، وأيضًا الدفء والرضا والثقة في العلاقات مع الآخرين، والاهتمام بسعادتهم، والقدرة على التفهم، والأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى الشعور بمعنى الحياة، والثقة والموضوعية في تحديد الأهداف، وكذلك الاتجاه الإيجابي نحو الذات، وتقبل أوجه القوة والضعف للفرد، والشعور الإيجابي عن الحياة الماضية (Ryff & Singer, 2008, p. 25).

أما منخفضو الرفاهية النفسية فيتسمون بالتركيز على توقعات وتقييمات الآخرين عنهم، والخضوع لآراء الآخرين في اتخاذ القرارات المهمة، والتأثر بالضغوط الاجتماعية عند أخذ القرارات، كما يتصفون بالصعوبة في إدارة شؤون الحياة اليومية، والشعور بعدم القدرة على تغيير البيئة المحيطة أو تحسينها، وعدم الوعي بالفرص المناسبة، وكذلك الإحساس بنقص النمو

الشخصي، وعدم القدرة على التحسن بمرور الوقت، وقلة الاستمتاع بالحياة، والشعور بعدم القدرة على التغير، وأيضًا عدم الثقة بالآخرين وقلة العلاقات معهم، والصعوبة في تكوين علاقات حميمة مع الآخرين، والعزلة والشعور بالإحباط، وعدم السعي لتكوين علاقات أو صداقات جديدة مع الآخرين، ونقص الشعور بمعنى الحياة، وقلة الأهداف، وعدم القدرة على تحديد الأهداف، وعدم وجود معتقدات تضيف معنى للحياة، بالإضافة إلى الشعور بعدم الرضا عن الذات، والشعور بخيبة الأمل عما مضى من خبرات، والانزعاج المستمر ممن يختلفون عنه (Ryff & Singer, 2008, p. 25).

وتوجز الباحثات ما سبق في أن هناك اتجاهان لدراسة الرفاهية، وهما الاتجاه الذاتي ويتضمن جانبين (معرفي ووجداني)، والاتجاه النفسي الذي قدمته ريف عام (١٩٨٩) ويتناول توظيف الفرد الفرد لإمكاناته واستثمارها لأقصى درجة، وتقبل الفرد لمشاعره الإيجابية والسلبية على حد سواء والقدرة على إدارتها والتوافق معها، وكذلك استمرار المشاعر الإيجابية لفترة طويلة مقارنة بالمشاعر السلبية، والقدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين.

وسوف تتبنى الباحثات الاتجاه النفسي في دراسة الرفاهية حيث تم تعريف الرفاهية النفسية بأنها" قناعة الفرد بآرائه، وثقته في تطور قدراته بمرور الزمن، وامتلاكه لعلاقات جيدة مع الآخرين، والتوافق مع ذاته ومع الآخرين"، وتتكون من أربعة عوامل هي: الاستقلالية autonomy: وهو القدرة على اتباع الفرد لقناعاته الشخصية حتى لو تعارضت مع المعارف التقليدية، والتطور الشخصي life development: وهو شعور الفرد بأن مواهبه وقدراته الشخصية تنمو وتتطور بمرور الوقت، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين positive interpersonal relationships: أي وجود ارتباطات حميمة، وصداقات طيبة وذات قيمة مع الآخرين، والتوافق مع الذات self- adjustment أي قدرة الفرد على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه والتعايش مع الآخرين (Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz, 2018, p. 3).

- **البحوث السابقة**:

تتضمن الدراسات والبحوث السابقة مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي مقسمة على ثلاثة محاور يتناول كل محور العلاقة بين كل متغيرين على حدة، كما أنه تم إضافة بحوث تناولت جودة الحياة أو التفاؤل أو السعادة أو الرضا عن الحياة أو الرفاهية الذاتية أو الرفاهية الوجدانية على اعتبار أنها مؤشرات للرفاهية النفسية كما تم توضيحه سلفا، كذلك تم إضافة بحوث تتناول أحد أبعاد الذكاء الوجداني، أو التنظيم الوجداني كمؤشر للذكاء الوجداني ويمكن الاستعانة بها فى هذا البحث الحالي كما يلى:

• **بحوث تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني**:

سعى بحث Ramos, Hernandez, & Blanca (2009) إلى كشف فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التنظيم الانفعالي - كأحد مؤشرات الذكاء الوجداني - لدى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٧) طالبًا وطالبة تلقوا التدريب لمدة ثمانية أسابيع من طلاب الجامعة وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، أسفرت النتائج عن وجود تغيرات دالة إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي، وانخفاض في لومهم لذواتهم وللآخرين وزيادة في تقديرهم للجوانب الإيجابية في حياتهم. أي أن التدريب على الذكاء الوجدانى يحسن من اليقظة العقلية.

وتناول بحث Charoensukmongkol (2014) تأثير اليقظة العقلية على الذكاء الوجداني على عينة من المفحوصين بتيلاند بلغ عددها (٣١٧) مفحوصًا من الذكور والإناث بلغ متوسط أعمارهم (٣٥) عامًا أتموا أدوات البحث عبر الإنترنت. وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أوضحت النتائج أن ممارسة اليقظة العقلية ارتبطت إيجابيًا بالذكاء الوجداني.

وحاول بحث Wright & Schutte (2014) دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني لدى عينة مكونة من (٢٠٠) ممن يعانون من آلام مزمنة. بعد أن تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون تبين ارتباط المستوى المرتفع من اليقظة العقلية بالدرجة المرتفعة من الذكاء الوجداني.

وسعى بحث Enriquez, Ramos & Espraza (2017) إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على دمج الذكاء الوجداني واليقظة العقلية ومعرفة كيفية تنظيم الطلبة لانفعالاتهم. تم تطبيق البرنامج على (١٣٦) طالبًا وطالبة جامعيين لمدة شهرين. تم قياس التعاطف وتنظيم الانفعالات لدى الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج. وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق أسفرت النتائج عن تحسن في مستوى التعاطف لدى الطلبة وطريقة تنظيمهم لانفعالاتهم بعد التدريب على اليقظة العقلية.

ودرس بحث Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman, & Bögles (2017) أثر التدريب على اليقظة العقلية في رفع مستوى التعاطف لدى (١٦١) مفحوصًا من الراشدين بلغ متوسط أعمارهم (٢٢.٥٥) عامًا. وباستخدام تحليل التباين ANOVA أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير للتدريب على اليقظة العقلية في رفع مستوى التعاطف -كأحد أبعاد الذكاء الوجداني.

وهدف بحث عبد الهادي والبسطامي (٢٠١٧) إلى التعرف على مدى قدرة اليقظة العقلية على التنبؤ بمهارة التمثل العاطفي (وتشتمل على مجالات

الخيال، والاهتمام العاطفي، وأخذ وجهة نظر الآخر في الاعتبار، والألم الشخصي -وهذه المجالات تعد مؤشرات للذكاء الوجداني) لدى عينة من طلبة جامعة أبو ظبي بلغ عددها (٤٠٠) طالبًا وطالبة. بعد تطبيق أدوات البحث وإجراء التحليلات الإحصائية منها النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون تم التوصل إلى أن اليقظة الذهنية كانت في المستوى المتوسط لدى عينة البحث، كما تبين أن مستوى التمثل العاطفي كان متوسطا أيضًا لديهم، كذلك اتضح أن ارتفاع مستوى اليقظة العقلية يزيد من مستوى التمثل العاطفي؛ أي أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اليقظة الذهنية والذكاء الوجداني.

وحاول بحث عطا الله (٢٠١٩) الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة البحث من (٤١٤) طالبًا وطالبة جامعيين، وبعد تطبيق أدوات البحث، وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية وصعوبات التنظيم الانفعالي؛ أي أن صعوبات التنظيم الانفعالي ترتبط بضعف اليقظة العقلية.

أما بحث De la Fuente-Anuncibay, Gonzalez-Barbadillo, Gonzalez-Bernal, Cubo, & PizarroRuiz (2019) فقد هدف إلى تحليل العلاقة بين ممارسة اليقظة العقلية والتعاطف -كأحد أبعاد الذكاء الوجداني. تكونت العينة من (٢٦٤) طالبًا وطالبة جامعيين. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين، وباستخدام تحليل التباين تبين وجود تأثير مباشر لممارسة اليقظة العقلية على التعاطف -كأحد أبعاد الذكاء الوجداني.

- **بحوث تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية**:

هدف بحث Singh, Choubey, & Singh (2016) إلى دراسة العلاقات بين اليقظة العقلية والتوتر والرفاهية النفسية وتقييمهم لدى (١٤٤) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١٤ و١٨) عامًا. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والتوتر أو الضغوط المدركة. كما أوضحت النتائج إمكانية تحسين الرفاهية النفسية من خلال برنامج قائم على اليقظة العقلية في تخفيف الضغوط.

وسعى بحث Chavan, Deshmukh, & Singh (2017) إلى فحص كيفية تأثير اليقظة العقلية في الضبط الشخصي، والامتنان على السعادة. تكونت العينة من (١٠٠) طالبًا وطالبة جامعيين تتراوح أعمارهم بين ٢١ و٣٠ عامًا. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي

لبيرسون أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتحكم الشخصي والامتنان والسعادة النفسية، وأن أفضل المنبئات بالسعادة النفسية كان الامتنان يليه اليقظة العقلية.

ودرس بحث Zeng, & Gu (2017) دور التفاؤل في العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الإيجابي -كأحد أبعاد الرفاهية الذاتية - لدى عينة من الصينيين (ن= ٢٧٧) تراوحت أعمارهم بين ٥١ و٦٥ عامًا. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقليةٍ والتفاؤل والانفعال الإيجابي. كما أظهرت النتائج أن التفاؤل لعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعال الإيجابي. كذلك تبين أن تعزيز مستويات اليقظة العقلية نتج عنه درجة أكبر من التفاؤل.

وحاول بحث Fard, Kalantarkousheh, & Faramarzi (2018) تقييم فعالية برنامج علاجي قائم على اليقظة الذهنية في تحسين الرفاهية النفسية لدى عينة من النساء العقيمات (ن= ٦٠). تم تقسيم العينة إلى مجموعات ضابطة وتجريبية. تلقت المجموعة التجريبية التدخل العلاجي، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق أوضحت النتائج وجود تحسن في الرفاهية النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية -متضمنًا تقبلهن لذواتهن، وعلاقاتهن الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والسيطرة على البيئة، وغرضية الحياة، والنمو الشخصي.

وهدف بحث Gharimmoluk, & Hosseinzadeh (2018) إلى فحص تأثير التدريب على اليقظة العقلية في جودة الحياة الزوجية المدركة والرفاهية النفسية لدى الزوجات المدمنات. تكونت العينة من (٢٠) زوجة مدمنة؛ قسمن مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تعرضت المجموعة التجريبية إلى تدريب قائم على التفكير الإيجابي واليقظة العقلية. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق أوضحت النتائج فعالية التدريب على اليقظة العقلية في تحسين جودة الحياة الزوجية والرفاهية النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وحاول بحث Modi, Joshi, & Narayanakurup (2018) تقييم تأثير التدريب القائم على اليقظة العقلية في تقدير الذات والتنظيم الذاتي والرفاهية النفسية لدى المراهقين. تكونت العينة من (١٠٠) مراهقا ومراهقة بمرحلة المراهقة المبكرة تراوحت أعمارهم بين (١٠ و١٤ عامًا) قسموا مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق أظهرت النتائج فاعلية التدريب القائم على

اليقظة العقلية في تحسين جميع مجالات التنظيم الذاتي والرفاهية النفسية وتقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وفحص بحث Sabir, Ramzan, & Malik (2018) العلاقات بين المرونة والشفقة بالذات واليقظة العقلية والرفاهية الوجدانية لدى الأطباء العاملين في وحدات العناية الحرجة وغير الحرجة للمرضى. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل الانحدار المتعدد أوضحت النتائج وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيًا بين المرونة والشفقة بالذات واليقظة العقلية والرفاهية الوجدانية لدى الأطباء. وأوضح تحليل الانحدار أن الشفقة بالذات واليقظة العقلية كانا منبئان جيدان بالذكاء الوجداني.

وسعى بحث Zubair, Kamal, & Artemeva (2018) إلى فحص دور اليقظة العقلية والمرونة كمنبئات بالرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة في باكستان وروسيا، وتحديد الفروق بين طلبة الجامعة من الدولتين. تكونت العينة من (٤٩٦) طالبًا وطالبة جامعيين (٣٠٦ من باكستان، و١٩٠ من روسيا تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٣٥ عامًا). وبعد تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية ترتبط إيجابيًا بالمرونة والرفاهية الذاتية. كما أظهرت النتائج الدور الوسيط للمرونة في العلاقة بين اليقظة العقلية والرفاهية الذاتية.

وهدف بحث Sampath, Biswas, Soohinda, & Dutta (2019) إلى دراسة التغير في مستوى اليقظة العقلية وكشف جوانبها لدى عينة من طلبة كلية الطب وتحليل علاقته بالاكتئاب والقلق والضغوط. تكونت العينة من (١٥٠) طالبًا وطالبة بكلية الطب. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وأظهرت النتائج وجود فروق فردية في مستويات اليقظة العقلية كسمة. وارتبطت اليقظة العقلية ارتباطا موجبًا دالا إحصائيًا بمستويات منخفضة من الاكتئاب والقلق والضغوط؛ مما يعني وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والرفاهية.

وفحص بحث Pagnini, et al. (2019) العلاقات الطولية بين شكلين من أشكال اليقظة العقلية (نظرية لانجر والنظرية التأملية) والرفاهية لدى عينة من المرضى تزيد أعمارهم عن (١٨) عامًا. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل الانحدار توصلت النتائج إلى أن شكلي اليقظة العقلية ارتبطا ارتباطا قويًا بالرفاهية، كما أمكن لشكلي اليقظة العقلية التنبؤ بالرفاهية المرتفعة.

- **بحوث تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية**:

هدف بحث الخضر والفضلي (٢٠٠٧) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة . بوصفها متغير يعكس رفاهية الفرد ـ لدى (١٥٣ طالبًا و١٤٤

طالبة) (٢٩٧) من طلبة جامعة الكويت. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين السعادة وجميع درجات الذكاء الوجداني الكلية والفرعية. كما تبين إمكانية التنبؤ بالسعادة من خلال المقاييس الفرعية تنظيم الوجدان والدافعية الشخصية والوعي الذاتي والتقدير والتعبير عن الوجدان من أبعاد الذكاء الوجداني.

وسعى بحث المنشاوي (٢٠٠٩) إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة -كأحد مؤشرات الرفاهية - والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقين الأردنيين. بلغ حجم العينة (٥٥٢) مراهقا ومراهقة (فئة من عمر ١٢ -١٣ عامًا، وفئة من عمر ١٦ -١٧ عامًا). تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين السعادة والذكاء الوجداني.

وحاول بحث شعبان (٢٠١٠) تحديد العلاقة بين السعادة -كأحد مؤشرات الرفاهية - والذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عكا. تكونت عينة البحث من (١٩٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية في منطقة عكا. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون أشارت نتائج البحث إلى حصول طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا على درجة متوسطة على مقياس السعادة الكلي. كما تبين وجود مستوى متوسط من الذكاء الوجداني وجاء بعد الوعي الذاتي أعلى الأبعاد، وبعد التعاطف في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من السعادة والذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية (الوعي الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) في حين لا توجد علاقة بين السعادة وبعد التنظيم الذاتي.

ودرس بحث خرنوب (٢٠١٦) طبيعة العلاقة بين الرفاهية النفسية والذكاء الانفعالي والتفاؤل وتحديد إسهام كل من الذكاء الانفعالي والتفاؤل في التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعة. تكونت العينة من (١٤٧) طالبًا وطالبة بقسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة في الرفاهية النفسية ومكوناتها الفرعية وكل من الذكاء الانفعالي والتفاؤل، كما تبين أن الذكاء الوجداني أسهم إسهامًا دالا في التنبؤ بالرفاهية النفسية ومكوناتها الفرعية.

وتناول بحث Markutty, & Joseph (2016) تأثير الذكاء الوجداني على الرعاية النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المراهقين. بلغ عدد المشاركين (٢٠٦٠) مراهقا ومراهقة تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٩ عامًا تم

اختيارهم عشوائيًا من ٣١ مؤسسة تربوية. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطًا سلبيًا دالًا إحصائيًا بالضغوط لدى المراهقين وإيجابيًا بالرفاهية النفسية، فقد وجد أن المراهقين مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا ذوي مستويات أعلى من الرفاهية النفسية.

وتقصى بحث Kumkaria, Sharma, & Singh (2017) دور الذكاء الوجداني وفعالية الذات في تحديد الرفاهية الذاتية لدى الأطباء النفسيين. تكونت العينة من (١٠٠) طبيبًا وطبيبة نفسيين. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون توصلت النتائج إلى أن الرفاهية الذاتية يرتبط إيجابيًا بشكل دال إحصائيًا مع كل من فعالية الذات والذكاء الوجداني.

وهدف بحث Susheela, Kumar, & Khajuria (2017) إلى دراسة تأثير الذكاء الوجداني على الرفاهية النفسية لدى طلبة المدرسة الثانوية. تكونت العينة من (١٥٠) طالبًا وطالبة (ذكور= ٧٥، إناث= ٧٥) تم اختيارهم عشوائيًا من مختلف المدارس الثانوية. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وجد البحث علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى عينة البحث.

وتناول بحث الفلاح (٢٠١٨) العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من السعادة والرضا الوظيفي -كمؤشرات للرفاهية النفسية - لدى عينة من الموظفين والموظفات (ن= ٢١٣). تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الوعي بالمشاعر الذاتية وضبط الانفعالات من جهة وبعض مكونات السعادة والرضا الوظيفي من جهة أخرى.

وفي بحث Droutman, Golub, Oganesyan, & Read (2018) تم دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية -كما تقاس باستخدام Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS) - وكل من تنظيم الوجدان والشفقة بالذات. تكونت العينة من (٨٦) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (١١ و١٨ عامًا)، وبلغ متوسط أعمارهم (١٥.٧٤ عامًا)، وبلغت نسبة الإناث (٤٧٪). تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وأظهرت النتائج وجود ارتباط مرتفع دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية مقاسة بمقياس AAMS وأبعاده الفرعية وتنظيم الوجدان، وكانت أعلى الارتباطات بين تنظيم الوجدان وبعد تقبل الذات يليه بعد عدم التفاعل. كما وجدت ارتباطات قوية دالة إحصائيًا بين الشفقة بالذات والدرجة الكلية لليقظة العقلية مقاسة بمقياس AAMS وأبعاد تقبل الذات وعدم التفاعل وعدم إصدار الأحكام.

ودرس بحث Gasco, Badenes, & Plumed (2018) الدور الوسيط للمشاعر في العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وعدة مؤشرات للرفاهية (الرضا عن الحياة، الضغوط المدركة ذاتيًا، والشكاوى الجسدية) لدى المراهقين. تكونت العينة من (١٢٧٣) طالبًا وطالبة بعشر مدارس ثانوية، تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٦ (متوسط= ١٣.٦٣ سنوات، انحراف معياري= ١.٢٢). تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل المسار أوضحت النتائج وجود مسارات مختلفة بين الذكاء الوجداني (وخصوصًا الانتباه والوضوح) ومؤشرات الرفاهية. ولم تصل النتائج إلى وجود دور للمشاعر في العلاقة بين الذكاء الوجداني والرفاهية، وأكدت وجود تأثير مباشر للذكاء الوجداني على تحسين الرفاهية لدى المراهقين.

وسعى بحث Huang, Shi, & Liu (2018) إلى دراسة العلاقات بين الذكاء الوجداني والسلوك الإيثاري، والرفاهية الذاتية. تكونت العينة من (٤١٢) طالبًا وطالبة بالجامعات الصينية. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني والسلوك الإيثاري أدوا إلى وجود رفاهية ذاتية. كذلك توسط السلوك الإيثاري العلاقة بين الذكاء الوجداني والرفاهية الذاتية. وأكدت النتائج على تطبيق السلوك الإيثاري للحصول على فهم أفضل لكيفية تأثير الذكاء الوجداني على الرفاهية الذاتية.

وتناول بحث Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah (2018) اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للذكاء الوجداني لدى الطلبة على الحزن النفسي من خلال السعادة الذاتية. تكونت العينة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة جامعيين بغانا. تم تطبيق أدوات البحث على المفحوصين وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل المسار أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سلبي للذكاء الوجداني على الحزن النفسي، وتأثير غير مباشر على الحزن النفسي من خلال السعادة الذاتية. ظهرت تأثيرات دالة مباشرة سلبية للذكاء الوجداني على الاكتئاب والقلق والتوتر. يوصي البحث بالحاجة إلى تدريس وتحسين الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة لتحسين الصحة الإيجابية والمخرجات الأكاديمية.

وهدف بحث Malhotra, & Kaur (2018) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والرفاهية الذاتية لدى المراهقين. تكونت العينة من (٢٠٠) مراهقًا (١٠٠ من الذكور و١٠٠ من الإناث) تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٨ عامًا من المدارس الخاصة. تم جمع البيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية. بعد تطبيق أدوات البحث والعمليات الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين مختلف أبعاد الذكاء الوجداني والرفاهية الذاتية. كما أظهر

تحليل الانحدار أن أبعاد الذكاء الوجداني (التطور الذاتي، والوعي الذاتي، والتعاطف، والدافعية الذاتية، وإدارة العلاقات) أمكنهم التنبؤ بالرفاهية الذاتية بشكل جيد.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث المرتبطة تنوع أهدافها والعينات التي طبقت عليها والمتغيرات التي تناولتها. فقد تنوعت أهداف البحوث والدراسات السابقة، فهناك بحوث تناولت برامج تدريبية لتحسين الذكاء الوجداني أو أحد مؤشراته أو الرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها من خلال اليقظة العقلية مثل بحوث كل من (Ramos, Hernandez, & Blanca (2009، و(Enriquez, Ramos & Espraza (2017، و Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman, & Bögles (2017)، و Fard, Kalantarkousheh, & Faramarzi (2018)، و(Gharimmoluk, & Hosseinzadeh (2018، و Modi, Joshi, & Narayanakurup (2018). وهناك بحوث تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني أو أحد مؤشراته، أو بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها، أو بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية مثل بحوث كل من الخضر والفضلي (٢٠٠٧)، والمنشاوي (٢٠٠٩)، وشعبان (٢٠١٠)، و(Charoensukmongkol (2014، و(Wright & Schutte (2014، و Markutty & Joseph (2016)، و(Singh, Choubey, & Singh (2016، وعبد الهادي والبسطامي (٢٠١٧)، و(Chavan, Deshmukh, & Singh (2017، و Kumkaria, Sharma, & Singh (2017)، و Susheela, Kumar, & Khajuria (2017)، و(Zeng & Gu (2017، و(Droutman, Gloub, Oganesyan, & Read (2018)، و Gasco, Badenes, & Plumed (2018)، و(Huang, Shi, & Liu (2018، و(Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah (2018، و Malhotra, & Kaur (2018)، والفلاح (٢٠١٨)، و(Sabir, Ramzan & Malik (2018، و Zubair, Kamal & Artemeva (2018)، وعطا الله (٢٠١٩)، و De la Fuente-Anuncibay, Gonzalez-Barbadillo, Gonzalez-Bernal, Cubo, & PizarroRuiz (2019)، و(Pagnini, et al. (2019، و(Sampath, Biswas, Soohinda, & Dutta (2019).

كما تنوعت العينات التي طبقت عليها الأدوات المستخدمة في البحوث والدراسات التي تم عرضها؛ فمنها ما طبّق على عينات من طلبة الجامعة مثل بحث كل من الخضر والفضلي (٢٠٠٧)، وخرنوب (٢٠١٦)، و Enriquez, Ramos & Espraza (2017)، وعبد الهادي والبسطامي (٢٠١٧)، و Chavan, Deshmukh, & Singh (2017)، و(Huang, Shi, & Lin (2018، و Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah (2018)، و(Zubair, Kamal, & Artemeva (2018، وعطا الله (٢٠١٩)، و De la Fuente-Anuncibay, Gonzalez-Barbadillo, Gonzalez-Bernal, Cubo, & PizarroRuiz (2019)، و Sampath, Biswas, Soohinda, & Dutta (2019). ومنها ما تم تطبيقه على المراهقين مثل بحوث

كل من المنشاوي (٢٠٠٩)، وشعبان (٢٠١٠)، و(Singh, Choubey, Singh (2016، و(Markutty & Joseph (2016، و(Susheela, Kumar, & Khajuria (2017، و(Droutman, Golub, Oganesyan, & Read (2018، و Gasco, Badenes, & Modi, Joshi, & Narayanakurup (2018)، و(Malhotra, & Kaur (2018)، و Plumed (2018).

وقد طبقت بعض البحوث على الراشدين مثل بحث كل من: Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman, & Bögles (2017)، و Charoensukmongkol (2014)، ومن البحوث ما تم تطبيقه على عينات من المرضى مثل بحث كل من Wright & Schutte (2014)، و(Pagnini, et al. (2019. ومنها ما تم تطبيقه على موظفين مثل بحث الفلاح (٢٠١٨)، أو على الأطباء مثل بحث كل من Kumkaria, Sharma, & Singh (2017)، و Sabir, Ramzan, &Malik (2018)، ومنها ما طبق على زوجات مدمنات مثل بحث Gharimmoluk, & Hosseinzadeh (2018)، أو على زوجات عقيمات مثل بحث Fard, Kalantarkousheh, & Faramarzi (2018)، أو على كبار السن مثل بحث Zeng, & Gu (2017).

ويتبين أن معظم البحوث تم تطبيقها على طلبة الجامعة أو المراهقين، ومن ثم **سوف تتناول الباحثات طلبة الفرقة الأولى بالبحث والدراسة** للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي؛ اليقظة العقلية، والذكاء الوجداني، والرفاهية النفسية لدى هذه الفئة لأهميتها في المؤسسات التربوية الجامعية.

وقد تنوعت البحوث فيما توصلت إليه من نتائج، فمنها ما توصل إلى فاعلية اليقظة العقلية في تحسين الذكاء الوجداني أو أحد مؤشراته مثل بحث كل من Ramos, Hernandez, & Blanca (2009)، و Enriquez, Ramos & Espraza (2017)، و Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman, & Bögles (2017). ومن البحوث ما توصل إلى وجود تأثير لليقظة العقلية على الرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها مثل بحث Fard, Kalantarkousheh, & Faramarzi (2018)، و(Gharimmoluk, & Hosseinzadeh (2018، و Modi, Joshi, & Narayanakurup (2018).

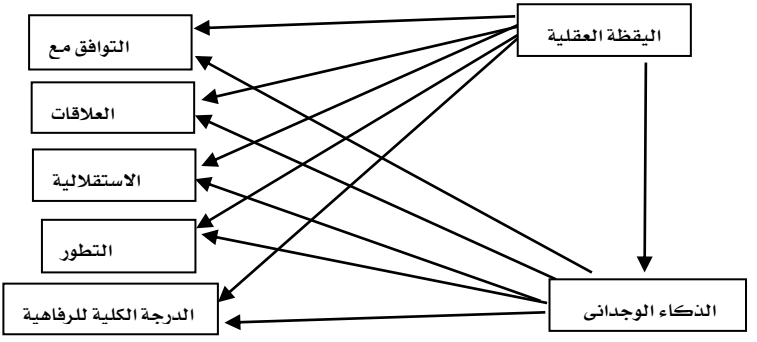
كما أن هناك بحوث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني أو أحد مكوناته أو أحد مؤشراته مثل بحث كل من Charoensukmongkol (2014)، و(Wright & Schutte (2014، وعبد الهادي والبسطامي (٢٠١٧)، وعطا الله (٢٠١٩)، و-De la Fuente Anuncibay, Gonzalez-Barbadillo, Gonzalez-Bernal, Cubo, & PizarroRuiz (2019). ومن البحوث ما توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها مثل

بحث Chavan, Deshmukh, & Singh، و Singh, Choubey, Singh (2016)، و(2017) Zeng & Gu، و(2018) Zubair, Kamal, & Artemeva، و(2019) Pagnini, et al.، و(2018) Sabir, Ramzan, & Malik.

كذلك من البحوث ما توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها مثل بحث كل من الخضر والفضلي (٢٠٠٧)، والمنشاوي (٢٠٠٩)، وشعبان (٢٠١٠)، وخرنوب (٢٠١٦)، و(2016) Markutty & Joseph، و Kumkaria, Sharma, & Singh (2017)، و(2017) Susheela, Kumar, & Khajuria، و Droutman, Gloub, Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah، و Oganesyan, & Read (2018) (2018)، والفلاح (٢٠١٨)، و(2018) Gasco, Badenes, & Plumed، و Huang, Shi, & Lin (2018).

- **فرضيات البحث**:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية - جامعة الزقازيق.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية - جامعة الزقازيق.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية - جامعة الزقازيق.
- توجد تأثيرات دالة إحصائية مباشرة وغير مباشرة بين درجات كل من اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية - جامعة الزقازيق ويتضح ذلك من النموذج البنائي المفترض شكل رقم (١):



شكل (١) نموذج (١) النموذج البنائي المفترض للدرجات الكلية (اليقظة العقلية، والذكاء الوجداني) وأبعاد الرفاهية النفسية لدى العينة الكلية

- **منهجية البحث وإجراءاته**:
- **أولاً**: **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢١١) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة الزقازيق من الشعب الأدبية (اللغة العربية - اللغة الفرنسية - علم النفس -التاريخ - الجغرافيا)، بمتوسط عمر زمني (١٨,١٥) وانحراف معيارى (٢٥٨ -٠).

- **ثانياً**: **أدوات البحث**:

١-**مقياس اليقظة العقلية** (AAMS): إعداد Droutman, Golub, Oganesyan, & Read (2018) ترجمة وتعريب الباحثات:

قامت الباحثات بالتواصل مع معدي المقياس وأخذ موافقتهم على تعريب المقياس وتقنينه على طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بجمهورية مصر العربية. والمقياس ملائم للتطبيق على المفحوصين بداية من عمر (١١) عامًا إلى ما قبل مرحلة الرشد. ويقيس المقياس المكونات الأساسية لليقظة العقلية؛ وهي: ١ -الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، ٢ -التفاعلية، ٣ -عدم إصدار الأحكام، و٤ -تقبل الذات. ويعد AAMS من إعداد Droutman, Golub, Oganesyan, & Read (2018) هو المقياس الوحيد الذي تم تقنينه على مدى عمري واسع من المراهقة المبكرة إلى مرحلة الرشد، وقد أظهر المقياس حسن مطابقة البناء العاملي لدى كل من المراهقين والراشدين. واللغة المستخدمة في صياغة مفردات المقياس ملائمة للفئات العمرية المختلفة من عمر (١١) عامًا إلى مرحلة الرشد. وتكونت العينة من (٤١٣) من المراهقين تتراوح أعمارهم بين (١١ و١٨) عامًا وبلغ متوسط أعمارهم (١٥.٧٥) وانحراف معياري (١.٧١)، وبلغت نسبة الإناث (٥٦.٥٪)، تم تقنين المقياس عليهم، وبلغ معامل ألفا كرونباخ لعامل الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة (٠.٧٧)، و(٠.٧٥) لعامل التفاعلية، و(٠.٧١) لعامل عدم إصدار الأحكام، و(٠.٧٦) لعامل تقبل الذات، و(٠.٨٤) للمقياس ككل. وتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي الذي أكد وجود أربعة عوامل وتمتعها بمؤشرات حسن المطابقة. وتم صياغة مفردات المقياس وعددها (١٩) مفردة -في شكله النهائي - بواقع (٩ مفردات) في الاتجاه الموجب و(١٠ مفردات) في الاتجاه السالب وبجانب كل مفردة خمس استجابات طبقا لمقياس ليكرت الخماسي (يحدث دائمًا - يحدث غالبًا - يحدث أحيانًا - يحدث نادرًا - لا يحدث أبدًا). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ -١) وتمتد الدرجة على المقياس من (١٩ - ٩٥) درجة، وعليه تكون أقل درجة علي المقياس (١٩) وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض اليقظة العقلية وأعلى درجة (٩٥) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع اليقظة العقلية. وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الأربعة؛ ١ - الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، ويقاس من خلال (٩) مفردات، ٢ - التفاعلية، ويقاس من خلال (٤) مفردات، ٣ - عدم إصدار الأحكام، ويقاس من خلال (٣) مفردات، و٤ - تقبل الذات، ويقاس من خلال (٣)

مفردات. ويتم حساب الدرجات الفرعية للأبعاد الأربعة للحصول على درجة كل فرع، ويتم جمع درجات الأبعاد الأربعة الفرعية للحصول على الدرجة الكلية لليقظة العقلية.

وقامت الباحثات بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية، وكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس قسم اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة. ثم قامت الباحثات بإعادة ترجمة مفردات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وعرض ذلك على المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع الصياغة الإنجليزية في المقياس الأصلي AAMS لتحديد مدى توافق المفردات المترجمة لنفس المعنى الذي تعكسه مفردات المقياس الأجنبي الأصلي. وقد أجمع المختصون على جودة الترجمة وإمكانية تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على **عينة الخصائص السيكومترية** المكونة من (١٠٤) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقياس اليقظة العقلية، وتم اتباع الخطوات الآتية:

- **أولاً: حساب الثبات**:

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

- **ثبات مقياس اليقظة العقلية عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ**:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If-item deleted وكانت النتائج موضحة من الجدول (١):

جدول (١) معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد مقياس اليقظة العقلية

الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة		التفاعلية		عدم إصدار الأحكام		تقبل الذات	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠.٥٥٣	١٠	٠.٤٦٩	١٣	٠.٧٩٥	١٧	٠.٣١٦
٢	٠.٥٣٥	١١	٠.٤٤٦	١٤	٠.٣٥٤	١٨	٠.٣٥٤
٣	٠.٥٤٩	١٢	٠.٤٥١	١٥	٠.٣٤٨	١٩	٠.٥٥٩
٤	٠.٥٤٥			١٦	٠.٤٠١		
٥	٠.٥٦٩						
٦	٠.٥٦١						
٧	٠.٥٧٥		معامل ألفا العام للبعد= ٠.٥٥٧		معامل ألفا العام للبعد= ٠.٥٩٩		معامل ألفا العام للبعد= ٠.٦٦٨
٨	٠.٥٣٢						
٩	٠.٦١١						
معامل ألفا العام للبعد= ٠.٥٨٩							

ويتضح من الجدول (١) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردة رقم (٩) في بعد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، والمفردة رقم (١٣) في بعد عدم إصدار الأحكام وتم حذفهما، وأُعيد حساب معامل ألفا لبعد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة بعد حذف المفردة غير الثابتة فأصبح (٠،٦١١)، ، وأُعيد حساب معامل ألفا لبعد عدم إصدار الأحكام بعد حذف المفردة غير الثابتة فأصبح (٠،٧٩٥) ولم يتم حذف أية مفردات من بعدى التفاعلية وتقبل الذات وكان معامل ألفا لهما على الترتيب (٠،٥٥٧)، (٠،٦٦٨)، وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس اليقظة العقلية ككل هى (٠.٦٠٥).

أ-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول (٢).

جدول (٢) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية

أبعاد اليقظة العقلية	الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة	التفاعلية	عدم إصدار الأحكام	تقبل الذات	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية	٠.٥٩٣	٠.٥٩٩	٠.٨٠١	٠.٦٧٤	٠.٦١٥

ويتضح من الجدول (٢) ثبات أبعاد مقياس اليقظة العقلية وثبات المقياس ككل. وعمومًا فإن المقياس ككل على درجة مقبولة من الثبات.

• **ثانيا: صدق مقياس اليقظة العقلية**:

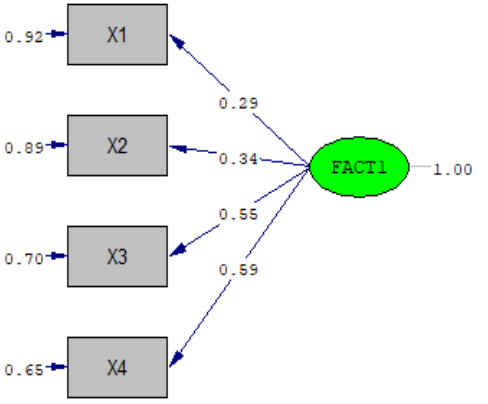
أ-صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **اليقظة العقلية** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردةٍ من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكا للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧)، وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية اليقظة العقلية تتراوح من (٠.٢١٩: ٠.٦٠٩) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب-الصدق العاملى لمقياس اليقظة العقلية:

للتحقق من صدق مقياس اليقظة العقلية تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية لدى (١٠٤) طالبًا من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق عن طريق

اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس اليقظة العقلية تنتظم حول عامل كامن واحد، وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد الأربعة على العامل الكامن الواحد كما بالشكل (٢) والجدول (٣) الآتيين:



Chi-Square=1.96, df=2, P-value=0.37529, RMSEA=0.000

شكل (٢) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى لمتغيرات مقياس اليقظة العقلية

جدول (٣) نتائج التحليل العاملى التوكيدي لتشبعات الأبعاد الأربعة بالعامل الكامن العام

أبعاد اليقظة العقلية	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
الانتباه تجاه للحظة الحاضرة	٠.٢٨٩	٠.١٣٥	◆٢.١٤٧	٠.٠٨٣٨
التفاعلية	٠.٥٨٩	٠.١٦٦	◆◆٣.٥٣٧	٠.٣٤٧
عدم إصدار الأحكام	٠.٣٣٧	٠.١٣٥	◆٢.٤٨٦	٠.١١٣
تقبل الذات	٠.٥٤٥	٠.١٥٩	◆◆٣.٤٢٢	٠.٢٩٨

(◆◆) تعني دالة عند مستوى (٠.٠١) (◆) تعني دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول (٣) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ومستوى (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعد عدم التفاعل هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (اليقظة العقلية) حيث إن معامل تشبعه كان (٠.٥٨٩) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتًا حيث معامل ثباته (٠.٣٤٧) ويليه بعد تقبل الذات.

وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا^{2} = ١.٩٦ ومستوى دلالة (٠،٣٧٥) وهى غير دالة إحصائيًا ودرجات حرية= ٢، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (صفر)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٣٨١)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٩١)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٩٥٣)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٢٧)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٧٨٠) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.١٧٥) أقل من الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.١٩٤) وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن المقياس أصبح يتكون من (١٧) مفردة (بعد الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة ٨ مفردات، بعد التفاعلية ٣ مفردات، بعد عدم إصدار الأحكام ٣ مفردات، بعد تقبل الذات ٣ مفردات) ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فرضيات البحث الحالي.

٢- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد الباحثات:

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثات بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص قياس الذكاء الوجداني أو وصف لمكونات الذكاء الوجداني أو أمثلة للمفردات مثل بحوث كل من Eichmann (2009)، Leigh (2012)، Tonioni (2015)، Freed (2016)، Mayer, Caruso, & Salovey (2016)، Hembree (2018)، Lee (2018)، وتم تحديد ثلاثة أبعاد لقياس الذكاء الوجداني التي تم استخدامها في البحث الحالي وهي: الوعي الوجداني، والضبط الوجداني، والتعاطف وصاغت الباحثات "١٨" مفردة، رُوعى تمثيلها للأبعاد الأربعة بمعدل "٦" مفردات لكل بعد، ويُجاب عليها باختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل: "تنطبق تمامًا، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق إطلاقا"، وتُعطى الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وجميع مفردات المقياس إيجابية، وللتحقق من صلاحية هذه المفردات تم عرضها على المحكمين، وتم تطبيقها على عينة الخصائص السيكومترية، وقامت الباحثات بالإجراءات الآتية:

- **أولًا: حساب الثبات:**

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ-ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل في حالة حذف درجة المفردة وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٤):

جدول(٤): معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس الذكاء الوجداني بعد حذف المفردة منه

الوعي الوجداني		الضبط الوجداني		التعاطف	
١	٠.٥٤٢	٢	٠.٧١٨	٣	٠.٥٣٣
٤	٠.٥٤٩	٥	٠.٧٥٥	٦	٠.٤٩٧
٧	٠.٥٧٨	٨	٠.٧٨٨	٩	٠.٥٢٨
١٠	٠.٥٤٩	١١	٠.٧١٤	١٢	٠.٤٥١
١٣	٠.٦٣٧	١٤	٠.٦٧٥	١٥	٠.٥٢٢
١٦	٠.٤٧٩	١٧	٠.٧١٠	١٨	٠.٤٢٠
معامل ألفا العام للبعد =٠.٦٠٢		معامل ألفا العام للبعد=٠.٧٦٤		معامل ألفا العام للبعد=٠.٥٣٩	

يتضح من الجدول (٤) أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردة (١٣) ببعد الوعى الوجدانى، فقد وجد أن تدخّل هذه المفردة يؤدّي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردة، وبإعادة حساب معامل ألفا لهذا البعد بعد حذف المفردة أصبح معامل ألفا لبعد الوعى الوجدانى (٠.٦٣٧) ومعامل ألفا لبعد الضبط الوجدانى (٠.٧٦٤) ومعامل ألفا لبعد التعاطف (٠.٥٣٩) وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس الذكاء الوجدانى بالذات ككل هي (٠.٨٢١).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الوجداني:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون" والنتائج كما بالجدول (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الوجداني

أبعاد الذكاء الوجداني	الوعى الوجداني	الضبط الوجداني	التعاطف	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية	٠.٦٦١	٠.٨٠١	٠.٦٠١	٠.٨٨٤

ويتضح من الجدول (٥) ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وثبات المقياس ككل. وعموماً فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

- **ثانيا: صدق مقياس الذكاء الوجداني**:

أ- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **الذكاء الوجداني** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني تتراوح بين (٠.٢١٨: ٠.٦٩٦) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب- الصدق التجريبي المرتبط بالمحك لمقياس الذكاء الوجداني:

تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني من خلال تطبيق مقياس الذكاء الوجداني في البحث الحالي مع مقياس الذكاء الوجداني إعداد

"الأنصارى، والفيل" (٢٠٠٩، ص ص ١٥٩ -١٦٠) على طلبة جامعة الإسكندرية والذى يتكون من أربعة أبعاد وهى: الوعى الوجدانى بالذات، والوعى الوجدانى بالآخر والتعاطف معهم ، وتحفيز الذات، وإدارة الوجدانات وضبطها. ثم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى في البحث الحالي والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى لدى طلبة جامعة الإسكندرية وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥٥❖❖) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الصدق التجريبي لمقياس الذكاء الوجدانى. ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن المقياس أصبح يتكون من (١٧) مفردة (بعد الوعي الوجداني ٥ مفردات، بعد الضبط الوجداني ٦ مفردات، بعد التعاطف ٦ مفردات) ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فرضيات البحث الحالي.

٣- مقياس الرفاهية النفسية: إعداد Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz (2018) ترجمة وتعريب الباحثات:

قامت الباحثات بالتواصل مع معدّي المقياس وأخذ موافقتهم على تعريب المقياس وتقنينه على طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق بجمهورية مصر العربية. وهدف بحث Viejo, Gomez-Lopez, & Ortega-Ruiz (2018) إلى إعداد أداة قياس معدلة قصيرة للمراهقين (المقياس المختصر للرفاهية النفسية للمراهقين BSPWB-A)، وتحديد مدى توافر الرفاهية لدى المراهقين. تكونت العينة من (١٥٩٠) مراهقا (٥١٪ من الإناث)، تتراوح أعمارهم بين (١٣ و١٩ عامًا)، بمتوسط قدره (١٥.٣٤) عامًا. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق الأداة المكونة من أربعة أبعاد هي: التوافق مع الذات، والعلاقات الإيجابية بين الأشخاص، والاستقلالية، والتطور الشخصي) كما تبين تمتعها بمستوى جيد من الثبات الداخلي حيث بلغ معامل ألفا (٠.٨٧ بعد التوافق مع الذات، ٠.٧٩ بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ٠.٨٠ بعد الاستقلالية، ٠.٨٣ بعد التطور الشخصى،٠.٩٥ الرفاهية النفسية الكلية). أظهرت النتائج وجود مستوى جيد من الرفاهية النفسية لدى المراهقين. وتم صياغة مفردات المقياس وعددها (٢٠) مفردة -في شكله النهائي - بواقع (١١ مفردة) في الاتجاه الموجب و(٩ مفردات) في الاتجاه السالب وبجانب كل مفردة ست استجابات طبقا لمقياس ليكرت السداسي (أوافق تمامًا - أوافق بشدة - أوافق أحيانًا - أرفض أحيانًا - أرفض تمامًا). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٦ - ٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) وتمتد الدرجة على المقياس من (٢٠ - ١٢٠) درجة، وعليه تكون أقل درجة علي المقياس (٢٠) وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض اليقظة العقلية وأعلى درجة (١٢٠) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الرفاهية النفسية. وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الأربعة؛ ١ - التوافق مع الذات، ويقاس من خلال (٥)

مفردات، ٢ - العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ويقاس من خلال (٥) مفردات، ٣ - الاستقلالية، ويقاس من خلال (٦) مفردات، و٤ - التطور الشخصي، ويقاس من خلال (٤) مفردات. ويتم حساب الدرجات الفرعية للأبعاد الأربعة للحصول على درجة كل فرع، ويتم جمع درجات الأبعاد الأربعة الفرعية للحصول على الدرجة الكلية للرفاهية النفسية.

وقامت الباحثات بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية وتم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق بكلية الآداب قسم اللغة الإنجليزية، وكلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس قسم اللغة الإنجليزية لتقييم جودة الترجمة. ثم قامت الباحثات بإعادة ترجمة مفردات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وعرض ذلك على المختصين من أعضاء هيئة التدريس مع الصياغة الإنجليزية في المقياس الأصلي BSPWB-A لتحديد مدى توافق المفردات المترجمة لنفس المعنى الذي تعكسه مفردات المقياس الأجنبي الأصلي. وقد أجمع المختصون على جودة الترجمة وإمكانية تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على عينة الخصائص السيكومترية، وتم اتباع الخطوات الآتية:

- **أولاً: حساب الثبات**:

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ-ثبات أبعاد مقياس الرفاهية النفسية عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس الرفاهية النفسية باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل في حالة حذف درجة المفردة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ألفا كرونباخ لثبات مفردات مقياس الرفاهية النفسية بعد حذف المفردة منه

التوافق مع الذات		العلاقات الإيجابية مع الآخرين		الاستقلالية		التطور الشخصى	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	رقم المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	رقم المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	رقم المفردة	معامل ألفا بعد الحذف
١	٠.٦١٥	٦	٠.٥٤٨	١١	٠.٦٤٦	١٧	٠.٦٣٧
٢	٠.٤٢٥	٧	٠.٥٥٥	١٢	٠.٦٩١	١٨	٠.٦٤٥
٣	٠.٥٤٤	٨	٠.٥١٧	١٣	٠.٦٠٧	١٩	٠.٦٢٧
٤	٠.٦٠٩	٩	٠.٤٧٣	١٤	٠.٦٥١	٢٠	٠.٦٩٩
٥	٠.٤٧٢	١٠	٠.٥٢٩	١٥	٠.٦٤٦	معامل ألفا العام للبعد= ٠.٧١٢	
معامل ألفا العام للبعد= ٠.٥٩٣		معامل ألفا العام للبعد= ٠.٥٨٠		١٦	٠.٦٥٢		
				معامل ألفا العام للبعد= ٠.٦٩١			

يتضح من الجدول (٦) أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه ما عدا المفردتين (١، ٤) ببعد التوافق مع الذات. فقد وجد أن تدخل هاتين المفردتين يؤدي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفهما، وبإعادة حساب معامل ألفا لبعد التوافق مع الذات فكانت قيمته (٠.٦١٥)، ومعامل ألفا لبعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين (٠.٥٨٠)، ومعامل ألفا لبعد الاستقلالية (٠.٦٩١)، ومعامل ألفا لبعد التطور الشخصي (٠.٧١٢) ، وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس الرفاهية النفسية ككل هي (٠.٧١٨).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الرفاهية النفسية:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الرفاهية النفسية بطريقة التجربة الصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول (٧).

جدول (٧) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الرفاهية النفسية

أبعاد الرفاهية النفسية	التوافق مع الذات	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الاستقلالية	التطور الشخصي	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية	٠.٦٢٠	٠.٥٩٩	٠.٦٩٩	٠.٧٥٢	٠.٧٧٨

ويتضح من الجدول (٧) ثبات أبعاد مقياس الرفاهية النفسية وثبات المقياس ككل. وعمومًا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

- **ثانيا**: **صدق مقياس الرفاهية النفسية**:

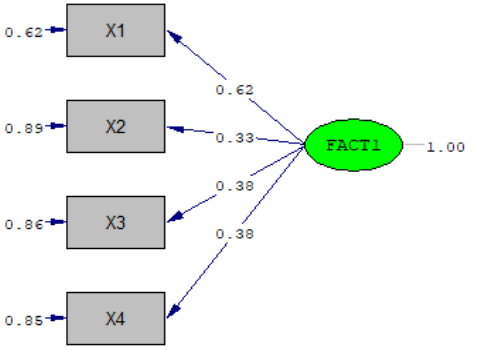
أ- صدق المفردات (الصدق الداخلي):

تم حساب صدق مفردات مقياس **الرفاهية النفسية** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية الرفاهية النفسية تتراوح من (٠.٢٨٨: ٠.٥٦٩) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الرفاهية النفسية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وبالتالي يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب-الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية النفسية:

تم التحقق من صدق مقياس الرفاهية النفسية من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرفاهية النفسية لدى (١٠٤) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى كلية التربية بجامعة الزقازيق عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الرفاهية النفسية تنتظم حول عامل كامن واحد،

وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد الأربعة على العامل الكامن الواحد كما بالشكل (٣) والجدول (٨) الآتيين:



Chi-Square=0.07, df=2, P-value=0.96438, RMSEA=0.000

شكل (٣) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس الرفاهية النفسية التى تشبعت بعامل كامن واحد

جدول (٨) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الأربعة بالعامل الكامن العام

أبعاد مقياس الرفاهية النفسية	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
التوافق مع الذات	٠.٩١٦	٠.١٨٥	❖❖٣.٣٤٨	٠.٣٨٣
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠.٣٣٤	٠.١٤٢	❖٢.٣٤٩	٠.١١٢
الاستقلالية	٠.٣٧٦	٠.١٤٦	❖❖٢.٥٨٢	٠.١٤١
التطور الشخصى	٠.٣٨١	٠.١٤٦	❖❖٢.٦٠٩	٠.١٤٥

(❖❖) تعني دالة عند مستوى (٠.٠١) (❖) تعني دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعد التوافق مع الذات هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الرفاهية النفسية) حيث إن معامل تشبعه كان (٠.٩١٦) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتًا حيث معامل ثباته (٠.٣٨٣) ويليه بعد التطور الشخصى.

وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة وكانت قيمة كا٢= ٠.٠٧ ومستوى دلالة (٠,٩٦٤) وهى غير دالة

إحصائيًا، ودرجات حرية= ٢، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (صفر)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٠٧)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (١)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٩٩٨)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٩٧)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٩٩٠) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.١٧٥) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.١٩٤)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق فإن المقياس أصبح يتكون من (١٨) مفردة (بعد التوافق مع الذات ٣ مفردات، بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين ٥ مفردات، بعد الاستقلالية ٦ مفردات، بعد التطور الشخصي ٤ مفردات) ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فرضيات البحث الحالي.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

- **التحقق من اعتدالية توزيع البيانات**:

قبل التحقق من الفروض ومناقشتها قامت الباحثات باختبار اعتدالية توزيع البيانات وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثات إلى استخدام الإحصاء البارامتري في التحقق من فروض البحث.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:"**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق**"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول (٩):

جدول (٩) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات اليقظة العقلية والذكاء الوجداني

درجات اليقظة العقلية / درجات الذكاء الوجداني	الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة	التفاعلية	عدم إصدار الاحكام	تقبل الذات	الدرجة الكلية
الوعي الوجداني	٠.٢٢٩**	٠.٠٥٤	٠.٣٠٠**	٠.٢٢٩**	٠.٣٢٨**
الضبط الوجداني	٠.٠٤٨	٠.٠١٩	٠.٢٤٢**	٠.١٤٨*	٠.١١٦
التعاطف	٠.٢٢٨**	٠.١٠٠	٠.٢٥٣**	٠.٢١٠*	٠.٣٢١**
الدرجة الكلية	٠.١٤٩*	٠.٠٧٠	٠.٣٤١**	٠.٢٤٨**	٠.٣١١**

(**) تعني دالة عند مستوى (٠.٠١). (*) تعني دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن الفرض الأول قد تحقق، حيث يتضح ما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستويي (٠,٠١، و٠,٠٥) بين(الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، وعدم إصدار الأحكام، وتقبل الذات) كأبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية وكل من الوعى الوجدانى والتعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين كل من الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة والتفاعلية كأبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية وبين بعد الضبط الوجدانى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستويي (٠,٠١، و٠,٠٥) بين كل من (عدم إصدار الأحكام، وتقبل الذات) كأبعاد اليقظة العقلية وبين بعد الضبط الوجدانى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين بعد التفاعلية كأحد أبعاد اليقظة العقلية وأبعاد الذكاء الوجدانى (التعاطف -الوعى الوجدانى - الضبط الوجدانى - الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى) لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق.

وترجع الباحثات هذه النتيجة إلى دور اليقظة العقلية في مساعدة المراهقين على أن يتعلموا تقبل خبراتهم غير السارة وأن يكونوا واعين بأنفسهم وردود أفعالهم تجاه تلك الخبرات بدلًا من إنكارها ورفضها والذي يعد اختلالًا وظيفيًا للتنظيم الوجداني، فاليقظة العقلية تساعد المراهق على أن يكون واعيًا بأفكاره، ومشاعره، وعواطفه مما يؤدى إلى تقليل عوامل المخاطرة الخاصة بصحته النفسية والوجدانية مثل الاكتئاب والقلق والضغوط، كما أن اليقظة العقلية تعمل على تحسين فعالية الذات الوجدانية والذكاء الوجداني، فانتباه المراهق للخبرات التي يمر بها وتبني توجه متقبل غير تقييمي يسمح له بأن يدرك انفعالاته بدقة وأن ينظم حالاته الانفعالية بشكل أكثر فعالية واللطف بذاته وتقبلها ، ومن ثم وجدت علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية المتمثلة في الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة وعدم إصدار الأحكام وتقبل الذات والدرجة الكلية لليقظة العقلية وأبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة في الوعي الوجداني والتعاطف والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية المتمثلة في عدم إصدار الأحكام وتقبل الذات وبعد الضبط الوجداني كأحد أبعاد الذكاء الوجداني.

أما عن أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعدى (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة والتفاعلية) والدرجة الكلية لليقظة العقلية وبين بعد الضبط

الوجداني لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعد التفاعلية وبين أبعاد (الوعي الوجداني والضبط الوجداني والتعاطف) والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وهذا قد يرجع إلى أن القدرة على التحكم في الانفعالات وكذلك التروي في إبداء المشاعر والأحاسيس للآخرين قد لا ترتبط بكل من بالتركيز والانتباه للبيئة المحيطة بما فيها من أفكار ومشاعر وانفعالات وكذلك عدم قمع الأفكار والانفعالات، والمشاعر، والاعتراف بها وتقبلها، والقدرة على منع المعالجة الثانوية الدقيقة المفصلة للأفكار، والانفعالات، والأحاسيس أو باليقظة العقلية ككل لدى المراهقين، ولكن التعبير عن الانفعالات والتعاطف مع الاخرين يتم بتلقائية. أما عن أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعلية وأبعاد التعاطف والوعي الوجداني والضبط الوجداني والدرجة الكلية للذكاء الوجداني قد يرجع ذلك إلى أن عدم قمع الأفكار والانفعالات والمشاعر والاعتراف بها وتقبلها والقدرة على منع المعالجة الثانوية الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات والأحاسيس قد لا يرتبط بتعاطف المراهق مع الآخرين والوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم وكذلك قدرته على التحكم فى انفعالاته، والقدرة على تقدير مشاعر الآخرين والإصغاء لآرائهم وبذل الجهد لتقديم المساعدة لهم ودعمهم قدر الإمكان، ومعرفة وفهم مضمون الرسائل غير اللفظية للآخرين، وكذلك الوعي بانفعالاته الذاتية الإيجابية والسلبية، والتحكم في الانفعالات وكذلك التروي في إبداء المشاعر والأحاسيس للآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Ramos, Hernandez, & Blanca (2009)، و(Enriquez, Ramos & Espraza (2017، و Ridderinkhof, de Bruin, Brummelman, & Bögles (2017) **حيث توصلوا إلى فاعلية اليقظة العقلية في تحسين الذكاء الوجداني أو أحد مؤشراته، وبحث كل من** Charoensukmongkol (2014)، و(Wright & Schutte (2014، **وعبد الهادي والبسطامي (٢٠١٧)، وعطا الله (٢٠١٩)، و** De la Fuente-Anuncibay, Gonzalez-Barbadillo, Gonzalez-Bernal, Cubo, & PizarroRuiz (2019) **حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني أو أحد مكوناته أو أحد مؤشراته.**

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات اليقظة العقلية والرفاهية النفسية

درجات اليقظة العقلية / درجات الرفاهية النفسية	الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة	التفاعلية	عدم إصدار الاحكام	تقبل الذات	الدرجة الكلية
التوافق مع الذات	٠,١٥٨♦	٠,٢٤٢♦♦	٠,١٤٦♦	٠,٠٦١	٠,٢٥٠♦♦
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	-٠,٠٣٤	-٠,٠٣٤	٠,٠٠٢	-٠,٠١٥	٠,٠٠٨
الاستقلالية	-٠,٠٢٢	-٠,٠٢٢	-٠,٠٤٤	٠,٠١٨	-٠,٠٥١
التطور الشخصي	٠,١٠٧	٠,١٠٧	٠,٢٠٣♦♦	٠,٣٧٢♦♦	٠,٣٣٢♦♦
الدرجة الكلية	٠,٠٥٣	٠,٠٣٥	٠,٠٨٦	٠,٠٧٥	٠,١٣٤♦

(♦♦) تعني دالة عند مستوى (٠,٠١). (♦) تعني دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أن الفرض الثانى قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح ما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من درجات اليقظة العقلية (التفاعلية - الدرجة الكلية لليقظة العقلية)، وبين درجات بعد التوافق مع الذات كأحد أبعاد الرفاهية النفسية وعند مستوى (٠,٠٥) بين بعدى اليقظة العقلية (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة، وعدم إصدار الأحكام) وبين درجات بعد التوافق مع الذات كأحد أبعاد الرفاهية النفسية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من درجات اليقظة العقلية (عدم إصدار الأحكام -تقبل الذات - الدرجة الكلية لليقظة العقلية) وبين درجات بعد التطور الشخصي كأحد أبعاد الرفاهية النفسية، وعند مستوى (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية و الدرجة الكلية للرفاهية النفسية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية (الانتباه لللحظة الحاضرة - عدم إصدار الأحكام - التفاعلية - تقبل الذات - الدرجة الكلية لليقظة العقلية) ودرجات بعدى العلاقات الايجابية والاستقلالية من أبعاد الرفاهية النفسية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية -جامعة الزقازيق.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أنه يمكن النظر لليقظة العقلية على أنها سمة استعدادية تعكس ميل الفرد إلى أن يكون يقظا في حياته اليومية مما يفيد في تحسين الرفاهية الذاتية والنفسية لديه، وتلعب اليقظة العقلية الدور الوسيط في العلاقة بين نوعي الرفاهية النفسية والرفاهية الوجدانية من خلال توظيف اليقظة العقلية في العديد من الأنشطة العقلية التي تؤثر بشكل متمايز على كل من الرفاهية الذاتية والرفاهية النفسية. كما أن اليقظة العقلية تهتم بتحرير الفرد من الأفكار والسلوكيات الآلية والعادات غير المثمرة، ومن ثم يمكن أن يؤدي إلى اكتساب التنظيم السلوكي المعدّل والذي يؤدي في النهاية إلى

رفاهية الأفراد، وأظهرت نتائج الدراسات أن اليقظة العقلية منبئ قوي بالرفاهية النفسية وأنها تلعب دورًا مهمًا في تحسين الرفاهية النفسية والبيئية وتحسين تنظيم السلوك.

أما عن أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد (الانتباه تجاه اللحظة الحاضرة وعدم إصدار الأحكام وتقبل الذات والتفاعلية) والدرجة الكلية لليقظة العقلية وبين بعدى العلاقات الإيجابية والاستقلالية من أبعاد الرفاهية النفسية قد يرجع إلى أن تركيز المراهق على الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه والتوجه غير الحكمي والانفتاح وحب الفضول والتقبل، والانتباه للبيئة المحيطة والأفكار والمشاعر والانفعالات، وعدم قمعه لأفكاره وانفعالاته ومشاعره والاعتراف بها وتقبلها، وقدرته على منع المعالجة الثانوية الدقيقة المفصلة للأفكار والانفعالات والأحاسيس، وقدرته على منع تقييمه لأفكاره وأرائه وانفعالاته مع القدرة على ملاحظتها، وتقبله لذاته دون توجيه النقد لها ليس له علاقة بقدرته على اتباعه لقناعاته الشخصية حتى لو تعارضت مع المعارف التقليدية، ووجود ارتباطات حميمة مهمة وقيّمة مع الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Fard, Kalantarkousheh, & Faramarzi (2018)، و(2018) Gharimmoluk, & Hosseinzadeh، و Modi, Joshi, & Narayanakurup (2018) حيث توصلت إلى وجود تأثير لليقظة العقلية على الرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها، وبحوث كل من Singh, Choubey, Singh (2016)، و(2017) Chavan, Deshmukh, & Singh، و Zeng & Gu (2017)، و(2018) Zubair, Kamal, & Artemeva، و Pagnini, et al. (2019)، و(2018) Sabir, Ramzan, & Malik حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق**" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (١١):

جدول (١١) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية

درجات الرفاهية النفسية / درجات الذكاء الوجداني	التوافق مع الذات	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الاستقلالية	التطور الشخصي	الدرجة الكلية
الوعي الوجداني	٠,٠٩٤	٠,٠١٥٦♦	٠,٠١٤٨♦	٠,٠١٩٢♦♦	٠,٠٢٤٤♦♦
الضبط الوجداني	٠,٠١٢٠	٠,٠٠٣	٠,٠٠١٧	-٠,٠٠٢٩	٠,٠٠٣٣
التعاطف	٠,٠١٩٦♦♦	٠,٠١٧٤♦♦	٠,٠١٢٧	٠,٠١٨٥♦♦	٠,٠٢٦٦♦♦
الدرجة الكلية	٠,٠١٧٧♦♦	٠,٠١٢٨	٠,٠١١٤	٠,٠١٢٨	٠,٠٢١٣♦♦

(♦♦) تعني دالة عند مستوى (٠,٠١). (♦) تعني دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أن الفرض الثالث قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح أنه:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الوعى الوجدانى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى وكل من بعد التطور الشخصي والدرجة الكلية للرفاهية النفسية، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بينه وبين كل من بعدى العلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية كأبعاد الرفاهية النفسية. ولا توجد علاقة دالة إحصائيًا بينه وبين بعد التوافق مع الذات.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين بعد الضبط الوجدانى كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى وأبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية - التطور الشخصي - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - التوافق مع الذات - الدرجة الكلية للرفاهية النفسية).
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى وكل من أبعاد الرفاهية النفسية (التطور الشخصي - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - التوافق مع الذات - الدرجة الكلية للرفاهية النفسية) بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بينه وبين بعد الاستقلالية.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى وكل من بعدى الرفاهية النفسية (التوافق مع الذات - الدرجة الكلية للرفاهية النفسية)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بينه وبين أبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية - التطور الشخصي - العلاقات الإيجابية مع الآخرين - التوافق مع الذات).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن قدرة المراهق على تقدير انفعالاته والتعبير عنها وتنظيمها واستخدام محتوى هذه الانفعالات في تفكيره وأفعاله، فالمستويات المرتفعة منه ترتبط بمخرجات إيجابية متنوعة، مثل الصحة الجسمية، والرضا عن الحياة، والرفاهية النفسية، فالذكاء الوجداني يمكنه التنبؤ بالعديد من المخرجات المرتبطة بالرفاهية والتكيف. وترتبط الرفاهية النفسية بالحالة الانفعالية للمراهق وكيفية تقييمه لحياته معرفيًا ووجدانيًا ويظهر ذلك عندما يصدر المراهق أحكامًا تقييمية واعية عن مدى رضاه عن حياته ككل وعن مدى تحكمه في مشاعره وانفعالاته. كما أن الذكاء الوجداني يساعد المراهقين على إدراك وتقدير حالاتهم الانفعالية بدقة ومعرفة كيف ومتى يعبروا عن انفعالاتهم وينظموا حالاتهم المزاجية بفعالية. فالذكاء الوجداني هو القدرة على مراقبة المراهق لمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وكيفية استخدام هذه المعلومات في توجيه تفكيره وأفعاله، والتعامل مع تحديات البيئة الجديدة، ووضع جدول زمني وخطة دراسة، ومقابلة أشخاص جدد، والتعامل مع الإحباط والقلق من عدم القدرة على السيطرة على

البيئة، والنجاح بالحياة والسعادة، والوعي والاستبصار بانفعالاته وسلوكه وجوانب القوة والضعف في شخصيته، وإدارة انفعالاته بصورة تحقق التكيف المطلوب مع مختلف المواقف، والتمتع بمستوى مرتفع من السعادة والرضا عن الحياة.

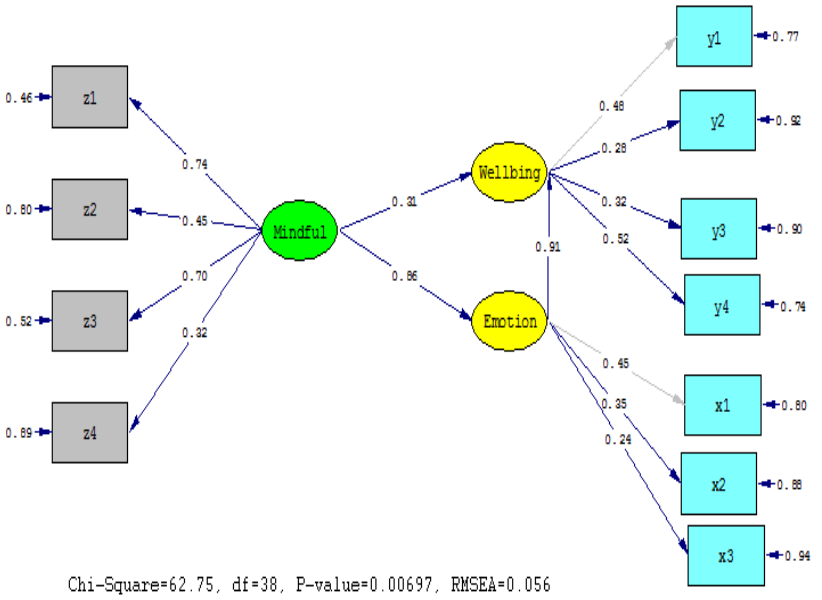
وترجع الباحثات أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوعي الوجداني والتوافق مع الذات. وبين بعد الضبط الوجداني وكل من أبعاد (التوافق مع الذات والتطور الشخصي والعلاقات الإيجابية) والدرجة الكلية للرفاهية النفسية. وبين بعد التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجدانى وبعد الاستقلالية كأحد أبعاد الرفاهية النفسية. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من التوافق مع الذات والتطور الشخصي والاستقلالية والعلاقات الإيجابية إلى أنه لا ترتبط قدرة المراهق على معرفة وفهم مضمون الرسائل غير اللفظية للآخرين، وكذلك الوعي بانفعالاته الذاتية الإيجابية والسلبية وقدرته على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه، وأنه لا ترتبط قدرته على التحكم في انفعالاته وكذلك ترويه في إبداء المشاعر والأحاسيس للآخرين والقدرة على اتباعه لقناعاته الشخصية حتى لو تعارضت مع المعارف التقليدية، أو شعوره بأن مواهبه وقدراته الشخصية تنمو وتتطور بمرور الوقت، أو وجود ارتباطات حميمة مهمة وقيّمة مع الآخرين، أو قدرته على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه، وأنه لا ترتبط قدرة المراهق على تقدير مشاعر الآخرين والإصغاء لآرائهم وبذل الجهود لمساعدتهم ودعمهم قدر الإمكان بالقدرة على اتباع المراهق لقناعاته الشخصية حتى لو تعارضت مع المعارف التقليدية، وأنه لا يرتبط تعاطف المراهق مع الآخرين والوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم وكذلك قدرته على التحكم فى انفعالاته لا ترتبط بقدرته على اتباع قناعاته الشخصية حتى لو تعارضت مع المعارف التقليدية أو قدرته على إدراك وتقبل نقاط القوة والضعف لديه أو شعوره بأن مواهبه وقدراته الشخصية تنمو وتتطور بمرور الوقت أو وجود ارتباطات حميمة مهمة وذات قيمة مع الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بحث كل من الخضر والفضلي (٢٠٠٧)، والمنشاوي (٢٠٠٩)، وشعبان (٢٠١٠)، وخرنوب (٢٠١٦)، و Markutty & Joseph (2016)، و(2017) Kumkaria, Sharma, & Singh، و Susheela, Kumar, & Khajuria (2017)، و(2018) Droutman, Gloub, Oganesyan, & Read، و(2018) Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah، والفلاح (٢٠١٨)، و Gasco, Badenes, & Plumed (2018)، و(2018) Huang, Shi, & Lin **حيث توصلت إلى** وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص هذا الفرض علي " توجد تأثيرات دالة إحصائية مباشرة وغير مباشرة بين درجات كل من اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة الزقازيق ويتضح ذلك من النموذج البنائي المفترض شكل رقم (١) السابق.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام النموذج البنائي فى برنامج ليزرل(٨.٨) وقد اختبرت الباحثات نموذج (١) المفترض ويوضحه شكل (١) السابق. إلا أن هذا النموذج كان غير مطابق نظرًا لكبر قيمة كا٢ وكذلك دلالتها العالية بسبب كبر حجم عينة البحث الحالي ويشير برنامج ليزرل أنه لحل هذه المشكلة يجب الرجوع إلى الإطار النظري والبحوث السابقة ومؤشرات التعديل ويتم اختيار المؤشرات التي تؤدى إلى تقليل قيمة كا٢ إلى الحد الذي تصبح فيه كا٢ غير دالة إحصائيًا، وتم تعديل المؤشرات طبقا للخلفية النظرية للبحث الحالى (حسن، ٢٠٠٨، ص ٣٦٢). وتم التوصل إلى نموذج تم توليده من برنامج ليزرل بعد حذف المسارات التي ليس لها دلالة إحصائية، ويوضح ذلك الشكل رقم (٤) التالى:



شكل (٤) نموذج (٢) النموذج البنائي للدرجات الكلية (اليقظة العقلية، والذكاء الوجداني، الرفاهية النفسية) لدى العينة الكلية

Structural Equations

Y = 0.910*X - 0.306*Z, Errorvar.= 0.574 , R^2 = 0.426

Standerr	(1.179)	(1.030)	(0.432)
Z-values	0.760	-0.298	1.327
P-values	0.447	0.766	0.185

X = 0.857*Z, Errorvar.= 0.265 , R^2 = 0.735

Standerr	(0.171)	(0.334)
Z-values	5.022	0.793
P-values	0.000	0.428

Y = 0.462*Z, Errorvar.= 0.787, R^2 = 0.213

Standerr	(0.141)
Z-values	3.286
P-values	0.001

وقد وجدت الباحثات أن النموذج الثاني شكل (٤) يطابق البيانات بصورة جيدة حيث كانت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الثانى مثل قيمة كا٢ (٦٢.٧٥) بدرجات حرية (٣٨) ومستوى دلالة (٠.٠٠٦٩٧) أى أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٥٦)، جذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٠٤)، ومؤشر حسن المطابقة GFI(١)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٨٨)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (١)، مؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI(٠.٩٨٢) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.٢٦) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.٢٧) ويحتوى **النموذج الثانى** علي المتغيرين الكامنين المستقلين هما اليقظة العقلية والذكاء الوجدانى، ومتغير كامن تابع واحد هو الرفاهية النفسية وقد حقق هذا النموذج مؤشرات حسن المطابقة المثالية لكل مؤشر بهذا النموذج الثانى.

ويوضح الجدول (١٢) التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج الثاني لتحليل المسار ودلالتها الاحصائية مع ملاحظة إنه تم حذف المسارات ذات قيم (ت) غير الدالة إحصائيًا: حيث يتضح من الجدول ما يلي:

- وجود تأثيرات موجبة مباشرة وكلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠.٠١) لليقظة العقلية على الذكاء الوجدانى، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر ولكنه غير دال إحصائيًا لليقظة العقلية على الذكاء الوجدانى **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من *Ramos, Hernandez, & Blanca (2009)*، و*Enriquez, Ramos & Espraza (2017)*، و *Ridderinkhof, de Bruin,*

Brummelman, & Bögles (2017) حيث توصلوا إلى فاعلية اليقظة العقلية في تحسين الذكاء الوجداني أو أحد مؤشراته، وبحث كل من *Charoensukmongkol (2014)*، و*Wright & Schutte (2014)*، وعبد الهادي والبسطامي (٢٠١٧)، وعطا الله (٢٠١٩)، و *De la Fuente-Anuncibay, Gonzalez-Barbadillo, Gonzalez-Bernal, Cubo, & PizarroRuiz (2019)* حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني أو أحد مكوناته أو أحد مؤشراته.

جدول (١٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوى عليها النموذج البنائي الثاني لمتغيرات البحث

المتغير الكامن المؤثر	نوع التأثير	اليقظة العقلية			الذكاء الوجداني		
المتغير الكامن المتأثر		التأثير	خ	قيمة(ت)	التأثير	خ	قيمة(ت)
الذكاء الوجداني	مباشر	٠.٥٩٣	١.٠٦١	◆◆٤.٧٥			
	غير مباشر	٠.٢٦٤	٠.٠٥١	٢.٩٩			
	كلي	٠.٨٥٧	٠.١٧١	◆◆٥.٠٢٢			
الرفاهية النفسية	مباشر	-٠.٣٠٦	١.٠٣٠	-٠.٢٩٨	٠.٩١٠	١.١٧٩	٠.٧٦٠
	غير مباشر	٠.٧٦٨	٠.١٦١	◆◆٤.٠٢٢	٠.٠٣٨	٠.٠١٢	٠.١٩٨
	كلي	٠.٤٦٢	٠.١٤١	◆◆٣.٢٨٦	٠.٩٤٨	٠.١٩١	◆◆٥.٢٥٤

خ= الخطأ المعياري لتقدير التأثير، ◆◆ مستوى الدلالة عند (٠.٠١)

- وجود تأثير كلي موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للذكاء الوجداني على الرفاهية النفسية، بالإضافة إلى وجود تأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة (غير دالة إحصائيًا) للذكاء الوجداني على الرفاهية النفسية **وتتفق** هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج بحث كل من الخضر والفضلي (٢٠٠٧)، والمنشاوي (٢٠٠٩)، وشعبان (٢٠١٠)، وخرنوب (٢٠١٦)، و *Markutty & Joseph (2016)*، و*(2017) Kumkaria, Sharma, & Singh*، و *Susheela, Kumar, & Khajuria (2017)*، و*(2018) Droutman, Gloub, Oganesyan, & Read*، و*(2018) Kugbey, Atefoe, Nyarko, & Anakwah*، والفلاح (٢٠١٨)، و*(2018) Gasco, Badenes, & Plumed*، و*(2018) Huang, Shi, & Lin* حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها.
- وجود تأثيرات موجبة غير مباشرة وكلية (دالة إحصائيًا) عند مستوى (٠.٠١) لليقظة العقلية على الرفاهية النفسية، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر سلبي ولكنه غير دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) لليقظة العقلية على الرفاهية النفسية، **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من *Fard,*

(2018) Gharimmoluk, & Kalantarkousheh, & Faramarzi، و Hosseinzadeh (2018)، و(2018) Modi, Joshi, & Narayanakurup حيث توصلت إلى وجود تأثير لليقظة العقلية على الرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها، وبحوث كل من (2016) Singh, Choubey, Singh، و Chavan, Deshmukh, & Singh (2017)، و(2017) Zeng & Gu، و Zubair, Kamal, & Artemeva (2018)، و(2019) .Pagnini, et al، و Sabir, Ramzan, & Malik (2018) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية أو أحد مؤشراتها.

ويلاحظ أن أقوى التأثيرات في النموذج البنائي الثاني هو تأثير الذكاء الوجداني على الرفاهية النفسية حيث كانت قيمة التأثير (٠.٩٤٨) يليه تأثير المتغير المستقل اليقظة العقلية على المتغير التابع الرفاهية النفسية.

وبالتالي هناك مجموعة من معادلات المسار يتم عرضها كما يلي:

- الرفاهية النفسية = (٠.٩١) الذكاء الوجداني - (٠.٣١) اليقظة العقلية
- الذكاء الوجداني = (٠.٨٦) اليقظة العقلية
- الرفاهية النفسية = (٠.٤٦) اليقظة العقلية

ومعاملات الارتباط المتعدد للمعادلات الثلاثة السابقة هي على الترتيب (٠.٤٢٦)،(٠.٧٣٥)، (٠.٢١٣) وهي دالة إحصائيًا مما يدل علي ارتفاع مستوى الدلالة الموصوف بها المعادلات الثلاثة السابقة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن ذوي اليقظة العقلية يقيمون علاقات جديدة مع خبراتهم الداخلية من خلال تنظيم الانتباه والوعي بالخبرات الحاضرة والوعي بالمشاعر والأفكار وتقبلها بشكل غير تقييمي لها، بالإضافة إلى أن ذوى الذكاء الوجداني المرتفع يستخدمون استراتيجيات محددة أثناء المرور بالمواقف بشكل يعزز الرفاهية النفسية لديهم، فالذكاء الوجداني يسمح للفرد بمراقبة مشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكيره وأفعاله. وهذا يتفق مع الخصائص التي يتميز بها مرتفعي الرفاهية النفسية ومنها استقلالية المراهق، وقدرته على اتخاذ القرارات، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، والضبط الداخلي للسلوك، وتقييم الذات بمعايير شخصية، بالإضافة إلى الإحساس بالكفاءة في إدارة البيئة، وضبط الأنشطة الخارجية، والقدرة على اختيار البيئة المناسبة للحاجات والقيم الشخصية، وكذلك الشعور بالنمو المستمر للشخصية، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والشعور بالتفاؤل، لهذا أمكن التنبؤ من اليقظة العقلية والذكاء الوجداني بالرفاهية النفسية.

- **توصيات البحث**:

توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقات وتأثيرات (مباشرة وغير مباشر وكلية) دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية

النفسية لدى طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق، ومن ثم تقدم الباحثات التوصيات التالية:

- ضرورة تقديم برامج تدريبية لطلبة الجامعة على سمات وخصائص الأفراد ذوي اليقظة العقلية.
- ضرورة إدراج برامج تدريبية تتعلق باليقظة العقلية والذكاء الوجداني ضمن البرامج التدريبية التي يقدمها مركز المعلومات التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق.
- الاهتمام باليقظة العقلية لدى طلبة الفرقة الأولى باعتبارها جزءًا مهمًا فى التنظيم الوجداني والنجاح الحياتي لديهم.
- عمل دورات تدريبية وورش عمل عن الذكاء الوجداني والرفاهية النفسية.
- تبصرة القائمين على العملية التعليمية بأنه توجد علاقة تبادلية بين كل من اليقظة العقلية والذكاء الوجداني، والرفاهية النفسية.

- **البحوث المقترحة**:

ويمكن في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

- اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية والتفاؤل الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.
- الذكاء الوجداني وأثره في الرضا عن الحياة الجامعية.
- الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى طلبة الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الرفاهية النفسية وخفض الضغوط النفسية لدى المراهقين.
- اليقظة العقلية وعلاقتها بكل من المعرفة الصامتة والحكمة الاختبارية.
- أثر تفاعل اليقظة العقلية والذكاء الوجداني على سمات الشخصية.
- نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والأمل الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية.
- إجراء بحوث للكشف عن علاقة الرفاهية النفسية ببعض المتغيرات النفسية ذات الصلة مثل (المنظور المستقبلي، الأمل الأكاديمى، ومستوي الطموح) .

- **المراجع**:

- أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. *مجلة الإرشاد النفسي*، ١(٥١)، ١ - ٦٨.
- الأنصارى، سامية، والفيل، حلمى (٢٠٠٩). ما وراء معرفة الذكاء الوجدانى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخضر، عثمان حمود، والفضلي، هدى ملوح عسكر (٢٠٠٧). هل الأذكياء وجدانيًا أكثر سعادة؟ مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٥(٢)، ١٣ -٣٨.

- الدردير، عبد المنعم أحمد، والطيب، عصام علي، وحسن، محسوب عبد القادر الضوي، والمطيري، خالد ردن عماش (٢٠١٧). الذكاء الوجداني: مفهومه وقياسه في البيئة الكويتية. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، ٣١، ٥١ -٧٨.
- السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩). علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8، بنها ، دار المصطفى للطباعة والنشر.
- خرنوب، فتون (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية في التربية وعلم النفس، ١٤(١)، ٢١٧ -٢٤٢.
- شعبان، أكرم علي (٢٠١٠). العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عبد الهادي، سامر عدنان، والبسطامي، غانم جاسر (٢٠١٧). القدرة التنبؤية ليقظة الذهن في مهارة التمثل العاطفي لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة أبو ظبي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية،٤١(٤)، ١٤٩ -١٨٦.
- عطا الله، مصطفى خليل محمود (٢٠١٩). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥(٢)،١ -٣٩.
- الفلاح، عبد الرحمن أحمد (٢٠١٨). السعادة والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالذكاء الوجداني لدى عينة من العاملين في دولة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٦(٢)، ٣٩ -٧٤.
- المنشاوي، سائدة جميل محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11, 191-206.
- Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of mindfulness meditation on emotional intelligence, general self-efficacy, and perceived stress: Evidence from Thailand. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16, Pp. 171-192.
- Chavan, S., Deshmukh, J., & Singh, B. (2017). Role of mindfulness, belief in personal control, gratitude on happiness among college students. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(10), 1184-1186.
- Chu, L.-C. (2010). The benefits of meditation vis-à-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health. *Stress and Health*, 26, 169-180.
- De la Fuente-Anuncibay, R., Gonzalez-Barbadillo, A., Gonzalez-Bernal, J., Cubo, E., & PizarroRuiz, J. P. (2019). Mediating effect of mindfulness cognition on the development of empathy in a

university context. PLoS ONE, 14(4), 1-12. https://doi.org/ 10.1371/ journal. pone.0215569

- Droutman, V., Golub, I., Oganesyan, A., & Read, S. (2018). Development and initial validation of the Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS). *Personality and Individual Differences, 123*, 34-43.
- Eichmann, K. (2009). The effectiveness of training to improve the emotional intelligence of leaders. *PH.D. Thesis*, TUI University.
- Enriquez, H., Ramos, N. S. & Espraza, O. (2017). Impact of the mindful emotional intelligence program on emotional regulation in college students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 39-48.
- Fard, T. R., Kalantarkousheh, M., & Faramarzi, M. (2018). Effect of mindfulness-based cognitive infertility stress therapy on psychological well-being of women with infertility. *Middle East Fertility Society Journal*, 23, 476-481.
- Freed, C. A. (2016). The role of emotional intelligence in community college leadership. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*, Washington State University.
- Gasco, V. P., Badenes, L. V., & Plumed, A. G. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315.
- Gharimmoluk, M., & Hosseinzadeh, S. (2018). The effectiveness of mindfulness training on quality of perceptual marital relationship and psychological well-being of women with addicted wife. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10 (1-Special Issue 1), 34-46.
- Hasker, S. M. (2010). Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance. *Unpublished Doctoral dissertation*, Indiana University of Pennsylvania.
- Hembree, J. R. (2018). Exploring the relationship between emotional intelligence and job satisfaction in human resources. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctorate of Education, Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Huang, J., Shi, H., & Liu, W. (2018). Emotional intelligence and subjective well-being: Altruistic behavior as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 46(5), 749-758.
- Jacobs, I., Wollny, A., Sim, C.-W., & Horsch, A. (2016). Mindfulness facets, trait emotional intelligence, emotional distress,

and multiple health behaviors: A serial two-mediator model. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 207-214.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 144- 156.
- Kong, F., Wang, X., Song, Y., & Liu, J. (2016). Brain regions involved in dispositional mindfulness during resting state and their relation with well-being. *Social Neuroscience*, 11(4), 331-343.
- Kugbey, N., Atefoe, E. A., Nyarko, K., & Anakwah, N. (2018). Subjective happiness mediates the relationship between emotional intelligence and psychological distress among students: A path analysis. *Gender & Behavior*, 16(3), 11885-11893.
- Kumkaria, B., Sharma, O. P., & Singh, M. P. (2017). Role of emotional intelligence and self-efficacy on psychological well-being in psychiatrist. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(7), 774-776.
- Lee, H. J. (2018). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. *International Review of Administrative Sciences*, 84(4), 729-745.
- Leigh, C. (2012). Examining the relationship between emotional intelligence and leadership styles of U.S. Navy Senior enlisted leaders. *Dissertation submitted to Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Business and Technology Management in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Business Administration*, Prescott Valley, Arizona.
- Malhotra, N., & Kaur, R. (2018). Study of emotional intelligence in association with subjective well-being among adolescents. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9(1), 122-124.
- Markutty, P. J., & Joseph, M. I. (2016). Effects of emotional intelligence on stress, psychological well-being, and academic achievement of adolescents. *Indian Journal of Health and Well-being*, 7(7), 699-702.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Modi, S., Joshi, U., & Narayanakurup, D. (2018). To what extent is mindfulness training effective in enhancing self-esteem, self-regulation and psychological well-being of school going early adolescents? *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*, 14(4), 89-108.
- Ogungbamila, A. (2016). Influence of job demands on psychological well-being of health workers in Ondo State:

Moderating role of emotional intelligence. *Ife PsychologIA*, 24(1), 29-36.

- Pagnini, F., Cavalera, C., Rovaris, M., Mendozzi, L., Molinari, E., Phillips, D., & Langer, E. (2019). Longitudinal associations between mindfulness and well-being in people with multiple sclerosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19, 22-30.
- Ramos, N. S., Hernandez, S. M., & Blanca, M. J. (2009). Effects of an integrated programme of mindfulness and emotional intelligence on cognitive strategies of emotional regulation. *Ansiedad y Estres*, 15(2-3), Pp. 207-216.
- Ridderinkhof, A., de Bruin, E. I., Brummelman, E., & Bögles, S. M. (2017). Does mindfulness mediation increase empathy? An experiment. *Self and Identity*, 16(3), 251-269.
- Rosini, R. J., Nelson, A., Sledjeski, E., & Dinzeo, T. (2017). Relationships between levels of mindfulness and subjective well-being in undergraduate students. *Modern Psychological Studies*, 23(1), Article 4, 1-23.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it. Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom*, 83, 10-28.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Sabir, F., Ramzan, N., & Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 55-59.
- Sampath, H., Biswas, A. G., Soohinda, G., Dutta, S. (2019). Mindfulness and its role in psychological well-being among medical college students. *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*, 10(1), 52-56.
- Seena, N. S., Suresh, S., & Ravindranadan, V. (2017). Emotional intelligence, spiritual intelligence and subjective well-being of yoga practitioners. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 577-582.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.
- Shapiro, S. L., Carison, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of Clinical Psychology, 62(3), 373-386.
- Singh, A. K., Choubey, A., & Singh, S. (2016). Does mindfulness enhance psychological well-being of the students? *Journal of Psychological Research*, 11(2), 241-250.

- Susheela, Kumar, R., & Khajuria, J. (2017). Impact of emotional intelligence on psychological well-being of secondary school students. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(1), 86-89.
- Tonioni, R. J. (2015). The relationship between emotional intelligence and leadership style among community college leaders. *A dissertation submitted to the School of Education of Aurora University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.*
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldas, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67, 47-54.
- Viejo, C., Gomez-Lopez, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15, 2325, 1-22.
- Won, S.-J., Heo, C.-U., & Choi, Y.-S. (2018). The effects of school life, emotional intelligence, and social intelligence on resilience of nursing university students. *Biomedical Research*, 29(21), 3829-3834.
- Wright, C. J., & Schutte, N. S. (2014). The relationship between greater mindfulness and less subjective experience of chronic pain: Mediating functions of pain management self-efficacy and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 66, 181-186.
- Zahra, S. T., & Riaz, S. (2017). Mediating role of mindfulness in stress-resilience relationship among university students. *Pakistan Journal of Psychology*, 48(2), 21-32.
- Zahra, S. T., & Riaz, S. (2018). Mindfulness and resilience as predictors of stress among university students. *J. Postgrad Med. Inst.*, 32(4), 378-385.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *J. Happiness Stud*., 17, 2481-2501.
- Zeng, W., & Gu, M. (2017). Relationship between mindfulness and positive affect of Chinese older adults: Optimism as mediator. *Social Behavior and Personality*, 45(1), 155-162.
- Zubair, A., Kamal, A., & Artemeva, V. (2018). Mindfulness and resilience as predictors of subjective well-being among university students: A cross cultural perspective. Journal of Behavioral Sciences, 28(2), 1-19.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة لتنمية التحصيل والدافعية في مقرر التوحيد لدى طالبات المرحلة المتوسطة

إعداد :

أ / أمل بنت عبد الله عوض السحيمي

طالبة دراسات عليا بكلية التربية جامعة جدة

أ. د/ حُبّة بنت أحمد محمد سعيد أكرم

عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة جدة **بالمملكة العربية السعودية**

أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة لتنمية التحصيل والدافعية في مقرر التوحيد لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ / أمل بنت عبد الله عوض السحيمي
أ. د/ حُبّة بنت أحمد محمد سعيد أكرم
عضو هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة جدة

• **المستخلص**:
استهدف البحث الحالي التعرف على أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة لتنمية التحصيل والدافعية في مقرر التوحيد لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بمساعدة من بعض المصممين بتصميم برنامج الرسوم المتحركة في وحدة التمائم والرقى، وإعداد مقياس الدافعية، وإعداد اختبار تحصيلي مكون من ١٧ سؤالاً، وتم التحقق من صدق وثبات مواد وأدوات البحث، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا التصميم القبلي - البعدي، واعتمد هذا التصميم على مجموعة واحدة وطبّقت الأدوات على عينة مكونة من ٣٠ طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة قبل وبعد تطبيق برنامج الرسوم المتحركة لصالح التطبيق البعدي، ولقياس أثر البرنامج القائم على الرسوم المتحركة تم حساب نسبة مربع إيتا؛ حيث بلغت النسبة للاختبار ككل ؛ مما يدل على أن تأثير المتغير المستقل التدريس باستخدام الرسوم المتحركة على المتغير التابع التحصيل والدافعية كبير جدا. وقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات، منها تنظيم ورشات عمل للمعلمات بحيث يتم تدريبهن على التقنيات الحديثة وانتاج الرسوم المتحركة؛ لكي يتمكنّ من تطبيقها في مختلف المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية : برنامج – الرسوم المتحركة – التحصيل – الدافعية – مقرر التوحيد .

The Impact of a Program based on Animation in the Development of Achievement and Motivation in the Curriculum of Monotheism among Intermediate School Students

Amal Bint Abdullah Awad Al Suhaimi
Dr. Hubba Bint Ahmed Mohamed Saeed Akram

Abstract:

The present research aimed to identify the impact of an animation based program for the development of achievement and motivation in the curriculum of uniformity among middle school students. In order to achieve this, the researcher, with the help of some designers, designed the animation program in the amulets and dance unit, The researcher used the semi-experimental method with pre-post-tribal design. The design was applied to one group and the tools were applied to a sample of 30 students. The results showed statistically significant differences at (0.05) α) between the mean scores of the sample before and after the application of the animation program for the application of the dimension, and to measure the impact of the program based on animation was calculated the proportion of the square ETA; the proportion of the test as a whole; which indicates

that the effect of the independent variable teaching using animation on the dependent variable Achievement and motivation is very large. The researcher recommended many recommendations, including the organization of workshops for teachers to be trained in modern techniques and the production of animation; to be able to apply in different staaes of education.

Kev words : Proaram - Animation – Achievement – Motivation - Curriculum of Monotheism

• المقدمة

إن العقيدة أصل كل صلاح في هذه الحياة، فالعقيدة أول ما يتعلمه المسلم، قال تعالى: (فَاعلَم أَنَّهُۥ لَا إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ) (محمد آية: ١٩) وأوجب ما يدعوا الناس إليه، قال تعالى: (يَٰقَوۡمِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنۡ إِلَٰهٍ غَيۡرُهُۥٓ) (الأعراف آية: ٥٩) فهو عمدة الأصول التي ينطلق منها الداعية في دعوته إلى الله، وخلافته لرسول الله ﷺ خاصة ولرسل الله عامة، وهو سبب العصمة والأمن في الدنيا، لأن الإقرار بالعقيدة يعصم الدم والمال، ويثبت عقد الإسلام (يسري، ٢٠٠٤م، ص ص ٦، ٧)، ويؤكد ذلك قول الرسول ﷺ: (أُمِرْتُ أَن أُقاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَشْهَدُوا أَن لا إِلهَ إِلا اللَّه وأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، ويُقِيمُوا الصَّلاة، وَيُؤْتُوا الزَّكاة، فإِذا فعَلوا ذَلِكَ، عَصَمُوا مِنِّي دِمَاءَهُمْ وأَمْوَالهم إِلاَّ بحَقِّ الإِسلامِ، وحِسابُهُمْ عَلى اللَّهِ) (البخاري، ١٩٩٧م، ص١٨).

فالتوحيد ليست دروسا نظرية تعطى للطالبات وإنما هي قيم يتمسك بها الإنسان وتقوم عليها الحياة فيتطلب من المعلمة بذل الجهد واستخدام التقنيات الحديثة التي تساعد في ترسيخ العقيدة في نفوس الطالبات وتزيد من دافعيتهن نحو تعلم علم التوحيد، لأجل ذلك عقدت العديد من المؤتمرات التي دعت إلى الاهتمام بالمناهج وطرق التدريس واستراتيجياته وتقنياته الإلكترونية، ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الدولي الأول للمناهج بجامعة البحر الأحمر المنعقد في السودان (٢٠١٥م) والذي أوصى بضرورة تطوير طرائق التدريس الفاعلة التي تسهم في تنمية قدرات و استعدادات الطالبات، وأوصى المؤتمر أيضا بتطوير مهارات المتعلمين.

إن الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم أصبحت ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية التعليمية، وجزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل، مما دفع المؤسسات التعليمية على مستوى العالم، إلى الأخذ بتقنيات التعليم والاتصال لتحقيق أهدافها ثم مواجهة التحديات التي يواجهها العالم اليوم نتيجة للتغيير السريع الذي طرأ على ثورة المعلومات والاتصالات، لذا أصبح استخدام التعلم الإلكتروني ضرورة من ضروريات التدريس التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة الخبرة المتنوعة لدى الطالبات، ليتم إعدادهن على درجة عالية من الكفاءة تؤهلهن لمواجهة تحديات العصر الحديث. ويعد التعلم الإلكتروني وسيلة

تعليمية مناسبة للتعلم الفردي أو الذاتي فهي تقدم المعلومة بشكل منظومي سلس، وتمنح الطالبة فرصة للتفاعل مع المادة العلمية المعروضة، وتحقيق مردوداً إذا تم إعدادها بشكل متقن يتواكب مع الأهداف التعليمية التي يسعى المنهج التعليمي لتحقيقها (الزيان، ٢٠١٢م).

لذلك أوصى المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥م) بالعمل على نشر ثقافة التعلم الإلكتروني، وإدخالها على نطاق واسع في الجامعات والمدارس والمعاهد، وأوصت دراسة الدريويش (٢٠٠٤م) بدمج التقنية في التعليم في مراحل التعليم المختلفة، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين على تصميم واستخدام البرامج متعددة الوسائط بالشكل الأمثل؛ لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله.

ويؤكد التودري (٢٠٠٤م) أن التعلم الإلكتروني يسهم في توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر، ويُفعّل التواصل بين أطراف المنظومة التعليمية، ويسهم في إعداد كلا من المعلمين والمتعلمين على التعامل مع التقنية متسلحين بمهارات العصر، كما أكدت دراسة الحربي (٢٠٠٦م) على أهمية التعلم الإلكتروني في إعطاء أفضلية في متابعة عملية التعليم والتدريب بنسبة ٥٠ - ٦٠٪ كما سيؤدي إلى زيادة نسبة التحصيل تتراوح ما بين ٢٥ - ٦٠٪.

إن للتعلم الإلكتروني أهمية وإيجابيات وفوائد، وأن استعماله في التعليم يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وأعظم تحقيقاً لهدفها. فدور المعلمة في الموقف التعليمي أمام التعلم الإلكتروني في تعليم التربية الإسلامية يحتاج إلى دور فعال وواضح؛ لحاجة التربية الإسلامية إلى التفاعل بين المعلمة والطالبة. فمن أبرز الانتقادات الموجهة للوسائل الحالية المتبعة في تدريس التربية الإسلامية، الحشو والتركيز الكبير على حفظ المعلومات والتلقين لمختلف ما ورد في الكتب المقررة، إضافة إلى الاستقرار البالغ حد الركود في كيفية التعامل مع تلك العلوم تعلماً وتأليفاً وتدريساً منذ مئات السنين وكأن هذه العلوم بتصنيفها وطريقة تدريسها أقرب إلى التاريخ منها إلى الواقع. ولا يعني ذلك القول بالانقطاع عن التراث والماضي، بل يعني الوعي بالواقع وتأكيد ضرورة الالتفات إلى التعلم الإلكتروني الذي يسهم في دفع واقع تدريس التربية الإسلامية إلى الحاضر، للمساهمة في علاج الواقع بكل ما يحمله من تحديات وصعوبات (العلواني، ٢٠١٠م).

فمن خلال ما سبق يتبين دور التعلم الإلكتروني كوسائل تعليمية توظف العملية التعليمية، ومن أنواع التعلم الإلكتروني التعلم من خلال الرسوم المتحركة التي تعد أحد أنواع المواد البصرية التعليمية التي تجعل الطالبة تشارك بفاعلية في الأنشطة التعليمية والتي تسهم في تكوين وبناء شخصية

الطالبة، وذلك لأنها تقدم للطالبة المعلومات على شكل قصص جذابة، أو حكايات مثيرة تجري أحداثها في الأماكن التي كانت تتطلع إليها الطالبة، وتأتي جاذبية الرسوم المتحركة من حركتها الحية التي تستمد عناصرها من واقع الإنسان، والتي تتميز في حرية التعبير. وتأتي أهمية الرسوم المتحركة من خلال مخاطبتها للخيال بشكل أساسي؛ لذلك فقد سعت المؤسسات التربوية إلى استثمار الرسوم المتحركة وجعلها وسيلة تعليمية (كروان، ٢٠١٢م).

وقد أشارت كناكري (٢٠٠٦م) إلى مميزات الرسوم المتحركة وأهميتها في التعليم كونها ذات تأثير كبير على الطالبات، فهي تغذي خيالهن وتنمي قدراتهن وتغني أفكارهن. و يوافقها قمزاوي (٢٠٠٢م) فيما أشارت إليه فضلاً عن تأكيده على أهمية توظيف الرسوم المتحركة في التعليم؛ لما تتميز به من زيادة التحصيل والدافعية لدى الطالبات، إضافة إلى بساطتها في نقل المحتوى العلمي ومناسبتها للمتعلمين في جميع الأعمار. وأضاف Birisci (٢٠١٠م) أن الرسوم المتحركة تعد أحد أنواع المواد البصرية التعليمية التي تجعل المتعلم يشارك بفاعلية في العملية التعليمية، وكذلك تجعل نتائج التعلم ذات معنى، بالإضافة لأنها طريقة جديدة في التعليم والتعلم والتقييم.

وأشارت عدة دراسات إلى فاعلية الرسوم المتحركة في تعزيز القيم وتنمية المفاهيم. وفي هذا الصدد أكدت دراسة الشهري (٢٠١٠م) على إمكانية تعزيز بعض القيم الإسلامية من خلال الرسوم المتحركة. كما أشارت دراسة الحولي (٢٠٠٤م) أن الرسوم المتحركة تؤكد على اكتساب العديد من القيم والمفاهيم، وتنمي بعض القدرات العقلية. وأشارت النعيمي (٢٠٠٠م) أن للرسوم المتحركة أثراً كبيراً في تنمية الشخصية؛ باعتبارها من أبرز العناصر المنظمة التي تنقل المعلومات والمفاهيم والقيم بصورة متسلسلة وقصصية ومشوقة.

وقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة Ozmen (٢٠١١م) عن فاعلية الرسوم المتحركة التي تدمج بين النظرية البنائية والمعرفية في الكشف عن أفكار وتصورات الطالبات المتعلقة بموضوع معين، والحد من التصورات الخاطئة الموجودة لديهن، وزيادة الإدراك المفهومي للطالبات، وذلك لما لاستخدام المواد البصرية في المواقف التعليمية المختلفة من تأثير كبير على فهم المجردات المختلفة وتوضيح الحقائق توضيحاً مرئياً بشكل أوضح للإدراك العقلي مما تفعل الكلمات، كما أن استخلاص المعاني من البصريات أسهل من استخلاصها من اللغة اللفظية المكتوبة، فلقد أوضحت دراسة الشربيني (٢٠١١م) أن مقدار ما يتمكن الإنسان من استيعابه عن طريق البصر يبلغ ٤٠٪ من الكم المعروض.

ولقد كانت المفاهيم الخاطئة محل اهتمام وتقدير لدى الرسول ﷺ، فكان من هديه ﷺ المسارعة إلى تصحيح المفاهيم المغلوطة الموجودة لدى

الناس بأساليب متنوعة؛ لعلمه بخطورتها، وهي واضحة في مناسبات كثيرة، كقصة المسيء صلاته، وقصة المخزومية، وقصة أسامة بن زيد (المنجد، ١٩٩٣م).

وفي ضوء ما سبق اختارت الباحثة الرسوم الكرتونية وسيتم بلورتها من خلال قصة هادفة في تدريس وحدة التمائم؛ لأنها تسهم في تصحيح المفاهيم الصعبة لدى الطالبات خاصة في ظل التزايد المعرفي وتراكمه، حيث يعد تعليم المفاهيم العقدية في التربية الإسلامية ذا أهمية كبيرة؛ لأن المفاهيم العقدية مفاتيح العلم الشرعي ووسيلة لاختزال المعرفة والتعلم المستمر إذا بنيت المفاهيم العقدية بناءً سليماً مما سينعكس إيجاباً على السلوك العام للطالبة في دينها ودنياها، كما أن غرس المفاهيم العقدية بصورة دقيقة يشكل حصناً منيعاً في وجه الشبهات التي تثار حول الإسلام، ولا يمكن بناءها وغرسها إلا من خلال تقريبها وربطها بالواقع.

- **مشكلة البحث**

تتجلى مشكلة البحث في واقع تدريس مقرر التوحيد عبر المواقف المختلفة، إذ أنه يصعب على بعض معلمات التربية الإسلامية شرح بعض الأمور العقدية وإيصالها للطالبة، فضلا عن أن مقرر التوحيد مجرد وغير مدعم بالصور التي تساعد على إيصال المعلومات للطالبات، إذ أن الطالبات يشعرن بالملل وقلة الدافعية اتجاه هذا المقرر؛ لعدم وعيهن بأهميته.

ونظراً لما أوصت به دراسة الزيان (٢٠١٢م)، ودراسة بعلوشة (٢٠١٣م) عن فاعلية الرسوم المتحركة في العملية التعليمية في جميع المناهج ترى الباحثة ضرورة التغيير عن الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس مقرر التوحيد واستخدام الرسوم المتحركة في التدريس لمعرفة أثرها على تنمية التحصيل والدافعية لدى الطالبات وفي ضوء ذلك يتم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية التحصيل والدافعية في مقرر التوحيد لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية التحصيل؟
- ما أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الدافعية؟

- **أهداف البحث**

يسعى هذا البحث التعرف على:

- أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية التحصيل.
- أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الدافعية.

- **أهمية البحث**

تتمثل أهمية البحث الحالي في أنه:

- تلبية للتوجه العام لدى المهتمين بالعملية التعليمية في توظيف التكنولوجيا، مما يوفر لهم الوقت والجهد والمال في نقل المعرفة وتنميتها لدى الطالبات.
- تفيد هذه الدراسة معلمات التربية الإسلامية في المدارس بمراحلها المختلفة، إذ أنها تضع بين أيديهم برنامجاً لتنمية التحصيل والدافعية لدى الطالبات.
- تفيد هذه الدراسة القائمين على تخطيط وتطوير المناهج في تفعيل طرق وأساليب مختلفة لتدريس مواد التربية الإسلامية.
- تفيد هذه الدراسة واضعوا المناهج ومطوروها بالأخذ بعين الاعتبار توظيف طريقة حديثة في التدريس باستخدام حاستي السمع والبصر عن طريق الرسوم المتحركة بما يتناسب مع مستويات الطالبات العقلية والعمرية.
- تفيد هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة للباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس من خلال استخدام أدوات الدراسة ونتائجها.
- تفيد هذه الدراسة مقررات التربية الإسلامية إذ أنها تساعد على تحسين أساليب التعلم وطرق التدريس.
- تفيد هذه الدراسة طالبات التربية الإسلامية حيث أن البرنامج يشكل عامل من عوامل تنمية الدافعية والتحصيل.

• متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل:** البرنامج القائم على الرسوم المتحركة.
- **المتغير التابع:** تنمية التحصيل والدافعية.

• فروض البحث

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(a\leq0.05)$ بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(a\leq0.05)$ بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة.

• حدود البحث

- الحدود الموضوعية: وحدة التمائم والرقى بمقرر التوحيد عام ٢٠١٨ - ٢٠١٩م.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٨ - ٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: المدرسة السادسة والخمسون بالمدينة المنورة.

• **مصطلحات البحث**

• **الأثر** (Effect):

عرف بأنه "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" (شحاتة والنجار ٢٠٠٣م، ص ٢٣).

وعرف أيضا بأنه "قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (بن عزيز، ٢٠٠٩م، ص٣٠).

التعريف الإجرائي: مدى التأثير الذي ينتج عن برنامج After Effects لتصميم الرسوم المتحركة في تنمية التحصيل والدافعية في وحدة التمائم في مقرر التوحيد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

• **البرنامج** (the program):

عرف بأنه: "مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة؛ وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣م، ص ٧٤).

وعرف أيضا بأنه "مجموعة من الأنشطة المنظمة، والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة مشروع، يهدف إلى تنمية مهارات، أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣م، ص ٧٤).

التعريف الإجرائي: مجموعة من الأنشطة والإجراءات المصممة ببرنامج After Effects للرسوم المتحركة الموجهة لطالبات المرحلة المتوسطة لإكسابهن المعارف والمهارات لزيادة الدافعية لديهن.

• **الرسوم المتحركة** (animation):

عرفت بأنها: "فيلم مؤلف من سلسلة من الرسوم تعد بحيث يجيء كل منها مختلفا اختلافا طفيفا عن الرسم الذي قبله والرسم الذي بعده، ثم تصور فوتوغرافيا وتوضع لها الأصوات المناسبة أو الضرورية ثم تعرض على الشاشة" (البعلبكي، ١٩٩٠م، ص٨٣). وعرفت أيضا بأنها "سلسلة من الإطارات كل إطار يمثل لقطة وتعرض اللقطات بسرعة ٢٤ إطارا في الثانية ويتم إنتاجها من خلال رسم شكل أولي وتعديله وتكوينه باستخدام أدوات الرسم بالحاسب، وتتم تلك الحركة بسرعة معينة من خلال نقلها من نقطة إلى أخرى على الشاشة" (الشحات وعوض، ٢٠٠٧م، ص١٢٥).

التعريف الإجرائي: مادة تعليمية يتم إعدادها بواسطة برنامج After Effects المصمم وفقا لأهداف محددة، من أجل توصيل المعلومات والمعارف

والأفكار في وحدة التمائم في مقرر التوحيد لطالبات الصف الثاني المتوسط بطريقة تختلف عن الطرق التقليدية.

• **التحصيل** (Collection):

عرف بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المعدة لهذا الغرض" (اللقاني والجمل،٢٠٠٣م، ص٨٤).

وعرف أيضا بأنه "جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه" (فلية والزكي، ٢٠٠٤م، ص٧٢ -٧٣).

التعريف الإجرائي: هو نتاج ما تتعلمه طالبات الصف الثاني المتوسط في وحدة التوحيد وفقا لبرنامج After Effects المقترح لتدريس الوحدة، ويتم تقييمه بالعلامة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار المعد لذلك.

• **الدافعية** (Motivation):

عرفت بأنها "حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم" (غباري، ٢٠٠٨م، ص٥٠).

وعرفت أيضا بأنها "حالة مميزة من الدافعية العامة، تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم" (قطامي وعدس، ٢٠٠٢م، ص١٩٥).

التعريف الإجرائي: هي الرغبة التي تدفع طالبات الصف الثاني المتوسط لدراسة مقرر التوحيد من خلال برنامج After Effects القائم على الرسوم المتحركة.

• **الإطار النظري**:

• **مفهوم الرسوم المتحركة**:

قد تفاوتت وجهات النظر في معنى الرسوم المتحركة بين الباحثين:

عرفت بأنها "عنصر مهم وأساسي في برمجيات الكمبيوتر التعليمية، وهي عبارة عن مجموعة من الرسومات الثابتة المتتابعة في تسلسل عرضها بتعاقب محدد على الشاشة لتعطي الإحساس بالحركة، وقد يصاحبها تعليق صوتي أو لا، وتسهم في محاكاة الأحداث والمواقف، تجسيد المفاهيم المجردة، شرح وتوضيح المفاهيم والمهارات المعقدة بشكل مبسط، أو تقديم الرجع والتعزيز، وإضافة الحيوية والجاذبية إلى العروض المنتجة" (زينب أمين، ٢٠٠٦: ص١٣٠).

وعرفت أيضاً بأنها "نوع مختلف تماماً عن كل محاولات اتصال الفكر بالوسائل المرئية، فبينما الرسومات الثابتة تعتبر مستديمة الرؤيا فإن الرسومات

المتحركة هي مجموعة من الرسومات كل منها يمكن اعتباره مرتبط الصلة بما حدث قبل وبما سوف يليه، وإذا ما استسلم الرسم وتخلى عن استقلاله وبدأ في أن يصبح جزء من مشهد متحرك" (مصطفى وحيد الدين، ٢٠٠١م، ص ١٢).

وعرفت أيضاً بأنها "عبارة عن تتابعات من الرسومات الخطية الثابتة المسلسلة التي تعرض بسرعة معينة وفي تتابع بحيث تبدو هذه الإطارات عند عرضها متحركة" (هاني الشيخ، ٢٠٠١م، ص ٢٢).

وعرفت أيضاً بأنها "سلسلة من الرسوم التي تختلف فيما بينها اختلافاً دقيقاً جداً، وعند عرضها بسرعة مناسبة تبدو كما لو كانت متحركة بشكل طبيعي" (نبيل عزمي، ٢٠٠٤م، ص٨).

كما عرفت أيضاً بأنها "عبارة عن تتابعات من الرسوم الخطية الثابتة المسلسلة التي تعرض بسرعة معينة وفي تتابع بحيث تبدو هذه الإطارات عند عرضها متحركة، وقد تكون الرسوم المتحركة ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد" (هاني عبده، ٢٠٠٢م، ص٢٢).

وتتفق الباحثة مع تعريف زينب أمين (٢٠٠٦م) للرسوم المتحركة بأنها مجموعة من الرسومات الثابتة المتتابعة في تسلسل عرضها مما يعطي الإيحاء بالحركة، وهي شكل من الأشكال الفنية التي تجذب اهتمام الطالبات وتثير من دافعيتهن.

ومما سبق استخلصت الباحثة ما يلي:

أن الرسوم المتحركة من الأساليب التي يمكن أن تستخدمها المعلمة لتحقيق الأهداف التعليمية، وخلق روح التفاعل الإيجابي بين الطالبات وتعميق روح التعاون بينهن وزيادة الدافعية الإيجابية في المواقف التعليمية، وتساعد على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

وترى الباحثة أن الرسوم المتحركة مجموعة من الرسومات التي تعرض للطالبات بشكل متتابع وبسرعة معينة، بحيث تسهم في محاكات الأحداث والمواقف وتجسيد المفاهيم المجردة، مما يثير دافعيتهن ويزيد من تحصيلهن الدراسي.

- **نشأة الرسوم المتحركة**:

ترجع أولى محاولات تحريك الرسوم المتحركة إلى ثلاث مائة قرن مضت، حين كان الإنسان البدائي يرسم الدببة في أوضاع تعبر عن استعدادها للهجوم على الخصم، أما بداية الرسم المتحرك بالمفهوم الذي نعرفه؛ فكان عبارة عن رسومات لطواحين هواء في حالة دوران (الحولي، ٢٠٠٤م).

ففي أوائل القرن التاسع عشر قام بيتر مارك روجيه الطبيب والرياضي الإنجليزي بعمل دراسة نشرت عام ١٨٢٤م تحت عنوان "استمرارية الرؤية بالنسبة للأشياء المتحركة" وقد وضعت هذه الدراسة أربعة مبادئ رئيسية، هي أن نظرة المشاهد يجب أن تتركز على صورة واحدة كل الوقت، وأن العين تجمع بين صور متعددة في حركة واحدة إذا ما عرضت هذه الصور في تتابع سريع، وأن هناك حد أدنى للسرعة مطلوبا لهذا التجميع، وأخيرا فإن كمية كبيرة من الضوء لازمة لإظهار الصور المطلوبة (عافية، ٢٠٠٧م).

أما في مصر فقد بدأ الفنان المصري تجاربه الأولى في ميدان الرسوم المتحركة متأثرا بما شاهده من أفلام كارتونية، مطلعها على ما كتب في هذا الميدان من أبحاث، وأولى التجارب الشخصية والمبادرات المبكرة في الرسوم المتحركة في مصر بدأها أنطون سليم الذي كان يعمل مدرسا للرسم، وكان له استديو خاص به للرسوم المتحركة، وهو من خريجي الفنون الجميلة، وبدأ أنطون سنة ١٩٣٥م أي بعد اثني عشر عاما من بداية والت ديزني سنة ١٩٢٣، وكان له أسلوبه الخاص وإن كانت شخصياته متأثرة بشخصيات ديزني، وكان هناك حاجة ماسة لظهور كارتون مصري صميم، وبظهور التيلفزيون المصري سنة ١٩٦٠أتاح الفرصة لتنمية فن الرسوم المتحركة، وبدأت وحدات الإنتاج للرسوم المتحركة في مصر في كل من القطاعين العام والخاص، فبدأت في القطاع العام بوحدة إنتاج تيلفزيون جمهورية مصر العربية سنة ١٩٦١م برئاسة علي مهيب، وقد قامت هذه الوحدة بإنتاج أفلام قصيرة بالرسوم المتحركة، ومن رواد هذا الفن حسام وعلي مهيب اللذان قاما بعمل تجارب أخذت شكلا جديدا عندما اتصل أنطون سليم ١٩٣٧م بستوديوهات والت ديزني؛ للاطلاع على أسلوب الإنتاج، وتفقد التكنولوجيا المتقدمة في هذا الفن، كما طالب أنطون استيراد المعدات اللازمة لتحسين الإنتاج والنهوض بهذا الفن في مصر (رحاب لطفي، ٢٠٠٥م).

- **أنواع الرسوم المتحركة**

يذكر الشيخ (٢٠٠١م) أن هناك نوعان من الرسومات المتحركة:

- حركة الأجسام: وتتمثل في تحريك الحروف والأشكال داخل إطار الشاشة دون تغيير في شكلها.
- حركة الإطارات: هي سلسة من الرسومات الخطية الثابتة التي تعرض، فتعطي إحساسا بالحركة، وحركة الإطارات لها شكلان هما: الرسم المتحرك ثنائي الأبعاد، والرسم المتحرك ثلاثي الأبعاد.

- **أهمية وفوائد الرسوم المتحركة**

تعتبر الرسوم المتحركة من أكثر الأساليب المؤثرة في العملية التعليمية، خاصة بأنها تجذب الانتباه، فعادة ما ترغب الطالبة بالاستمتاع بكل عمل تقوم به، ويكون غرض المعلمة في هذه المرحلة هو جذب الطالبات قدر المستطاع أثناء العملية التعليمية، والرسوم المتحركة لها تأثير السحر في مهمة كهذه، فمن

خلال الألوان المبهجة، والأصوات الكرتونية، والشخصيات الطريفة، والقصص الشَّيِّقة، يتم جذب الطالبات لمشاهدة الرسوم المتحركة.

من جهة أخرى، فإن للرسوم المتحركة بعض الفوائد الرئيسية لمساعدة الطالبات، في المجالات التعليمية والحياتية المختلفة، وهي على النحو التالي:

- **فهم النظريات العلمية بسهولة**:

يمكن توصيل الكثير من المعلومات العلمية من خلال الرسوم المتحركة، والتي يصعب عادة شرحها وتوصيلها بصورة نظرية، حتى بالنسبة للكبار في بعض الأحيان. إلا أنَّ الرسوم المتحركة تستطيع من خلال الصور الملونة، والعبارات البسيطة، والتجارب العمليَة، التغلب على عائق صعوبة المنهج العلمي.

- **تطوير التواصل اللُغوي**:

الرسوم المتحركة عادة ما تحتوي على العديد من الشخصيات، والحوارات البسيطة سهلة الاستيعاب، لذا يمكن للمعلمة استغلال هذه النقطة، وعمل مسرحية قصيرة يشاركن فيها الطالبات، فمثل هذا النشاط من شأنه تطوير مهارة المحادثة، خاصة أمام الجمهور، كما لا شك سيساعد على تطوير قدرتهن الكلامية والتواصل الاجتماعي بين أقرانهن.

- **تعلُّم المهارات الاجتماعية والأخلاق الحميدة**:

بعض الرسوم المتحركة التعليمية من شأنها توجيه الطالبات للعديد من الآداب الاجتماعية والأخلاق الحميدة، والتي ربما يعجز الأهل عن توصيلها بطرق التوجيه والتلقين، فبعض الرسوم المتحركة من خلال قصة ممتعة، تنجح في توصيل رسائل إيجابية: كطاعة الوالدين، والتزام الصدق والأمانة، والتحدث بأسلوب لائق وراقٍ، ومساعدة الضعيف أو المحتاج.

- **تعلُّم الخبرات الحياتية**:

بعض الرسوم المتحركة صُمِّمتٍ خصِّيصًا، لمساعدة الطالبات على حسن التصرف في شتى مواقف الحياة، فمثلًا بعضها تعلمها: كيفية طلب الإسعاف في المواقف الصعبة، وكيفية التعامل مع الغرباء. وكذلك توجيهٍ بعض الإرشادات فيما يتعلَّق بإجراءات السَّلامة، أثناء التواجد في المطبخ مثلًا، وذلك تفاديًا لوقوع الحوادث والحروق،.... إلخ.

- **تطوير الموهبة الفنِّيَّة**:

تساعد الرسوم المتحركة على تطوير الحسِّ الفني للطالبة، ذلك أنَّك إذا طلبت منها رسم أحد الشخصيات الكرتونية، فلا ريب ستذهلك بإبداعها. كما أنَّ تخيُّل وكتابة الحوارات "الفكاهية" وغيرها بين الشخصيات، ستُنمِّي من مهارات التفكير والإبداع والكتابة لدى الطالبة، بدرجات ملحوظة وإن كانت متفاوتة.

• **زيادة الثروة اللغوية**:

يُمكن للطالبات من خلال مشاهدة الرسوم المتحركة تعلُّم كلمات جديدة، بل واستيعاب السيَّاق الذي وردت فيه تلك الكلمات، وهذا يساعدهن لاحقا على استخدامها في السياق ذاته، أو في آخر مشابه له، كما يُمكن للطالبات إدراك كيف يمكن لنبرة الصوت وإيماءات الجسد تغيير معاني الكلمات، وبالتالي السياق الذي تُستخدم فيه.

• **تعلم لغة جديدة**:

هناك طريقتان أساسيتان يمكن من خلالهما تعليم الطالبة لغات أخرى:

- الأولى: هي أن تشاهد الطالبة الرسوم المتحركة بلغة أخرى مترجمة باللغة الأمّ، فهذا من شأنه أن يساعد الطالبة على تعلم مفردات جديدة، وفي نفس الوقت استيعاب معناها من خلال الترجمة. كما يمكن في مرحلة لاحقة، تعليم الطالبة العكس، من خلال مشاهدتها للرسوم المتحركة باللغة الأم، والترجمة باللغة الأخرى.
- الثانية: هناك أنواع من الرسوم المتحركة والتي تسمى الكرتونات التفاعلية، وهي التي تتطلب من الطالبة الترديد وراء الشخصيات الكرتونية، أو الإجابة على الأسئلة الموجهة إليها (النمر، ٢٠١٧).

• **الإمكانات التربوية لاستخدام الرسوم المتحركة في العملية التعليمية**

تعد الرسوم المتحركة عنصر مهم وأساسي في إنتاج البرمجيات التعليمية ويمكن لها أن تتمثل فيما يلي:

- تجسيد المفاهيم المجردة: حيث تعطي الرسوم المتحركة إيضاحاً أكثر للعمليات والمفاهيم المجردة وتوفر الخبرة البديلة للخبرة الواقعية بعرض الحركة كاملة كما تحدث في الواقع بشكل رسوم متحركة، وشرح وتوضيح المفاهيم المعقدة بشكل مبسط محمد، (٢٠٠٦م)
- تقديم التغذية الراجعة أو التعزيز: وذلك بتوضيح الإجابة الصحيحة في حالة الخطأ، أو لمكافأة
- الطالبة على إجابتها الصحيحة، أو عرض رسم متحرك يشير إلى أن الطالبة أجابت إجابة خاطئة
- جذب انتباه الطالبة نحو البرنامج: بحيث تتنوع أساليب عرض المفاهيم مما يبعد الملل (عبد السميع وآخرون، ٢٠٠٣م)
- تعميق المعرفة المتعلمة لدي الطالبات: فالرسوم المتحركة تؤثر في النمو المعرفي للطالبات فهي تسهم إلى حد كبير في رفع المهارات المعرفية وتعزيزها
- ويذكر *(Dunsworth, 2007)* إلى أن التعلم لدى الطالبات يكون على أفضل حالاته عندما يتحقق التعلم البصري الجيد من خلال استخدام برامج الكمبيوتر

- تدعم المثيرات البصرية والفكرية لدى الطالبات: كما يري (Teoh, 2007) بضرورة استخدام الوسائل التفاعلية في عملية التدريس، وخاصة الرسوم المتحركة في الفصل الدراسي
- تساعد الطالبات على عملية اكتشاف المعاني الكامنة أثناء عملية التعلم: فالرسوم المتحركة تساعد المعلمة في التغلب على بعض المشكلات التي لاتستطيع الوسائل التقليدية حلها أثناء عملية التدريس وائل محمد، (٢٠٠٢م)
- تنمية المهارات الحركية للطالبات: أثناء دراستهن للتعرف على أثر برمجية تعليمية باستخدام الرسوم المتحركة بواسطة الكمبيوتر على تعلم بعض المهارات الحركية بفعالية الرسوم المتحركة في تنمية المهارات الحركية للتلاميذ التي كان لها الفعالية الإيجابية في زيادة تحصيل التلاميذ (مصطفى وعبد الحليم ٢٠٠٢م)
- تنمية اتجاهات الطالبات نحو المواد الدراسية: وقد أثبتت البرامج القائمة على استخدام الرسوم المتحركة فعاليتها في تحصيل واكساب الطالبات بعض مهارات التعامل مع الكمبيوتر وتنمية المهارات المعرفية وتنمية اتجاهات الطالبات وهذا ما سعت إليه دراسة إيمان مكرم (٢٠٠٩م)
- إنقاص الوقت المخصص لعملية التعلم: كما أكدت دراسة Hoffler (2007) إلى أن مستوى الرسوم المتحركة تؤثر بنسبة ٩٥٪ في إنقاص الوقت المخصص لعملية التعلم
- استخدام الرسوم المتحركة الناطقة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وهذا ما توصلت إليه دراسة إيمان السيد (٢٠٠٨م)
- تنمية مهارات التفكير الناقد الأطفال الروضة باستخدام برنامج مقترح في القصة الحركية وهذا ما سعت إليه دراسة ميادة محمد (٢٠٠٩م).

وترى الباحثة أنه بالنظر إلى الفوائد التربوية التي تم سردها، فأنه من الملاحظ أن كل فائدة كافية لتوفير مناخ تعليمي جيد، حيث أن الرسوم المتحركة تعمل على تيسير عملية التعلم والتعليم وذلك بجذب انتباه الطالبة بصفة مستمرة، ولذلك ترى الباحثة أنه لابد من توظيف تلك التقنية بشكل يتناسب مع خصائص الطالبات والمحتوى العلمي وتنمية التحصيل والدافعية لديهن.

- **إيجابيات الرسوم المتحركة**

الرسوم المتحركة تسهم في تكوين وبناء شخصية الطالبة لأنها تقدم لها المعلومات على شكل قصص جذابة، أو حكايات مثيرة تجري أحداثها في الأماكن التي كانت تتطلع إليها، وتأتي جاذبية الرسوم المتحركة من حركتها الحية

التي تستمد عناصرها من واقع الإنسان، وتتميز بحرية التعبير (المومني ودولات والشلول، ٢٠١١م).

وتعد الرسوم المتحركة قريبة إلى قلب الطالبة لما فيها من خيال وتحريك لكل ما هو جامد وثابت، ويمكننا من خلالها تقديم كل ما هو قيّم بالنسبة للطالبة، فتقدم مثلا:

- القيم والمفاهيم الدينية: فقد بينت شيخة بالعبيد، (٢٠١٥م) أنه من الضروري الاعتماد على القصص الإسلامية والتاريخ الإسلامي عند تصميم الرسوم المتحركة للمتعلم من أجل غرس القيم والمبادئ والمفاهيم الدينية الصحيحة؛ لتثقيفهم وتأديبهم وفقا للدين الإسلامي.
- الانتماء الثقافي: ترتبط الإيحاءات والرموز الاتصالية الموجودة في الرسوم المتحركة بمدى التغيير الثقافي، وتكرار المشاهد فيها ينمي لدى المتعلم التخيل للجوانب المراد تعزيزها (عبندة، ٢٠١٤م).
- الناحية التعليمية: أفلام الرسوم المتحركة إذا أعدت بشكل إيجابي من شأنها أن تغرس التفكير العلمي في ذهن المتعلم، وتساعدهم في حل المشكلات، وتشجعهم على استخدام الأجهزة العلمية الحديثة والاهتمام بالتكنولوجيا التي غدت سمة هذا العصر (الجيلاني، ٢٠١١م).
- اللغة العربية الفصحى: بما أن اللغة العربية هي الأداة الأولى للنمو المعرفي فيمكن القول إن الرسوم المتحركة تسهم في اكساب المتعلم اللغة العربية الفصيحة التي يفتقدها محيطه الأسري مما يساعده على النطق السليم (الشهري: ٢٠١٠م).

• عيوب الرسوم المتحركة

مما لا يدعو للشك أن للرسوم المتحركة بعض السلبيات والتي تؤثر على الطالبات معرفياً ومهارياً وتؤثر على الحياة الاجتماعية للطالبة لذلك قد أفرد الحولي (٢٠٠٤م) بعض السلبيات للرسوم المتحركة وأثرها على الطالبة وهي على النحو التالي:

- سلبيات التلفاز: بما أن التلفاز هو وسيلة عرض الرسوم المتحركة، فمن الطبيعي أن تشارك الرسوم المتحركة التلفاز سلبياته والتي من أهمها:
  - ✓ التلقي لا المشاركة: ذلك أن التلفاز يجعل الطالبة تفضل مشاهدة الأحداث والأعمال على المشاركة فيها، خلافاً للكمبيوتر الذي يجعل الطفل يقضى صناعة الأحداث لا المشاركة فيها فقط.
  - ✓ إعاقة النمو المعرفي الطبيعي: ذلك أن المعرفة الطبيعية هي أن تتحرك الطالبة مستخدمة حواسه كلها، لكن التلفاز -في غالبه - يقدم المعرفة دون اختبار ولا حركة، كما أنه يكتفي من حواس الطالبة بالسمع والرؤية، ولا يعمل على شحذ هذه الحواس وترقيتها عند الطالبة،

فلا يجعلها تنتقل من السماع المباشر للسماع الفعال، ومن الكلمات والعبارات إلى الإيماءات والحركات.

- ✓ الإضرار بالصحة: فمن المعلوم أن الجلوس لفترات طويلة واستدامة النظر لشاشة التلفاز لها أضرارها على جهاز الدوران والعينين.
- ✓ تقليص درجة التفاعل بين أفراد الأسرة: إن أفراد الأسرة كثيراً ما ينفسون في برامج التلفزيون المخصصة للتسلية لدرجة أنهم يتوقفون حتى عن التخاطب معا (عثمان: ٢٠٠٤م).

◀◀ إشباع الشعور الباطن للطفل بمفاهيم النقية الغربية: (حيث أشار المسيري، ٢٠٠٣م) إلى أن إنتاج الحضارة الغربية، ينقل للطالبة نسقاً ثقافياً متكاملاً يشتمل على:

- ✓ أفكار الغرب: إن الرسوم المتحركة المنتجة في الغرب مهما بدت بريئة ولا تخالف الإسلام، إلا أنها لا تخلو من تحيزهم مثل قصص توم وجيري التي تبدو بريئة ولكنها تحوي دائماً صراعاً بين الذكاء والغباء، أما الخير والشر فلا مكان لهما وهذا انعكاس لمنظومة قيم كامنة للثقافة الغربية.
- ✓ روح التربية الغربية: إننا إن تجاوزنا عن ترويج الرسوم المتحركة للأفكار الغربية، فلا مجال للتجاوز عن نقلها لروح التربية الغربية ذلك أنها لا تكتفي بنقلها للمتعة والضحك والإثارة بل تنقل عادات اللباس من ألوان وطريقة تفصيل وعري وتبرج، وعادات الزينة من قصة شعر وربطة عنق، ومساحيق تجميل، وعادات المعيشة، ونحو ذلك من بقية مفردات النسق الثقافي الغربي، وهذا الأمر في مجمله يؤثر على الطالبة سلباً ويجعلها رهناً للتقليد الأعمى لهذه الأنماط السلوكية.

وللتخلص من سلبيات الرسوم المتحركة هناك بعض الحلول، وهي على النحو التالي:

◀◀ تقرير العقيدة الصحيحة في نفوس الطالبات والتنبيه على الأخطاء العقدية التي تصدر في تلك الرسوم بشكل يتناسب مع عقلياتهن.

◀◀ تقرير المبادئ والأحكام الإسلامية العامة مثل الحجاب والقرار في البيوت وحكم الأعمال التي تسبب إزعاجاً للآخرين.

◀◀ إنتاج الرسوم المتحركة الجيدة والتي تخدم أهدافاً إسلامية وتربوية.

◀◀ إنكار المنكر وبغضه، فتعلم الطالبة أنها لا ترى رسوماً فيها موسيقى أو فيها تماثم أو فيها صليب، وحتى لو رأت ذلك فإنها تنكرها.

◀◀ تنبيه مصممي الرسوم المتحركة على أمرين:

- ✓ فلترة برامج الرسوم المتحركة ومتابعتها قبل طرحها للمشاهد.
- ✓ الدعم والمشاركة لإنتاج برامج كرتونية مناسبة تخدم أهداف إسلامية وتربوية.

• **دور معلمة التربية الإسلامية في تطبيق الرسوم المتحركة**

قد تطورت الوسائل التعليمية بشكل كبير مع تطور الإنسان حيث اهتم بها كثيرا، وادخلها في جميع مجالاته واستخداماته، ويتضح ذلك من خلال المراحل التطورية التي مرت بها والتي صاحبها تغير في مسمياتها حتى أصبحت الآن تعرف بتكنولوجيا التعليم أو تقنيات التعليم، حيث أشار الكلوب (٢٠٠٥م) إلى هذه المراحل:

- المرحلة الأولى: الوسائل السمعية، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية البصرية.
- المرحلة الثانية: الوسائل المعينة، ووسائل الإيضاح.
- المرحلة الثالثة: مرحلة الوسائل التعليمية.
- المرحلة الرابعة: مرحلة الاتصال التعليمي.
- المرحلة الخامسة: تكنولوجيا أو تقنيات التعليم.

ومع ظهور الاكتشافات ومنها التقنيات الحديثة، مثل: التلفاز والفيديو والرسوم المتحركة وغيرها، وما تشكله من عنصر جذب وتشويق للإنسان كان لها الأثر الأكبر في زيادة معارف الإنسان ومداركه، ثم أدرك الإنسان أهمية هذه التقنيات الحديثة وفاعليتها في كافة المجالات حتى أصبحت من الأساسيات التي يعتمد عليها وجزء رئيسي في عمليتي التعلم والتعليم، حيث لا تستغني عنها المعلمة وذلك لكثرة فوائدها حيث توفر الوقت والجهد وتختصر المسافات الزمنية في إيصال المعلومة إلى ذهن الطالبة.

وأورد (العقيلي ٢٠٠٢م) بأن تقنية التعليم هي تطوير وتطبيق وتقويم للأنظمة والطرائق والوسائل لتطوير علمية التعلم الإنساني.

ولأهمية هذه التقنيات فقد دخلت بشكل مؤثر وفعال في مجال التعليم، وانتقلت بذلك إلى المدارس والجامعات خاصة مع التقدم العلمي وتنوع المعارف وتعددها، بالإضافة إلى التقدم بالنهضة التعليمية، فأدى ذلك إلى زيادة عدد المدارس وانتشاها وكثرة عدد الطالبات بشكل ملموس وظهرت الأجهزة والأدوات الحديثة في تقنيات التعليم التي تستخدمها المعلمة لزيادة جودة التدريس وسرعة وصول المعارف إلى أذهان الطالبات، وجميع هذه الظروف زادت من مهام المعلمة، حيث لم تعد المعالجة اللفظية للمعلومات والحقائق كافية في إثراء عمليتي التعلم والتعليم.

فالوسائل التعليمية لها دور بارز وكبير في تفسير وتوضيح كثيرٍ من مضامين مواد التربية الإسلامية، وتشبيه ما بَعُدَ فهمه ولمسه، قال تعالى: **(أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ)** (إبراهيم آية: ٢٤).

وكذلك لو تتبعنا الأساليب الراقية للرسول ﷺ في استخدامه للوسيلة لوجدناها مرتبطة بكثير من تعليماته وارشاداته التربوية لأمته كما فعل بالخط الذي خطه لأصحابه ليبين لهم الصراط المستقيم والسبل التي تحيط به، وقيامه بالوضوء والصلاة أمام أصحابه، وقوله بعد ذلك: "صَلوا كمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِي" (رواه البخاري، ١٩٩٧م، ص٣٩)، ويعد استخدام الوسائل التعليمية في مادة التربية الإسلامية مكملا لطريقة التدريس التي تستخدمها المعلمة، فالوسيلة التعليمية ليست مهمة بحد ذاتها بل بما لها من دور مهم في تحقيق الأهداف التربوية، وتبرز أهمية استخدام تقنيات التعليم في مادة التربية الإسلامية في أنها تشوق النفس للعلم والمعارف الإسلامية، حيث إنها حافلة بالكثير من المفاهيم والمصطلحات والأمور الغيبية التي يمكن تحديدها أو تقريبها إلى أذهان الطالبات بوسائل وتقنيات التعليم، فمن تلك الأدوار التي يجب على معلمة التربية الإسلامية الاعتناء بها هي الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادها،

- **دور الطالبة تجاه الرسوم المتحركة**

إن مشاهدة الرسوم المتحركة هي ثاني أهم النشاطات في حياة الطفل بعد النوم، بل أثبتت إحدى الدراسات أن نسبة ٣٠٪ من أطفال أحد أكبر المدن الإسلامية من حيث عدد السكان يقضون أمام شاشات التلفاز وقتاً أطول مما يقضونه في مدارسهم، فعندما يكمل الطفل دراسته الثانوية يكون قد قضى ٢٢ ألف ساعة من وقته أمام شاشة التلفزيون و١١ ألف ساعة فقط في غرف الدراسة، كما بينت الدراسة أن الرسوم المتحركة تمثل نسبة ٨٨٪ مما يشاهده الأطفال. إن أهمية دراسة أثر الرسوم المتحركة على الأطفال لا تأتي فقطٍ من كونها تشكل النسبة الأعلى لما يشاهدونه، بل تأتي كذلك من أن قطاعاً كبيراً من الآباء الملتزمين والأمهات الصالحاتٍ يلجأ إلى شغل أوقات الصغار بها هرباً من عُري الفضائيات وتفسخها والتماساً لملاذ أمين و حصن حصين، يجد فيه الأمن على أبنائه، وتأتي كذلك من سرعة تفاعل الأطفال مع مادتها وشدة حرصهم على متابعتها، وزيادة ولعهم بتقليد أبطالها، فإن أشرطة الأطفال وخاصة الرسوم المتحركة تعمل عملها في تلقين الطفل أكبر ما يمكن من معلومات، وأشرطةٍ الفيديو والتسجيلات تنفذ محتوياتها إلى سمع الطفل وفؤاده وتنقش فيه نقشاً، والطفل يأخذ ويتعلم ويتفاعل بسرعة مذهلة، حيث أن حصيلة ما يتلقفه الطفل من معلومات ما بين ازدياده إلى سن البلوغ (الرابعة عشرة) تفوق كل ما يتلقاه بعد ذلك من علم ومعرفة بقية عمره مهما امتد عشرات السنين (عثمان، ٢٠١٥م).

لذا ترى الباحثة أن مشاهدة الرسوم المتحركة تفيد الطالبة في جوانب عديدة، أهمها أنها: تنمي خيال الطالبة، وتغذي قدراتها، إذ تنتقل به إلى عوالم

جديدة لم تكن تخطر لها ببال، وتزود الطالبة بمعلومات ثقافية منتقاة، كما تعرفها بأساليب مبتكرة متعددة في التفكير والسلوك، فبعض الرسوم المتحركة تقدم للطالبة لغة عربية فصيحة غالباً لا تجدها في محيطها الأسري، مما ييسر لها تصحيح النطق وتقويم اللسان وتجويد اللغة، وبما أن اللغة هي الأداة الأولى للنمو المعرفي فيمكن القول بأن الرسوم المتحركة من هذا الجانب تسهم إسهاماً غير مباشر في نمو الطالبة المعرفي.

- **الدراسات السابقة**

دراسة حماد وآخرون (٢٠١٧م): هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي، وتم اختيار ١٤٤ تلميذاً وتلميذة عشوائية ٧٤ إناث و ٧٠ ذكور من مدرستي إسماعيل القباني الإعدادية بنين وعصمت عفيفي الإعدادية بنات، وقسمت مجموعة البحث إلى مجموعتين متجانستين التجريبية ٦٩ والضابطة ٧٠ ، وطبق على تلاميذ المجموعتين اختبار التفكير البصري قبلياً وبعدياً، وتم استخدام برنامج الرسوم المتحركة في تدريس وحدة البحث لتلاميذ المجموعة التجريبية في حين تم تدريس تلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة المقترحة في كتاب الوزارة، وبعد حساب درجات المفحوصين في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري ومعالجتها إحصائياً توصل الباحثون إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة فرج الله وكراز (٢٠١٧م): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الرسوم المتحركة في تنمية مفاهيم الأعداد لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي من ذوي الإعاقة السمعية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٦ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الأساسي من ذوي الإعاقة السمعية، أوزعت بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لمفاهيم الأعداد، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تحصيلي لمفاهيم الأعداد البعدي.

دراسة أبو ليلة (٢٠١٧م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرسة القاهرة الأساسية الدنيا ب وبلغ عددهن ٨٠

طالبة، وتم إعداد دليل معلم قائم على استراتيجية المفاهيم الكرتونية واختبار مهارات التفكير البصري. وكانت من أهم نتائج الدراسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وأقرانهن بالمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الكبيسي (٢٠١٦م): هدفت الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية على التحصيل والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافيا، حيث اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٥٢ طالب توزعوا إلى مجموعتين، الأولى تجريبية درست باستراتيجية المفاهيم الكرتونية، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتم إعداد أداتين الأولى الاختبار التحصيلي، والثانية اختبار التفكير البصري وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير البصري على المجموعة التقليدية.

دراسة المشهداني والكبيسي (٢٠١٦م): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية المفاهيم الكارتونية في تحصيل طالبات الصف الثاني في مادة الرياضيات والتواصل الرياضي، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٤٢ طالبة توزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكل شعبة تضم ٢١ طالبة، وتم اعداد اختبارين الأول تحصيلي، والثاني اختبار التواصل الرياضي، وتم لهما تحقيق خصائص الاختبار الجيد، وكان من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اختبار المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية المفاهيم الكارتونية والمجموعة الضابطة في التحصيل والتواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة

- تناولت جميع الدراسات السابقة الرسوم المتحركة.
- جميع الدراسات السابقة اتفقت على فاعلية الرسوم المتحركة في التعليم.
- اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف، وهو الكشف عن أثر برنامج قائم على الرسوم المتحركة لتنمية التحصيل والدافعية، بينما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير البصري كدراسة حماد وآخرون (٢٠١٧م) وأبو ليلة (٢٠١٧م) والكبيسي (٢٠١٦م)، وهدفت دراسة فرج الله وكراز (٢٠١٧م) إلى الكشف عن فاعلية الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية، بينما هدفت دراسة المشهداني والكبيسي (١٠١٦م) إلى التعرف على فاعلية الرسوم المتحركة على التحصيل الدراسي.

- ٤واتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المتبع شبه التجريبي كدراسة فرج الله وكراز وآخرون (٢٠١٧م) ودراسة بعلوشة والكبيسي (٢٠١٦م).
- تنوعت أدوات القياس المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين اختبارات ومقاييس.
- اختلفت المراحل الدراسية في الدراسات السابقة، ولم تختص بمرحلة معينة؛ بل تنوعت ما بين المرحلة ما قبل الدراسة، والروضة، والابتدائي، والمتوسط.
- أثبتت نتائج جميع الدراسات السابقة فاعلية البرنامج القائم على الرسوم المتحركة في التأثير على المتغيرات التابعة لكل دراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري، وبناء الأدوات.

- **إجراءات الدراسة**

- **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، لأنه المنهج الأنسب لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين. واستخدم ذو التصميم التجريبي وهو ما يسميه القحطاني وآخرون (٢٠٠٠م) بالتصميم التقليدي، المعتمد على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بحيث تتعرض المجموعتان لنفس الاختبارات القبلية والبعدية، في حين يقتصر المتغير المستقل على المجموعة التجريبية دون الضابطة.

- **مجتمع وعينة البحث**:

ويشتمل على جانبان رئيسيان هما: مجتمع البحث، وعينة البحث وفيما يلي تفصيل لكل منهما:

- **مجتمع البحث**:

يشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة والذين يدرسون بالمدارس التابعة لوزارة التعليم، والبالغ عددها ٧٣ مدرسة متوسطة، يدرس بهذه المدارس ٢٢٥٥٠ طالبة موزعين على ١٠٣٦ فصلا (إحصائية الادارة العامة للتربية والتعليم بالمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ).

- **عينة البحث**:

تتكون عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة تم تقسيمهما على مجموعتين تجريبية (٣٠) طالبة وضابطة (٣٠) طالبة.

- **مواد وأدوات البحث**:

قامت الباحثة باستخدام المواد والأدوات التالية:

• **أولاً: برنامج الرسوم المتحركة:**

إعداد برنامج قائم على الرسوم المتحركة وفقاً للخطوات التالية:

- استعراض أدبيات البحث والدراسات السابقة.
- بناء البرنامج وفقاً لنموذج التصميم التعليمي *ADDIE*- وهو كالتالي:

١ - **مرحلة التحليل:**

- تحليل محتوى وحدة الرقى والتمائم.
- تحديد الأهداف العامة والخاصة لدروس الوحدة المختارة.
- تحديد الإمكانات واختبار الامكانات المتوفرة في المدارس موضع التطبيق.
- تحليل الأدوات والوسائل التعليمية التي توفرها وزارة التربية والتعليم.
- تحكيم الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية بواسطة مجموعة من الأساتذة المحكمين في ضوء الأهداف العامة ونواتج التعلم المستهدفة لمقرر التوحيد.

٢ - **مرحلة التصميم:**

- بناء إطار البرنامج في صورته الأولية وتحكيمه.
- تحديد محتوى الدروس الخاصة بوحدة الرقى والتمائم.
- إعداد الرسوم المتحركة وفقا للمراحل التالية: -

• **المرحلة الأولى: وتتضمن الخطوات الآتية:**

- كتابة الحوار.
- كتابة السيناريو.
- رسم الشخصيات.

• **المرحلة الثانية: وتشتمل على:**

- رسم لوحة القصة.
- رسم الخلفيات.
- التلوين.

• **المرحلة الثالثة: وهي مرحلة إنتاج التصميمات وتشمل:**

- التحريك.
- التصوير.
- إضافة المؤثرات الصوتية.
- عرض الرسوم المتحركة في صورتها الأولية على قائمة من الأساتذة المحكمين.

٣ - **مرحلة التطوير:**

في هذه المرحلة يتم الحصول على المواد والأدوات التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم؛ وذلك بالحصول عليها جاهزة، أو انتاجها وتصميمها.

٤- **مرحلة التنفيذ**:

- إعداد برنامج الرسوم المتحركة في صورته النهائية وفقا لآراء الأساتذة المحكمين.
- عرض البرنامج في صورته النهائية على السادة المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري.

٥- **مرحلة التقويم**:

في هذه المرحلة تم قياس كفاءة برنامج الرسوم المتحركة وعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية برنامج الرسوم المتحركة، وتم إجراء تجربة استطلاعية للبرنامج للتحقق من مدى ملاءمته للطالبات وكذلك مناسبة الوقت المخصص للبرنامج.

ومن الصعوبات التي واجهت الباحثة في إعداد الرسوم المتحركة وكيفية التغلب عليها:

- عدم وجود رسوم متحركة جاهزة موجودة على الشبكات العنكبوتية.
- صعوبة تجسيد المفاهيم المجردة، ووضعها في قالب يسهل على الطالبات فهمها واستيعابها.
- عدم امتلاك الباحثة القدرة على إنتاج الرسوم المتحركة بالكفاءة والجودة الملائمة.
- عدم وجود معلمين أو مشرفين استخدموا الرسوم المتحركة في وحدة الرقى والتمائم.

وللتغلب على الصعوبات التي واجهت الباحثة، قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- استعانت الباحثة بمصممين، وشرحت لهم الفكرة وأعطتهم التصاميم، وقاموا بتنفيذ الفكرة.
- اختارت الباحثة الشخصيات والرسوم القريبة من بيئة الطالبات حتى يسهل فهمها واستيعابها وتنميتها.
- اطلعت الباحثة على بعض الدراسات الموجودة هذا المجال دراسة حماد وآخرون (٢٠١٧م)، ودراسة البقع وآخرون (٢٠١٧م)، ودراسة بربخ (٢٠١٦م)، وغيرها.
- اطلعت الباحثة على مواقع الإنترنت في الشبكة العنكبوتية، ومشاهدة الفيديوهات في خطوات إعدادها وتنفيذها، وكيفية تقويمها.

- **خطوات تصميم برنامج الرسوم المتحركة**:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة العربية والاجنبية ذات الصلة بالمتغيرين (المستقل والتابع).
- تحليل وحدة الرقى والتمائم، وتحديد المفاهيم المتضمنة في الكتاب.-
- بناء اختبار تحصيلي بحيث تم التأكد من صدقه، وثباته.

- بناء مقياس الدافعية وتم التأكد من صدقه، وثباته.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة خارج عينة الدراسة من نفس المدرسة.
- تطبيق أدوات الدراسة القبلية على المجموعتين التجريبية والضابطة، وضبط المتغيرات قبل إجراء الدراسة مثل: التحصيل العام للطالبات، والتحصيل في مادة التوحيد، والعمر الزمني للطالبات، والقياس القبلي للاختبار التحصيلي، حيث تم رصد تحصيل الطالبات في مادة التوحيد، والعمر الزمني.
- تطبيق برنامج الرسوم المتحركة على طالبات المجموعة التجريبية من الصف الثاني المتوسط (٢)، بينما تم استخدام الطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة من الصف الثاني المتوسط (٣).
- بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة على طالبات عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق الاختبار التحصيلي وتطبيق مقياس الدافعية على كلا المجموعتين.
- تجميع البيانات لكل من اختبار المفاهيم، واختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي، وتحليلهما إحصائيا بواسطة برنامج (*spss*)، وتفسير النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

- **ثانياً: الاختبار التحصيلي:**
- **إعداد الاختبار التحصيلي:**

صيغ الاختبار في صورته النهائية بعد تحكيمه، وتعديل مفرداته وفقاً لما اسفرت عنه التجربة الاستطلاعية والقياسات السيكومترية التي نتجت عنها، بحيث أصبح يتكون من (١٧) مفردة موزعة على المستويات المعرفية وفقا لجدول المواصفات، وتم ترتيبها من السهولة إلى الصعوبة وفقا لترتيب المستويات المعرفية عند بلوم، وزودت الطالبة بكل التعليمات اللازمة للإجابة، وزمن الاختبار المناب انظر ملحق (٤).

- **طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي لوحدة التمائم والرقى:**

حددت الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي بـ (١٧) درجة بإعطاء درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث تحصل الطالبة على (١) درجة واحدة في حال اختيارها الإجابة الصحيحة، وعلى (٠) صفر إذا اختارت أحد البدائل الخاطئة.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:**

طبق الاختبار بصورته المبدئية على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من نفس مجتمع البحث، وهي تختلف عن العينة التي طبقت عليها التجربة وذلك للتحقق مما يلي:

- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

- التعرف على مدى صحة مفردات الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.
- حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار.
- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار.

وأظهر تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، وسلامه مفرداته، كما أوضح عدم وجود حاجة لإجراء أي تعديلات في الصياغة. وفيما يلي تفصيل لحساب ثبات الاختبار ومعامل صعوبة وتمييز كل مفرده من مفرداته والزمن اللازم.

- **صدق الاختبار التحصيلي**:

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقتين الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجة الاختبار الكلي، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقا لكل طريقة من الطريقتين:

- **أولاً: الصدق الظاهري**:

يعني صدق الاختبار قدرته على قياس ما يفترض أن يقيسه (الدوسري، ٢٠٠١م). وبعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء رأيهم حول صياغة الأسئلة ووضوحها، ومدى قدرة السؤال على قياس الهدف المعرفي المحدد، ومناسبة السؤال للمستوى المعرفي المراد قياسه، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، ظهر أن غالبية مفردات الاختبار صادقة بوضعها الحالي وبنسبة اتفاق عالية جدا بين المحكمين، وبذلك اعتبر الاختبار صادقا صدقا تحكيميا.

- **ثانيا: صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي لها كما يوضح نتائجها جدول (١):

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٨٤٦**	٧	٠.٧٣٣**	١٣	٠.٦٥٩**
٢	٠.٧٠١**	٨	٠.٧١٧**	١٤	٠.٧٤٢**
٣	٠.٧٤٧**	٩	٠.٥٣٩**	١٥	٠.٨٦٧**
٤	٠.٨١٥**	١٠	٠.٥٦٩**	١٦	٠.٧٦٤**
٥	٠.٦٩٢**	١١	٠.٧٦٥**	١٧	٠.٨٧٩**
٦	٠.٧٩٠**	١٢	٠.٥٨٩**	١٨	٠.٧٣١**

**وجود دلالة عند مستوى (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول (١) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية التي تنتمي لها جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي.

- **ثبات الاختبار التحصيلي**:

يقصد بثبات الاختبار "درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من المتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة" (زيتون، ١٩٩٩م، ص٦٣٠). ولحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، لأنها أكثر شيوعاً في تقدير الثبات، وقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات، وتستخدم في الاختبارات التي تعطي فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٩١) أي ان الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

- **معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي**:

يعرف معامل صعوبة الفقرة بانه نسبة عدد من اجابوا على الفقرة إجابة صحيحة الى عدد من حاولوا الإجابة على الفقرة. وقد تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي باستخدام المعادلة التالية (فتح الله، ٢٠٠٥م):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ}}$$

وتتراوح قيمة معامل الصعوبة ما بين الصفر والواحد الصحيح وعليه يعتبر السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (١ صحيح) سؤالا صعبا جدا حيث أن جميع الطلاب أخطئوا في الإجابة عليه، في حين ان السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (صفر) سؤال سهل جدا حيث أن جميع الطلاب أجابوا عليه إجابة صحيحة، وبالتالي فالسؤال الذي تبلغ قيمة معامل صعوبته (٠.٥٠) هو الأفضل من حيث توسط صعوبته، وتعني هذه القيمة أن ٥٠٪ من افراد العينة أجابوا عليه إجابة صحيحة (علام، ٢٠٠٢م).

ويبين جدول (٢) معاملات الصعوبة والسهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي:

جدول (٢) معاملات الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
١	٠.٢٠	٠.٨٠	٧	٠.٥٧	٠.٤٣	١٣	٠.٦٣	٠.٣٧
٢	٠.٤٧	٠.٥٣	٨	٠.٤٧	٠.٥٣	١٤	٠.٥٣	٠.٤٧
٣	٠.٥٠	٠.٥٠	٩	٠.٢٧	٠.٧٣	١٥	٠.٧٣	٠.٢٧
٤	٠.٤٧	٠.٥٣	١٠	٠.٥٣	٠.٤٧	١٦	٠.٦٧	٠.٣٣
٥	٠.٥٧	٠.٤٣	١١	٠.١٣	٠.٨٧	١٧	٠.٦٠	٠.٤٠
٦	٠.٣٣	٠.٦٧	١٢	٠.٣٠	٠.٧٠			

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٢) يتضح أن جميع الأسئلة تقع ضمن مستوى الصعوبة المقبول، إذا بلغ أعلى معامل صعوبة (٠.٧٣) للسؤال رقم (١٥)، وأقل معامل صعوبة (٠.٢٠) للسؤال رقم (١)، حيث يرى بلوم في (آل عامر، ٢٠٠٥م) أنه من الممكن الحصول على انتشار جيد في النتائج إذا كانت قيم معاملات الصعوبة تتراوح بين (٠.٢٠ -٠.٨٠).

- **معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي**:

يشير صبري والرافعي (٢٠٠٣م) إلى أن معامل التمييز يعني قدرة كل بند من بنود الاختبار على التمييز بين الطالبات اللاتي حصلن على درجات عالية في الاختبار، والطالبات اللاتي حصلن على درجات منخفضة، ومعامل التمييز يأخذ أي قيمة في الفترة (-١، +١)، وأفضل معامل تمييز كما يذكر أبو لبدة (١٩٩٦م) هو ما كانت قيمته واحدا صحيحا أو قريبا منه، ولكنه يرى أنه من الصعب الحصول على معاملات تمييز لها هذه القيمة، أما بالنسبة للأسئلة التي تكون قيم معاملات تمييزها سالبة، فيرى ان تحذف لأنها لا تقيس ما يقيسه الاختبار.

ويشير عودة (١٩٩٨م) إلى أنه ليس هناك تحديد قطعي للمدى المقبول لمعامل التمييز، وأنه يجب عدم الاعتماد فقط على نتائج التحليل الاحصائي في اختيار فقرات الاختبار، وإنما يعتمد على التحليل المنطقي إلى جانب التحليل الاحصائي لحساب معاملات تمييز أسئلة الاختبار، في حين يشير (علام، ٢٠٠٢م) أنه إذا تراوحت قيمة معامل تمييز السؤال بين (٠.٢٠ -٠.٤٠) فإنه يكون مقبولا، وإذا قلت هذه القيمة عن (٠.٢٠) فإن تمييزها يكون ضعيفاً.

ولإيجاد معامل التمييز لأسئلة الاختبار تم إتباع الخطوات التالية: عودة (١٩٩٨م) والدوسري (٢٠٠١م):

- تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على كل سؤال وإيجاد الدرجة الكلية لكل طالبة بجمع درجاتها على جميع الاسئلة.
- ترتيب درجات الطالبات على الاختبار من الأعلى إلى الأدنى (تنازلياً).
- تقسيم الدرجات الى ثلاث فئات (٢٧٪) تمثل الفئة المحتوية على أعلى الدرجات، و (٢٧٪) تمثل الفئة المحتوية على أدنى الدرجات، و (٤٦٪) تمثل الفئة المحتوية على باقي الدرجات، وبالرغم من انه يمكن تقسيم الطالبات. كما يشير الدوسري (٢٠٠١م) وفق نسب أخرى إلا أن اختيار نسبة (٢٧٪) يؤدي الى تقسيم الطالبات الى فئتين على نحو يزيد التمايز بينهم من حيث الأداء مع الحصول على أكبر عدد من الطالبات في كل فئة.
- حساب عدد الطالبات في كل من الفئة العليا والفئة الدنيا، الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

وتم حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد باستخدام العلاقة التالية:

$$\text{م ز} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\text{ن}}$$ أبو زينة (١٩٩٧، ص٢٨٥)

حيث:

م ز: معامل التمييز

ص ع: عدد طالبات الفئة العليا الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ص د: عدد طالبات الفئة الدنيا الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن: عدد الطالبات في إحدى الفئتين.

ويشير الجدول (٣) إلى معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي:

جدول (٣) معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
س١	٠.٥٧	س٧	٠.٤٩	س١٣	٠.٣٧
س٢	٠.٤٤	س٨	٠.٥٨	س١٤	٠.٦٠
س٣	٠.٤١	س٩	٠.٤٦	س١٥	٠.٣٣
س٤	٠.٦٠	س١٠	٠.٥٦	س١٦	٠.٣٧
س٥	٠.٥٦	س١١	٠.٤٤	س١٧	٠.٢٠
س٦	٠.٤٤	س١٢	٠.٤٩		

جميع أسئلة الاختبار مميزة، لأنها جميعا موجبة وتتراوح بين (٠.٢٠ -٠.٦٠) لذا يمكن الاحتفاظ بأسئلة الاختبار بناء على معامل التمييز.

- **حساب زمن الاختبار التحصيلي**:

إن تحديد الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار هدف رئيسي للتجربة وقد تم حساب زمن تطبيقه عن طريق المعادلة التالية: زمن الاختبار = (زمن انتهاء أول طالبة + زمن انتهاء آخر طالبة) /٢

$$\text{الزمن المناسب} = \frac{٤٠ + ٥٠}{٢} = \frac{٩٠}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة}$$

ويعني ذلك أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار التحصيلي لوحدة التمائم والرقى هو (٤٥) دقيقة تقريبًا، وبالتالي تم الالتزام بهذا الزمن في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

- **ثانيا: مقياس الدافعية للتعلم**:

يتكون المقياس من (١٨) عبارة منها (١٣) عبارة إيجابية و (٥) عبارات سلبية. ويظهر الجدول (٤) توزيع العبارات حسب نوعها:

جدول (٤) توزيع عبارات مقياس الدافعية للتعلم

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨	٢، ١١، ١٣، ١٤، ١٥

• **تقدير درجة مقياس الدافعية للتعلم**:

يهدف المقياس لحصر استجابات عينة البحث حول موضوع الدافعية للتعلم لدى عينة البحث المختارة، وذلك لقياس مدى دلالاتها وقياس أثر البرنامج المقترح على الدافعية للتعلم كمتغير تابع، لذلك لابد من وجود تقدير كمي يحدد وزنا اعتباريا لكل مستوى من مستويات الاستجابة لفقرات المقياس على أثرها يتم إعطاء حكم الاتجاه.

وبناء على ما سبق فقد تم توزيع مستويات الاستجابة على عبارات المقياس وأوزانها المقابلة وفقا للجدول (٥) الموضح أدناه.

جدول (٥) توزيع مستويات الاستجابة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم

مستويات الاستجابة					
نوع العبارات	لا أوافق بشدة	أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
العبارات الإيجابية	١	٢	٣	٤	٥
العبارات السلبية	٥	٤	٣	٢	١

في ضوء التدريج السابق وعدد عبارات المقياس فإن العلامة القصوى الممكنة والعلامة الدنيا الممكنة للمستجيبين تراوحت بين (١٨ -٩٠). وليس للمقياس زمن محدد للتطبيق ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عنه في مدة تتراوح بين ٤٥:٣٥ دقيقة، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

• **التجربة الاستطلاعية لمقياس الدافعية للتعلم**:

طبق المقياس في صورته المبدئية على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من نفس مجتمع البحث، وهي تختلف عن العينة التي طبقت عليها التجربة وذلك بهدف:

- تحديد مدى وضوح الصياغة اللغوية.
- حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.
- حساب ثبات المقياس عن طريق استخراج معامل الفاكرونباخ وأسلوب التجزئة النصفية.

وأظهر المقياس على العينة الاستطلاعية وضوح الصياغة اللغوية لعبارات المقياس حيث لم تستفسر أي من الطالبات عن أي عبارة من العبارات. وفيما يلي تفصيل لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس والثبات:

• **ثبات وصدق مقياس الدافعية للتعلم**:

أ. صدق الاتساق الداخلي:

يشير فرج (١٩٨٠م) إلى أن "كرونباخ" أكد خمسة دلائل للصدق التكوين من بينها الاتساق الداخلي، ويقصد بصدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس قوة الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات المقياس الكلية (البديوي،٢٠٠٧م) ولحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦) معامل ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٣٨**	٧	٠.٧٤١**	١٣	٠.٨٧٨**
٢	٠.٨٣٥**	٨	٠.٨٥٤**	١٤	٠.٨٥٢**
٣	٠.٨٧٨**	٩	٠.٦٧٩**	١٥	٠.٨٧٢**
٤	٠.٨٤١**	١٠	٠.٦٢١**	١٦	٠.٨٦٤**
٥	٠.٧٢٢**	١١	٠.٥٦٩**	١٧	٠.٨٩٣**
٦	٠.٨٩١**	١٢	٠.٥٧٧**	١٨	٠.٨١٠**

** وجود دلالة عند مستوى ٠.٠١

يلاحظ من الجدول (٦) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات مقياس الدافعية للتعلم**:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة باستخراج معاملات الثبات بطريقتين وهي كالتالي:

- معامل ثبات الفاكرونباخ.
- التجزئة النصفية.

وفيما يلي جدول (٧) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (٧) قيم معاملات الثبات بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للتعلم

قيم معاملات الثبات		
ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية	
٠.٩٤٧	معامل النصف الأول	٠.٨٩٧
	معامل النصف الثاني	٠.٩١٧
	سبيرمان-براون	٠.٨٧٧
	جتمان	٠.٨٧٥

يتبين من الجدول (٧) أن قيمة معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ بلغت (٠.٩٤٧) وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات النصف الأول (٠.٨٩٧) وبلغت قيمة ثبات النصف الثاني (٠.٩١٧)، وكانت قيمة ثبات سبيرمان -براون (٠.٨٧٧)، وبطريقة جتمان (٠.٨٧٥) أي ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في البحث الحالية باطمئنان.

وفي ضوء ما تقدم من قياسات سيكومترية للمقياس عقب إجراء التجربة الاستطلاعية، يتضح أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات يطمأن من خلالها إلى استخدام المقياس لأغراض البحث.

• **الأساليب الإحصائية**:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام برنامج الجداول الالكترونية (Excel) لتفريغ البيانات، ثم تمت مراجعتها والتحقق من صحة التفريغ، وبعد ذلك تم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (*Paired Samples T-Test*) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.
- مربع ايتا (η^2) وذلك لمعرفة حجم الأثر وقوة التأثير.

أولا: **نتائج الفرض الأول ومناقشتها**:

ينص الفرض الأول على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة ".

لاختبار صحة الفرض طبق اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، كما استخدم اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test)، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين. ولبيان حجم التأثير حسب مربع إيتا ($\eta2$). وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض وعرض الأشكال والجداول التي توضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

أ. اختبار التوزيع الطبيعي:

للتأكد من أن البيانات تتبع توزيعاً طبيعياً تم تطبيق اختبار كلمجروف - سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول (٨) اختبار كلمجروف -سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) لبيانات درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي

درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي	قيمة Z	الدلالة
	٠.٤٦٦	٠.٢٢٤

يؤكد اختبار كلمجروف -سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) أن توزيع بيانات درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي يتبع التوزيع الطبيعي ذلك من خلال جدول (٨) حيث أن مستوى الدلالة للاختبار (٠.٢٢٤) وهو أكبر من (٠.٠٥) مما يدل على التوزيع الطبيعي للبيانات، ومن ثم يمكن استخدام إحصاء معلميا (بارا متريا) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطين، ويتمثل في اختبار "ت" للعينات المترابطة.

ب.اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test):

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) للفروق بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا ($\eta 2$) حجم التأثير
مستوى التذكر	القبلي	٣٠	٣.٦٠	١.٠٣٧	-٧.٥٩٤	٠.٠٠٠*	٠.٦٧ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٥.١٣	٠.٨١٠			
مستوى الفهم	القبلي	٣٠	٢.٧٣	٠.٨٦٨	-٩.٥٤٢	٠.٠٠٠*	٠.٧٦ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٤.٢٣	٠.٧٢٨			
مستوى التطبيق	القبلي	٣٠	٠.٦٧	٠.٤٧٩	-٢.٩٧١	٠.٠٠٦*	٠.٢٣ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٠.٩٠	٠.٣٠٥			
مستوى التحليل	القبلي	٣٠	١.١٧	٠.٩٨٦	-٤.٨٧٨	٠.٠٠٠*	٠.٤٥ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٢.٠٣	٠.٨٥٠			
مستوى التركيب	القبلي	٣٠	٠.٤٧	٠.٥٠٧	-٢.١١٢	٠.٠٤٣*	٠.١٣ تأثير متوسط
	البعدي	٣٠	٠.٧٣	٠.٤٥٠			
مستوى التقويم	القبلي	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٠٤	-٣.٠١٠	٠.٠٠٥*	٠.٢٤ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٠.٧٧	٠.٤٣٠			
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	القبلي	٣٠	٩.٠٧	٢.٠٥٠	-٢٠.٦١٥	٠.٠٠٠*	٠.٩٤ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	١٣.٨٠	١.٩٣٧			

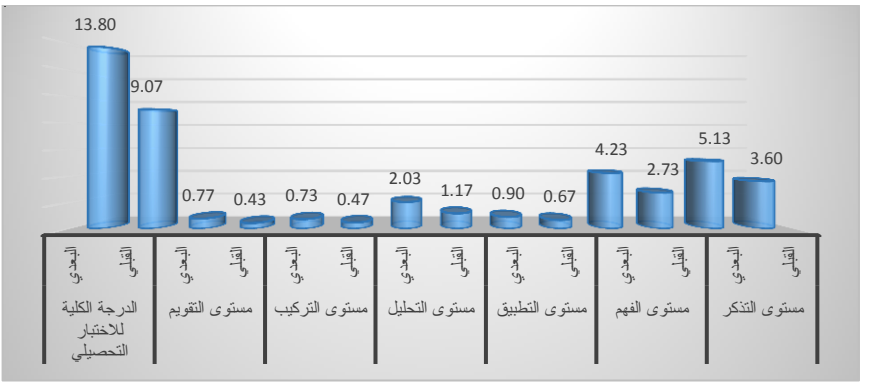
*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يظهر الجدول (٩) ما يلي:

- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لمستوى التذكر في التطبيق البعدي (٥.١٣) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٣.٦٠) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبارت تساوي (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).
- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لمستوى الفهم في التطبيق البعدي (٤.٢٣) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٢.٧٣) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبارت تساوي (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).
- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لمستوى التطبيق في التطبيق البعدي (٠.٩٠) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٠.٦٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبارت تساوي (٠.٠٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).
- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لمستوى التحليل في التطبيق البعدي (٢.٠٣) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (١.١٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبارت تساوي (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).

- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لمستوى التركيب في التطبيق البعدي (٠.٧٣) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٠.٤٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠.٠٤٣) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).
- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي لمستوى التقويم في التطبيق البعدي (٠.٧٧) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٠.٤٣) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠.٠٠٥) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).
- ان متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي (١٣.٨٠) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٩.٠٧) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).

ويوضح الشكل (١) الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.



ج. مربع إيتا($\eta 2$):

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التطبيق البعدي)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) وتسمى أحيانا نسبة الارتباط، وتقدم مقياسا وصفيا للترابط بين العينات موضع البحث، ويدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية. ويمكن حساب مربع إيتا في حالة اختبار "ت" وفقا للمعادلة (أبو علام، ٢٠٠٦):

$$\text{معامل مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + (\text{ن} - 1)}$$

حيث:ن: تمثل حجم العينة.

ت: قيمة الاختبار (ت) للعينات المترابطة.

وتحسب العلاقة بين مربع إيتا وحجم التأثير باستخدام المعادلة:

حجم التأثير = ٢ (الجذر التربيعي لمربع إيتا) / (الجذر التربيعي لمربع إيتا -١)

أشار فام (١٩٩٧م) إلى أن حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

- يكون حجم التأثير صغير إذا كان ٠.٠١ < η^2 < ٠.٠٦
- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان ٠.٠٦ < η^2 < ٠.١٤
- يكون حجم التأثير كبير إذا كان ٠.١٤ < η^2

جدول (١٠) المتوسط والانحراف المعياري وعدد الطالبات ودرجة الحرية وقيمة (ت) وقيمة مربع إيتا η^2 ودلالتها في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة

المستوى	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا(η^2)	حجم التأثير
مستوى التذكر	القبلى	٣٠	٣.٦٠	١.٠٣٧	٢٩	◆٧.٥٩٤-	٠.٦٧	تأثير كبير
	البعدى	٣٠	٥.١٣	٠.٨٦٠				
مستوى الفهم	القبلى	٣٠	٢.٧٣	٠.٨٦٨	٢٩	◆٩.٥٤٢-	٠.٧٦	تأثير كبير
	البعدى	٣٠	٤.٢٣	٠.٧٢٨				
مستوى التطبيق	القبلى	٣٠	٠.٦٧	٠.٤٧٩	٢٩	◆٢.٩٧١-	٠.٢٣	تأثير كبير
	البعدى	٣٠	٠.٩٠	٠.٣٠٥				
مستوى التحليل	القبلى	٣٠	١.١٧	٠.٩٨٦	٢٩	◆٤.٨٧٨-	٠.٤٥	تأثير كبير
	البعدى	٣٠	٢.٠٣	٠.٨٥٠				
مستوى التركيب	القبلى	٣٠	٠.٤٧	٠.٥٠٧	٢٩	◆٢.١١٢-	٠.١٣	تأثير متوسط
	البعدى	٣٠	٠.٧٣	٠.٤٥٠				
مستوى التقويم	القبلى	٣٠	٠.٤٣	٠.٥٠٤	٢٩	◆٣.٠١٠-	٠.٢٤	تأثير كبير
	البعدى	٣٠	٠.٧٧	٠.٤٣٠				
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلى	القبلى	٣٠	٩.٠٧	٢.٠٥٠	٢٩	◆٢٠.٦١٥-	٠.٩٤	تأثير كبير
	البعدي	٣٠	١٣.٨٠	١.٩٣٧				

*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يظهر من الجدول (١٠) ما يلي:

- أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي لمستوى التذكر هي (٠.٦٧) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (٦٧٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي لمستوى التذكر" وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

- أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي لمستوى الفهم هي (٠.٧٦) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (٧٦٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي لمستوى الفهم " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي لمستوى التطبيق هي (٠.٢٣) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (٢٣٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي لمستوى التطبيق " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي لمستوى التحليل هي (٠.٤٥) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (٤٥٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي لمستوى التحليل " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي لمستوى التركيب هي (٠.١٣) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (١٣٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي لمستوى التركيب " وهي نسبة متوسطة تقع في نطاق حجم التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي لمستوى التقويم هي (٠.٢٤) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (٢٤٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي لمستوى التقويم " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.
- أن قيمة η^2 المحسوبة للدرجة الكلية للاختبار التحصيلي هي (٠.٩٤) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية التحصيل كانت بنسبة تأثير (٩٤٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ككل " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

وبناء على هذه النتيجة قبلت الباحثة الفرض الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة ".

- **ثانيا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:**

ينص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$)بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة".

لاختبار صحة الفرض طبق اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، كما استخدم اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test)، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين. ولبيان حجم التأثير حسب مربع إيتا ($\eta2$). وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض وعرض الأشكال والجداول التي توضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

أ. اختبار التوزيع الطبيعي:

للتأكد من أن البيانات تتبع توزيعا طبيعيا تم تطبيق اختبار كلمجروف - سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول (١١) اختبار كلمجروف -سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) لبيانات درجات الطالبات في مقياس الدافعية

درجات الطالبات في مقياس الدافعية	قيمة Z	الدلالة
	٠.٢٥٤	٠.٥٣٤

يؤكد اختبار كلمجروف -سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) أن توزيع بيانات درجات الطالبات في مقياس الدافعية يتبع التوزيع الطبيعي ذلك من خلال جدول (١١) حيث أن مستوى الدلالة للاختبار (٠.٣٤٢) وهو أكبر من (٠.٠٥) مما يدل على التوزيع الطبيعي للبيانات، ومن ثم يمكن استخدام إحصاء معلميا (بارا متريا) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطين، ويتمثل في اختبار "ت" للعينات المترابطة.

ب. اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test):

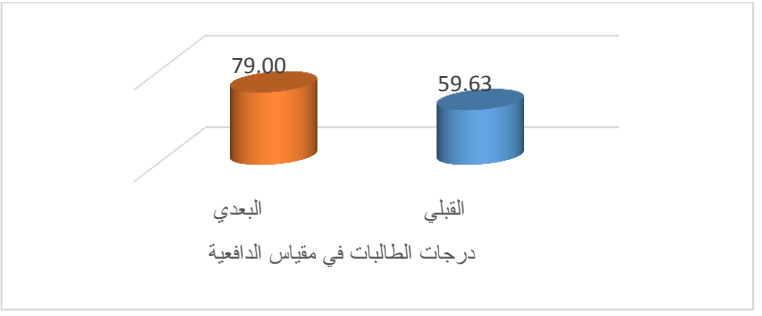
جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) للفروق بين درجات الطالبات في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا ($\eta2$) حجم التأثير
درجات الطالبات في مقياس الدافعية	القبلي	٣٠	٥٩.٦٣	٨.٢٤	-١٤.٤٧٧	٠.٠٠٠*	٠.٨٨ تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٧٩.٠٠	٤.٦٧			

*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يظهر الجدول (١٢) ن متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية لمقياس الدافعية في التطبيق البعدي (٧٩.٠٠) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٥٩.٦٣) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$ (٠.٠٥).

ويوضح الشكل (٢) الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية.



ج. مربع إيتا($\eta 2$):

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التطبيق البعدي)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) وتسمى أحيانا نسبة الارتباط، وتقدم مقياسا وصفيا للترابط بين العينات موضع البحث، ويدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية. ويمكن حساب مربع إيتا في حالة اختبار "ت" وفقا للمعادلة (أبو علام، ٢٠٠٦):

$$\text{معامل مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + (\text{ن} - ١)}$$

حيث ن: تمثل حجم العينة.

ت: قيمة الاختبار (ت) للعينات المترابطة.

وتحسب العلاقة بين مربع إيتا وحجم التأثير باستخدام المعادلة:

حجم التأثير = ٢ (الجذر التربيعي لمربع إيتا) / (الجذر التربيعي لمربع إيتا -١)

أشار فام (١٩٩٧م) إلى أن حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

- يكون حجم التأثير صغير إذا كان ٠.٠١ < η^2 < ٠.٠٦
- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان ٠.٠٦ < η^2 < ٠.١٤

- ٣يكون حجم التأثير كبير إذا كان ٠.١٤ < η^2

جدول (١٣) المتوسط والانحراف المعياري وعدد الطالبات ودرجة الحرية وقيمة (ت) وقيمة مربع إيتا η^2 ودلالتها في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا(η^2)	حجم التأثير
درجات الطالبات في مقياس الدافعية	القبلي	٣٠	٥٩.٦٣	٨.٢٤	٢٩	♦١٤.٤٧٧-	٠.٨٨	تأثير كبير
	البعدي	٣٠	٧٩.٠٠	٤.٦٧				

*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يظهر من الجدول (١٣) أن قيمة η^2 المحسوبة في مقياس الدافعية هي (٠.٨٨) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة على تنمية الدافعية للتعلم كانت بنسبة تأثير (٨٨٪) في المتغير التابع "درجات الطالبات في مقياس الدافعية " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

وبناء على هذه النتيجة قبلت الباحثة الفرض الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a\leq0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة ".

- **مناقشة نتائج الدراسة**

يتضح من التحليل الإحصائي لنتائج فروض البحث ما يلي:

- وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار التحصيل قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة.
- وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الدافعية قبل وبعد التدريس باستخدام البرنامج القائم على الرسوم المتحركة.
- مما لاحظته الباحثة استمتاع الطالبات بطريقة التعلم بالرسوم المتحركة من خلال كلمات الإعجاب بعد الانتهاء من الدرس.
- أثبتت الدراسة أن برنامج الرسوم المتحركة ساهم في تنمية التحصيل والدافعية لدى الطالبات.

- **توصيات البحث**:

- إثراء محتوى المناهج الدراسية بمختلف المجالات عامة، والتربية الإسلامية خاصة بالرسوم المتحركة؛ لأثرها في تنمية التحصيل والدافعية، وزيادة الإدراك الصحيح للمفاهيم المجردة عند الطالبات.
- تشجيع المعلمات على استخدام برامج متنوعة في تدريس التربية الإسلامية تعمل على تنمية التحصيل والدافعية لدى الطالبات، ومن ضمنها برامج الرسوم المتحركة.

- وضع برنامج علاجي متكامل قائم على الرسوم المتحركة وذلك لتصحيح المفاهيم الخاطئة الموجودة لدى الطالبات في كافة المواد بصفة عامة، ومادة التربية الإسلامية بصفة خاصة.
- تنظيم ورشات عمل للمعلمات بحيث يتم تدريبهن على التقنيات الحديثة وانتاج الرسوم المتحركة.
- ضرورة تنظيم محتوى مناهج التربية الإسلامية على أساس مفاهيمه المترابطة.
- ضرورة الاستفادة من برامج الرسوم المتحركة في تدريس باقي فروع التربية الإسلامية.
- تضمين برامج الرسوم المتحركة في مفردات مادة طرق التدريس في كليات التربية لحداثتها.

- **مقترحات البحث**:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة بعض الدراسات مثل:

- إجراء دراسات متنوعة تختبر فاعلية برامج أو نماذج تدريسية أخرى في تنمية التحصيل والدافعية لدى الطالبات بمختلف المراحل الدراسية.
- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة درجة اكتساب الطالبات لمفاهيم (الفقه، الأخلاق، السيرة).
- إجراء دراسات مماثلة على صفوف وموضوعات ومواد أخرى تتناول برامج الرسوم المتحركة.
- إجراء دراسات أخرى تبين العلاقة بين مدى امتلاك المعلمات للمفاهيم العقدية ومدى اكتساب الطالبات لها.

- **المراجع**

- ابو ليلة، الاء خليل. (٢٠١٧م). أثر توظيف استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الاساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- الكبيسي، عبد الواحد، المشهداني، هند. (٢٠١٦م). اثر استراتيجية المفاهيم الكارتونية في التحصيل والتواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد (١ - المجلد ٣٠) مايو. ١٧٨ - ١٩٩.
- أمين، زينب محمد. (٢٠٠٠م). *أثر استخدام الهايبر ميديا على التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلبة كلية التربية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، القاهرة، مصر.
- بالعبيد، شيخة. (٢٠١٥م). *القيم التربوية المتضمنة في القصص ضمن النشاط غير المنهجي بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- البخاري، محمد إسماعيل. (١٩٩٧م). *صحيح البخاري*. الرياض: دار السلام للنشر والتوزيع.

- البعلبكي، منير البعلبكي. (١٩٩٠م). *موسوعة المورد العربية*. بيروت: دار العلم للملايين.
- بن عزيز، إبراهيم مجدي. (٢٠٠٩م). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.
- التودري، عوض حسين. (٢٠٠٤م). *تقنية المدرسة الإلكترونية*. الرياض: دار الرشد.
- الجيلاني، ياسين. (٢٠١١م). إيجابيات أفلام الرسوم المتحركة ومسلسلات الأطفال وسلبياتها، *مجلة الرأي، العدد (٢٠ -المجلد ١١)* مارس. ١٥.
- الحربي، محمد صنت صالح. (٢٠٠٦م). *مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حماد، عادل رسمي. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، المجلة العلمية، العدد (٣ - المجلد ٣٣) مايو. ١٩.
- الحولي، عليان عبد الله. (٢٠٠٤م). *القيم المتضمنة في أفلام الرسوم المتحركة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحولي، عليان عبد الله. (٢٠٠٤م). القيم المتضمنة في أفلام الرسوم المتحركة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة من ٢٣ -٢٠٠٤/١١/٢٤م.
- الدريويش، أحمد عبد الله إبراهيم. (٢٠٠٤م). *أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزيان، خليل مصباح. (٢٠١٢م). *فاعلية برنامج بالرسوم المتحركة في اكتساب مفاهيم السلامة المرورية لدى طلبة المرحلة الأساسية بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- السيد، إيمان محمد السيد. (٢٠٠٨م). *استخدام الرسوم المتحركة الناطقة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، القاهرة، مصر.
- الشحات، عثمان، وعوض، أماني. (٢٠٠٧م). *مفاهيم وأساسيات في تكنولوجيا التعليم*. مصر: الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، داليا فوزي عبد السلام. (٢٠١١م). أثر استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والوعي بمشكلات البيئة المحلية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٤٠ - المجلد ١٠)*. يناير. ١٠٦ -١٣٦.
- الشهري، عائشة سعيد علي. (٢٠١٠م). *نماذج من القيم التي تعززها أفلام الرسوم المتحركة المخصصة للأطفال من وجهة نظر التربية الإسلامية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- الشيخ، هاني محمد. (٢٠٠١م). *أثر اختلاف نمط الصور والرسوم التوضيحية في برامج الكمبيوتر المتعددة الوسائط على التحصيل المعرفي لوظائف أجزاء كاميرا التصوير الفوتوغرافي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- صبري ، ماهر إسماعيل ، الرافعي ، محب محمود كامل (٢٠٠٨م) : التقويم التربوي أسسه وإجراءاته ، الرياض ، مكتبة الرشد .
- عافية، منى أحمد أحمد. (٢٠٠٧م). *تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة على الحس الدعابي والاجتماعي لطفل الروضة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد السميع، مصطفى عبد السميع وآخرون. (٢٠٠٣م). *الاتصال والوسائل التعليمية*، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- العبد، وائل السيد العبد. (٢٠١٠م). *تأثير استخدام الهيبرجرافيك على تعلم مهارة دفع الجلة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- عبده، هاني محمد. (٢٠٠٢م). *أثر اختلاف نمط الصور والرسوم التوضيحية في برامج الكمبيوتر المتعددة الوسائط على التحصيل المعرفي لوظائف أجزاء كاميرا التصوير الفوتوغرافي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- عبندة، هيثم. (٢٠١٣م). *لغة الجسد في برامج الرسوم المتحركة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- عثمان، نزار محمد (١٥/ ٢/ ٢٠١٥م) *الرسوم المتحركة وأثرها على تنشئة الطفل*. تم استرجاعها من http://iswy.co/e14l0i بتاريخ ١١/ ٣ / ٢٠١٩م.
- عزمي، نبيل جاد عزمي. (٢٠٠٤م).فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلاب كلية التربية على تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة الكمبيوترية لبعض المفاهيم الفيزيائية، *مجلة كلية التربية، العدد (٢ - المجلد١٢)*. مارس. ١١ - ٣٢.
- العلواني، محمد سعد. (٢٠٠٥/٦/٨م). *التعليم الإلكتروني بين المعلم والوسائل الإلكترونية*. تم استرجاعها من http://almoslim.net/node/82771 بتاريخ ٢٠١٨/١٠/١٠م.
- عيسى، أصيلة محمد، وآخرون. (٢٠١٤م). دور الوسائط المتعددة في تدريس الفنون التطبيقية لتلاميذ الصف السادس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، القاهرة، مصر.
- غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨م). *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- فرج الله، عبد الكريم موسى، كراز، باسم عبد الرحمن. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الرسوم المتحركة في تنمية مفاهيم الاعداد لدى تلاميذ الصف الاول الاساسي من ذوي الاعاقة السمعية، مجلة جامعة الاقصى، العدد (٢ - المجلد ٢١) يونيو. ٣٠٢ _ ٣٢٧.
- فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤م). *معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا* . الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- القرآن الكريم.
- قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٢م). *علم النفس العام*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قمزاوي، صالح كرامة. (٢٠٠٢م). القصص الكاريكاتورية وأثرها في تعديل أنماط السلوك غير الصحي وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعيا. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤ - المجلد ١)*. أكتوبر. ١١ -٦٦.
- الكبيسي، ياسر عبد الواحد. (٢٠١٦م). أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافيا وتفكيرهم البصري. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٥٠ - مجلد ١٢)*. يوليو. ٢٦٣ -٢٩٠.
- كروان، غادة محمود علي. (٢٠١٢م). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- كناكري، سيما عادل خالد. (٢٠٠٦م). *أثر استخدام الرسوم المتحركة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم البيولوجية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- لطفي، رحاب أحمد محمد. (٢٠٠٥م). *فعالية مداخل مقترحة في تدريس مقرر تطبيقات الحاسب الآلي لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات ودافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، شيماء أحمد محمد. (٢٠٠٩م). *أثر التفاعل بين الشخصية الدرامية ولغة الحوار داخل أفلام الصلصال التعليمية على التحصيل الفوري والمرجأ لدى الطلاب الصم وضعاف السمع*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، القاهرة، مصر.
- مصطفى، عثمان، وعبد الحليم، هشام. (٢٠٠٢م). أثر برنامج تعليمي باستخدام الرسوم المتحركة بواسطة الحاسب الآلي على تعلم بعض المهارات الحركية بدرس التربية الرياضية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *مجلة علوم الرياضة، العدد (٥٠ -المجلد١٣)*. فبراير. ٥٣ -٥٩.
- مكرم، إيمان محمد مكرم. (٢٠٠٦م). *فعالية برنامج مقترح باستخدام الرسوم المتحركة في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وإكسابهم بعض مهارات الحاسب الآلي واتجاههم نحو المادة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، القاهرة، مصر.
- المنجد، محمد صالح. (١٩٩٣م). *الأساليب النبوية في معالجة الأخطاء*. الرياض: مدار الوطن للنشر.
- المؤتمر الدولي الأول للمناهج بجامعة البحر الأحمر (٢٠١٥م، فبراير)، *المؤتمر الدولي الأول للمناهج*، السودان. تم الاسترجاع من http://www.rsu.edu.sd/index

- المؤتمر الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (٢٠١٥م، مارس)، *التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد*، الرياض. تم الاسترجاع من https://mobile.sabq.org/O10gde
- المومني، مأمون وآخرون. (٢٠١١م). أثر استخدام برامج رسوم متحركة علمية في تدريس العلوم في اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية، *مجلة جامعة دمشق، العدد (٣و٤) -المجلد ٢٧)* يونيو. ٦٥١.
- ميادة، ميادة محمد مصطفى. (٢٠٠٩م). *فعالية برنامج مقترح في القصة الحركية على تنمية مهارات التفكير الناقد لأطفال الروضة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، القاهرة، مصر.
- النعيمي، فاطمة. (٢٠٠٠م). فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية شخصية الطفل. *مجلة الأسرة، العدد (٣٤٥ - المجلد ٣٠)*. يوليو. ٤٤ -٧٨.
- وائل، وائل محمد أحمد. (٢٠٠٢م). *التحريك الجرافيكي بالكمبيوتر للصورة الفوتوغرافية المجهرية لإنتاج وسائط تعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- وحيد الدين، مصطفى محمد. (٢٠٠١م). *فيلم الرسوم المتحركة الطويل ومشكلة صنعه في مصر*، رسالة دكتوراه غير منشورة، المعهد العالي للسينما، القاهرة، مصر.

• المراجع الأجنبية

- Birisci, p.et a1. (2010) pre-service e1ementary teachers, views on concept cartoons: a sample from Turkey. Middle East Journal of Scientific Research, Vo1. (5), No. (2), P. 91-97.
- Dunsworth, Q,A (2007). Fostering Multimedia Learning of Science: Exploring the Role of an Animated Agent's Image, Computers & Education, v49 n3 p677-690.
- Ozmen, H. et a1. (2001). Using 1aboratory activities enhanced with concept cartoons to support progression in students, understanding of acid-base concepts, Asia-pacific Forum on Science Learning and Teaching, vo1. (13), No. (1), p.1-29 (Eric Document No: EJ990373).
- Tannu, K. (2008). Computer Animations a Science Teaching Aid: Contenplating an Effective Methodology, Online Submission.
- Taylor, M.P. (2007). Animation as an Aid for the Teaching of Mathematical Concepts, Journal of Further and Higher Education, Vol.31, No.3, pp.249-261.
- Teoh, B., S. (2007). Interactive Multimedia Learning: Students' Attitudes and Learning Impact in an Animation Course, Online Submission, Turkish Online Journal of Educational Technology—TOJET, Vol.6, No.4, Oct.

****

البحث الخامس:

أثر استخدام بيئة تعلّم شخصيةٍ في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى معلمات رياض الأطفال

إعداد :

أ / حليمة حسن إبراهيم الفقيه

ماجستير تقنيات التعليم كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

أثر استخدام بيئة تعلم شخصيةٍ في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى معلمات رياض الأطفال

أ / حليمة حسن إبراهيم الفقيه
ماجستير تقنيات التعليم كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام بيئة تعلم شخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى معلمات رياض الأطفال بروضة الحسّون الأهلية بمدينة جدة وتم توظيف المنهج التجريبي مع استخدام تصميم نموذج شبه تجريبي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام بيئة تعلم شخصية "Symbaloo" بهدف تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة وتم بناء أدوات الدراسة والتي تمثلت في : اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات اللازمة لإنتاج القصص الرقميّة و بطاقة ملاحظة مهارات استخدام تطبيق"PowToon" لإنتاج القصص الرقميّة، كما تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة وتم تطبيق الدراسة على عينة قصديه بلغ قوامها (٢٠) معلمة من معلمات روضة الحسّون واللاتي لديهن إلمام بمهارات استخدام الحاسب والانترنت، وتم تطبيق اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات اللازمة لإنتاج القصص الرقميّة والمكوّن من خمس عشرة فقرة موضوعية اختيار من متعدد وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام تطبيق"PowToon" لإنتاج القصص الرقميّة والتي بلغت خمس عشرة مهارة قبل وبعد تنفيذ تجربة البحث وكشف البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ مما يكشف عن أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى المعلمات.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم الشخصية - القصص الرقمية – معلمات رياض الأطفال.

Effect of Using a Personal Learning Environment on Developing Digital Story Production Skills for Kindergarten Teachers

Halima Hassan Ibrahim Al-Faqih

Abstract:
The research aimed to detect the effect of using a personal learning environment in developing digital story production skills in kindergarten teachers at Al-Hassoun National Kindergarten in Jeddah. The research utilized the experimental method a semi-experimental model design using a personal learning environment "Symbaloo" to develop digital story production skills, the study tools as follow: Achievement test to measure the cognitive aspect of the skills required for the production of digital stories and the observation card of skills to use the application "PowToon" to product digital stories. The research was applied to a purposive sample of (20) female teachers at Al-Hassoun kindergarten who have knowledge of computer and internet skills. The research indicated the existence of statistical differences At the level of 0.05, which detect the effect of using the personal learning environment on developing digital story production skills for female teachers.

Keywords: Personal learning environments - Digital stories - Kindergarten female teachers.

• **المقدمة**:

يشهد عصرنا الحالي ثورة معلوماتية وتكنولوجية لها انعكاسات مؤثرة في جميع المجالات، ومنها المجالات التعليمية؛ حيث غيرت تلك الثورة في التقنيات المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم، وفتحت آفاقاً جديدة لتطوير التعليم، وتقديم نوعيات جديدة تسهم في تنمية المجتمع وتقديم الحلول لكثيرٍ من المشكلات التعليمية، وإشباع الحاجات التعليمية المختلفة، لذا أصبح لزاماً على الجميع أن يُجيدوا استخدام تلك التقنيات في العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية.

ويتفق هذا مع ما ذكره محمد الطويلة (٢٠١٨، ٢) بأن التقنيات التعليمية تسهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم وتنمية المهارات وتعليم أعداد كبيرة من الدارسين وتعمل على إثارة الدافعية للتعلم واستثارة انتباه الطلاب واستدعاء خبراتهم السابقة مع تقديم خبرات واقعية تدعوا إلى زيادة نشاط المتعلم واستعداده وزيادة المشاركة الإيجابية والنشطة من المتعلم، مثل استخدام بيئات التعلم الافتراضية والإلكترونية وبيئات التعلم الشخصية.

ويري كل من (رنا حمدي ٢٠١٥، ٥٣)؛ (Drexler, 2010, 10; and Morrison, 2013, 5) أن بيئات التعلم الشخصية تعد مفتاح الوصول إلى كل ما هو جديد وسريع في عالم المعرفة باستخدام التكنولوجيات الحديثة في التعليم، كما أنها تعد إحدى وسائل تطوير الذات للمتعلمين وصقل شخصية المتعلم المعرفية والأدائية والوجدانية، من خلال أدوات بناء المحتوى، والتواصل بين المتعلمين وأقرانهم، والتشبيك والتشارك الاجتماعي؛ لتبادل الخبرات والمعلومات المرتبطة ببيئات التعلم الشخصية، وتتيح تلك البيئات للمتعلم السيطرة على اختيار الأنشطة التعليمية، والموارد، والأدوات التي تتوافق تمامًا مع نظريات التعلم الذاتي، كما تجعل تلك البيئات من المتعلم المحور الأساسي في التعلم والقائد لعملية تعلمه بحيث يكون قادرًا على اتخاذ القرار، وإنشاء بيئة التعلم الخاصة به على حسب ميوله واتجاهاته، كما أن بيئات التعلم الشخصية تساعد المتعلم على اكتساب المهارات من خلال اندماج المتعلمين في المحتوى الناتج عن استخدام الأدوات والمصادر المتاحة في هذه البيئة، واقتصار دور المعلم على دعم المتعلم في حالة احتياجه له، على عكس نظم إدارة المحتوى، ونظم إدارة التعلم، التي تعتبر تكراراً للفصل التقليدي والتي تركز على دور المعلم ويقل فيها التنظيم الذاتي، والتوجيه الذاتي للمتعلم.

ويشير كل من (أحمد عبد المجيد، ٢٠١٢، ٦١؛ ومصطفى القايد، ٢٠١٣، ٢٢) إلى أن بيئات التعلم الشخصية تستند على العديد من نظريات التعليم والتعلم كالنظرية الترابطية والاتصالية؛ حيث أن النظرية الترابطية تقوم فلسفتها على أن المعرفة موجودة في العالم الخارجي أو بيئة التعلم الشخصية، وليست في رأس الفرد وجوداً مجرداً، ويقوم الفرد بربط الخبرات التعليمية بنفسه، ونظرية

التعلم الاتصالية تفسر كيفية توزيع المعرفة خلال شبكة تتضمن المتعلمين، والتقنيات،والأدوات غير البشرية،ولا تقتصر فقط على المعرفة الموزعة داخل الدماغ كما هو الحال في النظرية الترابطية.

ونظراً لأهمية بيئات التعلم الشخصية فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة للتأكد من فعاليتها مثل دراسة (هبة العزب، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بيئات التعلم الشخصية في تنمية التنظيم الذاتي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم؛ وتوصلت نتائجها إلى فعالية بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، ودراسة (حسين محمود، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف مستويات الإبحار في بيئات التعلم الشخصية على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم؛ وتوصلت نتائجها إلى فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية المهارات العملية لدي أفراد عينة الدراسة، ودراسة (حنان القاضي، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه نحوها لطالبات تقنيات التعلم؛ وتوصلت نتائجها إلى فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه لدي أفراد عينة الدراسة، ودراسة (إسماعيل حسونة، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على فعالية تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على الانفوجرافيك في التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدي طلاب كلية التربية؛ وتوصلت نتائجها إلى فاعلية بيئة التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدي طلاب كلية التربية، ودراسة (أحمد الملحم، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف أنماط الدعم في بيئات التعلم الشخصية على تنمية مهارات نظم إدارة بيئات التعلم الإلكتروني لدي طلاب كلية التربية؛ وتوصلت نتائجها إلى فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية المهارات العملية لنظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أفراد عينة الدراسة.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية نواتج التعلم المختلفة كالتحصيل المعرفي، والأداء العملي لبعض المهارات العملية، والتنظيم الذاتي، مما دعى الباحثة لاستخدامها في البحث الحالي لتنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال. حيث تُعد القصص الرقمية إحدى أهم التطبيقات الجديدة والمثيرة والتي أصبحت متاحة للاستخدام بسهولة في الفصول الدراسية وذلك إذا ما أحسن تصميمها وتطويرها وعرضها، فهي تجذب الانتباه والإثارة والتشويق لدى الطالب وتساعد على التركيز وتقضي على الملل السائد في الجو التقليدي وتساعد الطلاب على الربط بين الحقائق العلمية المختلفة، وتنمي لديهم القدرة على حل المشكلات والتفاعل مع الآخرين وتساعد على انتقال أثر التعلم، حيث تتيح فرصة استخدامها في المواقف الحياتية وتشجع على الابتكار والإبداع والمشاركة النشطة في عملية التعلم.

ولقد أثرت القصص الرقمية على البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم حيث أجريت مجموعة من الدراسات والبحوث للتأكد من فاعليتها على نواتج التعلم المختلفة كدراسة (إيمان الشريف، ٢٠١٤) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية القصة الرقمية في التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، وإنتاج القصة الإلكترونية، والاتجاه نحوها لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، وأوصت الدراسة بأهمية دراسة قياس أثر القصة الرقمية على بعض المتغيرات مثل الذكاء المكاني، والتفكير التحليلي، ومهارات حل المشكلات، ودراسة (هديل العرينان،٢٠١٥) والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية القصص الرقمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، كما أشارت نتائج دراسة (Preradovic, et al, 2016) إلى فاعلية القصص الرقمية في تحسين مهارات الأطفال الحسابية.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة فاعلية القصص الرقمية في تنمية نواتج التعلم المختلفة لدى فئات متنوعة من المتعلمين خاصة صغار السن منهم، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لا تتوافر لدى معلمات رياض الأطفال المهارات الكافية لتصميم وإنتاج تلك القصص الرقمية كأحد برامج الوسائط المتعددة مما لا يمكنهم من الأدوار الموكلة إليهم في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، لذلك توجد حاجة ماسة لتدريبهن على مهارات تصميمها وإنتاجها. وتأسيسًا على ذلك فإن الباحثة تسعى لتنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدي معلمات رياض الأطفال من خلال استخدام بيئات التعلم الشخصية.

- **مشكلة البحث (والإحساس بها):**

تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

- مناقشة الباحثة للمعلمات حيث تبين عدم وضوح مفهوم القصص الرقميّة لديهن وعدم إلمامهن بخطوات إنتاجها.
- ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن العديد من المعلمين ليس لديهم معرفة بمفهوم القصص الرقميّة ومكوناتها وكيفية إنتاجها كدراسة كل من (إمامة الشنقيطي، وسهام الجريوي، ٢٠١٨)؛ (*Hett, 2012*).
- ما اثبتته العديد من الدراسات السابقة في فاعلية وايجابيات استخدام بيئات التعلم الشخصية في تنمية المهارات التعليمية والممارسات الرقمية المختلفة لدى المتعلمين كدراسة كل من (هبة العزب، ٢٠١٣؛ حسين محمود، ٢٠١٤؛ حنان القاضي، ٢٠١٦؛ إسماعيل حسونة،٢٠١٧؛ وأحمد الملحم، ٢٠١٧).

من هذا المنطلق عمدت الباحثة الى استخدام بيئة تعلم شخصية لتنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلّمات رياض الاطفال بروضة الحسّون الأهلية بمدينة جدة.

- **تحديد مشكلة البحث؛**

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام بيئة تعلّم شخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة لدى معلمات رياض الأطفال؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- ما مهارات إنتاج القصص الرقمية المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- ما التصور المقترح لبيئة التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة؟
- ما أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة؟
- ما أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة؟

- **أهداف البحث**:

تتمثل أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

- إعداد قائمة بمهارات إنتاج القصص الرقمية التعليمية المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- وضع تصور مقترح لبيئة التعلم الشخصية الالكترونية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة.
- الكشف عن أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية الالكترونية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج القصص الرقمية التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة.
- الكشف عن أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية الإلكترونية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج القصص الرقمية التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة.

- **أهمية البحث**؛

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- لفت نظر المختصين والمهتمين والباحثين في المجال التربوي إلى ضرورة وأهمية توظيف المستحدثات التقنية الحديثة كبيئات التعلم الشخصية والاستفادة منها في عملية تعليم وتنمية المهارات التعليمية المختلفة للمتعلمين.
- دعم مفاهيم التعلم المستمر والتعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم الذاتي والتي تنادي بها الاتجاهات التربوية الحديثة في عملية تعليم وتطوير المهارات المختلفة من خلال استخدام بيئات التعلم الشخصية.
- الارتقاء بالمستوى الفني والإبداعي لإنتاج القصص الرقمية التعليمية مما يساعد على جودة المخرج التعليمي وبما يواكب متطلبات التعلم في العصر الرقمي.

- **فروض البحث**؛

سعي البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالي:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية القبلي والبعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات إنتاج القصص الرقمية القبلي والبعدي.

- **حدود البحث**:

- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.
- **الحدود المكانية:** معلّمات رياض الاطفال بروضة الحسّون الأهلية بمدينة جدة.
- **الحدود الموضوعية:**
  - ✓ بيئة تعلم شخصية مقترحة "Symbaloo".
  - ✓ مهارات إنتاج القصص الرقميّة من خلال تطبيق "PowToon".

- **أدوات البحث**:

- **أداة المعالجة التجريبية:** تصميم بيئة تعلم شخصية مقترحة.
- **أدوات القياس:** وتتمثل في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج القصص الرقمية، وبطاقة ملاحظة أداء عملي لمعلمات رياض الأطفال لإنتاج القصص الرقمية.

- **مصطلحات البحث**:

- **بيئة التعلم الشخصية** Personal Learning Environment

تعرف الباحثة بيئة التعلم الشخصية إجرائيًا بأنها: "موقع الكتروني يتيح امكانية دمج شبكة من ادوات وتطبيقات وخدمات الجيل الثاني للويب Web,2، بطريقة منظمة ومخصصة يختارها المتعلم وفق لاحتياجاته المعرفية والشخصية".

- **القصص الرقمية** Digital Storytelling

تعرف الباحثة القصص الرقمية إجرائيًا بأنها: "قصص تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها من خلال تطبيقات تحتوي على مجموعة من الوسائط المتعددة والتأثيرات الصوتية والخلفيات الموسيقية بغرض توظيفها في العملية التعليمية".

- **الإطار النظري للبحث**:

تحاول الباحثة في سياق عرضها للإطار النظري والدراسات السابقة إلقاء الضوء على بعض المحاور ذات العلاقة ببيئات التعلم الشخصية، والقصص الرقمية التعليمية؛ وبيان ذلك فيما يلي:

• **المحور الأول: الأسس النظرية لبيئات التعلم الشخصية:**

• **مفهوم بيئة التعلم الشخصية:**

باستعراض التعريفات الخاصة ببيئة التعلم الشخصية المنتشرة بكثرة بين مجموعة من المهتمين بتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني نجد أن كلا من (Fournier, 2011, 13; and Adell, 2011, 1) قد اتفقوا على أنها مفهوم لتنظيم التعلم عن طريق مجموعة من الخدمات والأدوات والمحتوى وموارد التعلم.

وتعرف (رنا شاهيني، ٢٠١٥، ١٥) بأنها: "الاستخدام الأمثل لتطبيقات وخدمات ومصادر الانترنت المختلفة من قبل المتعلم لخدمة وتحقيق أهداف تعلمه وتخصيص المحتوى التعليمي بما يتناسب واحتياجاته وتلائم مع رغباته في ظل دعم معلمه وتوجيهه". بينما يعرفها أيمن محمود (٢٠١٥، ١٩٥) بأنها: " بيئات تتيح للمتعلم استخدام مجموعة من التطبيقات والأدوات التي يخصصها حسب احتياجاته ومتطلباته في بيئة تعليمية واحدة، حيث تسمح هذه الأدوات للمتعلم أن يتعلم مع أفراد آخرين، ويتحكم في مصادر التعلم، ويدير الأنشطة التي يشارك فيها، ويشارك في الأنشطة التعليمية".

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف بيئة التعلم الشخصية بأنها: "موقع الكتروني يتيح امكانية دمج شبكة من أدوات وتطبيقات وخدمات web 2.0، بطريقة منظمة ومخصصة يختارها المتعلم وفق لاحتياجاته المعرفية والشخصية".

• **خصائص بيئات التعلم الشخصية:**

توجد عدة خصائص لبيئات التعلم الشخصية حددها (Fournier, 2011, 18) في ثمان خصائص هي: الفاعلية والتنظيم، المرونة، المشاركة والقابلية للنقل، والإبحار، التفاعلية، الشخصية والتطوير الذاتي، والاجتماعية مع الآخرين، أما (Chatti , Jarke , & Specht, 2010, 78: 85) فذكروا أربع عشرة خاصية لبيئات التعلم الشخصية هي: بيئات تميزها المعارف التي يبنيها الأفراد والتي تتميز بالشخصية والتوجيه والتحكم والتنظيم الذاتي، الاجتماعية، بيئة موزعة، الإتاحة في أي وقت وكل مكان، معقدة، تكيفية مع احتياجات الطلاب، غير خطية، الإبحار نحو المعرفة، المرونة، المشاركة النشطة، التعلم غير الرسمي والتعلم مدى الحياة، الانفتاح واللامركزية، الاتجاه من أسفل إلى أعلى، سحب المعرفة، والتعلم الأيكولوجي.

• **التوظيف الفعال لبيئات التعلم الشخصية:**

يرى أيمن محمود (٢٠١٥، ٢٠٢: ٢٠٥) أن بيئة التعلم الشخصية هي "البيئة التي تتجاوز الحدود الجغرافية والزمنية لتقديم الخدمة التعليمية والاستفادة منها، وخير مثال لهذه البيئة هو التعلم القائم على الشبكات"، ولكي يتحقق توظيف فعال لبيئة التعلم الشخصية لابد من تأمين عدد من المتطلبات منها:

- تبنى المؤسسات التعليمية لنظام التعليم الإلكتروني عامة وبيئات التعلم الشخصية خاصة واعتبارها هدف قومي تتجاوز به العديد من صعوبات التعلم التقليدي.
- إعادة النظر في المناهج والبرامج التعليمية والمواد لتتفق مع متطلبات بيئات التعلم الشخصية.
- تعديل الاتجاهات نحو المستحدثات التكنولوجية بصفة عامة ونظم التعليم الإلكتروني بصفة خاصة.
- رفع كل القيود التي تضعها النظم التقليدية على التحاق المتعلمين ببرامج التعليم الإلكتروني.

- **الأدوات والتطبيقات اللازمة لبناء بيئات التعلم الشخصية**:

يؤكد جميل إطميزي (٢٠١٠، ٥١) على أن بيئات التعلم الشخصية، هي: "وسيلة لتنظيم مجموعة متنوعة من أدوات وخدمات الجيل الثاني من الويب، بما يخدم التعلم، بحيث أنها تعتبر فريدة من نوعها لكل متعلم، وسوف تتغير وفقا لاحتياجات المتعلم وخبراته"؛ ويمكن تقسيم هذه الأدوات كالتالي:

- **أدوات تساعد المتعلم في بناء المحتوى:** وهي تساعد المتعلم في بناء المحتوى، ولكنها تختلف في كيفية تنظيمه.
- **أدوات تساعد في فاعلية الأدوات السابقة**: مثل: استخدام خلاصات المواقع، واستخدام الوسوم لتوصيف المصادر المختلفة، فهي تساعد المتعلم على إدارة المعلومات والمعرفة.
- **أدوات تساعد المتعلم في التواصل والتشبيك الاجتماعي:** وهي تساعد في ربط الأشخاص بعضهم ببعض (شبكة لتبادل الخبرات والمعلومات.
- **أدوات بحث وتخزين:** حيث تسمح بالقيام بعمليات البحث في المصادر المختلفة، وحفظ ما يتم تجميعه وبناؤه.

- **المحور الثاني**: **القصة الرقمية**

- **مفهوم القصة الرقمية**:

يرى رشدي طعيمة (٢٠٠١، ١٢) أن القصة كل ما يكتب للأطفال نثريًا بقصد الامتاع أو التثقيف، ويروي أحداثًا وقعت لشخصيات معينة سواء كانت هذه الشخصيات واقعية أو خيالية، وسواء كانت تنتمي لعالم الكائنات الحية أو الجان، وتشتمل القصة عادة على مجموعة من العناصر تتلخص في الفكرة، والحبكة، والشخصيات، والبيئة والشكل العام الذي تخرج به.

أما(Frazel (2011, 9 فيعرفها بأنها: "العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات الموسيقية، والصور المتحركة، ومهارات الفن الروائي، ففي ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق، وإثارة تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين المتطورة".

ويمكن من خلال ما سبق عرضه وضع تصور لتعريف القصة الرقمية بأنها: " قصص تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها من خلال تطبيقات تحتوي على مجموعة من الوسائط المتعددة والتأثيرات الصوتية والخلفيات الموسيقية بغرض توظيفها في العملية التعليمية".

- **أنواع القصص الرقمية التعليمية**:

يتفق كل من (Lambent, 2010, 4:8; Smith, 2011, 15: 17; Robin, McNeil, 2012, 37: 51) على أن أنواع القصص الرقمية تتعدد؛ ومنها:

- **قصص السير الذاتية**؛ وهي القصص التي تدور حول شخص مهم وتوجد معان للعلاقات مع شخص آخر، أو دور كبير يلعبه شخص ما في حياتنا.
- **القصص التذكارية**؛ وهي تذكر أشخاص من الماضي، وترتبط القصة بإجابة المتعلم على الأسئلة التالية: كيف كانت علاقتك بهذا الشخص؟، كيف تصف هذا الشخص المظهر الخارجي له؟، هل هناك موقف يمكن أن يترجم شخصيته بشكل دقيق؟ ما الذي فعله هذا الشخص ليأسر تفكيرك ما الدرس الذي قدمهٍ وتشعر بأنه مهم؟، إذا كان لديك ما تقوله والذي لم يسمعه منك مطلقا فماذا سيكون؟
- **قصص المغامرة**؛ من أهم الأسباب التي تدفع الإنسان للسفر هو التخلص من روتين الحياة مما يساعد على إبداع ذكريات واضحة، والسفر والمغامرة عادة ما تكون دعوة للتحدي للعودة من هذه التجارب بمدركات شخصية، وتشارك الإحساس بالجمال ولكن إخبارها للأخرين وتحويلها لقطعة وسائط متعددة هو أمر صعب؛ وعلى المتعلم قبل الرحلة التالية أن يفكر في إنشاء قصة معتمدة على أنواع الصور، ومقاطع الفيديو، وملفات الصوت التي ستكون مفيدة عند بنائه لقصة رقمية.
- **قصص الإنجاز**؛ وهي دائمًا ما تكون عن تحقيق هدف محدد مثل التخرج، الفوز في مباراة ويمتاز هذا النوع بالتركيب القصصي الكلاسيكي كما أنها تكون موثقة ومن السهل بناء قصة رقمية منها بالرد على التساؤلات التالية: ما هو الحديث (الوقت، المكان، الحادثة) ؟، ما علاقتك بالحدث؟، مع من اختبر هذا الحديث؟، هل هناك لحظة حاسمة في هذا الحديث؟ بماذا شعرت أثناء الحديث؟، ماذا تعلمت من هذا الحدث؟، كيف غير هذا الحدث حياتك؟
- **القصة حول ما أقوم به**؛ يمكن أن تتكون القصص الاحترافية حول ما نقوم بعمله في وظائفنا أو في هواياتنا أو الالتزامات الاجتماعية: ما هي مهنتك وما هو اهتمامك الأكبر ؟، ما هي الخبرات أو الاهتمامات السابقة في حياتك التي هيأتك لهذا النشاط ؟، هل كان هناك حدث أثر على قرارك لمتابعة عملك؟، ما الذي أثر فيك وساعدك على تشكيل مهنتك، اهتمامك أو مهاراتك في هذا المجال؟، كيف أثر اهتماماتك أو مهنتك على حياتك كلية الأسرة، الأصدقاء، المكان الذي عشت فيه؟

• **عناصر القصة الرقمية**:

يحدد lambent (2010, 4:10) عدة عناصر ضرورية يجب على كاتب القصة الرقمية تحديدها وتتمثل فيما يلي:

- **الشخصيات**؛ فيجب تحديد شخصيات القصة الرقمية الرئيسية والثانوية وتحديد ملامحها وخصائصها
- **العقدة**؛ ويقصد بها الهدف من القصة، ما سوف يكتسبه التلميذ من متابعته للقصة الرقمية.
- **الأحداث**؛ حيث تبدأ القصة الرقمية بحدث يثير التلميذ لمتابعتها ثم تتوالى الأحداث التي تربط القصة الرقمية ببعضها.
- **الذروة**؛ وهي عبارة عن حل المشكلة أو الدروس المستفادة من رواية القصة الرقمية
- **نهاية القصة الرقمية (الخاتمة)**؛ وهي عبارة عن موجز يلخص النقاط الرئيسية للقصة الرقمية وما تم فيها من أحداث.

• **شروط القصص الرقمية التعليمية**:

يذكر كل من (هديل العرينان، ٢٠١٥، ١٢)؛ (Brenner, 2014, 77) أن هناك مجموعة من الشروط والمواصفات التي تصمم في ضوئها القصص الرقمية؛ حتى تنجح في تحقيق أهدافها؛ وأهم تلك الشروط ما يلي:

- **الإخراج**؛ أن يكون إخراجها في جو من التشويق والإثارة؛ بحيث تشمل الصوت والحركة والألوان والموسيقى.
- **المضمون**؛ أن يكون للقصة أفكار معينة ومحتوى وقيم وسلوكيات تسعى إلى تحقيقها، وأن يبتعد مضمون القصة عن المواقف المخيفة والمزعجة، فينبغي أن تتضمن مواقف مريحة ومشاهد محببة للأطفال فيها حب ومرح.
- **الحجم**؛ أن تكون القصة مناسبة من حيث الحجم؛ فلا تكون طويلة تدعو إلى الملل من جانب المستمع والمشاهد.
- **الهدف**؛ ينبغي أن يكون للقصة هدف تسعى لتحقيقه سواء أكان هدفاً اجتماعيا أم لغويا أم خلقيا... إلخ.
- **البناء الفني**؛ أن تشمل القصة جميع العناصر من بداية ونهاية وعقدة وشخصيات وسرد وحوار، وأن تتسلسل الأحداث تسلسلاً منطقيا، وأن تكون البداية مثيرة ومشوقة، وتكون النهاية مناسبة ومنطقية وسعيدة.
- **العرض**؛ أن يتنوع عرض القصة من حيث احتوائها على الصور والحركة والألوان والإثارة، وأن يكون زمن العرض مناسبا، وأن يكون العرض مثيرا وجذابا.
- **الاستخدام**؛ أن تكون القصة سهلة الاستخدام؛ بحيث توجد خيارات مساعدة، ويستطيع الطفل أن يتحكم في العرض وسرعته، وفي استرجاع الصور والأحداث.

• **منهج البحث**:

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد اعتمد على:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك في تحليل الدراسات والبحوث السابقة والتعرف على ما آلت إليه من نتائج تخص متغيرات البحث الحالي، من أجل إعداد الإطار النظري للبحث وإعداد أدواته.
- **المنهج التجريبي:** وهو المنهج المستخدم في بيان أثر المتغير المستقل التجريبي (بيئة التعلم الشخصية على المتغيرات التابعة التي تتمثل في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال).

• **متغيرات البحث**:

ويشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة:** يشتمل البحث على متغير مستقل واحد وهو (بيئة التعلم الشخصية)
- **المتغيرات التابعة:** اشتمل البحث على متغير تابع واحد وهو: (مهارات إنتاج القصص الرقمية).

• **التصميم التجريبي للبحث**:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، ويوضح الجدول (١) التصميم التجريبي للبحث:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
اختبار التحصيل المعرفي بطاقة ملاحظة الأداء العملي	بيئة التعلم الشخصية	اختبار التحصيل المعرفي بطاقة ملاحظة الأداء العملي

• **بناء مادة المعالجة التجريبية، والأدوات المستخدمة في البحث**:

• **أولاً: فيما يتعلق ببناء مادة المعالجة التجريبية**

لتصميم وإنتاج المحتوي التعليمي، وتقديمه من خلال بيئة التعلم الشخصية وفق المعالجة الخاصة بالبحث، تم الاطلاع على مجموعة من نماذج التصميم التعليمي، كان من أهمها: نموذج (محمد خميس، ٢٠٠٣)، والنموذج المعياري العالمي العام؛ ونموذج روفيني؛ ونموذج ريان وآخرون؛ ونموذج الجزار (ADDIE; Ruffini, 2000; Ryan, et al, 2000; Elgazzar, 2013)، وقد استرشدت الباحثة بهذه النماذج في مراحل وخطوات إعداد مادة المعالجة التجريبية وفقاً لما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي؛ وقد جاءت المراحل والخطوات كالتالي:

• **المرحلة الأولى**:

دراسة الواقع الحالي؛ تستهدف هذه المرحلة دراسة كافة الظروف المحيطة ببيئة التعلم الشخصية قبل البدء في بنائها، وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

• **تحديد المشكلة**:

وتتمثل المشكلة في التعرف على أثر بيئة التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدي معلمات رياض الأطفال بروضة الحسون الأهلية بمدينة جدة.

• **تحليل خصائص المتعلمين**:

في الدراسة الحالية المتعلمين المستهدفين هن معلمات رياض الأطفال بروضة الحسون الأهلية بجدة؛ وقد تم التأكد من توافر كفاياتهم الشخصية، والمتمثلة في وجود الدافع نحو التعلم، والقدرة على التعلم الذاتي، وأيضاً القدرة على تنظيم الوقت، والتعبير والاستفسار؛ كما تم التأكد أيضاً من توافر الكفايات المرتبطة باستخدام الكمبيوتر والإنترنت لدى أفراد العينة المستهدفين.

• **تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين**:

الوصول إلى أهم الاحتياجات التعليمية للمتعلمين فيما يتعلق بمهارات إنتاج القصص الرقمية؛ والتي تتمثل في؛ الخلفية المعرفية عن مهارات إنتاج القصص الرقمية وكيفية التعامل مع برنامج "PowToon" المتخصص في إنتاجها؛ وقد تم تحديد قائمة بتلك المهارات وفق ما يلي:

- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم لتحديد المهارات اللازمة لإنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال.
- تجميع وترتيب المهارات بالقائمة من خلال:
  - ✓ الاطلاع على الدراسات والبحوث الأدبية المرتبطة بتحليل مهارات إنتاج القصص الرقمية.
  - ✓ تحليل برنامج "PowToon" المتخصص في إنتاج القصص الرقمية؛ في ضوء ذلك تم وضع الصورة الأولية لقائمة المهارات الخاصة بإنتاج القصص الرقمية وقد تكونت من (١٥) مهارة رئيسية تضمنت (١٠٠) مهارة فرعية، وذلك لعرضها على السادة المحكمين والمتخصصين، في مجال تكنولوجيا التعليم، لأخذ آرائهم حول مدى أهمية كل مهارة من المهارات التي وردت بها، وقد تم تصميم الاستبانة بحيث تتضمن ثلاثة مستويات أمام كل مهارة لتحديد درجة أهميتها، ومناسبتها، واستخدم بعد ذلك اختبار (كا٢) لتحديد أهمية كل مهارة من المهارات الواردة بالقائمة من خلال رأي المحكمين، وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ وبعد تحليل النتائج، تم التوصل إلى أن جميع قيم (كا٢) المحسوبة جاءت أكبر من قيم (كا٢) الجدولية؛ حيث جاءت جميع تكرارات المحكمين لصالح البديلين (مهمة جداً – مهمة) في الاستبانة، ولم يحصل البديل (غير مهمة) على أية تكرارات من استجابات المحكمين، وبناءً عليه تم اعتبار جميع المهارات الرئيسية والفرعية الواردة بالقائمة مهمة ومناسبة؛ وفي

ضوء ذلك تم إعداد قائمة بمهارات إنتاج القصص الرقمية باستخدام برنامج "PowToon" تضمنت (١٥) مهارة رئيسية و(١٠٠) مهارة فرعية.

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي والذي ينص على: " ما مهارات إنتاج القصص الرقمية المراد تنميتها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟"

- **صياغة الأهداف التعليمية**؛

تم تحديد الأهداف العامة من خلال الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات، والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وذلك للتعرف على مهارات إنتاج القصص الرقمية.
- اعتمدت الباحثة على المهارات التي اتفق المحكمين على إنها (مهمة جدا، ومهمة) في اشتقاق الأهداف العامة للمحتوى؛ حيث اعتبرت الباحثة كل مهارة من تلك المهارات بمثابة هدف من أهداف التعلم من خلال بيئة التعلم الشخصية، وعلى هذا يمكن القول بأن الهدف العام للبحث الحالي يتمثل في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية.

- **تحديد واقع الموارد والمصادر التعليمية المتاحة**؛

تم تحليل خصائص بيئة التعلم من خلال ملاحظه وسرد الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة؛ وهي توافر أجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت لدخول المتعلمين على بيئة التعلم الشخصية "Symbaloo"، بالإضافة إلى السبورات البيضاء، والمعامل المجهزة من حيث البنية التحتية (مصادر كهرباء - مقاعد ملائمة - ستائر - مراوح - برامج مثل برامج نظم التشغيل، وبرامج مستعرضات الويب).

- **المرحلة الثانية**:

التصميم؛ تتضمن تلك المرحلة الخطوات التالية:

- **تحديد أهداف بيئة التعلم الشخصية**؛

تم إعداد قائمة بالأهداف العامة لبيئة التعلم الشخصية واللازمة لتطوير مهارات إنتاج القصص الرقمية باستخدام برنامج "PowToon"؛ وتمثلت تلك الأهداف في تقديم مجموعه من المعارف المتعلقة بمهارات القصص الرقمية وخطوات ومراحل إنتاجها والشروط والمعايير التي ينبغي توافرها فيها.

- **إعداد وضبط أدوات البحث**؛

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

الأداة الأولى؛ **قائمة الأهداف الإجرائية لتنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية باستخدام برنامج** "PowToon" **لمعلمات رياض الأطفال بروضة الحسون الأهلية بمدينة جده**؛ وتطلب إعداد تلك الأداة الخطوات التالية:

• **تحديد الهدف**:

استهدفت القائمة تحديد الأهداف الإجرائية التي يجب أن يكتسبها معلمات رياض الأطفال.

• **تحديد مصادر إعداد القائمة**؛

وهي أراء الخبراء والمتخصصين في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، ونتائج الدراسات السابقة والدراسات ذات الصلة.

• **التحقق من صدق المحتوى**؛

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على السادة المحكمين وذلك للتعرف على آرائهم من حيث: مدى تحقيق المعارف والمهارات السلوك التعلم المرغوب، ودقه الصياغة اللغوية للأهداف، ومدى الترابط والتسلسل المنطقي للأهداف وتدرجها من حيث درجة الصعوبة والتعقيد، ثم إجراء المعالجة الإحصائية لإجابات السادة المحكمين لحساب النسبة المئوية لمدى تحقيق كل هدف للسلوك التعليمي المراد بلوغه، وكانت النتائج حققت جميع الأهداف بقائمه السلوك التعليمي المنوطة به بنسبة مئوية أكثر من ٩٠٪ عدا صياغة بعض الأهداف السلوكية التي تم تعديلها في ضوء تعديلات السادة المحكمين.

• **الثبات**:

لقياس معامل ثبات القائمة تم عرضها على السادة محكمي البحث في مجالات الحاسب وتقنيات التعليم، ثم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ من خلال برنامج SPSS وبلغ ٩٧٪

الأداة الثانية: **بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لمعلمات رياض الأطفال بمدينة جدة وقد مرت بالمراحل الآتية**:

• **تحديد الهدف**:

استهدفت بطاقة الملاحظة قياس الأداء المهارى لمعلمات رياض الأطفال بروضة الحسون الأهلية بمدينة جدة فيما يتعلق بأدائهم لمهارات إنتاج القصص الرقمية.

• **بإعداد بطاقة الملاحظة من خلال فحص صورتها الأولية من خلال**:

الاستعانة بالدراسات السابقة، وصياغة مهارات البطاقة بطريقة سلوكيه حتى يمكن قياسها، وتحتوي بطاقة الملاحظة على خمس عشرة مهارة رئيسة.

وقد حددت الباحثة مقياس الأداء ب (صفر)، (١) حيث تشير الدرجة صفر إلى أن المتعلم لم يؤد المهارة، والدرجة (١) على أنه أداها بطريقة سليمة، وضمت البطاقة (١٥) محور رئيسي انبثق منها (١٠٠) مهارة فرعية.

• **التحقق من صدق بطاقة الملاحظة**:

بعرضها على المحكمين لإبداء الرأي في مدى ملائمة البطاقة للهدف الذي أعدت من أجله، ومدى ملائمة محاور البطاقة للمهارات المنسدلة أسفلها، ومدى

سلامة الصياغة اللفظية والعلمية المهارات البطاقة، ومدى قدرة مهارات البطاقة على وصف السلوك المراد ملاحظته، وتقديم أي مقترحات يمكن إضافتها، ولقد جاءت استجابات المحكمين لتؤكد صدق البطاقة وقدرتها على قياس المهارات.

- **حساب معامل الثبات**:

عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات المعلمات حيث قامت الباحثة باستخدام البطاقة لتقييم أداء المتعلمين خلال التعامل مع بيئة التعلم الشخصية وأدائهم لمهارات إنتاج القصص الرقمية، حيث بلغ قدره (٠,٩٠) ويمثل ذلك معامل ثبات البطاقة، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ وفي ضوء ذلك أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق وفي صورتها النهائية.

الأداة الثالثة: الاختبار التحصيلي؛

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الإجراءات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار**:

تمثل الهدف من الاختبار التحصيلي في: قياس الجوانب المعرفية للموضوعات المحددة لإنتاج القصص الرقمية من خلال بيئة التعلم الشخصية.

- **صياغة مفردات الاختبار**:

تم صياغة مفردات الاختبار في صوره أسئلة موضوعيه من نوع (الاختيار من متعدد) وروعي الشروط الواجب توافرها في صياغة وتصميم هذه النوعية من المفردات

- **تحديد عدد مفردات الاختبار**:

بلغ عدد مفردات الاختبار (١٥) مفرده من نوع الاختيار من متعدد، وروعى في توزيع المفردات تغطية الموضوعات التي تم تحديدها في البحث الحالي، وتم تقدير كل مفرده بأربع درجات، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختيار (٦٠) درجه

- **إنتاج الاختبار إلكترونيًا**:

تم تصميم الأخبار وإنتاجه إلكترونيا ليتعامل مع عينة البحث، ثم من خلال بيئة التعلم الشخصية "Symbaloo".

- **تحديد صدق الاختبار التحصيلي**:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة أساتذة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بهدف معرفة رأيهم في مفردات الاختبار من حيث ملائمة المفردات الأهداف الاختبار ومدى الصحة العلمية واللغوية المناسبة للمفردات.

- **حساب ثبات الاختبار**:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية للبحث؛ وتم إدخال نتيجة الاختبار على برنامج spss وبحساب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ

حيث بلغت معاملات الثبات للدرجة الكلية للاختبار (٧١٪)، هذه القيم تعتبر مقبولة ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الاختبار على العينة الأساسية للبحث.

• **حساب زمن الاختبار**:

تم حساب متوسط زمن الارباعي الأعلى (أول خمس معلمات) انتهوا من أداء الاختبار والارباعي الأدنى (آخر خمس معلمات) انتهوا من أداء الاختبار ثم حساب متوسط الزمن فكان في حدود ٣٠ دقيقة.

• **حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز**:

تم حساب معامل الصعوبة لكل مفرده بقسمة عدد المتعلمين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة على العدد الكلي للمتعلمين وتراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٣٣: ٠.٧٣) وبحساب معاملات التمييز تراوحت بين (٠.٤٤: ٠.٥١) مما يدل على القدرة التمييزية للمفردات.

• **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد حساب معاملات الثبات والتحقق من صدق الاختبار وحساب معاملات الصعوبة والتمييز للمفردات، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزة للتطبيق.

• **تصميم بيئة التعلم الشخصية؛ ويمكن توضيح الخطوات الرئيسية لها كالتالي**:

الخطوة الأولى؛ تصميم الصفحة الرئيسية؛ تم انشاء الصفحة الرئيسية لبيئة التعلم الشخصية وتحتوي على أزرار للتحكم بصفه عامه في بيئة التعلم الشخصية وتحتوي على: زر للإبحار داخل البيئة، وزر التحكم في نظام العرض وباقي الإعدادات الهامة، وزر لعرض قائمة بأعضاء البيئة وهن معلمات رياض الأطفال.

الخطوة الثانية؛ التسجيل والدخول للموقع استعدادا للتعامل معه ويستخدم زر "التسجيل" حتى تتمكن المعلمات من التسجيل داخل (بيئة التعلم الشخصية"Symbaloo") حيث تظهر استمارة التسجيل وملء استمارة الدخول التي تحتوي على البريد الالكتروني وكلمة السر.

الخطوة الثالثة؛ استعراض دليل الاستخدام الخاص ببيئة التعلم الشخصية عند الضغط على زر "دليل الاستخدام" تظهر لنا شاشة تحتوي على ملفات الفيديو التي تمكن المتعلمين من استخدام أدوات البيئة، مع إمكانية تنزيلها على أجهزتهم الخاصة حتى يتمكنوا من التعامل معها.

الخطوة الرابعة؛ البحث داخل بيئة التعلم الشخصية يتم من خلال الضغط على زر "البحث" بعد كتابه الموضوع أو الكلمات المراد البحث عنها داخل البيئة حيث تظهر الشاشة الخاصة بعرض نتائج البحث تتضمن أسماء الموضوعات وملخص عن كل موضوع وعدد نتائج البحث والوقت الذي استغرقه البحث.

• **تصميم أدوات بيئة التعلم الشخصية**:

تم إتاحة عدة أدوات متعددة داخل بيئة التعلم الشخصية بحيث يتاح للمتعلم اختيار أي منها داخل البيئة وهي: "روابط تطبيق Face book - روابط للمدونة Blogger - روابط التطبيق YouTube - روابط تطبيق Google+ - روابط تطبيق Google hangouts".

• **تصميم التفاعلات داخل بيئة التعلم الشخصية**:

تضمنت بيئة التعلم الشخصية ثلاثة أنواع من التفاعلات وهي: تفاعل المتعلمين مع محتوى البيئة بالإضافة إلى تطبيقات الشبكات الاجتماعية المستخدمة، وتفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض، وتفاعل المتعلمين مع المعلم.

• **القياس القبلي لمستويات المتعلمين**:

أعتمد القياس القبلي لمعلمات رياض الأطفال على مهارات إنتاج القصص الرقمية من خلال اختبار التحصيل المعرفي والأداء العملي للمهارات.

• **المرحلة الرابعة: البرمجة والنشر**

تم في هذه المرحلة ترجمة تصميم بيئة التعلم الشخصية وإنتاجها عمليا وبناء عناصر واجهة التفاعل من خلال استخدام النصوص والفيديو التي تتناسب مع المحتوى العلمي، كما تم إعداد الأكواد البرمجية للصفحات وأدوات بيئة التعلم الشخصية، ثم إضافة المحتوى داخل بيئة التعلم الشخصية حتى يبدأ المتعلمين في استخدام تطبيقات الشبكات الاجتماعية من خلال تبادل آرائهم وتعليقاتهم حول الموضوع، ثم اختيار منصة "Symbaloo" لرفع بيئة التعلم الشخصية عليها.

• **المرحلة الخامسة: التطبيق**

ترتبط هذه المرحلة بتطبيق بيئة التعلم الشخصية للتأكد من صلاحيتها للتطبيق والاستخدام الفعلي لها بعد عرض النسخة المبدئية منها على السادة المحكمين ثم تجريبها على معلمات رياض الأطفال بصور استطلاعية، وذلك من خلال القيام بما يلي:

التطبيق التجريبي لبيئة التعلم الشخصية؛ وذلك بهدف معرفه الصعوبات التي يمكن أن تواجه التطبيق الفعلي لبيئة التعلم الشخصية، ومدى مناسبة الأجهزة لتطبيق تجربة البحث والتأكد من أنها متصلة بشبكه الانترنت، وتحميلها بالبرامج اللازمة لبيئة التعلم الشخصية وعدم وجود مشاكل عند تحميل البيئة، وتكونت عينه التجربة الاستطلاعية من عشرة معلمات من معلمات رياض الأطفال بروضة الحسون الأهلية بمدينة جدة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ) وأوضحت نتيجة التجربة الاستطلاعية ملائمة الأجهزة للتطبيق الفعلي، ووضوح المادة العلمية المعروضة داخل بيئة التعلم الشخصية، وتقبل معلمات رياض الأطفال للتعامل مع بيئة التعلم

الشخصية، وعدم وجود صعوبات عند التعامل مع دليل الاستخدام الخاص ببيئة التعلم الشخصية.

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثاني من أسئلة البحث الحالي والذي ينص على" **ما التصور المقترح لبيئة التعلم الشخصية في تنمية مهارات انتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة؟"**

- **المرحلة السادسة: التقويم**

وتضمنت تلك المرحلة التطبيق الفعلي لبيئة التعلم الشخصية: وذلك بعد الانتهاء من إعداد بيئة التعلم الشخصية وتحكيمها ثم إجراء التجربة الاستطلاعية، تم تطبيق بيئة التعلم الشخصية بصورتها النهائية وقد مرت هذه المرحلة بالخطوات الأتية:

- اختيار عينة البحث؛ حيث تم اختيار عينة البحث من معلمات رياض الأطفال بروضة الحسون الأهلية بجدة، بطريقة عمدية، وقد بلغ العدد الكلى للعينة (٢٠) معلمة.
- الإعداد للتجربة؛ حيث تم تجهيز دليل لاستخدام بيئة التعلم الشخصية يضم عنوان البيئة وكيفية التجول بداخلها وإجراء الاختبار وتوزيعه على أفراد العينة، كما تم تجهيز الاختبار التحصيلي في صورة إلكترونية ووضعة على البيئة.
- تطبيق أدوات البحث قبلياً ؛ حيث تم تطبيق أدوات البحث قبليًا على عينة البحث، بهدف التعرف على مدى تمكنهم من الجانب المعرفي والمهارى كما يلي:
  - ✓ التطبيق الفعلي للاختبار التحصيلي الذي يقيس الجانب المعرفي لدى العينة في صورة إلكترونية، حيث قامت كل معلمة بالإجابة على الاختبار من خلال البيئة بالنقر بالفأرة على الاختيار الصحيح، وفي نهاية الاختبار يظهر تقرير يوضح عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات الخطأ، والدرجة الكلية في الاختبار والنسبة المئوية.
  - ✓ تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء العملي محل الدراسة بمساعدة اثنتين من المعلمات وأخصائي معمل الحاسب الآلي في المدرسة، تحت إشراف الباحثة، وتسجيل الدرجات الخاصة بكل فرد.
- تنفيذ التجربة الأساسية؛ بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث قبلياً قامت الباحثة بتنفيذ التجربة الأساسية؛ حيث بدأ التجريب على عينة البحث لمدة ٣٠ يوماً ما عدا العطلات الرسمية، وذلك في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠/١٣٣٩هـ، وقد راعت الباحثة ما يلي:
  - ✓ وضع مجموعة من التعليمات في البداية وذلك لمساعدة المعلمات، وتعريفهن بخطوات السير.
  - ✓ أن تجلس كل معلمة في أي مكان وفى أي وقت لكي يتعلم.

- ✓ متابعة المعلمات أثناء دخولهم على البرنامج بيئة التعلم الشخصية.
- ✓ تطبيق أدوات البحث بعديا

- **المعالجة الإحصائية**:

تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية واستخدمت الأساليب الآتية:

- أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري).
- اختبار ت" *t- Test*"، لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة البحث.

- **عرض نتائج البحث وتفسيرها**:

وفيما يلي عرضاً لنتائج البحث، والتأكد من صحة فروضه من عدمها:

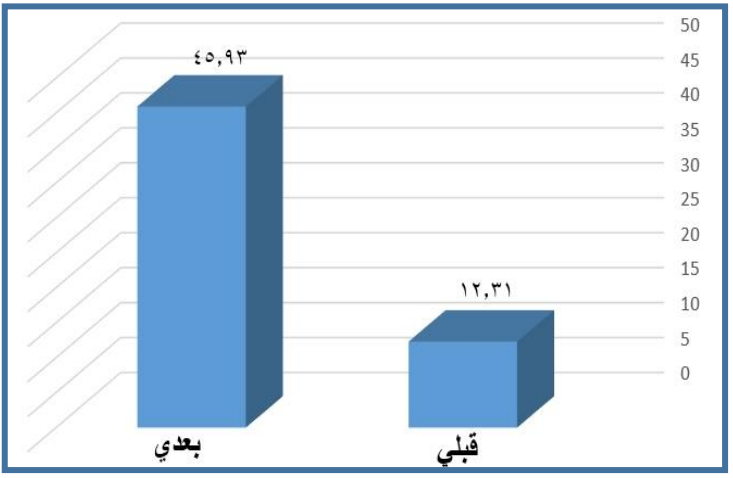
التأكد من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية القبلي والبعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية، وذلك باستخدام اختبار (ت).

جدول (٢) : دلالة الفروق بين درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة.

العينة	التطبيق	مجموعة البحث		ت المحسوبة	مستوي الدلالة عند (٠.٠٥)
		المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
٢٠	قبلى	١٢.٣١	٤.٢٧	٤٤.٥٨	دالة احصائيًا
	بعدي	٤٥.٩٣	٧.٦٥		

باستقراء النتائج الموضحة في الجدول (٢) يتضح ارتفاع مستوى التحصيل لدي معلمات رياض الأطفال واللائي درسن باستخدام بيئة التعلم الشخصية، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج القصص الرقمية؛ حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي (١٢.٣١)، بينما بلغ متوسط درجاتهن التطبيقِ البعدي (٤٥.٩٣)؛ وبلغت قيمة ت (٤٤.٥٨) المحسوبة، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وبذلك توجه الدلالة الاحصائية لصالح التطبيق البعدي، وبناء على تلك النتيجة يتم رفض الفرض الاحصائي، وقبول الفرض البديل والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي"؛ ويوضح ذلك الشكل (١):



شكل (١): رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على السؤال الثالث للبحث الحالي والذي ينص على: " ما أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية في تنمية الجانب المعرفي لمهارات انتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة؟".

التأكد من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات إنتاج القصص الرقمية القبلي والبعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج القصص، وذلك باستخدام اختبار (ت).

جدول (٣): دلالة الفروق بين درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج القصص الرقمية باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة.

العينة	التطبيق	مجموعة البحث		ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢٠	قبلي	٤٦.٠٢	٧.٧	١٠٢.٤٣	دالة احصائيًا
	بعدي	٧٥.١١	١٠.١		

باستقراء النتائج الموضحة في الجدول (٣) يتضح ارتفاع مستوى الأداء العملي في التطبيق البعدي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لدي معلمات رياض الأطفال واللائي درسن باستخدام بيئة التعلم الشخصية؛ حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق القبلي (٤٦.٠٢)، بينما بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (٧٥.١١)؛ وبلغت قيمة ت (١٠٢.٤٣) المحسوبة، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥)، وبذلك توجه الدلالة الاحصائية لصالح التطبيق البعدي،

وبناء على تلك النتيجة يتم رفض الفرض الاحصائي، وقبول الفرض البديل والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات انتاج القصص الرقمية القبلي والبعدي"؛ ويوضح ذلك الشكل (٢):

شكل (٢): رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع للبحث الحالي والذي ينص على: "ما أثر استخدام بيئة التعلم الشخصية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة جدة؟".

- **تفسير النتائج ومناقشتها**:

أولا: تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول

تشير النتائج المبينة في الجدول (٢) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث والتي درست باستخدام بيئة التعلم الشخصية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية لصالح التطبيق البعدي؛ وقد يرجع ذلك إلى:

- وضوح الأهداف التعليمية لبيئة التعلم الشخصية، وصياغتها في عبارات سلوكية إجرائية يمكن قياسها، مما يؤدى إلى معرفة المعلمة بما هو متوقع منها بعد انتهائها من دراسة المحتوى، وبالتالي تسعى إلى تحقيقه.
- إن بيئة التعلم الشخصية ليست طريقة لعرض المعلومات على المتعلمات فحسب ولكنها تجذب انتباههن بأسلوب ممتع أثناء اكتساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ، وجذب الانتباه أثناء اكتساب المعرفة العلمية مما يساعد في الاحتفاظ بها وينعكس بصورة ايجابية على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات القصص الرقمية.

- إن بيئة التعلم الشخصية تدفع المتعلمات للتفاعل مع البيئة ومع أقرانهن الأخرى أثناء التعلم وتجعل المتعلمات يشتركن في الوصول إلى المعلومات وتحقيق الأهداف، والاشتراك في التوصل للمعلومات يساعد في تدعيم الاحتفاظ بالمادة الدراسية حيث يجعل المتعلمة قادره على تنظيم وترتيب حصيلتها المعرفية والعلمية في ذاكرتها العاملة، مما ييسر استعادتها مرة أخرى، وبالتالي تزداد قدرته على التحصيل.
- ساعدت بيئات التعلم الشخصية المتعلمات على استيعاب البنية المعرفية وتكوين استراتيجيات أكثر تحليلاً ومرونة وبالتالي الوصول لمستوى مرتفع في إنتاج القصص الرقمية.
- ساعدت بيئة التعلم الشخصية على أن يكون للمتعلمات دور إيجابي في الحصول على المعرفة وتنمية قدراتهن على اكتساب المعلومات وفهمها وتحليلها.

من خلال ما سبق فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (هبة العزب، ٢٠١٣؛ حسين محمود، ٢٠١٤؛ حنان القاضي، ٢٠١٦؛ اسماعيل حسونة، ٢٠١٧؛ وأحمد الملحم، ٢٠١٧) والتي أثبت فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية نواتج التعلم المختلفة.

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني

تشير النتائج المبينة في الجدول (٣) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث والتي درست باستخدام بيئة التعلم الشخصية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لصالح التطبيق البعدي؛ وقد يرجع ذلك إلى:

- ترتبط هذه النتيجة بالنتيجة السابقة وهي أن بيئة التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج القصص الرقمية لدى أفراد عينة البحث، يؤدي إلى تحسن الأداء العملي لتلك المهارات لدى أفراد العينة.
- طريقة تنظيم المهارات المرتبطة بإنتاج القصص الرقمية؛ حيث تم تقسيمها إلى خطوات وأداءات بسيطة ومتسلسلة ومترابطة، مما سهل على المعلمات تعلمها وممارستها قبل اتقانها.
- اعتماد بيئة التعلم الشخصية على العديد من المثيرات البصرية والتي من أهمها لقطات الفيديو الرقمية، والتي لها دور كبير في تعلم المهارات؛ حيث تعد لقطات الفيديو نمذجة لأداء المهارات بشكل تفصيلي، مما انعكس بدورة على زيادة انتباه المتعلم وايجاد مشاركة إيجابية وفعاله بين المتعلم والمحتوى المقدم من خلال بيئة التعلم الشخصية، وبالتالي إدراكه لخطوات أداء المهارة.
- تنظيم الأنشطة داخل بيئة التعلم الشخصية؛ بحيث يُطلب من المتعلمة القيام بأداء المهارات التي تم تدريبها عليها لمساعدتها على ممارستها وإتقانها

قبل الانتقال لتعلم المهارات الأخرى، ساعد على تنمية أداء هذه المهارات لدى المتعلمات.

- من خلال ما سبق فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (هبة العزب، ٢٠١٣؛ حسين محمود، ٢٠١٤؛ حنان القاضي، ٢٠١٦؛ اسماعيل حسونة، ٢٠١٧؛ وأحمد الملحم، ٢٠١٧) والتي أثبت فاعلية بيئات التعلم الشخصية في تنمية نواتج التعلم المختلفة.

- **توصيات البحث**:

على ضوء نتائج البحث تم وضع بعض التوصيات التي قد تساعد في توظيف بيئات التعلم الشخصية في التعليم؛ ومن هذه التوصيات:

- الاستفادة من مزايا ومرونة بيئات التعلم الشخصية فيما يتعلق بتعلم المهارات العملية من خلال المصادر المختلفة المفتوحة عبر الويب بما يتناسب مع احتياجات المتعلم.
- إعداد برامج تدريبية لمعلمات رياض الاطفال لاستخدام وتوظيف خدمات وادوات الويب المختلفة والحديثة لتحقيق اهداف تعليمية مرغوبة.
- تشجيع معلمات رياض الأطفال على استخدام بيئة التعلم الشخصية لتدعيم الكفاءة التدريسية لديهن من خلال تجميع وتنظيم وإعداد المحتوى الذي يتم تدريسه للأطفال لتحسين تعليم الأطفال.
- ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على استخدام بيئة التعلم الشخصية في الممارسات التعليمية لإعداد بيئة تعلم تدعم تواصلهن في العملية التعليمية.

- **قائمة المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية**:

- أحمد عبد المجيد. (٢٠١٢). شبكات التعلم الإلكتروني والنظرية الاتصالية، مجلة التدريب والتقنية، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، السعودية.
- إسماعيل عمر حسونة. (٢٠١٧). فعالية تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على الانفوجرافيك في التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، مج١٨، ع٤، ٥٤٣ - ٥٧٦.
- أمامه الشنقيطي، وسهام الجريوي. (٢٠١٨). أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات انتاج القصص الرقمية للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية.
- إيمان زكي الشريف. (٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، ومهارات الانتاج، والاتجاه نحوها لدى الطلاب، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ع (٢)، مج (٢٠).
- أيمن جبر محمود. (٢٠١٥). نموذج لبيئة تعلم شخصية قائمة على الاحتياجات والمعايير وأثرها على التنظيم الذاتي والقابلية للاستخدام لدى طالب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٦، ج٢، ١٨١ - ٢٣٠.

- جميل اطميزي. (٢٠١٠). نظم التعليم الإلكتروني وأدواته، الولايات المتحدة الأمريكية، مؤسسة فليبس للنشر.
- حسين بشير محمود. (٢٠١٤). أثر اختلاف مستويات الإبحار في بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع٢٤، ٢١٣ – ٢٣٧.
- حنان يوسف القاضي. (٢٠١٦). فاعلية بيئة التعلم الشخصية Personal Learning Environment فى تنمية مهارات البحث العلمي والاتجاه نحوها للطالبات (المستقلىن – المعتمدين) إدركىا بماجستير تقنيات التعليم فى جامعة الملك عبدالعزىز. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت: جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، ١٢٣ – ١٨٩.
- رشدي طعيمه. (٢٠٠١). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رنا سعود شاهينى. (٢٠١٥). فاعلية بيئة التعلم الشخصي Personal Learning Environment لتنمية مهارات مونتاج الفيديو الرقمي لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عند بعد، الرياض.
- رنا محفوظ حمدي. (٢٠١٥). بيئة التعلم الإلكترونية الشخصية، مجلة التعليم الإلكتروني. جامعة المنصورة.
- محمد سعد الطويله. (٢٠١٨). فاعلية وحدة إلكترونية مقترحة قائمة على اختلاف أشكال الدعم في تنمية مهارات معالجة الفيديو الرقمي عبر الويب لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- محمد عطية خميس. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
- مصطفي القايد. (٢٠١٣). ماهي شبكة التعلم الشخصية PLN؟ موقع تعليم جديد تاريخ نشر المقال ٢٠١٣/١٢/١٠ استرجع بتاريخ ٢٠١٩/١/١م.
- هبه عثمان العزب. (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم شخصية لتنمية مهارات استخدام برنامج الفلاش لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٤، ج٢، ٣٢٩ – ٣٩٤.
- هديل محمد العرينان. (٢٠١٥). فاعلية القصص الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Adell. J. (2011. February 13). Entrevista con Jordi Adell para la gestión y transferences del
- Bremer, Kathy . (2014). Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom, English teaching.
- Chatti, M. A., Jarke, M., & Specht, M. (2010). The 3P Learning Model. Educational Technology & Society, 13 (4).
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. Australasian Journal of Educational Technology, 26(3).
- Elgazzar, A. (2013). Developing e-learning environments for field practitioners and developmental researchers: A Third Revision of

an ISD model to meet e-learning and distance learning innovations. Open Journal of Social Sciences, (2).
- Fournier, H. (2011). Factor Affecting the Desidn and Development of A Personal Learning Environment: Research On Super- Users. International journal of virtual and personal learning environments, 2(4).
- Frazel M. (2011). Digital storytelling Guide for Educators International Society for Technology in Education, Eugene Oregon, Washington, DC.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. Illinois Reading Council Journal, 40(3).
- Lambent, J. (2010) .The Digital Storytelling Cookbook. Berkeley Calif: Digital Diner Press.
- Morrison, D. (2013). How to create a robust and meaningful personal learning network? PLN, Online learning insights, a place for learning about online education.
- Preradovic, N. & all. (2016). Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: A Case Study from Croatia. *Digital Education Review*, n30.
- Robin, B. & McNeil, S.,2010, Educational Uses of Digi:al Storytelling Around the World,
- Ruffini, M. (2000). Systematie Planning in the Design of an Educational Web Site, *Educational Technology*.40(4).
- Ryan, S., Scott,B., Freeman,. H., & Patel, D. (2000). The virtual university: The internet and recourse – based learning.london & sterling(U.S.A):KOGAN PAGE.
- Smith, S., (2011) types of digital story, PBworkes, http://uhdigitalstorytellingworkshop.pbworks.com/w/page/457574/ TYPES%200F%2GDIGITAL%20STORIES, Storybuilders.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية جامعة حائل باللملكة العربية السعودية

درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

د/ عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف هذا البحث إلى تحديد أبعاد المدخل الإنساني، ومؤشراتها، وتعرّف درجة توافرها، وكيفية توزيعها في كتب لغتي الجميلة المقررة على طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وصمم بطاقة تحليل، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، طبقها على جميع مجتمع البحث المكون من كتب لغتي الجميلة الستة المقررة في المرحلة الابتدائية، وتوصل البحث إلى: أن أبعاد المدخل الإنساني هي البعد الوجداني وتضمن عشرة مؤشرات، والبعد المعرفي وتضمن أحد عشر مؤشرًا، والبعد الاجتماعي وتضمن ستة عشر مؤشرًا، وقد توافرت أبعاد المدخل الإنساني ومؤشراتها في الكتب الستة بنسب متفاوتة حيث لم تتوافر بعض تلك المؤشرات في الكتب نهائيًا، كما لم يتوافر بعضها إلا قليلا، ولم يكن توزيع أبعاد المدخل الإنساني في الكتب الستة متوازنًا، فقد كان للبعد المعرفي نسبة التكرار الأكبر بين الأبعاد الثلاثة بمجموع تكرارات قريب من تكرارات البعد الوجداني والاجتماعي معًا، فيما كان للبعد الاجتماعي أقل نسبة تكرار في كتب لغتي الجميلة الستة، لذلك أوصى البحث بإعادة النظر في محتوى كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية بحيث تتضمن مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني، ومراعاة التوازن والاستمرارية والتتابع في ذلك.

الكلمات المفتاحية: المدخل الإنساني، لغتي الجميلة، كتب اللغة، درجة توافر.

The Degree of Availability of Human Approach In Books of my Beautiful Language for Primary School in Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Abdul Aziz bin Muhammad bin Mani al-Shammari

Abstract :

This research aimed to determine the dimensions of the Human Approach, its indicators, detect the degree of its availability, and how to distribute it in the books of my beautiful language that is Scheduled on the students of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this, the researcher used content analysis method, designed an analysis card, and then Then applied after assured its sincerity and reliability to the research community which was consisted of the textbooks of my beautiful language six Scheduled at the primary level, the research concluded that the dimensions of the human input are the emotional dimension in it ten indicators, the knowledge dimension in it eleven indicators, and the social dimension in it sixteen indicators. Too The dimensions and indicators of human Approach in the six books Distributed in varying proportions. Some of these indicators were not available in books at all, and some of which have been repeated to a small extent, as well the distribution of the dimensions of the Human Approach in the six books was not balanced. The cognitive dimension had the greatest frequency repeat among the three dimensions, Close to Of the repetitions of the emotional and social

dimension together, while the social dimension has the lowest repeat in the books of my beautiful language six, So, the research recommended be reviewed the content of my beautiful language in the primary stage to include of all of indicators of the Human Approach dimensions, and taking into account the balance, continuity, and The relay in it.

Keywords: Human Approach, my beautiful language, Language Books, The Degree of Availability.

- **أولاً: المقدمة:**

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المصطفى الأمين، وبعد:

فتركز الدول على تعليم لغتها الأم وتعلمها لشعوبها؛ لما لها من دور في حمل ثقافتها، وانعكاسات على نمو الأفراد ذاتيًّا واجتماعيًّا.

وإن كان ما سبق حال اللغات عامة، فتمتاز اللغة العربية عنها بكونها لغة القرآن الكريم، وبإتقانها يتحقق للمسلم الفهم السليم للقرآن الكريم، والسنة النبوية.

ولما سبق اهتمت الدول العربية عامة والمملكة العربية السعودية خاصة باللغة العربية، ومن ذلك تخصيص وزن كبير لها في الجدول الدراسي في مراحل التعليم العام، مما يجعل دروس اللغة العربية ميدانًا خصبًا لنمو مختلف المعارف والمهارات الذاتية والاجتماعية، والقيم والاتجاهات.

ويتطلب تحقيق ذلك الاعتماد في تعليم اللغة وتعلمها على مداخل تعليمها المختلفة، ومن تلك المداخل المدخل الإنساني المحقق للنمو الذاتي والاجتماعي.

وقد كان ظهور المدخل الإنساني عقب المبالغة في الاعتماد على مدخل المواد الدراسية، وارتكز هذا التوجه أو المدخل على نمو مفهوم الذات لدى الطالب، وعلى نمو مهارات الاتصال بالآخرين بالقدر نفسه (ميللر، 1995، ص189).

ويُعنى المُدخل الانساني بالنظرة الى البشر على أنهم مستقلون، وكل إنسان فريد من نوعه (Firdaus., & Mariyat. 2017. 42)، وغرض المدخل الإنساني في التعليم وفقا لفردوس وماريات (Firdaus., & Mariyat. 2017. 43) هو عملية التعلم التي بدأت وتهدف لصالح أنسنة البشر بتحقيق ذواتهم، وفهمها، وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في مواجهة المشاكل في عملية التعلم.

ولا يقتصر اهتمام المُدخل الإنساني في التعليم على نمو الطلاب وجدانيًّا، ومعرفيًّا فقط، بل يهتم بنمو الطلاب اجتماعيًّا كذلك، فالعوامل النفسية، والعقلية، والاجتماعية المؤثرة في النمو محل اهتمام في المدخل الإنساني (سليم؛ وسليمان؛ ومينا؛ وعفيفي؛ وشحاته؛ وفراج، 2006، ص63).

وقد تناولت العديد من الدراسات المدخل الإنساني في دراسات تجريبية مثل دراسة (جاب الله؛ وعطية، 2006) في مجال تدريس اللغة العربية، ودراسة (عبدالجليل، 2013) في مجال تدريس الجغرافيا، ودراسة (عيد، 2014) في جال

الدراسات الاجتماعية، ودراسة (عبدالله؛ وريّان؛ ومحمّد، 2016) في مجال تدريس التاريخ، كما تناولت بعض الدراسات كتب اللغة العربية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بتحليلها جزئيًّا أو كليًّا في ضوء بعض المتغيرات التي قد تشترك جزئيًّا مع بعض مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني مثل دراسة (العتيبي، 1433هـ) التي تناولت القيم التربوية المضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، ودراسة (الأحمري، 1434هـ) التي تناولت قيم المواطنة في محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ودراسة (المحيميد، 1436هـ) التي بحثت توافر مهارات التفكير الأساسية في أنشطة وأسئلة كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ودراسة (الفوزان، 1436هـ) التي قومت نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الحياة اللازمة، ودراسة (الحربي، 1436هـ) التي قومت مقررات لغتي الجميلة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في مدى تضمينها المهارات الحياتية، ودراسة (الشريف، 2017) التي بحثت درجة توافر القيم الأخلاقية في كتب "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ولم تتناول أي دراسة على حد علم الباحث درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا – الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس – من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- **ثانيًا: مشكلة البحث:**

أكدت العديد من الدراسات على أهمية المدخل الإنساني في تحقيق النمو الوجداني والمعرفي والاجتماعي للطلاب في مختلف المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام، فقد كشفت دراسة (جاب الله؛ وعطية، 2006) عن فعالية المدخل الإنساني في كتب اللغة العربية في تنمية بعض المهارات اللغوية، كما كشفت دراسة (عبدالجليل، 2013) عن فعالية المدخل الإنساني في كتب الجغرافيا في تنمية مهارات الذكاء الوجداني، وكشفت دراسة (عبدالله؛ وريّان؛ ومحمّد، 2016) عن فعالية المدخل الإنساني في تدريس التاريخ في نمو المهارات الحياتية، وأكدت الدراسات السابقة وغيرها من الدراسات مثل دراسة (عيد، 2014)، ودراسة (Firdaus., & Mariyat. 2017) على أهمية المدخل الإنساني، وأوصت بالعناية به في التعليم بما في ذلك تخطيط الكتب وتطويرها.

وإدراكًا لأهمية المدخل الإنساني جاء ضمن دواعي التطوير في وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية ضرورة الاهتمام بشخصية المتعلم ونموه العقلي، والوجداني، والاجتماعي (1428هـ، ص10)، بما يحقق للفرد النجاح في الوظائف المعرفية والذاتية والاجتماعية للغة (1428هـ، ص21)، كما أكدت الوثيقة على التعلم الإنساني المتسق مع منطلقات منهج اللغة، ووظيفتها، وذلك بتهيئة المواقف والنشاطات

التي تساعد المتعلم في تنمية قدراته، وإظهار مشاعره وانفعالاته، وكشف جوانبه الوجدانية، ونمو شخصيته، وأدواره (1428هـ، ص51)، إلا أن عددًا من الدراسات التي حللت كتب اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية أظهرت نتائج تتعارض مع بعض ما سبق، فقد كشفت بعض الدراسات عن ضعف في تناول محتوى الكتب لمهارات التفكير مثل دراسة (المحيميد، 1436هـ)، والمواطنة مثل دراسة (الأحمري، 1434هـ)، ومفهوم الذات وتحمل المسؤولية مثل دراسة (الفوزان، 1436هـ)، وتنمية مهارات الحوار، والمحافظة على الممتلكات العامة مثل دراسة (الشريف، 2017)، والتعاطف مع الآخرين، واحترامهم مثل دراسة (الحربي، 1436هـ)، مما يستدعي الكشف عن مدى التزام كتب اللغة العربية بما أكدت عليه وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية (١٤٢٨هـ) من حيث التركيز على أبعاد المدخل الإنساني المتمثلة بالنمو المعرفي والوجداني والاجتماعي للطالب في كتب اللغة العربية المقررة، كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن كتب التعليم في الغالب لا تراعي المدخل الإنساني، حيث خلصت روبنسون (Robinson, 2016) في دراستها إلى أن مناهج إنجلترا لم تراع الجوانب الإنسانية، ورجحت أن ذلك حال كثير من البلدان، وأوصت بمعالجة هذه المشكلة، ومن ثم فقد برزت الحاجة لتناول دراسة لتعرف درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- **ثالثًا: أسئلة البحث:**

يمكن التصدي لمشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أبعاد المدخل الإنساني؟ وما المؤشرات المضمنة في كل بعد من أبعاد المدخل الإنساني؟
- ما درجة توافر البعد الوجداني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
- ما درجة توافر البعد المعرفي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
- ما درجة توافر البعد الاجتماعي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
- كيف توزّعت أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

- **رابعًا: أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- الكشف عن أبعاد المدخل الإنساني، والمؤشرات التي يتضمنها كل بعد من الأبعاد.
- تعرّف درجة توافر البعد الوجداني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- الكشف عن درجة توافر البعد المعرفي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- تعرّف درجة توافر البعد الاجتماعي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- الكشف عن كيفية توزيع أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

• **خامساً: أهمية البحث**:

يكتسب البحث أهميته مما يلي:

- قد يفيد البحث الحالي القائمين على تخطيط تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وتطويره بتضمين أبعاد المدخل الإنساني ومؤشرات كل بعد في كتب اللغة العربية بما يساعد في تنميتها لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- قد يفيد البحث الحالي المشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية بما تضمنه من أبعاد ومؤشرات للمدخل الإنساني في العناية بتنميتها لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية.
- توجيه اهتمام الباحثين في مجال طرق تدريس اللغة العربية نحو المُدخل الإنساني الذي يتطلبه التخطيط اللغوي.
- يسد البحث الحالي النقص في البحوث المتعلقة بتحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء المدخل الإنساني، ويفتح المجال أمام بحوث ودراسات نوعية، وكمية وصفية وتجريبية لتناول موضوع المدخل الإنساني في تعليم اللغة العربية بتعمق أكبر.

• **سادساً: حدود البحث**:

انحصرت حدود البحث فيما يلي:

- الحدود الزمانية: كتب لغتي الجميلة المقررة على طلاب الصفوف العليا (الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس) من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية طبعة عام 1439 هـ - 1440 هـ.
- الحدود المكانية: كتب لغتي الجميلة في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني كتب لغتي الجميلة المقررة على طلاب الصفوف العليا (الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس) من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

• **سابعاً: مصطلحات البحث**:

فيما يلي توضيح لمصطلحات البحث:

• **المدخل الإنساني**:

يُعرَّف المدخل الإنساني بأنه التوجه الذي يرتكز على تنمية المفهوم الإيجابي للذات لدى الطالب، ومهاراته الشخصية، ومهارات الاتصال بالآخرين (ميللر، 1416هـ، ص189). كما يُعرّف بأنه المُدخل الذي ينظر للفرد بأنه فريد من نوعه، ولديه القدرة على التطور الفكري والعاطفي، ويهدف في التعليم إلى تنمية

التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتحقيق الذات لدى الطلاب، بتهيئة المواقف تتطلب تحليل المشكلات، والحوار، والتطبيق (Firdaus., & Mariyat. 2017, p42).

ويُعرّف المدخل الإنساني إجرائيًّا: بأنه المدخل الذي يتضمن البعد الوجداني المعني بنمو المفهوم الإيجابي للذات لدى الطالب، بغرض إشباع حاجاته النفسية، والبعد المعرفي المعني بنمو المهارات الشخصية للطالب التي تتطلب نمو المعرفة بالنفس، ونمو القدرات والمهارات العقلية، وتزويده بالمعارف اللازمة لتحقيق ذلك، والبعد الاجتماعي المعني بنمو مهارات الاتصال بالآخرين، والانتماء للمجتمع، بغرض إشباع الحاجات الاجتماعية للطالب، وما تضمنه كل بعد من مؤشرات ينبغي توافرها في كتب لغتي الجميلة.

- **البعد الوجداني**:

يُعرّف البعد الوجداني إجرائيًّا: بأنه أحد أبعاد المُدخل الإنساني، ويُعنى بإشباع حاجات الطالب النفسية بتنمية المفهوم الإيجابي للذات، ويتضمن عددًا من المؤشرات المحققة لذلك.

- **البعد المعرفي**:

يُعرّف البعد المعرفي إجرائيًّا: بأنه أحد أبعاد المُدخل الإنساني، ويُعنى بنمو المهارات الشخصية للطالب بتنمية المعرفة بالنفس، والقدرات والمهارات العقلية، والمعارف، ويتضمن عددًا من المؤشرات المحققة لذلك.

- **البعد الاجتماعي**:

يُعرّف البعد الاجتماعي إجرائيًّا: بأنه أحد أبعاد المُدخل الإنساني، ويُعنى بإشباع الحاجات الاجتماعية للطالب بتنمية مهارات الاتصال بالآخرين، والتواصل معهم، والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، والانتماء للمجتمع، ويتضمن عددًا من المؤشرات المحققة لذلك.

- **ثامنًا: الإطار النظري والدراسات السابقة**:

للمدخل الإنساني في مجال التعليم تسميات متعددة منها المنهج الإنساني، والتوجه الإنساني، والتعليم الإنساني، وغيرها، وأيًّا كانت التسمية فالمعنى واحد، والغرض من هذا المدخل كما أشار فردوس، وماريات (Firdaus., & Mariyat. 2017. 32) هو التركيز على تنمية الذات لدى الطلاب، وتنمية القدرة على التفاعل مع الآخرين، بفهم سلوكهم، والتعامل معه بما يساعد الطلاب من فهم أنفسهم، واستخدام نقاط ضعفهم وقوتهم بشكل إيجابي لتحقيق نموهم.

فالمُدخل الإنساني يهتم بالنمو المعرفي، والوجداني للطالب، كما يهتم بنموه الاجتماعي بتأكيده على العلاقات الإنسانية بين الأفراد، إذ يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1998, p159) أن التعليم الإنساني مرتبط

بالاهتمام بالبعد العقلي، والوجداني بما يحقق التنمية الشخصية للطلاب، وقبول الذات، وقبول الآخرين.

وتعود نشأة المدخل الإنساني أو التوجه الإنساني لأعمال كل من أبراهام ماسلو "Abraham Maslow"، وكارل روجرز "Carl Rogers"، فقد كان تأثير ماسلو على المدخل الإنساني بمفهومه الخاص عن تحقيق الذات، فيما كان تأثير روجرز بالاتجاه نحو مهارات الاتصال بالآخرين، والنمو الاجتماعي (ميللر، 1995، ص189).

وللمدخل الإنساني في التعليم أسس يقوم عليها، من أهمها ما أورده جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1998, p159) نقلاً عن موسكوفيتز "Moskovitz" الذي أورد أسس المدخل الإنساني في فصول تعليم اللغة وهي كما يلي:

- الهدف الرئيس من التعليم هو توفير البيئة المحفزة لتحقيق النمو الكامل للطلاب.
- النمو الذاتي والمعرفي من مسؤولية المدرسة، وعليه فينبغي فهم الأبعاد المعرفية والوجدانية للطلاب والتعامل معها.
- توظيف مشاعر الطلاب، وإثارتها إيجابيًّا يجعل من التعلم مهمًّا بالنسبة للطلاب.
- توافر العلاقات الصحية الإيجابية بين الطلاب وزملائهم يحقق تعلم أفضل.
- معرفة الطلاب لأنفسهم ينمي دوافعهم نحو التعلم.
- احترام الذات، ونمو الثقة بالنفس من أهم العوامل المحفزة للتعلم.

والأسس السابقة وردت لدى موسكوفيتز "Moskovitz" في سياق إضفاء الطابع الإنساني في فصول تعليم اللغة، ومن ثم فهذا المدخل مهم في تخطيط منهج اللغة وتنفيذه؛ لاعتماده على أسس جُربت في فصول تعليم اللغة، وتستهدف تحقيق التعلّم اللغوي الأفضل للطلاب.

ويؤكد المدخل الإنساني في تعليم اللغة على أهمية الجوانب الوجدانية في تعليم اللغة شأنها شأن الجوانب المعرفية، فينبغي النظر للطالب بوصفه إنسانًا قبل النظر إليه بوصفه متعلمًا، ذلك أن لنفسية الطالب أثرًا على أدائه اللغوي إيجابًا أو سلبًا تبعًا لشعوره بالسعادة أو الحزن، كما أنه من المهم في المدخل الإنساني تكوين علاقات اجتماعية إيجابية بين الطلاب، بتوفير مواقف تعليمية تتيح لهم المشاركة التفاعلية الإيجابية، وتنمي مهاراتهم الاجتماعية لتحقيق الأداء اللغوي السليم (Khatib., Sarem., & Hamidi. 2013. p49). إذن فيهتم المدخل الإنساني في التعليم بنمو الطلاب وجدانيًّا ومعرفيًّا، ويهدف إلى نمو الطلاب كليًّا في إطار مجتمع إنساني، فللمدخل الإنساني بعد وجداني، وبعد معرفي، وبعد اجتماعي (سليم؛ وآخرون، 2006، ص61).

وللمُدخل الإنساني في التعليم خصائص مميّزة له منها ما يأتي (سليم؛ وآخرون، 2006، ص61)، (ميللر، 1995، ص189):

- الاهتمام بالنمو الوجداني للطلاب بتنمية انفعالاتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم، والنمو المعرفي بتنمية قدراتهم العقلية، ومهارات التفكير لديهم، والنمو الاجتماعي بتنمية علاقاتهم الاجتماعية، وتفعيل أدوارهم في أسرهم ومجتمعهم.
- التركيز على الخبرات التي تساعد الطلاب في تنمية الوعي بأنفسهم، وبالآخرين.
- للمعلم دور مهم في المدخل الإنساني، فينبغي أن تكون علاقته بطلابه مبنية على الحب والاحترام، ويمكنهم من تنمية أنفسهم بإتاحة الفرص المناسبة لهم في مواقف تعليمية تنميهم ذاتيًا واجتماعيًا.
- الربط بين التعلم الفردي والاجتماعي.
- للقيم دور رئيس في عملية التعلم، فهي الموجّه الداخلي للطلاب في حياتهم.
- الربط بين التعلم المعرفي والوجداني والمهاري.
- يقوّم الطلاب أداءهم بأنفسهم، حيث إن التقويم الذاتي عنصر رئيس في المدخل الإنساني.
- نمو مهارات حل المشكلات مرتبط بنمو المعرفة بالنفس، وبالنمو الذاتي.
- نمو مهارات الاتصال بالآخرين عنصر رئيس في المدخل الإنساني.
- يشجع المدخل الإنساني الطلاب على اتخاذ القرارات، والمشاركة بفعالية في البيئة، وتفعيل دورهم الاجتماعي.
- يُعنَى المدخل الإنساني بحاجات الطلاب الانفعالية، ولا يقتصر على النمو المعرفي فقط.

ولقد وُجه للمُدخل الإنساني في التعليم انتقاد مفاده أن هذا المُدخل مُغرق بالاهتمام بالذات، ومنشغل بها، مما قد يترتب عليه - كما يرى المنتقدون - ظهور الأنانية المفرطة لدى الطلاب (ميللر، 1995، ص221)، إلا أن تأكيد هذا المُدخل كما اتضح سابقًا على المهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال بالآخرين بنفس قدر تأكيده على النمو الوجداني والمعرفي يمثّل ردًا على ذلك الانتقاد، فلقد أشار ميللر (1995، ص189) إلى أن تنمية مهارات الاتصال بالآخرين لدى الطلاب تمثّل الفكرة الرئيسة الثانية للمُدخل الإنساني إلى جانب الفكرة الرئيسة الأولى ألا وهي تنمية مفهوم الذات لديهم.

وقد تناولت العديد من الدراسات والأبحاث المُدخل الإنساني كليًا وجزئيًا، تجريبيًا ووصفيًا، فقد هدفت دراسة (جاب الله؛ وعطية، 2006) إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحثان اختبارًا في مهارات

التذوق الأدبي، كما بنى الباحثان برنامجًا قائمًا على المدخل الإنساني، وطُبق البرنامج والاختبار القبلي والبعدي على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي الدراسة في مهارات التذوق الأدبي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة (المحبوب، 2009) إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة، وصمم الباحث أداة لتحليل محتوى الكتب لتحقيق هدف الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية يتسم بالقصور في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان، ودعم قضاياها بمختلف محاورها، كما جاءت بعض الحقوق بصورة سطحية، وانعدم تكرار بعض العبارات في المحاور في جميع الكتب للصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

وهدفت دراسة (عبدالجليل، 2013) إلى تعرّف فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة طبق اختبار تحصيليّ، ومقياس على مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، وفي كل منها (35) طالبًا، كما طبقت المعالجة على المجموعة التجريبية، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق البعدي والمرجأ للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (عيد، 2014) فقد هدفت إلى تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الإنساني وأثره في تنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقدمت الباحثة تصوّرًا مقترحًا لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المدخل الإنساني، كما صممت وحدتين من المنهج المقترح لتحقيق هدف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن للمدخل الإنساني الذي وُضع في إطاره التصور المقترح لتطوير الوحدتين أثرًا إيجابيًّا في تنمية الجوانب الوجدانيّة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

وهدفت دراسة (عبدالله؛ وريّان؛ ومحمّد، 2016) إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الإنساني في تدريس التاريخ في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالبات معلمات التاريخ، واستخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة لتحقيق هدف الدراسة، كما بُني اختبار في مواقف المهارات الحياتية، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق دال بين التطبيقين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لدى الطالبات معلمات التاريخ لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة (Robinson. 2016) إلى الكشف عن كيفية ترجمة مبادئ واتفاقيات حقوق الإنسان إلى ممارسات تثقيفية في مجال حقوق الإنسان في المدارس، وكيفية تضمين ذلك في وثائق المناهج الدراسية في إنجلترا، ولتحقيق هدف الدراسة حللت الباحثة وثائق المناهج الدراسية المتضمنة برامج الدراسة والمحتوى الموضوعي لتدريس المواد لجميع التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المبادئ والحقوق بوضوح في الوثائق، مما يشير إلى أن المسؤولية تقع على عاتق الممارسين في المدارس أو المعلمين، وكشفت الدراسة عن المسؤوليات التي تقع على المعلمين في تعليم حقوق الإنسان، وانتهت الدراسة إلى أن التعليم في إنجلترا لم يفي بالقدر المطلوب لدمج تعليم حقوق الإنسان في المدارس الابتدائية والثانوية.

أما دراسة (Magendzo., & Pavez. 2017) فقد هدفت إلى الكشف عن كيفية إدراج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية باستخدام إستراتيجية قائمة على طرح القضايا المثيرة للجدل، بالتركيز على طريقة الحوار بين الطلاب، والابتعاد عن المناهج المثالية التي لا ترتبط بالواقع المعاش، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات الطلاب في ضوء هذه المناهج التي تطرح القضايا المثيرة للجدل ستتطور، وسيتمكنون من جمع المعلومات، وفصلها، وتصنيفها، ومقارنتها، واستخدام الحجج، وتوليد الأفكار، وتنقيح أفكارهم فيما يتعلق بحقوق الإنسان، ونمو مهارات التفكير الناقد، وتطوير مهارات الحوار، وتقوية الحجج لديهم.

وهدفت دراسة (Firdaus., & Mariyat. 2017) إلى الكشف عن المُدخل الإنساني في التعليم بحسب باولو فرير "Paulo Freire"، واستعرضت الدراسة طرح باولو فرير "Paulo Freire" فيما يتعلق بالمدخل الإنساني في التعليم، ووضحت أن الهدف النهائي للمدخل الإنساني في التعليم هو عملية التعلّم التي تهدف إلى أنسنة البشر، وتحقيق الذات، وفهمها، وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل الإنساني في التعليم وفقا لباولو فرير "Paulo Freire" يركز على زيادة الوعي بالمهم في عملية التعليم والتعلم، بتشجيع الطلاب على التفكير الناقد، وتنمية قيمهم الإنسانية، وتهيئة الفرص لديهم لتطبيق ما تعلموه فللتطبيق أهميته كما للنظرية أهميتها، وطرح مشكلاتهم باستخدام أسلوب الحوار؛ لإنتاج متعلم ناجح ناقد للواقع لا متعلم يمثل وعاء يختزن ما يلقيه المعلم.

كما هدفت دراسة (Parish, 2019) إلى الكشف عن مقياس لكفاءة حقوق الإنسان لدى الطلاب المسجلين في برنامج دبلوم البكالوريا الدولية، وصممت الباحثة ثلاثة مقاييس لتحقيق هدف الدراسة، كان الأول منها لقياس معرفة الشخص لذاته بوصفه يشترك مع البشر بهويته الإنسانية، والثاني لقياس

التعاطف العرقي والثقافي، وتعزيز حقوق الآخرين، أما الثالث فلقياس المواقف الإيجابية تجاه قيم حقوق الإنسان، وطبّقت المقاييس على عينة من الطلاب قدرها (149) طالب وطالبة من سن 16 إلى 19 عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن لمعرفة الشخص لذاته بوصفه يشترك مع البشر بهويته الإنسانية، وللتعاطف العرقي والثقافي، وكذلك للمواقف الإيجابية تجاه حقوق الإنسان ارتباط إيجابي بالنية للعمل على تعزيز حقوق الإنسان، مما يتيح فرصة لتعزيز هذه المجالات في ميدان التعليم.

وحللت بعض الدراسات كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات التي تلتقي مع أبعاد المدخل الإنساني ومؤشراتها، حيث هدفت دراسة (العتيبي، 1433هـ) إلى الكشف عن القيم التربوية المضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، واستخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة، وكشفت الدراسة عن توافر جميع القيم بنسب متفاوتة، كما كشفت عن ضعف التركيز على القيم الوجدانية، والقيم الأخلاقية، وغياب التوازن بين القيم الصريحة والضمنية في محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

وهدفت دراسة (الأحمري، 1434هـ) إلى تعرف مدى تضمن محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية لقيم المواطنة اللازمة، وصمم الباحث استمارة تحليل لتحقيق هدف الدراسة، وكشفت الدراسة عن توفر بعض القيم بدرجة كبيرة كالاعتزاز باللغة العربية، والإيمان بالله، وتوفر بعض القيم بدرجة قليلة مثل قيمة الوعي بالحقوق، وإتقان العمل، والانتماء للوطن.

وهدفت دراسة (المحيميد، 1436هـ) إلى الكشف عن مدى توافر مهارات التفكير الأساسية في أنشطة وأسئلة كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم أسلوب تحليل المحتوى، وصممت استمارة لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن مهارة الحكم على بعض التعبيرات، وتحديد الأخطاء اللغوية جاءت بتكرار أقل من غيرها من المهارات التقويمية، كما كشفت الدراسة عن قلة تكرارات مهارات التقويم، والتحليل، والتصنيف، والتلخيص، والتخطيط.

كما هدفت دراسة (الفوزان، 1436هـ) إلى تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الحياة اللازمة، وصمم الباحث استمارة تحليل لتحقيق هدف الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن النشاطات راعت بعض المهارات بنسبة مرتفعة مثل مهارة اتخاذ القرار، وممارسة مهارات التفكير الناقد، وراعت النشاطات بعض المهارات

بنسبة متوسطة مثل مهارة حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارة المحافظة على الصحة، فيما كانت مراعاة النشاطات لبعض المهارات بنسبة منخفضة مثل مهارة تطبيق قيم العمل الجماعي، ومهارة المحافظة على مكونات البيئة، وحماية الممتلكات، والمشاركة المجتمعية، كما كشفت الدراسة عن غياب التوازن والتكامل والشمول في بناء النشاطات فيما يتعلق بمهارات الحياة.

وهدفت دراسة (الحربي، 1436هـ) إلى تقويم مقررات لغتي الجميلة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في مدى تضمينها المهارات الحياتية، ولتحقيق هدف الدراسة صمم قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها في مقررات لغتي الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى تضمنين مقررات لغتي الجميلة بعض المهارات أكثر من غيرها مثل مهارة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، كما توصلت الدراسة إلى قصور واضح في تضمين المهارات الحياتية في مقررات لغتي الجميلة، وتحديداً المهارات الذاتية، وقلة التكرارات لبعض المهارات مثل مهارة المشاركة في الأنشطة المجتمعية، ومهارة التصرف باستقلالية، واحترام مشاعر الآخرين، ومهارة حل المشكلات، ومهارة الحوار، وإدارة العلاقات مع الآخرين.

وهدفت دراسة (الشريف، 2017) إلى تعرّف القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في كتب "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتحديد درجة توافرها، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث بطاقة تحليل للمحتوى، وكشفت الدراسة عن انعدام تكرار قيمة طاعة ولي الأمر في جميع كتب لغتي الجميلة، وقلة تكرارات بعض القيم في كتب لغتي الجميلة مثل قيمة المحافظة على المدرسة، والاعتماد على الذات، ومحبة الخير للآخرين، والعطف على الصغير، والمحافظة على المرافق العامة، كما توصلت الدراسة إلى غياب التوازن في كتب لغتي الجميلة فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية.

يتضح مما سبق أن العديد من الدراسات تناولت المدخل الإنساني في دراسات تجريبية مثل دراسة (عبدالجليل، 2013)، ودراسة (عيد، 2014)، ودراسة (عبدالله؛ وريّان؛ ومحمّد، 2016)، في حين تناولت بعض الدراسات المدخل الإنساني وصفيًّا مثل دراسة (Firdaus., & Mariyat. 2017) التي تناولت المدخل الإنساني في التعليم بتوضيح أسسه ومبادئه وأهدافه، وتناولت بعض الدراسات حقوق الإنسان ذات الارتباط بالمدخل الإنساني مثل دراسة دراسة (المحبوب، 2009) التي حللت محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة، وانتهت إلى أن محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية يتسم بالقصور في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان، ودعم قضاياها، ودراسة (Robinson. 2016) التي حللت وثائق مناهج إنجلترا

وكشفت عن عدم إيفائها بتضمين القدر المطلوب من حقوق الإنسان في مدارسها، ودراسة (Magendzo., & Pavez. 2017) التي اقترحت إستراتيجية مساعدة في دمج تلك الحقوق في المناهج بغرض نمو مهارات الطلاب الوجدانية والمعرفية والاجتماعية، وتناولت بعض الدراسات المدخل الإنساني جزئيًّا في دراسة ارتباطية مثل دراسة (Parish, 2019) التي كشفت عن الارتباط الإيجابي بين مجال معرفة الشخص لذاته بوصفه يشترك مع البشر بهويته الإنسانية، ومجال التعاطف العرقي والثقافي، ومجال المواقف الإيجابية تجاه حقوق الإنسان وبين العمل على تعزيز حقوق الإنسان ومراعاتها، كما تناولت بعض الدراسات كتب لغتي الجميلة تحليلا في ضوء عدد من المتغيرات ذات العلاقة ببعض مؤشرات الأبعاد الثلاثة للمُدخل الإنساني مثل دراسة (العتيبي، 1433هـ)، ودراسة (الأحمري، 1434هـ)، ودراسة (المحيميد، 1436هـ)، ودراسة (الفوزان، 1436هـ)، ودراسة (الحربي، 1436هـ)، ودراسة (الشريف، 2017)، واقتصر بعضها على تحليل محتوى أحد كتب لغتي الجميلة، فيما تناول بعضها تحليل النشاطات فقط في محتوى كتب لغتي الجميلة في ضوء متغيرات مختلفة.

وكشفت تلك الدراسات أن للمدخل الإنساني أثرًا إيجابيًّا في تنمية الكثير من المهارات لدى الطلاب في المقررات المختلفة، وكان من تلك الدراسات التي تناولت المدخل الإنساني دراسة (جاب الله؛ وعطية، 2006) التي تناولت المدخل الإنساني تجريبيًّا في مقررات اللغة العربية وتوصلت إلى فعالية المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب.

ومن ثم فتوافر أبعاد المُدخل الإنساني في كتب مناهج اللغة العربية ذات الوزن الكبير في الجدول الدراسي لطلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية، سيساعد في نمو الطلاب وجدانيًّا، ومعرفيًّا، واجتماعيًّا، ويعزز من الحفاظ على حقوق الإنسان ومراعاتها؛ وفي ظل تناول بعض الدراسات المدخل الإنساني تجريبيًّا في مختلف المقررات، وعدم وجود دراسة تحليلية تناولت أبعاد المدخل الإنساني في كتب اللغة العربية في المملكة العربية السعودية على حدّ علم الباحث كانت الحاجة لتعرف درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة المقررة على طلاب الصف الرابع، والصف الخامس، والصف السادس من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- **تاسعًا: منهجية البحث وإجراءاته:**
- **منهج البحث:**

استخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ بغرض.

- **مجتمع البحث وعينته:**

عينة البحث هي كامل مجتمعه الذي تمثّل بجميع كتب لغتي الجميلة للطالب المقررة على طلاب الصف الرابع، والخامس، والسادس من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وعددها ستة كتب.

- **أدوات البحث**:

استخدم لتحقيق هدف البحث ما يأتي:

- **قائمة بأبعاد المدخل الإنساني ومؤشراتها**:

تضمنت في صورتها الأولية أبعاد المدخل الإنساني الثلاثة: البعد المعرفي وتضمن اثني عشر مؤشرًا، والبعد المعرفي بعشرة مؤشرات، والبعد الاجتماعي بست عشرة مؤشرًا.

وللتحقق من صدق القائمة عُرضت على ثمانية محكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين عُدلت الأداة بحذف بعض المؤشرات، ونقل بعضها لما يناسبه من الأبعاد، وتعديل صياغة بعضها، واعتمدت المؤشرات التي اتفق عليها بنسبة (80%) فأكثر.

- **بطاقة تحليل المحتوى**:

أُعِدّت بطاقة تحليل المحتوى في ضوء القائمة النهائية المحكمة لأبعاد المدخل الإنساني الثلاثة: البعد الوجداني وتضمن عشرة مؤشرات، والبعد المعرفي وتضمن أحد عشر مؤشرًا، والبعد الاجتماعي وتضمن ستة عشر مؤشرًا.

وللتحقق من ثبات بطاقة التحليل حلل الباحث كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية: (كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، وكتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، وكتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني)، ثم أعاد تحليل الكتب جميعها بعد مضي شهر، وحسب معامل الاتفاق بين مرتي التحليل وفق معادلة هولستي "Holsti" (طعيمة، 2004، ص226):

$$R = \frac{2(c_{12})}{c_1+c_2} \quad)($$

حيث (R) تعني معامل الثبات، و(c_{12}) تعني عدد الفئات المتفق عليها في التحليلين، و$(c_1 + c_2)$ تعني مجموع عدد الفئات التي حُللت في مرتي التحليل.

وبالتعويض تصبح المعادلة كالآتي:

$$0.90 = \frac{(200)\ 2}{222+222}$$

ويتضح من ناتج المعادلة السابقة أن نسبة الاتفاق بين مرتي التحليل بلغت (90%) وهي نسبة تدل على مستوى عالٍ من الثبات لأداة البحث كما أشار إلى ذلك عبدالرحمن (2017، ص99)، وتمتّعها بالاستقرار، وقابليتها للتطبيق، وتحقيق أهداف البحث.

وللاطمئنان أكثر على ثبات بطاقة التحليل طلب الباحث من أحد المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية* تحليل الوحدة الأولى من كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية بعد أن وضّح له آلية التحليل وخطواته وفئاته، ثم حُسب معامل الاتفاق بين تحليل مساعد الباحث، وتحليل الباحث للوحدة نفسها وفق معادلة هولستي "Holsti":

$$R = \frac{2(c_{12})}{c_1+c_2})($$

حيث (R) تعني معامل الثبات، و(c_{12}) تعني عدد الفئات المتفق عليها بين المحللين، و$(c_1 + c_2)$ تعني مجموع عدد الفئات التي حُللت من قبل كل محلل.

وبالتعويض تصبح المعادلة كالآتي:

$$0.81.1 = \frac{(30)\,2}{37+37}$$

ويتضح مما سبق أن قيمة الثبات بلغت (81.1%)، وهي قيمة تدل على ثبات تام تقريبًا (طعيمة، 2004، ص231) يمكن الاطمئنان في ضوئها على ثبات بطاقة التحليل.

- **ضبط التحليل**:

بعد التحقق من صدق بطاقة التحليل وثباتها اُستُخدمت وفق الآتي:

- فئة التحليل: حُددت كما يلي:
- فئات التحليل الرئيسة: تحددت بأبعاد المدخل الإنساني الثلاثة وهي: البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي.
- فئات التحليل الجزئية: هي المؤشرات التي وردت في كل بعد من أبعاد المدخل الإنساني الثلاثة.
- وحدة التحليل: اختيرت الفكرة أو الموضوع وحدةً للتحليل لملاءمتها لطبيعة البحث.

- **المعالجة الإحصائية**:

اُستخدمت التكرارات، والنسب المئوية؛ لتعرّف درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- **عاشرًا**: **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

انتهى البحث إلى النتائج الآتية المرتبة حسب أسئلة البحث:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول للبحث الذي ينص على:

ما أبعاد المدخل الإنساني؟ وما المؤشرات المضمنة في كل بعد من أبعاد المدخل الإنساني؟

* د. علي بن عيسى الشمري من قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة حائل.

للإجابة عن هذا السؤال اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، ورصد عددًا من المؤشرات التي ضُمِّنت في ثلاثة أبعاد هي: البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي، ووُضِعت الأبعاد، ومؤشراتها في قائمة عُرضت على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم في مناسبة القائمة بأبعادها ومؤشراتها للمجال، ولمحتوى كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وفي ضوء آراء المحكمين، وملاحظاتهم انتهى البحث إلى القائمة النهائية متضمنة الأبعاد الثلاثة والمؤشرات المنتمية لكل بعد منها، وهي: البعد الوجداني وتضمن عشرة مؤشرات، والبعد المعرفي وتضمن أحد عشر مؤشرًا، والبعد الاجتماعي وتضمن ستة عشر مؤشرًا.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني للبحث الذي ينص على:

ما درجة توافر البعد الوجداني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات البعد الوجداني التي وردت في كل كتاب من كتب لغتي الجميلة الستة للصف الرابع الابتدائي، والخامس الابتدائي، والسادس الابتدائي وفي الكتب مجتمعة كما يلي:

أولاً: درجة توافر البعد الوجداني في كتابي لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (1):

جدول (1) درجة توافر البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تنمية الإحساس بأهمية الفرد.	2	3	5	%6	6
2	تعزيز الميول الإيجابية.	2	10	12	%14.3	3
3	تعزيز القيم الحميدة.	10	14	24	28.6%	1
4	التحذير من مساوئ الأخلاق.	1	3	4	%4.8	7
5	إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية.	0	0	0	0	-
6	تنمية الشعور بالمسؤولية.	2	1	3	%3.6	9
7	مساعدة الطالب في تشكيل ذاته.	1	5	6	%7.1	5
8	تعزيز الثقة بالنفس.	1	3	4	%4.8	7
9	تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم.	6	12	18	%21.4	2
10	تنمية الشعور بالاستقلالية.	2	6	8	%9.5	4
	المجموع	27	57	84	%100	-

يُلاحظ من الجدول (1) أن مجموع تكرارات البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع للفصلين الدراسيين الأول والثاني بلغ (84) مرة، ويتضح من الجدول (1) أن المؤشر رقم (3) في البعد الوجداني: (تعزيز القيم الحميدة) حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (24) مرة بنسبة (28.6٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (9) - تنمية الشعور بالاستقلالية - بتكرار بلغ (18) مرة بنسبة (21.4٪)، ثم المؤشر رقم (2) - تعزيز الميول الإيجابية - بتكرار قدره (12) مرة بنسبة بلغت (14.3٪)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (4)، و(5)، و(6)، و(8) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (4) - التحذير من مساوئ الأخلاق - والمؤشر رقم (8) - تعزيز الثقة بالنفس - من مؤشرات البعد الوجداني على مجموع تكرارات في الكتابين بلغ أربع مرات لكل منهما بنسبة (4.8٪)، وجاء في الترتيب قبل الأخير المؤشر رقم (6) - تنمية الشعور بالمسؤولية -بمجموع تكرارات بلغ (3) بنسبة قدرها (3.6٪)، فيما لم يحصل المؤشر رقم (5) في البعد الوجداني (إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية) على أي تكرار ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين مؤشرات البعد الوجداني الأخرى.

ثانيًا: درجة توافر البعد الوجداني في كتابي لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (2):

جدول (٢) درجة توافر البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تنمية الإحساس بأهمية الفرد.	1	7	8	%7.2	6
2	تعزيز الميول الإيجابية.	2	9	11	%9.9	4
3	تعزيز القيم الحميدة.	16	18	34	%30.6	1
4	التحذير من مساوئ الأخلاق.	10	1	11	%9.9	4
5	إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية.	0	0	0	0	-
6	تنمية الشعور بالمسؤولية.	3	10	13	%11.7	3
7	مساعدة الطالب في تشكيل ذاته.	2	1	3	%2.7	8
8	تعزيز الثقة بالنفس.	5	2	7	%6.3	7
9	تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم.	9	12	21	%18.9	2
10	تنمية الشعور بالاستقلالية.	3	0	3	%2.7	8
	المجموع	51	60	111	%100	-

يُلاحظ من الجدول (2) أن مجموع تكرارات البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول، وكتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف الخامس الابتدائي بلغ (111) مرة، ويتضح من الجدول (2) أن المؤشر رقم (3) في البعد الوجداني: (تعزيز القيم الحميدة) حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (34) مرة بنسبة (30.6٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (9) - تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم - بتكرار بلغ (21) مرة بنسبة (18.9٪)، ثم المؤشر رقم (6) - تنمية الشعور بالمسؤولية - بتكرار قدره (13) مرة بنسبة بلغت (11.7٪)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (5)، و(7)، و(10) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (7) - مساعدة الطالب في تشكيل ذاته - والمؤشر رقم (10) - تنمية الشعور بالاستقلالية - على مجموع تكرارات في الكتابين بلغ ثلاث مرات لكل منهما بنسبة (2.7٪)، فيما لم يحصل المؤشر رقم (5) في البعد الوجداني: (إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية) على أي تكرار ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين مؤشرات البعد الوجداني الأخرى.

ثالثًا: درجة توافر البعد الوجداني في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (3):

جدول (٣) درجة توافر البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تنمية الإحساس بأهمية الفرد.	2	6	8	%5	7
2	تعزيز الميول الإيجابية.	20	5	25	%15.7	3
3	تعزيز القيم الحميدة.	16	26	42	%26.4	1
4	التحذير من مساوئ الأخلاق.	8	6	14	%8.8	5
5	إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية.	0	0	0	0	-
6	تنمية الشعور بالمسؤولية.	2	7	9	%5.7	6
7	مساعدة الطالب في تشكيل ذاته.	6	1	7	%4.4	8
8	تعزيز الثقة بالنفس.	12	6	18	%11.3	4
9	تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم.	21	13	34	%21.4	2
10	تنمية الشعور بالاستقلالية.	2	0	2	%1.3	9
	المجموع	89	70	159	%100	-

يتضح من الجدول (3) أن مجموع تكرارات البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول، وكتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف السادس الابتدائي بلغ (159) مرة، كما يتضح من الجدول أن المؤشر رقم (3) في البعد الوجداني: (تعزيز القيم الحميدة) حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى كما في كتابي الصف الرابع، وكذلك الخامس بتكرار وصل إلى (42) مرة بنسبة (26.4٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (9) - تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم - بتكرار بلغ (34) مرة بنسبة (21.4٪)، ثم المؤشر رقم (2) - تعزيز الميول الإيجابية - بتكرار قدره (25) مرة بنسبة بلغت (15.7٪)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (5)، و(7)، و(10) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (7) - مساعدة الطالب في تشكيل ذاته - على الترتيب الثامن بين مؤشرات البعد الوجداني في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس للفصلين الدراسيين الأول والثاني بتكرار قدره (7) مرات بنسبة (4.4%)، وأعقبه المؤشر رقم (10) - تنمية الشعور بالاستقلالية - بمجموع تكرارات بلغ مرتين فقط بنسبة (1.3٪)، فيما لم يحصل المؤشر رقم (5) في البعد الوجداني: (إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية) على أي تكرار في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس كما هو الحال في الكتب الأربعة السابقة ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين مؤشرات البعد الوجداني الأخرى.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث للبحث الذي ينص على:

ما درجة توافر البعد المعرفي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات البعد المعرفي التي وردت في كل كتاب من كتب لغتي الجميلة الستة للصف الرابع الابتدائي، والخامس الابتدائي، والسادس الابتدائي وفي الكتب مجتمعة كما يلي:

أولاً: درجة توافر البعد المعرفي في كتابي لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (4):

يلاحظ من الجدول (4) أن مجموع تكرارات البعد المعرفي في كتابي لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي -كتاب الفصل الدراسي الأول، وكتاب الفصل الدراسي الثاني - بلغ (162) مرة، ويتضح من الجدول أن المؤشر رقم (7) في البعد المعرفي: (توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب) حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (58) مرة بنسبة (35.8٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (1) - تنمية مهارات التفكير الناقد -

جدول (٤) درجة توافر البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تنمية مهارات التفكير الناقد.	16	20	36	%22.2	2
2	تنمية الإبداع.	6	14	20	%12.3	3
3	تنمية مهارة حل المشكلات.	1	2	3	%1.9	9
4	تنمية مهارات التعلم الذاتي.	1	7	8	%4.9	5
5	تنمية مهارات الحوار.	3	0	3	%1.9	9
6	تنمية مهارات البحث العلمي.	2	6	8	%4.9	5
7	توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب.	29	29	58	%35.8	1
8	تمكين الطالب من تقويم نفسه بنفسه.	0	5	5	%3.1	8
9	تعريف الطالب بحقوقه.	0	1	1	%0.6	11
10	تعريف الطالب بواجباته.	5	8	13	%8	4
11	تنمية المعرفة بالنفس.	6	1	7	%4.3	7
المجموع		69	93	162	%100	-

بمجموع تكرارات بلغ (36) مرة بنسبة (22.2٪)، ثم المؤشر رقم (2) - تنمية الإبداع - بتكرار قدره (20) مرة بنسبة (12.3٪)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (3)، و(5)، و(9) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (3) - تنمية مهارة حل المشكلات - والمؤشر رقم (5) - تنمية مهارات الحوار - على مجموع تكرارات في الكتابين بلغ ثلاث مرات لكل منهما بنسبة (1.9٪)، فيما لم يحصل المؤشر رقم (9) في البعد المعرفي - تعريف الطالب بحقوقه - إلا على تكرار واحد فقط كان في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف الرابع، ولم يحصل على أي تكرار في كتاب الفصل الدراسي الأول ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين مؤشرات البعد المعرفي الأخرى.

ثانيًا: درجة توافر البعد المعرفي في كتابي لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (5):

جدول (٥) درجة توافر البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تنمية مهارات التفكير الناقد.	12	18	30	%14.1	2
2	تنمية الإبداع.	6	7	13	%6.1	5
3	تنمية مهارة حل المشكلات.	2	1	3	%1.4	11
4	تنمية مهارات التعلم الذاتي.	6	6	12	%5.6	7
5	تنمية مهارات الحوار.	0	4	4	%1.9	10
6	تنمية مهارات البحث العلمي.	11	6	17	%8	3
7	توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب.	37	49	86	%40.4	1
8	تمكين الطالب من تقويم نفسه بنفسه.	5	4	9	%4.2	9
9	تعريف الطالب بحقوقه.	0	13	13	%6.1	5
10	تعريف الطالب بواجباته.	5	6	11	%5.2	8
11	تنمية المعرفة بالنفس.	15	0	15	%7	4
	المجموع	99	114	213	%100	-

يتضح من الجدول (5) أن مجموع تكرارات البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول، وكتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف الخامس الابتدائي بلغ (213) مرة، كما يتضح من الجدول أن المؤشر رقم (7) في البعد المعرفي (توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب) حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (86) مرة بنسبة تقارب نصف تكرارات المؤشرات مجتمعة، حيث بلغت نسبة تكراره إلى غيره من المؤشرات (40.4٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (1) - تنمية مهارات التفكير الناقد - بمجموع تكرارات بلغ (30) مرة بنسبة (14.1٪)، ثم المؤشر رقم (6) - تنمية مهارات البحث العلمي - بتكرار قدره (17) مرة بنسبة بلغت (8٪)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (3)، و(5)، و(8) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (8) على الترتيب التاسع بين مؤشرات البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس للفصلين بتكرار قدره (9) مرات بنسبة (4.2%)، وأعقبه المؤشر رقم (5) بمجموع تكرارات بلغ أربع مرات فقط بنسبة (1.9٪)، فيما لم يحصل المؤشر رقم (3) في البعد المعرفي (تنمية مهارة حل المشكلات) إلا على ثلاث تكرارات بنسبة (1.4%) في كتابي لغتي الجميلة للصف الخامس ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين المؤشرات الأخرى.

ثالثًا: درجة توافر البعد المعرفي في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (6):

جدول (٦) درجة توافر البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تنمية مهارات التفكير الناقد.	25	24	49	%19	2
2	تنمية الإبداع.	10	5	15	%5.8	5
3	تنمية مهارة حل المشكلات.	0	0	0	0	-
4	تنمية مهارات التعلم الذاتي.	10	14	24	%9.3	3
5	تنمية مهارات الحوار.	10	0	10	%3.9	6
6	تنمية مهارات البحث العلمي.	12	12	24	%9.3	3
7	توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب.	64	48	112	%43.4	1
8	تمكين الطالب من تقويم نفسه بنفسه.	0	1	1	%0.4	10
9	تعريف الطالب بحقوقه.	0	4	4	%1.6	9
10	تعريف الطالب بواجباته.	1	8	9	%3.5	8
11	تنمية المعرفة بالنفس.	0	10	10	%3.9	6
	المجموع	132	126	258	%100	-

يلاحظ من الجدول (6) أن مجموع تكرارات البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول، وكتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف السادس الابتدائي بلغ (258) مرة، ويتضح من الجدول أن المؤشر رقم (7) في البعد المعرفي (توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب) حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (112) مرة بنسبة تقارب نصف تكرارات المؤشرات مجتمعة، حيث بلغت نسبة تكراره إلى غيره من المؤشرات (43.4٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (1) - تنمية مهارات التفكير الناقد - بمجموع تكرارات بلغ (49) مرة بنسبة (19٪)، ثم المؤشر رقم (4) - تنمية مهارات التعلم الذاتي - والمؤشر رقم (6) - تنمية مهارات البحث العلمي -بنفس مجموع التكرارات، حيث بلغ التكرار للمؤشرين (24) مرة بنسبة (9.3٪)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (3)، و(8)، و(9) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (9) على الترتيب التاسع بين مؤشرات البعد المعرفي في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس للفصلين الأول والثاني بتكرار

قدره (4) مرات بنسبة (1.6%)، وأعقبه المؤشر رقم (8) بمجموع تكرارات بلغ مرة واحدة كانت في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف السادس، ولم يحصل المؤشر على أي تكرار في كتاب الفصل الدراسي الأول فقط ، فيما لم يحصل المؤشر رقم (3) في البعد المعرفي (تنمية مهارة حل المشكلات) على أي تكرار في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين المؤشرات الأخرى وهي نفس المرتبة التي حصل عليها المؤشر كذلك في كتابي لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي.

ليحتل بذلك المرتبة الأخيرة بين المؤشرات الأخرى.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع للبحث الذي ينص على:

ما درجة توافر البعد الاجتماعي في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال اُستخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات البعد الاجتماعي التي وردت في كل كتاب من كتب لغتي الجميلة الستة للصف الرابع الابتدائي، والخامس الابتدائي، والسادس الابتدائي وفي الكتب مجتمعة كما يلي:

أولاً: درجة توافر البعد الاجتماعي في كتابي لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (7):

يلاحظ من الجدول (7) أن مجموع تكرارات البعد الاجتماعي في كتابي لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي -كتاب الفصل الدراسي الأول، وكتاب الفصل الدراسي الثاني - بلغ (89) مرة، ويتضح من الجدول أن المؤشر رقم (6) في البعد الاجتماعي - تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب - حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (15) مرة بنسبة (16.9٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (4) - تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه - بتكرار بلغ (12) مرة بنسبة (13.5٪)، ثم المؤشر رقم (2) - تعريف الطالب ببيئته المحيطة به -، وكذلك المؤشر رقم (7) - تشجيع التكافل الاجتماعي - بنفس مجموع التكرارات، حيث بلغ مجموع التكرارات لكل منهما (11) مرة بنسبة بلغت (12.4٪)، فيما حل المؤشر رقم (3) - تنمية الإحساس بحاجة المجتمع لجميع أفراده -، والمؤشر رقم (15) - تنمية الشعور بالولاء والانتماء للوطن - في المرتبة الثامنة بالتساوي في مجموع التكرارات الذي بلغ (5) مرات لكل منهما، وجاء في الترتيب العاشر المؤشر رقم (1) - مساعدة الطالب في التكيف البيئي -بعدد مرات تكرار وصل إلى (4) مرات، وحلّ المؤشر رقم (12) - تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة -في المرتبة الحادية عشرة بتكرار واحد كان في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع للفصل الدراسي الأول دون الثاني، ولم تحصل المؤشرات ذات الأرقام: (9، 11، 13، 14، 16) في البعد الاجتماعي على أي تكرار في كتابي لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي.

جدول (٧) درجة توافر البعد الاجتماعي في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	مساعدة الطالب في التكيف البيئي.	3	1	4	%4.5	10
2	تعريف الطالب ببيئته المحيطة به.	6	5	11	%12.4	3
3	تنمية الإحساس بحاجة المجتمع لجميع أفراده.	2	3	5	%5.6	8
4	تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه.	8	4	12	%13.5	2
5	توجيه الطلاب نحو احترام الآخرين.	3	4	7	%7.9	7
6	تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب.	1	14	15	%16.9	1
7	تشجيع التكافل الاجتماعي.	10	1	11	%12.4	3
8	مساعدة الطالب ليكون فاعلا في أسرته.	6	2	8	%9	6
9	تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها.	0	0	0	0	-
10	مساعدة الطلاب في التعبير عن مشاعرهم الإيجابية تجاه الآخرين (مثل: التعاطف، والرحمة، والثناء).	8	2	10	%11.2	5
11	إطلاع الطالب على القضايا لمعاصرة التي تهم المجتمع.	0	0	0	0	-
12	تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة.	1	0	1	%1.1	11
13	تنمية الوعي بالتحديات السياسية والاجتماعية القائمة والمستقبلية.	0	0	0	0	-
14	تنمية الإحساس بمشكلات المجتمع.	0	0	0	0	-
15	تنمية الشعور بالولاء والانتماء للوطن.	2	3	5	%5.6	8
16	تنمية الشعور بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة.	0	0	0	0	-
	المجموع	50	39	89	%100	-

ثانيًا: درجة توافر البعد الاجتماعي في كتابي لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (8):

جدول (٨) درجة توافر البعد الاجتماعي في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	مساعدة الطالب في التكيف البيئي.	5	3	8	%6.3	5
2	تعريف الطالب ببيئته المحيطة به.	6	8	14	%11	4
3	تنمية الإحساس بحاجة المجتمع لجميع أفراده.	1	6	7	%5.5	6
4	تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه.	7	13	20	%15.7	1
5	توجيه الطلاب نحو احترام الآخرين.	1	3	4	%3.1	11
6	تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب.	1	1	2	%1.6	15
7	تشجيع التكافل الاجتماعي.	1	3	4	%3.1	11
8	مساعدة الطالب ليكون فاعلا في أسرته.	2	5	7	%5.5	6
9	تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها.	0	1	1	%0.8	16
10	مساعدة الطلاب في التعبير عن مشاعرهم الإيجابية تجاه الآخرين (مثل: التعاطف، والرحمة، والثناء).	1	3	4	%3.1	11
11	إطلاع الطالب على القضايا لمعاصرة التي تهم المجتمع.	5	1	6	%4.7	8
12	تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة.	0	3	3	%2.4	14
13	تنمية الوعي بالتحديات السياسية والاجتماعية القائمة والمستقبلية.	4	2	6	%4.7	8
14	تنمية الإحساس بمشكلات المجتمع.	5	1	6	%4.7	8
15	تنمية الشعور بالولاء والانتماء للوطن.	1	17	18	%14.2	2
16	تنمية الشعور بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة.	15	2	17	%13.4	3
	المجموع	55	72	127	%100	-

يتضح من الجدول (8) أن مجموع تكرارات البعد الاجتماعي في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول، وكتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف الخامس الابتدائي بلغ (127) مرة، كما يتضح من الجدول أن المؤشر رقم (4) في البعد الاجتماعي - تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه - حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بمجموع تكرارات قدره (20) مرة بنسبة (15.7٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (15) بتكرار بلغ (18) مرة بنسبة (14.2٪)، ثم المؤشر رقم (16) بتكرار قدره (17) مرة بنسبة بلغت (13.4٪)، وحصلت المؤشرات ذات الأرقام: (5)، و(7)، و(10) على المرتبة الحادية عشرة بالتساوي بمجموع التكرارات الذي بلغ (٤) مرات لكل مؤشر منها بنسبة قدرها (3.1%)، فيما حلت المؤشرات ذات الأرقام: (6)، و(9)، و(12) في المراتب الأخيرة من حيث التكرار بين المؤشرات، فقد حصل المؤشر رقم (12) - تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة - على الترتيب الرابع عشر بين مؤشرات البعد الاجتماعي في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس للفصلين الدراسيين الأول والثاني بتكرار قدره (3) مرات بنسبة (2.4%)، وأعقبه المؤشر رقم (6) - تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب - بمجموع تكرارات بلغ مرتين فقط بنسبة (1.6٪)، فيما لم يحصل المؤشر رقم (9) - تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها - إلا على تكرار واحد فقط كان في كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني للصف الخامس، ولم يحصل على أي تكرار في كتاب الفصل الدراسي الأول ليصبح ترتيبه الأخير بين مؤشرات البعد الاجتماعي الأخرى.

ثالثًا: درجة توافر البعد الاجتماعي في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني كما في الجدول (9):

يُلاحظ من الجدول (9) أن مجموع تكرارات البعد الاجتماعي في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي -كتاب الفصل الدراسي الأول، وكتاب الفصل الدراسي الثاني - بلغ (110) مرة، ويتضح من الجدول أن المؤشر رقم (4) في البعد الاجتماعي - تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه - حصل على الترتيب الأول بين المؤشرات الأخرى بتكرار وصل إلى (19) مرة بنسبة (17.3٪)، وتلاه في الترتيب المؤشر رقم (5) - توجيه الطلاب نحو احترام الآخرين - بتكرار بلغ (16) مرة بنسبة (14.5٪)، ثم المؤشر رقم (7) - تشجيع التكافل الاجتماعي - بمجموع تكرارات قدره (13) مرة بنسبة بلغت (11.8٪)، وحل المؤشر رقم (1) - مساعدة الطالب في التكيف البيئي -في المرتبة الثانية عشرة بتكرارين فقط، وحصل المؤشر رقم (12) - تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة -، ومثله المؤشر رقم (16) - تنمية الشعور بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة - على تكرار واحد فقط لكل منهما بنسبة تقترب من (1٪) ليحلا في المرتبة الثالثة عشرة، ولم يحصل المؤشر رقم (6) - تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب -، وكذلك المؤشر رقم (9)

جدول (٩) درجة توافر البعد الاجتماعي في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين

م	المؤشرات	التكرار للفصل الدراسي الأول	التكرار للفصل الدراسي الثاني	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	مساعدة الطالب في التكيف البيئي.	0	2	2	%1.8	12
2	تعريف الطالب ببيئته المحيطة به.	6	3	9	%8.2	5
3	تنمية الإحساس بحاجة المجتمع لجميع أفراده.	1	7	8	%7.3	6
4	تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه.	2	17	19	%17.3	1
5	توجيه الطلاب نحو احترام الآخرين.	3	13	16	%14.5	2
6	تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب.	0	0	0	0	-
7	تشجيع التكافل الاجتماعي.	1	12	13	%11.8	3
8	مساعدة الطالب ليكون فاعلا في أسرته.	1	7	8	%7.3	6
9	تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها.	0	0	0	0	-
10	مساعدة الطلاب في التعبير عن مشاعرهم الإيجابية تجاه الآخرين (مثل: التعاطف، والرحمة، والثناء).	0	7	7	%6.4	8
11	إطلاع الطالب على القضايا لمعاصرة التي تهم المجتمع.	1	10	11	%10	4
12	تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة.	0	1	1	%0.9	13
13	تنمية الوعي بالتحديات السياسية والاجتماعية القائمة والمستقبلية.	0	4	4	%3.6	11
14	تنمية الإحساس بمشكلات المجتمع.	1	5	6	%5.5	9
15	تنمية الشعور بالولاء والانتماء للوطن.	2	3	5	%4.5	10
16	تنمية الشعور بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة.	0	1	1	%0.9	13
	المجموع	18	92	110	%100	-

تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها - في البعد الاجتماعي على أي تكرار في كتابي لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، ويُلاحظ من الجدول (9) أنّ مجموع تكرارات البعد الاجتماعي في

كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني هو الأقل بين الأبعاد الثلاثة جميعها في كتب لغتي الجميلة الستة، إذ بلغ مجموع تكراراته (18) مرة فقط

ويكشف الجدول (10) عن درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة الستة مجتمعة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

جدول (١٠) : درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة الستة مجتمعة للمرحلة الابتدائية

كتب لغتي الجميلة	أبعاد المدخل الإنساني			التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	البعد الوجداني	البعد المعرفي	البعد الاجتماعي			
	التكرار	التكرار	التكرار			
الصف الرابع الابتدائي بكتابيه: كتاب الفصل الدراسي الأول وكتاب الفصل الدراسي الثاني	84	162	89	335	%25.5	3
الصف الخامس الابتدائي بكتابيه: كتاب الفصل الدراسي الأول وكتاب الفصل الدراسي الثاني	111	213	127	451	%34.3	2
الصف السادس الابتدائي بكتابيه: كتاب الفصل الدراسي الأول وكتاب الفصل الدراسي الثاني	159	258	110	527	%40.1	1
المجموع	354	633	326	1313	%100	-

ويلاحظ من الجدول (10) أن أبعاد المدخل الإنساني تكررت بنسب متفاوتة في كتب لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وحصل كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني على أعلى تكرار بين الصفوف الثلاثة بمجموع تكرارات قدره (527) مرة بنسبة (40.1٪)، وتلاه كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني بمجموع تكرارات قدره (451) بنسبة بلغت (34.3٪)، وجاء في الترتيب الأخير كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني بمجموع تكرارات هو الأقل بين الصفوف الثلاثة، إذ بلغ مجموع التكرارات (335) بنسبة مئوية قدرها (25.5٪) وكان الأكثر تكرارًا بين كتب لغتي الجميلة في أحد الأبعاد الثلاثة كتاب الصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني في البعد المعرفي الذي بلغ عدد تكراراته (258) مرة، فيما كان الأقل تكرارًا بين كتب لغتي

الجميلة في أحد الأبعاد الثلاثة كتاب الصف الرابع الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني في البعد الوجداني، إذ بلغت تكراراته (84) مرة فقط.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس للبحث الذي ينص على:

كيف توزّعت أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة كما في الجدول (11):

جدول (١١) : التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة

أبعاد المدخل الإنساني	كتب لغتي الجميلة						التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
	الصف الرابع الابتدائي		الصف الخامس الابتدائي		الصف السادس الابتدائي				
	الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني			
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار			
البعد الوجداني	27	57	51	60	89	70	354	27	2
البعد المعرفي	69	93	99	114	132	126	633	48.2	1
البعد الاجتماعي	50	39	55	72	18	92	326	24.8	3
المجموع	146	189	205	246	239	288	1313	100	-

يتضح من الجدول (11) أن مجموع تكرارات أبعاد المُدخل الإنساني (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) في كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بلغ (1313) مرة، وقد توزّعت التكرارات بين أبعاد المدخل الإنساني الثلاثة، وكان اهتمام الكتب أكبر بالبعد المعرفي، إذ حصل على ما يقرب من نصف نسبة تكرارات الأبعاد الثلاثة (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) مجتمعة ليتصدر الترتيب بينها، فقد بلغ مجموع تكرارات البعد المعرفي في كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (633) مرة بنسبة مئوية قدرها (48.2٪)، فيما كانت نسبة تكرار البعدين الوجداني والاجتماعي متقاربة، فقد حصل البعد الوجداني على الترتيب الثاني بين الأبعاد الثلاثة (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) بمجموع تكرارات قدره (354) وبنسبة مئوية بلغت (27٪)، وغير بعيد عن هذه النسبة كانت نسبة تكرارات البعد الاجتماعي الذي حل بالترتيب الأخير بمجموع تكرارات قدره (326) مرة بنسبة مئوية بلغت (24.8٪).

وتوافر البعد الوجداني في كتب لغتي الجميلة جميعها حاصلاً بذلك على الترتيب الثاني، فقد تكرر في كتاب الصف الرابع الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (84) مرة منها: (27) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(57) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني، كما تكرر البعد الوجداني في كتاب

الصف الخامس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (111) مرة منها: (51) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(60) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني، وتكرر البعد الوجداني في كتاب الصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (159) مرة منها: (89) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(70) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني.

وحصل البعد المعرفي على الترتيب الأول بين الأبعاد الثلاثة في كتب لغتي الجميلة الستة جميعها، فقد تكرر في كتاب الصف الرابع الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (162) مرة منها: (69) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(93) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني، وتكرر البعد المعرفي في كتاب الصف الخامس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (213) مرة منها: (99) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(114) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني، وكان تكرار البعد المعرفي في كتاب الصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني هو الأعلى، إذ بلغ التكرار (258) مرة منها: (132) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(126) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني.

وفي الترتيب الأخير بين أبعاد المُدخل الإنساني الثلاثة حلّ البعد الاجتماعي، وقد توافر في كتب لغتي الجميلة جميعها، إذ تكرر في كتاب الصف الرابع الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (89) مرة منها: (50) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(39) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني، وتكرر البعد الاجتماعي في كتاب الصف الخامس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (127) مرة منها: (55) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول، و(72) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني، وبلغ تكرار البعد الاجتماعي في كتاب الصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين: الأول والثاني (110) مرة منها: (18) مرة في كتاب الفصل الدراسي الأول - وهي الأقل تكرارًا بين الأبعاد في كتب لغتي الجميلة الستة جميعها -، و(92) مرة في كتاب الفصل الدراسي الثاني.

- **الحادي عشر: مناقشة النتائج:**

تتضح عناية كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بالمدى والتتابع والاستمرار في بعض مؤشرات الأبعاد الإنسانية، ويتضح ذلك في مؤشر:(تعزيز القيم الحميدة)، ومؤشر (تشجيع الطلاب للتعبير عن آرائهم)، وبدرجة أقل المؤشر (تعزيز الميول الإيجابية) من مؤشرات البعد الوجداني، وكذلك تتضح العناية بالمدى والتتابع والاستمرار في المؤشر (توفير المواقف اللازمة لتطبيق ما تعلمه الطالب)، ومؤشر (تنمية مهارات التفكير الناقد)، وبدرجة أقل المؤشر (تنمية مهارات البحث العلمي) من مؤشرات البعد المعرفي، ولم يكن نصيب الاهتمام بالمدى والتتابع

والاستمرار في كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلا لمؤشر واحد فقط من مؤشرات البعد الاجتماعي وهو: (تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه مجتمعه)، كما يتضح غياب التوازن والتكامل والتتابع في جميع مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني الأخرى.

ولم يحظ مؤشر البعد الوجداني: (إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية) بأي مرة من مرات التكرار في كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ليتذيل الترتيب بين مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني الثلاثة، وكان حظ مؤشر البعد الاجتماعي: (تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها) من التكرار مرة واحدة فقط في كتب لغتي الجميلة الستة جميعها ليصبح في الترتيب الأخير بين مؤشرات البعد الاجتماعي، وجاء مؤشر البعد المعرفي: (تنمية مهارة حل المشكلات) بذيل الترتيب بين مؤشرات البعد المعرفي إذ تكرر ست مرات فقط في كتب لغتي الجميلة الستة.

وقد يساعد موضوع الوحدة في كتاب لغتي الجميلة بعض المؤشرات للحصول على عدد تكرارات أكبر في كتاب من الكتب، في حين تقل التكرارات في الكتب الأخرى أو تنعدم، وهذا مثل مؤشر: (تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب) إذ تكرر هذا المؤشر (14) مرة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الثاني في حين حصل على تكرارين في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني، ولم يحصل على أي تكرار في كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وبالعودة لكتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الثاني يتضح أنه يتضمن الوحدة الثامنة التي بعنوان: (المهن والحرف) وفيها حصل المؤشر على التكرارات.

وتميز كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني بتكرار معقول للمؤشر (تعريف الطالب بحقوقه)، وكان ذلك في الوحدة الثانية من الكتاب وعنوانها: حقوق الطفولة، وتخالف هذه النتيجة ما خلصت إليه دراسة روبنسون (Robinson. 2016) التي رجحت أن إهمال التعريف بحقوق الإنسان وواجباتها في كتب التعليم سيكون حال كثير من البلدان، موصية بمعالجة هذه المشكلة.

وتتفق نتائج البحث مع دراسة (الشريف، 2017)، ودراسة (الحربي، 1436هـ)، ودراسة (الفوزان، 1436ه)، ودراسة (المحيميد، 1436هـ)، ودراسة (Robinson, 2016)، ودراسة (الأحمري، 1434هـ)، ودراسة (العتيبي، 1433هـ)، ودراسة (المحبوب، 2009)، في قلة تكرارات بعض مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني الثلاثة:

(البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) في كتب اللغة، وتلك المؤشرات هي: من البعد الوجداني: (التحذير من مساوئ الأخلاق - إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية - مساعدة الطالب في تشكيل ذاته - تنمية الشعور بالاستقلالية)، ومن البعد المعرفي: (تنمية مهارات الحوار - تمكين الطالب من تقويم نفسه بنفسه - تعريف الطالب بحقوقه - تعريف الطالب بواجباته)، ومن البعد الاجتماعي: (مساعدة الطالب في التكيف البيئي - تنمية قيمة العمل في نفوس الطلاب - تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها - إطلاع الطالب على القضايا لمعاصرة التي تهم المجتمع - تعريف الطالب بالخطط الإستراتيجية التطويرية للدولة - تنمية الوعي بالتحديات السياسية والاجتماعية القائمة والمستقبلية - تنمية الإحساس بمشكلات المجتمع - تنمية الشعور بالولاء والانتماء للوطن - تنمية الشعور بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة).

كما تتفق نتائج البحث مع دراسة (المحبوب، 2009) في كثرة تكرارات مؤشر (تعزيز القيم الحميدة) في كتب اللغة العربية، وتتفق كذلك مع دراسة (الحربي، 1436هـ)، ودراسة (الفوزان، 1436ه) في حصول المؤشر (تنمية مهارات التفكير الناقد) على تكرارات مرتفعة، والمؤشر (تنمية الإبداع) على تكرارات متوسطة بين بقية مؤشرات البعد المعرفي في جميع كتب لغتي الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

وتختلف نتائج البحث مع دراسة (المحبوب، 2009) حيث كان نصيب مؤشر (تنمية مهارات التفكير الناقد) من التكرارات مرتفعًا خلافًا لدراسة المحبوب، كما تختلف مع دراسة (الفوزان، 1436هـ) حيث كانت تكرارات المؤشر: (تنمية مهارة حل المشكلات) منخفضة على عكس دراسة الفوزان التي جاءت بتكرارات أكبر، ولعلّ ذلك يعود إلى اختلاف العينة إذ حُلل كتاب النشاط في دراسة الفوزان، أما في هذا البحث فلم يكن ذلك؛ لأن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ألغت كتاب النشاط من لغتي الجميلة، كما تؤيد ذلك دراسة (الحربي، 1436هـ) التي تناولت محتوى كتب لغتي الجميلة وأهدافها.

وتكشف نتائج البحث عن قلة تكرارات العديد من مؤشرات البعد المعرفي، والوجداني، على الرغم من أهميتهما، إذ لهما قيمة عالية في المدخل الإنساني كما أورد ذلك جاب الله، وعطية (2006م، ص581)، كما كشفت النتائج عن قِلة تكرارات البعد الاجتماعي بين أبعاد المدخل الإنساني، وهو من أهم أبعاد المدخل الإنساني الذي يؤكد فيه على زيادة العلاقات الإنسانية بين المتعلمين.

ويُلاحظ على نتائج البحث قلة تكرارات مؤشرات البعد الوجداني: (إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية -مساعدة الطالبِ في تشكيل ذاته - تنمية الشعور بالاستقلالية)، وهي مؤشرات مهمة تمثل شرطًا في تنمية مفهوم الذات، ومراعاة حقوق الآخرين (Parish, 2019, 5).

ويتضح في نتائج البحث حصول بعض مؤشرات البعد الاجتماعي على مراتب متوسطة، ومتأخرة بين المؤشرات الأخرى ومنها: (توجيه الطلاب نحو احترام الآخرين - مساعدة الطلاب في التعبير عن مشاعرهم الإيجابية تجاه الآخرين مثل: التعاطف، والرحمة، والثناء) وهي مؤشرات مهمة ينبغي الاهتمام بها لتمكين الأفراد من إحداث التغييرات الإيجابية في الآخرين كما أكدت على ذلك باريش (Parish, 2019, 6).

كما يتضح في النتائج قلة تكرارات المؤشر: (تنمية مهارات الحوار) في البعد المعرفي، إذ لم يرد في الكتب الستة إلا (16) مرة فقط، وأشار ميجيندزو وبافيز (Magendzo., & Pavez. 2017, 27) إلى أنه واحد من المؤشرات الأكثر أهمية لمعالجة القضايا المثيرة للجدل، واكتشاف المعاني المشتركة، والعثور على نقاط الاتفاق، واستكشاف الأفكار، والتحقق من صحة التجارب، وبناء العلاقات، والاحترام، وتعلّم الصمت.

ومن أقل مرات التكرار لمؤشرات الأبعاد الثلاثة مؤشر (تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها) في البعد الاجتماعي، ولا يوجد أقل منه إلا مؤشر (إكساب الطلاب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية) في البعد الوجداني الذي لم يحصل على أي تكرار في كتب لغتي الجميلة الستة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

- **الثاني عشر**: **توصيات البحث ومقترحاته**:

فيما يأتي عرض لتوصيات البحث، ومقترحاته:

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- الإفادة من مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) التي انتهى إليها هذا البحث، وتضمينها في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- مراعاة التوازن في تضمين مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- تضمين مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي) في مصفوفة المدى والتتابع لكتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- إعادة بناء نشاطات كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بحيث تراعي مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني (البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي).

- بناء كتب اللغة العربية المقررة على طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء المدخل الإنساني الذي أكدت على أهدافه وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في دواعي التطوير، وأسس بناء منهج اللغة العربية، وإستراتيجيات تدريسها، وإعادة النظر في مدى مراعاة الكتب المقررة لذلك.
- العناية بالبعد الاجتماعي الذي حظي باهتمام أقل من غيره من الأبعاد في كتب لغتي الجميلة المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتحقيق التوازن بينه وبين أبعاد المدخل الإنساني الأخرى.
- ضرورة تضمين مؤشرات أبعاد المدخل الإنساني التي لم تتكرر أو قل تكرارها في كتب لغتي الجميلة المقررة على طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية مثل مؤشر (تنمية وعي الطالب بالجهود التي تبذلها الدولة في الحفاظ على أمن أفرادها) في البعد الاجتماعي، والمؤشر (إكساب الطالب المفهوم السليم للحرية وفق الضوابط الإسلامية) في البعد الوجداني، وغيرها من المؤشرات التي كشفت عنها نتائج البحث.

• المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات والأبحاث التالية في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصياته:

- إجراء بحث مماثل لتعرف درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن العلاقة بين درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني ومؤشراتها في كتب اللغة العربية المقررة في مراحل التعليم العام ونمو الطلاب وجدانيًّا، ومعرفيًّا، واجتماعيًّا.
- الكشف عن مستوى وعي معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بأهمية المدخل الإنساني بأبعاده ومؤشراته.
- بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المدخل الإنساني وقياس فاعليته في اتجاههم نحو تنمية طلابهم وجدانيًّا، ومعرفيًّا، واجتماعيًّا.
- بناء وحدات مقترحة في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب مراحل التعليم العام في ضوء المدخل الإنساني.

• المراجع:

- الأحمري، علي بن محمد. (1434هـ). تحليل محتوى مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في ضوء قيم المواطنة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- جاب الله، علي سعد؛ وعطية، جمال سليمان. (2006م). فعالية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، عدد ٣٥*، ٥٦٢ -٦٠٤.

- الحربي، محمد بن عبدالرحمن. (1436هـ). تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها للمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، القصيم.
- سليم، محمد؛ وسليمان، يحيى؛ ومينا، فايز؛ وعفيفي، يسري؛ وشحاته، حسن؛ وفراج، محسن. (2006). بناء المناهج وتخطيطها. عمّان، دار الفكر.
- الشريف، حازم محمد. (2017م). القيم الأخلاقية المضمنة في محتوى كتب "لغتي الجميلة" للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية بجامعة عين شمس، عدد ١٨ ج١*، ٦٩ -٩٨.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004م). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبدالجليل، رجاء محمد. (2013). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد 36 ج 3 مارس*، 66 -93.
- عبدالرحمن، أنور حسين. (2017). *تحليل المحتوى في العلوم السلوكية والاجتماعية*. عمّان، دار صفاء للطباعة والنشر.
- عبدالله، إيمان عبدالحكيم؛ وريّان، فكري حسن؛ ومحمد، ولاء صالح. (2016). فاعلية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالب معلم مادة التاريخ. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية بجامعة عين شمس، العدد 17*، 569 -582.
- العتيبي، خالد بن عليثه. (1433هـ). القيم التربوية المضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- عيد، أمل عبدالمنعم. (2014). تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الإنساني وأثره في تنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الفوزان، خليل بن إبراهيم. (1436هـ). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الحياة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المحبوب، شايع فهد. (2009). تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية بجامعة حلوان، مج 15، ع 1 يناير*، 203 -241.
- المحيميد، سعادة بنت صالح. (1436هـ). تحليل الأنشطة والتدريبات في كتاب لغتي الجميلة المطور للصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التفكير الأساسية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- ميللر، جون ب. (1995). *الطيف التربوي: توجهات المنهج* (ترجمة إبراهيم محمد الشافعي). الرياض: جامعة الملك سعود.

• **المراجع الأجنبية**:

- Firdaus, F. A., & Mariyat, A. (2017). Humanistic Approach In Education According To Paulo Freire. *At-Ta'dib*, *12*(2), 25-48.
- Johnson, K., & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Blackwell Publishing.
- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching & Research*, *4*(1), pp. 45-51.
- Magendzo, A. K., & Pavez, J. B. (2017). A perspective of controversy in human rights education: A curricular proposition. *Prospects*, *47*(1-2), 17-29.
- Parish, K. (2019). A measure of human rights competence in students enrolled on the International Baccalaureate Diploma Programme. *Oxford Review of Education*, 1-15.
- Robinson, C. (2016). Translating human rights principles into classroom practices: inequities in educating about human rights. *The curriculum journal*, *28*(1), 123-136.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

التضمين الوظيفى وعلاقته بالرضا الوظيفى ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام

إعداد :

د/ إحسان شكرى عطية حجازى

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية جامعة الزقازيق

التضمين الوظيفى وعلاقته بالرضا الوظيفى ومستوى كل منهما لدى المعلمين بمراحل التعليم العام

د/ إحسان شكرى عطية حجازى
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص**:

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين بمراحل التعليم العام، وكذلك التعرف على الفروق فى التضمين الوظيفى وفق متغير النوع (معلم/ معلمة) ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة) والمرحلة الدراسية (ابتدائى/ اعدادى/ ثانوى)، وكذلك معرفة تأثير متغيرات (النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية) والتفاعل بينهم على الرضا الوظيفى، ووكذلك معرفة مستوى التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين، أجرى البحث على (٣٤٦) من المعلمين بالمراحل التعليمية الثلاث، طبق عليهم مقياس التضمين الوظيفى ومقياس الرضا الوظيفى من اعداد الباحثة، وباستخدام المتوسطات ومعاملات الارتباط واختبار (ت)، وتحليل التباين البسيط والمتعدد، أوضحت النتائج وجود فروق بين المعلمين فى التضمين الوظيفى وفق متغير النوع والمرحلة الدراسية، ولم يوجد تأثير فى الرضا الوظيفى وفق متغير النوع والمرحلة الدراسية ونوع المدرسة، كما توصل البحث الى ان مستوى التضمين الوظيفى مرتفع لدى المعلمين ومستوى الرضا الوظيفى متوسط، كذلك أوضحت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى.

الكلمات المفتاحية : التضمين الوظيفى - الرضا الوظيفى.

Relationship Between Job Embeddedness and Job Satisfaction and Thire Level for Teachers in the General Educational Stages

Dr. Ihssan Shokry Atia Hegazy

Abstract:

The research aimed to identify the relationship between teachers in the general educational stages, as well as to indentify the differences in job embeddedness according to variables of the gender (male - female), variables of school type (governed- private), and variables of study level (primary- preparatory - secondary), and also to know the effect on gender, type of the school and study level and interact with them in job satisfaction and know the level of each of the teacher, the research was conducted on (346) teachers of three educational stages, applied to them ascale of job embeddedness and ascale os job satisfaction prepared by the researcher, and by use the average, correlation cofficients, T test, one way anova and multiple variance analysis way anova, the results showed there are differences between teachers in job embeddedness according to the type and stage variable, and there were no effects of gender, school type and study level, the research also found that the level of job embeddedness is high, and the level of job satisfaction is average, the results also showed a positive relationship between job embeddedness and job satisfaction.

Key words: job embeddedness - job satisfaction.

• **مقدمة البحث**:

المعلمون هم بناة الأمم حيث أنهم يقومون بدور مهم فى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين عبر المراحل التعلمية جميعها، كما يرتبط صلاح الأخلاق وفسادها بصلاح أخلاق المعلمون أو فسادها، فالمعلم ينقل المعارف والأخلاق والقيم ويغرسها فى نفوس المتعلمين، لذا وجب على الباحثين الاهتمام بدراسة كافة المتغيرات التى تخص المعلم والتى من شأنها الحفاظ على المعلم داخل المؤسسة التى يعمل فيها.

حيث طرأ عدد من المتغيرات المرتبطة بالمؤسسات والفاعلية المؤسسية، وأحد أهم هذه المتغيرات هو التضمين الوظيفى، حيث تقدم نظرية التضمين الوظيفى عدد من العوامل التى تشجع المعلم على البقاء فى وظيفته والعمل المبدع والخلاق من أجل الارتقاء بها، حيث توضح ايضًا أن هذه العوامل هى مزيج من العوامل النفسية والاجتماعية والمالية والتى لا تربط المعلم بمكان عمله فقط انما بالأماكن خارج العمل وتتمثل تلك العوامل فى التضمين الوظيفى (Yildiz, 2018, 1455).

ويشير التضمين الوظيفى الى مجموعة العوامل التى تضمن أن الموظف جزء لا يتجزأ من وظيفته او مهنته، هذه العوامل قد ترتبط بمكان العمل نفسه أو بالمجتمع المحيط بالمكان الذى يعمل فيه الموظف (Ptgieter & Ferreira, 2018, 2).

وحيث ان المعلمين هم الأفراد الذين يستطيعون تقييم الظروف بشكل أفضل من أجل الاستجابة للحاجات سريعة التغير فى المجتمع والعملية التعليمية، لذا فان المعلمين والمدارس التى يعملون بها تأتى فى مقدمة الاهتمام، وكذلك المجتمع المحيط بتك المدارس اذ يتوقف نجاح الأنشطة التعلمية التى تتم داخل الفصول على ما يدور فى المجتمع المحيط بالمؤسسات التعلمية (Yildiz, 2018, 1454).

فالتضمين الوظيفى مصطلح يشير الى العلاقة بين الفرد ووظيفته والمدرسة التى يعمل فيها وكذلك علاقته بالمجتمع الذى توجد فيه هذه المدرسة، وهو يتكون من ستة أبعاد، وهى الملائمة والروابط والتضحية بالنسبة لكل من المدرسة والمجتمع الذى توجد فيه تلك المدرسة (Wilson, 2010, 11).

وأوضحت نتائج بحث (Ringl, 2013, 2) أن التضمين الوظيفى من أهم المنبئات بمتغير الرضا الوظيفى، كما أوضحت نتائج بحث (Yildiz, 2018, 1456) أن التضمين الوظيفى منبئ قوى بالعديد من المتغيرات فى البيئة المدرسية مثل سلوكيات المواطنة التنظيمية، والانتماء الوظيفى، والرضا الوظيفى لدى المعلمين، كما أنه يرتبط سلبيًا مع عدد من المتغيرات مثل نقص الدافعية والاتجاه السلبى نحو العمل.

وقد توصلت نتائج بحث (Nagar, 2012, 55) أن الرضا الوظيفى يعد من أهم العوامل المنبئة بارتباط المعلم بالمدرسة التى يعمل بها، كما ان المعلمين الذين لديهم رضا مرتفع يكونوا سعداء ويعملون بجد وفاعلية وينجحون اكثر فى أداء المهام الموكلة اليهم.

كما أن الرضا الوظيفى يعتبر من أحد المتغيرات المهمة للأداء والفاعلية داخل المدرسة، حيث ان المعلمين سوف يعاملون التلاميذ بشكل أفضل ويهتمون بهم ويرعونهم ويتعاملون معهم بفاعلية عندما يشعرون بالرضا، فالرضا الوظيفى يعتبر مهم لكل من المعلم والطالب وبالتالى العملية التعلمية والمجتمع ككل، فى حين ان المعلم الذى لا يشعر بالرضا لا يستطيع ان يؤدى عمله بفاعليه كما انه يكون لديه اتجاه سلبى تجاه وظيفته (Nigma; Selvabaskar; Surulivel; Alamelue; & Uthayajoice, 2018, 2645-2646).

وعرف (Akhtar; Hashmi; & Naqvi, 2010, 4222) الرضا الوظيفى على أنه الاستجابات الانفعالية للفرد تجاه وظيفته كما أنه يعبر عن مشاعر الفرد تجاه طبيعة عمله، ويتضمن العديد من العوامل مثل علاقة الفرد بالمديرين والدرجة التى يحققون بها أهدافهم من خلال عملهم وكذلك جودة البيئة التى يعملون بها.

وأوضحت نتائج بحث (Jackson, 2018) أنه توجد عديد من العوامل التى تؤثر على الرضا الوظيفى مثل النوع وعدد سنوات الخبرة والمرحلة الدراسية.

لذا وجب على التربويين الاهتمام بالدراسات والبحوث التى تدور حول المعلم ووظيفة التدريس والمتغيرات الموجودة فى سياق السلوك المؤسسى داخل المدرسة والذى يهدف الى تحليل ذلك السلوك للمعلمين فى المدرسة وكذلك فيما يخص المجتمع المحيط بهذه المدرسة (Yildiz, 2018, 1454).

وقد توصلت نتائج بحث (Birsel; Boru; Islamoglu; & Yurtkoru, 2012) الى أنه توجد فورق بين الذكور والإناث فى التضمين الوظيفى لصالح الذكور حيث أن الإناث فى الغالب يتركون العمل من أجل عدد من العوامل مثل الزواج ورعاية الأبناء والأسرة، كما توصل الى أنه لا توجد فروق فى التضمين الوظيفى وفق متغير العمر، فى حين أوضحت نتائج بحث (Yildiz, 2018) الى وجود فروق فى التضمين الوظيفى لصالح الإناث.

وأوضحت نتائج بحث (Nagar, 2012) وبحث (Elmossati; Oudda; Ahami; & Elmidaoui, 2016, 298) الى أنه توجد فروق فى الرضا الوظيفى لصالح المعلمات، كما ان المعلمين الأكبر فى العمر أظهروا مستوى

أعلى من الرضا عن المعلمين الأصغر فى العمر، ويرجع ذلك الى توقعات كل منهم للعائد من العمل اذ يكون المعلمون الأصغر لديهم توقعات أكبر، فى حين توصل بحث (Gu, 2016) الى أن المعلمين بالمدارس الحكومية يزداد لديهم عدم الرضا بزيادة التقدم فى العمر، فى حين توصلت نتائج بحث (Nigma, et al, 2018) الى انه لا توجد فروق بين معلمى المدارس الخاصة ومعلمى المدارس الحكومية فى الرضا الوظيفى كما أن مستوى الرضا الوظيفى متوسط لدى المعلمين.

وتوصلت نتائج بحث (Gangai & Agrawal, 2015) الى أن الذكور لديهم شعور بالرضا أكثر من الإناث، فى حين توصل بحث (عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود، ٢٠١٢)، وبحث (Nigma, et al 2018) الى انه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات فى الرضا الوظيفى.

يتضح مما سبق وجود تناقض فيما يخص العلاقة بين متغيرات البحث وبين عدد من المتغيرات الديموجرافية مثل النوع ونوع المدرسة، كما أن الباحثة لم تجد دراسة عربية تناولت العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين بالمراحل الدراسية الثلاثة الابتدائية والاعدادية والثانوية -فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة -، وهذا ما دفعها لاجراء البحث.

- **مشكلة البحث**:

تم تحديد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية:

- هل يختلف التضمين الوظيفى باختلاف النوع (معلم / معلمة) بمراحل التعليم العام؟.
- هل يختلف التضمين الوظيفى باختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) بمراحل التعليم العام؟.
- هل يختلف التضمين الوظيفى باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائى / اعدادى/ ثانوى) لدى المعلمين؟.
- هل يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهم على **الرضا الوظيفى** لدى المعلمين؟.
- ما مستوى التضمين الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام؟.
- ما مستوى الرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام؟.
- ما العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين بمراحل التعليم العام؟.

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث إلى:

- التعرف على الفروق بين المعلمين بمراحل العليم العام فى التضمين الوظيفى وفق متغيرات النوع (معلم / معلمة)، ونوع المدرسة (حكومى/ خاص) والمرحلة الدراسية (ابتدائى / اعدادى/ ثانوى).

- الكشف عن الفروق فى الرضا الوظيفى لدى المعلمين التى ترجع الى التفاعل بين النوع (معلم / معلمة)، ونوع المدرسة (حكومى/ خاص) والمرحلة الدراسية (ابتدائى / اعدادى/ ثانوى).
- التعرف على مستوى كل من التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين بمراحل التعليم العام.
- التعرف على العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بالمراحل الدراسية ابتدائى واعدادى وثانوى.

• أهمية البحث:

قد تُفيد نتائج هذا البحث في:

- تتمثل أهمية البحث النظرية فى اضافة اطار نظرى حول متغير التضمين الوظيفى الى المكتبة العربية حيث لم تجد الباحثة بحث عربى تناول هذا المتغير بالدراسة –فى حدود ما اطلعت عليه الباحثة -، وكذلك اضافة عدد من البحوث السابقة التى تناولت دراسته إضافة الى مقياس عربى لقياس هذا المتغر.
- وتتمثل الأهمية التطبيقية فى لفت أنظار القائمين على العملية التعلمية والتربوية الى الاهتمام بكافة العوامل التى من شأنها التأثير على المعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالصورة التى تضمن بقاء المعلمين فى وظائفهم وكذلك العمل فى جو يسودة الرضا من أجل النهوض بالعملية التعليمة.

• مصطلحات البحث:

• **أولاً: التضمين الوظيفى** Job embeddedness:-

يشير الى مجموعة العوامل النفسية والاجتماعية والمادية داخل المدرسة وخارجها التى تجعل المعلم متمسك بعمله، وينقسم الى بعدين رئيسين احدهما مرتبط بالمدرسة والأخر مرتبط بالمجتمع المحيط بها يتفرع منها ثلاثة أبعاد فرعية وهى الملائمة والروابط والتضحية لكل من المدرسة والمجتمع المحيط بها.

• **الأبعاد الخاصة بالتضمين الوظيفى المرتبط بالمدرسة:-**

الملائمة fit: وتعبر عن اتفاق اهداف وقيم وثقافة االمعلم مع اهداف وقيم وثقافة المدرسة التى يعمل فيها، **والروابط Links** : وتعبر عن الصلات أو العلاقات بين المعلم وبين الأفراد داخل المدرسة، **والتضحيةSacrifice** : **وتعبر** عن الخسائر المادية وغير المادية المترتبة على ترك المعلم العمل فى المدرسة.

• **الأبعاد الخاصة بالتضمين الوظيفى المرتبط بالمجتمع المحيط بالمدرسة:-**

الملائمة fit: وتعبر عن اتفاق اهداف وقيم وثقافة االمعلم مع اهداف وقيم وثقافة المجتمع الذى توجد فيه المدرسة التى يعمل فيها، **والروابط Links** : وتعبر عن الصلات أو العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين المعلم وبين الأفراد فى المجتمع المحيط بالمدرسة، **والتضحيةSacrifice** : **وتعبر** عن الخسائر المادية وغير

المادية المترتبة على ترك المعلم العمل فى المكان أو المجتمع الذى توجد فيه المدرسة.

ويُقاس اجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها المعلم عند الاجابة على استبيان التضمين الوظيفى للمعلم.

• **الرضا الوظيفى** Job satisfaction:-

يشير الى مشاعر المعلم الايجابية تجاه بيئة العمل ويتكون من أربعة أبعاد وهى الأجور والمكافأت والتى تعبر عن العائد المادى الذى يحصل عليه المعلم من خلال عمله، والعلاقات مع الأخرين فى المدرسة من معلمين ومديرين تلاميذ، وظروف العمل والشعور بالتقدير، ويُقاس اجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها المعلم عند الاجابة على استبيان الرضا الوظيفى للمعلم.

• **الاطار النظرى**:-

• **أولاً**: **التضمين الوظيفى**:-

يذكر (Candan, 2016, 70) أن مصطلح التضمين الوظيفى ظهر لأول مرة على يد (Lewin,1951) وكان يستخدم فى البداية للاشارة الى العلاقة بين العلاقات الاجتماعية والنشاط الاقتصادى داخل المؤسسات بالمجتمع، ثم دخل المصطلح فى نطاق النظرية والتطبيق ليعم جميع المجالات التى تهتم بدراسة العلاقة والعوامل الخاصة بالموظف وعمله فى جميع الميادين.

ويوضح (Ghaffar; & Khan, 2018, 67) أن التضمين الوظيفى يعد من أهم المفاهيم التى انتقلت من مجال التنظيم ومجال الادارة الى مجال التعليم و يعبر التضمين الوظيفى عن مجموع العوامل التى تضمن بقاء الموظفين فى عملهم، وتساعد الموظف كذلك على التمسك بذلك العمل.

وعرف (Ronald; Ofoke; & Joseph, 2016, 163) التضمين الوظيفى على انه العلاقة أو الصلة بين الفرد والمكان الذى يعمل به وكذلك علاقته مع المجتمع الذى يوجد فيه هذا العمل.

واتفقت البحوث التى تناولت دراسة التضمين الوظيفى مثل بحث (Michell et al, 2001)، وبحث (Cho & Ryu, 2009)، وبحث (Cheng & Chang, 2014)، وبحث (Candan, 2016)، وبحث (Nicholas; Mensah; Abigail; Owusu; & Nicodemus, 2016)، وبحث (Yildiz, 2018) أن له بعدين أساسيين وهما التضمين الوظيفى االتنظيمى، والتضمين الوظيفى المجتمعى، ويتفرع منهما ستة أبعاد فرعية وهى الملائمة والروابط والتضحية الخاصة بالتضمين الوظيفى التنظيمى، والملائمة والروابط والتضحية الخاصة بالتضمين الوظيفى المجتمعى.

وتعبر الملائمة عن التوافق مع المدرسة التى يعمل فيها المعلم من حيث الأهداف والقيم والثقافة ومدى ملائمة هذه الأهداف والقيم والثقافة مع أهدافه وقيمه وثقافته، حيث تعبر الملائمة عن الدعم الكامل للمعلم من قبل المدرسة فيما يخلق حالة من التناغم بينه وبينها، كما تعبر الملائمة المجتمعية عن ظروف الموقع والمناخ وعمليات الترفية وسبل الراحة والأمان فى هذا المجتمع(Candan, 2016, 1455).

وتشير الروابط الى العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين المعلم والأفراد الأخرين داخل العمل، وكذلك العلاقة بين المعلم والمجتمع خارج العمل، وكلما زادت هذه الروابط بين الفرد والمحيط الاجتماعى والنفسى للمكان الذى يعمل فيه وبه وكذلك مع الأفراد الذى يعيش بينهم أدى ذلك الى تمسك المعلم بوظيفته(Ptgieter & Ferreira, 2018, 3).

وتعتبر الروابط المجتمعية على نفس القدر من الأهمية مثل الروابط الخاصة بالمنظمة التى يعمل فيها المعلم أى المدرسة، وتعبر الروابط المجتمعية عن الهوايات التى يمارسها المعلم فى محيط العمل، والقرب بين مكان العمل ومكان الاقامة وكذلك القرب بين مكان العمل ومدارس الأبناء وغيرها من العوامل التى تجعل ترك المجتمع الذى توجد فيه المدرسة صعب (Young, 2012, 36).

وتشير التضحية الى الخسائر المادية وغير المادية التى يتحملها المعلم عند تركه العمل مثل ترك الزملاء وفقدان الاستقرار الوظيفى والامتيازات المرتبطة بالوظيفة، وكذلك الخسائر المترتبة على تركه المجتمع الذى توجد فيه المدرسة التى يعمل بها مثل ترك المنزل والأصدقاء غير العاملين الموجودين فى المجتمع من حوله أو سهولة التنقل والاشتراك فى الانشطة المجتمعية (Mitchell et al, 2001, 1105).

كما أنه كلما زادت العلاقات بين الفرد وبين الافراد فى المكان الذى يعمل فيه وكذلك مع أفراد المجتمع المحيط بمكان العمل أدى ذلك لأن يسلك الفرد سلوكيات ايجابية تجاه هذا العمل والمكان الذى يعمل فيه ويسعى الى تحقيق الاهداف التى تنادى بها المؤسسة التى يعمل بها ويبذل أقصى جهده من أجل ذلك(Qadariah; Mjid; & Idris, 2019, 57).

وقد تم دراسة التضمين الوظيفى مع عديد من المتغيرات التى ارتبطت به ارتباطاً إيجابيًا مثل علاقتة مع الأداء الوظيفى والدافعية وتقدير الذات، كما تم دراسته مع بعض المتغيرات التى ارتبطت به ارتباطاً سلبيًا مثل الاحتراق الوظيفى والاتجاه السلبى نحو بيئة العمل السلبية (Candan, 2016, 72).

• **ثانياً: الرضا الوظيفى**:-

خلص بحث (Jackson, 2018, 32) أن البحوث حول الرضا الوظيفى بدأت كمحاولة لاستكشاف الأسباب التى تجعل الموظف أكثر فاعلية وانتاجية فى العمل، وحدد عدد من العوامل منها الأجور وظروف العمل ووجد أنها من العوامل المهمة لجعل الموظفين أكثر فاعلية وانتاجًا فى العمل، كما أن العلاقات الاجتماعية فى العمل تزيد الرضا الوظيفى لدى المعلمين.

ويعرف (Elmossati et al, 2016, 298) الرضا الوظيفى على أنه حكم الفرد المعرفى حول حياته فى العمل واستمتاعه او عدم استمتاعة مع هذه الحياة مع مرور الوقت وكذلك السعادة والمشاعر الايجابية حول وظيفة الفرد.

كما عرفة (Ronald et al,2016, 161) عن انه استجابة انفعالية تجاه المواقف فى العمل وهذه الاستجابة لا ترى بالعين المجردة ولكنها تستنتج من خلال المخرجات التى يتوقع أن يحصل عليها الفرد من خلال العمل فى وظيفته، وتظهر من خلال العمل بجد أكثر من خلال العمل بجد أكثر من الأخرين.

ويذكر (Nigma et al, 2018, 2645) أن الرضا الوظيفى يشير الى العلاقة بين ما يتوقعه الفرد من الوظيفة وبين ما يحصل عليه بالفعل .

ويوضح (Akhtar et al, 2010, 4222) أن المعلمون عندما لايتلقون الدعم الكافى فى عملهم لا يكون لديهم الدافعية للعمل بكفاءة داخل الفصل الدراسى، كما تصبح لديهم الرغبة فى تغير المدرسة أوتغير المهنة ذاتها، على النقيض ما اذا شعر هؤلاء المعلمون بالرضا عن وظيفتهم يكون لديهم الدافعية للعمل والتدريس والتعامل مع التلاميذ بشكل أفضل.

كما توصلت نتائج بحث (Nagar, 2012, 56) أن الشعور بنقص الرضا الوظيفى لدى المعلم يؤثر على الصحة العامة لديه بالسلب، حيث يؤدى الى تدمير صحتهم العقلية والبدنية ويجعلهم يشعرون بالتعاسة، وبالتالى يقل الأداء ويتغيب عن عمله ويتجنبه أو حتى قد يترك هذا العمل.

وخلص بحث (Jackson, 2018, 23) الى أن الرضا الوظيفى يعبر عن سعادة الفرد تجاه وظيفته التى تعطيه القيمة عن باقى الأفراد كما تتيح له فرصة اتخاذ القرار والمشاركة فى صنعة وكذلك توفر له قدر من الاستقلالية، واذا حدث العكس فان ذلك يؤدى الى عدم الشعور بالرضا.

وأوضحت نتائج بحث (Davar & Ranjubala, 2012) أن الرضا الوظيفى مهم بالنسبة للمعلم حيث أنه يوفر له الصحة والسعادة، فى حين أن نقص الرضا يؤدى الى الشعور بالاستنزاف والاحتراق، كما توصلت نتائج بحث (Asgari;

Rad; & Chinaveh, 2017) الى وجود علاقة بين الرضا الوظيفى والدافعية الداخلية، حيث يجعله الرضا مدفوعًا للعمل دون النظر الى المؤثرات الخارجية.

وأوضح بحث (Nyamubi, 2017) الى ان هناك عدد من العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفى مثل العلاقات الايجابية فى بيئة العمل والأجور التى يتقاضاها الموظف وظروف العمل، و أوضح بحث (Abuhasheesh; AL-Dmour; & Masadeh, 2019, 3) أن الرضا الوظيفى له مكونان أحدهما انفعالى والأخر سلوكى، ويعبر المكون الانفعالى عن السعادة القلق والشعور بالملل والارتياح وكافة الأثار الانفعالية المرتبطة بالعمل، ويعبر المكون السلوكى عن عدد من السلوكيات المرتبطة بالعمل مثل الذهاب المبكر للعمل والبقاء فى لأطول وقت أو ادعاء المرض لتجنب العمل والعمل التطوعى.

ومن خلال ما اطلعت عليه الباحثة من بحوث لقياس الرضا الوظيفى فان هناك عدد من الأبعاد التى تم بها قياس الرضا الوظيفى والتى تدور حول الأجور والمكافأت والعلاقات الاجتماعية بين المعلم والافراد فى العمل وكذلك ظروف العمل وشعور المعلم بالتقدير وان مهنته ذات قيمة.

- **البحوث السابقة المرتبطه بالبحث الحالى**:
- **البحوث التى تناولت متغير التضمين الوظيفى**:-

هدف بحث (Mitchell et al, 2001) الى دراسة التضمين الوظيفى ووصف التطور النظرى والتاريخى لدراسة هذا المصطلح وكذلك الفرق بينه وبين عدد من المصطلحات الأخرى مثل الالتزام التنظيمى والرضا الوظيفى، وتوصل البحث من من خلال الدراسة النظرية للتضمين الوظيفى انه يتكون من بعدين رئيسيين ويتفرع منهما ستة أبعاد فرعية، كما أن التضمين الوظيفى يختلف عن المصطلحات الأخرى فى بيئة العمل، حيث يدرس التضمين الوظيفى العوامل التى تساعد على بقاء الموظف فى العمل سواء ما كانت هذه العوامل خاصة بالوظيفة أو بالعمل نفسه أو بالمجتمع المحيط بمكان العمل.

ودرس بحث (Osowski, 2018) الأسباب خلف ترك مدرسوا مادة الرياضيات العمل بالمدارس الحكومية والخاصة، وطبق البحث على (١٥٢) من المعلمين بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والخاصة، طبق عليهم مقياس(Mitchell et al, 2001) لقياس التضمين الوظيفى، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، توصل البحث الى أن المعلمين فى المرحلة الثانوية يميلون الى ترك العمل أثر من المعلمين بالمراحل الدنيا، كما ان المعلمين بالمدارس الحكومية وخاصة التى يلتحق بها تلاميذ مستوى دخلهم منخفض يميلون الى ترك العمل أكثر من المعلمين الذين يدرسون فى المدارس الموجودة بالأحياء ذات المستوى المادى والاقتصادى المرتفع.

هدف بحث (Yildiz, 2018) الى التعرف على العلاقة بين التضمين الوظيفى والانتماء المهنى لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية، وطبق البحث على (٢٥٨) من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية، طبق عليهم مقياس لقياس التضمين الوظيفى من اعداد (Mitchell et al, 2001) والذى تم تطويرة بواسطة (Felps et al, 2009)، ثم طور مرة أخرى بواسطة (Kiran, 2017) والمقياس مكون من ستة أبعاد، وباستخدام المتوسطات ومعاملات الارتباط واختبار (ت) وتحليل التباين، توصل البحث الى وجود علاقة ايجابية بين التضمين الوظيفى والانتماء المهنى لدى المعلمين، كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق فى التضمين الوظيفى وفق متغير سنوات الخبرة، فى حين وجدت فروق وفق متغير النوع لصالح الإناث.

- **البحوث التى تناولت متغير الرضا الوظيفى**:-

هدف بحث (Akhtar et al, 2010) الى دراسة الفروق بين المعلمين فى الرضا الوظيفى وفق متغيرات النوع والعمر ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة) لدى معلمى المدارس الثانوية، وطبق البحث على (١٥٠) من المعلمين، طبق عليهم مقياس لقياس الرضا الوظيفى مكون من (٢٥) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، وباستخدام اختبار (ت)، أوضحت النتائج وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فى الرضا الوظيفى لصالح المعلمات، كما أن المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة أظهروا مستوى عال من الرضا، ولم يجد البحث فروق بين المعلمين فى المدارس الخاصة والمعلمين فى المدارس الحكومية فى الرضا.

درس بحث (عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود، ٢٠١٢) مستوى الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس الاعدادية والثانوية بمدينة الرياض، وطبق البحث على (٢٥٣) من المديرين، وطبق عليهم مقياس الرضا الوظيفى المكون من خمسة ابعاد وهى طبيعة العمل والتعامل مع المعلمين والتعامل مع مشرفوا الادارة المدرسية والمكانة الاجتماعية، وباستخدام المتوسطات واختبار (ت)، اوضحت النتائج ان مستوى الرضا الوظيفى متوسط لدى المديرين، كما انه لا توجد فروق فى مستوى الرضا الوظيفى وفق متغير النوع والمؤهل الدراسى.

وهدف بحث (كاشف زايد، ٢٠١٤) الى التعرف على مستوى الرضا الوظيفى لمعلمى ومعلمات التربية الرياضية، وكذلك التعرف على تأثير بعض المتغيرات على الرضا الوظيفى، طبق البحث على (١٣١) معلم ومعلمة، طبق عليهم مقياس الرضا الوظيفى لقياس الرضا عن الاشراف والرضا عن العائد المادى والرضا عن النواحى الاجتماعية، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة أوضحت نتائج البحث وجود فروق فى الرضا الوظيفى وفق متغير سنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة الأقل ولا توجد فروق وفق متغير النوع، وبلغ مستوى الرضا لدى الغالبية من المعلمين مستوى منخفض.

ودرس بحث (محمد بن عبدالله الثينى، وخالد بن عويد الغازى، ٢٠١٤) عوامل الرضا الوظيفى من وجهة نظر معلمى محافظ القريات، وتأثير متغير الخبرة والمرحلة الدراسية على الرضا الوظيفى، أجرى البحث على (٣٠٧) معلم، طبق عليهم مقياس لقياس الرضا الوظيفى مكون من خمسة أبعاد وهى الجوانب المادية والحوافز والتأهيل والتدريب وأساليب الزيارة الاشرافية، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة توصل البحث الى وجود فروق وفق متغير الخبرة لصالح اكثر من عشر سنوات، ولا توجد فروق فى الرضا الوظيفى وفق متغير المرحلة الدراسية.

كما درس بحث (Elmossati et al, 2016) الرضا الوظيفى لدى عينة من المعلمين بالجامعة، للتعرف على الفروق بين النوعين وكذلك الفروق فى العمر لدى المعلمين فى الرضا الوظيفى، وطبق البحث على (١٢٠) معلمًا ومعلمًة بالجامعة (٨٢٪) منهم اكبر من أربعين عام، طبق عليهم مقياس لقياس الرضا الوظيفى مكون من ثلاثة أبعاد، وباستخدام اختبار (ت)، توصل البحث الى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فى الرضا الوظيفى لصالح المعلمات، كذلك وجود فروق فى الرضا الوظيفى وفق متغير العمر لصالح الأكبر فى العمر.

وسعى بحث (Getahun; Tefera; Burichew, 2016) الى التعرف على مستوى الرضا الوظيفى لدى المعلمين وكذلك الفروق بين المعلمين وفق متغيرات النوع وعدد سنوات الخبرة، طبق البحث على (١١٨) معلم بالمرحلة الابتدائية، طبق عليهم مقياس لقياس الرضا الوظيفى لدى المعلمين، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة توصل البحث الى أن مستوى الرضا الوظيفى لدى المعلمين مرتفع، وأنه لا توجد فروق بين المعلمين فى الرضا الوظيفى وفق متغير النوع .

وهدف بحث (Nigma et al, 2018) الى التعرف على مستوى الرضا الوظيفى لدى معلمى المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات وبين معلمى والمدارس الحكومية ومعلمى المدارس الخاصة فى الرضا الوظيفى، وطبق البحث على (١٥٠) من المعلمين بالمدارس الحكومية والخاصة، وطبق عليهم مقياس تقرير ذاتى من اعداد الباحثين لقياس الرضا الوظيفى، وباستخدام اختبار (ت)، أوضحت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفى متوسط لدى المعلمين، وأنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات وبين معلمى المدارس الحكومية ومعلمى المدارس الخاصة فى الرضا الوظيفى.

- **البحوث التى تناولت العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى**:-

ودرس بحث (Dyk; Coetzee; & Takawira, 2013) العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى عينة من الأطباء، طبق البحث على (٢٠٦)

طبيبًا، طبق عليهم مقياسين لقياس الرضا الوظيفى ومقياس لقياس التضمين الوظيفى، وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة، وأوضحت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى.

هدف بحث (Cheng & Chang, 2014) الى التعرف على العلاقة بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى، طبق البحث على (٤٩٦) ممن يعملون فى مجال الانترنت، وطبق عليهم مقياس (Holtom & Inderrieden, 2006) والذى تم بناؤه فى ضوء الابعاد التى توصل اليها(Mitchell et al, 2001) لقياس التضمين الوظيفى، ومقياس أخر لقياس الرضا الوظيفى، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية توصل البحث الى وجود علاقة ايجابية بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى.

ودرس بحث (Ronald et al, 2016) امكانية التنبؤ بالرضا الوظيفى من خلال التضمين الوظيفى لدى عضوات هيئة التدريس بالجامعة، طبق البحث على (٣٠٠) معلمة، وطبق عليهم مقياس لقياس التضمين الوظيفى ومقياس لقياس الرضا الوظيفى، وباستخدام المتوسطات وتحليل الانحدار، توصل البحث الى أنه يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفى للمعلمات من خلال التضمين الوظيفى.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

من حيث الهدف والعينة: هدفت البحوث السابقة إلى دراسة التضميض الوظيفى والرضا الوظيفى وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الديموجرافية وكذلك بعض المتغيرات الأخرى، ويهدف هذا البحث الى دراسة هذه المتغيرات لدى المعلمين والمعلمات بالمراحل الدراسية ابتدائى واعدادى وثانوى وكذلك علاقتهما ببعضهما وببعض المتغيرات الديموجرافية، وكذلك التعرف على مستوى كل منهما لدى المعلمين والمعلمات.

من حيث الأدوات والأساليب الإحصائية: قامت الباحثة ببناء مقياسين لقياس التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين، كما تم استخدام أساليب إحصائية تناسب الغرض الذى تم اجراء البحث من أجله مثل معاملات الارتباط وتحليل الانحدار والتحليل العاملى الاستكشافى واختبار (ت) والمتوسطات والنسب المئوية.

من حيث النتائج: توصلت البحوث إلى عدد من النتائج والتى أتفقت مع بعضها البعض فى بعض النتائج واختلفت فى البعض الأخر، وتسعى الباحثة من خلال هذا البحث الى الوصول لعدد من النتائج التى تنطبق على عينة البحث.

- **فروض البحث**:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام فى التضمين الوظيفى لصالح المعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية والخاصة فى التضمين الوظيفى.
- تختلف درجات المعلمين والمعلمات فى التضمين الوظيفى باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائية -اعدادية - ثانوية).
- يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهم على الرضا الوظيفى لدى المعلمين بمراحل التعليم العام.
- مستوى التضمين الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام متوسط.
- مستوى الرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام متوسط.
- توجد علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام.

- **منهجية واجراءات البحث**:

- **أولاً**: **منهج البحث**:

تم استخدم البحث المنهج الوصفى الارتباطي ، والسببي المقارن .

- **ثانياً**: **عينة البحث**:

تم اشتقاق عينة البحث من المعلمين بالمراحل التعلمية (الابتدائية والاعدادية والثانوية) من محافظة الشرقية بادارات غرب وشرق الزقازيق وادارة ههيا التعلمية وادارة ديرب نجم التعلمية، وتكونت العينة من(٣٤٦) من المعلمين، والجدول (١) التالى يوضح توزيع العينة.

جدول (١) بيانات العينة

النوع		نوع المدرسة		المرحلة الدراسية		
معلم	معلمة	حكومية	خاصة	ابتدائى	اعدادى	ثانوى
١٦٨	١٧٨	٢٠٦	١٤٠	١٧٧	٩٨	٧١

- **ثالثًا**: **أدوات البحث**:

- **أولاً** : **مقياس التضمين الوظيفى للمعلم (اعداد الباحثة)**:

بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التى وضعت لقياس التضمين الوظيفى للمعلم والموجودة بالبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس المستخدم فى هذا البحث لقياس التضمين الوظيفى، ويتكون المقياس من (٣٦) مفردة، موزعة على بعدين رئيسيين، لقياس التضمين الوظيفى المدرسى والمجتمعى من خلال ثلاثة أبعاد فرعية لكل منهما (الملائمة والروابط والتضحية) فيما يخص المدرسة وما يخص المجتمع، ويتم الاجابة

على المقياس وفق تدريج ليكرت الثلاثى (تنطبق تمامًا ، وتنطبق الى حد ما، ولاتنطبق)، والمفردات موزعة لكل بعد فرعى ست مفردات، وتم صياغة المفردات جميعها لتقيس الجانب الايجابى، وبالتالى يحصل المعلم على الدرجة (٣) اذا كان الاختيار هو البديل تنطبق تمامًا، ويحصل على الدرجة (٢) اذا كان الاختيار هو البديل تنطبق الى حد ما، ويحصل على الدرجة (١) اذا كان الاختيار هو البديل لا تنطبق.

وقد تم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس التضمين الوظيفى للمعلم على النحو التالى: -

أ-حساب الثبات:

- **حساب الثبات عن طريق معامل ألفا لـ"كرونباخ (ثبات الاتساق الداخلي)**":-

تم حساب ثبات مقياس التضمين الوظيفى للمعلم عن طريق حساب معامل ألفا ل"كرونباخ" باستخدام برنامج (Spss22) على عينة قوامها (١٢٠) معلم ومعلمة بالمراحل التعلمية (الابتدائية والاعدادية والثانوية) من محافظة الشرقية بادارات غرب وشرق الزقازيق وادارة ههيا التعلمية وادارة ديرب نجم التعلمية وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٢) التالى: -

جدول (٢) معامل ألفا ل"كرونباخ" لمقياس التضمين الوظيفى للمعلم (ن=١٢٠)

التضمين الوظيفى التنظيمى						التضمين الوظيفى المجتمعى					
الملائمة		الروابط		التضحية		الملائمة		الروابط		التضحية	
المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا
١	٠.٥٩٧	٤	٠.٥٨٩	٧	٠.٥٣٨	١٠	٠.٧٢٣	١٣	٠.٦٠٣	١٦	٠.٥٣٩
٢	٠.٥٠٧	٥	٠.٥٩٠	٨	٠.٤٩٠	١١	٠.٧٢٠	خل١٤	٠.٥٨٧	١٧	٠.٥٦٤
٣	٠.٤٩٦	٦	٠.٥٨٩	٩	٠.٥٤٣	١٢	٠.٦٧٤	١٥	٠.٥٨٨	١٨	٠.٥٨٩
١٩	٠.٦٦٥	٢٢	٠.٦٥٤	٢٥	٠.٥٩٢	٢٨	٠.٦٧٣	٣١	٠.٥٩٥	٣٤	٠.٥٨٦
٢٠	٠.٥٩٨	٢٣	٠.٦٣٢	٢٦	٠.٥٤٧	٢٩	٠.٧٧٩	٣٢	٠.٦٣١	٣٥	٠.٥٥٥
٢١	٠.٦٠٣	٢٤	٠.٦٧٥	٢٧	٠.٥٨٢	٣٠	٠.٧٤٦	٣٣	٠.٥٦٩	٣٦	٠.٥٧٧
معامل ألفا=٠.٦٢٥		معامل ألفا=٠.٦٦٥		معامل ألفا=٠.٥٩٤		معامل ألفا=٠.٧٦٥		معامل ألفا=٠.٦٣٩		معامل ألفا=٠.٦١٤	

يتضح من الجدول السابق أن المفردات ذات الأرقام (١٩ -٢٤ -٢٩)، معاملات ألفا لها أكبر من معامل ألفا للبعد الذى تنتمى اليه لذا يجب حذفها، وبعد الحذف وتم حساب معامل ألفا مرة أخرى وأصبحت معاملات ألفا للأبعاد التضمين الوظيفى التنظيمى (٠,٦٦٥) بدلًا من (٠,٦٢٥)، وبعد الروابط فى التضمين الوظيفى التنظيمى (٠,٦٧٥) بدلًا من (٠,٦٦٥)، وبعد الملائمة فى التضمين الوظيفى المجتمعى (٠,٧٧٩) بدلًا من (٠,٧٦٥).

• **حساب الصدق**:

تم حساب الصدق باستخدام عدة طرق وهى:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد(٣) من أساتذة علم النفس التربوى بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق، وقد حظيت جميع مفردات المقياس بالقبول من الأساتذة جميعهم.

٢- حساب صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه فى حالة حذف درجةٍ المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكا للمفردة، والجدول (٣) يوضح ذلك: -

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التضمين الوظيفى فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد ن (١٢٠).

التضمين الوظيفى التنظيمى					
الملائمة		الروابط		التضحية	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠.٤٣٦**	٤	٠.٤٦٤**	٧	٠.٣٥٧**
٢	٠.٥٠٢**	٥	٠.٥١٣**	٨	٠.٤٦٧**
٣	٠.٥٤٠**	٦	٠.٤٥٨**	٩	٠.٣٤٥**
٢٠	٠.٢٣٠**	٢٢	٠.٣٨٤**	٢٥	٠.٢٣٨**
٢١	٠.٤٠٧**	٢٣	٠.٣٥١**	٢٦	٠.٣٣٧**
				٢٧	٠.٢٤٨**

تابع جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التضمين الوظيفى فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد.

التضمين الوظيفى المجتمعى					
الملائمة		الروابط		التضحية	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١٠	٠.٥١٥**	١٣	٠.٣٥٥**	١٦	٠.٤١٦**
١١	٠.٤٧٨**	١٤	٠.٣٩٩**	١٧	٠.٣٦٠**
١٢	٠.٧٢١**	١٥	٠.٣٨٨**	١٨	٠.٢٩٣**
٢٨	٠.٧٣٢**	٣١	٠.٣٧٠**	٣٤	٠.٢٩١**
٣٠	٠.٣٩٤**	٣٢	٠.٢٩٣**	٣٥	٠.٣٨٢**
		٣٣	٠.٤٣٥**	٣٦	٠.٣٣٥**

يتضح من الجدول (٣) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، أى أن جميع المفردات صادقة.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس التضمين الوظيفى والدرجة الكلية للابعاد الرئيسية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التضمين الوظيفى والدرجة الكلية للأبعاد الرئيسية للمقياس

البعد	التضمين الوظيفى التنظيمى			التضمين الوظيفى المجتمعى		
معامل الارتباط	الملائمة	الروابط	التضحية	الملائمة	الروابط	التضحية
	٠.٧١٦**	٠.٧٣٢**	٠.٨٠٠**	٠.٧٩٣**	٠.٧٩٩**	٠.٧٦١**

ويتضح من الجدول (٤) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس التضمين الوظيفى.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفى والدرجة الكلية للمقياس وذلك فى حالة حذف درجة البعد من درجة المقياس الذى ينتمى اليه البعد، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التضمين الوظيفى والدرجة الكلية للمقياس وذلك فى حالة حذف درجة البعد من درجة المقياس الذى ينتمى اليه البعد

البعد	التضمين الوظيفى التنظيمى			التضمين الوظيفى المجتمعى		
معامل الارتباط	الملائمة	الروابط	التضحية	الملائمة	الروابط	التضحية
	٠.٥٦٦**	٠.٥٢٢**	٠.٦٥٢**	٠.٦٥٧**	٠.٦٨٢**	٠.٦٣١**

ويتضح من الجدول (٥) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس التضمين الوظيفى.

من الاجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق وصلاحية المقياس لقياس التضمين الوظيفى لمعلمى المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية، وبذلك تكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٣) مفردة موزعة على بعدين رئيسين، وستة أبعاد فرعية.

- **ثانيًا: مقياس الرضا الوظيفى للمعلم (اعداد الباحثة):-**

بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التى وضعت لقياس الرضا الوظيفى للمعلم، قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس المستخدم فى هذا البحث لقياس الرضا الوظيفى، ويتكون المقياس من (٣٦) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد وهى الأجور والمكافأت، والعلاقات مع الأخرين فى العمل، وظروف العمل، والشعور بالتقدير ويتم الاجابة على المقياس وفق تدريج ليكرت الثلاثى (تنطبق تمامًا ، وتنطبق الى حد ما، ولا تنطبق)، والمفردات موزعة (١٢) مفردة لكل بعد، وبعض المفردات مصاغة فى الاتجاه الايجابى وبعضها مصاغ فى الاتجاه السلبى، وبالتالى يحصل المعلم على الدرجة (٣) اذا كان الاختيار هو البديل تنطبق تمامًا، ويحصل على الدرجة (٢) اذا كان الاختيار هو البديل تنطبق الى حد ما، ويحصل على الدرجة (١) اذا كان الاختيار هو البديل لا تنطبق وذلك فى حالة المفردات الايجابية والعكس فى حالة المفردات السلبية.

وقد تم حساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفى للمعلم على النحو التالى:

أ- حساب الثبات:

- **حساب الثبات عن طريق معامل ألفا لـ"كرونباخ":-**

تم حساب ثبات مقياس الرضا الوظيفى للمعلم عن طريق حساب معامل ألفا ل"كرونباخ" باستخدام برنامج (Spss22) على عينة قوامها (١٢٠) معلم ومعلمة بالمراحل التعلمية (الابتدائية والاعدادية والثانوية) من محافظة الشرقية بادارات غرب وشرق الزقازيق وادارة ههيا التعلمية وادارة ديرب نجم التعلمية، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦) معامل ألفا ل"كرونباخ" لمفردات مقياس الرضا الوظيفى للمعلم بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد الذى تنتمى اليه (ن=١٢٠)

الأجور والمكافآت		العلاقات مع الأخرين فى العمل		ظروف العمل		الشعور بالتقدير	
المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا	المفردات	معامل ألفا
١	٠,٥٠٩	٤	٠,٥٣٩	٧	**٠,٨٥٥**	١٠	٠,٧٠٣
٢	٠,٥٢٢	٥	٠,٤٩٥	٨	٠,٨٧٢	١١	٠,٧٣٤
٣	٠,٥٠٨	٦	٠,٤٦٢	٩	٠,٨٧٠	١٢	٠,٨٠٠
١٣	٠,٥٢٦	١٦	٠,٤٤١	١٩	٠,٨٦٧	٢٢	٠,٦٧١
١٤	٠,٥١٣	١٧	٠,٤٣٠	٢٠	٠,٨٦٣	٢٣	٠,٦٨٧
١٥	٠,٥٠٦	١٨	٠,٤٥٦	٢١	٠,٨٧٣	٢٤	٠,٦٨٩
٢٥	٠,٥٤١	٢٨	٠,٥٧٦	٣١	٠,٨٨٣	٢٤	٠,٧١٤
٢٦	٠,٥١٨	٢٩	٠,٤٩٩	٣٢	٠,٩٢١	٣٥	٠,٦٧٨
٢٧	٠,٧٥٧	٣٠	٠,٥٠٠	٣٣	٠,٨٨٦	٣٦	٠,٧٠٠
معامل ألفا=٠,٥٦٤		معامل ألفا=٠,٥٢٢		معامل ألفا=٠,٨٩٠		معامل ألفا=٠,٧٣٦	

يتضح من الجدول (٦): أن معامل الفا للمفردات (٢٧ - ٤ - ٢٨ - ٣٢ - ١٢) أعلى من معامل ألفا للأبعاد التى ينتمى اليها هذه المفردات لذا تم حذفها، وبعد الحذف وتم حساب معامل ألفا مرة أخرى وأصبحت معاملات ألفا للأبعاد: الأجور والمكافأت أصبح معامل ألفا للبعد (٠,٧٥٧) بدلاً من (٠,٥٦٤)، ولبعد العلاقات مع الأخرين أصبح معامل ألفا للبعد (٠,٦١٤) بدلا من (٠,٥٢٢)، ولبعد ظروف العمل أصبح معامل ألفا للبعد (٠,٩٢١) بدلا من (٠,٨٩١)، ولبعد الشعور بالتقدير أصبح معامل ألفا للبعد (٠,٨٠٠) بدلا من (٠,٧٣٦).

- **حساب الصدق:**

تم حساب الصدق باستخدام عدة طرق وهى:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد(٣) من أساتذة علم النفس التربوى بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق، وقد حظيت جميع مفردات المقياس بالقبول من الأساتذة جميعهم.

٢- حساب صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية مفردات المقياس محكا للمفردة، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الرضا الوظيفى فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد ن (١٢٠).

الأجور والمكافآت		العلاقات مع الأخرين فى العمل		ظروف العمل		الشعور بالتقدير	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٤◆◆	٥	٠.٢٢٩◆◆	٧	٠.٩٢٧◆◆	١٠	٠.٥٠٣◆◆
٢	٠.٤٤٧◆◆	٦	٠.٣٥٢◆◆	٨	٠.٧١٨◆◆	١١	٠.٢٠٤◆
٣	٠.٥٦٣◆◆	١٦	٠.٤٩٤◆◆	٩	٠.٧٦٤◆◆	٢٢	٠.٦٧٠◆◆
١٣	٠.٤٦٤◆◆	١٧	٠.٣٥٧◆◆	١٩	٠.٨٠٨◆◆	٢٣	٠.٥٨١◆◆
١٤	٠.٤١٩◆◆	١٨	٠.٤٦٦◆◆	٢٠	٠.٨٣٠◆◆	٢٤	٠.٥٤٧◆◆
١٥	٠.٣٠٩◆◆	٢٩	٠.٢٦٠◆◆	٢١	٠.٧١٢◆◆	٢٤	٠.٤٥٦◆◆
٢٥	٠.٥١٩◆◆	٣٠	٠.٢٥٢◆◆	٣١	٠.٥٨٨◆◆	٣٥	٠.٦٤٧◆◆
٢٦	٠.٤١٦◆◆			٣٣	٠.٥٦٨◆◆	٣٦	٠.٤٩٨◆◆

يتضح من الجدول (٧) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ما عدا المفردة رقم (١١) فى بعد الشعور بالتقدير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أى أن جميع المفردات صادقة.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفى والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفى والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الأجور والمكافآت	العلاقات مع الأخرين فى العمل	ظروف العمل	الشعور بالتقدير
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٦٢٣◆◆	٠.٤٥٥◆◆	٠.٦٦٨◆◆	٠.٧٢٢◆◆

يتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على صدق أبعاد مقياس الرضا الوظيفى.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفى والدرجة الكلية للمقياس وذلك فى حالة حذف درجة البعد من درجة المقياس الذى ينتمى اليه البعد، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول (٩):

جدول (٩) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا الوظيفى والدرجة الكلية للمقياس وذلك فى حالة حذف درجة البعد من درجة المقياس الذى ينتمى اليه البعد

البعد	الأجور والمكافآت	العلاقات مع الأخرين فى العمل	ظروف العمل	الشعور بالتقدير
معامل الارتباط	٠.٣٥١◆◆	٠.٢٠٥◆◆	٠.١٩١◆	٠.٤٤٢◆◆

ويتضح من الجدول (٩) أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا بعد ظروف العمل كان معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥).

من الاجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق وصلاحية المقياس لقياس الرضا الوظيفى لمعلمى المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية، وبذلك تكون المقياس فى صورته النهائية من (٣١) مفردة موزعة على أربعة أبعاد.

• **مناقشة نتائج البحث وتفسيرها**:

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها: وتنص الفرضية الأولى على أنه (توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام فى التضمين الوظيفى لصالح المعلمين.)، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22) وبحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية و اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (١٠):

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام فى درجات التضمين الوظيفى

الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
الملائمة التنظمية	معلم	١٦٨	١٢,٠٨	٢,١٥٦	-٠,٩٨٥-
	معلمة	١٧٨	١٢,٢٩	١,٨٩٧	
الروابط التنظمية	معلم	١٦٨	١٢,٠٥	٢,٠٧٤	-٢,٧٨٤-◆◆
	معلمة	١٧٨	١٢,٦٦	١,٩٦٠	
التضحية التنظمية	معلم	١٦٨	١٣,٣٣	٢,٧١١	-١,٠١٦-
	معلمة	١٧٨	١٣,٦٠	٢,١٤٦	
الملائمة المجتمعية	معلم	١٦٨	١٢,١٩	٢,٤٤٢	-٢,١٨١◆
	معلمة	١٧٨	١٢,٧٤	٢,٢٥٨	
الروابط المجتمعية	معلم	١٦٨	١٤,٤٨	٢,٣٦٥	١,٧٥٦
	معلمة	١٧٨	١٤,٩٠	٢,١١٠	
التضحية المجتمعية	معلم	١٦٨	١٣,٦١	٢,٣٨٨	-٢,٩٤٣-◆◆
	معلمة	١٧٨	١٤,٣٦	٢,٣٦٦	
التضمين الوظيفى التنظيمى	معلم	١٦٨	٣٧,٤٦	٥,٨٩٧	-١,٨٣٣-
	معلمة	١٧٨	٣٨,٥٢	٤,٨١١	
التضمين الوظيفى المجتمعى	معلم	١٦٨	٤٠,٢٧	٦,٠٧٩	-٢,٧٤٤-◆◆
	معلمة	١٧٨	٤٢,٠١	٥,٦٩٨	

يتضح من الجدول (١٠): أنه توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات فى أبعاد الروابط التنظيمية والتضحية المجتمعية والتضمين الوظيفى المجتمعى عند مستوى دلالة (٠,٠١) **لصالح الإناث**، وفى بعد الملائمة المجتمعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الإناث، ولا توجد فروق فى باقى الأبعاد.

وتتفق هذه النتيجة: مع ما توصلت اليه نتائج بحث (Yildiz, 2018) حيث توصل الى وجود فروق فى التضمين الوظيفى لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة: مع ما توصلت اليه نتائج بحث(Birsel, 2012)، وبحث (Zabol; Akbari; Vagharseyyedin; & Farajzadeh, 2019)، حيث توصلا الى وجود فروق فى التضمين الوظيفى لصالح الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث فى بعد الملائمة المجتمعية لصالح الإناث الى ان الإناث أكثر ارتباطا بالمجتمع الذى يعيشون فيه ويعملون به اذ يرتبطون به ويرونه ملائم بالنسبة لهم ويشعرون بأنهه سوف يفقدون عديد من المزيا لو تركوا هذا المجتمع الذى ألفوه، وبالنسبة لوجود فروق فى الروابط

التنظيمية يرجع ذلك الى قدرة الإناث وميلهم لتكوين علاقات اجتماعية وصداقات بالأفراد داخل اطار العمل وخارجة، وذلك بحكم تكوينهم .

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها: وتنص الفرضية الثانية على أنه **(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية والخاصة فى التضمين الوظيفى)**، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22) وبحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية و اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (١١) التالى: -

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية والخاصة فى درجات التضمين الوظيفى

الأبعاد	المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها
الملائمة التنظمية	حكومية	٢٠٦	١٢,١٧	٢,٠٥٩	٠,٣٥٦
	خاصة	١٤٠	١٢,٢٥	٢,٠٠٠	
الروابط التنظمية	حكومية	٢٠٦	١٢,٢٧	٢,١٥٣	١,٠٧١
	خاصة	١٤٠	١٢,٥١	١,٨٥٦	
التضحية التنظمية	حكومية	٢٠٦	١٣,٤٨	٢,٥٧١	٠,٠٣٩
	خاصة	١٤٠	١٣,٤٩	٢,٢٥٥	
الملائمة المجتمعية	حكومية	٢٠٦	١٢,٣٢	٢,٢٧٢	١,٤٧٦
	خاصة	١٤٠	١٢,٧٠	٢,٤٢١	
الروابط المجتمعية	حكومية	٢٠٦	١٤,٧١	٢,٢٢١	٠,٠٥٥
	خاصة	١٤٠	١٤,٧٢	٢,٢٦٧	
التضحية المجتمعية	حكومية	٢٠٦	١٤,١٧	٢,٢٨٩	-١,٥٤٦
	خاصة	١٤٠	١٣,٧٦	٢,٥٦٦	
التضمين الوظيفى التنظيمى	حكومية	٢٠٦	٣٧,٨٩	٥,٦٢٤	٠,٦٠٢
	خاصة	١٤٠	٣٨,٢٤	٥,٠٨٨	
التضمين الوظيفى المجتمعى	حكومية	٢٠٦	٤١,٢١	٥,٨٢٠	-٠,٠٣٤
	خاصة	١٤٠	٤١,١٩	٦,١٤٩	

يتضح من الجدول (١١) : أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية والخاصة فى أبعاد التضمين الوظيفى الاساسية والفرعية.

وتختلف هذه النتيجة: مع ما توصل اليه بحث (Osowski, 2018) حيث توصل الى وجود فروق فى التضمين الوظيفى لصالح المدارس الخاصة.

ولم تتفق هذه النتيجة مع أى من نتائج البحوث السابقة.

ويمكن تفسير أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية والخاصة فى أبعاد التضمين الوظيفى الاساسية والفرعية أن المعلمون بالمدارس الحكومية والخاصة يخافون من فكرة ترك الوظيفة التى

يعملون بها والتى سوف يخسرون الكثير اذا ما تركوها سواء على المستوى التنظيمى أو على المستوى المجتمعى، كما أن فرصة الحصول على وظيفة أخرى ليس بالأمر اليسير.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها: وتنص الفرضية الثالثة على أنه **(تختلف درجات المعلمين والمعلمات فى التضمين الوظيفى باختلاف المرحلة الدراسية التى يدرسون بها ابتدائية -اعدادية - ثانوية)**، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22) وبحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية و وباستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢) التالى: -

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم فى التضمين الوظيفى

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
الملائمة التنظمية	بين المجموعات	٥,٨٠٥	٢	٢,٩٠٢	٠,٧٠٦
	داخل المجموعات	١٤١٠,٩٨٤	٣٤٣	٤,١١٤	
	التباين الكلى	١٤١٦,٧٨٩	٣٤٥		
الروابط التنظمية	بين المجموعات	٢١,٩٣٦	٢	١٠,٩٦٨	٠,٠٧١
	داخل المجموعات	١٤٠٨,١٨٠	٣٤٣	٤,١٠٥	
	التباين الكلى	١٤٣٠,١١٦	٣٤٥		
التضحية التنظمية	بين المجموعات	٤٠,٨١٤	٢	٢٠,٤٠٧	◆٣,٤٨٧
	داخل المجموعات	٢٠٠٧,٢٧٠	٣٤٣	٥,٨٥٢	
	التباين الكلى	٢٠٤٨,٠٨٤	٣٤٥		
الملائمة المجتمعية	بين المجموعات	٦٧,٨٩٨	٢	٣٣,٩٤٩	◆◆٦,٢٧٣
	داخل المجموعات	١٨٥٦,٣٦٨	٣٤٣	٥,٤١٢	
	التباين الكلى	١٩٢٤,٢٦٦	٣٤٥		
الروابط المجتمعية	بين المجموعات	٧٣,٢٠٥	٢	٣٦,٦٠٣	◆◆٧,٥٤٣
	داخل المجموعات	١٦٦٤,٣٢١	٣٤٣	٤,٨٥٢	
	التباين الكلى	١٧٣٧,٥٢٦	٣٤٥		
التضحية المجتمعية	بين المجموعات	١٩,٤٠١	٢	٩,٧٠٠	١,٦٨٧
	داخل المجموعات	١٩٧٢,٥٨٨	٣٤٣	٥,٧٥١	
	التباين الكلى	١٩٩١,٩٨٨	٣٤٥		
التضمين الوظيفى التنظيمى	بين المجموعات	١٦٧,٠٢٥	٢	٨٣,٥١٣	٢,٩١٣
	داخل المجموعات	٩٨٣٤,٩٦٣	٣٤٣	٢٨,٦٧٣	
	التباين الكلى	١٠٠٠١,٩٨٨	٣٤٥		
التضمين الوظيفى المجتمعى	بين المجموعات	٤٤٩,٢٩٨	٢	٢٢٤,٦٤٩	◆◆٦,٥٧٠
	داخل المجموعات	١١٧٢٨,٩٨٠	٣٤٣	٣٤,١٩٥	
	التباين الكلى	١٢١٧٨,٢٧٧	٣٤٥		

يتضح من الجدول السابق أن: قيمة (ف) دالة احصائيًا وذلك فى بعد التضحية التنظيمية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبعد الملائمة المجتمعية وبعد الروابط المجتمعية، كأبعاد فرعية، والبعد الرئيسى التضمين الوظيفى المجتمعى عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولتحديد وجهة هذه الفروق قامت الباحثة باجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Scheffe) الا انه لم تظهر فروق، لذ تم استخدام اختبار (LSD) للتعرف على أقل فرق دال وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول رقم (١٣) التالى: -

جدول (١٣): نتائج المقارنات البعدية للفروق بين المعلمين والمعلمات بالمراحل الدراسية فى التضمين الوظيفى

الأبعاد	المرحلة والمتوسط			الفروق فى المتوسطات	الخطأ المعيارى	مستوى الدلالة
التضحية التنظيمية	الابتدائية م=١٣,٧٧	الاعدادية	م=١٣,٣١	٠,٤٦٨	٠,٣٠٥	٠,١٢٥
		الثانوية	م=١٢,٩٢	٠,٨٥٩	٠,٣٤٠	٠,٠١٢
الملائمة المجتمعية	الابتدائية م=١٢,٧٧	الاعدادية	م=١٢,٥٦	٠,٢٠٧	٠,٢٩٣	٠,٤٨٠
		الثانوية	م=١١,٦٢	١,١٤٩	٠,٣٢٧	٠,٠٠٠
الروابط المجتمعية	الابتدائية م=١٤,٩٤	الاعدادية	م=١٤,٩١	٠,٠٣٠	٠,٢٧٧	٠,٩١٥
		الثانوية	م=١٣,٧٩	١,١١٩	٠,٣٤٣	٠,٠٠١
التضمين الوظيفى المجتمعى	الثانوية م=٣٨,٩٤	الابتدائية	م=٤١,٨٦	-٢,٩٢١-	٠,٨٢١	٠,٠٠٠
		الاعدادية	م=٤١,٥٢	-٢,٥٧٧-	٠,٩١١	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية فى بعد التضحية التنظيمية لصالح المعلمين بالمرحلة الابتدائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية فى بعد الملائمة المجتمعية لصالح المعلمين بالمرحلة الابتدائية،عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين بالمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية فى بعد الروابط المجتمعية لصالح المعلمين بالمرحلة الابتدائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين بالمرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية فى بعد التضمين الوظيفى المجتمعى لصالح المعلمين بالمرحلة الابتدائيةعند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين بالمرحلة الثانوية والمرحلة الاعدادية فى بعد التضمين الوظيفى المجتمعى لصالح المعلمين بالمرحلة الاعدادية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع أى من نتائج البحوث السابقة

ويمكن تفسير وجود فروق بين المعلمين بالمرحلة الثانوية والمعلمين بالمرحلة الابتدائية فى أبعاد التضحية التنظيمية والملائمة المجتمعية والبعد الاساسى التضمين الوظيفى المجتمعى الى أن المعلمين بالمرحلة الابتدائية أكثر ارتباطا

بالمدرسة وبمن فيها من الزملاء وبالتلاميذ واولياء الأمور نظرًا لان التلاميذ فى هذه المرحلة لا يتغيبون عن المدرسة كما هو الحال بالمدرسة الثانوية.

وكذلك يعمل معلموا المدارس الابتدائية والاعدادية فى مدارس قريبة من الأماكن التى يعيشون فيها نظرا لوجود المدارس الابتدائية والاعدادية بكثرة بالقرى والمدن على حد سواء لذا يكونوا مرتبطين بالمجتمع حول المدرسة فهو نفسه المجتمع الذى يعيشون فيه، أما المدارس الثانوية لا توجد بكثرة أو فى كل المناطق وبالتالى قد يكون المعلم يعيش فى مكان والمدرسة التى يعمل بها فى مكان بعيد عنه لا توجد علاقة بين المعلم وهذا المكان سوى وجود المدرسة بهذا المكان، لذا لا يشعر أنه اذا ترك هذا المكان سوف يترتب على ذلك خسائر .

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها: وتنص الفرضية الرابعة على أن **(يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما على الرضا الوظيفى لدى المعلمين بمراحل التعليم العام.)**، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22) وبحساب تحليل التباين ذو التصميم العاملى(٢❖٢❖ ٣) ، وبالاشارة الى أبعاد الرضا الوظيفى (الحرف أ يعبر عن بعد الأجور والمكافأت، و ب لتعبر عن بعد العلاقات مع الأخرين فى العمل، و ج لتعبر عن بعد ظروف العمل، و د لتعبر عن بعد الشعور بالتقدير، و ه لتعبر عن الدرجة الكلية للرضا)، تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (١٤):

يتضح من الجدول (١٤) أنه: لا يوجد تأثير دال احصائيًا لكل من النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية على الرضا الوظيفى كأبعاد ودرجة كلية، وكذلك لا يوجد تأثير للتفاعلات بين النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية على الرضا الوظيفى كأبعاد ودرجة كلية فيما عدا التفاعل بين نوع المدرسة والمرحلة الدراسية حيث وجد ان له تأثير دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) على بعد الأجور والمكافأت، حيث يفسر التباين (٣,١٪) من التباين الكلى فى درجات الأجور والمكافأت حيث أن قيمة مربع ايتا الجزئية (٠,٠٣١) وهى كمية معقولة من التباين.

وتتفق هذه النتيجة: مع ما توصل اليه بحث (عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود، ٢٠١٢)، وبحث (محمد بن عبدالله الثينى، وخالد بن عويد الغازى، ٢٠١٤)، وبحث (Getahun et al, 2016)، وبحث (هيام صابر شاهين، ونجوى السيد إمام، ٢٠١٦)، وبحث (Nigma, et al 2018) **الى انه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات فى الرضا الوظيفى، وتختلف هذه النتيجة**: مع ما توصل اليه بحث (Akhtar et al, 2010)، وبحث (Nagar, 2012)، وبحث (ريم عبدالله الكنانى، ومحمد عثمان بشاتوه، ٢٠١٤)، وبحث (نافر أحمد بقيعى، ٢٠١٥)، وبحث (Elmossati et al, 2016) وبحث (أميرة محمد بدر، ٢٠١٨) حيث توصلوا الى أنه

توجد فروق فى الرضا الوظيفى لصالح المعلمات، وتوصلت نتائج بحث (Gangai & Agrawal, 2015) الى أن الذكور لديهم شعور بالرضا أكثر من الإناث.

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لدراسة تأثير النوع ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية على الرضا الوظيفى للمعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام

مصدر التباين	أبعاد الرضا الوظيفى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
النوع	أ	٠,٠٢٧	١	٠,٠٢٧	٠,٠٠٣	٠,٩٥٥	٠,٠٠٠
	ب	٠,٠٦٩	١	٠,٠٦٩	٠,٠١٠	٠,٩٢٠	٠,٠٠٠
	ج	١٤,٥١٨	١	١٤,٥١٨	٢,٢٤٤	٠,١٣٥	٠,٠٠٧
	د	٤,٩٧٨	١	٤,٩٧٨	٠,٣٦٨	٠,٥٤٥	٠,٠٠١
	ه	٤٢,٢٦٣	١	٤٢,٢٦٣	٠,٧١٧	٠,٣٩٨	٠,٠٠٢
مكان العمل	أ	٨,٤٧٩	٢	٤,٢٤٠	٠,٤٨٨	٠,٦١٤	٠,٠٠٣
	ب	١٤,٠٠٨	٢	٧,٠٠٤	١,٠٩٢	٠,٣٥٩	٠,٠٠٦
	ج	٩,٣٤١	٢	٤,٦٧١	٠,٧٢٢	٠,٤٨٧	٠,٠٠٤
	د	٢,٤٦٦	٢	١,٢٣٣	٠,٠٩١	٠,٩١٣	٠,٠٠١
	ه	١٩,٨٨٠	٢	٩,٩٤٠	٠,١٦٩	٠,٨٤٥	٠,٠٠١
المرحلة الدراسية	أ	١١,١٣٢	٢	٥,٥٦٦	٠,٦٤١	٠,٥٢٨	٠,٠٠٤
	ب	١٠,٣٤٦	٢	٥,١٧٣	٠,٧٦٠	٠,٤٦٩	٠,٠٠٥
	ج	١٢,٢١٨	٢	٦,١٠٩	٠,٩٤٤	٠,٣٩٠	٠,٠٠٦
	د	٥٣,٠٨٩	٢	٢٦,٥٤٥	١,٩٦٠	٠,١٤٢	٠,٠١٢
	ه	١٤٨,١٩٥	٢	٧٤,٠٩٧	١,٢٥٧	٠,٢٨٦	٠,٠٠٧
النوع ◆ ونوع المدرسة	أ	٠,٦٥٧	١	٠,٦٥٧	٠,٠٧٦	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠
	ب	٤,٣٦٥	١	٤,٣٦٥	٠,٦٤١	٠,٤٢٤	٠,٠٠٢
	ج	٠,٠٩٨	١	٠,٠٩٨	٠,٠١٥	٠,٩٠٢	٠,٠٠٠
	د	١٢,٩٠١	١	١٢,٩٠١	٠,٩٥٣	٠,٣٣٠	٠,٠٠٣
	ه	٠,١٢١	١	٠,١٢١	٠,٠٠٢	٠,٩٦٤	٠,٠٠٠
النوع◆المرحلة	أ	١٢,٦٩٠	٢	٦,٣٤٥	٠,٧٣٠	٠,٤٨٢	٠,٠٠٤
	ب	٤,٨١٩	٢	٢,٤٠٩	٠,٣٥٤	٠,٧٠٢	٠,٠٠٣
	ج	٦,٧٢٢	٢	٣,٣٦١	٠,٥١٩	٠,٥٩٥	٠,٠٠٢
	د	٢٤,١١١	٢	١٢,٠٥٦	٠,٨٩٠	٠,٤١٢	٠,٠٠٣
	ه	٤٧,٨٨٩	٢	٢٣,٩٤٤	٠,٤٠٦	٠,٦٦٦	٠,٠٠٥
نوع المدرسة ◆ المرحلة	أ	٩٣,٢٢١	٣	٤٦,٦١٠	٥,٣٦٥	٠,٠٠٥	٠,٠٣١
	ب	٢,٠٢١	٢	١,٠٠١	٠,١٤٨	٠,٨٦٢	٠,٠٠١
	ج	٤,٦١٩	٢	٢,٣١٠	٠,٣٥٧	٠,٧٠٠	٠,٠٠٢
	د	١٦,٩٢٦	٢	٨,٤٦٣	٠,٦٢٥	٠,٥٣٦	٠,٠٠٤
	ه	١٢١,٠٤٨	٢	٦٠,٥٢٤	١,٠٢٧	٠,٣٥٩	٠,٠٠٦
النوع◆نوع المدرسة◆المرحلة الدراسية	أ	٢,٦٦٢	٢	١,٣١١	٠,١٥١	٠,٨٦٠	٠,٠٠١
	ب	٦,٥٠٥	٢	٣,٢٥٢	٠,٤٧٨	٠,٦٢١	٠,٠٠٣
	ج	١٣,٠٢٠	٢	٦,٥١٠	١,٠٠٦	٠,٣٦٧	٠,٠٠٦
	د	٣٦,٥٣٣	٢	١٨,٢٦٦	١,٣٤٩	٠,٢٦١	٠,٠٠٨
	ه	٩٣,١٢٩	٢	٤٦,٥٦٤	٠,٧٩٠	٠,٤٥٥	٠,٠٠٥
الخطأ	أ	٢٨٩٢,٣٩٣	٣٣٣	٨,٦٨٧			
	ب	٢٢٦٦,٧٥٠	٣٣٣	٦,٨٠٧			
	ج	٢١٥٤,٦٥٧	٣٣٣	٦,٤٧٠			
	د	٤٥٠٩,١١٦	٣٣٣	١٣,٥٤١			
	ه	١٩٦٢٦,١٩٠	٣٣٣	٥٨,٩٣٨			

كما تتفق هذه النتيجة: مع ما توصل اليه بحث (ريم عبدالله الكنانى، ومحمد عثمان بشاتوه، ٢٠١٤) حيث توصل الى أنه **لا** توجد فروق بين معلمين المدارس الحكومية والخاصة فى الرضا الوظيفى، **وتختلف هذه النتيجة**: مع ما توصل اليه بحث (منى سالم العامرى، ٢٠١٧) حيث توصلت الى وجود فروق فى الرضا الوظيفى لصالح المعلمين فى المدارس الخاصة، **وكذلك تتفق هذه النتيجة**: مع ما توصل اليه بحث (محمد بن عبدالله الشينى، وخالد بن عويد الغازى، ٢٠١٤) حيث توصل الى أنه لا توجد فروق بين المعلمين فى الرضا الوظيى وفق متغير المرحلة الدراسية.

ويمكن تفسير أنه لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات فى الرضا الوظيفى الى أن المعلمين والمعلمات يعملون فى نفس المؤسسات التى تخضع لنفس الاشراف وتحكمهم نفس القوانين واللوائح، التى لا تميز بينهم فيما يخص مواعيد الحضور والانصراف والأجازات وغيرها، كما أنهم يتقاضون نفس الرواتب والمكافأت ويعملون تحت نفس الظروف.

كما يمكن تفسير أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية والخاصة فى الرضا الوظيفى كدرجة كلية وأبعاد أن المدارس سواء ما كانت حكومية او خاصة تخضع لاشراف وزارة التربية والتعليم، **ويمكن تفسير أنه توجد فروق** فى بعد الأجور والمكافأت لصالح المعلمين بالمدارس الخاصة بأن المعلمين فى المدارس الحكومية يتقاضون الأجر بغض النظر عن مستوى أدائهم كما أنهم يتقاضون نفس المكافأت تقريبًا، أما فى المدارس الخاصة يرتبط الأجر بمستوى الأداء وكذلك المكافأت ترتبط بالانجازات التى يحققها المعلمون.

يمكن تفسير أنه لا توجد فروق بين المعلمين فى الشعور بالرضا وفق المرحلة الدراسية التى يدرسون فيها أن المعلمين فى كافة المراحل لديهم تقريبًا نفس المشكلات كما أنهم يواجهون نفس الضغوط، ويتحملون الأعباء نفسها الخاصة بالعلاقات مع الأفراد فى محيط عملهم، والعمل تحت ظروف صعبة من تدنى الأجور، وظروف العمل الصعبة.

ولفحص تأثير التفاعل بين نوع المدرسة والمرحلة الدراسية على درجات بعد الأجور لدى المعلمين بمراحل التعليم العام تم استخدام اختبار (شيفيه) لدلالة الفروق وكانت النتائج كما هى موضحة بجدول (١٥):

يتضح من الجدول (١٥) وجود تأثير للتفاعل بين نوع المدرسة والمرحلة الدراسية على الدرجات فى بعد الأجور بين المعلمين بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة لصالح المعلمين بالمدارس الخاصة، **ويمكن تفسير ذلك بأن** المعلمين بالمدارس الحكومية الابتدائية يكون أمامهم الفصل مكدس بالتلاميذ اذ ان الأعداد بالمدارس الحكومية أكبر منها بالمدارس الخاصة، لذا نجد أن المعلمين بالمرحلة الابتدائية يبذلون جهد أكبر من اجل التعامل مع هذه الأعداد سواء

فى تنظيمهم أو تعليمهم أو اختبارهم مقارنة بالجهد الذى يبذله المعلمون بالمدارس الخاصة، وخاصة أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يأتى اليها معظم التلاميذ دون الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال، لذا فانهم يشعرون أن الأجر الذى يتقاضونة لا يتلائم مع ما يبذلونه من مجهود.

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التفاعل بين نوع المدرسة والمرحلة الدراسية على درجات بعد الأجور

	حكومى ابتدائى	حكومى اعدادى	حكومى ثانوى	خاص ابتدائى	خاص اعدادى	خاص ثانوى
حكومى ابتدائى	–	-١,١٨-	-١,٠٣-	-١,٢٨-	-١,٧٨-	٠,٧٢
حكومى اعدادى		–	-٠,٨٤-	-١,١٠-	-١,٦٠-	٠,٩٠
حكومى ثانوى			–	-٠,٢٦-	-٠,٧٦-	١,٧٤
خاص ابتدائى				–	٠,٨٧	٣,٣٣
خاص اعدادى					–	٢,٤٥
خاص ثانوى						–
المتوسط	١٩,٧٢	١٩,٩٠	٢٠,٧٤	٢١,٠٠	٢١,٥٠	١٩,٠٠

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها: وتنص الفرضية الخامسة على أن (**مستوى التضمين الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام متوسط.**)، ولاختبار هذة الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22) وبحساب المتوسطات والمتوسطات الوزنية عن طريق قسمة المتوسط على عدد مفردات البعد ومقارنة الناتج فى ضوء السعة للمقياس الثلاثى وذلك بحساب المستوى للمعلمين ، وحساب المستوى للمعلمات حيث وجدت فروق بين المعلمين والمعلمات فى التضمين الوظيفى فى عدد من الأبعاد الفرعية وفى بعد رئيسى، تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدولين (١٦) ، و(١٧):

جدول (١٦): مستوى التضمين الوظيفى لدى المعلمين بمراحل التعليم العام

الأبعاد	المتوسطات	المتوسطات الوزنية	المستوى
الملائمة التنظيمية	١٢,٠٨	٢,٤١٦	مرتفع
الروابط التنظيمية	١٢,٠٥	٢,٤١٠	مرتفع
التضحية التنظيمية	١٣,٣٣	٢,٢٢٠	متوسط
الملائمة المجتمعية	١٢,١٩	٢,٤٣٨	مرتفع
الروابط المجتمعية	١٤,٤٨	٢,٤١٣	مرتفع
التضحية المجتمعية	١٣,٦١	٢,٢٦٨	متوسط
التضمين التنظيمى	٣٧,٤٦	٢,٣٤١	مرتفع
التضمين المجتمعى	٤٠,٢٧	٢,٣٦٨	مرتفع

جدول (١٧): مستوى التضمين الوظيفى لدى المعلمات بمراحل التعليم العام

الأبعاد	المتوسطات	المتوسطات الوزنية	المستوى
الملائمة التنظيمية	١٢,٢٩	٢,٤٥٨	مرتفع
الروابط التنظيمية	١٢,٦٦	٢,٥٣٢	مرتفع
التضحية التنظيمية	١٣,٦٠	٢,٢٦٦	متوسط
الملائمة المجتمعية	١٢,٧٤	٢,٥٤٨	مرتفع
الروابط المجتمعية	١٤,٩٠	٢,٤٨٣	مرتفع
التضحية المجتمعية	١٤,٣٦	٢,٣٩٣	مرتفع
التضمين التنظيمى	٣٨,٥٢	٢,٤٠٧	مرتفع
التضمين المجتمعى	٤٢,٠١	٢,٤٧١	مرتفع

يتضح من الجدولين (١٦) ، (١٧): أن التضمين الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات ببعديه الرئيسيين وأبعاده الست الفرعية تمتع بمستوى مرتفع، فيما عدا البعد الفرعى التضحية التنظيمية تمتع بمستوى متوسط لديهما، كما أن بعد التضحية المجتمعية تمتع بمستوى متوسط لدى المعلمين فقط.

ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة ما توصلت اليه نتائج البحوث السابقة.

ويمكن تفسير المستوى المرتفع للتضمين الوظيفى وابعاده بأن المعلمين والمعلمات يرتبطون بالمدرسة التى يعملون فيها نظرًا لأنهم يجدون ان العمل فيها يحقق لهم أهداف معينة كما انهم يرتبطون بالأفراد داخلها كذلك توجد هذه المدرسة فى المحيط الذى يعيشون فيه وتربطهم به أيضًا علاقات قوية ويألفونة أكثر من غيره، لذا فانهم يشعرون بروابط قوية وأنهم يحصلون على فوائد أكثر من خلال العمل فى هذا المكان.

نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها: وتنص الفرضية السادسة على أن **(مستوى الرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام متوسط)**، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22)، وذلك للعينة الكلية حيث أنه لم يتوصل البحث الى وجود فروق فى الرضا الوظيفى وفق المتغيرات الديموجرافية التى تناولها البحث بالدراسة، وبحساب المتوسطات والمتوسطات الوزنية عن طريق قسمة المتوسط على عدد مفردات البعد ومقارنة الناتج فى ضوء السعة للمقياس الثلاثى، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (١٨):

جدول (١٨): مستوى الرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بالمراحل الابتدائية والاعدادية بالمدارس الحكومية والخاصة

الأبعاد	المتوسطات	المتوسطات الوزنية	المستوى
الأجور والمكافآت	٢٠,٢٦	١,٨٤	متوسط
العلاقات مع الأخرين فى العمل	١٥,٩٩	١,٤٥	منخفض
ظروف العمل	١٣,٢١	١,٣٢	منخفض
الشعور بالتقدير	١٤,٧٨	١,٣٤	منخفض
الدرجة الكلية للرضا	٦٤,٣٠	٢,٠٧	متوسط

يتضح من الجدول (١٨): أن مستوى الرضا كدرجة كلية متوسط لدى المعلمين، كما أن بعد الأجور والمكافأت كان المستوى متوسط، اما باقى الأبعاد كان المستوى منخفض.

وتتفق هذه النتيجة: مع ما توصلت اليه نتائج بحث (عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود، ٢٠١٢)، وبحث (ريم عبدالله الكنانى، ومحمد عثمان بشاتوه، ٢٠١٢)، وبحث (طارق عبدالرحمن سليمان، ٢٠١٥)،وبحث (ميسون محمد عبدالله شرف، ٢٠١٦)، وبحث (Nigma, et al 2018) أن مستوى الرضا الوظيفى متوسط لدى المعلمين. **وتختلف هذه النتيجة:** مع ما توصل اليه بحث (Getahun et al, 2016) حيث توصل الى أن مستوى الرضا الوظيفى مرتفع لدى المعلمين.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط للرضا الوظيفى لدى المعلمين بانهم يتقبلون وظيفتهم نظراً لصعوبة الحصول على وظيفة أخرى فالبدائل غير موجودة لذا فإنهم مضطرون لذلك، **الا انه يمكن تفسير المستوى المنخفض** فى بعض أبعاد الرضا انما يرجع الى رغبة المعلمون فى الحصول على المكانة والقدر المناسب من التقدير بما يتناسب مع قدسية وظيفتهم ودورها بالغ الأهمية فى المجتمع، كما أنهم يطمحون فى الحصول على قدر من الحرية أثنا ممارستهم عملهم، والعمل فى جو صحى تسودة العلاقات السوية بين جميع الأفراد الا ان ذلك لا يحدث بسبب عدد من العوامل المتعلقة بالواسطة والمحسوبية والمحاباة من قبل الادارة والموجهين لبعض المعلمين على حساب زملائهم، ، الا أنه على الرغم من عدم رضا المعلم عن حاله الا انه يعتقد ان وظيفته كمعلم هو مصدر الأمن والأمان الذى لا يستطيع ان يستغنى عنه.

نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها وتفسيرها: تنص الفرضية السابعة على أنه **(توجد علاقة موجبة دالة احصائيًا بين أبعاد التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام)**، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام برنامج (Spss22) معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (١٩) التالى:

جدول (١٩): معامل الارتباط بين درجات أبعاد التضمين الوظيفى والرضا الوظيفى لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام

الأبعاد ومعاملات الارتباط		الملائمة التنظيمية	الروابط التنظيمية	التضحية التنظيمية	الملائمة المجتمعية	الروابط المجتمعية	التضحية المجتمعية	التضمين التنظيمى	التضمين المجتمعى
الدرجة الكلية للرضا الوظيفى	معامل الارتباط	٠,٤٣٠	٠,٣٦٢	٠,٥٥٩	٠,٣٩٨	٠,٤٠٦	٠,٤٠٥	٠,٥٥١	٠,٤٧٧
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق: وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين أبعاد التضمين الوظيفى الأساسية التضمين الوظيفى التنظيمى والتضمين الوظيفى المجتمعى، وكذلك الأبعاد الفرعية لكل منهما وبين الرضا الوظيفى لدى المعلمين بالمراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية بالمدارس الحكومية والخاصة.

وتتفق هذه النتيجة: مع ما توصلت اليه نتائج بحث (Ronald et al, 2016)، وبحث (Cheng &Chang, 2014)، وبحث (Dyk et al, 2013).

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين أبعاد التضمين الوظيفى الأساسية التضمين الوظيفى التنظيمى والتضمين الوظيفى المجتمعى، وكذلك الأبعاد الفرعية لكل منهما وبين الرضا الوظيفى، الى أن المعلمين كلما شعروا بأن عملهم يحقق لهم ما يريدون وكذلك تربطهم بهذا العمل علاقات قوية، وأنهم سوف يخسرون الكثير اذا ما فقدوا هذا العمل أدى ذلك الى تمسكهم بهذا العمل ورضاهم عنه.

- **أولاً: التوصيات** :

من خلال الإطار النظرى ونتائج البحث الحالى وكذلك من خلال التعامل مع المعلمين بالمدارس أثناء التطبيق وأثناء الاشراف على التدريب الميدانى لطلبة الكلية تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات تتمثل فى:

- توفير الدعم الكافى للمعلم من قبل الموجهين وادرة المدرسة حتى يستطيع العمل بحرية ودون قيود.
- مراعاة البعد الجغرافى عند تعيين المعلمين والموافقة على النقل والانتداب بما يخدم صالح المعلم ويجعله يعمل فى الظروف المناسبة بالنسبة له مما ينعكس بالايجاب على العملية التعليمية.
- مراعاة مبدأ العدالة مع المعلمين فيما يخص التدريب وتطبيق العقوبات على المعلمين دون النظر الى عوامل المحسوبية والواسطة.
- الاهتمام بالمعلم فى كافة الجوانب وخاصة في الجوانب المادية من حيث الأجور والمكافأت.

- **ثانياً: البحوث المقترحة** :

من خلال ما تم التوصل اليه من نتائج تقترح الباحثة عدد من البحوث وهي:

- العلاقة بين التضمين الوظيفى والاحتراق التعليمى لدى المعلمين.
- التضمين الوظيفى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين المغتربين.
- التضمين الوظيفى وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

- **مراجع البحث** :

- أميرة محمد بدر (٢٠١٨). رأس المال النفسى وعلاقته بكل من استراتيجيات الجهد الانفعالى والرضا عن العمل لدى معلمى المرحلة الابتدائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٨ (١٠٠)، ١٠٩ -٢١١.
- ريم عبدالله الكنانى، ومحمد عثمان بشاتوه (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفى للعاملين فى قطاع التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافيه. **مجلة الدراسات الاجتماعية**، ٤٢، ١٦٥ -٢٠٤.
- طارق عبدالرحمن سليمان (٢٠١٥). الرضا الوظيفى لدى معلمى ومعلمات مرحلة الأساسى فى ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمحلية سنجة – ولاية سنار. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٢ (١)، ١ -١٨.
- عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود (٢٠١٢). مستوى الرضا الوظيفى لمديرى المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، ٢٥، ١٣ -٨٦.
- كاشف زايد (٢٠١٤). الرضا الوظيفى لدى معلمى ومعلمات التربية الرياضية فى سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٩، ١٦١ -١٨٢.
- محمد بن عبدالله الثينى، وخالد بن عويد الغازى (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفى لدى معلمى محافظة القريات من وجهة نظرهم دراسة ادارة التربية والتعليم بمحافظة القريات. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٣ (١٦)، ٩٩ -١٨٨.
- مصطفى بن هلال بن بندر الكندى (٢٠١٤). الرضا الوظيفى لدى المعلمين الوافدين فى مدارس التعليم الأساسى بمحافظة الداخلية فى سلطنة عمان. **رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم والآداب قسم التربية والدراسات الانسانية**، جامعة نزوى.

- منى سالم العامرى (٢٠١٧). علاقة جوانب العمل بمستوى الرضا الوظيفى ومعدلات السعادة الوظيفية لدى العاملين فى المدارس الحكومية والخاصة دراسة على مجلس أبوظبى للتعليم فى مدينة العين. **رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية**، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- ميسون محمد عبدالله شرف (٢٠١٦). الرضا الوظيفى لدى العاملات فى وزارة الشئون الاجتماعية فى جنوب الضفة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا**، جامعة النجاح.
- نافر أحمد بيقيعى (٢٠١٥). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى معلمى وكالة الغوث الدولية فى منطقة اربد التعلمية. **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ١١ (٤)، ٤٢٧ -٤٤٧.
- هيام صابر شاهين، ونجوى السيد امام (٢٠١٦). ضبط الذات وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى معلمى المرحلة الابتدائية. **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ١٧، ٣٤١ -٣٤٩.
- Abuhasheesh, M.; AL-Dmour, R.; & Masadeh, R. (2019). Factors that affect employees job satisfaction and performance to increase customers satisfaction. **Journal of human resource Management Research**, 1-23.
- Akhtar, S. M.; Hashmi, M. A.; & Naqvi, S. I. H. (2010). Acomparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. **Procedia Cocial and Behavioral sciences**, 2, 4222-4228.
- Asgari, z.; Rad, f. M. & Chinaveh, M. (2017). The predictive power of self determind job motivation components its explaining job satisfaction and willingness to stay with job Amang femal elementary school teacher in Shiraz. **Indian Journal of health and Wellbeing**, 8 (2), 173-189.
- Birsel, M.; Boru, D.; Islamoglu, G.; & Yurtkoru, E. S. (2012). job embeddednesss in relationshipwith difeerent socio demographic charactristics. **Journal of Ocack,** 51-61.
- Candan, H. (2016). A Research on the relationship between job embeddednesss with performance and burnout of Academicians in Turkey. **Journal of Businesss and Management,** 18 (3), 68-80.
- Cheng, C. & Chang, J. (2014). The role of satisfaction with satisfaction with job embaddedness in network ability. **Asia Pacific Journal of Business and Management,** 5 (1), 23-43.
- Davar, S. & Ranjubula, a. (2012). Relationship between job satisfaction and job performance: Ameta Analyssis. **Indian Journal of Industrial relatios**, 290-305.
- Dyk, J. v.; Coetzee, M.; & Takawira, N. (2013). Satiafaction with rentation factors as predactors of job embeddednesss of medical and information technology services staf. **Southern African Business Review,** 17, 57-75.
- Elmossati, M. S.; Oudda, H.; Ahami, A.; & Elmidaoui, A. (2016). Job satisfaction and psychological empowerment among teachers

in moroccan university. **International Journal of Education and Research,** 4 (3), 297-305.
- Ganga, K. N. & Agrawal, R. (2015). job satisfaction and organizational commitment: is it important for employee performance. **International Journal of Management and business research,** 5 (4), 269-278.
- Getahun, t.; Tefera, B. F.; & Burichew, A. H. (2016). Teachers job satisfaction and its relationship with organizational commitment in ethiopia primary schools of Bongo towen. **European Scientific Journal,** 12 (13), 380-401.
- Ghaffar, R.; & Khan, A.M. (2018). Development and validation of job embeddednesss JE of college teacher questionnaire. **Pakistan journal of social and clinical Psychology,** 16 (2), 65-73
- Gu, X, (2016). Teacher job satisfaction in public schools: the relation to years of teaching experience. **Master thesis, College at Buffalo**, State University of new York.
- Jackson, C. (2018). Relationships between job satisfaction organizational commitment and teacher engagement. **Doctor thesis, Coollege of Education,** Walden university.
- Jockson, C. (2018). Relationships between job satisfaction, organizational commitment and teacher engagement. **Doctor thesis, College of Education,** Waldan University.
- Mitchell, T. R.; Holtom, B. C.; & Lee, T. S. (2001). Why people stay: using job embeddednesss to predict voluntary turnover. **Acdemy Of Management Journal,** 44 (6), 1102-1121.
- Nagar, K. (2012). Orgnizational commitment and job satisfaction among teachers during time of burn out, **VIKALPA,** 37 (2), 43-60.
- Nicholas, A.; Mensah, O.; Abigail, c.; Owusu, O.; & Nicodemus, (2016). Stay or leave? Usin Job embeddednesss to explain turnover intention among hotel staff in Ghana. **Journal of Management Research**, 8 (3), 123-139.
- Nigma, K.; Selvabaskar, S.; Surulivel, S. T.; Alamelue, R.; & Uthayajoice, D. (2018). Job satisfaction among school teachers. **International Journal of Pure and Applied Mathematics,** 119, (7), 2645-2655.
- Nyamubi, G. (2017). Determinats of secondary school teachers job satisfaction in Tanzania**. Educational research international,** 1-7.
- Osowski, C. D. (2018). Relationship between job embeddednesss and turnover intention of high school math teacher. **Doctor thesis, Walden University.**
- Potgieter, I. L.; & Ferreira, N. (2018). Female human resource professionals job embeddednesss in relation to commitment foci:

Anexploratory study. **Acta commercili Independent Journal in the Management Sciences,** 1-8.

- Qadariah, M.; Mjid, Sh,; & Idris, S. (2019). Mediating effect of employee performance on infulences of job embeddedness, self-efficacy and organizational commitment on the public organizational performance. **Isor journal of Business and management,** 21 (2), 55-62.
- Ringl, R. W. (2013). The relationship between job embeddednesss and work Engagement. **Doctor Thesis,** San Jose State University.
- Ronald, C. N. O.; Ofoke, S. M.; & Joseph, C. F. C. (2016). Occupational stress, work environment and job embeddednss as predictors of job satisfaction among femal teaching staff of Ebonyl state university. Abakaliki. **American International Journal of Research in Humanities Arts and social sciences**, 15 (2), 161-170.
- Wilson, J. (2010). Examining job embeddednesss survey items for an adventure education population. **Doctor thesis**, Indiana University.
- Yildiz, K. (2018). The relationship between teachers job embeddednesss and vocational belonging perceptions. **Universal Journal Of Educational research,** 6 (7), 1454-1466.
- Young, A. J. (2012). job embeddednesss theory: can it help explain employee retention?. **Doctor thesis,** University of Loisville.
- Zabol, F.; Akbari, O.; Vagharseyyedin, S. A.; & Farajzadeh, Z. (2019). The relationship between orgnizational justice and nurses job embeddednesss in teaching hospitals. **Avicenna journal nurs,** 27 (3), 156-162.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق (علاقات سببية)

إعداد :

أ.م.د/ هانم أحمـــد سالـــم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ إيناس محمد صفوت خريبه
مدرس علـــم النفس التربـــــوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق (علاقات سببية)[١]

أ.م.د/ هانم أحمد سالـــم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الزقازيق

د/ إيناس محمد صفوت خريبه
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات، والعلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز، والعلاقة بين الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز، والتعرف على العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، تكونت عينة البحث من(١٧٢) معاونا من معاونى أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث بكليتي العلوم والتربية بجامعة الزقازيق، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي (إعداد الباحثتان) ومقياسي الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز (ترجمة وتعريب الباحثتين)، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث باستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتحليل المسار تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وأبعاده وأبعاد الشفقة بالذات (اللطف بالذات -الإنسانية المشتركة -اليقظة العقلية)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وأبعاد الشفقة بالذات (الحكم الذاتي -العزلة -التوحد المفرط)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الشفقة بالذات (اللطف بالذات -الإنسانية المشتركة -اليقظة العقلية) ودافعية الإنجاز وأبعادها، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد الشفقة بالذات (الحكم الذاتي -العزلة -التوحد المفرط) ودافعية الإنجاز وأبعادها، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وأبعاده ودافعية الإنجاز وأبعادها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي - الشفقة بالذات - دافعية الإنجاز.

The Spiritual Intelligence, Self-Compassion, and Achievement Motivation Among Zagazig University Teaching Staff Assisstants (Causal Relationships)

Abstract:

The recent research aimed to identify the relationship between Spiritual intelligence and Self-Compassion, the relationship between Spiritual Intelligence and Achievement Motivation, and the relationship between Self-Compassion and achievement Motivation, and to recognize the causal relationships between these variables among Zagazig University. The research sample consisted of (172) male and female teaching staff assisstants from various departments in Faculty of Education and Faculty of Science in Zagazig University. After applying Spiritual intelligence scale (prepared by the researchers), Self-Compassion scale and Achievement Motivation scale (translated by the researchers), and after executing proper statistical methods (Person coefficient and path analysis) results were: there is statistically significant positive relationship between Spiritual Intelligence

[١] تم إجراء هذا البحث مناصفة بين الباحثتين منذ بداية فكرة البحث إلى نهايته.

and its dimensions and Self-Compassion dimensions (self-kindness - sense of common humanity - mindfulness), where as there is no statistically significant relationship between Spiritual Intelligence and Self-Compassion dimensions (self-judgment– isolation - over-identification), and there is a statistically significant positive relationship between Self-Compassion dimensions (self-kindness - sense of common humanity- mindfulness) and Achievement Motivation and its dimensions, whereas there is statistically significant negative relationship between Self-Compassion dimensions (self-judgment – isolation -over-identification) and Achievement Motivation and its dimensions, there is also statistically significant positive relationship between Spiritual Intelligence and its dimensions and Achievement Motivation and its dimensions.

Key words: Spiritual intelligence, Self-Compassion, Achievement Motivation

• المقدمة:

يمر الشخص في حياته بأنواع مختلفة من الانفعالات السلبية منها الضيق والإنهاك والقلق والفشل ومختلف التحديات التي تفرضها عليه متطلبات الحياة بشكلٍ عام والحياة المهنية بشكل خاص؛ وخصوصاً في مجال العمل الجامعي نظراً لما يواجهه معاون أعضاء هيئة التدريس من ضغوط على المستوى المهني مما يؤثر سلباً على تنظيمه لانفعالاته وتعامله مع زملائه وتلامذته وإدارته لعمله ودافعية الإنجاز. لذا فمن الضروري مواجهة هذه الانفعالات السلبية والتحديات من أجل حفاظ الشخص على هدوئه والتعامل بإيجابية مع هذه الانفعالات السلبية والتغلب عليها وتنظيم انفعالاته وإداراتها بسهولة وأخذ القيم والروحانيات في الاعتبار أثناء تعاملاته مع الآخرين؛ وهذا ما يطلق عليه الذكاء الروحي، فمن المهم أن يكون توجّه الشخص نحو ذاته ونحو الآخرين إيجابياً مما يسهم في الحد من تأثير هذه الانفعالات السلبية على حياته.

ويذكر(Rani, Abidin & Hamid (2013, 47 أن العصر الحالي يتميز بتغلب الجانب المادي على كافة جوانب الحياة مما جعل الأفراد يفكّرون في المال وكيفية الحصول عليه، وهذا أدى إلى تشتتهم وانخفاض القيم الروحية لديهم، ومن ثَم تراجع الأداء المهني على المستوى الشخصي، لذا ظهر الاهتمام بالذكاء الروحي Spiritual Intelligence في بيئة العمل ومدى تمسك الشخص بالقيم التي يمتلكها مما يحقق مستوى مرتفع من النزاهة في العمل.

ويرى (Stephen(2005,470 أن الذكاء الروحي يُسهم في فهم المبادئ الرئيسة لضمير الإنسان، وهو بمثابة أساس موجه للذكاءات الأخرى حيث إنه يمثل فهم لمعنى العلاقة بين ذات الفرد الداخلية والمحيط الخارجي من حوله، ويحتل الذكاء الروحي قمة الهرم بالنسبة للذكاءات الأخرى الممثلة فى الذكاء البدني والذكاء العقلي والذكاء الوجداني.

ويعتبر الذكاء الروحي المحرّك الأساسي للإنسان حيث يوجهه دوماً نحو فعل الخيرٍ وعبادة الخالق بيقين وخشوع، ولذلك فإن نقصانه أو غيابه يجعل الانسان أسيرا لرغباته واحتياجاته ويبعد عن الطريق السليم، بينما انشغاله بإشباع روحه ونفسه إلى جانب بدنه وبأداء المناسك والحفاظ على الشعائر الدينيةٍ والخشوعٍ لله وحبٍ الآخرين والتفاني في مساعدتهم يجعله يزداد صفاءً وروحانية وشفافية وهدوءا في تعاملاته (أرنوط،٢٠٠٧، ١٢٥). ويرى Wigglesworth (2006,3) أن الشخص الذكي روحيا لديه مجموعة من الصفات مثل الصدق والرحمة والمحبة والمثابرة والبعد عن العنف والتواضع ومساعدة الآخرين واليقظة الذهنية والقدرة على تحفيز الناس وجدانيا ويستطيع جعل حياة العمل والحياة الاجتماعية له وللآخرين ذات معنى، لذا فهو يتسم بالشفافية، والمساواة بين الآخرين فى الحقوق والواجبات، والقبول بمبدأ التعددية، والقدرة على تسوية الخلافات بين الآخرين، والتميز بالأخلاق المتسامية، والإيمان بالمسئولية الفردية والجماعية؛ وهذه طرق فعالة للتعامل مع المشكلاتٍ وتتطلب مستوياتٍ عالية من الوعي بالذات والحب غير المشروط للذات أولاً وللآخرين ثانيا.

ويوضح George (2006, 20) أن الذكاء الروحي يساعد فى إيجاد أعظم مصدر داخل الشخص وهو الضمير والقيم والأخلاق المتسامية والذي يعتبرٍ ضرورى لتحقيق الرعاية النفسية للذات، وقوة التحمل والتوافق، ويساعد أيضا على نمو إحساس واضح وثابت بالهوية بين الشخص والآخرين وبخاصة فى سياق علاقات العمل من خلال تدعيم السلوك الأخلاقى للتماسك الاجتماعى، وتغيير المجتمع ومن ثم لا يمكن خدمة الأفراد أو التشريعات السياسية والاندماج فى الحياة وفى العمل بسهولة عندما يتم إهمال الروحانية فى حياة الأفراد.

ويتضمن الذكاء الروحي ثلاثة أبعاد تم اشتقاقها من بيئة العمل وهي معرفة الذات والتواصل معها، والتواصل مع الآخرين، والانتماء للقيم المتسامية (Judith, 2005, 15). **وتتبني الباحثتان هذا التوجه في مكونات الذكاء الروحي في العمل**. ويضيف Benedict-Montgomery (2013, 28) أن إحساس الشخص بالروحانيات أو تمتعه بدرجة مرتفعة من الذكاء الروحي - يساعده على الشفقة بالذات واللطف في التعامل معها ومن ثم تحقيق السعادة.

ويوضح منصور (٢٠١٦، ٦٧) أن مفهوم الشفقة بالذات Self-Compassion من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس، ويعرّفه بأنه وسيلة إيجابية في توجه الشخص نحو ذاته من خلالٍ الانتباه لها والاهتمام بها والتعامل معها بلطف عند التعرض لمعاناة أليمة بدلاً من توجيه النقد اللاذع لها. وتوصلت نتائج بحث Neff, Kristin, & Stephanie (2007) إلى أن الشفقة بالذات ترتبط بزيادة الوعي وتقبل الآخرين وإدارة الانفعالات بطريقة جيدة، وتقليل الانفعالات

السلبية وتحسين مستوى التفاؤل وتقوية الروابط الاجتماعية ومن ثَم الرضا عن الحياة، كما أنها تعتبر وسيلة لحماية الذات من النقد واللوم.

وبالرغم من حداثة مصطلح الشفقة بالذات في المجال السيكولوجي إلا إنه قد أجريت عليه العديد من البحوث والتي استخدم معظمها مقياس نيف Neff(2003) للشفقة بالذات، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات وكل من الذكاء الوجداني والسعادة، وأن الأشخاص الذين لديهم درجة مرتفعة من الشفقة بالذات لديهم درجة مرتفعة من الرضا عن الحياة والتفاعل الاجتماعي ومفهوم إيجابي عن الذات والإتزان الانفعالي عند مواجهة ضغوط الحياة، بينما ترتبط الشفقة بالذات سلبياً بكل من انتقاد الذات، والقلق والاكتئاب والأفكار السلبية (Neff, Kristin & Stephanie, 2007, 141). وتذكر Neff (2003, 225) أن الشفقة بالذات تتكون من ستة أبعاد وهي اليقظة العقلية -اللطف بالذات -الإنسانية العامة - التوحد المفرط -الحكم على الذات -العزلة. وتتبني الباحثتان هذه الأبعاد.

وتوصل Breines & Chen (2012) إلى أن الشفقة بالذات تزيد من الدافعية للإنجاز لدى الأفراد وتعمل على تحسين وتطوير الذات. ويعرف بن يونس (٢٠٠٧، ٢٠) إلى دافعية الإنجاز Achievement Motivation على أنها رغبة الشخص في القيام بنشاط أو مهمة ما وتحقيق النجاح فيهما مع إمكانية التغلب على الصعوبات وتفادي الفشل. ويضيف البحيري (٢٠١٠، ٥٠) أن دافعية الإنجاز هي ذلك الدافع المكتسب الذي يحرّكه الطموح المرتفع ويتطلب من الشخص جودة الأداء الذى يتضح في مثابرتِه وسرعته في تخطي الصعاب ومواجهة العقبات والتغلب على التحديات رغبة في النجاح والتميز. ويذكر Utvær & Haugan (2016, 25) أن هناك سبعة أبعاد فرعية لدافعية الإنجاز وهي الدافع للمعرفة - دافع إتمام المهام -دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم الخارجي - دافع التنظيم الداخلي - دافع التنظيم المدمج - دافع التنظيم غير الواعي. **وتتبني الباحثتان هذه الأبعاد.**

وكشف بحث Siddiqur (2013) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. كما توصل كل من Sontakke(2016)، و Molla (2018) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الوجدانى (أحد مؤشرات الذكاء الروحي كما ستوضحه الباحثتان في الاطار النظرى) ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

وتناول Aydin(2018) العلاقة بين الذكاء الروحي ومهارات التنظيم الذاتي (أحد مظاهر دافعية الإنجاز؛ كما سوف توضح الباحثتان في الإطار النظرى) لدى طلبة كلية التربية وتوصل إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الروحي ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم (أي دافعية الإنجاز). بينما أشار

بحث Khadivi,Yusef & Farhanghpour (2012) إلى وجود علاقة مباشرة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي والإنجاز الأكاديمي (حيث يعد أحد مظاهر دافعية الإنجاز) لدى طلبة الجامعة. كما توصل Ameneh & Salim (2018) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الروحي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وتوصل Benedict-Montgomery (2013) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات. بينما أظهر Daltry, Mehr, Sauers & Silbert, (2018) وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والتعاطف مع الآخرين، كما أنه يمكن التنبؤ بالتعاطف مع الآخرين (كأحد مؤشرات الذكاء الروحي) من درجات الشفقة بالذات.

ويشير كل من Baillargeon (2017) ، و(2005) Neff, Hseih & Dejitthirat إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الشفقة بالذات والدافعية. ولكن أظهر Williams, Shannon & Erica (2008) وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات وقلق دافعية الإنجاز.

وتتمثل أهمية الذكاء الروحي في مجال العمل في استخدامه للبحث عن التميز في الحياة الشخصية والمهنية والعلاقة مع الذات والآخرين، ويكون ذلك من خلال استخدام معاوني أعضاء هيئة التدريس لبعض القيم مثل الأمانة والاحترام والشجاعة في علاقتهم مع أنفسهم ومع الآخرين. وبالتالي فإن الارتقاء بالذكاء الروحي في العمل قد يزيد من إحساس معاون أعضاء هيئة التدريس بذاته والشفقة عليها، والرفع من الدافعية للإنجاز لديه ومن ثم تحقيق الرضا الوظيفي والارتقاء بالمؤسسة. ويتناول البحث الحالي شريحة مهمة في المجتمع المهني وهم معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتى العلوم والتربية حيث تقوم هذه الفئة بالتدريس والدراسة في آن واحد وفي حاجة إلى بذل جهد بدنى ونفسي وعصبي والتمتع بالذكاء الروحي وهم في حاجة أيضا إلى الشفقة بأنفسهم من أجل تحقيق الإنجاز ومن ثَم تحقيق جودة عالية لحياتهم المهنية والرفع من كفاءة المؤسسة التربوية التي يعملون بها.

ونظراً لما يمثله موضوع الذكاء الروحي وبعض المتغيرات المرتبطة به - الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز - من أهمية في تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال الرفع من المستوى المهني لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بما ينعكس على جودة العمل في المؤسسة التربوية ككل ومحاولة تزويد القائمين على العملية التعليمية بهذه البيانات لتوظيف إمكانات مرؤوسيهم في العمل، بالإضافة إلى وجود تناقض في نتائج البحوث السابقة التي درست العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز وكذلك العلاقة بين الشفقة بالذات ودافعية

الإنجاز فقد تحددت مشكلة البحث في محاولة الكشف عن العلاقات السببية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز وأبعاد كل منهم.

- **مشكلة البحث وتساؤلاتها**:

يمكن صياغة تساؤلات البحث في النقاط التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات والدافعية للإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق؟
- هل توجد علاقات سببية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز بأبعادها لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقات الثنائية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية جامعة الزقازيق، وبين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية جامعة الزقازيق، وبين الشفقة بالذات والدافعية للإنجاز لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية جامعة الزقازيق، والعلاقات السببية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية جامعة الزقازيق .

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- إن دراسة الذكاء الروحي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتى العلوم والتربية قد يساعد في التعرف على المعاونين ذوي الذكاء الروحي المرتفع المتميزين بالقدرة على فهم مشاعر تلاميذهم ومحاولة مساندتهم وتعليمهم كيفية ضبط انفعالاتهم.
- تبصرة القائمين على "مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس" بأهمية الذكاء الروحي في الرفع من الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، ومن ثم وضع ذلك في الاعتبار كمجال لدورات تدريبية مستقبلية ومحاولة تدريب المعاونين ذوو الذكاء الروحي المرتفع على التعامل المباشر مع الطلبة وتأثيره على دافعية التعلم والارتقاء بالمؤسسة التعليمية.

- إبراز أهمية الذكاء الروحي لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس لما فيه من أثر إيجابي في مواجهة المشكلات وبناء العلاقات الطيبة مع الآخرين وزيادة الوعي بأهدافهم المستقبلية، ورفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم.
- إمداد القيادات بخصائص القائد الذكي روحياً حتى يتم تدريب الهيئة المعاونة عليها مما قد يسهم في رفع الذكاء الروحي لديهم ومن ثم ترتفع دافعيتهم للإنجاز، وكذلك إمدادهم بخصائص الشفقة بالذات ودورها في الحياة المهنية حتى يتم تدريب الهيئة المعاونة عليها، وذلك قد يساعد في تنمية الإحساس بالذات والتعاطف مع الآخرين وتحقيق نوع من التوازن النفسي لديهم، مما قد يسهم إيجابياً في تحسين تعاملهم مع زملائهم وتلامذتهم.

- **مصطلحات البحث**:

- **الذكاء الروحي** Spiritual intelligence:

تعرفه الباحثتان بأنه " استعداد فطري يمتلكه الشخص وتتضمن وعيه بمشاعره والتأمل في ذاته وفي نفوس الآخرين والتعاطف معهم والسمو بانفعالاته وأفعاله إلى الأخلاق والقيم المتسامية والإيمان بالمعتقدات الدينية والعمل بها". ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها معاون عضو هيئة التدريس فى مقياس الذكاء الروحي.

- **الشفقة بالذات** Self-Compassion:

تتبنى الباحثتان تعريف Neff (2003, 224) للشفقة بالذات بأنها "انفتاح الشخص على معاناته وقدرته على التخلص منها عن طريق ممارسة نوع من الرعاية لنفسه واللطف بذاته وأن تكون لديه اتجاهات إيجابية غير تقييمية نحو جوانب القصور لديه، وأن يُدرك أن خبراته جزء لا يتجزأ من الخبرات الإنسانية العامة". ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها معاون عضو هيئة التدريس فى مقياس الشفقة بالذات.

- **دافعية الإنجاز** Motivation Achievement:

تتبنى الباحثتان تعريف(Utvær & Haugan (2016, 25 دافعية الإنجاز بأنها "حالة نفسية إيجابية تحث الشخص وتدفعه لتحقيق النجاح والتفوق والتميز بطريقة محببة إليه". ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها معاون عضو هيئة التدريس فى مقياس دافعية الإنجاز.

- **محددات البحث**:

- **المحددات المنهجية**: يتحدد البحث الحالي بإجراءات المنهج الوصفي (الارتباطى) على عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتى العلوم والتربية -جامعة الزقازيق.
- **المحددات البشرية**: يتحدد البحث الحالي بعينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية في جامعة الزقازيق.

المحددات الزمنية والمكانية: تم إجراء البحث الحالي في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م على عينة البحث أثناء تواجدهم في دورات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق.

- **الإطار النظرى**:
- **أولا**: **الذكاء الروحي**: Spiritual Intelligence:

بدأ الاهتمام بالذكاء الوجداني في بداية القرن العشرين ولكن تحوّل الانتباه في نهاية القرن الحالي إلى الذكاء الروحي والذى يساعد الشخص على سؤال نفسه إذا كان راضيا عن تصرفه في مختلف المواقف، في حين أن الذكاء الوجداني يساعده على تحديد طريقة تعامله مع المواقف وما هو أفضل تصرف (Marghzar & Marzban, 2018, 68).

ويميّز Zohar & Marshall (2000, 2) بين الذكاء الروحي والذكاء الوجداني في أن الذكاء الوجداني مبني على الأنفعالات الذاتية للفرد، في حين أن الذكاء الروحي يطرح أسئلة حول المعنى أو القيم، وهو مبني على الحياة الاجتماعية والروحية معا وإن كان هناك من يستخدم الذكاء الوجدانى كمحك للحكم على صدق الذكاء الروحي. ويرى حسن (٢٠٠٧، ١١٧) أن الذكاء الروحي يتضمن بداخله مجموعة من الذكاءات المتعددة وبالأخص الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي، وبالتالي فإن الذكاء الروحي دالة في الذكاءات المتعددة والذكاء الوجداني. وتذكر أرنوط (٢٠٠٨، ٣١٥) أن الذكاء الروحي من أحدث أنواع الذكاءات المتعددة، وأن الإنسان يمتلك القدرة العقلية والقدرة العاطفية، وإلى جانب هاتين القدرتين توجد قدرة ثالثة ذات أهمية كبيرة تمنح الشخص إنسانيته وهي القدرة الروحية وهى قابلة للقياس مثلها فى ذلك مثل القدرة العقلية والعاطفية.

وترى الباحثتان أن الذكاء الوجداني هو قدرة الشخص على التعامل مع الأشياء المعنوية مثل الشعور بالحب أو الإحباط، وكيف يستطيع الشخص تنظيم حالته النفسية وانفعالاته الذاتية ومواجهة الصدمات المختلفة والقدرة على التكيف وبناء علاقات اجتماعية جيدة، بينما يرتبط الذكاء الروحي بقدرة الشخص على استيعاب نفسه واستيعاب الكون بظواهره المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على فهم مشاعره الداخلية والظواهر المحيطة به مما يدفعه إلى فهم معنى الحياة وقيمتها والوعي بالذات وبالآخرين والسمو بالذات إلى الروحانيات؛ وبالتالي فإن الذكاء الوجداني يعتبر أحد مظاهر الذكاء الروحي.

ويتفق حسن (٢٠٠٧، ٥٠) مع Emmons (2000, 2) على تعريف الذكاء الروحي بأنه القدرة على الاستعمال الكيفي للمعلومات الروحانية في حل

المشكلات اليومية وتحقيق الأهداف المرجوة لدى الشخص سواءً أكانت قصيرة أو طويلة المدى. ويعرّف Collins (2001, 18) الذكاء الروحي باعتباره من أهم العوامل فى القيادة؛ بأنه ينصب تركيزه على ما داخل الشخص وليس على مظهره الخارجي ويُقصد به تعبير الشخص الحقيقي عن جوهره الداخلي وقيمه ومعتقداته من خلال ما يقدمه من جهود في العمل المنوط به.

وتذكر Levin (2000, 5) أن الذكاء الروحي هو الذكاء الذى يظهره الشخص بالطريقة التي تعمل على سيادة الروح التكاملية فى حياته اليومية، وأن تنمية الذكاء الروحي تتطلب إدراك الشخص كل جوانب الحياة مع توافر الحدس. ويصفه Vaughan (2002, 19) بأنه قدرة الشخص على الفهم العميق للأسئلة الوجودية والتبصر بالمستويات الشعورية المتعددة، والوعي بعلاقته بالآخرين والوعي بالعلاقات المتسامية ببعضنا البعض والوعي بالمخلوقات الموجودة في الكون والإحساس بعظمة الخالق فيها. وعرّفه McMullen (2003, 1) بأنه مجموعة من القيم مثل الشجاعة والنزاهة والحدس والرحمة تساعد الشخص على الشعور بالآخرين وفهم وتقدير إسهاماتهم، وكذلك العمل على خلق الجو المناسب للتأمل فى القضايا الوجودية.

ويشير(Davis 2004,3) إلى أن الذكاء الروحي طريقة أساسية للمعرفة، يستخدمها الشخص لتوقع الاحتمالات غير المؤكدة، وفهم المشاعر السلبية والإجابة على الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالحياة ومعنى الوجود .ويتفق كل من Nasel (2004, 42)، و Amram & Dryer (2007, 2) و Azizi & Zamaniyan (2013, 852) على أن الذكاء الروحي هو قدرة الشخص على التعبير والارتقاء والتمثيل للجوانب الروحية والقيم والأخلاق واستخدام قدراته الروحية بما يحقق له السعادة النفسية وفاعلية الذات من أجل تحسين أدائه اليومي والتصدي للمشكلات الحياتية والروحية وإيجاد الحلول المناسبة لها. ويوضح King (2008, 54) الذكاء الروحي بأنه مجموعة من القدرات العقلية تسهم فى التطبيق الواعي والمتكيف والمتكامل للجوانب الأخلاقية المتسامية في حياة الإنسان، والتي تؤدي بدورها إلى تحقيق رؤية وجودية عميقة، وتحقيق معنى للحياة، واكتشاف الذات المتسامية والنجاح في الوصول إلى حالات روحانية.

ويتناول Sisk (2008, 24) الذكاء الروحي على أنه طريقة توظيف الشخص لبنيته المعرفية في حل المشكلات الحياتية وتكوين المعنى الشخصي والوعي بالأمور الحياتية المحيطة به وكيفية التعامل معها والارتقاء بالمعرفة الداخلية لحل المشكلات والوعي بالعالم المحيط.ويشير Benedict-Montgomery (2013, 4) إلى الذكاء الروحي بأنه قدرة تتطلب من الشخص التفكير الناقد والتفكير في معنى الوجود والمعتقدات الشخصية من أجل توظيف ما لديه من القدرات في

حل مواقف الحياة المتنوعة، ولذا يصف Kilcup (2016, 243) الذكاء الروحي بأنه الحكمة الصامتة.

وتعرّف أرنوط (٢٠١٦، ٢٥) الذكاء الروحي بأنه قدرة الشخص على ممارسة الخير والحق والرحمة والجمال في حياته، وامتلاك موهبة حدسية وإدراك الصورة الكلية للعالم والوعي بالذات والالتزام بالقوانين الإلهية كما جاءت في كتاب الله وسنة رسوله واستخدام ذلك في تحقيق الأهداف والرضا عن الحياة. ويصفه آل زاهر (٢٠١٨، ٢٢٦) بأنه مجموعة من السمات الفطرية والقيم الأخلاقية المتسامية التي تربط الإنسان بخالقه وتنظم علاقته مع نفسه ومع من حوله، ليصبح أكثر قدرة على التواصل مع جميع مخلوقات الكون، والتعامل الإيجابي مع الأحداث اليومية وتحقيق السلام الداخلي مع نفسه والبيئة المحيطة.

ومن ثم يُعد الذكاء الروحي مفهوم حديث يتضمن الحدس والتأمل واليقظة العقلية والتسامي، ويهتم بالحياة الداخلية للعقل والروح، ويهتم بفهم الشخص للأسئلة الوجودية، ويساعد الشخص على تنمية الوعي بذاته ومواجهة المشكلات وتحقيق الأهداف وبناء المعني الشخصي وإقامة علاقات اجتماعية متسامية ناجحة وفهم المشاعر السلبية. كذلك يعد الذكاء الروحي من أهم عوامل القيادة حيث يساعد في تحقيق الذات وفاعلية الذات وبالتالي تحسين الأداء اليومي. ويعتبر الذكاء الروحي جزءاً مهماً من الخبرات الإنسانية التي تساعد فى فهم كيف يستطيع الأفراد بناء معرفة ذات معنى ومغزى.

ويمكن تعريف الذكاء الروحي بأنه "استعداد فطري يمتلكه الشخص وتتضمن وعيه بمشاعره والتأمل في ذاته وفي نفوس الآخرين والتعاطف معهم والسمو بانفعالاته وأفعاله إلى الأخلاق والقيم المتسامية والإيمان بالمعتقدات الدينية والعمل بها".

- **خصائص ذوي الذكاء الروحي المرتفع**:

يرى Crichton (2008, 60) أن مظاهر الذكاء الروحي تمتد لتتجاوز المفاهيم الدينية التقليدية الخاصة بأداء الطقوس الدينية والإيمان بالله إلى الارتقاء بالذات إلى الروحانيات.

ويمكن إجمال خصائص الشخص الذكي روحياً في النقاط التالية:

- أنه يتمتع بمجموعة من السمات منها الصدق فى علاقته بالآخرين، والالتزام بالشعائر والروحانيات الدينية، و لديه القدرة على رؤية العالم من منظور أوسع وأشمل وظهور الضمير الحي الذي يدل على الطريق السليم؛ ولهذا يعتبر الذكاء الروحي بمثابة البوصلة الموجهة لحياة الشخص (*Müjde, 2007, 8*) ، أرنوط، ٢٠٠٨، ٣١٥).

- أنه يمتلك مجموعة من الخصائص منها المرونة، والدرجة العالية من الوعي الذاتي، والقدرة على مواجهة المعاناة والألم، والطموح العالي من خلال رؤية واضحة للعمل ومنظومة القيم، والميل لرؤية الروابط التي تجمع بين الأشياء المختلفة *(Zohar & Marshall, 2000, 8)*.
- يستخدم خمس مهارات هي: العمل بجد واجتهاد - حب العمل واستمداد طاقة العمل من هذا الحب - معرفة القيم وكيفية استخدامها - الوعى التام والتقدير الكامل للقيم والجذور الثقافية -القدرة على عمل الخير*(Lynton & Thogersen, 2009, 112)*.
- يتسم بالمرونة والقدرة على النظر للعالم بالتنوع والواقعية، والاندماج والفهم والتكيف طبقاً للتطورات والمستجدات، والاهتمام بالنظر داخله لمعرفة من يكون في الواقع، والقدرة على المواجهة والتعلم من خبرات الفشل والأشياء التي يخاف منها، والنظر إلى الروابط بين الأشياء المختلفة والتفكير الجماعي مع القدرة على العمل باستقلالية*(Tekkeveehil, 2003, 4)*.
- يميل إلى تنمية إدراكه لإبداع خلق الكائنات الحية من حوله وجمال هذا الكون العملاق وحب الطبيعة والدفاع عنها ورؤية عجائب قدرة الله في الصخور والجبال والنباتات والحيوانات والبشر (حسن، ٢٠٠٧، ١٦).

لذا الأفراد ذوي الذكاء الروحي المرتفع يتسمون بالفهم العميق لمعنى الحياة، والمرونة في التعامل مع الآخرين، والاندماج في العمل، وإدارة الذات بسهولة، وإدارة الآخرين والتعاطف معهم، وإدراك القيم الأخلاقية الموجهة للحياة، والمحافظة على العقائد الدينية والروحانيات، ويشعرون بالسعادة النفسية والرضا عن الحياة. كما أنهم يتسمون بالصدق في علاقاتهم، والضمير الحي، والوعي الذاتي، والقدرة على مواجهة الصعاب، والطموح المرتفع، والعمل بجد واجتهاد، وحب عمل الخير، وتقبل التنوع، والتكيف مع التغيرات، والتعلم من الفشل، والتواضع، والتعاطف، والرضا عن الحياة، والقدرة على التفكير والعمل الجماعي وفي نفس الوقت باستقلالية.

- **مكونات الذكاء الروحي**:

حاول العديد من العلماء تحديد أبعاد الذكاء الروحي، مثل Vaughan (2002); Nasel (2004); Amram & Dryer (2007) واتفقوا على الأبعاد التالية: الشعور بالحرية، والرغبة فى البحث عن المعنى الداخلي، والتفكير فى المشكلات بطريقة كلية أو التفكير في معنى الحياة، والوعي المتسامي بالذات، والالتزام بالسلوكيات المسئولة والحكيمة، والقدرة على التعاطف مع الآخرين. وأشار MacDonald & Friedman (2002, 102) إلى عدة مكونات للذكاء الروحي منها: (أ) التركيز على المعنى العام للحياة، (ب) الوعي بالذات وتنمية مستويات متعددة من الانتباه، (ج) الانتباه إلى قيمة الحياة وقدسيتها، (د) السمو بالذات إلى الروحانيات.

وتوصل Emmons (2000, 3) إلى أن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من القدرات تشتق على أساس المصادر الروحانية أو المهارات الروحانية التي يتحلى بها الفرد، ويرى أنه يتكون من عدة قدرات توجد بدرجات متفاوتة من شخص لآخر وهي: القدرة على التفوق والسمو - القدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير كالتأمل والخشوع - القدرة على توظيف الموارد والإمكانات الروحية في حل المشكلات الحياتية - القدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين والإحساس بالذات وإجلال الحياة والناس - القدرة على المشاركة في السلوك العفيف الفاضل الملفت للانتباه ويتجلى في عرض العطاء والتسامح والتعبير عن الامتنان لمن يحسن للشخص، والتعبير عن العطف والتواضع.

ويتفق كل من Gieseke (2014)، وSharma & Arif (2015) على أن الذكاء الروحي يتكون من أربعة أبعاد هي التفكير الوجودي الناقد - بناء المعنى الشخصي - الوعي المتسامي - اتساع حالة الوعي بالوجود. ويرى Vaughan (2002, 19) أن الذكاء الروحي له ثلاثة مكونات أساسية هي: القدرة على خلق المعنى والقدرة على استخدام المستويات الشعورية المتعددة في حل المشكلات، وأخيرا الوعي بكل العلاقات بين الإنسان وغيره من البشر وبينه وبين باقي المخلوقات. بينما توصل Manghrani (2011, 48-49) إلى أحد عشر بعدا للذكاء الروحي وهي معتقدات الشخص عن الله والدين - معنى وجود الروح والجسد - الوعي بالذات - التدريب الروحي - القيم الاجتماعية في الحياة -معتقدات الشخص عن خصائص نوعه (ذكرا كان أم إنثي) - معتقدات الشخص عن النجاح - التفاعلات الاجتماعية - معتقدات الشخص عن الحب - الروحانيات في القيادة - السلوك المساعد.

وتوصل Judith (2005, 20) إلى أن الذكاء الروحي في العمل يتكون من (معرفة الذات - الانتماء للآخرين والتفاعل معهم - الانتماء للقيم والأخلاق المتسامية). وتبنّى موسى (٢٠١٣، ١١٢) هذه الأبعاد تحت مسمى (الانتماء للذات - الانتماء للآخرين - الانتماء للسمو) في بحثه التنبؤ بنمط القيادة لدى الموجهين التربويين من ذكائهم الروحي في العمل.

ويشير حسن (٢٠٠٧، ٢٧) إلى أن مكونات الذكاء الروحي تتمثل في القدرة على التسامي، والقدرة على الدخول إلى حالات الروحانية العالية من خلال الوعي، والقدرة على استثمار واستخدام الروحانيات في الأنشطة اليومية والإحساس بمعنى الحياة، وحل مشكلات الحياة، القدرة على اتباع سلوك الفضيلة منها (التواضع -التعاطف -التسامح والعطاء والحب -البصيرة النفسية - الحماس).

مما سبق عرضه فإن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من الأبعاد المختلفة منها: التفكير الوجودي الناقد - بناء المعنى الشخصي عن الحياة - الوعي المتسامي - اتساع حالة الوعي لدى الشخص - الروحانيات في العمل - التمسك بالقيم المتسامية -التعاطف مع الآخرين.

وتتبني الباحثتان توجه الذكاء الروحي في العمل لأنه هو الأكثر ملائمة لعينة البحث، ويرى أن الذكاء الروحى له ثلاثة أبعاد تم اشتقاقها من بحث (Judith, 2005, 15-20) وهى: **التعرف على الذات Know the self**: يبدأ الذكاء الروحي بقدر من معرفة الذات ، ويرتبط التعرف على الذات أكثر بالبعد الذهني الذى يعتبر من بين الأبعاد الخمسة(عضوي، ذهني، وجداني، إرادي، وروحي) لأي عمل لأنه يؤكد على النمو الذاتي self–development؛ فالأفراد الذين لديهم تواصل شديد مع ذاتهم يدركون قيمهم ومعتقداتهم، ولديهم درجة كبيرة من الذكاء الروحي في العمل؛ ولذا يستطيعون ملاحظة أنفسهم بهدوء ويسيطرون على أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم. **التواصل مع الآخرين Connection to others**: لا يكفى الشخص الذكي روحياً أن يكون لديه وعي بنموه الخاص فقط، فالأفراد ذوو الذكاء الروحي المرتفع يستخدمون المعرفة الذاتية كأساس لفهم الآخرين بصورة جيدة ولتكوين علاقات ذات قيمة، ويرتبط بعد التواصل مع الآخرين كثيرا بالبعد الوجداني للعمل لأنه يؤكد على المظاهر البينشخصية (بين الأشخاص) داخل بيئة العمل، والأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من التواصل مع للآخرين يحترمون الفروق بين القيم، والمعتقدات، والخلفية الثقافية، ويكون لديهم دافعية لتعلم الموضوعات والقدرة على التسامح. **الارتباط بالقيم المتسامية (الانتماء الروحي) Connection to Transcendent**: قد يكون العنصر الأهم الذى يميّز الذكاء الروحي عن الأشكال الأخرى من الذكاء الإنساني تأكيده على الارتباط أو الانتماء إلى شيء أكبر من الذات؛ وهو "الله" عز وجل، ويرتبط بعد الارتباط بالقيم المتسامية أكثر بالبعد الروحي للعمل لأنه يؤكد على قدسية الكائنات البشرية وعلى معني الحياة وقيمتها، فالناس الذين لديهم قدر كبير من الارتباط بالقيم المتسامية لديهم اعتقاد فى شيء ما أكبر من ذاتهم ويجدون أنفسهم موجهين إلى الله وتابعين له، فهم يميلون إلى أن يكون لديهم إحساس بالغرض الأسمى فى الحياة ولديهم اهتمام بالموضوعات الخلقية مثل العدالة والاحترام والقدرة على إدراك القيم والأخلاق المتسامية.

لذا تركز الباحثتان على أن الذكاء الروحي يتكون من ثلاثة أبعاد: **الوعي بالذات والتواصل معها**، ويُقصد به قدرة معاونى أعضاء هيئة التدريس على إدارك القيم المجتمعية والمغزى منها بالنسبة لهم والقيام بالمهام الاجتماعية المنوطة بهم والوعي بانفعالاتهم الذاتية الإيجابية منها والسلبية وقت حدوثها ومراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم وضبطها، **والوعي بمشاعر الآخرين والتعاطف معهم**، ويقصد به استخدام معاونى أعضاء هيئة التدريس المعرفة الذاتية

كأساس لفهم الآخرين بصورة جيدة وتكوين علاقات طيبة معهم والمشاركة الوجدانية معهم ومساعدتهم على حل المشكلات وتخطي الصعاب التي يواجهونها بقدر الإمكان، **والارتباط بالقيم المتسامية (الانتماء للروحانيات)**، ويقصد به إدراك معاونى أعضاء هيئة التدريس للأخلاق المتسامية والقيم الروحانية منها الايمان بالله عز وجل، والتوجه إلى الله في كل أمور الحياة، والإحساس بالغرض من الحياة والاهتمام بالموضوعات الخلقية مثل العدالة والاحترام.

- **ثانيا**: **الشفقة بالذات** Self-compassion:

اشتق مصطلح الشفقة بالذات من الفلسفة البوذية وفيه التركيز على الشخص ذاته والذي يركز على همومه ومشاكله ومحاولة التخلص منها بممارسة نوع من الرعاية لنفسه والرحمة بذاته وتكوين اتجاهات إيجابية غير تقييمية نحو جوانب القصور لديه، وإدراك أن خبراته جزء لا يتجزأ من الخبرات الإنسانية العامة، أي أنه مثله مثل جميع البشر يخطئ ويصيب Neff (2003, 223). **ولكن** المتأمل للقرآن الكريم والسنة النبوية يجد أن الدين الإسلامي قد حث بصورة مباشرة على رحمة المسلم بذاته وبالمسلمين من حوله، وقد تم الإشارة إلى ذلك صراحة حتى مع الأشخاص الذين تجاوزوا حدود الشرع وأسرفوا على أنفسهم ووقعوا فى المعاصي فقال تعالي " قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ" (القرآن الكريم، سورة الزمر، الآية ٥٣) وقول رسول الله علَيه السلام "لا يكون الرفق في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه" (الهلالي، ١٩٩٧، ٦٨٣). وهذا ما أكدته نتائج البحوث مثل Neff (2003) التى اقتبست نموذجها في الشفقة بالذات من الفلسفة البوذية.

ويوضح Neff & Roos (2009, 24-25) أن البعض يعتقدوا الشفقة بالذات هى تقبل الذات دون شروط والذي وضعه علماء المدرسة الإنسانية مثل كارل روجرز ومن بعده رائد العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ألبرت إليس، ولكن الحقيقة ليست كذلك، فمصطلح الشفقة بالذات مفهوم أكثر اتساعا وعمقا من مفهوم تقبل الذات، فهو تقبل الذات بلطف ورحمة وبدون إصدار أي أحكام تقييمية مُسبقة عليها، وتُشير الشفقة بالذات إلى الاتزان الانفعالي والهدوء والاستقرار وتخفيف الشخص لمعاناته، بينما مصطلح تقبل الذات قد يقتصر على تقبل الشخص لما لديه من أوجه قصور شخصية، فالشفقة بالذات تتضمن الرغبة في تخفيف وتلطيف الشخص لمعاناته. ويضيف Neff & Pittman (2010, 225) أن الشفقة بالذات هي قدرة الشخص على تحويل مشاعره من المعاناة إلى الشعور بالدفء والتواصل والتفهم للمشاعر السلبية.

ويعرّف Senyuva, Kaya, Isik & Bodur (2013, 2) الشفقة بالذات على أنها قدرة الشخص على معالجة المعاناة المرتبطة بالمشاعر وترتبط سلبياً بالقلق

والنقد للذات، بينما ترتبط إيجابياً بالمهارات الاجتماعية والتقبّل والتوافق والوعي وتطوير الذات وتقرير الذات والدافعية. ويذكر Breines & Chen (2012, 1133) أن الشفقة بالذات هي الاتجاه الإيجابي الذى يساعد الشخص على معالجة الأخطاء والمشاعر السلبية بالدفء وفهم الصعوبات وإدراك أن الأخطاء جزء من حياة البشر وبالتالي الحفاظ على نفسه من الاضطرابات النفسية.

ويعرّف منصور (٢٠١٦، ٧٢) الشفقة بالذات بأنها موقف ذاتي يتضمن معالجة الشخص لذاته في المواقف العصيبة التي يمر بها من خلال الدفء والفهم والوعي والاعتراف بأن الأخطاء تمثّل جانباً من طبيعة البشر. ويشير عليوه (٢٠١٧، ١١٨) إلى أن الشفقة بالذات هي وسيلة إيجابية في توجيه الشخص نحو ذاته من حيث الانتباه والاهتمام والتعامل بلطف عند تعرضه لمواقف صعبة أو مؤلمة أو فاشلة.

ولذا فإن الشفقة بالذات تعني الوعي بالذات، وتكوين الشخص لاتجاهات إيجابية نحو جوانب القصور لديه، وممارسة الشخص للرعاية النفسية واللطف بذاته، والتسامح معها وتخفيف الشخص من معاناته، والوقاية من الاضطرابات النفسية. وتتبنى الباحثتان مفهوم Neff (2003) للشفقة بالذات بأنها "انفتاح الشخص على معاناته وقدرته على التخلص منها عن طريق ممارسة نوع من الرعاية لنفسه واللطف بذاته وأن تكون لديه اتجاهات إيجابية غير تقييمية نحو جوانب القصور لديه، وأن يُدرك أن خبراته جزء لا يتجزأ من الخبرات الإنسانية العامة".

- **مكونات الشفقة بالذات**:

توصّلت Neff (2003, 227-229) إلى أن مصطلح الشفقة بالذات له ثلاثة أبعاد متمايزة ومتداخلة في نفس الوقت هي: - **اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات self-kindness versus self-judgment**، أي أن يكون الشخص رحيمًا بذاته لطيفاً معها، ومتفهماً لها عند التعرض للمعاناة أو عند الشعور بعدم الراحة، وعدم توجيه النقد واللوم لها .**والإنسانية العامة مقابل العزلة sense of common humanity versus isolation**، أي أن يكون الشخص مدركاً أن الألم أو السعادة أمور لا يمكن تجنبها في الخبرات الإنسانية عموماً ويشترك فيها جميع البشر، وخبرات الذات هي جزء من الخبرات الموجودة لدى الآخرين.**اليقظة العقلية مقابل الإفراط في التوحد mindfulness versus over-identification**، أي التوازن الواعي بين الانفعالات والقدرة على مواجهة الأفكار والمشاعر المؤلمة بدون تأنيب للذات أو المبالغة في الحزن ومعالجة المشاعر المؤلمة في وعي الشخص بعقل متفتح. كما أخضعت Neff (2003) المقياس للعديد من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدقه وثباته واستخدمت مجموعة من المقاييس كمحكات صدق خارجية مثل: الرضا عن الحياة،

والتواصل الاجتماعي والكمالية. ويرى Benedict-Montgomery (2013, 71-72) أن الشفقة بالذات تتضمن بعدين أساسيين ويتضمنا بداخلهما أبعاد فرعية كما يلي: الدفء الذاتي self-warmth (اللطف بالذات - الإنسانية المشتركة - اليقظة العقلية)، والفتور الذاتي self-coldness (الحكم على الذات – العزلة - التوحد المفرط). بينما أشار Coroiu, et al (2018, 5) إلى أن الشفقة بالذات تتكون من ستة أبعاد مقسمة إلى ثلاثة أبعاد في الاتجاه الموجب وهي اليقظة العقلية - الإنسانية المشتركة - اللطف بالذات، وثلاثة أبعاد في الاتجاه السالب وهي الحكم على الذات – العزلة - الإفراط في التوحد.

وتتبني الباحثتان أبعاد Neff (2003) للشفقة بالذات بأنها تتكون من ستة أبعاد وهي اليقظة العقلية -اللطف بالذات -الإنسانية العامة -التوحد المفرط -الحكم على الذات -العزلة. وأول ثلاثة أبعاد تكون موجبة أما الأبعاد الثلاثة الأخرى فهي أبعاد سلبية لقياس متغير الشفقة بالذات.

- **خصائص ذوي الشفقة بالذات**:

ترى Neff & Pittman (2010, 230) أن الأشخاص المشفقين بذواتهم في المواقف المؤلمة يتميزون بالمرونة والانفتاح على خبراتهم والعقلانية في التعامل مع كل جوانب الخبرة وينظرون للأمور نظرة تفهم وانسجام. وتوصل Akin & Akin (2017, 114) إلى أن الشفقة بالذات ناتجة عن استراتيجية التنظيم الوجداني التي تحوّل المشاعر والأفكار السلبية إلى تقبّل الذات وبناءً عليه يتحقق لدى الشخص السعادة والرضا والقدرة على مواجهة النقد الذاتي.

وتستخلص الباحثتان أن الأشخاص الذين لديهم درجة مرتفعة من الشفقة بالذات يعاملون أنفسهم برحمة ولطف ولا يحكمون على أنفسهم أحكام تقييمية قاسية، ولا يلومون ذواتهم على كل صغيرة وكبيرة، ولديهم مرونة وانفتاح على الخبرات، ومتقبلين لذواتهم وراضين عن حياتهم ومنظمين وجدانيا، لذا فهم لا يشعرون بالانفعالات السلبية كثيرا في حياتهم ويشعرون بالراحة والسكينة، وفي المقابل يشعر الأشخاص الذين لديهم درجة منخفضة من الشفقة بالذات بالقلق.

- **ثالثا**: **دافعية الإنجاز** Achievement Motivation:

يشير البحيري (٢٠١٠، ٤٦) إلى أنه إذا كانت الدافعية تُعد من العوامل الأساسية لتكوين الشخصية، وإذا كان "ماسلو" قد وضع تصور للحاجات الإنسانية في شكل هرمي في قمته تحقيق الذات كأرقى مستويات الدافعية والحاجات الإنسانية، فإن دافعية الإنجاز تُعد مكونًا جوهريًا في سعي الشخص تجاه تحقيق ذاته، حيث شعوره بتحقيق ذاته يتم من خلال ما ينجزه ويحققه.

ويعرّف موسى (١٩٩٦، ٦) دافعية الإنجاز بأنها الرغبة فى الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وبأنه هدف ذاتي ينشّط ويوجّه السلوك، ويعد هذا الدافع من المكونات

المهمة للنجاح الدراسي للأطفال والراشدين وتتحدد أبعاد دافع إتمام المهام في مستوى الطموح المرتفع، والسلوك الذي تقل فيه المغامرة، والقابلية للتحرك إلى الأمام، والمثابرة، والرغبة في إعادة التفكير في العقبات، وإدراك سرعة مرور الوقت، والاتجاه نحو المستقبل، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، والبحث عن التقدير، والرغبة في الأداء الأفضل.

ويشير Muola (2010, 214) إلى أن دافعية الإنجاز تعبر عن رغبة الشخص في عمل الأشياء على أكمل وجه وبالسرعة الممكنة. ويعرّف الوليلي (٢٠١٦، ٢٥٥) الدافعية للإنجاز بأنها رغبة الطالب في الأداء الجيد والاستعداد للمثابرة من أجل تحقيق الأهداف والشعور بالمسئولية تجاه المهام المطلوبة. ويستخلص العيسى (٢٠١٥، ١٥) تعريفاً لدافعية الإنجاز بأنها القوة المحركة للسلوك الإنساني للنجاح في مهمة معينة وتتضمن المثابرة والثقة بالذات واستثمار الوقت والاستمتاع بالمهام. ويذكر Utvær & Haugan (2016, 25) دافعية الإنجاز بأنها حالة نفسية إيجابية تحث الشخص وتدفعه لتحقيق النجاح والتفوق والتميز بطريقة محببة إليه. وسوف تتبني الباحثتان هذا التعريف في البحث الحالى على معاوني أعضاء هيئة التدريس.

وقد اهتمت العديد من النظريات بتفسير الدافعية مثل نظرية الحاجة Need Theory التي قدمها ماسلو ونظرية ميكليلاند في دافعية الإنجاز ونظرية الهدفGoal Theory ونظرية تقرير الذات (تحديد الذات) Self-Determination Theory. وسوف تتبنى االباحثتان نظرية تقرير الذات في تفسير الدافعية باعتبارها أحدث النظريات في حدود علم الباحثتين.

وتميز نظرية تقرير الذات بين نوعين للدافعية (الداخلية والخارجية) وهذا طبقاً للتنظيم الذاتي للتعلم والاندماج والمثابرة في العمل، وتركز على دافعية الأفراد المرتبطة بتنظيم الدوافع والكفاءات في السلوك وكيف أن الدوافع الداخلية تتكامل وتندمج مع الذات مما يؤدى إلى الاستقلالية والحرية في العمل. وبالتالي فإن التنظيم الذاتي للتعلم هو أحد مظاهر دافعية الانجاز (Utvær & Haugan, 2016, 21-22). وتعتبر هذه النظرية من النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وتقسم دافعية الإنجاز إلى الدافعية الداخلية التي تجعل الشخص يتحمل نتيجة أفعاله وفي نفس الوقت يستمتع بالأنشطة التي يقوم بها أثناء إنجاز المهام، وفى المقابل تأتى الدافعية الخارجية والتي تعبر عن السلوكيات التي يتحملها الشخص ليس من أجل الاستمتاع ولكن من أجل تحقيق النواتج، ويتحقق من خلال التنظيم الخارجى والذي يعبر عن سلوكيات الشخص التي تخضع للضغوط الخارجية مثل تجنب الشخص للعقاب من أجل الحصول على المكافأة، ومن خلال التنظيم التكاملي والذي يعمل على إعادة

هيكلة القيم والمعتقدات المجتمعية كي تندمج وتتماشى مع قيم ومعتقدات الشخص الشخصية، كما تتحقق الدافعية الخارجية أيضاً من خلال التنظيم الداخلي المحدد للاستفادة من القيم بشكل خاص، مما يؤدي إلى إثراء وتعزيز الذات (Ntoumanis, Edmunds, & Duda, 2009, 252).

وأشار Turban, Tan, Brown, & Sheldon (2007, 2380-2385) إلى أن نظرية تقرير الذات هي نظرية في دافعية الإنجاز تتعامل باستمرار مع الأفراد، وتبحث عن التحديات والخبرات الجديدة لتطويرها، ويتكون مفهوم تقرير الذات من مكوّنين؛ **المكوّن الأول هو الدافعية الداخلية** وهي شعور الشخص بالسرور والاهتمام والرضا عن المشاركة في سلوك ما، وفيها يكون الشخص منظماً ذاتيًا لموضوعاته ومدفوعاً داخليًا بغض النظر عن المكافأة أو العقاب وهي أعلى مستويات تقرير الذات، **والمكوّن الثاني هو الدافعية الخارجية**، ولها ثلاث صور؛ الصورة الأولى: التنظيم الخارجي External Regulation للمعلومات والذي يعبر عن أقل مستويات تقرير الذات وهو عبارة عن السلوكيات التي يقوم بها الشخص لمواجهة الضغوط الخارجية ويعتبر أقل صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات، والصورة الثانية هي: التنظيم المدمج Introjected regulation ويعرف بالمشاركة في نشاط ما استناداً إلى ما تمليه البيئة من عناصر بحيث أصبحت جزءاً من بنية الذات في صورة مقررة بشكل غير ذاتي، كما يشير إلى السلوكيات التي يستطيع بها الشخص التغلب على الموقف ويتم فيها الدمج بين الفوائد والقيم الخارجية والإحساس بالذات ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الشخص ضغوطاً من أجل أداء مهمة ما يكون مصدرها هو التوتر داخل الشخص كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك، أما الصورة الثالثة فهي: التنظيم الداخلي المحدد Identified Regulation ويشير إلى الاندماج فى المهمة للاستفادة من السلوك الشخصي فقط في المواقف الخارجية.

- **مكونات الدافعية للإنجاز**:

يذكر Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres (1992, 1004-1007) أن دافعية الإنجاز تتكون من: (أ) الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation: وتشير إلى أن الشخص يقوم بأداء النشاط من أجل النشاط في حد ذاته ومن أجل الشعور بالمتعة والرضا والخبرة التي تشتق من المشاركة في هذه الأنشطة وتتضمن ثلاثة أنماط هي: دافع المعرفة، ودافع المرور بالخبرات المثيرة، ودافع إتمام المهام. (ب) الدافعية الخارجية: Extrinsic Motivation: وتشير إلى العديد من السلوكيات التي يكون الانهماك في النشاط وسيلة لتحقيق غاية، أي أن الاندماج في النشاط يكون لأسباب خارج ذلك النشاط، ويتضمن هذا النوع ثلاثة أنماط هي: دافع التنظيم الخارجي - دافع التنظيم المدمج:Introjected Regulation - دافع التنظيم المحدد: Identified Regulation -غياب الدافعية: Amotivation

ويقسّم جبر (٢٠١٥، ٥٨٦) دافعية الإنجاز إلى ثلاثة أنماط وهي الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية (التنظيم الخارجي والتنظيم الداخلي المحدد، والتنظيم التكاملي)، والمستوى الأدنى من الدافعية. وتوصل Utvær & Haugan (2016, 24-25) إلى أن دافعية الإنجاز تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة (الدافعية الداخلية -الدافعية الخارجية -اللا دافعية) وتتضمن بداخلها سبعة أبعاد فرعية وهي: الدافع للمعرفة - دافع إتمام المهام - دافع المرور بالخبرات المثيرة - دافع التنظيم الخارجي - دافع التنظيم المحدد - دافع التنظيم المدمج - دافع التنظيم غير الواعي.

وسوف تقوم الباحثتان بترجمة وتعريب مقياس دافعية الإنجاز المكون من سبعة أبعاد فرعية والذي يبلغ عدد مفرداته (٢٨) مفردة بواقع أربعة مفردات لكل بعد فرعي والذى أشار إليه Utvær & Haugan (2016, 44-45). ويمكن تعريف الأبعاد السبعة كما يلى:

- دافع المعرفة: *Motivation to knowledge*: ويعرف بأن الطالب يؤدى المهام من أجل الرضا الذى يشعر به عندما يتعلم أو يكتشف أو يحاول فهم شيء جديد.
- دافع إتمام المهام: *Motivation to Accomplish*: ويعرف بأنه الاندماج في النشاط من أجل المتعة والرضا عندما يحاول الطالب إنجاز وإنتاج شيء ما.
- دافع المرور بالخبرات المثيرة: *Motivation to Experience Stimulation*: ويتضمن الانهماك في نشاط ما بسبب خبرة الإثارة التي يتم الإحساس بها.
- دافع التنظيم الخارجي: *External Regulation*: وهو أداء المهمة تبعاً للأشياء الخارجية مثل الحصول على مكافأة أو تجنب عقاب أو وجود قيود.
- دافع التنظيم المدمج: *Introjected Regulation*: وهو المشاركة في نشاط ما استنادا إلى ما تمليه عناصر البيئة المحيطة بالطالب بحيث أصبحت البيئة جزء من البنية المعرفية للذات.
- دافع التنظيم الداخلي المحدد: *Identified Regulation*: استناد السلوك إلى الاختيار الشخصي والأهمية وهذا النمط من التنظيم يعد أكثر صور الدافعية ظهوراً.
- دافع التنظيم غير الواعي (غياب الدافعية): *Amotivation*: وتشير إلى الحالات التي لا يدرك فيها الطلبة العلاقة بين أفعالهم ونتائجها، وينظرون إلى سلوكهم كما لو كان سببه قوى خارجة عن سيطرتهم.

وبالتالي يتميز الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بالسعي للتميز من أجل التميز ذاته وبفضّلون تحمّل المسئولية والاستقلالية في القرارات والحماس والطموح والمثابرة والرغبة في الأداء الأفضل والمحافظة على المستويات المرتفعة من الأداء.

• **البحوث السابقة**:

تتضمن مجموعة من البحوث المرتبطة بمتغيرات البحث عن العلاقة بين كل متغيرين على حدة، كما أنه تم إضافة بحوث تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز على اعتبار أن الذكاء الروحي هو دالة في الذكاء الوجداني كما تم توضيحه سلفا، كذلك تم عرض بحوث تناولت الإنجاز الأكاديمي حيث يعد أحد مظاهر دافعية الإنجاز، ويمكن الاستعانة بها فى هذا البحث الحالي كما يلى:

هدف بحث Neff, Rude & Kirkpatrick (2007) إلى دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات من جانب والعديد من المتغيرات الإيجابية للصحة النفسية (مظاهر الذكاء الروحي) والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من جانب آخر، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) طالباً جامعياً من إحدى الجامعات الأمريكية منهم (١٢٠ إناث، ٥٧ ذكور)، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٠٢) سنة وانحراف معياري (٢,٢٥). وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن الشفقة بالذات ترتبط إيجابياً مع مظاهر الذكاء الروحي (العاطفة الإيجابية، والحكمة).

وتناول Benedict-Montgomery (2013) دراسة العلاقة بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٣٤٤) طالباً وطالبة. وتم تطبيق استبيان التقرير الذاتي للذكاء الروحي ومقياس الشفقة بالذات إعداد "نيف" ومقياس الرضا عن الحياة، وباستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة ومعامل الارتباط ومعامل الانحدار المتعدد أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من كل من الذكاء الروحي والشفقة بالذات، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات.

واهتم بحث Senyuva, et al (2013) بدراسة العلاقة بين الشفقة بالذات والذكاء الوجداني (أحد مؤشرات الذكاء الروحي) لدى طالبات كلية التمريض، وتكونت العينة من (٥٧١) طالبة يدرسون بكلية التمريض في إحدى الجامعات التركية، وتم تطبيق مقياس نيف لقياس الشفقة بالذات، ومقياس الذكاء الوجداني. وباستخدام معامل الارتباط ومعامل الانحدار أسفر البحث عن مجموعة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والذكاء الوجداني، كما أسهم الذكاء الوجداني في التنبؤ بدرجات الشفقة بالذات.

واهتم Agarwal & Mishra (2016) بدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية (كأحد أبعاد الشفقة بالذات) والذكاء الروحي لدى موظفي البنوك، وتكونت العينة من (١٢٠) موظفاً في البنوك التجارية، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي لكنج ومقياس الوعي باليقظة العقلية، وباستخدام معامل الارتباط

لبيرسون أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والذكاء الروحي وأبعاده (التفكير الوجودي الناقد - إنتاج المعنى الشخصي -الوعي المتسامي -اتساع حالة الوعي بالوجود).

وكشف بحث Akin & Akin (2017) عن إمكانية التنبؤ بالخبرات الروحانية (الذكاء الروحى) من الشفقة بالذات وتكونت العينة من (٢٨٥) طالباً وطالبة بالجامعة من كليات مختلفة منهم (١٤٨ من الإناث، و١٣٧ من الذكور) بمتوسط عمر زمنى (٢٠.٩) وانحراف معيارى (١.٠٤) وتم تطبيق مقياس الشفقة بالذات ومقياس للخبرات الروحانية، وأسفرت النتائج عن وجود ستة أبعاد للشفقة بالذات (اللطف بالذات - الإنسانية المشتركة - اليقظة العقلية - الحكم على الذات -العزلة - التوحد المفرط)، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الخبرات الروحانية وأبعاد الشفقة بالذات (اللطف بالذات - الإنسانية المشتركة - اليقظة العقلية)، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الخبرات الروحانية وأبعاد الشفقة بالذات (الحكم على الذات -العزلة -التوحد المفرط)، وأسهمت الشفقة بالذات بنسبة (٢١٪) من التباين في الذكاء الروحي.

ودرس Kousar, Perveen, Afzal, Waqasr & Gilani (2017) العلاقة بين الشفقة بالذات والذكاء الوجداني (كأحد مؤشرات الذكاء الروحي) لدى طالبات كلية التمريض، وتكونت العينة من (١٥٣) طالبة يدرسون بمعهد الصحة العقلية في لاهورس أحد البلدان في الإمارات المتحدة العربية، وتم تطبيق مقياس نيف لقياس الشفقة بالذات، ومقياس الذكاء الوجداني، وباستخدام معامل الارتباط أسفرت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والذكاء الروحي.

ودرس Daltry, et al (2018) العلاقة بين التعاطف والتواصل مع الآخرين (كأحد مظاهر الذكاء الروحي) والشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٣١٧) طالباً وطالبة من طلبة إحدى الجامعات في شمال الولايات المتحدة الامريكية، منهم (٩٦) من الذكور و(٢٢١) من الإناث، بمتوسط عمري قدره (١٨.٩٥) سنة وانحراف معيارى قدره (٢.٤٩) سنة. وقد استخدموا في هذه الدراسة مقياس الشفقة بالذات، ومقياس أساسيات التعاطف (التعاطف المعرفي - التعاطف الوجداني)، وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون واختبار (ت) للعينات المستقلة ومعامل الانحدار أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الشفقة بالذات والتعاطف مع الآخرين لدى مجموعة الذكور، بينما لا توجد علاقة بين الشفقة بالذات والتعاطف مع الآخرين لدى مجموعة الإناث، كما أنه يمكن التنبؤ بالتعاطف والتواصل مع الآخرين (كأحد مؤشرات الذكاء الروحي) من درجات الشفقة بالذات.

وتناول بحث Siddiqur (2013) العلاقة بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والذكاء الروحي لدى طلبة إحدى الجامعات الهندية، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي لكنج الذى يتكون من أربعة أبعاد (التفكير الوجودي الناقد - إنتاج المعني الشخصي، الوعي بالحقائق، امتداد حالة الوعي واستمراريتها) ومقياس الدافعية للإنجاز. وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون واختبار(ت) للعينات المستقلة أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة.

وهدف بحث الصبحية (٢٠١٣) إلى دراسة الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية وتكونت عينة الدارسة من (١١٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المنتظمة من مختلف سنوات الدراسة بواقع (٤٢) طالباً، و(٦٨) طالبة وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي. وباستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة ومعامل الارتباط ومعامل الانحدار المتعدد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ويمكن التنبؤ بدرجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز من درجاتهم على مقياس الذكاء الروحي.

واهتم Nobari & Shokri (2014) بدراسة العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة بين طلبة الجامعة بإحدى الجامعات الإيرانية، وتكونت العينة من (٦٥) طالباً وطالبة وتم تطبيق استبانة الذكاء الروحي لكنج، ومقياس بيرول لدافعية الإنجاز الأكاديمي. وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وتناول العيسى (٢٠١٥) العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من دافعية الإنجاز والسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (١٧٢٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية وتم تطبيق مقياس "أمرام " للذكاء الروحي ومقياساً لدافعية الإنجاز، ومقياساً للسعادة. وباستخدام معمل الارتباط التتابعي لبيرسون أسفر البحث عن مجموعة من النتائج منها وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

واهتم عرابي، والبلاشوني، وعبد الخالق (٢٠١٦) بدراسة العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز. وتكونت العينة من (٢٠٠) من الذكور بالمرحلة الثانوية، وبانحراف معياري (٧,٠٤) سنة، ومتوسط حسابي (١٦,٩٨) سنة وتم تطبيق مقياساً لدافعية الإنجاز، ومقياساً للذكاء الروحي، وتم حساب متوسط درجات

التحصيل الدراسي. وباستخدام معامل الارتباط التتابعي لبيرسون أظهر البحث مجموعة من النتائج منها وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وهدف بحث آل زاهر (٢٠١٨) إلى التعرف على اختلاف دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الملك خالد، وتكونت العينة من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الملك خالد. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والذكاء الروحي.

واهتم Rahmati, Masoumeh, & Negarestani (2018) بدراسة المدخل الروحي في الرضا الوظيفي والدافعية بين معلمي التربية الخاصة ودور الروحانية في العمل، وإمكانية التنبؤ بالدافعية والرضا الوظيفي من الروحانية (الذكاء الروحي)، وتكونت العينة من (٨٠) معلما في تعليم مدارس التربية الخاصة في مدينة كيرمان بإيران، وتم تطبيق مقاييس الروحانية في العمل، والدافعية للعمل، والرضا الوظيفي، وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون ومعامل الانحدار المتعدد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الدافعية للعمل والإحساس بالمجتمع والروحانية في العمل، كما أن أبعاد الروحانية (الإحساس بالمجتمع - القيم التنظيمية والمثالية - الإحساس بمعنى العمل) تتنبأ بنسبة (٣٥٪) من الدافعية للعمل.

هدف بحث Magnus, Kowalski, & Mchugh (2010) إلى دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات واحترام الذات ودافع الإنجاز للأعمال لدى النساء، وتكونت العينة (٢٥٢) من النساء في مركز للياقة البدنية ومتوسط عمرهم الزمنى (٢١.٩) وانحراف معيارى (٤.٢) في إحدى المناطق في كندا، وتم تطبيق مقياس الشفقة بالذات. وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الشفقة بالذات والدافعية الداخلية، في حين وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين الشفقة بالذات والدافعية الخارجية والدافع المدمج.

وهدف بحث Kotera, Conway & Van Gordon (2018) إلى تقييم الأحكام الأخلاقية لدى طلبة كلية رجال الأعمال(كلية التجارة) والعلاقة بين الصحة العقلية والدافعية والشفقة بالذات، وتكونت العينة من (١٤٤) من طلبة الجامعة ، وتم تطبيق مقياس الحكم الخلقى على طلبة الجامعة بالإضافة إلى مقياس الدافعية والشفقة بالذات، وباستخدام اختبار (ت) ومعامل الارتباط توصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية والشفقة بالذات، ووجود علاقة سالبة بين الدافعية الخارجية والشفقة بالذات.

وتناول بحث Kotera, Green, & Van Gordon (2018) تقييم السعادة العقلية Mental Well-being في ضوء متغيرات الاضطراب النفسي والرعاية الذاتية والدافعية والشفقة بالذات، وتكونت العينة من (١١٦) طالبا من طلبة التأهيل بإحدى الجامعات في إنجلترا، وتم تطبيق مقاييس السعادة العقلية والاضطراب النفسي والرعاية الذاتية والدافعية والشفقة بالذات. وباستخدام معامل الارتباط توصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة موجبة بين الدافعية والشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للبحوث المرتبطة تنوع أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، ويتبين أيضاً أن معظم البحوث تم تطبيقها على طلبة الجامعة على اختلاف الكليات مع وجود القليل من البحوث التي أجريت على المعلمين والموظفين والقادة التربويين وطلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم سوف تتناول الباحثتين فئة معاوني أعضاء هيئة التدريس بالبحث والدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي؛ الذكاء الروحي، والشفقة بالذات، والدافعية للإنجاز لدى هذه الفئة لأهميتها وإسهامها في المؤسسات التربوية الجامعية.

- **فرضيات البحث**:

- توجد علاقة موجبة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق.
- توجد علاقة موجبة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق.
- توجد علاقة موجبة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق.
- توجد علاقات سببية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء الروحي والشفقة بالذات والدافعية للإنجاز لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، وفي ضوء ما تم طرحه من إطار نظري وبحوث سابقة خاصة بمتغيرات البحث وضعت الباحثتان نموذجا افتراضيا لشكل العلاقات بين متغيرات البحث والذي سعت للتحقق منه:

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

- **أولاً: عينة البحث**:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٧٢) معاوناً لأعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية بجامعة الزقازيق تمتد أعمارهم من (٢٣ : ٣٠) عاما، بمتوسط عمر زمني (٣٥ -٢٥) وانحراف معيارى (٣ -٣).

• **ثانياً: أدوات البحث:**

١-مقياس الذكاء الروحي لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق: إعداد الباحثتان

أعدت الباحثتان هذا المقياس بعد الاطلاع على الإطار النظري والمقاييس السابقة حول متغير الذكاء الروحي ومنها بحث Raes, Pommier, Neff & Van Gucht (2011)، وبحث أرنوط (٢٠١٣)، ومقياس الذكاء الروحي في بحث Judith (2005) والذى يتضمن مجموعة من التساؤلات عن كل بعد من أبعاد الذكاء الروحي الثلاثة، وقامت موسي (٢٠١٣) بترجمة مقياس Judith (2005) والتحقق من الخصائص السيكومترية (ثباته وصدقه) على الموجهين التربويين في المدارس بالتربية والتعليم. وقد وجدت الباحثتان أن مقياس Judith (2005) صمّم للتطبيق على المؤسسات للوقوف على مستوى الذكاء الروحي في العمل، وينصب الاهتمام في البحث الحالي على الذكاء الروحي بالمؤسسات التعليمية (لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة)، لذلك قامت الباحثتان بالإبقاء علي نفس الأبعاد التي طرحها Judith وهم ثلاثة أبعاد (معرفة الذات - التواصل مع الآخرين - الارتباط بالقيم المتسامية (الانتماء الروحي)، ولكن تم صياغة جميع عبارات المقياس بشكل إيجابي وعددها (٢٨) عبارة في صورته الأولية لتتناسب على عينة معاونى أعضاء هيئة التدريس وبجانب كل عبارة أربعة استجابات طبقا لمقياس ليكرت الرباعي (ينطبق بدرجة كبيرة - ينطبق بدرجة متوسطة -لا ينطبق - لا ينطبق بدرجة كبيرة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٤ - ٣ - ٢ -١). وهذه المفردات موزّعة على أبعاد المقياس الثلاثة؛ معرفة الذات ويقاس من خلال (٩) مفردات، والتواصل مع الآخرين ويقاس من خلال (٩) مفردات، والارتباط بالقيم المتسامية ويقاس من خلال (١٠) مفردات. وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية على **عينة الخصائص السيكومترية** المكونة من (٦٧) معاوناً لأعضاء هيئة التدريس بكليتي العلوم والتربية بجامعة الزقازيق، بمتوسط عمر زمني (٥ -٢٥) وانحراف معيارى (٥ -٣) وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الثبات والصدق لمقياس الذكاء الروحي، وتم إتباع الخطوات الآتية:

• **أولاً: حساب الثبات:**

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

١-ثبات مقياس الذكاء الروحي عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If-item deleted وأوضحت النتائج ملحق(١) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردات أرقام (١ - ١٩ -٢٨) في بعد معرفة

الذات وتم حذفهم، وأُعيد حساب معامل ألفا لبعد معرفة الذات بعد حذف المفردات غير الثابتة فأصبح (٠،٥٧٣)، والمفردتين رقمي (٥ -٢٠) من بعد التواصل مع الآخرين تم حذفهما، وأعيد حساب معامل ألفا لبعد التواصل مع الآخرين بعد حذف المفردات غير الثابتة فأصبح (٠،٥٧٧) ولم يتم حذف أية مفردات من بعد التواصل والارتباط بالقيم المتسامية وكان معامل ألفا لبعد التواصل مع القيم المتسامية (٠،٦٣٣)، وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس الذكاء الروحي ككل هى (٠.٧٤٤).

٢-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الروحي:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الذكاء الروحي بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل ثبات بعد معرفة الذات (٠.٥٩٣) وبعد التواصل مع الآخرين (٠.٥٧٨) وبعدالارتباط بالقيم المتسامية (٠.٦٧٤) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٨١٥) ولذا تحقق ثبات أبعاد مقياس الذكاء الروحي وثبات المقياس ككل.

• **ثانيا: صدق مقياس الذكاء الروحي**:

أ-صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **الذكاء الروحي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ٤٥٧)، وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية للذكاء الروحي تتراوح من (٠.٢٢٧: ٠.٤٥٤) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الروحي دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب-الصدق التجريبي المرتبط بالمحك لمقياس الذكاء الروحي:

تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الروحي من تطبيق مقياس الذكاء الروحي في البحث الحالي مع مقياس الذكاء الروحي في العمل لدى الموجهين التربويين في بعض الإدارات التعليمية إعداد موسى (٢٠١٣)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي والدرجة الكلية للذكاء الروحى في العمل لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥**) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الصدق التجريبي لمقياس الذكاء الروحي. ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق. وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح المقياس مكونا من (٢٣) مفردة ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فرضيات البحث

٢- مقياس الشفقة بالذات لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق: ترجمة وتعريب الباحثتان

قامت الباحثتان بترجمة وتعريب مقياس الشفقة بالذات (النسخة المختصرة)(Neff, (2003 والتي اهتمت بتطوير حساب الخصائص السيكومترية اختبار لقياس "الشفقة بالذات"، وتكونت عباراته في صورته المختصرة من (٣٠) مفردة، وتم التحقق من صدقه وثباته على عينة من طلبة الجامعة مكونة من (٣٩١) طالباً وطالبة، بواقع (١٦٦) طالباً، و(٢٢٥) طالبة، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٩١) وبانحراف معياري قدره (٢.٢٧)، تم اختيارهم من الطلاب الدارسين في قسم علم النفس التربوي بإحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، كما استخدمت مجموعة من المقاييس كمحكات صدق خارجية: الرضا عن الحياة، والتواصل الاجتماعي، والكمالية، وبحساب الاتساق الداخلي والتحليل العاملي لبنود المقياس أسفرت نتائج الدراسة عن تشبع المفردات على ثلاثة عوامل ذات قطبين تتضمن ستة أبعاد هي: اللطف بالذات مقابل الحكم الذاتي، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة، واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط بواقع خمسة مفردات لكل بعد فرعي. وتم تقنين المقياس في البيئة العربية لدى طلاب الجامعة مثل بحث عبد الرحمن والضبع (٢٠١٤)، وبحث عليوه (٢٠١٧) وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (مؤشرات صدق وثبات المقياس) على البيئة المصرية، حيث تكونت عينة تقنين المقياس في بحث (عبد الرحمن، والضبع، ٢٠١٤) على سبيل المثال من (٣٠٠) طالباً جامعياً من الجنسين (١٥٠ ذكور، ١٥٠ إناث) تتراوح أعمارهم بين (١٨ -٢٢) سنة بمتوسط (٢٠،٤) سنة. حيث تراوحت قيم معامل الثبات من (٠.٦٨: ٠.٨١) لأبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية، كما تميز مقياس الشفقة بالذات في هذا البحث بالصدق العاملى والتجريبي.

واتجهت الباحثتان إلى إعادة ترجمة وتعريب مقياس الشفقة بالذات حتى يتناسب مع عينة البحث الحالي (معاوني أعضاء هيئة التدريس) والتي تختلف في خصائصها عن خصائص عينة البحوث السابقة وتطبيقه في مجال العمل. وتم تحديد ستة أبعاد وهي (اليقظة العقلية - الإنسانية المشتركة - اللطف بالذات - العزلة - الحكم الذاتي - الإفراط في التوحد)، وتم بناء المفردات لتتناسب بصورة أكثر ملاءمة مع المؤسسة التعليمية. ويبدأ المقياس بورقة التعليمات يليها مفردات المقياس، وقد تم صياغة نصف مفردات المقياس بشكل إيجابي وعددها (١٥) عبارة في صورته الأولية وبجانب كل عبارة أربع استجابات (ينطبق بدرجة كبيرة - ينطبق بدرجة متوسطة -لا ينطبق - لا ينطبق بدرجة كبيرة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٤ - ٣ - ٢ -١) وتم صياغة النصف الآخر من مفردات المقياس بشكل سلبي وعددها (١٥) عبارة في صورته الأولية وبجانب كل عبارة أربع استجابات (ينطبق بدرجة كبيرة - ينطبق بدرجة متوسطة -لا ينطبق - لا ينطبق بدرجة كبيرة)، وأعطيت لهذه

الاستجابات الدرجات (١ - ٢ - ٣ - ٤). وهذه المفردات موزعة على أبعاد المقياس: اليقظة العقلية ويقاس من خلال (٥) مفردات، والتوحد في الإفراط ويقاس من خلال (٥) مفردات، والإنسانية المشتركة ويقاس من خلال (٥) مفردات، والعزلة ويقاس من خلال (٥) مفردات، واللطف بالذات ويقاس من خلال (٥) مفردات، والحكم الذاتى ويقاس من خلال (٥) مفردات. وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٦٧) معاوناً لأعضاء هيئة التدريس، وللتحقق من الثبات والصدق لمقياس الشفقة بالذات، تم إتباع الخطوات الآتية:

- **أولاً: حساب الثبات:**

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ-ثبات أبعاد مقياس الشفقة بالذات عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل في حالة حذف درجة المفردة وأوضحت النتائج ملحق (٢) أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردة (٦) ببعد اليقظة العقلية والمفردة (١١) ببعد الحكم الذاتى، فقد وجد أن تدخّل هذه المفردات يؤدّي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذف المفردتين، وبإعادة حساب معامل ألفا للبعدين بعد الحذف أصبح قيمته لبعد اليقظة العقلية (٠.٧٤٧) وقيمته لبعد الحكم الذاتي (٠.٥٩٣). وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس الشفقة بالذات ككل هي (٠.٧٠٨).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس الشفقة بالذات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل ثبات اليقظة العقلية (٠.٧٦١)، والتوحد في الإفراط (٠.٧٩٤)، والإنسانية المشتركة (٠.٦٠١)، والعزلة (٠.٨٨٤)، واللطف بالذات (٠.٨٠١) ومعامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٨٤) لذا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

- **ثانيا: صدق مقياس الشفقة بالذات**:

أ- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس **الشفقة بالذات** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية الشفقة بالذات تتراوح بين (٠.٢٢٧: ٠.٦٥٠) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الشفقة بالذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وبالتالى يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب-الصدق العاملى التوكيدى لمقياس الشفقة بالذات:

تم للتحقق من صدق مقياس الشفقة بالذات تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات لدى (٦٧) معاونا لأعضاء هيئة التدريس عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الشفقة بالذات تنتظم حول عامل كامن واحد، وأسفرت النتائج عن تشبع الأبعاد الستة على العامل الكامن الواحد كما بالجدول (١):

جدول (١) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الستة بالعامل الكامن العام

أبعاد الشفقة بالذات	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
اليقظة العقلية	٠.٩٢٤	٠.٩٥٠	◆◆٩.٧١٧	٠.٨٥٣
اللطف بالذات	٠.٩٠٩	٠.٠٩٦٤	◆◆٩.٤٢٩	٠.٨٢٩
الإنسانية المشتركة	٠.٩٥٦	٠.٠٩٢٢	◆◆١٠.٣٨٦	٠.٩١٨
الافراط في التوحد	٠.٨٩٠	٠.٠٩٧٦	◆◆٩.١١٢	٠.٧٩١
العزلة	٠.٩٥٨	٠.٠٩٢٤	◆◆١٠.٣٣٧	٠.٩١٣
الحكم الذاتي	٠.٩٠٩	٠.٠٩٦٢	◆◆٩.٤٥٢	٠.٨٢٦

ويتضح من الجدول (١) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بعد العزلة هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الشفقة بالذات) حيث إن معامل تشبعه كان (٠.٩٥٨) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتا حيث معامل ثباته (٠.٩١٣) ويليه بعد الإنسانية المشتركة، وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢ = ١٤.٨٦٧ ومستوى دلالة (٠.٠١٣٧) وهى غير دالة إحصائيا ودرجات حرية= ١٠، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠٩٠٣)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠١٥٩)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٣٦)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٨٢٢)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٨٥)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠.٩٩٥)، ومؤشر المطابقة النسبي RFI (٠.٩٦٩) وجميعها تقع في المدى المثالي للمؤشر، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.٨٠٠) أقل من الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.٨٧٥) وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح المقياس مكونا من (٢٨) مفردة ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فرضيات البحث الحالي.

٣- مقياس دافعية الإنجاز لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق (ترجمة وتعريب الباحثتان):

قامت الباحثتان بترجمة وتعريب مقياس دافعية الإنجاز المكون من سبعة أبعاد فرعية من بحث Utvær & Haugan (2016) وعدد مفرداته (٢٨) مفردة بواقع

أربعة مفردات لكل بعد فرعي، وهذه الأبعاد السبعة هي دافع المعرفة - دافع إتمام المهام - دافع المرور بالخبرات المثيرة - دافع التنظيم الخارجي - دافع التنظيم المدمج - دافع التنظيم الداخلي المحدد - دافع التنظيم غير الواعي (غياب الدافعية)، وقد قام بالتحقق من ثبات وصدق هذا المقياس على عينةٍ من (٤٦٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة بمتوسط عمر زمنى (١٦.٨) عاماً وانحراف معيارى (١.٣) عاماً. واتجهت الباحثتان إلى إعادة ترجمة وتعريب مقياس الدافعية للإنجاز حتى يتناسب مع عينة البحث الحالي (معاونى أعضاء هيئة التدريس) والتي تختلف في خصائصها عن خصائص عينة البحوث السابقة وتطبيقه في العمل. وتم تحديد سبعة أبعاد وهي (دافع المعرفة -دافع إتمام المهام - دافع المرور بالخبرات المثيرة - دافع التنظيم الخارجي - دافع التنظيم المدمج - دافع التنظيم الداخلي المحدد - دافع التنظيم غير الواعي)، وتم إعادة صياغة المفردات لتتناسب بصورة أكثر ملاءمة مع المؤسسة التعليمية ويبدأ المقياس بورقة التعليمات يليها مفردات المقياس وقد تم صياغة جميع مفردات المقياس بشكل إيجابي وعددها (٢٨) عبارة في صورته الأولية وبجانب كل عبارة أربع استجابات (ينطبق بدرجة كبيرة - ينطبق بدرجة متوسطة -لا ينطبق -لا ينطبق بدرجة كبيرة). وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٤ - ٣ - ٢ -١) وهذه المفردات موزعة على أبعاد المقياس بواقع أربعة مفردات لكل بعدٍ فرعي. وتم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٦٧) معاوناً لعضو هيئة التدريس، وللتحقق من الثبات والصدق لمقياس الدافعية للإنجاز، تم إتباع الخطوات الآتية:

- **أولاً: حساب الثبات**:

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ-ثبات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز باستخدام طريقة ألفا لـ"كرونباخ"، حيث حُسبت قيمة معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات البعد ككل في حالة حذف درجة المفردة وكانت النتائج ملحق (٣) توضح أن معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه ما عدا المفردة (٦) ببعد دافع إتمام المهام والمفردة (١٧) ببعد دافع التنظيم الداخلى المحدد، والمفردة (٢٥) ببعد دافع المرور بالخبرات المثيرة. فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ" للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للأبعاد الثلاثة بعد حذف المفردات أصبح معامل ألفا لبعد دافع إتمام المهام (٠.٧٣٥) ومعامل ألفا لبعد دافع التنظيم

الداخلى (٠.٥١١) ومعامل ألفا لبعد دافع المرور بالخبرات المثيرة (٠.٥٩٣)، وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس دافعية الإنجاز ككل هي (٠.٨٠٤).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس دافعية الإنجاز:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي المقياس دافعية الإنجاز بطريقة التجربة الصفية لـ "سبيرمان / براون" فكانت قيمة معامل ثبات دافع المعرفة (٠.٨٦٣)، ودافع إتمام المهام (٠.٨٨١)، ودافع المرور بالخبرات المثيرة (٠.٦٠١)، ودافع التنظيم الخارجي(٠.٦٦١)، ودافع التنظيم المدمج (٠.٧٢١)، ودافع التنظيم الداخلي (٠.٦٠٢)،ودافع التنظيم غير الواعي(٠.٨٠١) والدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٧٢) ولذا فإن المقياس ككل على درجة عالية من الثبات.

- **ثانيا: صدق مقياس دافعية الإنجاز:**

أ- صدق المفردات (الصدق الداخلى):

تم حساب صدق مفردات مقياس **دافعية الإنجاز** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية للدافعية للإنجاز تتراوح من (٠.١٤٤: ٠.٦٧٩) وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة. وبالتالي يتميز المقياس بالصدق الداخلي.

ب-الصدق العاملى التوكيدى لمقياس دافعية الإنجاز:

جدول (٢) نتائج التحليل العاملى التوكيدي لتشبعات الأبعاد السبعة بالعامل الكامن العام

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات
دافع المعرفة	٠.٩٦٦	٠.٠٩١٧	◆◆١٠.٥٤٣	٠.٩٣٤
دافع إتمام المهام	٠.٩٥٢	٠.٠٩٢٨	◆◆١٠.٢٥٩	٠.٩٠٦
دافع المرور بالخبرات المثيرة	٠.٩٠٧	٠.٠٩٦١	◆◆٩.٤٤٢	٠.٨٢٤
دافع التنظيم الخارجي	٠.٩٦٠	٠.٠٩٢٠	◆◆١٠.٤٣٠	٠.٩٢١
دافع التنظيم المدمج	٠.٩٨٥	٠.٠٩٠٢	◆◆١٠.٩١٥	٠.٩٦٩
دافع التنظيم الداخلي المحدد	٠.٨٣٣	٠.١١٩	◆◆٧.٠١٠	٠.٦٩٤
دافع التنظيم غير الواعي	٠.٤٣٥	٠.٠٩٣٥	◆◆٤.٦٥٤	٠.١٨٩

تم التحقق من صدق مقياس دافعية الإنجاز من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز لدى (٦٧) معاونا لأعضاء هيئة التدريس عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الدافعية للإنجاز تنتظم حول عامل كامن واحد، وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد السبعة على العامل الكامن الواحد كما بالجدول رقم (٢):

ويتضح من الجدول (٢) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن متغير دافع التنظيم المدمج هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الدافعية للإنجاز) حيث إن معامل تشبعه كان (٠.٩٨٥) وهو أكثر المتغيرات المشاهدة ثباتاً حيث معامل ثباته (٠.٩٦٩) ويليه متغير جمع المعلومات. وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة و كانت قيمة كا^{٢}= ١.٩٢٩ ومستوى دلالة (٠,٣٧٧) وهى غير دالة إحصائيا، ودرجات حرية= ١٣، وجذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب (RMSEA) (٠.٠١)، وجذر متوسط مربعات البواقي (RMSR) (٠.٠٠٥)، ومؤشر حسن المطابقة GFI (٠.٩٨٨)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI (٠.٩١١)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠.٩٩٦)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (١)، ومؤشر المطابقة النسبيRFI (٠.٩٨٢) وجميعها تقع فى المدى المثالي للمؤشر. ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI (٠.٤٣٨) أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (٠.٤٦٩)، وهذا يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق أصبح المقياس مكونا من(٢٥) مفردة ويتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح بتطبيقه على عينة البحث لاختبار الفرضيات

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات: قبل اختبار الفروض ومناقشتها قامت الباحثتان باختبار اعتدالية توزيع البيانات وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثتان لاستخدام الإحصاء البارامتري في اختبار فرضيات البحث.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه:" **توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول (٣) :

يتضح من الجدول (٣) أن الفرض الأول قد تحقق، حيث يتضح ما يلي:
توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستويي (٠,٠١، و٠,٠٥) بين معرفة الذات والتواصل معها كأحد أبعاد الذكاء الروحي وكل من الإنسانية المشتركة واليقظة العقلية كأحد أبعاد الشفقة بالذات والدرجة الكلية للشفقة بالذات لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد معرفة الذات والتواصل معها وأبعاد الشفقة بالذات

جدول (٣) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الروحي والشفقة بالذات

درجات الشفقة بالذات / درجات الذكاء الروحي	الحكم الذاتي	الإفراط في التوحد	الإنسانية المشتركة	العزلة	اللطف بالذات	اليقظة العقلية	الدرجة الكلية
معرفة الذات والتواصل معها	٠٫١١٩	٠٫٠٩١	٠٫٢٦١**	٠٫٠٩٣	٠٫١٤٠	٠٫٢٣٩*	٠٫٢٨٣**
التواصل مع الآخرين	-٠٫١٢٧	٠٫٠٢٨	٠٫١٦٣	٠٫١٢٦	٠٫١٥٠	٠٫٢٢٩*	٠٫١٧٨
الانتماء للقيم المتسامية	-٠٫٠٣٥	-٠٫٠٢٩	٠٫٣٧٤**	-٠٫٠١٨	٠٫٢٧١**	٠٫٣٤٤**	٠٫٢٦١**
الدرجة الكلية	-٠٫٠٢٦	٠٫٠٣٤	٠٫٣٥٠**	٠٫٠٨٢	٠٫٢٤٨*	٠٫٣٥٦**	٠٫٣١١**

(الحكم الذاتي -الإفراط في التوحد -العزلة -اللطف بالذات). -توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠٫٠٥) بين التواصل مع الآخرين كأحد أبعاد الذكاء الروحي واليقظة العقلية كأحد أبعاد الشفقة بالذات لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد التواصل مع الآخرين وباقي أبعاد الشفقة بالذات. -توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستويي (٠٫٠١، و٠٫٠٥) بين الانتماء للقيم المتسامية كأحد أبعاد الذكاء الروحي والدرجة الكلية للذكاء الروحي من جهة وكل من درجات الشفقة بالذات (الإنسانية المشتركة -اليقظة العقلية -اللطف بالذات - الدرجة الكلية للشفقة بالذات) من جهة أخري، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد الانتماء للقيم المتسامية وأبعاد الشفقة بالذات (الحكم الذاتي -الإفراط في التوحد -العزلة). -توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاد الشفقة بالذات (الإنسانية المشتركة - اللطف بالذات - اليقظة العقلية)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاد الشفقة بالذات (الحكم الذاتي -الإفراط في التوحد - العزلة).

ومن خلال الإطار النظرى عن الذكاء الروحي وأبعاده مثل الانتماء للقيم المتسامية ومعرفة الذات والتواصل معها والتواصل مع الآخرين، فإن الأشخاص ذوو الذكاء الروحي المرتفع يتسمون بالشفافية والروحانيات العليا والوعي بمشاعرهم جيدا والوعي بمشاعر الآخرين والتعاطف معهم، بل والفهم العميق لمعنى الحياة، والالتزام بالشعائر الدينية والمرونة في التعامل مع الآخرين، والاندماج في العمل، وإدارة الذات بسهولة، وإدارة الآخرين والتعاطف معهم، وإدراك القيم الأخلاقية الموجهة للحياة، والمحافظة على العقائد الدينية والروحانيات، والقدرة على مواجهة الصعاب، والطموح المرتفع، والعمل بجد واجتهاد، وحب عمل الخير، وتقبل التنوع، والتكيف مع التغيرات، والتعلم من الفشل، والتواضع، والتعاطف، والرضا عن الحياة، والقدرة على التفكير والعمل الجماعي وفي نفس الوقت باستقلالية. كما أن طبيعة البشر -وبالأخص في مجال التدريس - تجعلهم يتمتعون بقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل ويعملون طبقا لمبدأ "حب ما تعمل حتى تعمل ما تحب"، وكذلك الأفراد ذوي

الذكاء الروحي يتميزون بالحكمة الصامتة والقدرة على التكيف وحل المشكلات الاجتماعية والسمو بالأخلاق والقيم وهذا يدفعهم إلى اللطف بالذات والحنو على أنفسهم وعدم القنوط واللجوء إلى العقائد والروحانيات عند التعرض لضغوط الحياة، وبالتالي يتميزون باليقظة العقلية والشفقة بالذات بصفة عامة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من Neff, Rude & Kirkpatrick (2007) Benedict-Montgomery (2013), Gieseke (2014), Agarwal & Mishra (2016), في أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات. وتتفق نتيجة البحث الحالى مع بحث Akin & Akin (2017)الذى توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي وأبعاد الشفقة بالذات (اليقظة العقلية -الإنسانية المشتركة -اللطف بالذات) **ولكن تختلف** معه فيما توصل إليه من وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي وأبعاد الشفقة بالذات (الحكم الذاتي -الافراط في التوحد - العزلة).

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول (٤):

جدول (٤) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز

دافعية الانجاز / الذكاء الروحى	الدافع للمعرفة	دافع إتمام المهام	دافع المرور بالخبرات	دافع التنظيم الداخلى	دافع التنظيم المدمج	دافع التنظيم الخارجي	دافع التنظيم غير الواعي	الدرجة الكلية
التواصل مع الذات	٠.٣٧٩**	٠.٢٤٤*	٠.١٤٣	٠.٢٧١**	٠.٠٥٣	٠.٣٠٩**	-٠.٢١٨*	٠.٢٣٢*
التواصل مع الآخرين	٠.١٨٠	٠.٢٨٧**	٠.٢٠٨*	٠.٠٧٤	٠.٢٠٣*	٠.٢٣٨*	-٠.٠٧٤	٠.٢٤٥*
الانتماء للقيم المتسامية	٠.٣٧٢**	٠.١٥٦	٠.٠٩٩	٠.٢٧١**	٠.٢٠٧*	٠.٢٣٣*	-٠.١٥٦	٠.٢٥٦**
الدرجة الكلية	٠.٤٠٣**	٠.٠٣٤	٠.١٩٣*	٠.٢٣٦*	٠.٢٣٨*	٠.٣٣٤**	-٠.١٩١	٠.٣١٨**

يتضح من الجدول (٤) أن الفرض الثانى قد تحقق جزئياً، حيث يتضح ما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات بعد معرفة الذات والتواصل معها كأحد أبعاد الذكاء الروحي وكل من درجات دافعية الإنجاز (الدافع للمعرفة - دافع التنظيم الداخلى -دافع التنظيم

الخارجي)، وعند مستوى (٠.٠٥) بينه وبين بعد (دافع إتمام المهمة والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد معرفة الذات والتواصل معها كأحد أبعاد الذكاء الروحي ودافع التنظيم غير الواعي كأحد أبعاد دافعية الإنجاز. -لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات بعد معرفة الذات والتواصل معها كأحد أبعاد الذكاء الروحي وبعدي الدافع للمرور بالخبرات المثيرة ودافع التنظيم المدمج من دافعية الإنجاز. - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين بعد التواصل مع الآخرين كأحد أبعاد الذكاء الروحي ودافع إتمام المهام كأحد أبعاد دافعية الإنجاز. - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين التواصل مع الآخرين كأحد أبعاد الذكاء الروحي وأبعاد دافعية الإنجاز (دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم المدمج -دافع التنظيم الخارجى والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين بعد الانتماء للقيم المتسامية وأبعاد (الدافع للمعرفة -دافع التنظيم المدمج والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين بعد الانتماء للقيم المتسامية وأبعاد (دافع التنظيم الداخلي -دافع التنظيم الخارجي) كأبعاد لدافعية الإنجاز. -لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد الانتماء للقيم المتسامية وأبعاد (إتمام المهام -دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم غير الواعي) كأبعاد لدافعية الإنجاز. -توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاد (الدافع للمعرفة -دافع التنظيم الخارجي والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاد (دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم الداخلي -دافع التنظيم المدمج). -لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاد (الدافع لإتمام المهام -دافع التنظيم غير الواعي) كأبعاد لدافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الروحي لديهم قدرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية والدراسية المختلفة من خلال مهاراتهم الاجتماعية المرتبطة بمواقف الحياة واهتمامهم بالبيئة المحيطة ويفهمون الإشارات غير اللفظية التى يرسلها الآخرون ويتفاعلون معها ويتسمون بالطموح المرتفع، والعمل بجد واجتهاد، وتقبل التنوع، والتكيف مع التغيرات، والتعلم من الفشل، والرضا عن الحياة، والقدرة على التفكير المنطقي في ضوء المعارف الضمنية المخزنة فى البناء المعرفي ولديهم وعى وفهم لأفكار الآخرين ويحاولون احتوائهم فهذا يؤهلهم إلى إنجاز المهام الأكاديمية بدافع وحب الإنجاز. بالإضافة إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي المرتفع يتسمون بالفهم العميق

لمعنى الحياة، والمرونة في التعامل مع الآخرين، والاندماج في العمل، وإدراك القيم الأخلاقية الموجهة للحياة، والمحافظة على العقائد الدينية والروحانيات، ويشعرون بالسعادة النفسية والرضا عن الحياة. كما أنهم يتسمون بالصدق في علاقاتهم، والضمير الحي، والوعي الذاتي، والقدرة على مواجهة الصعاب، لذا لديهم دافع للمعرفة والإنجاز ودافع التنظيم الداخلى والخارجى للمهام الأكاديمية ومن ثم الدافعية للإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث العيسى (٢٠١٥) وبحث الصبحية (٢٠١٣) وبحث Raisi, et al. (2013) و(2013) Siddiqur وآل زاهر و٢٠١٨) و Rahmati, Masoumeh, & Negarestani (2018) فى أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على أنه: "**توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق**" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدول (٥):

جدول (٥) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الشفقة بالذات ودافعية الانجاز

دافعية الانجاز / الشفقة بالذات	الدافع للمعرفة	دافع إتمام المهام	المرور بالخبرات	التنظيم الداخلى	التنظيم المدمج	التنظيم الخارجي	التنظيم غير الواعي	الدرجة الكلية
الحكم الذاتى	-٠,١٩٥**	-٠,٠٤٨	-٠,٠٤٩	٠,٠٦٧	-٠,٢٥٠**	٠,١٦٠	٠,٣٥٨**	-٠,٣٤١**
الإفراط في التوحد	-٠,٢٣٤**	-٠,١٠٨	-٠,٠٥٠	٠,٠٩٧	-٠,٢٣٧**	-٠,٢٣٥**	-٠,٣٦٦**	-٠,٣٨٧**
الإنسانية المشتركة	٠,٤٥٥**	٠,٣٢٨**	٠,١٦٢	٠,٣٣٥**	٠,٣٨٨**	٠,٣٤٨**	-٠,٠٩٥	٠,٤٣٨**
العزلة	-٠,١٧٢	-٠,١٤٥	٠,٠٢٨	٠,٠٢٢	٠,٢٦٩**	٠,٢٣٠**	٠,٣٤٦**	-٠,٣٤٢**
اللطف بالذات	٠,٤٠٢**	٠,٣٠٦**	٠,٠٩٣	٠,٣٠١**	٠,٢٩٥**	٠,٣١١**	٠,٠٨١	٠,٤٣٦**
اليقظة العقلية	٠,٤٢٧**	٠,٣٠٩**	٠,١٥٠	٠,٤٥٦**	٠,٣٤٤**	٠,٤٠٤**	-٠,٠٨٥	٠,٤٥٧**
الدرجة الكلية	٠,١٧٣	٠,١٧١	٠,٠٩٤	٠,٢٥٢**	٠,٠٤٥	٠,٠٩٤	-٠,٣٨٠**	٠,١٩٥*

يتضح من الجدول (٥) أن الفرض الثالث قد تحقق جزئياً، حيث يتضح أنه:

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستويى (٠,٠١، و٠,٠٥) بين الحكم الذاتى كأحد أبعاد الشفقة بالذات وكل من درجات دافعية الإنجاز (الدافع للمعرفة -دافع التنظيم المدمج - الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الحكم الذاتى كأحد أبعاد

الشفقة بالذات ودافع التنظيم غير الواعي كأحد أبعاد دافعية الإنجاز. - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد الحكم الذاتى كأحد أبعاد الشفقة بالذات وأبعاد (الدافع لإتمام المهام -دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم الداخلي -دافع التنظيم الخارجي) كأبعاد لدافعية الإنجاز. - توجد علاقة سالبة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١، و٠,٠٥) بين الإفراط في التوحد كأحد أبعاد الشفقة بالذات وكل من درجات دافعية الإنجاز (الدافع للمعرفة -دافع التنظيم المدمج -دافع التنظيم الخارجي -دافع التنظيم غير الواعي - الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد الإفراط في التوحد وأبعاد (دافع إتمام المهام -دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم الداخلي). - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١، و٠,٠٥) بين أبعاد الشفقة بالذات (الإنسانية المشتركة -اللطف بالذات - اليقظة العقلية) وكل من درجات دافعية الإنجاز (الدافع للمعرفة -دافع إتمام المهام -دافع التنظيم الداخلى - دافع التنظيم المدمج -دافع التنظيم الخارجي -الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أبعاد الإنسانية المشتركة واللطف بالذات واليقظة العقلية وأبعاد (دافع المرور بالخبرات المثيرة -دافع التنظيم غير الواعي) . - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين العزلة كأحد أبعاد الشفقة بالذات ودرجات دافعية الإنجاز (دافع التنظيم المدمج -دافع التنظيم الخارجي -دافع التنظيم غير الواعي). - توجد علاقة سالبة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين العزلة كأحد أبعاد الشفقة بالذات والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز. - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد العزلة وأبعاد (الدافع للمعرفة - دافع إتمام المهام -دافع المرور بالخبرات المثيرة - دافع التنظيم الداخلي) كأبعاد لدافعية الإنجاز. - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١، و٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات ودرجات دافعية الإنجاز (دافع التنظيم الداخلى -الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). - توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات ودافع التنظيم غير الواعي كأحد أبعاد دافعية الإنجاز. - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للشفقة بالذات وأبعاد دافعية الإنجاز (الدافع للمعرفة -دافع إتمام المهام -دافع المرور بالخبرات المثيرة - دافع التنظيم المدمج - دافع التنظيم الخارجي).

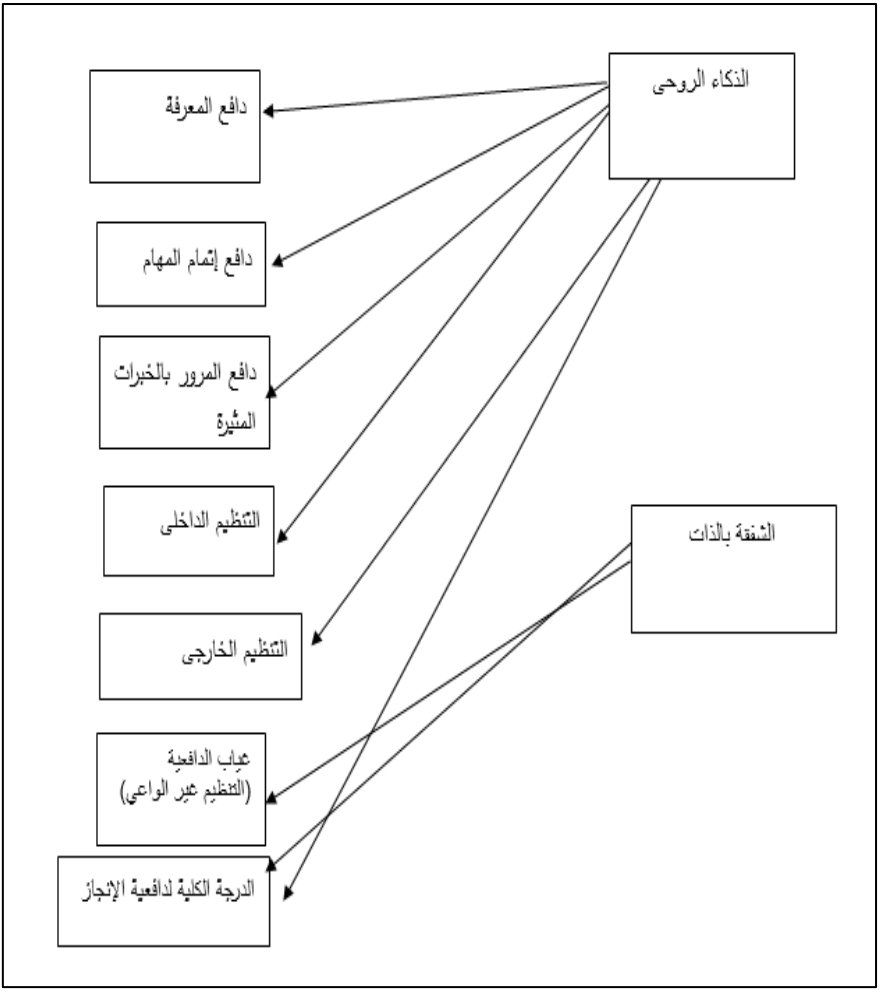
ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الذين لديهم شفقة بالذات بدرجة مرتفعة يعاملون أنفسهم برحمة ولطف ولا يحكمون على أنفسهم أحكام تقييمية قاسية، ولا يلومون ذواتهم على كل صغيرة وكبيرة، ولديهم مرونة وانفتاح على الخبرات، ومتقبلين لذواتهم وراضين عن حياتهم ومنظمين وجدانيا، لذا فهم لا

يشعرون بالانفعالات السلبية كثيراً في حياتهم ويشعرون بالراحة والسكينة، كما أن لديهم درجة عالية من الانتباه للذات واليقظة العقلية للأمور من حولهم بل والتفاعل معها ومحاولة حل ما يواجههوه من مشكلات، ويدركون أن الحياة بما فيها من آلام وأفراح عامل مشترك بين الجميع، ولذا يتميزون بالحنو واللطف في التعامل مع أنفسهم كأحد الحيل الدفاعية لعبور المواقف المؤلمة واستعادة الذات وإثبات ذواتهم والرفع من أدائهم المهني ومن ثم ترتفع دافعية الإنجاز لديهم. ولذا ظهرت علاقة موجبة بين الأبعاد الموجبة لمقياس الشفقة بالذات (اليقظة العقلية -الإنسانية المشتركة -اللطف بالذات) ودافعية الإنجاز، بينما توجد علاقة سالبة الأبعاد السالبة لمقياس الشفقة بالذات (الحكم الذاتي -العزلة -الإفراط في التوحد) ودافعية الإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Magnus, Kowalski, & Mchugh (2010)، وبحث Kotera, Conway & Van Gordon (2018) التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والدافعية الداخلية، في حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات والدافعية الخارجية والدافع المدمج Introjected. وتتفق مع بحث Baillargeon (2017)، وبحث Kotera, Green, & Van Gordon (2018)، وبحث Kotera, Conway, & Van Gordon (2019) فى أنه توجد علاقة موجبة بين الشفقة بالذات والدافعية. وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج البحوث السابقة في وجود علاقة سالبة بين العوامل السالبة للشفقة بالذات (الحكم الذاتى -العزلة -الافراط في التوحد) ودافعية الإنجاز.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على "توجد علاقات سببية دالة إحصائياً بين درجات كل من الذكاء الروحي والشفقة بالذات ودافعية الإنجاز لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق" ويتضح ذلك من الشكل المفترض رقم (١). تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path analysis المتوفر في برنامج ليزرل (٨.١٤) Lisrel 8.14، واختبرت الباحثتان النموذج المفترض في البداية، إلا أن هذا النموذج كان غير مطابق نظراً لكبر قيمة (كا٢) وكذلك دلالتها العالية، ويشير برنامج ليزرل أنه لحل هذه المشكلة يجب الرجوع إلى الإطار النظري والبحوث السابقة ومؤشرات التعديل Modification indices، ويتم اختيار المؤشرات التي تؤدي إلى تقليل قيمة كا٢ إلى الحد الذي تصبح فيه قيمة كا٢ غير دالة إحصائيا (حسن، ٢٠٠٨، ٣٦٢)، وتم تعديل المؤشرات طبقاً للخلفية النظرية للبحث الحالي. وتم التوصل إلى النموذج الثاني بعد حذف المسارات التي ليس لها دلالة إحصائية، ويوضح ذلك شكل (١).



شكل (١) المسار التخطيطي للعلاقات السببية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات وأبعاد الدافعية للإنجاز

وقد وجدت الباحثتان أن نموذج تحليل المسار (النموذج الثاني) الموضح في شكل (٢) يطابق البيانات بصورة جيدة، حيث إنه قد نال قيمٍ جيدة لمؤشرات حسن المطابقة (كا)٢، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، و بالتالي قيم بقية المؤشرات وقعت قي المدى المثالي بكل منها، وهو المدى الذي إذا وقع فيه قيمة هذا المؤشر يدل على تطابق جيد للنموذج موضع الاختبار. ويحتوي النموذج الثاني على متغيرين مستقلين هما الذكاء الروحي والشفقة بالذات وثمانية متغيرات تابعة هي: الدافع للمعرفة، ودافع إتمام المهام، ودافع المرور بالخبرات المثيرة، ودافع التنظيم الداخلى، ودافع التنظيم المدمج، ودافع التنظيم الخارجي، ودافع

التنظيم غير الواعي والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز وتم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات والمستخدمة في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج ليزرل (٨.١٤). ويوضح جدول رقم (٥) التأثيرات التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار الثاني ودلالتها الإحصائية، مع ملاحظة إنه تم حذف المسارات صاحبة قيم (ت) غير الدالة إحصائياً، ويتضح ذلك مما يلي:

جدول (٦) التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج الثاني لتحليل المسار

المتغير المؤثر	الذكاء الروحي			الشفقة بالذات		
المتغير المتأثر	التأثير	خ	قيمة (ت)	التأثير	خ	قيمة (ت)
الدافع للمعرفة	٠.٢٢	٠.٠٨١	◆٢.٧٣	٠.٠٤٧	٠.٠٨١	٠.٥٨
دافع إتمام المهام	٠.٦٩	٠.٠٦١	◆◆١١.٣٤	-٠.٠٤	٠.٠٦١	-٠.٥٧
دافع المرور بالخبرات المثيرة	٠.٦١	٠.٠٦٨	◆◆٨.٧٥	-٠.٠٦	٠.٠٦٨	-٠.٨١
دافع التنظيم الداخلي	٠.٥٩	٠.٠٦٧	◆◆٨.٨١	٠.٠٣٣	٠.٠٦٧	-٠.٨١
دافع التنظيم المدمج	٠.١٢	٠.٠٨٣	١.٤٨	-٠.٠٦٧	٠.٠٨٣	-٠.٧٩
دافع التنظيم الخارجي	٠.٢١	٠.٠٨٢	◆٢.٥٨	-٠.٠٤٨	٠.٠٨٢	-٠.٥٩
دافع التنظيم غير الواعي	٠.٠٤٩	٠.٠٨٣	٠.٦١	٠.٣٧	٠.٠٧٨	◆◆٥.٤٨
دافع الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	٠.٥٩٨	٠.٠٦٨	◆◆٨.٨١١	-٠.١٣٧	٠.٠٦١	-◆٢.٢٣

خ= الخطأ المعياري لتقدير التأثير، ◆مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)، ◆◆ مستوى الدلالة عند (٠.٠١)

ويتضح من جدول (٦) ما يلي:

وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للذكاء الروحي على كل من (دافع إتمام المهام - دافع المرور بالخبرات المثيرة - دافع التنظيم الداخلي - الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز). **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج بحث العيسى (٢٠١٥)، وبحث الصبحية (٢٠١٣)، وبحث Raisi, et al (2013) وSiddiqur (2013) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز.*وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) للذكاء الروحي على بعدى دافعية الإنجاز (الدافع للمعرفة -دافع التنظيم الخارجي). بينما لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الذكاء الروحي والشفقة بالذات على بعد دافع التنظيم المدمج. -وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للشفقة بالذات علي بعد دافع التنظيم غير الواعي كأحد أبعاد دافعية الإنجاز. وجود تأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) للشفقة بالذات عى الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز، **وتختلف** نتيجة البحث الحالي مع نتائج بحث كل من Baillargeon (2017)، Kotera, Green, & Van Gordon (2018)، Kotera, Conway, & Van Gordon (2019) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات ودافعية الإنجاز.

ويلاحظ أن أقوى التأثيرات في نموذج تحليل المسار (٢) هو تأثير الذكاء الروحي علي دافع إتمام المهام ويليه دافع المرور بالخبرات المثيرة حيث كانت قيمة التأثير (٠.٦٩، ٠.٦١) على الترتيب يليه تأثير الذكاء الروحي على دافع التنظيم

الداخلى لدافعية الإنجاز والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز. وبالتالي هناك مجموعة من معادلات المسار يتم عرضها كما يلي:

- الدافع للمعرفة = (٠.٢٢) الذكاء الروحي + (٠.٠٤٧) الشفقة بالذات
- دافع إتمام المهام = (٠.٦٩) الذكاء الروحي - (٠.٠٣٥) الشفقة بالذات
- دافع المرور بالخبرات المثيرة = (٠.٦١) الذكاء الروحي - (٠.٠٥٥) الشفقة بالذات
- دافع التنظيم الداخلى لدافعية الإنجاز = (٠.٥٩) الذكاء الروحي+ (٠.٠٣٣) الشفقة بالذات
- دافع التنظيم الخارجي لدافعية الإنجاز =(٠.٢١) الذكاء الروحي - (٠.٠٤٨) الشفقة بالذات
- دافع التنظيم غير الواعي = (٠.٠٤٨) الذكاء الروحي + (٠.٣٧) الشفقة بالذات.
- الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز = (٠.٥٩٨) الذكاء الروحي - (٠.١٣٤) الشفقة بالذات.

ومعاملات الارتباط المتعدد للمعادلات السبعة السابقة هي على الترتيب (٠.٥٩)، (٠.٤٦)، (٠.٣٣)، (٠.٣٦)، (٠.٦١)، (٠.٦٢) وهي دالة إحصائيا مما يدل علي ارتفاع مستوى الدلالة الموصوف بها المعادلات السابقة.

- **توصيات البحث**:

توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقات سببية بين الذكاء الروحي والشفقة بالذات والدافعية للإنجاز لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، ومن ثم تقدم الباحثتان التوصيات التالية:

- ضرورة تقديم برامج تدريبية لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق عن سمات وخصائص الأفراد ذوى الذكاء الروحي. وإدراج برامج تدريبية تتعلق بالشفقة بالذات ودافعية الإنجاز والذكاء الروحى ضمن البرامج التدريبية التي تقدمها مراكز إعداد القادة ومراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
- الاهتمام بالذكاء الروحي في العمل باعتباره جزءاً مهماً فى النجاح المهنى لدى المعلمين.
- عمل دورات تدريبية وورش عمل عن الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز.
- بناء وتنمية شبكة من الاتصالات الفعالة بداخل المؤسسات لتدعم عملية النمو الأكاديمى والمهنى ومن ثم الرفع من الأداء وجودة الأعمال وتدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على الذكاء الروحي والشفقة بالذات وتوظيف ذلك في عملهم.
- تبصرة القائمين على العملية التعليمية أنه توجد علاقة تبادلية بين الذكاء الروحى وكل من الشفقة بالذات والدافعية للانجاز، وجودة الحياة الجامعية.

- **البحوث المقترحة**:

ويمكن في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج اقتراح بعض الموضوعات البحثية مثل:

- الذكاء الروحي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية
- الدافعية للإنجاز وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين
- الذكاء الروحي وعلاقته بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى طلبة الجامعة
- فعالية برنامج تدريبي قائم على الشفقة بالذات في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة الثانوية
- الذكاء الروحي وعلاقته بكل من المعرفة الصامتة والحكمة الاختبارية.
- أثر تفاعل الذكاء الروحي والشفقة بالذات على سمات الشخصية.
- نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الروحى والأمل الأكاديمي والدافعية الأكاديمية.

- **المراجع**:

- *القرآن الكريم*، سورة الزمر (٥٣) .
- الهلالي، سليم عيد (١٩٩٧). *بهجة الناظرين شرح رياض الصالحين*، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزى للطباعة.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة، *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، ج١٧(٧٢)، أكتوبر، ١٢٥ –١٩٠.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة. *مجلة رابطة التربية الحديثة* – السنة الأولى، ع ٢ ، مايو، ٣١٣ – ٣٨٩.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٣). *مقياس الذكاء الروحي المتكامل*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (٢٠١٦). *الذكاء الروحي والإرشاد النفسى بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- آل زاهر، عبدالله أحمد محمد (٢٠١٨). دافعية الإنجاز وعلاقته بالذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة المجمعة – معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية*، ع١٢، ٢١٣ –٢٣٧.
- البحيري، محمد رزق (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز وأثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين، *مجلة العلوم الاجتماعية*،ج٣٨(١)، ٤٥ – ٩٠.
- السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى*، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.
- الصبحية، حنان بنت خلفان بن زايد (٢٠١٣) الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، *رسالة ماجستير جامعة نزوى، كلية العلوم والاداب، سلطنة عمان*.
- العيسى، هديل أحمد (٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز والسعادة لدى طلبة جامعة اليرموك،*رسالة ماجستير* ـ *جامعة اليرموك* ـ *كلية التربية جامعة الأردن*.
- الوليلي، إسماعيل حسن فهيم (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديمياً، *مجلة التربية*

الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ع٤١، ٢٣٩ - ٣١٢ .

- بن يونس، محمد (٢٠٠٧). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*، عمان: دار المسيرة.
- جبر، لؤى خزعل (٢٠١٥). أبعاد الشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، *مجلة كلية الآداب جامعة بغداد - العراق*، ع١١١، ٥٦٧ - ٦٠٦.
- حسن، محمد عبد الهادى (٢٠٠٧). *دليلك العملى إلى قوة الذكاء الروحي*، القاهرة: مكتبة دار العلوم للطباعة.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8*. بنها ، دار المصطفى للطباعة والنشر.
- عبد الرحمن، محمد السيد، والضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٤). مقياس الشفقة بالذات دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات على عينات عربية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية - الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ج٢٤(٨٢)، ٤٩ -٧٢.
- عرابي، نسرين إبراهيم، والبلاشوني، شيماء مجاهد، وعبدالخالق، شادية أحمد (٢٠١٦). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ج١(١٧)، ٢٤٧ - ٢٥٨.
- علي، أحمد جاب الله إبراهيم (٢٠١٨). الشفقة بالذات وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني وفعالية الذات وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، *رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس*.
- عليوه، سهام على عبدالغفار (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الشفقة بالذات وتحسين الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ج ٦٨(٤)، ١١٣ - ١٨٤.
- منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١٦). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة للعلاقات والتدخل، *مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية بالزقازيق*،ج٤(١٦)، ٦١ -١٦٣.
- موسى، فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠١٣). التنبؤ بنمط القيادة لدى الموجهين التربويين من ذكائهم الروحي في العمل، *المجلة المصرية للدراسات النفسية -الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ج٢٣(٨٠)، ٩٦ -١٣٤.
- موسى، فاروق عبدالفتاح (١٩٩٦). *الدافع للإنجاز عند الأطفال*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- Agarwal, S. & Mishra, P. (2016). Relationship between mindfulness and spiritual intelligence among bank employees, *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(3), 356-358. https://www.questia.com/library/journal/1P3-4244131281/
- Akin, A. & Akin, U. (2017). Does self-compassion predict spiritual experiences of Turkish University students? *Journal Religion and Health*, 56, 109-117.
- Ameneh, A. & Salim, B. (2018). Relationship of social desirability and spiritual intelligence to academic achievement of students (Case study of second-grade high school students in Nikshar COUNTY),*Theoretical & Applied Science*, 3(59), 86-92, https://elibrary.ru/item.asp?id=32775438

- Amram, Y. & Dryer, C. (2007). The development and preliminary validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS). *Palo Alto, CA: Institute of Transpersonal Psychology Working Paper*. Available http://www.geocities.com/isisfindings/
- Aydin, D. (2018). Relationship between the spiritual intelligence and self-regulation skills of education faculty students, *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 227-234.
- Azizi, M., & Zamaniyan, M. (2013). The relationship between spiritual Intelligence and vocabulary learning strategies in EFL learners, *Theory and Practice in Language Studies*, 3(5), 852-858.
- Baillargeon, S. (2017). Self-compassion and motivation: A meta-analysis, *http:/www.Research gate.net/ publication/320111*,1-18.
- Benedict-Montgomery, M. (2013) .The relationships between spiritual intelligence, self-compassion, and life Satisfaction, *A Dissertation of Doctor of Philosophy*, California School of Professional Psychology, San Francisco Campus, Alliant University.
- Breines, J. & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133 -1143.
- Collins, V. L. (2001). Emotional intelligence and leadership success. *Doctoral dissertation, University of Nebraska*, Purchased from Proquest, Document Id. 726105321.
- Coroiu, A., Kwakkenbos L., Moran C., Thombs, B., Albani, C., Bourkas, S., Zenger, M., Brahler, E. & Komer, A. (2018). Structural validation of the Self-Compassion Scale with a German general population sample. PLOS\ONE, 13(2), 1-17: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0190771.
- Crichton, J. C. (2008). A qualitative study of spiritual intelligence in organizational leaders, Alliant International University, San Francisco Bay, USA. Cited in Dissertation Abstract International-B, 69(12), p. 60.
- Daltry, R., Mehr, K., Sauers, L. & Silbert, J. (2018). Examining the relationship between empathy for others and self-compassion in college students, *Educational Research and Reviews*,13(17), 617-621.
- Davis, C., (2004). *Spiritual Intelligence Definitions*, Mindwise Web Site, (online). www.mindwise.com.
- Deniz, E., Kesici, S. & Sümer, S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale, *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Duchon, D. T., & Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. *The Leadership Quarterly*, 16, 807-833.

- Emmons (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-27, DOI: 10.1207/JPR1001
- George, M. (2006). Practical Applications of Spiritual Intelligence in the Workplace, *Human Resource Management International Digest*, 14(5), 20-31.
- Gieseke, A. R. (2014). The relationship between spiritual intelligence, mindfulness, and transformational leadership among public higher education leaders, *A doctoral dissertation, The School of Education, Northeastern University Boston*.
- Judith, N. (2005). Leadership and Spirituality in the Workplace. www.spiritatwork.org.
- Khadivi, A., Yusef, Y., & Farhanghpour, F. (2012). Relationship between spiritual intelligence and self- esteem with students' educational improvement, *European Journal of Experimental Biology*, 2(6), 2408-2414.
- Kilcup, C. (2016). Secret wisdom: spiritual intelligence in Adolescents. *Gifted Education International*, 32(3), 242-257.
- King, D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. *Unpublished master's thesis, Trent University Peterborough, Ontario, Canada*.
- Kotera, Y., Conway, E. & Van Gordon, W. (2018).Ethical Judgement in UK Business Students: Relationship with Motivation, Self-Compassion and Mental Health, *International Journal of Mental Health and Addiction*,1-15, https://doi.org/10.1007/s11469-018.
- Kotera, Y., Conway, E. & Van Gordon, W. (2019). Mental health of UK University business students: Relationship with shame, motivation and self-compassion, *Journal of Education for Business*, 94: 1, 11-20, DOI: 10.1080/08832323.2018.1496898.
- Kotera, Y., Green, P. & Van Gordon, W. (2018). Mental Wellbeing of Caring Profession Students: Relationship with Caregiver Identity, Self-Compassion, and Intrinsic Motivation, *Journal of Mindfulness & Compassion*, 1-34, http://hdl.handle.net/10545/623016.
- Kousar, S., Perveen, K., Afzal, M., Waqasr, A. & Gilani, A. (2017). The Impact of Self-Compassion and Emotional-Intelligence among registered nurses, *Saudi Journal of Medical and Pharmaceutical Sciences*, 3(6), 493-499, Available at: http://scholarsmepub .com
- Levin, M. (2000). Spiritual intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition. *London: Hodder & Stoughton*.

- Lynton, N. & Thogersen, H.C. (2009). Spiritual Intelligence and Leadership in the China Laboratory, *Journal of International Business Ethics*, 2(1), 112 -118.
- MacDonald, D. & Friedman, H. (2002). Assessment of humanistic, transpersonal and spiritual constructs: State of the science, *Journal of Humanistic Psychology*, 42(4), 102-125.
- Magnus, C., Kowalski, K. & Mchugh, T. (2010). The Role of Self-compassion in Women's Self-determined Motives to Exercise and Exercise-related Outcomes, *Self and Identity*, 9: 363-382. http://www.psypress.com/sai.
- Manghrani, N. (2011). Spiritual Quotient (SQit): An assessment tool. Journal of Psychosocial Research, 6(1), 41-51.
- Marghzar, S. & Marzban, A. (2018). The relationship between spiritual intelligence and efficacy among Iranian EFL teachers, *Theory and Practice in Language Studies*,8(1), 67-73.
- McMullen, B. (2003). Spiritual Intelligence, *Student BMJ Web Site*, (online) http://www.hent.org.
- Molla, M. (2018). Emotional intelligence and academic achievement motivation among college students, *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 7(10), 1-5.
- Müjde, K. D. (2007). Educators' role as Spiritually Intelligent leader in educational institutions, *International Journal of Human Science*, 4(1), 1 - 22.
- Muola, J. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils, *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213-217.
- Nasel, D. D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia.
- Neff, K. & Pittman, M. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults, *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K. & Roos, V. (2009). Self-Compassion versus global self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself, *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion, *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning

and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908-916.
- Neff, K., Kristin L. B., & Stephanie S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning, *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.
- Nobari, L. and Shokri, M. (2014). Evaluating the Student's Spiritual Intelligence and Quality of Life Relationship at Payam - E Noor University in Kaleibar Branch، *Oman Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 3, 127-131.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination, *British Journal of Health Psychology*, 14, 249- 260.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 18, 250-255.
- Rahmati, A., Masoumeh S., & Negarestani, A. (2018). A spiritual approach to job satisfaction and motivation among special Education teachers, *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 29-35.
- Raisi, M., Tehran, H., Heidari, S., Jafarbegloo, E., Abedini, Z. & Bathaie, S. (2013). Relationship between Spiritual Intelligence, Happiness and Academic Achievement in Students of Qom University of Medical sciences, Iranian Journal of Medical Education, 13(5), 431-440, URL: http://ijme.mui.ac.ir/article-1.
- Rani, A., Abidin, I. & Hamid, M. (2013). The impact of spiritual intelligence on work performance: case studies in government hospitals of East Coast of Malaysia. *The Macrotheme Review*, 2(3), 46-59.
- Senyuva, E., Kaya, H., Isik, B., & Bodur, G. (2013). Relationship between self-compassion and emotional intelligence in nursing students, *International Journal of Nursing Practice*, 20(6), 1-9.
- Sharma, S. & Arif, A. (2015). Spiritual intelligence, self-esteem and mental health status among the school-going adolescents, *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(3), 233-237.
- Siddiqur, Z. (2013). Effect of Achievement Motivation and Gender on Spiritual Intelligence, Educationia Confab, 2(6), 36-42.
- Sisk, D. (2008). Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness in the Classroom, *Roeper Review*, 30, 24-30.
- Sontakke, J. (2016). Achievement Motivation and Emotional Intelligence: A Correlational Study, *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 125-128.

- Stephen, C. (2005). The 8th Habit- from Effectiveness to Greatness, Free Press, *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 470-484.
- Tekkeveehil, C. (2003). Now it's SQ, *http://www.lifepositive.com/mind/evolution/iq-genius/intelligence.asp*.
- Turban, D. B., Tan, H. H., Brown, K. G., & Sheldon, K. M. (2007). Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: An application of self- determination theory, *Journal of Applied Social Psychology*, 37(10), 2376- 2404.
- Utvær, B. & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, reliability, and construct validity among Vocational Students, *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(2), 2, 17-45.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16 - 33.
- Wigglesworth, C. (2006). Why Spiritual Intelligence Is Essential to Mature Leadership, *Conscious Pursuit*, 1-9, Inc. www.consciouspursuits.com.
- Williams, G., Shannon, K., & Erica E. (2008). The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination, *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-43.
- Yazdani, B. & Ashrafi, J. (2015). Investigation of relationship between aspects of spiritual intelligence and quality of work life for human resources. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life*, 5, 3890- 3899.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ- Spiritual Intelligence the Ultimate Intelligence*,Bloomsbury,London,https://www.alisonmorgan.co.uk/,pp.1-8.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن

إعداد :

د / عبير محمد عبد اللطيف العرفج
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك سعود

أ / الجوهرة عبدالعزيز آل تويم
معيد بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك سعود

أفنان محمد بن منيع
أ / محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن

د / عبير محمد عبد اللطيف العرفج
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة الملك سعود

أ / الجوهرة عبدالعزيز آل تويم
معيد بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك سعود

أ / أفنان محمد بن منيع
أ / محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك سعود

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن، والتعرف على مدى اختلاف هذه الصعوبات باختلاف التخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت استبانة من إعداد الباحثات تقيس درجة الصعوبات في خمسة محاور أساسية، هي: محور الإشراف التربوي، محور الإدارة المدرسية، محور طالبات المدرسة، محور برنامج التربية الميدانية، ومحور الورش التدريبية الداعمة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة معلمة للفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩ -١٤٤٠هـ، ولتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، واختبار مان وتني وشيفيه. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجهها طالبات التربية الميدانية كانت كالتالي مرتبة حسب الأعلى: الصعوبات المتعلقة بطالبات المدرسة، صعوبات الورش التدريبية الداعمة، صعوبات البرنامج، صعوبات الإدارة المدرسية، بينما كانت أقل الصعوبات لمحور الإشراف التربوي، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طالبات تخصص علم النفس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: الصعوبات، التدريب الميداني، الطالب المعلم

Obsticals Facing Teacher Student in College of Education at King Saud University from Their Point of View

Dr. Abeer Mohamed Abdel-Latif Al-Arfaj , Al-Jawhara Abdulaziz Al-Twaim & Afnan Muhammad bin Muna`

Abstract:

The study aimed to identify the Obsticals faced by students teachers in the College of Education at King Saud University from their point of view, and to identify the extent of these Obsticals according to the academic specialization and the cumulative average. The study relied on the descriptive approach with a questionnaire design, To measure the level of Obsticals in five major topics: educational supervision, school administration, students of the school, course educational program, supporting workshops. The sample of the study consisted of (56) female students from the second semester 1439-1440 AH. The statistical methods were used to analyze the data using mean, Mann Whitney and Schiffe tests. The results found that the most level of Obsticals faced by female students in the field of education were related to the students of the school, followed by the difficulties of the supporting workshops, the difficulties of the program

and the difficulties of the school administration. The academic specialization for female psychology students, and the absence of statistically significant differences in the cumulative average.

keyword: Obsticals –Practicum – Student Teachers

• **مقدمة**:

تشكل التربية الميدانية في الكليات التربوية وكليات إعداد المعلمين العمود الفقري والقاعدة الأساسية في بناء معلم المستقبل، حيث يتم من خلالها الإعداد المهني والأكاديمي للطلاب المعلمين (صبري وأبو دقة، ٢٠٠٤)، كما تعمل التربية الميدانية على تزويد المجتمع بكوادر تعليمية مؤهلة وفق أحدث الأساليب التربوية التي خرجت بها الدراسات والبحوث في مجال إعداد المعلم.

وترجع أهمية التربية الميدانية كذلك إلى أهمية الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وإلى ما يحاوله من سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، إضافة إلى أنه ينسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية إعداد المعلمات وتدريبهن (شريف، ٢٠١٤)

وقد أشار البجيري (٢٠١٧) أن أهمية التربية الميدانية تقتضي تقويمه بشكل مستمر لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه، بشكل يسمح من العمل على تلافي الضعف، وتعزيز جوانب القوة وتطويرها، وهنا يأتي دور التربية الميدانية كخبرة تربوية واقعية تقوم فيه الطالبة المعلمة بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وعملي في الميدان الحقيقي لها متى ما تهيأت لها الظروف المكنة، وتوفرت فيها القدرة على مواجهة ما قد يطرأ من مشكلات.

وانطلاقاً من أهمية التربية الميدانية وخطورة الدور الذي تؤديه في الإعداد المهني للمعلمين والمعلمات فإن هذا يؤكد حقيقة أن نجاح التربية الميدانية كخبرة تربوية ميدانية تؤهل الطالبات المعلمات يتوقف على التخطيط لأدائه بصورة واقعية حتى تحقق الأهداف التي تسعى إليها، ومساعدة الطالبات المعلمات على مواجهة المشكلات التي قد تطرأ عليهن وتعيق من أدائهن.

• **مشكلة الدراسة**:

نظرًا لأهمية التربية الميدانية في تمكين الطالبات من مهارات التدريس، وإعدادهن للقيام بدور المعلمة كما يجب وعلى أرض الواقع، ومن خلال خبرة الباحثات في ممارسة عملية الإشراف على طالبات التربية الميدانية بحكم عملهن في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، لوحظت مجموعة من التحديات والاستفسارات من قبل طالبات التربية الميدانية، والتي تعيق من استفادة الطالبات من هذا البرنامج، وتنبئ عن وجود صعوبات ومشكلات تواجه طالبات التدريب الميداني بشكل عام، كما أشارت العديد من الدراسات ومنها: (الصباح، ٢٠١٩؛ المهيد، ٢٠١٨؛ عفان، ٢٠١٨؛ مسافر، ٢٠١٨؛ شقور، ٢٠١٧؛ المالكي، ٢٠١٧؛ العلي، ٢٠١٧، الشريف، ٢٠١٧؛ **Ahmed, 2017**) من هنا وجدت الباحثات ضرورة القيام بدراسة استطلاعية

للتعرف على الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية من وجهة نظرهن، وصُنفت في هذه الدراسة تحت خمسة محاور كما رأت الباحثات، وهي: محور الإشراف التربوي (مشرفة أكاديمية رئيسة -مشرفة أكاديمية مشاركة، معلمة متعاونة) - محور الإدارة المدرسية - محور برنامج التربية الميدانية - محور طالبات المدرسة - محور الدورات التدريبية الداعمة.

حيث تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

- **أسئلة الدراسة**:

- ما الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني تعزى لاختلاف تخصصهن الأكاديمي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني تعزى لاختلاف معدلاتهن التراكمية؟

- **أهداف الدراسة**:

- تحديد الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.
- التعرف على الفروق في الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية والتي تعزى لمتغير المتخصص الأكاديمي.
- التعرف على الفروق في الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية ف والتي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

- **أهمية الدراسة**:

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- إبراز دور التربية الميدانية في الإعداد والتأهيل المهني للمعلم.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- التعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف في برنامج التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

- تطوير برنامج التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

- مساعدة القائمين على برنامج التربية الميدانية من مشرفات أكاديميات ومعلمات متعاونات ومديرات مدارس في الحد من الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية وتلافيها.

- **حدود الدراسة**:

- **الحدود الموضوعية:** الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر التربية الميدانية من وجهة نظرهن، في خمسة محاور: محور الإشراف التربوي (مشرف أكاديمي رئيس -مشرف أكاديمي مشارك، معلم متعاون) - محور الإدارة المدرسية - محور برنامج التربية الميدانية - محور الدورات التدريبية الداعمة.
- **الحدود البشرية:** الطالبات المسجلات في مقررات التربية الميدانية تبعًا لتخصصاتهن، وهي: ٤٦٠ نهج التربية الميدانية العلوم الشرعية - ٤٨٠ نهج التربية الميدانية دراسات قرآنية - ٤٨١ نهج التربية الميدانية قراءات - ٤٦٦ نهج التربية الميدانية التربية الفنية - ٤٦٣ نهج التربية الميدانية علم نفس.
- **الحدود المكانية:** قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩ -١٤٤٠هـ

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الصعوبات**:

تعرف الصعوبة بأنها: مشكلة أو معيق سواء كانت مادية أو معنوية، قد تمنع الفرد من تحقيق أهدافه الخاصة، أو تقف حائلًا أمام تنفيذه للمهام المطلوبة منه، مما تنعكس بصورة سلبية على مستوى أدائه العملي أو مشاعره النفسية (ياسين، ٢٠١٢)

وتعرف الصعوبات في هذه الدراسة بأنها: المشكلات التي تواجه طالبات التربية الميدانية خلال فترة التدريب الميداني، والمتعلقة بالمحاور الآتية: محور الإشراف التربوي (مشرفة أكاديمية رئيسة -مشرفة أكاديمية مشاركة، معلمة متعاونة) - محور الإدارة المدرسية - محور برنامج التربية الميدانية – محور طالبات المدرسة - محور الدورات التدريبية الداعمة، والتي تقاس درجتها باستجابات الطالبات على الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

- **التربية الميدانية**:

البرنامج الذي يتعرض له الطالب المعلم قبل الخدمة في مؤسسات إعداد المعلم خلال فترة زمنية محددة في برنامج الإعداد وفق ساعات معينة، أو مساقات دراسية، تتيح للطالب المعلم أن يتدرب على أنماط مختلفة من الخبرات

التدريسية في الواقع الميداني بهدف تمكينه من مهارات ومعلومات مهنية وإكسابه المفاهيم الأساسية لأساليب التدريس المتنوعة، ويمر فيها المتدرب بثلاث مراحل: المشاهدة، والمشاركة، والممارسة (زامل، ٢٠١٣)

ويفضل بعض الباحثين أن الالتزام بمفهوم التربية الميدانية أفضل من مسميات التدريب العملي، أو التربية العملية، أو التدريب الميداني، وذلك لأن ميدان التربية هو الأعم والأشمل لمهام الطالب المعلم في الميدان التربوي من أداءات ومهارات وتخطيط للدروس وتنفيذها وتنويعها، وعلاقات اجتماعية وتفاعلات صفية، ونقد وتقويم وقيادة تربوية، ومواجهة مشكلات (شريف، ٢٠١٤)

وتعرف التربية الميدانية في هذه الدراسة بأنها: المقررالدراسي العملي الذي يقدمه قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في مرحلة البكالوريوس في المستوى الثامن، والذي يهدف إلى إكسابهن المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بمهنة التدريس، ويتمثل في المقررات الآتية: ٤٦٠ نهج التربية الميدانية العلوم الشرعية - ٤٨٠ نهج التربية الميدانية دراسات قرآنية - ٤٨١ نهج التربية الميدانية قراءات - ٤٦٦ نهج التربية الميدانية التربية الفنية - ٤٦٣ نهج التربية الميدانية علم نفس.

ويقصد بطالبات التربية الميدانية إجرائيًا في هذه الدراسة: جميع الطالبات المتدربات خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩ -١٤٤٠ه واللاتي يتولى قسم المناهج مهمة الإشراف الأكاديمي عليهن في التخصصات الآتية: علوم شرعية، دراسات قرآنية، قراءات، تربية فنية، علم نفس.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**
- **أولاً: الإطار النظري:**

التدريب الميداني Teacher Practicum يعرف بأنه مكون يقع ضمن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لتأهيلهم على خبرات مهنة التدريس عمليا، وأثناء الخدمة لتوفير خبرات ومهارات متخصصة للمعلمين المحترفين (Broadbent,2006)، فهو برنامج تدريبي ينخرط فيه الطلاب المعلمون قبل التحاقهم في الصفوف الدراسية كمعلمين ويتم فيه تدريب الطلاب على الخبرات التربوية العملية بداية كمشاهدين ثم ممارسين للتدريس وتشمل طرق التدريب المحاضرة والتلقين المباشر وأنشطة التعلم القائمة على التدريب الميداني على مهارات التدريس (Vaughn, 2014)

- **أهداف التربية الميدانية:**

أشارت (حامد،٢٠١١) إلى أن أهداف التربية الميدانية تتمثل في إتاحة الفرصة للطالبة المعلمة بأن تطبق ما تعلمته نظريا في الكلية في مواد وطرق التدريس،

وتطور علاقتها بمادة التخصص، ومواجهة مواقف عملية التدريس وأنشطتها المختلفة.

وحسب الدليل الإجرائي الذي قدمته لجنة التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود (١٤٣٨) فإن التربية الميدانية تهدف إلى:

إعداد الطالب المعلم الكفء المؤهل علمياً وتربوياً لممارسة عملية التدريس بنجاح،

ويمكن أن يتفرع من هذا الهدف العام أهداف فرعية هي:

- تنمية المعارف العلمية لدى الطالب المعلم في مجال تخصصه والعمل على صقلها وتنميتها.
- ترجمة النظريات والمبادئ والمفاهيم التربوية التي تعلمها الطالب المعلم في أثناء الإعداد في القسم إلى مجال التطبيق والممارسة.
- إكساب الطالب المعلم المهارات الوظيفية التي تتطلبها مهنة التدريس في المدارس المتوسطة والثانوية في مجالات التخطيط للدروس وتنفيذ خطواته وتقويمه ومتابعته.
- اكتساب القدرة على معالجة المواقف التعليمية / التعلمية وفق الاتجاهات السلوكية المتطورة والأساليب التي أثبت التجريب جدواها.
- تنمية الخصائص الشخصية للطالب المعلم في جوانبها المتعددة والمتعلقة بمهنة المستقبل.
- تعديل سلوك الطالب المعلم التدريسي والتربوي وتحسينه.
- تدعيم سلوكيات الطالب المعلم الحسنة وأداءاته السليمة.
- إكساب الطالب المعلم الخبرة عن طريق الاحتكاك بالمواقف التدريسية الحقيقية لينتج عنها تغيرات في سماته الشخصية من دور الطالب إلى دور المعلم.
- تعريف الطالب المعلم بمسئولياته تجاه تلاميذه والإدارة والهيئة الإشرافية داخل المدرسة.
- إكساب الطالب المعلم مهارات تخطيط الدروس اليومية ومهارات التخطيط لمقرر دراسي على مدار فصل دراسي ومهارات تنفيذ الدروس وعرض الموضوعات الدراسية وإدارة الفصل وأخيراً مهارات تقويم الأهداف التعليمية داخل عملية التعلم.
- العمل على تقريب الطالب المعلم من المهنة بشكل عملي فعال حتى يصبح جزءاً من حياة المجتمع المدرسية ويكتسب خلالها فهماً عميقاً لعملية التعليم والتعلم والتعرف على مشكلات التعليم الحقيقية.
- تدريب الطالب المعلم على أساليب تقويم الطلاب ومعوقات التعلم ومشكلات المهنة وكيفية حلها.

• **الشركاء في التدريب**:

أولاً: **الطالب المعلم**: الطالب المعلم هو طالب كلية التربية المسجل في مقرر التدريب الميداني، والذي يقوم بالتدريس في مدارس التعليم العام تحت إشراف أستاذ من الكلية والمعلم المتعاون.

• **مهامه**:

يفرغ الطالب خلال الفصل الدراسي الأخير طيلة أيام الأسبوع للقيام بالمهام التالية:

- تدريس مالا يقل عن ثمان حصص أسبوعياً ولا يزيد عن اثنتي عشر حصة أسبوعيا.
- القيام بما تكلفه به إدارة المدرسة من مهام إشراقية مختلفة أسوة بغيره من المعلمين الأساسيين في المدرسة كشغل عدد من حصص الاحتياط عند الحاجة وبما لا يتجاوز حصتين أسبوعيا محددة في جدول الطالب.
- تخطيط الوحدات الدراسية بحيث يشمل تصميم الوحدة من (٣ -٥) دروس
- استخدام التخطيط اليومي بحيث يشتمل تخطيط الدروس اليومية
- إعداد ملف انجاز خاص لبرنامج التدريب الميداني.
- تقديم ملف الانجاز لأعضاء فريق المتابعة والتقويم أثناء اللقاء بهم خلال التقويم البنائي الذي يجري في منتصف الفصل الدراسي وكذلك خلال التقويم الختامي الذي يجري في نهاية الفصل الدراسي
- القيام بأعمال الاختبارات وإعداد التقارير عن مستوى طلابه والتعاون مع المرشد الطلابي.
- حضور الاجتماعات الدورية التي تعقدها المدرسة لمدرسيها أو لمدرسي التخصص أو أولياء الأمور
- المشاركة في الأنشطة الطلابية التي تقوم بها المدرسة.
- حضور الاجتماع الأسبوعي مع المشرف في الموعد والمكان المحدد.

ثانيا: **مشرف الجامعة**: هو أستاذ مقرر التربية الميدانية المكلف من القسم والكلية والذي يقدم خدمة فنية متخصصة إلى المعلمين بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم، وهو الذي يسهم في تمكين المعلمين من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم.

• **مهامه**:

- زيارة الطالب المعلم بما لا يقل عن **خمس زيارات** داخل الفصل طوال الحصة لملاحظة وتقويم الأداء التدريسي لطالب التدريب الميداني.
- توجيه الطالب المعلم لاستخدام طرائق تدريس متنوعة.
- مناقشة الخطة التدريسية اليومية مع الطالب المعلم.

- عقد اجتماعات قصيرة وفردية مع الطالب المعلم بعد نهاية الزيارة الصفية مباشرة لإبداء ملاحظاته، و تسليم الطالب نسخة من تقييم الزيارات بعد كل زيارة
- توجيه الطالب المعلم إلى كيفية استغلال جميع الإمكانات المتوفرة في البيئة المدرسية.
- تشجيع نمو طلاب التدريب الميداني الشخصي والمهني كمعلم في طور التدريب.
- من مهام وأنشطة المشرف الأكاديمي تحديد موعد ثابت أسبوعي في جدوله وجدول الطلاب المعلمين لا يقل عن ساعتين للقيام بالمهام والأنشطة التالية:
- توضيح ومناقشة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب المعلمون ومساعدتهم على تلافيها، ومتابعة مدى تنفيذ الطلاب المعلمين للملاحظات
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.
- تقديم نماذج من خطة (أو تحضير)، والاطلاع على جميع دفاتر التحضير والأنشطة التي أنجزها الطلاب المعلمون خلال الأسبوع.
- تقديم نماذج من تقديم مراجع علمية خاصة بالمهنة ومصادر أخرى عن التدريس عند الحاجة.
- من مهام المشرف تقويم الطالب المعلم في برنامج التربية الميدانية بصفة مستمرة لتشخيص نقاط القوة وتدعيمها وتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها وعلاجها باستخدام استمارة معدة لهذا الغرض.
- التعاون مع المعلم المتعاون في تقديم تقويم نصفي ونهائي لتقدم طالب التدريب الميداني.
- تبادل تقارير تقويم المعلم المتعاون ومشرف الجامعة النهائية مع طالب التدريب الميداني.

ثالثاً: **المعلم المتعاون**: هو المعلم الذي يعمل بوزارة التربية والتعليم ويُدرس في المدارس، ويقوم بالإضافة إلى عمله الرسمي كمعلم بمساعدة مشرف الجامعة في توجيه المتدرب والإشراف عليه.

- **مهامه**:

- تقديم تعريف أولي للطالب المعلم عن المدرسة والصف اللذين يتم فيهما التدريب.
- مناقشة مواد التدريس وأدلة الطلاب مع الطالب المعلم
- توجيه الطالب المعلم إلى سير عمل الخطة المدرسية، ومساعدته على تحديد الأهداف التعليمية للطلاب، ووضع توقعات محددة ومواعيد نهائية لخطة الدروس اليومية وخطط الوحدات وتقييم الطلاب.
- التخطيط مع مشرف الجامعة للتقويم المستمر لأداء الطالب المعلم في جميع مراحل التدريس.

- تسهيل تفاعل الطالب المعلم مع طلاب الصف وتعريفه بالطلاب بطيئي التعلم وذوي القدرات العالية.
- العمل كمصدر فيما يخص المستلزمات المدرسية والأجهزة ومسؤوليات المنهج وعملية التدريس.
- التعاون مع مشرف الجامعة في متابعة طالب التدريب الميداني للحكم على مستواه.
- تقديم المزيد من التغذية الراجعة والدعم أثناء عملية الانتقال التدريجي للمسؤولية الكاملة في تدريس الصف للطالب.
- إطلاع مشرف الجامعة والمدير بتقدم طالب التدريب الميداني بشكل منتظم.
- استكمال تقييمات نصف الفصل والتقييمات النهائية وجميع التقييمات الأخرى وتبادلها مع طالب التدريب الميداني ومشرف الجامعة
- توفير فرص النمو المهني عن طريق ورش العمل الخاصة بالتدريس، وحضور الاجتماعات المهنية واجتماعات أولياء الأمور.

رابعاً: **مدير المدرسة**: هو القائد التربوي في المنشئة التعليمية والذي يتولى إرشاد طالب التدريب الميداني فيما يخص مهامه الإشرافية وسبل التواصل مع أعضاء المدرسة وأولياء لأمور، ويتابع انتظام الطالب في الحضور والفعالية في الأنشطة غير الصفية.

- **مهامه**:

- تعريف الطالب المعلم بالأنظمة واللوائح المدرسية والكادر التعليمي والإداري.
- تعريف الطالب المعلم بمرافق المدرسة، وبعض البيانات عن الفصول الدراسية.
- مساعدة الطالب المعلم في الحصول على الكتب المدرسية وأدلة المعلمين ومصادر التعليم المتاحة في المدرسة.
- متابعة الحضور اليومي للطالب المعلم للمدرسة، وحضور الطابور الصباحي.
- إشراك الطالب المعلم في اجتماعات المدرسة، مثل مجلس الأباء.
- مساعدة الطالب المعلم على المشاركة في الأنشطة غير الصفية.
- الحضور مع الطالب المعلم داخل الفصل من حين لآخر.
- ترتيب حضور بعض الحصص للطالب المعلم مع المعلم المتعاون.
- يقيم أداء الطالب بشكل رسمي في نهاية الفصل الدراسي.

- **ثانياً**: **الدراسات السابقة**:

دراسة (الصباح،٢٠١٩) وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين في مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة وقد تكون مجتمع الدراسة من ٢٣٢ طالباً وطالبة أثناء العام الجامعي ٢٠١٠ -٢٠١١، وطبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع حيث تم توزيع الاستبانة عليهم حيث خلصت الدراسة إلى أن نتائج الدارسين في مقرر التربية العملية يعانون من

مشكلات تواجههم أثناء التدريب في المدرسة المتعاونة تم ترتيبها تنازليا في المجالات الخمسة مرتبة وفق أهميتها كالآتي: مجال المدرسة المتعاونة، مجال المعلم المتعاون، مجال برنامج التربية العملية في الجامعة، مجال الطالب المعلم، مجال المشرف الأكاديمي.

دراسة(المهيد،٢٠١٨) وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه التدريب الميداني لطالبات الخدمة الاجتماعية بجامعة الملك سعود، باستخدام المسح الاجتماعي الذي استهدف جميع طالبات الخدمة الاجتماعية بجامعة الملك سعود في المستويين السابع والثامن للعام الدراسي ١٤٣٨ -١٤٣٩هـ، وكشفت نتائج الدراسة عن موافقة عالية لمعظم عبارات المعوقات المرتبطة بالمتدربات أنفسهن، ومن الجانب الآخر اتضح أن معظم عبارات المعوقات المرتبطة بأساتذة مقرر التدريب لم تحصل على موافقة عالية من قبل الطالبات.

دراسة(عفان،٢٠١٨) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه مطبقي قسم الجغرافية في كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس قبل التطبيق وبعده لطلبة السنة الرابعة للعام ٢٠١٦ -٢٠١٧، والبالغ عددهم مائة طالب وطالبة يمثلون عينة البحث بواقع خمسين طالب وخمسين طالبة، وأشارت النتائج إلى أن الطالب المطبق لم يؤهل تأهيلا مهاريا ومهنيا، وعدم وضوح أهمية التطبيق من قبل الإدارات المدرسية، وكذلك وجود رغبة في مزاولة مهنة التدريس من قبل الإناث أكثر من الذكور.

دراسة(شقورة،٢٠١٧) وقد استهدفت استقصاء المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في الجامعات الفلسطينية وسبل علاجها، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٢ طالب وطالبة من جامعة الأقصى والأزهر والجامعة الإسلامية، واستخدمت استبانة مكونة من ٦٤ فقرة موزعة على أربعة مجالات وقد جاءت النتائج بعدم وجود مشكلات تتعلق بمجالي تنظيم البرنامج وإدارة المدارس المتعاونة، في حين توجد مشكلات تتعلق بمجالي الإشراف التربوي والمعلم المتعاون.

دراسة(المالكي،٢٠١٧) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تواجه طلاب وطالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس، التخصص) في برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية والآداب بجامعة الطائف، باستخدام المنهج الوصفي واستبانة من أربعة محاور اندرج تحتها ٣٢ عبارة، وتكونت العينة من ١٠٠ طالب وطالبة وأظهرت النتائج بأن أبرز مشكلات التربية العملية كانت المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون، ويليها تنازليا: المشكلات المتعلقة بالمدرسة، المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم، المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى إلى الجنس، وذلك لصالح الذكور، في حين لم تظهر أية فروق دالة إحصائيا ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي(علمي/إنساني).

دراسة(العلي،٢٠١٧) واستهدفت الكشف عن مشكلات برنامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة ومعرفة علاقة هذه المشكلات ببعض المتغيرات، تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين بالتدريب الميداني في العام ٢٠١٦ -٢٠١٧ وعددهم ٥٠ طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج أن المشكلات كانت بدرجة متوسطة في بعد الطالب، في حين كانت المشكلات بسيطة في بعدي المشرف الأكاديمي والمدرسة مكان التدريب، وأن هناك فروق في المشكلات تبعا لمتغير الجنس في بعدي المشرف والمدرسة والمقياس ككل، وعدم وجود فروق في المشكلات تبعا لمتغير المعدل التراكمي.

دراسة(الشريف،٢٠١٧) وقد هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات التربية الميدانية التي تؤثر في الاستفادة منها من وجهة نظر الطلاب المعلمين في جامعة المجمعة، تم إعداد استبانة من ٤٠ عبارة، وبلغ عدد العبارات لكل محور ٢٠ عبارة حيث تم تطبيقها على عينة الدراسة وشملت ٦٢ طالبا بكلية التربية بجامعة المجمعة، ومن أبرز النتائج أنه توجد صعوبات ما قبل التربية الميدانية وصعوبات أثناء التربية الميدانية، كما أنه لا توجد فروق في تقديرات الطلاب للصعوبات أثناء التربية الميدانية ترجع لأثر التخصص (دراسات إسلامية، لغة إنجليزية).

دراسة (Ahmed, 2017) استهدفت هذه الدراسة التعرف على مشكلات التربية العملية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالعريش وتقديم تصور مقترح لعلاج تلك المشكلات، تكونت أدوات الدراسة منت قائمة بالمهارات التدريسية واستبانة للتعرف على أسباب تلك المشكلات وإعداد تصور مقترح قائم على استخدام ملفات الإنجاز الالكترونية كمحاولة للتغلب على تلك المشكلات، وتوصلت النتائج إلى وجود بعض المشكلات عند تنفيذ مهام التربية العملية.

دراسة(البحيري،٢٠١٧) وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أراء الطلاب المعلمين ومشرفي المقرر وقادة المدارس المتعاونة تجاه مقرر التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وعلاقة ذلك بمتغير الوظيفة والمرحلة والتخصص، ومن ثم تقديم المقترحات اللازمة لتطوير هذا المقرر، وتم إعداد استبانة لاستطلاع آراء ١١٢ طالبا، ١٤ مشرفا، ٧٧ قائد مدرسة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي أظهرت النتائج محايدة عينة البحث في الحكم على الجوانب التنظيمية وعلى مناسبة أساليب التخطيط والطرائق والوسائل وعلى وجود بعض المشكلات التي تواجه طلبة المقرر، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث من المشرفين وقادة المدارس والطلاب المعلمين على أي من المجالات الخمسة، كما لم تظهر فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في تقييم العينة للمجالات الخمسة عدا مجال مناسبة أساليب التخطيط والطرائق والوسائل .

دراسة(عقيلان، ٢٠١٦) وقد استهدفت الكشف عن أبرز مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلبة كليتي التربية والبنات -سيؤن -بجامعة حضرموت حيث تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ طالبا وطالبة قاموا بالتدريب الميداني في العام ٢٠١٣ -٢٠١٤ وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين من وجهة نظرهم المشكلات التنظيمية والإشرافية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور المشكلات لدى الطلبة المتدربين تعزى للكلية أو الجنس أو التقدير، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة الدراسية وذلك لصالح المرحلة الثانوية.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها**:
- **منهج الدراسة**:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وهو كما عرفه العساف (١٤٣٣:١٧٩) " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد العينة مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة جودتها " وهو نظرًا لموضوع البحث وأهدافه يعد أنسب المناهج البحثية، وذلك لوصف الظاهرة (الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن)، كما توجد في الواقع، والتعبير عنها كميًا وكيفيًا.

- **مجتمع الدراسة وعينته**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المعلمات خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٩ -١٤٤٠ه واللاتي يتولى قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود مهمة الإشراف الأكاديمي عليهن وعددهن (٦٩) طالبة في التخصصات: علم نفس (٤) -علوم شرعية (٢٨) - دراسات قرآنية (١٨) - قراءات (٣) -تربية فنية (١٦)، وقد بلغت عينة البحث (٥٦) طالبة معلمة، أي ما يمثل ٨٦٪ من المجتمع الكلي، والجدير بالذكر أن الأداة طبقت في آخر يوم من حضور الطالبات الأسبوعي للجامعة حيث بلغ (٥٦) طالبة من أصل (٦٩) وهذا ما يبرر عدم شمولها لكل المجتمع الأصلي.

ويوضح الجدولان (١) و (٢) وصف العينة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفق التخصص الأكاديمي

التخصص الأكاديمي	العدد	النسبة
دراسات قرآنية	١٦	٢٨.٦
قراءات	٢	٣.٦
علوم شرعية	٢١	٣٧.٥
علم نفس	٣	٥.٤
تربية فنية	١٣	٢٣.٢
لم تحدد	١	١.٨
المجموع	٥٦	١٠٠.٠

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفق المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	النسبة
من ٣-٤	١٠	١٧.٩
أكثر من ٤	٤٦	٨٢.١
المجموع	٥٦	١٠٠.٠

• **أداة الدراسة**:

الأداة التي استخدمتها الدراسة هي استبانة أُعدت وجُمعت بعد إجراء دراسة استطلاعية على عينة الدراسة تم من خلالها مسح أغلب الصعوبات التي تواجهها طالبات التربية الميدانية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة بهذا المجال، وقد تكونت من (٤٧) فقرة موزعة على خمسة محاور اشتمل كل محور على فقرات تندرج تحته تمثل صعوبات منتمية له، وهي: محور الإشراف التربوي (مشرفة أكاديمية رئيسة (٨) صعوبات - مشرفة أكاديمية مشاركة (٤) صعوبات، معلمة متعاونة (٩) صعوبات) - محور الإدارة المدرسية (١١) صعوبة - محور برنامج التربية الميدانية (٥) صعوبات - محور طالبات المدرسة (٥) صعوبات - محور الدورات التدريبية الداعمة (٥) صعوبات، والجدير بالذكر أن محور الدورات التدريبية الداعمة يختص بما قررته لجنة التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ -١٤٤٠هـ، والذي يتعلق بتخصيص يوم واحد من كل أسبوع بتقديم ورش ودورات تدريبية لهذه الفئة من الطالبات.

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم اتباع الإجراءات التالية:

• **صدق الاتساق الداخلي**:

١ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول (٣): معاملات ارتباط بنود المحور الأول صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة	١	٠.٧٨١٣**	٤	٠.٨٠١٤**	٧	٠.٦٨٧٣**
	٢	٠.٧٦٥٧**	٥	٠.٨٥٧٠**	٨	٠.٧٤٥٧**
	٣	٠.٨٤٦٠**	٦	٠.٨٢٤٩**		
صعوبات تتعلق بالمعلمة المتعاونة	١	٠.٨٣٥٦**	٤	٠.٧٨٦٠**	٧	٠.٧٦٤٧**
	٢	٠.٨٥٣٥**	٥	٠.٧٧٨١**	٨	٠.٨٣٤٣**
	٣	٠.٧٤٨١**	٦	٠.٧٢٨٦**	٩	٠.٧٦٣٦**
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية المشاركة	١	٠.٨٣٥٦**	٣	٠.٨٤٩١**		
	٢	٠.٧٩٠٤**	٤	٠.٨٨٢٣**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

٢ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (٤): معاملات ارتباط بنود المحور الأول صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٥٠◆◆	٨	٠.٥٤٤٤◆◆	١٥	٠.٧٠٦٢◆◆
٢	٠.٦٧٩٣◆◆	٩	٠.٧٩١١◆◆	١٦	٠.٨٠٥٧◆◆
٣	٠.٧٣٤١◆◆	١٠	٠.٨٠١٢◆◆	١٧	٠.٧٢٨٠◆◆
٤	٠.٧٩١٤◆◆	١١	٠.٦٦١١◆◆	١٨	٠.٧٥٤١◆◆
٥	٠.٨٣٤٢◆◆	١٢	٠.٧٢٩٥◆◆	١٩	٠.٧٠٨٤◆◆
٦	٠.٦٧٧٥◆◆	١٣	٠.٧١٧٧◆◆	٢٠	٠.٧٠٠٤◆◆
٧	٠.٦٥٨٨◆◆	١٤	٠.٦٦٢٢◆◆	٢١	٠.٦٩٢٨◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١

٣ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المحور الأول: صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (٥): معاملات ارتباط أبعاد المحور الأول صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي بالدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة	٠.٨٨٧٧◆◆
صعوبات تتعلق بالمعلمة المتعاونة	٠.٩٣١٣◆◆
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية المشاركة	٠.٨٤٦٧◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١

٤ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (٦): معاملات ارتباط بنود المحور الثاني صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧١٥٩◆◆	٧	٠.٨٠٨٧◆◆
٢	٠.٦٨٨٦◆◆	٨	٠.٨٠١٥◆◆
٣	٠.٦٩٥٢◆◆	٩	٠.٦٩٣٨◆◆
٤	٠.٥٤٠٨◆◆	١٠	٠.٧٧٣٥◆◆
٥	٠.٧١٩٥◆◆	١١	٠.٧٨٦٨◆◆
٦	٠.٨٢٦٥◆◆		

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١

٥ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثالث: صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (٧): معاملات ارتباط بنود المحور الثالث صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٥٨**	٤	٠.٨٦٨٦**
٢	٠.٨١٦٦**	٥	٠.٧٧٧٩**
٣	٠.٨٢١٣**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

٦ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الرابع: صعوبات تتعلق بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية)، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (٨): معاملات ارتباط بنود المحور الرابع صعوبات تتعلق بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية) بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٧٤٣**	٤	٠.٧٦٠٤**
٢	٠.٧٨٥٧**	٥	٠.٧٥٠٦**
٣	٠.٧٦٣٣**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

٧ - معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الخامس: صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (٩): معاملات ارتباط بنود المحور الخامس صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٩٦٢**	٤	٠.٨٣٣١**
٢	٠.٧٥٨٧**	٥	٠.٧٦٦٣**
٣	٠.٨١٦٥**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

- **ثبات الأداة**:

أما ثبات الأداة فقد تم استخدام معاملات ألفا كرونباخ ويوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة

البعد/المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة	٨	٠.٩١
صعوبات تتعلق بالمعلمة المتعاونة	٩	٠.٩٢
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية المشاركة	٤	٠.٨٦
المحور الأول: صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي	٢١	٠.٩٥
المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية	١١	٠.٩١
المحور الثالث: صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة	٥	٠.٨٤
المحور الرابع: صعوبات تتعلق بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية)	٥	٠.٧٧
المحور الخامس: صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة	٥	٠.٨٣
الثبات الكلي للاستبانة	٤٧	٠.٩٧

• **عرض النتائج ومناقشتها**:

في تفسير النتائج استخدمت الباحثات الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ -١) ÷ ٥ = ٠.٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (١١): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤.٢١ – ٥.٠٠
موافق	٣.٤١ – ٤.٢٠
محايد	٢.٦١ – ٣.٤٠
غير موافق	١.٨١ – ٢.٦٠
غير موافق بشدة	١.٠٠ – ١.٨٠

• **إجابة أسئلة الدراسة**:

١- السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

• **المحور الأول: صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي**:

يتضح من الجدول (١٢) أن تقدير طالبات التربية الميدانية للصعوبات التي تواجههن في محور الإشراف التربوي المتعلقة بالمشرفة الأكاديمية المشاركة كانت أكثر الصعوبات تحت هذا المحور حيث بلغ المتوسط الحسابي (٥٦.٢) تليها الصعوبات المتعلقة بالمعلمة المتعاونة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣٤.٢)، وكانت الصعوبات المتعلقة بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة أقل الصعوبات في محور الإشراف التربوي بمتوسط حسابي (٢)، وتعزو الباحثات ذلك إلى أن الطالبات يحصلن على فرصة أقل في تقييمهن من قبل المشرفة الأكاديمية المشاركة مقارنة بالمشرفة الرئيسة والمعلمة المتعاونة، بالإضافة إلى أن المشرفة الأكاديمية المشاركة مكلفة من بداية فصل التدريب بالإشراف على طالبات أخريات مما يؤدي إلى قلة معرفتها بمستواهن التدريسي.

أما فيما يتعلق بالصعوبات الخاصة بأبعاد محور الإشراف التربوي، فقد كانت الصعوبات المتعلقة بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة فقد كانت أعلى صعوبة للفقرة رقم (٧) والتي تنص على: (ضعف توجيه الطالبات المعلمات إلى تبادل الزيارات الصفية بينهن) بمتوسط حسابي (١٢.٢) وتعزو الباحثات ذلك إلى كثرة الأعباء المكلفة بها الطالبات، حيث أن كل طالبة مكلفة بجدول محدد، بينما كانت أقل صعوبة للفقرة رقم (٣) بمتوسط حسابي (٨٤.١) والتي تنص على: (قلة تقديم التغذية الراجعة لكل طالبة معلمة على حدة)، وتعزو الباحثات ذلك إلى كثرة اللقاءات بين المشرفة الرئيسة والطالبات.

جدول (١٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن والمتعلقة بالإشراف التربوي

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة:										
١	ضعف مناقشة الخطة التدريسية للتربية الميدانية مع الطالبة المعلمة	ت	٣	٤	٨	١٨	٢٣	٢.٠٤	١.١٦	٢
		٪	٥.٤	٧.١	١٤.٣	٣٢.١	٤١.١			
٢	قلة عدد الزيارات الصفية للطالبة المعلمة	ت	٢	٢	٧	٢٠	٢٥	١.٨٦	١.٠٢	٧
		٪	٣.٦	٣.٦	١٢.٥	٣٥.٧	٤٤.٦			
٣	قلة تقديم التغذية الراجعة لكل طالبة معلمة على حدة	ت		٨	٣	١٧	٢٨	١.٨٤	١.٠٦	٨
		٪		١٤.٣	٥.٤	٣٠.٤	٥٠.٠			
٤	قلة تقديم التغذية الراجعة لكل الطالبات المعلمات بشكل جماعي	ت		٩	٧	١٧	٢٣	٢.٠٤	١.٠٩	٢
		٪		١٦.١	١٢.٥	٣٠.٤	٤١.١			
٥	ضعف توجيه الطالبة المعلمة إلى كيفية التنويع بين طرق التدريس	ت		١٠	٥	١٨	٢٣	٢.٠٤	١.١١	٢
		٪		١٧.٩	٨.٩	٣٢.١	٤١.١			
٦	قلة اطلاع الطالبة المعلمة على التقييم بعد الزيارة الصفية	ت	٣	٦	٦	١٦	٢٥	٢.٠٤	١.٢٢	٢
		٪	٥.٤	١٠.٧	١٠.٧	٢٨.٦	٤٤.٦			
٧	ضعف توجيه الطالبات المعلمات إلى تبادل الزيارات الصفية بينهن	ت	٢	٦	١٠	١٧	٢١	٢.١٢	١.١٥	١
		٪	٣.٦	١٠.٧	١٧.٩	٣٠.٤	٣٧.٥			
٨	ضعف دور المشرفة الأكاديمية في حل المشكلات التي تواجه الطالبة المعلمة	ت	١	٦	١٠	١٥	٢٤	٢.٠٢	١.١٠	٦
		٪	١.٨	١٠.٧	١٧.٩	٢٦.٨	٤٢.٩			
المتوسط◆ العام لبعد صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية الرئيسة								٢.٠٠	٠.٨٨	
صعوبات تتعلق بالمعلمة المتعاونة:										
١	قلة السماح للطالبة المعلمة بالحضور الصفي لها	ت	٧	٣	٦	١٥	٢٥	٢.١٤	١.٣٨	٨
		٪	١٢.٥	٥.٤	١٠.٧	٢٦.٨	٤٤.٦			
٢	قلة اطلاع الطالبة المعلمة على الخطة الدراسية الموكلة إليها	ت	٦	٥	٣	١٦	٢٦	٢.٠٩	١.٣٧	٩
		٪	١٠.٧	٨.٩	٥.٤	٢٨.٦	٤٦.٤			
٣	ضعف اطلاع المعلمة المتعاونة على دورها التربوي	ت	٥	٧	١٠	١٧	١٧	٢.٣٩	١.٢٩	٤
		٪	٨.٩	١٢.٥	١٧.٩	٣٠.٤	٣٠.٤			
٤	ضعف اطلاع الطالبة المعلمة على مستويات الطالبات الدراسية	ت	٤	٥	١١	٢١	١٥	٢.٣٢	١.١٨	٥
		٪	٧.١	٨.٩	١٩.٦	٣٧.٥	٢٦.٨			
٥	ضعف متابعة أداء الطالبة المعلمة التدريسي	ت	٥	٥	٦	٢٣	١٧	٢.٢٥	١.٢٤	٦
		٪	٨.٩	٨.٩	١٠.٧	٤١.١	٣٠.٤			
٦	قلة تقديم التغذية الراجعة للطالبة المعلمة بعد كل زيارة صفية	ت	٥	٦	٧	١٨	٢٠	٢.٢٥	١.٣٠	٦
		٪	٨.٩	١٠.٧	١٢.٥	٣٢.١	٣٥.٧			
٧	ضعف متابعة التحضير اليومي للطالبة المعلمة	ت	٦	٩	٧	١٤	٢٠	٢.٤١	١.٤٠	٣
		٪	١٠.٧	١٦.١	١٢.٥	٢٥.٠	٣٥.٧			
٨	ضعف تقديم الدعم للطالبة المعلمة	ت	٣	١٢	١٢	١٢	١٧	٢.٥٠	١.٢٨	٢
		٪	٥.٤	٢١.٤	٢١.٤	٢١.٤	٣٠.٤			
٩	ضعف توجيه الطالبة المعلمة إلى استغلال الإمكانات المتوفرة في بيئة المدرسة	ت	٥	١٦	٧	١١	١٧	٢.٦٦	١.٤٠	١
		٪	٨.٩	٢٨.٦	١٢.٥	١٩.٦	٣٠.٤			
المتوسط◆ العام لبعد صعوبات تتعلق بالمعلمة المتعاونة								٢.٣٤	١.٠٤	
صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية المشاركة:										
١	قلة القيام بالزيارة الصفية للطالبة المعلمة	ت	٥	٨	٧	١٧	١٩	٢.٣٤	١.٣٢	٣
		٪	٨.٩	١٤.٣	١٢.٥	٣٠.٤	٣٣.٩			
٢	قلة تقديم التغذية الراجعة للطالبة المعلمة بعد كل زيارة صفية	ت	٥	٤	٨	٢١	١٨	٢.٢٣	١.٢٤	٤
		٪	٨.٩	٧.١	١٤.٣	٣٧.٥	٣٢.١			
٣	صعوبة عقد اجتماع مع الطالبة المعلمة قبل البدء بالزيارة الصفية	ت	١٠	١٠	٩	١٣	١٤	٢.٨٠	١.٤٦	٢
		٪	١٧.٩	١٧.٩	١٦.١	٢٣.٢	٢٥.٠			
٤	تقييم الطالبة المعلمة من خلال زيارة صفية واحدة	ت	١٢	١٠	٨	١١	١٥	٢.٨٨	١.٥٣	١
		٪	٢١.٤	١٧.٩	١٤.٣	١٩.٦	٢٦.٨			
المتوسط◆ العام لبعد صعوبات تتعلق بالمشرفة الأكاديمية المشاركة								٢.٥٦	١.١٧	
المتوسط◆ العام للمحور								٢.٢٥	٠.٩٠	

◆ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

وفيما يتعلق بالصعوبات الخاصة بالمعلمة المتعاونة، فقد جادت أعلى صعوبة للفقرة رقم (٩) والتي تنص على: (ضعف توجيه الطالبة المعلمة إلى استغلال الإمكانات المتوفرة في بيئة المدرسة) بمتوسط حسابي (٦٦.٢) وتعزو الباحثات ذلك إلى عدم إلمام المعلمة المتعاونة بأدوارها كما أشارت دراسة (أبونيان والعسكر، ٢٠١٦) ، حيث أن كل طالبة مكلفة بجدول محدد، بينما كانت أقل صعوبة للفقرة رقم (٢) بمتوسط حسابي (٠٩.٢) والتي تنص على: (قلة اطلاع الطالبة المعلمة على الخطة الدراسية الموكلة إليها)، وتعزو الباحثات ذلك إلى قيام لجنة التدريب الميداني بهذا الدور إلى حدٍ كبير وتخصيص لقاء بداية فصل التدريب لاطلاع الطالبات بدورهن.

وبالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمشرفة الأكاديمية المشاركة، فقد نالت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على: (تقييم الطالبة المعلمة من خلال زيارة صفية واحدة) أعلى صعوبة بمتوسط حسابي (٨٨.٢)، بينما نالت الفقرة (٢) والتي تنص على: (قلة تقديم التغذية الراجعة للطالبة المعلمة بعد كل زيارة صفية) أقل صعوبة بمتوسط حسابي (٢٣.٢) وتعزو الباحثات تلك النتيجة إلى تكليف المشرفة المشاركة بالتقييم مرة واحدة، كما أن توقيت زيارة المشرفة المشاركة يكون في نهاية فصل التدريب الأمر الذي شكل صعوبة لدى الطالبات المعلمات.

- **المحور الثاني**: **صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية**:

يتضح من الجدول (١٣) أن أكثر الصعوبات التي تواجهها طالبات التربية الميدانية في محور الإدارة المدرسية كانت للفقرة رقم (٤) التي تنص على: (كثرة حصص الاحتياط المكلفة بها الطالبة المعلمة) بمتوسط حسابي (٤١.٣)، بينما كانت أقل صعوبة الفقرة (٩) التي تنص على: (ضعف متابعة حضور وغياب الطالبة المعلمة) بمتوسط حسابي (٩١.١)، ولعل ذلك يعود إلى وعي إدارة المدرسة بدورها في هذا الجانب، إذ تشكل الخطابات الرسمية التي ترسل من كليات التربية إلى المدارس المتعاونة والمعلمات المشاركات في الإشراف مرجعًا مرشدًا لما يجب أن تكون عليه هذه المدارس حتى يتكامل دورها مع الكليات التربوية في نجاح الخبرة الميدانية للطالبات المعلمات، وأهمية توفير بيئة حقيقة لعمل الطالبات المعلمات، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة شقورة (٢٠١٧) التي كشفت عن قلة وجود مشكلات تتعلق بجانب إدارة المدارس المتعاونة.

- **المحور الثالث**: **صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة**:

يتضح من الجدول (١٤) أن أكثر الصعوبات التي تواجهها طالبات التربية الميدانية في المحور المتعلق بطالبات المدرسة هي الفقرة (٢) التي تنص على: (قلة الانضباط أثناء الحصة الدراسية) بمتوسط حسابي (٥٢.٣) . ولعل السبب يعود إلى قلة خبرة الطالبة المعلمة وحاجتها إلى ممارسة التدريس فترة أطول، بينما نالت الفقرة (٥) التي تنص على: (ضعف ثقة الطالبات بدور الطالبة المعلمة التربوي) أقل صعوبة تواجههن بمتوسط حسابي (٦٤.٢) وقد يُعزى ذلك إلى أن بعض طالبات المدارس المتعاونة اعتدن على تواجد طالبات التربية الميدانية في فصول متتالية.

جدول (١٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن والمتعلقة بالإدارة المدرسية

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	صعوبة السماح للطالبة المعلمة باستخدام غرفة المصادر	ت	١٠	١٠	١٣	٦	١٧	٢.٨٢	١.٤٩	٤
		٪	١٧.٩	١٧.٩	٢٣.٢	١٠.٧	٣٠.٤			
٢	صعوبة توفير مكان خاص بالطالبة المعلمة	ت	١٣	١٤	٨	٨	١٣	٣.١١	١.٥١	٣
		٪	٢٣.٢	٢٥.٠	١٤.٣	١٤.٣	٢٣.٢			
٣	كثرة تكليف الطالبة المعلمة بمهام إدارية خارج إطار عملها	ت	١٠	١٠	٧	١٤	١٥	٢.٧٥	١.٤٨	٥
		٪	١٧.٩	١٧.٩	١٢.٥	٢٥.٠	٢٦.٨			
٤	كثرة حصص الاحتياط المكلفة بها الطالبة المعلمة	ت	١٧	١٣	٩	١٠	٧	٣.٤١	١.٤١	١
		٪	٣٠.٤	٢٣.٢	١٦.١	١٧.٩	١٢.٥			
٥	ضعف معرفة الإدارة المدرسية بمهام الطالبة المعلمة	ت	١٧	٩	١١	١٠	٩	٣.٢٧	١.٤٧	٢
		٪	٣٠.٤	١٦.١	١٩.٦	١٧.٩	١٦.١			
٦	ضعف إطلاع الطالبة المعلمة على أنظمة المدرسة	ت	٥	٨	١١	١٣	١٩	٢.٤١	١.٣٣	٩
		٪	٨.٩	١٤.٣	١٩.٦	٢٣.٢	٣٣.٩			
٧	ضعف تجاوب المرشدة الطلابية مع الطالبة المعلمة	ت	٦	٧	١٠	١٩	١٤	٢.٥٠	١.٢٩	٨
		٪	١٠.٧	١٢.٥	١٧.٩	٣٣.٩	٢٥.٠			
٨	ضعف إشراك الطالبة المعلمة في أنشطة المدرسة	ت	٧	١	١١	١٨	١٩	٢.٢٧	١.٣٠	١٠
		٪	١٢.٥	١.٨	١٩.٦	٣٢.١	٣٣.٩			
٩	ضعف متابعة حضور وغياب الطالبة المعلمة	ت	٥	١	٤	٢٠	٢٦	١.٩١	١.٢٠	١١
		٪	٨.٩	١.٨	٧.١	٣٥.٧	٤٦.٤			
١٠	ضعف اطلاع الطالبة المعلمة على ظروف الطالبات الصحية	ت	١١	٦	٨	١٤	١٧	٢.٦٤	١.٥١	٧
		٪	١٩.٦	١٠.٧	١٤.٣	٢٥.٠	٣٠.٤			
١١	ضعف اطلاع الطالبة المعلمة على ظروف الطالبات الاجتماعية	ت	١٠	١٠	٧	١٣	١٦	٢.٧٣	١.٥٠	٦
		٪	١٧.٩	١٧.٩	١٢.٥	٢٣.٢	٢٨.٦			
	المتوسط❖ العام للمحور							٢.٧١	١.٠٣	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

جدول (١٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن والمتعلقة بطالبات المدرسة

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	كثرة عدد الطالبات في الصف الدراسي	ت	١٨	١٦	٣	٩	١٠	٣.٤١	١.٥٢	٢
		٪	٣٢.١	٢٨.٦	٥.٤	١٦.١	١٧.٩			
٢	قلة الانضباط أثناء الحصة الدراسية	ت	١٥	١٥	١٣	١٠	٣	٣.٥٢	١.٢٢	١
		٪	٢٦.٨	٢٦.٨	٢٣.٢	١٧.٩	٥.٤			
٣	قلة دافعية الطالبات	ت	١١	١٨	١٢	١١	٤	٣.٣٨	١.٢١	٣
		٪	١٩.٦	٣٢.١	٢١.٤	١٩.٦	٧.١			
٤	قلة استجابة الطالبات مع الطالبة المعلمة	ت	٧	٩	٢٠	١٤	٦	٢.٩٥	١.١٧	٤
		٪	١٢.٥	١٦.١	٣٥.٧	٢٥.٠	١٠.٧			
٥	ضعف ثقة الطالبات بدور الطالبة المعلمة التربوي	ت	٩	٦	١٠	١٨	١٣	٢.٦٤	١.٣٨	٥
		٪	١٦.١	١٠.٧	١٧.٩	٣٢.١	٢٣.٢			
	المتوسط◆ العام للمحور							٣.١٨	١.٠٣	

◆ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

- **المحور الرابع: صعوبات تتعلق بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية):**

جدول (١٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن والمتعلقة بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية)

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	نقص توزيع مدارس التدريب بما يتناسب مع مكان سكن الطالبة المعلمة	ت	٢٦	٨	٦	١٠	٦	٣.٦٨	١.٤٨	١
		٪	٤٦.٤	١٤.٣	١٠.٧	١٧.٩	١٠.٧			
٢	ضعف مهارات الإدارة الصفية	ت	٧	٦	١٤	١٩	١٠	٢.٦٦	١.٢٥	٤
		٪	١٢.٥	١٠.٧	٢٥.٠	٣٣.٩	١٧.٩			
٣	كثرة عدد الطالبات المعلمات في المدرسة الواحدة	ت	١٠	٧	٥	٢٣	١١	٢.٦٨	١.٤٠	٣
		٪	١٧.٩	١٢.٥	٨.٩	٤١.١	١٩.٦			
٤	صعوبة وضوح الخطة الزمنية للتدريب الميداني	ت	٥	٨	٣	٢٤	١٦	٢.٣٢	١.٢٨	٥
		٪	٨.٩	١٤.٣	٥.٤	٤٢.٩	٢٨.٦			
٥	صعوبة تحضير الدروس	ت	١١	١٦	١٧	٨	٤	٣.٣٩	١.١٧	٢
		٪	١٩.٦	٢٨.٦	٣٠.٤	١٤.٣	٧.١			
	المتوسط◆ العام للمحور							٢.٩٥	٠.٩٥	

◆ المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق (١٥) أن أعلى صعوبة تواجهها طالبات التربية الميدانية في محور البرنامج فقرة (١) بمتوسط حسابي (٣،٦٨) التي تنص على: (نقص توزيع مدارس التدريب بما يتناسب مع مكان سكن الطالبة المعلمة) وتعزو الباحثات ذلك إلى أن قلة المدارس المتعاونة وتنحصر في مناطق محددة، بينما كانت أقل صعوبة الفقرة (٤) التي تنص على: (صعوبة وضوح الخطة الزمنية للتدريب الميداني) بمتوسط حسابي (٣٢.٢) والسبب في ذلك توفير لجنة التربية الميدانية خطة التدريب الفصلية موزعة على الأسابيع.

• **المحور الخامس: صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة:**

جدول (١٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن والمتعلقة بالورش التدريبية الداعمة

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف مناسبة أوقات الدورات التدريبية للطالبة المعلمة	ت	١١	١٣	٨	١٦	٨	٣.٠٥	١.٣٨	٣
		٪	١٩.٦	٢٣.٢	١٤.٣	٢٨.٦	١٤.٣			
٢	ضعف مناسبة الدورات التدريبية لاحتياجات الطالبة المعلمة	ت	١٥	١١	١٢	١٢	٦	٣.٣٠	١.٣٦	١
		٪	٢٦.٨	١٩.٦	٢١.٤	٢١.٤	١٠.٧			
٣	قلة توفير دورات تدريبية عن إدارة وضبط الصف	ت	١٢	٥	١١	١٩	٩	٢.٨٦	١.٣٩	٤
		٪	٢١.٤	٨.٩	١٩.٦	٣٣.٩	١٦.١			
٤	قلة توفير دورات تدريبية عن النمو المهني	ت	١٠	٥	١٥	١٧	٩	٢.٨٢	١.٣٢	٥
		٪	١٧.٩	٨.٩	٢٦.٨	٣٠.٤	١٦.١			
٥	قلة توفير دورات تدريبية لتطوير المهارات الشخصية	ت	١٣	١٣	١٠	١٢	٨	٣.٢٠	١.٣٩	٢
		٪	٢٣.٢	٢٣.٢	١٧.٩	٢١.٤	١٤.٣			
	المتوسط◆ العام للمحور							٣.٠٥	١.٠٦	

◆ **المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول (١٦) المتعلق بمحور الورش التدريبية الداعمة أن أقل صعوبة الفقرة (٤) التي تنص على: (قلة توفير دورات تدريبية عن النمو المهني) بمتوسط حسابي (٨٢.٢) وتليها الفقرة (٣) التي تنص على: (قلة توفير دورات تدريبية عن إدارة وضبط الصف) بمتوسط حسابي (٨٦.٢) ولعل السبب يعود إلى دراسة الطالبات في كلية التربية لمقررات تتضمن الإعداد المهني، بينما كانت أعلى صعوبة تواجهها الطالبات الفقرة (٢) التي تنص على: (ضعف مناسبة الدورات التدريبية لاحتياجات الطالبة المعلمة) بمتوسط حسابي (٣٠.٣)، وتليها الفقرة (٥) التي تنص على: (قلة توفير دورات تدريبية لتطوير المهارات الشخصية) بمتوسط حسابي (٢٠.٣) مما يدل على حاجة الطالبات إلى تنمية المهارات الشخصية واستفتائهن عن حاجتهن التدريبية قبل إقرارها.

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجههن خلال التدريب الميداني

المحاور	المتوسط◆ الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي	٢.٢٥	٠.٩٠	٥
صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية	٢.٧١	١.٠٣	٤
صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة	٣.١٨	١.٠٣	١
صعوبات تتعلق بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية)	٢.٩٥	٠.٩٥	٣
صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة	٣.٠٥	١.٠٦	٢
الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية	٢.٦٢	٠.٨٥	

◆ **المتوسط من ٥ درجات**

يوضح الجدول (١٧) الترتيب التنازلي للصعوبات التي تواجهها طالبات التربية الميدانية حسب المحاور الأساسية، حيث كانت الصعوبات المتعلقة بطالبات المدرسة أعلى صعوبات بمتوسط حسابي (١٨.٣)، ولعل السبب قلة خبرة الطالبات المعلمات، ثم تليها صعوبات الورش التدريبية الداعمة بمتوسط حسابي (٠٥.٣)، ثم صعوبات البرنامج بمتوسط حسابي (٩٥.٢)، ثم صعوبات الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي (٧١.٢)، بينما كانت أقل الصعوبات لمحور الإشراف التربوي بمتوسط (٢٥.٢)، وتتفق هذه النتيجة مع (العلي، ٢٠١٧؛ المهيد، ٢٠١٨؛ الصباح، ٢٠١٩) وتعزو الباحثات ذلك إلى تشارك أكثر من جهة في عملية الإشراف مما أدى إلى تكامل دور الإشراف وبالتالي قلة المشكلات التي قد تواجهها الطالبات المعلمات.

٢- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة (طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود) حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني تعزى لاختلاف تخصصهن الأكاديمي؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني تبعاً لاختلاف تخصصهن الأكاديمي. والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي، صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة الأكاديمي.

جدول (١٨): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني باختلاف التخصص الأكاديمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي	بين المجموعات	٥.٢٤	٤	١.٣١	١.٨٧	٠.١٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤.٩٧	٥٠	٠.٧٠			
صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية	بين المجموعات	٨.٥٢	٤	٢.١٣	٢.٢٢	٠.٠٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨.٠٠	٥٠	٠.٩٦			
صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة	بين المجموعات	١١.٢٠	٤	٢.٨٠	٣.٠٥	٠.٠٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٥.٩٣	٥٠	٠.٩٢			
صعوبات تتعلق بالبرنامج	بين المجموعات	٨.٧١	٤	٢.١٨	٢.٨٠	٠.٠٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٨.٩٤	٥٠	٠.٧٨			
صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة	بين المجموعات	١١.٢٥	٤	٢.٨١	٣.٠١	٠.٠٢٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٦.٧٠	٥٠	٠.٩٣			
الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية	بين المجموعات	٦.٣٨	٤	١.٥٩	٢.٦٤	٠.٠٤٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٣٠.١٥	٥٠	٠.٦٠			

كما يتضح من الجدول (١٨) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ في المحاور: (صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة، صعوبات تتعلق بالبرنامج، صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة)، وفي الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة الأكاديمي. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٩):

جدول (١٩): اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني باختلاف التخصص الأكاديمي

المحور	التخصص الأكاديمي	المتوسط الحسابي	دراسات قرآنية	قراءات	علوم شرعية	علم نفس	تربية فنية	الفرق لصالح
صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة◆◆	دراسات قرآنية	٢.٨٦						
	قراءات	٤.٢٠				◆		قراءات
	علوم شرعية	٣.٣٦				◆		علوم شرعية
	علم نفس	١.٧٣						
	تربية فنية	٣.٣٨				◆		تربية فنية
صعوبات تتعلق بالبرنامج	دراسات قرآنية	٢.٨٤						
	قراءات	٣.٠٠						
	علوم شرعية	٣.٠٩				◆		علوم شرعية
	علم نفس	١.٣٣						
	تربية فنية	٣.١١						
صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة	دراسات قرآنية	٢.٩٤						
	قراءات	٣.٣٠						
	علوم شرعية	٣.٤٠				◆		علوم شرعية
	علم نفس	١.٤٧						
	تربية فنية	٢.٧٨						
الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية◆◆	دراسات قرآنية	٢.٢٧						
	قراءات	٣.٠٦						
	علوم شرعية	٢.٨٧	◆			◆		علوم شرعية
	علم نفس	١.٦٦						
	تربية فنية	٢.٦٦				◆		تربية فنية

◆ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

◆◆ تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي:

- توجد فروق دالة في محور صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة بين الطالبات في تخصص (علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (قراءات)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (قراءات). أي أن الطالبات في تخصص (قراءات) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصص (علم نفس).
- توجد فروق دالة في محور صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة بين الطالبات في تخصص (علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (علوم شرعية)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (علوم شرعية). أي أن الطالبات في تخصص (علوم شرعية) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصص (علم نفس).

- توجد فروق دالة في محور صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة بين الطالبات في تخصص (علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (تربية فنية)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (تربية فنية). أي أن الطالبات في تخصص (تربية فنية) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصص (علم نفس).
- توجد فروق دالة في محور صعوبات تتعلق بالبرنامج (مقرر التربية الميدانية) بين الطالبات في تخصص (علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (علوم شرعية)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (علوم شرعية). أي أن الطالبات في تخصص (علوم شرعية) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصص (علم نفس).
- توجد فروق دالة في محور صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة بين الطالبات في تخصص (علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (علوم شرعية)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (علوم شرعية). أي أن الطالبات في تخصص (علوم شرعية) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصص (علم نفس).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية بين الطالبات في تخصصي (دراسات قرآنية، علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (علوم شرعية)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (علوم شرعية). أي أن الطالبات في تخصص (علوم شرعية) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصصي (دراسات قرآنية، علم نفس).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية بين الطالبات في تخصص (علم نفس)، وبين الطالبات في تخصص (تربية فنية)، وذلك لصالح الطالبات في تخصص (تربية فنية). أي أن الطالبات في تخصص (تربية فنية) لديهن صعوبات أكبر من طالبات تخصص (علم نفس).

وقد اختلفت تلك النتائج مع دراسة كل من (المالكي، ٢٠١٧؛ الشريف، ٢٠١٧؛ عقيلان، ٢٠١٦)، وتعزو الباحثات السبب في قلة الصعوبات التي تواجهها طالبات علم النفس مقارنة بطالبات التخصصات الأخرى إلى طبيعة تخصص علم النفس.

٣- السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة (طالبات التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود) حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني تعزى لاختلاف معدلاتهن التراكمية؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثات باستخدام اختبار مان -وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني تبعاً لاختلاف معدلاتهن التراكمية. والجدول التالية يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢٠): اختبار مان -ونتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني باختلاف المعدل التراكمي

المحاور	المعدل التراكمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي	من ٣-٤	١٠	٢٨.٤٠	٢٨٤.٠٠	٠.٠٢	٠.٩٨٣	غير دالة
	أكثر من ٤	٤٦	٢٨.٥٢	١٣١٢.٠٠			
صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية	من ٣-٤	١٠	٣١.١٥	٣١١.٥٠	٠.٥٧	٠.٥٧٠	غير دالة
	أكثر من ٤	٤٦	٢٧.٩٢	١٢٨٤.٥٠			
صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة	من ٣-٤	١٠	٢٥.٥٥	٢٥٥.٥٠	٠.٦٣	٠.٥٢٧	غير دالة
	أكثر من ٤	٤٦	٢٩.١٤	١٣٤٠.٥٠			
صعوبات تتعلق بالبرنامج	من ٣-٤	١٠	٢٧.٤٥	٢٧٤.٥٠	٠.٢٣	٠.٨٢٢	غير دالة
	أكثر من ٤	٤٦	٢٨.٧٣	١٣٢١.٥٠			
صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة	من ٣-٤	١٠	٢٢.٦٠	٢٢٦.٠٠	١.٢٧	٠.٢٠٥	غير دالة
	أكثر من ٤	٤٦	٢٩.٧٨	١٣٧٠.٠٠			
الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية	من ٣-٤	١٠	٢٧.٨٥	٢٧٨.٥٠	٠.١٤	٠.٨٨٩	غير دالة
	أكثر من ٤	٤٦	٢٨.٦٤	١٣١٧.٥٠			

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيم (ز) غير دالة في المحاور: (صعوبات تتعلق بالإشراف التربوي، صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية، صعوبات تتعلق بطالبات المدرسة، صعوبات تتعلق بالبرنامج، صعوبات تتعلق بالورش التدريبية الداعمة)، وفي الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه طالبات التربية الميدانية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي تواجههن في أثناء تأديتهن التدريب الميداني في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف معدلاتهن التراكمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عقيلان، ٢٠١٦).

- **توصيات الدراسة**:

- استفتاء طالبات التربية الميدانية عن الاحتياجات التدريبية لديهن قبل عقد ورش تدريبية داعمة.
- تدريب المعلمات المتعاونات المشاركات في عملية الإشراف التربوي على الطالبات المعلمات.
- تدريب الطالبات المعلمات على ممارسة التدريس قبل فصل التدريب الميداني مثل: التدريس المصغر.
- تفعيل الخبرات الميدانية في المقررات الدراسية التي تسبق التربية الميدانية، بشكل يسمح للطالبة من ممارسة التدريس في الميدان، وعدم الاكتفاء بمشاهدة العملية التعليمية.
- مساندة أقسام التخصصات الأكاديمية للطالبات المعلمات لقسم المناهج وطرق التدريس في عملية الإشراف التربوي.

- **مقترحات الدراسة**:
  - دراسة أثر الورش التدريبية الداعمة في تطوير مهارات الطالبات المعلمات الشخصية والتربوية.
  - دراسة أثر التدريس المصغر في تحسين الأداء التدريسي للطالبات المعلمات.
  - تقويم برنامج التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

- **المراجع**:

- أبو نيان، إبراهيم؛ والعسكر، العنود. (٢٠١٦). إلمام المعلمات المتعاونات بأدوارهن في تدريب الطالبات المعلمات بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظرهن. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مجلد ٤، ع١٥، ١ -٤٣.
- البحيري، .(٢٠١٧). واقع التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك خالد من وجهة نظر فريق التدريب. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر.العدد ١٤٧،ص١٨٤ -٢٢٤
- حامد، نجلاء محمد.(٢٠١١). استطلاع رؤية طالبات كلية التربية حول مشكلات تدريبهن على المهنة قبل الخدمة بحث ميداني بكلية البنات برفحاء -المملكة العربية السعودية.*مجلة العلوم التربوية* .جامعة القاهرة ، المجلد ١٩ ، ع ٤، ص ٣ -٥٧.
- الدليل الإجرائي للتدريب الميداني بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. (١٤٣٨).
- زامل، مجدي علي (٢٠١٣). تقويم نماذج تقويم أداء الطلبة المعلمين لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*. مجلد ٤، ع٧، ٨٧ -١٢٤.
- شريف، سناء عبد الجليل رمضان. (٢٠١٤). دراسة مشكلات التدريب الميداني للطلاب/المعلمين شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية: دراسة نوعية. *مجلة العلوم التربوية*. مجلد٢٢، ع٢، ٣٤٩ -٣٨٤.
- الشريف، محمد سعد.(٢٠١٧).معوقات الاستفادة من التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة المجمعة.*مجلة كلية التربية -جامعة بورسعيد*.ع ،ص ١١٢٣ - ١١٦٠.
- شقورة، منيرة.(٢٠١٧). مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين بالجامعات.*مجلة البحث العلمي في التربية*، ع ١٨،ص١٧ -٣٦.
- الصباح، صباح سليمان.(٢٠١٩). المشكلات التي تواجه الدارسين في مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم. *دراسات العلوم التربوية*، مجلد ٤٦، ع١،ص٦٤٥ -٦٦٨.
- صبري، خولة شخشير؛ وأبو دقة، سناء إبراهيم. (٢٠٠٤). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. *مجلة الجامعة الإسلامية*. مجلد ١٢، ع١.
- العساف، حمد صالح. (١٤٣٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

- عفان، عذراء عزيز. (٢٠١٨).المشكلات التي تواجه مطبقي قسم الجغرافية في كليات التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.*مجلة الآداب*.ع ١٢٦،ص٣٠١ -٣١٨.
- عقيلان، عمر عبود.(٢٠١٦).مشكلات التدريب الميداني التي تواجه طلبة المستوى الرابع في كليتي التربية والبنات سيئون بجامعة حضرموت. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*.مج ١٣،ع١١،ص١٦٣ -١٩٨.
- العلي، وائل أمين.(٢٠١٧). مشكلات برنامج التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*.مج٦،ع٥ ،ص١٩٣ -٢٠٠.
- المالكي، مسفر عيضة.(٢٠١٧).المشكلات التي تواجه طلاب و طالبات التربية العملية بكلية التربية والآداب بتربة جامعة الطائف. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*. المجلد٢،ع١.ص٥٧ -٨٤.
- المهيد، شمسة تركي.(٢٠١٨).المعوقات التي تواجه التدريب الميداني لطالبات الخدمة الاجتماعية بجامعة الملك سعود. *بحوث ودراسات*. مج ٣٥،ع١٣٩، ص١٠٥ -١٢٩.
- ياسين، عماد الدين. (٢٠١٢). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية البدنية والرياضية في تطبيق الجوانب العملية لمساقات الجمباز بجامعة الأقصى. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- Ahmed, ahmed alsayed.(2017).Practical Teaching Problems of English Department Students Teachers and A Proposed Perspective for Solving these Problems. *Journal of reading and knowledge*.n 189.pp1-38
- Vaughn, P. (2014). Effects of participation in a teaching practicum on self-efficacy of pre-service teachers of reading. Sam Houston State University.
- Broadbent, C. (2006). Enhancing the quality of preservice teachers' professional learning experiences within a national framework. PEPE Conference, Towards Excellence in PEPE: ACollaborative Endeavour. Auckland, New Zealand , pp. 52-59

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى عينة من الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة

إعداد :

د/ فاطمة بنت علي ناصرالدوسري

أستاذ علم النفس المشارك بكلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالمملكة العربية السعودية

أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى عينة من الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة

د/ فاطمة بنت علي ناصر الدوسري
أستاذ علم النفس المشارك بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة بيان أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها الأيتام وعلاقتها بدافع الإنجاز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة من محورين أحدهما خاص بأساليب التنشئة الأسرية والآخر خاص بدافع الإنجاز، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٣٩١) طالبة من الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة ما بين مدارس حكومية ومدارس أهلية، بعضهن من المستوى السابع وبعضهن من المستوى الثامن وبعضهن من المستوى التاسع، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة فيما يخص أساليب التنشئة الأسرية تتمثل في: معاملة الأبناء لأطفالهم على أنهم مثلهم تماما، وعدم تركهم يعتمدون على أنفسهم، وتدريبهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وإشعارهم بأنهم يعرفون مصلحتهم أكثر منهم، بينما كانت أقل العبارات تتمثل في: أفضل المبالغة في استخدام العقاب نحو المخطئ لردعه، من المهم أن يفرق الوالدين بين أبنائهم في التنشئة الأسرية، أرى تنشئة الأبناء على عدم السماح لهم بالخروج بمفردهم، أفضل التنشئة الأسرية التي تعتمد على مسامحة المخطئ من الأبناء، وفيما يتعلق بدافع الإنجاز فقد حصلت العبارات التالية على أعلى التقديرات وهي: إذا لم أبلغ هدفي إستمر في بذل أقصى ما أستطيع لتحقيقه، الوصول إلى الأماكن المرموقة هدف مهم جدا أسعى لتحقيقه، أضع لنفسي معايير مرتفعة جدا لأصل إلى التفوق، أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة دالة إحصائيا بين أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الأسرية - الدافع للإنجاز

Methods of Family Upbringing as Perceived by Orphans and Their Relation to Motivation of Achievement a Field Study on Middle School Students

Dr. Fatima bint Ali Nasser Al-Dossary

Abstract:
The study aimed at explaining methods family upbringing as understood by orphans and their relation to motivation of achievement. The study used the descriptive method, and relied on a two-pronged questionnaire: one on methods of family upbringing and the other on motivation of achievement. The study was applied on a sample of (391) female students of middle school, between government schools and private schools: some of them are from the seventh level, some are from the eighth level and some are from the ninth level. The study reached the following results: The most agreeable statements from the point of view of the sample of the study regarding the methods of family upbringing are: the treatment of parents to their children as completely like them, not to be self-reliant, and to train them to socialize with others and to inform them that they know their best interest. The lesser

words are: I prefer overuse the punishment towards the wrong to deter him, it is important for parents to distinguish between their children in family upbringing, I prefer in the upbringing of children not to let them out on their own, I prefer family upbringing based on the forgiveness of the sinner of children, For the sake of achievement, the following statements have the highest ratings: If I do not achieve my goal, I continue to do my utmost to reach the prestigious places, access to prestigious places is a very important goal I seek to achieve, I set myself very high standards of excellence, I do my duties whatever I need, I am trying to be distinguished among my classmates. The following statements have the lowest estimates: I plan constantly for my future, I identify constantly the weaknesses in my performance to treat them. Results indicate a positive statistically significant correlation between methods of family upbringing and motivation of achievement among middle school female orphans.

Keywords: Family Upbringing - Motivation of Achievement.

• **المقدمة**:

تشكل الأسرة اللبنة الأولى في بناء المجتمع ومن خلالها، تتم صياغة شخصية الطفل، حيث يكتسب لغته وآدابه وأنماط سلوكه الاجتماعي ويتلقى مبادئه الأساسية في الحياة فالأبوان هما حلقة الوصل بين الأبناء وثقافة المجتمع. وما من شك في أن الاهتمام بتربية الذرية الصالحة، يعد من أفضل صور الاستثمار وهو مطلب فطري لدى الآباء وعبر عن ذلك ما جاء على لسان نبي الله زكريا عليه السلام حينما دعا ربه سبحانه وتعالى " هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِن لَّدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ " (آل عمران: ٣٨)، وجاء على لسان نبي الله إبراهيم عليه السلام " رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلَاةِ وَمِن ذُرِّيَّتِي رَبَّنَا وَتَقَبَّلْ دُعَاءِ " (إبراهيم: ٤٠).

وقد أثبتت التجارب العملية أن أي جهاز آخر غير الأسرة لا يعوض عنها ولا يقوم مقامها، فضلا عن كونه لا يخلو من أضرار مفسدة لتكوين الطفل وتربيته وبخاصة نظام المحاضن الجماعية التي أرادت بعض المذاهب المتعسّفة أن تتعيض بها عن نظام الأسرة (أبو دف، وأبو دقة، ٢٠٠٧، ٩).

ويحتل موضوع التنشئة الأسرية مكانة مهمة في بناء شخصية الفرد وفكره وقيمه. وتؤدي الأسرة دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تعد الحضن الآمن الذي يؤوي إليه الأبناء فينمون اجتماعيا وعقليا وروحيا وجسديا وعاطفيا في مختلف سني حياتهم.

وتشكل التنشئة الأسرية عنصراً أساسياً في منظومة المجتمع، إذ إنها تعد مؤشراً على سائر الجوانب الأخرى في هذا المجتمع، ودراسة واقعها في أي مجتمع يمكن أن يعطي مؤشراً قوياً للحكم على تقدم هذا المجتمع، أو تخلفه، وقد يرجع ذلك إلى أن التنشئة الاجتماعية تشترك فيها العديد من مؤسسات المجتمع، فإذا

تحققت أهدافها وأعدت الشخصية القادرة على مواجهة المتغيرات المختلفة، كان هذا المجتمع قادرا على مواجهة التحديات والصعاب التي قد تواجهه في الحال أو المستقبل (عبد القادر، ٢٠٠٦، ٢).

وتجمع أدبيات البحث التربوي في موضوع التنشئة الاجتماعية أنها عملية مستمرة باستمرار الحياة ودوامها. وتتحقق من خلالها جملة من الأهداف تتمثل في اكتساب المعايير الاجتماعية، والقيم والاتجاهات، إضافة إلى دورها في تهيئة الفرد لتحمل المسؤولية وترسيخ الاستقلالية، والاعتماد على الذات (العيسوي، ٢٠٠٢، ٤٣).

وتعد الرعاية الوالدية للأبناء من أهم الأساليب التي يعتمد عليها في تأهيلهم وتعليمهم وتنشئتهم، وتأتي أهميتها في خلال دورها في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والفسيولوجية لهم، وتحقيق مطالب النمو لديهم عند كل مرحلة نمائية يمرون بها، وكذلك تحقيق النمو السوي المتكامل مما يؤدي إلى الشعور بالراحة والأمان العاطفي، والإحساس بأنهم موضع حب وإعزاز عند والديهم (عبد الكريم، ٢٠١٦م، ١٩٤)

وأسلوب المعاملة الذي يتعرض له الطفل بشكل دائم أو متكرر له تأثير بالغ في تشكيل عاداته وأنماط سلوكه وفي تكوين دافعيته الداخلية وطريقة تكيفه مع المجتمع الخارجي، وعلى الرغم من اتساع بيئة الطفل لاحقا عند دخوله المدرسة وزيادة استقلاليته عن الأسرة وتنوع مصادر وأساليب المعاملة لديه، إلا أن العلاقة بين الطفل ووالديه يبقى لها الدور الرئيس في تشكيل شخصية الطفل (مصباح، ٢٠٠١).

ويمكن القول بأن الأسرة تستخدم في عملية التنشئة الاجتماعية لأطفالها عديد من الأساليب، منها: أسلوبي الثواب والعقاب، فهي تمنعهم من القيام بسلوكيات يميلون إليها بغرائزهم، وتحثهم على القيام بأعمال لا يميلون إليها -في الغالب -بطبعهم، يتأتى للأسرة القيام بدورها في التنشئة الاجتماعية عن طريق القدوة الحسنة، وتعويد أبنائها على الاستقلال وتحمل المسئولية، والتدرج في تعليمهم، واللطف معهم، وإعطائهم مساحة من الثقة والحرية واحترام الرأي، بالإضافة إلى تدريبهم على أنماط معينة من السلوك يرتضيها المجتمع وتقرها الشريعة، ويتخذها الأبناء دعامة لسلوكهم في مراحل عمرهم المستقبلية (رضوان، ٢٠١٧، ٩٩).

كما أنه من الممكن أن تكون بعض الظروف الحياتية التي يعيشها الفرد معوقاً لتطور موهبته وصقلها خاصة ما يتعلق منها بالخلل في أساليب التنشئة الأسرية، كاتباع بعض الأساليب الخاطئة من جانب الوالدين في التعامل معه اجتماعيا، أو تعرضه للتوترات والضغوط الأسرية، حيث إن الفرد يعتمد على ما

تم التأكيد عليه في أسرته خلال طفولته ويلتزم به، فهي تلعب الدور الأكبر والأهم في تشكيل شخصية الأبناء. ومما تقدم يمكن الاستنتاج بأن أساليب التنشئة الاجتماعية المختلفة التي يقوم بها الوالدان عند التعامل مع أبنائهم لها دور كبير في تنمية موهبتهم وتطوير قدراتهم، بل وانتقالها من طور الاستعداد في مرحلة الطفولة إلى طور الموهبة الأدائية الحقيقية في المراحل اللاحقة(السرور، ٢٠٠٩). وقد أكد على ذلك الدور بلوم (Bloom) من خلال اعتقاده بأن الأسرة تلعب الدور الأهم في اكتشاف الموهبة لدى الابن وأنها إن لم تقم بتشجيعه وتوفير المناخ الملائم خلال عملية تنشئته بهدف تنمية وتطوير موهبته فان تلك الموهبة ستبقى كامنة بداخله ولن تظهر (الريحاني، والزريقات، ٢٠١٠).

ومن ناحية أخرى فإن حاجات الكائن الحي ودوافعه هي نقطة البدء في السلوك، كما إن السلوك الإنساني نتاج مؤثرات كثيرة ومركبة ومتغيرة، تتجمع وتتشابك وتتغير على نحو مستمر، وان السلوك الإنساني عبارة عن نشاط يقوم به الفرد لتحقيق دوافعه التي تفضي حاجاتها أو اختلال توازنها نتيجة عدم الإشباع، وتحتل مشكلة دوافع السلوك البشري منزلة كبيرة في علم النفس، لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي، وعلى مدى تنظيم هذه الدوافع وإشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية، الأمر الذي جعل علماء النفس يوحدون بين الشخصية ودوافع السلوك، وأن السلوك الإنساني يمثل جهدا متواصلا لإشباع الحاجات الأساسية وان فهم الحاجات الإنسانية شيء جوهري لفهم الشخصية (صبحي، ٢٠١١، ٥٦).

وانتهت دراسة Pelgerina et al -٢٠٠٢ (٧١: ١٤٧ -١٦٨) إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي والتسامحى وبين الدافع للإنجاز في حين وجدت علاقة سالبة بين أسلوب التسلط والإهمال والدافع للإنجاز.

وتوصل Lngoldsby - ٢٠٠٤م (٦٣: ١٣٩ -١٥٩) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز وأساليب التنشئة الأسرية المتمثل في الحث والتشجيع الإيجابي والمراقبة والضبط، في حين وجدت علاقة سالبة بين الدافع للإنجاز وأسلوبي سلوك " العقاب والتساهل".

والفكرة الرئيسية للمكونات الدافعية الخاصة بتوجهات أهداف الإنجاز تدور حول معتقدات الأفراد عن أنفسهم والتي تعتبر المسئولة عن الأداء الخاص بهم في المهام الموكلة إليهم. Miltiadou & Savenye (2003)

وعلى الجانب الآخر فإن هناك إشارة إلى أن توجه الأفراد لأداء مهمة معينة يتأثر بدافعيتهم الداخلية، فعندما يكون الأفراد مدفوعون داخليا فإنهم لا

يحتاجون إلى محفزات لأن أداء العمل نفسه في هذه الحالة يعتبر نوع من المكافأة لهم. Miltiadou & Savenye, (2003)

كما أن توجهات أهداف الإنجاز تتضمن معايير مختلفة للنجاح تقوم على اعتقادات مختلفة لأسباب النجاح أو الفشل، وتعتبر نظرية Locke ربطة نظرية بين مفاهيم العزو السببي للنجاح أو الفشل وتوجهات أهداف الإنجاز حيث تعتبر أن توجهات الهدف بمثابة قوة منظمة للسلوك، فإعزاءات الأفراد للنجاح والفشل تؤثر على توجهات الدافعية، فالإعزاءات التي تؤكد على الجهد وليس القدرة توجه انتباه الطلاب أكثر نحو تحسين فهمهم ومهاراتهم بالمقارنة بمن يتوجهون نحو إظهار كفاءتهم. Lehmann, (2002)

ودلت الدراسات على أن الدافعية للإنجاز تظهر في أوضح صورها عندما يشعر الابن بدرجة من الاستقلال الذاتي، فالأبناء الذين يعيشون في نطاق أسر تنمي لديهم الشعور بالمسئولية وحرية الحركة يظهرون قدرا كبيرا من الدافعية للإنجاز، بعكس الأطفال في الأسر التي تضيق الخناق على أبنائها، بهدف توفير الحماية لهم. وقد لا تكون الحرية نفسها سببا كافيا لرفع مستوى الدافعية للإنجاز إذا لم يقترن ذلك بشعور الأطفال بأن هذه الحرية المتاحة هي ضمن مطالب اجتماعية محددة(النويميس، ٢٠٠٥، ٣٥)

وأشارت الدراسة التي قامت بها فايزة محمود - ٢٠٠٠ (٢٦: ١٥٤ -١٥٦) إلى أنماط السلوك الوالدية وحددتها في عدة أبعاد، وهي: التبعية، والاستقلال، والتذبذب، والاتساق والرفض، والتقبل، والتفرقة، والمساواة، وانتهت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين أسلوب (التذبذب - الاتساق) الخاص بالأب والدافعية للإنجاز في بعد التوجه نحو المستقبل وعدم وجود أي ارتباط دال بين إدراك الأبناء للفروق في أساليب معاملة الأب وأساليب معاملة الأم في بعد (الرفض - التقبل) وكافة أبعاد الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للإنجاز وأشارت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين أسلوب (التفرقة - المساواة) الخاص بالأم والدافعية للإنجاز في بعدين (الاستجابة للنجاح، الفشل) (الاستقلالية).

كما أوضحت دراسة Pelegrina - ٢٠٠٢ (٧١: ١٤٧ -١٦٨) أن المراهقين الذين يدركون آبائهم على أنهم أكثر ديمقراطية أو تسامحاً حصلوا على أعلى الدرجات في الدافع للإنجاز في حين الطلاب اللذين يدركون آباءهم على أنهم متسلطون أو مهملون حصلوا على أقل الدرجات في الدافع للإنجاز.

وتقع مسئولية رعاية الأبناء الذين حرموا من الرعاية الوالدية لأي سبب من الأسباب كاليتم أو التفكك الأسري على المجتمع بكل مؤسساته، فالرعاية المجتمعية هي منظومة متكاملة شاملة للعديد من الخدمات التي تقدمها الدولة لأبنائها كالرعاية الصحية والتعليمية والثقافية والمؤسسية، لذا فأي قصور في

نمط الرعاية الذي يقدم للأبناء قد يصاحبه العديد من المشكلات المتعلقة بالصحة والتعليم والسلوك (جاد الحق، ٢٠٠٥، ٣).

وإن إغفال الطفل اليتيم وإسقاطه من البرامج الاجتماعية والسياسات العمومية معناه تركه عرضة للانحراف وللتطرف (الناقة، ٢٠١٣).

- **مشكلة الدراسة**:

في ضوء ما سبق تتبين أهمية التنشئة الأسرية والحاجة الماسة إليها وأن أساليبها تؤثر بشكل كبير في شخصية الفرد منذ طفولته، كما يتبين أن الأسرة تعد المؤسسة الرئيسية المنوطة بها القيام بالتنشئة الاجتماعية لأبنائها، ولكن حينما يفقد الأبناء أسرهم لأي سبب من الأسباب التي يعد اليتم بفقد الوالدين سبباً رئيسياً منها، فإنهم يفقدون الرعاية الأسرية الطبيعية من خلال الأسرة وبالتالي تختلف نظرتهم لعملية التنشئة الاجتماعية كما أن انعكاساتها عليهم تختلف بحسب طبيعتها والجهة البديلة للأسرة التي تقوم بها.

بجانب ما سبق تتضح أهمية الدوافع بصفة عامة ودافع الإنجاز بصفة خاصة، لما يترتب على ذلك من آثار إيجابية سواء كانت نفسية أم في اجتماعية أم غيرها، لذا تركز الدراسة الحالية على دافع الإنجاز محاولة بيان العلاقة بينه وبين أساليب التنشئة الأسرية لدى فئة من الأيتام الذين يتوقع أن تكون التنشئة الأسرية لديهم غير مكتملة أو طبيعية لفقدهم لأحد والديهم أو فقد الوالدين معاً.

- **أسئلة الدراسة**:
  - ما الإطار المفاهيمي لكل من التنشئة الاجتماعية والدافع للإنجاز؟
  - ما أساليب التنشئة الاجتماعية التي يدركها الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة؟
  - ما مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة؟
  - ما مدى وجود علاقة بين كل من أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة؟
  - ما مدى وجود فروق تعزى لمتغيري (نوع التعليم "حكومي/ أهلي" والمستوى الدراسي "السابع/ الثامن/ التاسع) في مستوى الثقة بالنفس والشعور بالاكتئاب لدى عينة الدراسة؟
- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ودافع الإنجاز لدى اليتيمات بالمرحلة المتوسطة.

- **أهمية الدراسة**:

تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها ما يلي:

- ندرة الدراسات التي ربطت بين كل من أساليب التنشئة الاجتماعية والدافع للإنجاز.
- أهمية التنشئة الاجتماعية وتنوع أساليبها التي تؤثر تأثيراً فعالاً في الفرد وبالتالي في المجتمع.
- أهمية الدافع للإنجاز والآثار الإيجابية المترتبة على توفره.
- يمكن أن تفيد الجهات المسئولة عن رعاية الطالبات الأيتام من خلال تعرف مستوى الدافع للإنجاز لديهم وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية ومن ثم مراعاة ذلك في التعامل معهم.
- يمكن أن تفيد مسئولي ومطوري المناهج بالمرحلة المتوسطة من خلال ما تسفر عنه من نتائج يتم مراعاتها في إعداد المناهج وتطويرها والتخطيط لها.
- يمكن أن تفيد معلمي المرحلة المتوسطة من خلال ما ستسفر عنه من نتائج يمكن الاستعانة بها في التعامل مع طالبات المرحلة المتوسطة الأيتام.
- يمكن أن تفيد طالبات المرحلة المتوسطة الأيتام من خلال تعرفهم على مستوى إدراكهم لأساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لديهن ومن ثم مراعاة ذلك في تعاملاتهم.
- يمكن أن تفتح المجال أمام الباحثين لدراسات أخرى مرتبطة بنفس المجال.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **التنشئة الأسرية**:

هي "عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي مستمرة، تبدأ من الميلاد داخل الأسرة وتستمر في المدرسة وتتأثر بجماعات الرفاق ونسق المهنة ومن ثم تستمر عملية التنشئة بأتساع دائرة التفاعل وهي تسعى لتحقيق التكامل والتوحد مع العناصر الثقافية والاجتماعية" (جروان، ٢٠٠٨، ٩٢).

وتعرف التنشئة الاجتماعية الأسرية إجرائياً بأنها العملية التي تتولاها الأسرة ويتم من خلالها تنمية شخصية الفرد، وثقته بذاته، واستقلاليته، ومقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، وإكسابه القيم والمهارات، والعادات وتقاليد المجتمع؛ ليتمكن الفرد من العيش مع الجماعة والتفاعل معها من خلال قيامه بأدوار اجتماعية فاعلة.

- **أساليب التنشئة الأسرية**:

هي مجموعة الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات التربوية والنفسية التي تتم من الوالدين والطفل في الظروف الأسرية التي يعيشها الأبناء وأساليب التنشئة الوالدية لهم ونظرة الآباء إلى الأبناء، كما أنها الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة، خاصة الوالدين والمحيطين به من أجل بناء شخصية عامة متوافقة، وذلك في مواقف الرضاعة، الفطام، التدريب على الإخراج، والنظافة والغذاء، التعاون، التنافس والصراع (الشلاش، ٢٠١٤، ١٤).

• **الدافع للإنجاز**:

هو "قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون، ويراها الشخص نفسه أنها صعبة والسيطرة علي البيئة الفيزيقية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (النويميس، ٢٠٠٥، ٩).

• **الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة**:

يقصد بهن في هذه الدراسة الطالبات المقيدات بالمرحلة التعليمية المتوسطة ممن فقدن والديهم معاً (الأب والأم) أو فقددن أحدهما.

• **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بدافع الإنجاز.
- الحدود البشرية: طالبات المرحلة المتوسطة الأيتام المحددين بعينة الدراسة.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية للبنات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وعددها (٢٧٦) مدرسة، بالإضافة لمدارس المرحلة المتوسطة الأهلية للبنات بمدينة الرياض وعددها (١٤٦) مدرسة، بإجمالي (٤٢٢) مدرسة.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

• **دراسات سابقة**:

دراسة الشريف (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى سلوك الغضب وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمّان. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة .ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الغضب حيث تكون من19) (فقرة، واستخدام مقياس لأساليب التنشئة الأسرية، ويحتوي على ثلاثة أبعاد هي: الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب التسلطي، والأسلوب التسيبي. وأظهرت الدراسة أنّ هناك فروقا ذات دلالة في سلوك الغضب تُعْزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة تُعْزى لأثر الصف، ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين سلوك الغضب والأسلوب التسلطي.

دراسة الشلاش (٢٠١٤) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والجمود الفكري في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - الخلفية الثقافية - التخصص الدراسي) في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا تم عرض المفاهيم النظرية التالية: أساليب المعاملة الوالدية، والجمود الفكري، ونتائج البحوث السابقة،

وصياغة الفروض. وتكونت العينة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية (المتوسط الحسابي لأعمارهم = ١٧.٢٥ عاما) والذين تم اختيارهم من بعض المدارس الثانوية للبنين والبنات في مدينة الرياض. وإلى جانب هذا، تم استخدام قائمة المعاملة الوالدية إعداد شيفر Schaefer تعريب أبو ناهية وموسى (١٩٨٧)، ومقياس الجمود الفكري إعداد روكيتش Rokeach تعريب أبو ناهية وموسى (١٩٨٧)، وتم حساب خصائصهما السيكومترية على عينة من الطلبة والطالبات السعوديين (ن = ٢٠٠). وقد دعمت النتائج صحة فروض البحث جزئيا، والتي تم تفسيرها في ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة.

دراسة الجروس (٢٠١٣): هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي) العلمي- الأدبي (في محافظة حمص، وتكونت عينة الدراسة من (310) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة حمص من الذكور والإناث ومن الفرعين العلمي والأدبي. استخدمت الباحثة: مقياس أساليب التنشئة الأسرية، ومقياس باظة للسلوك العدواني، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب الاستقلال هو أكثر الأشكال سيادة من وجهة نظرٍ أفراد العينة، وكانت درجة السلوك العدواني المنخفض هي أكثر انتشارا، وبينت وجود علاقة عكسية دالة بين أسلوب(التقبل-الرفض) والسلوك العدواني، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين (الاستقلال -التقييد) و(الديمقراطية-التسلط) ، و(الحماية الزائدة -الإهمال) والسلوك العدواني، ووجود فروق بين العلمي والأدبي في أسلوب (التقبل -الرفض)، وذلك لصالح العلمي، ووجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور، ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث في أساليب التنشئة الوالدية، ولكن كان هناك فروق بين العلمي والأدبي في السلوك العدواني لصالح طلاب العلمي.

دراسة العطاس(٢٠١٣): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم، بالإضافة إلى مقارنة كل من الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) يتيما من الأيتام المقيمين في دور الرعاية بمكة المكرمة، و(٢٢) يتيما من الأيتام المقيمين لدى ذويهم بمكة المكرمة، واستخدمت الدراسة مقياس الطمأنينة النفسية ومقياس الشعور بالوحدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن الأيتام المقيمين في دور الرعاية يعانون من فقر في الطمأنينة النفسية بمستوى أعلى من أقرانهم المقيمين لدى ذويهم، وأن كل من الأيتام المقيمين في دور الرعاية والأيتام المقيمين لدى ذويهم يعانون من الشعور بالوحدة النفسية.

استهدفت دراسة ليسنكو وآخرين (Lysenko, et al., 2013) الكشف عن الفروق بين الجنسين في أساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة، وفي المشكلات السلوكية الناتجة عن القسوة في المعاملة الوالدية. وتكونت العينة من (١٣.٣٨٠) مفحوصاً في كل من إنجلترا وويلز من مواليد (١٩٩٤) حتى مواليد (١٩٩٦). وتم تطبيق بعض الاختبارات الخاصة ببعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة. وكشفت النتائج عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية، حيث تبين أن معاملة الذكور تتسم بالشدة أكثر من الإناث، وكذلك في المشكلات السلوكية.

تناولت دراسة أزكيستن وجوفين (Azkestin & Guven, 2013) تحليل أساليب المعاملة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات التالية: نوع الطفل، عدد الأطفال، حجم الأسرة، مستوى التعليم، كما تراوحت أعمار الأطفال ما بين (٥) إلى (٦) سنوات. وتم تطبيق مقياس المعاملة الوالدية على عينة قوامها (٢٧٥) أسرة في (١٢) مدينة مختلفة في تركيا. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية وفقاً لنوع الطفل، وعدد الأطفال، ومستوى تعليم الوالدين.

هدفت الدراسة التي قام بها مكموتري (McMurtry, 2013) إلى التعرف على الفروق العرقية وفقاً لنموذج بيومرند لأساليب المعاملة الوالدية "الديمقراطية - الاستقلالية - الرقابة - القسوة الوالدية - القبول - المشاركة الوالدية". وتكونت العينة من (٥٨٢) مفحوصاً من الأمريكيين السود والبيض، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عاماً. وانتهت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين البيض والسود في أساليب المعاملة الوالدية "الديمقراطية - التسلطية - التساهل"، كما لم توجد فروق بين المجموعتين في كل من الرقابة والقسوة الوالدية أو منح الاستقلالية. كما أوضحت النتائج وفقاً لنموذج بيرمرند وجود علاقة بين أسلوب المعاملة التسلطي وبين النمط الديمقراطي لدى الأمريكيين السود، كما أن أسلوب المعاملة الخاص بالمفحوصين السود كان أكثر صرامة مقارنة بالمفحوصين البيض.

دراسة الشاوي (٢٠١٢): هدفت تحديد الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات، ومعرفة مستوى دافع الإنجاز الدراسي للطالبات ومعرفة العلاقة بين الحاجات الإرشادية ودافع الإنجاز الدراسي،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما عينة البحث فقد تضمنت (١٨٠ طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) وبعد ذلك تم استخراج النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة وعليه استنتجت الباحثة استنتاجات منها: أن مستوى الحاجات الإرشادية (دراسية - نفسية -

اجتماعية - اقتصادية - صحية وأوقات الفراغ) مرتفع لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات، أن مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى الطالبات عالي، هناك علاقة ارتباط بين الحاجات الإرشادية ودافع الإنجاز الدراسي.

وقامت المجالي (٢٠٠٦)، بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التحصيلي والتكييف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبا وطالبة، تم اختيارهم من مراكز الموهوبين بدولة الإمارات، واستخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وقائمة مينسوتا للتكييف الشخصي والاجتماعي، وأداة التكييف الأكاديمي، ومقياس أساليب العزو السببي التحصيلي بعد تكييفها للبيئة الإماراتية والتحقق من دلالات الصدق والثبات. وقد خلصت الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط دالة بين الاتجاهات الوالدية والعزو السببي عدا بعد(الاستقلال/التقييد)عند الطلبة وبعدي (الحماية الزائدة/الإهمال) و(الديمقراطية/ الأوتوقراطية) عند الطلاب الذكور، ولم يظهر لعامل الجنس أية أثر على التكيّف الشخصي والاجتماعي والتكييف الأكاديمي.

وأجرى Tanaka, et al (2006) دراسة لبحث الأداء المتوقع، وأهداف الإنجاز، وحالة القلق وأداء المهمة، حيث اعتبر أن حالة القلق عامل وسيط بين أهداف الإنجاز وأداء المهمة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) منهم ٣٧ أنثى + ١٦ ذكر خضعوا لاستفتاء تقرير ذاتي قبل أداء المهمة وبعدها مباشرة، وأظهر تحليل الانحدار أن هدف الأداء الإحجامي تربطه علاقة موجبة بحالة القلق.

وقام المجالي (٢٠٠٥ .Almajali, H)، بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التنشئة الأسرية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبة و(٢٢٨) طالبا. تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المرحلة الإعدادية في الإمارات العربية، واستخدم الباحث مقياس التفكير الإبداعي لتورانس ومقياس مركز الضبط لروتر ومقياس التنشئة الأسرية كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أن الطلبة الأكثر إبداعا كانوا من ذوي الضبط الداخلي وغالبيتهم نشأوا في أسر ديمقراطية، في حين كانت معاملات الارتباط دالة بين نمط التنشئة المتسلط وبين مركز الضبط الخارجي من جهة وبين تدني مستوى التفكير الابتكاري لدى الطلبة من الجهة الأخرى.

وقام Shih (2005) بدراسة دور أهداف الإنجاز في تعليم الأطفال في تيوان، وكان المشاركون (١٩٨) طفل في الصف السادس الابتدائي وأظهرت النتائج أن هدف الأداء الإقدامي وهدف الإتقان تنبأ بصورة موجبة بالاستراتيجيات التي

يستخدمها الأطفال للدافعية الداخلية، وتنبأت نفس الأهداف السابقة بصورة سالبةٍ بالقلق، كما اتضح أن أهداف الأداء الإحجامي يمكن من خلالها التنبؤ سلبياً بالدافعية الذاتية في حين يتنبأ إيجابياً بقلق الامتحان.

وأجرت نسور (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية وتوكيد الذات والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية، وتألفت عينة الدراسة من (٣٥٨) طالبة، تم اختيارهن عشوائياً من مدارس حكومية في مدينة عمان، واستخدمت الباحثة مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده أبو جبل (١٩٨٣)، ومقياس مفهوم الذات لبيرس -هارس الذي عربه الداوود (١٩٨٢)، ليلاءم البيئة الأردنية، ومقياس توكيد الذات لراتوس الذي طورته الأشهب (١٩٨٨) للبيئة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تعزى لنمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة تعزى لنمط التنشئة الأسرية في التحصيل الدراسي، وكانت النتائج لصالح مجموعة النمط الديمقراطي.

وقام White, et al (2004) بدراسة لبحث العلاقة بين المعتقدات الوالدية وتوجهات هدف الإنجاز والمعتقدات الشخصية حول أسباب النجاح في الألعاب الرياضية، وتكونت العينة من (١٨٣) من الذكور والإناث من الممارسين للألعاب الرياضية، وتتراوح أعمارهم بين ١١ -١٨ سنة طبق عليهم استبيان توجهات الأنا، والمهمة في الألعاب الرياضية، واستبيان يتعلق بالاعتقاد في الأسباب المؤدية للنجاح في الألعاب الرياضية، وآخر لتقدير إدراك هؤلاء الرياضيين لمعتقدات والديهم، وقد أظهرت النتائج أن توجه المهمة (الإتقان) عند الرياضيين ارتبط بالاعتقاد الوالدي المدرك، وكذلك الاعتقاد الشخصي بأن الجهد يؤدي إلى النجاح في الألعاب الرياضية، وأن توجه الأنا (الأداء) ارتبط بالمعتقدات الوالدية، وكذلك المعتقد الشخصي بأن القدرة والعوامل الخارجية واستخدام طرق الخداع باعتبارها مفاتيح النجاح في الألعاب الرياضية.

قام مسلم (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى دراسة واقع التنشئة الاجتماعية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الفلسطينية. وقد استطلع الباحث آراء ٥٠٠ أبٍ وأمٍ و٥٠٠ ابنٍ وابنة من محافظات غزة من خلال استخدام أداة طورت خصيصاً لتحقيق غرض الدراسة. وقد كانت أهم نتائج الدراسة أن حرية الرأي أمر متفق عليه داخل الأسرة الفلسطينية وأن الآباء والأبناء يدركون أساليب التربية بالتوجه والرؤية نفسيهما الذين يفرضهما عليهم الوالدان. وبينت نتائج الدراسة أيضاً أن وجهات نظر الأبناء والآباء متطابقة في أساليب التنشئة الاجتماعية خاصة فيما يتعلق بطرائق التربية وأساليب التوجيه للأبناء داخل الأسرة.

دراسة عبد الحميد(2003)، والتي هدفت إلى الكشف عن الدافعية للإنجاز وعلاقاتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من

شاغلي الوظائف المكتبية بدولة الإمارات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة مقياسين أحدهما يختص بالدافعية للإنجاز والآخر بتوكيد الذات، وقد تم تطبيق المقياسين المذكورين عن طريق المقابلة الفردية المقننة على عينة مكونة من (178) موظفا من الجنسين، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أنه بالنسبة للذكور ثمة ارتباط إيجابي بين توكيد الذات من جهة والدافعية للإنجاز بمختلف مكوناتها من جهة أخرى، ذلك لأن التوكيد يمكّن الرجل من المنافسة والطموح والاعتماد على الذات والحاجة إلى القوة التي تمثل أحد أبعاد عملية التمكين الإداري، وهي من متطلبات الدافعية للإنجاز.

وقدم (2002) Lehmann دراسة بحثت العلاقة بين أهداف الإنجاز للطلاب وبين اعزاءاتهم للجهد فيما يتعلق بنتائج تحصيلهم وحكمهم على طبيعة أدائهم وكذلك معتقداتهم عن ذكائهم، وذلك لعينة تكونت من (٢٠٤) من طلاب الصف السادس من الجنسين وكان من بين الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس لأهداف الإنجاز، ومقياس لإعزاءات الأطفال عن التحصيل لقياس الإعزاءات السببية للنجاح والفشل، وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أهداف الإنجاز والإعزاءات حيث أظهر اختبار (ت) أن الأفراد ذوي أهداف الإتقان اختلفوا عن ذوي أهداف الأداء في إعزائهم النجاح للجهد، حيث تميز ذوي أهداف الإتقان بالأعزاء إلى الجهد بالمقارنة بذوي أهداف الأداء.

وفي دراسة قام بها بيلجرينا وآخرون Pelegrina et al -٢٠٠٢ (٧١: ١٤٧ -١٦) كان الهدف منها تحليل العلاقة بين أنماط السلوك الوالدية. (النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والمتسامح، والمهمل) وعدة جوانب للأداء الأكاديمي شارك في هذه الدراسة ١٣٧٢ طفلا تراوحت أعمارهم بين ١١ - ١٥ سنة. وقدروا آباءهم في ضوء التقبل المدرك والتحكم المدرك. وتمثلت الأدوات في مقاييس تقرير ذاتية لقياس الأداء الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية، والكفاءة الأكاديمية المدركة وإغراءات الطلاب لنجاحهم الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى ما يلي: أن المراهقين الذين يدركون آباءهم على أنهم أكثر ديمقراطية أو تسامحا أحرزوا أعلى الدرجات في معظم متغيرات الدراسة، أن الطلاب الذين يدركوا آباءهم على أنهم متسلطون أو مهملون حصلوا على أقل الدرجات.

وفي دراسة (2001) Sinclair تم بحث إسهام توجهات أهداف الإنجاز عند الفرد وإدراكه للمناخ الدافعي والأثر التفاعلي لهذه المتغيرات في توضيح الدافعية الداخلية لعينة مكونة من (٢١٣) من طلاب التربية الرياضية، وقد تم استخدام استبيان لإدراك النجاح واستبيان لإدراك المناخ الدافعي في الألعاب بالإضافة إلى مقياس للدافعية الذاتية أثناء ممارسة الألعاب الرياضية، وقد أظهرت النتائج أن

إدراك الفرد للمناخ أثناء ممارسة الألعاب على أنه بغرض الإتقان ارتبط إيجابياً بالدافعية الداخلية، بينما إدراكه على أنه مجرد أداء أعطى ارتباطا سالبا بالدافعية الداخلية.

وفي دراسة Zwahr - Castro (2000) تم قياس دافعية الإنجاز من خال نموذج بحثي للشخصية واستبيان للتوجه نحو العمل والأسرة، ومقياس الخوف من الفشل، ومقياس القلق، والصورة المعدلة من استبيان أهداف الإنجاز، واستبيان للدافعية الداخلية يعتمد على التقرير الذاتي، وقد أشارت النتائج إلى أن أهداف الإنجاز تتوسط العلاقة بين دافعية الإنجاز والدافعية الداخلية، وأن هدف الإتقان يتوسط العلاقة بين الحاجة للإنجاز والدافعية الداخلية، وأن أهداف الأداء الإقدامي وأهداف الأداء الإحجامي تتوسط العلاقة بين الخوف من الفشل والدافعية الداخلية.

وفي دراسة قامت بها فايزة محمود -٢٠٠٠ (٢٦: ١ -٣٠) كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والدافعية للإنجاز وكذلك التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الآباء والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من ٣٣٠ فردا تم تقسيمهم إلى ١٧٩ أنثى، ١٥١ ذكراً من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة دمنهور. وتمثلت الأدوات في: مقياس دافعية الإنجاز (إعداد / صفاء الأعسر وآخرون)، مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء (إعداد إلهامي عبد العزيز)، وأشارت النتائج إلى ما يلي: وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين أسلوب التذبذب، والاتساق الخاص بالأب والدافعية للإنجاز في بعد التوجه نحو المستقبل، عدم وجود أي ارتباط دال إحصائيا بين إدراك الأبناء للفروق في أساليب معاملة الأب وأساليب معاملة الأم في بعد الرفض - التقبل وكافة أبعاد الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للإنجاز، وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين أسلوب التفرقة، والمساواة الخاص بالأم والدافعية للإنجاز في بعد الاستجابة للنجاح - الفشل والاستقلالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق وجود ثراء في الدراسات التي تناولت التنشئة الاجتماعية بصفة عامة أو ركزت على أساليبها في ضوء تناولها لأساليب المعاملة الوالدية، سواء من حيث الواقع أو العلاقة ببعض المتغيرات، كما يتبين تعدد الدراسات التي تناولت الدافع للإنجاز سواء من حيث واقعه أو علاقته ببعض المتغيرات، وبصفة عامة أكدت هذه الدراسات في مجملها على أهمية التنشئة الاجتماعية الأسرية وتعدد أساليبها، وكذلك بالنسبة لدافع الإنجاز، كما يتبين عدم وجود دراسات ربطت بين المتغيرين خاصة لدى الأطفال الأيتام وهو ما تتفرد به الدراسة الحالية بالإضافة لتميزها في هدفها الرئيسي وفي

مجتمعها وعينتها، ورغم ذلك استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في عرض بعض المفاهيم النظرية وفي إعداد الأداتين وبعض الإجراءات المنهجية.

- **الإطار النظري**:
- **المحور الأول**: **الإطار المفاهيمي للتنشئة الاجتماعية الأسرية**.
- **مفهوم التنشئة الاجتماعية**:

تعرف بأنها "العملية التي يستطيع بمقتضاها الأفراد المنشئين اجتماعيا عن كبح نزواتهم وتنظيمها وفق متطلبات المجتمع ونظامه الاجتماعي السائد ويكون سلوكهم هذا مناقضا لسلوك الأفراد غير المنشئين اجتماعيا، والذين تؤدي أنانيتهم في إشباع نزواتهم للإضرار بالآخرين وبسلامة المجتمع" (الخطيب، ٢٠٠٢، ٤٥).

ويرى أبو النيل أن التنشئة الاجتماعية هي " العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين رغبات ودوافع الفرد الخاصة، وبين اهتمامات الآخرين والتي تكون ممثلة في البناء الثقافي الذي يعيش فيه الفرد والاستخدام المألوف للأساليب الشائعة في المجتمع، كالمحافظة على المواعيد وهذه الأشياء ضرورية إذا ما كان على الفرد أن يحيا في وئام مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع" (الألوسي، ٢٠٠١، ٢٠٠٢، ٧٨).

ومن ثم يمكن القول بأن التنشئة الاجتماعية تعد المرحلة الأساس في الفرد الإبداعي، حيث معدل النمو لوظائف الإبداع خلالها أكبر منه في أي من مراحل العمر اللاحقة.

- **أهداف التنشئة الاجتماعية**:

يمكن القول بأن التنشئة الاجتماعية تسعى لتحقيق بعض الأهداف التي من بينها (نعيمة، ٢٠٠٢، ٢٩، ٣٠):

- إن الفرد لا يولد اجتماعيا، ولذا فإنه من خلال التنشئة يمكنه اكتساب الصفة الاجتماعية، والحفاظ على فطرته السليمة وإبراز جوانب إنسانيته الحقة، إن التنشئة تهدف إلى إكساب الفرد أو تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن آدمي السلوك والتصرفات، كما يتحول الفرد من طفل يعتمد على غيره غير قادر على تلبية حاجاته الأساسية إلى فرد يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية.
- تهدف التنشئة إلى غرس ثقافة المجتمع في شخصية الفرد، فالعلاقة وثيقة وتبادلية بين الثقافة و التنشئة، فكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر، ولعل من أبرز وظائف التنشئة الاجتماعية قدرتها على حفظ ثقافة المجتمع ونقلها من جيل لآخر، ولما كان الفرد يولد وهو مزود بمجموعة من القدرات والصفات الو راثية التي تحدد شكله الخارجي والمهارات العقلية، فالتنشئة الاجتماعية

هي التي تهذب هذه القدرات والمهارات فإما أن تدفعها إلى الأمام عن طريق تنميتها واستغلالها أحسن استغلال لصالح الفرد نفسه ولصالح مجتمعه، وإما أن تشدها إلى الوراء فتعيقها عن التقدم فتصبح معول هدم بدل لبنة بناء، حيث يكتسب الفرد قيم جماعته فيعرف معنى الصواب والخطأ، الحلال والحرام.. .. فتتكون بذلك نظرته للحياة وللمجتمع.

- تعمل التنشئة الاجتماعية السليمة على تنشئة الفرد على ضبط سلوكه،وإشباع حاجاته بطريقة تساير القيم الدينية والأعراف الاجتماعية حيث تعلمه كيفية كف دوافعه غير المرغوبة أو الحد منها، ومما يجدر ذكره أن القدر الأكبر من عملية التنشئة الاجتماعية يتمثل في إقامة حواجز وضوابط في مواجهة الإشباع المباشر للدوافع الفطرية كالدافع الجنسي ودوافع المقاتلة والعدوان، وهي ضوابط لا بد منها لقيام مجتمع سوي وبقائه ولهذا فإن هذه الضوابط توجد داخل كل المجتمعات حتى الأكثر بدائية.
- تعلم العقيدة والقيم والآداب الاجتماعية والأخلاقية وتكوين الاتجاهات المعترف بها داخل المجتمع وقيمه بصفة عامة، وذلك حتى يستطيع الفرد اختيار استجاباته للمثيرات في المواقف المختلفة التي يتعرض لها يوميا، كما تعمل التنشئة الاجتماعية على تعليم الفرد أدواره الاجتماعية والتي يشغلها الأفراد باختلاف الجنس والسن، فدور المرأة مختلف عن دور الرجل ودور الطفل مختلف عن دور الرجل الناضج وتجدر الإشارة إلى أن الأدوار الاجتماعية تختلف أهميتها باختلاف المجتمع كذلك...
- غرسٍ عواملٍ ضبط داخلية للسلوك وتلك التي يحتويها الضمير و تصبح جزءا أساسيا، لذا فإن مكونات الضمير إذا كانت من الأنواع الإيجابية فإن هذا الضمير يوصف بأنه حي، وأفضل أسلوب لإقامة نسق الضمير في ذات الطفل أن يكون الأبوين قدوة لأبنائهم حيث ينبغي ألا يأتي أحدهما أو كلاهما بنمط سلوكي مخالف للقيم الدينية و الآداب الاجتماعية.

- **خصائص التنشئة الاجتماعية**

في ضوء المفاهيم السابقة يمكن استخلاص خصائص التنشئة الاجتماعية وهي كما يلي (عبد القادر، ٢٠٠٦، ٤٧):

- أنها عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره إلى فرد ناضج يدرك معنى المسئولية الاجتماعية وكيف يتحملها، قادر على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية.
- أنها عملية تعلم اجتماعي(*Social Learning*) يتعلم فيها الفرد أدواره الاجتماعية والمعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، ويكتسب الاتجاهات النفسية والأنماط السلوكية التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.
- أنها عملية مستمرة لا تقتصر فقط على الطفولة، ولكنها تستمر في المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة

- أنها عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغير ،فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.
- أنها عملية معقدة متشعبة تستهدف مهام كبيرة، وتستخدم أساليب ووسائل متعددة لتحقيق ما تهدف إليه.

وفي النهاية فإن التنشئة الاجتماعية هي عملية تعليم وتعلم فإذا كان السلوك الإنساني مكتسبا بكليته، فلا بد أن ندرك موقع التربية وأهميتها في هذه العملية، لأنها العملية التي يتم بها ومن خلالها هذا الكسب والاكتساب، وهنا يأتي دور المدرسة أو المعهد في تنفيذ ذلك.

- **أساليب التنشئة الاجتماعية من خلال الأسرة**:

تتعدد أساليب التنشئة الاجتماعية وتختلف من أسرة لأخرى ومن مجتمع لآخر وكذلك من مرحلة عمرية لأخرى، ويمكن تناول أبرز أساليبها على النحو التالي (جابر، ٢٠٠٠) (الفاعوري، ٢٠٠٥) (المجالي، ٢٠٠٦):

- **الأسلوب الديمقراطي**:

يتصف هذا الأسلوب بأن الأمور في الأسرة تسير بشكل تعاوني بحيث يتعلم الأطفال بأن عليهم القيام ببعض الواجبات وأنهم مطالبون باتخاذ بعض القرارات بأنفسهم، كما يتعلمون أن للأبوين حقوقا وامتيازات خاصة، كما لا ينتظر الأطفال من والديهم أن يكونوا موقع انتباه دائم أو أنهم بحاجة لرعاية مستمرة. كما يتم معالجة الخلافات التي تقع في الأسرة بروح التعاون والصراحة والمحبة.

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الفرد فهي:

- التكييف مع الأسرة والعادات الاجتماعية.
- نمو الاستقلالية.
- الشعور بالأمن عند الاندماج مع الآخرين.

- **الأسلوب التسلطي**:

أسلوب يظهر سيطرة الوالدان على الطفل في جميع مراحل حياته وفي كل الأوقات ويتحكمان في اختياراته ورغباته ويحولان بين استقلاليته، وهذا التسلط لا يأتي من كره أو نبذ الوالدان لطفلهما بل قد يكون اهتمام زائد به.

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- شعور الطفل بالنقص وعدم الثقة.
- قلة القدرة على تحمل المسؤولية وسهولة الانقياد والميل إلى الانسحاب.
- ضعف الانتماء إلى الأسرة.
- صعوبة تكوين شخصية مستقلة لدى الابن.

- الخوف الشديد من الوالدين.
- عدم الرغبة في القيام بالواجبات المنزلية.

• **الأسلوب الاستقلالي**:

أسلوب يضع فيه الوالدان حدود ثابتة وواضحة لما هو مقبول وغير مقبول ومن ثم تشجيع الطفل وتحفيزه على معالجة شؤونه الخاصة وتحقيق ذاته دون الاعتماد على الآخرين.

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- التكيف من خلال تكوين العادات الاجتماعية المفيدة في حياته.
- تحمل المسؤولية.
- الثقة بالنفس عند التعامل مع الآخرين.

• **الأسلوب الرفضي**:

أسلوب يظهر على شكل حالة من الرفض واللامبالاة من الوالدين نحو طفلهم وعدم الاهتمام به وهذا الشعور الذي يواجه الطفل يهدد مشاعر الأمن لديه ويجعله محبط وعاجز عند التفاعل مع المواقف الحياتية (جابر، ٢٠٠٠).

أمَا عن الآثار التي يخلفها هذا الأسلوب على الطفل فهي:

- فقدان الطفل الشعور بالأمن وإدراكه بأنه منبوذ غير مرغوب فيه
- ظهور حالات من الجنوح عند الأطفال والشباب.

وقد حدد لنجولدسبى وآخرون Lngoldsby et al – ٢٠٠٤ (٦٣: ١٣٩ –١٥٩) أساليب التنشئة الاجتماعية فيما يلي:

- الحث والتشجيع الإيجابى *Positive induction*
- المراقبة والضبط *Monitoring*
- الاستقلال *Autonomy*
- العقاب *Punitiveness*
- التسامح *Permissiveness*

وانتهوا إلى أنه يمكن التنبؤ نحو الإنجاز تنبؤاً إيجابياً من خلال سلوك الحث والتشجيع الإيجابي، والمراقبة والضبط، في حين توصلوا إلى أنه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الإنجاز تنبؤاً سالباً من خلال سلوك العقاب، والتساهل. كما أن أسلوب التوجيه الرشيد من الوالدين يؤدى إلى الإحساس بالقيمة الذاتية والانتماء لدى الأبناء (درويش، ١٩٩٨، ٢٤).

• **معوقات التنشئة الاجتماعية في الأسرة**:

تتعدد معوقات التنشئة الاجتماعية المرتبطة بالأسرة كما تعكسها الأدبيات السابقة، ويمكن إيجازها على النحو التالي: (عبد القادر، ٢٠٠٦، ٧٥، ٧٥)

- غياب الأب عن المنزل فترات طويلة نسبيا حيث البحث عن متطلبات الحياة الأمر الذي قد يعرض الأطفال إلى بعض المشكلات والأمراض النفسية والاجتماعية.
- الحرمان العاطفي للطفل بسبب خروج الأم للعمل، وترك الطفل لمربية ،أو مع جيران المنزل.
- انتشار الأمية اللغوية والحضارية بين الآباء والأمهات ،مما ينعكس سلبا على الطفل وتربيته وتهيئته للعيش في عالم اليوم والغد.
- الصراع بين الإخوة والأخوات داخل الأسرة، نتيجة ازدواجية في معاملة الوالدين للأبناء ،أو شعور بعض الأبناء بالنقص.
- التعاسة الزوجية قد تؤدي إلى تفكك الأسرة ،مما يخلق جوا من التوتر يؤدي إلى نمو الأبناء نموا نفسيا غير سليم.
- أسلوب المعاملة بين الوالدين خاصة الذي يقوم على القهر والعنف، والإلزام والجبر مما يؤثر على شخصية الأبناء بالسلب.
- الحماية الزائدة ،أو الإهمال،والتسلط، وتفضيل الذكر على الأنثى ،أو العكس،أو الطفل
- عدم التقدير لذاتية الطفل يلاحظ في بعض الأسر عدم التقدير لذاتية الطفل واحترام مداركه أو تقدير لمكوناتها في مراحل نموه أي عدم الاعتداد بكيانه، ومع تمسك الأب والأم بالسلطة الوالدية، يتم تكوين نمط العلاقات الكبت لشخصية الطفل، وما يترتب على ذلك من اعتياده فيما بعد على الإذعان بل والخوف من السلطة.
- انعدام الضوابط والنظام كما يلاحظ أن بعض الأسر ترخي حبال لتساهل والتسامح والمحبة الزائدة للطفل الصغير إلى درجة عدم الاهتمام بتكوين حدود أو ضوابط لسلوكه وعاداته، إلا انه بمجرد أن يشتد عوده ويدخل المدرسة تبدأ الأسرة في ممارسة عوامل الضبط والربط، وفرض القيود والأوامر، وضرورة الالتفات إلى المذاكرة دون لعب أو انشغال بأشياء أخرى، وتبدو القسوة في فرض القيود والضوابط والحدود بصورة اشد في حالة البنت، وهكذا تنمو بذور التذبذب في مفهوم النظام ومفهوم السلوك غير المنضبط في شخصية الناشئة، لأن التعود على ذلك لم يبدأ معهم منذ الطفولة المبكرة.

وفي ضوء ما سبق يتضح للباحثة أهمية التنشئة الاجتماعية بصفة عامة، والأسرية منها بصفة خاصة، كما يتبين تعدد الأساليب التي يمكن للأسرة اتباعها في عملية التنشئة الاجتماعية مع بيان أن منها ما هو سلبي ومنها ما هو إيجابي، كما أن لكل منها إيجابياته وسلبياته، كما يتبين أنه على الأسرة أن تعي جيداً طبيعة هذه الأساليب من حيث ملاءمتها لشخصية أبنائها وما يمرون به من مراحل عمرية وعقلية وما يعيشونه من متغيرات وتحديات، وما يتسمون

به من خصائص نفسية واجتماعية حتى تتمكن من اتباع الأساليب الأنسب معهم في عملية التنشئة الاجتماعية.

إضافة لما سبق يتبين مدى التأثير الذي تحدثه عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية سواء بالإيجاب أو السلب على الفرد والمجتمع مما يتطلب الدقة في اختيار الأساليب المناسبة لها وكذلك بيان مدى تأثيرها على بعض المتغيرات الأخرى ومنها دافع الإنجاز الذي تتعرض له الباحثة في الصفحات التالية.

- **المحور الثاني**: **الإطار المفاهيمي للدافع للإنجاز**.
- **مفهوم دافع الإنجاز**:

يشير Pintrich, (2000) إلى أن أهداف الإنجاز إنما تعبر عن سبب سعي الفرد لإنجاز مهمة ما.

وأورد الزعبي (٢٠٠٥) بأنّ أول من استخدم مصطلح الحاجة للانجاز (Need for Achievement)، كان موراي (Morray) في كتابه "استكشافات الشخصية"، وقد حدد تلك الحاجة بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة، وبقدر كبير من الاستقلالية مع تحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والفوز عليهم.

وعرّف ماكليلاند (McClland) كما ورد لدى الزعبي (٢٠٠٥، ٤٧) الدافع للإنجاز بأنه "استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز".

ويعرف دافع الإنجاز بأنه: عملية استثارة السلوك والمحافظة علية لتحقيق هدف (أبو جادو ٢٠٠٠، ٣٣٠)، كما يرى البعض أنه يمثل الرغبة والسعي للتغلب على الصعوبات والعوائق لتحقيق النجاح في الأداء (سالم، ٢٠٠٠، ٢١)

كما يتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل. وهذه الرغبة - كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان - تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً(قطامي، ٢٠٠٢).

وتتولد خاصية دافعية الإنجاز لدى الفرد منذ الطفولة وتبدأ تنمو وتتطور اعتمادا على الظروف البيئية وما يؤثر في سلوكه إضافة إلى دور الوالدين اللذان يعدان العامل الأساسي في توجيه الطفل نحو السلوك المناسب والرغبة والإصرار في تحقيق النجاح من أجل مستقبل جيد لذا يمكن اعتبار دافعية الإنجاز المحرك

الأساسي لشخصية الفرد وسلوكه من خلال الإصرار والمثابرة والتنافس لتحقيق أفضل مستوى ممكن بين الأفراد، فقوة الدافع للإنجاز عند الأفراد تختلف مثلما تختلف النشاطات في طبيعة التحدي الذي تفرضه والغرض الذي تقدمة للتعبير عن هذا الدافع لذلك ينبغي أن نأخذ بنظر الاعتبار كل عوامل الشخصية وعواملٍ البيئة عندما تحاول تفسير قوة دافع الإنجاز بالنسبة لفردٍ معين يواجه تحدياً محدداً في حالة محددة يمكن للفرد نفسه أن يكون مدفوعاً بصورة أقوى للإنجاز في وقت معين قياساً على وقت آخر حتى عندما يكون في معظم الظروف ميالاً على وجه العموم لتحقيق منجزات للإنجاز أكثر من الآخرين (علي، ٢٠٠٨، ٢٨٣).

- **أهمية الدافع للإنجاز**:

تنبع أهمية دافعية الإنجاز من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمية على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال الزعبي (٢٠٠٥).

ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم و الإنجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم و الإنجاز وتؤثر فيه وتتأثر به (الزيات، ١٩٩٦).

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دوافع مرتفعة للإنجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة. وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع. والمرتفعون في دافع الإنجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه(Santrock, J,2003).

• **علاقة دافعية الإنجاز بأساليب التنشئة الأسرية**:

إن دافعية الإنجاز تنمو خلال مرحلة الطفولة، وتُحدد في جزء كبير منها بواسطة الوالدين من خلال أسلوب معاملتهم للابن، حيث يتأثر الدافع للانجاز لدى الأطفال بالمكونات الانفعالية التي يتم أثارتها من خلال إثابة الآباء للأداء الحسن، وهذا من شأنه أن يزيد من المستويات المرتفعة لدافعية الإنجاز، وقد ظهر أن الشعور العدائي نحو الآباء يخفض الإنجاز ويقلل الدافعية لدى الأطفال (عبدٍ الخالق، والنيال، ١٩٩٢). كما أن الدافع إلى الإنجاز يظهر بصورة أكثر تكرارا وقوة في الأسر التي تشجع الأطفال على الاستقلال في سن مبكر. كما نجد أن آباء هؤلاء الأطفال في الغالب يحددون لهم أهدافا عالية (الشربيني وصادق، ٢٠٠٠).

فدافع الإنجاز لا يولد مع الفرد بل يكتسب من الوالدين والبيئة المحيطة، كما يحتاج إلى عملية تفاعل وأساليب تعامل فعّالة بين الفرد ومن يؤثر في سلوكهٍ، فالفرد يحتاج لإشباع دوافعه ومنها دافع الإنجاز، حيث تتأثر شخصيته كثيرا بما يصيب هذه الدوافع أو بعضها من إهمال أو حرمان، كما تتأثر بالأسلوب والطريقة التي يعامل بها الفرد، وخاصة في مرحلة طفولته (الصومالي، ١٩٩٣).

• **العوامل المسببة لدافعية الإنجاز**:

يرى أتكنسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي(علاونة، ٢٠٠٤):

• **أولاً: الدافع للوصول إلى النجاح**

إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما أنهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل، وعندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

• **ثانياً: احتمالات النجاح**

إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده. أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها. أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

• **ثالثا: القيمة الباعثة للنجاح**

يعد النجاح – في حد ذاته – حافزاً، وفي نفس الوقت فإن النجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة(Petri, H; & Govern,2004).

وتشير دراسة سيمانسكي وزملائه أن العاملين الذين يعملون بدافع الاستقلالية والتحدي وطبيعة العمل له أثر على إنتاجية ورضا عن العمل، عكس الذين يعملون بدافع الأمن والأجر وفوائد العمل المادية فقط (Szymanski; Enda & Parker, 1995,130).

وفي ضوء ما سبق يتبين للباحثة أهمية دافع الإنجاز وكذلك أبرز العوامل المؤثرة فيه والتي في مقدمتها أساليب التنشئة الأسرية مما يتطلب الكشف عن العلاقة بينهما وهو ما تسعى إليه الباحثة من خلال الدراسة الميدانية على النحو التالي.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:
- **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافها.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٩٧٩٨٢) طالبة

- **عينة الدراسة**:

اقتصرت عينة الدراسة على عدد (٣٩١) طالبة من الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض التعليمية.

- **وصف عينة الدراسة**:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (المدرسة)

المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
حكومية	312	%79.8
أهلية	79	%20.2
المجموع	391	%100

يتضح من الجدول (١) أن أعلى نسبة من إجمالي عينة الطالبات حسب المدرسة هي نسبة حكومية ثم نسبة أهلية حيث بلغت النسب على الترتيب (79.8%)، (20.2%).

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (المستوى الدراسي)

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السابع	106	%27.1
الثامن	120	%30.7
التاسع	165	%42.2
المجموع	391	%100

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى نسبة من إجمالي عينة الطالبات هي نسبة المستوى التاسع ثم نسبة المستوى الثامن وأخيرا نسبة المستوى السابع حيث بلغت النسب على الترتيب (42.2%)، (30.7%)، (27.1%).

• **أداة الدراسة**:

استبانة من محورين أحدهما تناول أساليب التنشئة الاجتماعية والمحور الآخر تناول الدافع للإنجاز.

• **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**: (**الصدق والثبات**)

• **صدق المحكمين**:

تم حساب صدق الاستبانة في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، ذوي الاختصاص والخبرة للقيام بتحكيمها، وذلك بعد أن يطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول كل استبانة وفقراتها من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المستهدفة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور التي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها؛ وذلك بتعديل الفقرات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، بالإضافة إلى النظر في تدرج كل استبانة، وغير ذلك مما يراه الخبراء مناسبًا.

• **الاتساق الداخلي**:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (ن=٣٩١)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
عبارة١	.665**	عبارة٢٣	.820**
عبارة٢	.614**	عبارة٢٤	.759**
عبارة٣	.617**	عبارة٢٥	.771**
عبارة٤	.704**	عبارة٢٦	.539**
عبارة٥	.526**	عبارة٢٧	.632**
عبارة٦	.703**	عبارة٢٨	.625**
عبارة٧	.714**	عبارة٢٩	.569**
عبارة٨	.194**	عبارة٣٠	.698**
عبارة٩	.792**	عبارة٣١	.452**
عبارة١٠	.697**	عبارة٣٢	.764**
عبارة١١	.826**	عبارة٣٣	.735**
عبارة١٢	.710**	عبارة٣٤	.705**
عبارة١٣	.717**	عبارة٣٥	.514**
عبارة١٤	.143**	عبارة٣٦	.688**
عبارة١٥	.735**	عبارة٣٧	.697**
عبارة١٦	.807**	عبارة٣٨	.452**
عبارة١٧	.758**	عبارة٣٩	.467**
عبارة١٨	.746**	عبارة٤٠	.744**
عبارة١٩	.709**	عبارة٤١	.552**
عبارة٢٠	.834**	عبارة٤٢	.525**
عبارة٢١	.642**	عبارة٤٣	.746**
عبارة٢٢	.726**	عبارة٤٤	.821**

◆◆ تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عبارات الاستبانة والمجموع الكلي للعبارات، مما يدل على صدق عبارات الاستبانة، وقد تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (**143.) و (**834.)

- **الثبات**:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) يبين ثبات الاستبانة عن طريق معامل ألفا كرونباخ (ن=٣٩١)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	درجة الثبات
الأول	24	.788	مرتفعة
الثاني	20	.967	مرتفعة
الإجمالي	44	.930	مرتفعة

يتضح من الجدول (٤) أن درجة ثبات مجموع الاستبانةككل مرتفعة (930.)، حيث تقترب هذه القيمة من الواحد الصحيح وهى درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا، ولذلك جاءت درجة الثبات للاستبانة عالية.

ويمكن أن يفيد ذلك في:

- صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه.
- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

- **تصحيح الاستبانة**:

تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (١)، وعكس تلك الدرجات في حالة العبارات السلبية، حيث، تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (١)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (٣)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(٣ \times \text{تكرار مرتفعة}) + (٢ \times \text{تكرار متوسطة}) + (١ \times \text{تكرار منخفضة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها كبيرة ، أم متوسطة ، أم ضعيفة من خلال العلاقة التالية:

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٥) يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من ١وحتى (١ + ٠.٦٦) أي ١.٦٦ تقريباً
متوسطة	من ١.٦٧وحتى (١.٦٧ + ٠.٦٦) أي ٢.٣٣ تقريباً
مرتفعة	من ٢.٣٤وحتى (٢.٣٤ + ٠.٦٦) أي ٣ تقريباً

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار الاثنين وعشرون. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والوزن النسبي واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t - test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA).

- **نتائج الدراسة ومناقشتها**:

تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال الإطار النظري للدراسة.

نتائج إجابة السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما أساليب التنشئة الاجتماعية التي يدركها الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الوزن النسبي لعبارات المحور الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٦) درجة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية والتكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي المرتبطة به من وجهة نظر أفراد العينة من الطالبات (ن=٣٩١)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	أفضل التنشئة الأسرية التي تعتمد على مسامحة المخطئ من الأبناء	90	23.00 %	70	17.90 %	231	59.10 %	1.6394	19	ضعيفة
٢	أرى تنشئة الأبناء على عدم السماح لهم بالخروج بمفردهم	105	26.90 %	38	9.70 %	248	63.40 %	1.6343	20	ضعيفة
٣	أفضل أسلوب التنشئة الأسرية الذي يجعل الأبناء أحرارًا في تصرفاتهم	97	24.80 %	96	24.60 %	198	50.60 %	1.7417	17	متوسطة
٤	من الأفضل أن يحدد الآباء لأبنائهم ما يقومون بهم من أعمال	87	22.30 %	81	20.70 %	223	57.00 %	1.6522	18	ضعيفة
٥	من المهم أن يفرق الوالدين بين أبنائهم في التنشئة الأسرية	19	4.90 %	168	43.00 %	204	52.20 %	1.5269	22	ضعيفة
٦	أميل إلى أن يعامل الوالدان أبنائهم في التنشئة الأسرية على أنهم مثلهم تماما	241	61.60 %	38	9.70 %	112	28.60 %	2.3299	1	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٧	أفضل أسلوب التنشئة الأسرية الذي يجعل الأبناء موضع ثقة	191	48.80 %	96	24.60 %	104	26.60 %	2.22 25	10	متوسطة
٨	من المهم في التنشئة الأسرية أن يفرض الوالدان على أبنائهم التنازل عن حقوقهم لصالح إخوتهم	43	11.00 %	95	24.30 %	253	64.70 %	1.46 29	23	ضعيفة
٩	من الأفضل أن يشعر الوالدان أبنائهم بأنهم يعرفون مصلحتهم أكثر منهم	231	59.10 %	52	13.30 %	108	27.60 %	2.31 46	4	متوسطة
١٠	أفضل ان يترك الآباء أبنائهم يعتمدوا على أنفسهم فيما يقومون به	161	41.20 %	58	14.80 %	172	44.00 %	1.97 19	16	متوسطة
١١	من المهم أن يربي الوالدان أبنائهم على التفاعل الإيجابي مع الآخرين	231	59.10 %	52	13.30 %	108	27.60 %	2.31 46	3	متوسطة
١٢	يفضل أن يترك الوالدان لأبنائهم فرصة اتخاذ القرارات الخاصة بهم بمفردهم	215	55.00 %	66	16.90 %	110	28.10 %	2.26 85	7	متوسطة
١٣	من المهم أن يسمح الوالدان لأبنائهم بقضاء وقت فراغهم بالطريقة التي تعجبهم	208	53.20 %	72	18.40 %	111	28.40 %	2.24 81	8	متوسطة
١٤	أفضل المبالغة في استخدام العقاب نحو المخطئ لردعه	43	11.00 %	92	23.50 %	256	65.50 %	1.45 52	24	ضعيفة
١٥	أفضل أسلوب تخويف الطفل المخطئ تارة بالطبيب وتارة بالأستاذ في المدرسة وما شابه	180	46.00 %	57	14.60 %	154	39.40 %	2.06 65	14	متوسطة
١٦	أميل إلى عدم ترك الطفل يعتمد على نفسه حتى لا يخطئ	234	59.80 %	49	12.50 %	108	27.60 %	2.32 23	2	متوسطة
١٧	من غير الضرورة الاستماع إلى آراء الأطفال في الصغر فهي غير مجدية	204	52.20 %	56	14.30 %	131	33.50 %	2.18 67	12	متوسطة
١٨	من المهم اختلاف نمط التربية بين الأب والأم	208	53.20 %	67	17.10 %	116	29.70 %	2.23 53	9	متوسطة
١٩	أفضل التدليل الزائد في عملية التنشئة الاجتماعية	137	35.00 %	139	35.50 %	115	29.40 %	2.05 63	15	متوسطة
٢٠	أميل إلى أسلوب التقتير على الأبناء في تنشئتهم لتعويدهم على تحمل المسئولية	229	58.60 %	41	10.50 %	121	30.90 %	2.27 62	6	متوسطة
٢١	يفضل استخدام الأساليب النابية والقاسية مع الأطفال المخطئين حتى ينشئوا على تجنب الأخطاء	104	26.60 %	36	9.20 %	251	64.20 %	1.62 40	21	ضعيفة
٢٢	من ، الأفضل إشعار الأبناء دائما أنهم مراقبون حتى لا يقعوا في الأخطاء	177	45.30 %	118	30.20 %	96	24.60 %	2.20 72	11	متوسطة
٢٣	يفضل تقديم الهدايا والمكافآت للمتفوقين من الأبناء لحثهم على المزيد	232	59.30 %	48	12.30 %	111	28.40 %	2.30 95	5	متوسطة
٢٤	تقديم الهدايا والمكافآت للأبناء يعودهم الكسل	198	50.60 %	60	15.30 %	133	34.00 %	2.16 62	13	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (6)، (16)، (11)، (9)، (23)، (20)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور الثاني الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- أميلٍ إلى أن يعامل الوالدان أبنائهم في التنشئة الأسرية على أنهم مثلهم تماما بتقدير رقمي (2.3299) متوسطة
- أميل إلى عدم ترك الطفل يعتمد على نفسه حتى لا يخطئ بتقدير رقمي (2.3223) متوسطة
- من المهم أن يربي الوالدان أبنائهم على التفاعل الإيجابي مع الآخرين بتقدير رقمي (2.3146) متوسطة
- من الأفضل أن يشعر الوالدان أبنائهم بأنهم يعرفون مصلحتهم أكثر منهم بتقدير رقمي (2.3146) متوسطة
- يفضل تقديم الهدايا والمكافآت للمتفوقين من الأبناء لحثهم على المزيد بتقدير رقمي (2.3095) متوسطة
- أميل إلى أسلوب التقتير على الأبناء في تنشئتهم لتعويدهم على تحمل المسئولية بتقدير رقمي (2.2762) متوسطة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن إشعار الطفل بذاتهٍ ومكانته وأنه ذو أهمية لدى والديه بل يصل في المعاملة إلى أنهم مثلهم تماماً له حقوق وعليه واجبات كما أن لهم حقوق وعليهم واجبات يجعل أكثر تقبلاً لعملية التنشئة الاجتماعية مما جعل العبارة (أميل إلى أن يعامل الوالدان أبنائهم في التنشئة الأسرية على أنهم مثلهم تماما) تأتي في ترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة، وبما أن الطفل يكون أكثر احتياجا لغيره وليست لديه المقدرة الكامل للاعتماد على نفسه وبالتالي جاءت العبارة (أميل إلى عدم ترك الطفل يعتمد على نفسه حتى لا يخطئ) في مرتبة مرتفعة من وجهة نظر عينة الدراسة، بالإضافة إلى أن شعور اليتيمات بالعزلة إلى حد ما مقارنة بغيرهن جعلهم يفقدون التفاعل الإيجابي بدرجة ما مما جعلهم يدركون أهميته والحاجة إليه وبالتالي جاءت العبارة (من المهم أن يربي الوالدان أبنائهم على التفاعل الإيجابي مع الآخرين) بدرجة مرتفعة من بين العبارات من وجهة نظرهن، بجانب أن إشعار الطفل بالسبب الذي من أجله يتم منعه من شيء ما أو إعطائه شيء ما أو حثهٍ على عمل ما يجعله أكثر تقبلاً لهذا الأمر حيث إن معرفة السبب تزيل كثيراً من أوجه الاعتراض والرفض وبالتالي جاءت العبارة (من الأفضل أن يشعر الوالدان أبنائهم بأنهم يعرفون مصلحتهم أكثر منهم) في ترتيب مرتفع مقارنة ببقية العبارات من وجهة نظر عينة الدراسة، إضافة إلى أن أسلوب التعزيز

الإيجابي له دور مهم في عملية تعويد الأبناء على فضائل الإعمال وتنشئتهم عليها ومن ثم جاءت العبارة (يفضل تقديم الهدايا والمكافآت للمتفوقين من الأبناء لحثهم على المزيد) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة، ورغم أهمية المكافآت والتعزيزات الإيجابية في عملية التنشئة الاجتماعية إلا أن التقتير أحياناً وتدريب الأطفال على تحمل المشاق والصعاب في حدود قدراتهم ومستوياتهم العمرية والعقلية من الأمور المفيدة في تنشئتهم ولذا جاءت العبارة (أميل إلى أسلوب التقتير على الأبناء في تنشئتهم لتعويدهم على تحمل المسئولية) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة.

يتضح من الجدول (٦) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (14)، (8)، (5)، (21)، (2)، (1)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة ضعيفة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور الثاني الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- أفضل المبالغة في استخدام العقاب نحو المخطئ لردعه بتقدير رقمي (*1.4552*) ضعيفة
- من المهم في التنشئة الأسرية أن يفرض الوالدان على أبنائهم التنازل عن حقوقهم لصالح إخوتهم بتقدير رقمي (*1.4629*) ضعيفة
- من المهم أن يفرق الوالدين بين أبنائهم في التنشئة الأسرية بتقدير رقمي (*1.5269*) ضعيفة
- يفضل استخدام الأساليب النابية والقاسية مع الأطفال المخطئين حتى ينشئوا على تجنب الأخطاء بتقدير رقمي (*1.6240*) ضعيفة
- أرى تنشئة الأبناء على عدم السماح لهم بالخروج بمفردهم بتقدير رقمي (*1.6343*) ضعيفة
- أفضل التنشئة الأسرية التي تعتمد على مسامحة المخطئ من الأبناء بتقدير رقمي (*1.6394*) ضعيفة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطالبات قد لديهن الوعي الكامل بأن المبالغة في الشيء حتى وإن كانت في الاتجاه المحمود ربما تأتي بنتائج عكسية وبالتالي فإنها في العقاب قد تكون ذات أثر سلبي بصورة مباشرة، بالإضافة إلى أن العقوبة من الأساليب التي يلجأ إليها المربون ولكن بعد استنفاذ بقية الأساليب الأخرى ووفق شروط وضوابط محددة أبرزها عدم المبالغة فيها واختيار مكان الضرب وأداته، مما جعل العبارة (أفضل المبالغة في استخدام العقاب نحو المخطئ لردعه) تأتي في ترتيب منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة، بالإضافة إلى أن العدل بين الأبناء أمر حثت عليه الشريعة الإسلامية لما لها من آثار إيجابية على الأبناء بخلاف التفرقة بدون سبب والتي يترتب عليها آثار سلبية الكراهية

والحقد بين الأبناء من جهة أو إصابة بعضهم ببعض الأمراض النفسية مما جعل العبارة (من المهم أن يفرق الوالدين بين أبنائهم في التنشئة الأسرية) تأتي في ترتيب منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة.

كما أن توجيه اللوم باستمرار للأبناء من شأنه يؤثر سلباً عليهم بصفة عامة، بالإضافة إلى أن تسميتهم بالأسماء الحسنة من حقهم على آبائهم وبالتالي المناداة بالألفاظ النابية أو عقابهم بها من الأمور المنبوذة شرعاً وعرفا، بالإضافة إلى أن تدريب الأبناء على الإقلاع عن الأخطاء له العديد من الأساليب غير استخدام الألفاظ النابية معهم، بل ربما يكون استخدام الألفاظ النابية سبباً من أسباب إصراره على هذه الأخطاء، وبالتالي جاءت العبارة (يفضل استخدام الأساليب النابية والقاسية مع الأطفال المخطئين حتى ينشئوا على تجنب الأخطاء) بترتيب منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة.

إضافة إلى ما سبق فإن الأطفال يكون لديهن احتياج دائم للعب والترفيه، بل وفي فترات متأخرة من الطفولة وبدايات المراهقة يكون لديهن حاجة إلى الشعور بالاستقلال وبالتالي قد يكون من المفيد لهم أن يسمح الوالدان بخروجهم بمفردهم ولكن تحت توجيههم ومتابعتهم باختيار من يخرجون معهم وأوقات وأماكن خروجهم، ومن ثم جاءت العبارة (أرى تنشئة الأبناء على عدم السماح لهم بالخروج بمفردهم) بترتيب منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة.

كما أن المسامحة المتكررة للأطفال على ما يصدر منهم من أخطاء قد يترتب عليها تعود الأطفال على ذلك، مما يجعل الأطفال يستمرون في أخطائهم لعلمهم مسبقاً بأن والدهم سيتدخل لمنع عقابهم من قبل والدتهم أو العكس أو أن الأبوين سيتدخلان معاً لمنع عقابهم من المعلم أو المدرسة على ما صدر منهم من أخطاء، وبالتالي فإن تكرار المسامحة قد يترتب عليه آثار سلبية أما استخدمها بحدود ووفق نمط شخصية الطفل كأن يكون خجول مثلاً أو قليل الأخطاء فإنها تكون مفيدة ومجدية، ولذا جاءت العبارة (أفضل التنشئة الأسرية التي تعتمد على مسامحة المخطئ من الأبناء) بترتيب منخفض من وجهة نظر عينة الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: ما مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة؟؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الوزن النسبي لعبارات مستوى الشعور بالاكتئاب، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٧) درجة ومستوى الموافقة على عبارات المحور الثاني الخاص بالدافع للانجاز والتكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي المرتبطة به من وجهة نظر عينة الدراسة من الطالبات (ن=٣٩١)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	أعيش حياة مستقرة تساعدني على الإبداع بشكل مستمر	176	45.00%	91	23.30%	124	31.70%	2.1330	20	متوسطة
٢	أحاول أن يكون مستوى أدائي أفضل من زميلاتي	207	52.90%	57	14.60%	127	32.50%	2.2046	14	متوسطة
٣	سر تفوقي منافستي للآخرين	211	54.00%	38	9.70%	142	36.30%	2.1765	17	متوسطة
٤	يعجبني المثل القائل : لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد	216	55.20%	44	11.30%	131	33.50%	2.2174	13	متوسطة
٥	أتقن أعمالي بدرجة عالية	223	57.00%	35	9.00%	133	34.00%	2.2302	10	متوسطة
٦	يضايقني سوء أدائي للمهمات	228	58.30%	35	9.00%	128	32.70%	2.2558	7	متوسطة
٧	أتهرب من التزاماتي و مسئولياتي	210	53.70%	67	17.10%	114	29.20%	2.2455	8	متوسطة
٨	أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر	231	59.10%	39	10.00%	121	30.90%	2.2813	4	متوسطة
٩	أسعى لأن أكون متميزة بين زميلاتي	227	58.10%	42	10.70%	122	31.20%	2.2685	5	متوسطة
١٠	أبذل جهدا كبيرا للحصول على أعلى المعدلات	207	52.90%	67	17.10%	117	29.90%	2.2302	9	متوسطة
١١	أشعر بعدم قدرتي على الالتزام بما تعهدت به	192	49.10%	82	21.00%	117	29.90%	2.1918	15	متوسطة
١٢	أفضل الأعمال التي تتطلب مهارات عالية	216	55.20%	62	15.90%	113	28.90%	2.2634	6	متوسطة
١٣	أفضل القيام بالأعمال الصعبة التي تتطلب تحدي	223	57.00%	33	8.40%	135	34.50%	2.2251	12	متوسطة
١٤	إذا لم أبلغ هدفي استمر في بذل أقصى ما أستطيع لتحقيقه	242	61.90%	26	6.60%	123	31.50%	2.3043	1	متوسطة
١٥	أضع لنفسي معايير مرتفعة جدا أصل إلى التفوق	240	61.40%	23	5.90%	128	32.70%	2.2864	3	متوسطة
١٦	تجذبني الأعمال التي تتطلب مسئولية كبيرة	216	55.20%	29	7.40%	146	37.30%	2.1790	16	متوسطة
١٧	الوصول إلى الأماكن المرموقة هدف مهم جدا أسعى لتحقيقه	232	59.30%	45	11.50%	114	29.20%	2.3018	2	متوسطة
١٨	أخطط لمستقبلي باستمرار	204	52.20%	37	9.50%	150	38.40%	2.1381	19	متوسطة
١٩	عندما أبدأ في عمل ما فإنني لا أتركه حتى أنجزه بكفاءة	216	55.20%	47	12.00%	128	32.70%	2.2251	11	متوسطة
٢٠	أحدد جوانب الضعف في أدائي باستمرار لعلاجها	197	50.40%	62	15.90%	132	33.80%	2.1662	18	متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن أكثر العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (14)، (17)، (15)، (8)، (9)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة

بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور الثاني الخاص بالدافع للانجاز، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- إذا لم أبلغ هدفي استمر في بذل أقصى ما أستطيع لتحقيقه بتقدير رقمي (2.3043) متوسطة
- الوصول إلى الأماكن المرموقة هدف مهم جداً أسعى لتحقيقه بتقدير رقمي (2.3018) متوسطة
- أضع لنفسي معايير مرتفعة جداً لأصل إلى التفوق بتقدير رقمي (2.2864) متوسطة
- أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر بتقدير رقمي (2.2813) متوسطة
- أسعى لأن أكون متميزة بين زميلاتي بتقدير رقمي (2.2685) متوسطة

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن بلوغ الهدف المراد يعد قمة الإنجاز، وبالتالي من لديه دافع إنجاز مرتفع يسعى دوماً لبذل قصارى جهده لتحقيق ما يطمح إليه من أهداف، ولذا جاء العبارة (إذا لم أبلغ هدفي استمر في بذل أقصى ما أستطيع لتحقيقه) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أن من لديه دافع إنجاز قوي لا يرضى بالمراكز المتدنية سواء في الدراسة أو العمل بل هو لديه طموح مشروع دائماً لبلوغ أرقى الدرجات، ولذا جاءت العبارة (الوصول إلى الأماكن المرموقة هدف مهم جدا أسعى لتحقيقه) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أن وجود معيار أو محك معين يعمل الفرد في ضوئه ويقوم نفسه من خلال أمر إيجابي وكلما كانت هذه المعايير مرتفعة كلما كانت ذات أثر إيجابي متميز خاصة لذوي دافع الإنجاز المرتفع، ولذا جاءت العبارة (أضع لنفسي معايير مرتفعة جدا لأصل إلى التفوق) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أن من لديه دافع إنجاز مرتفع لا يتحقق له الإشباع إلا بعد إتمامه ما كلف به من مهام وأعمال ولذا هو دائماً يسعى لتحقيق ذلك مهما كلفه هذا الأمر من مشقة أو مجهود، ومن ثم جاءت العبارة (أقوم بواجباتي مهما كلفني الأمر) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أن الرغبة في التميز وما يترتب عليها من تنافس محمود سمة رئيسية للمتفوقين وذوي دافع الإنجاز المرتفع، ولذا جاءت العبارة (أسعى لأن أكون متميزة بين زميلاتي) بترتيب مرتفع من وجهة نظر عينة الدراسة.

يتضح من الجدول (٧) أن أقل العبارات موافقة من وجهة نظر عينة الدراسة العبارات (1)، (18)، (20)، (3)، (16)، حيث وقعت هذه العبارات في نطاق الموافقة بدرجة متوسطة، وذلك حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور الثاني الخاص بالدافع للانجاز، وتشير تلك العبارات على الترتيب إلى:

- أعيش حياة مستقرة تساعدني على الإبداع بشكل مستمر بتقدير رقمي (2.1330) متوسطة
- أخطط لمستقبلي باستمرار بتقدير رقمي (2.1381) متوسطة
- أحدد جوانب الضعف في أدائي باستمرار لعلاجها بتقدير رقمي (2.1662) متوسطة
- سر تفوقي منافستي للآخرين بتقدير رقمي (2.1765) متوسطة
- تجذبني الأعمال التي تتطلب مسئولية كبيرة بتقدير رقمي (2.1790) متوسطة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضعف وعي الطالبات الأيتام بأهمية الاستقرار بصفة عامة وداخل الأسرة بصفة خاصة ودوره الفاعل في حثهن على الإنجاز في مختلف المجالات مما جعل العبارة (أعيش حياة مستقرة تساعدني على الإبداع بشكل مستمر) تأتي في ترتيب متوسط من وجهة نظرهن من بين عبارات دافع الإنجاز، كما أن الطالبات عينة الدراسة في مرحلة عمرية وعقلية قد لا تسمح له بالوعي الكامل بأهمية التخطيط وضرورته ومن ثم جاءت العبارة (أخطط لمستقبلي باستمرار) بتقدير متوسط من بين عبارات دافع الإنجاز لديهن، كما أن قدرتهن على تشخيص مستوى أدائهن بصورة مستمرة لتحديد نقاط الضعف والعمل على تلاشيها باستمرار أمر قد لا يدركنه بدرجة عالية خاصة وأنهن يفتقدن الرعاية الأسرية الطبيعية التي تنمي وعيهن بهذا الأمر، ومن ثم جاءت العبارة (أحدد جوانب الضعف في أدائي باستمرار لعلاجها) بتقدير متوسط من وجهة نظرهن، كما أن قدرتهن على الوعي بأن التنافس المحمود مع زميلاتهن عامل مهم وحاسم في تشجيعهن على التفوق والتميز جعل إجابتهن على العبارة (سر تفوقي منافستي للآخرين) جاءت في رتبة متوسطة.

نتائج إجابة السؤال الرابع الذي نص على ما يلي: ما مدى وجود علاقة بين كل من أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين كل من مستوى الثقة بالنفس ومستوى الشعور بالاكتئاب، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٨) بين العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن=٣٩١)

الارتباط بين	مقياس الشعور بالاكتئاب لدى المتعافين من الإدمان
أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز	.408**

** تعني أن معامل الارتباط دال عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول (٨) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) متوسطة دالة إحصائيا بين أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز لدى

الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (**.408) مما يدل على قوة الارتباط بينهما.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس الذي نص على ما يلي: ما مدى وجود فروق تعزى لمتغيري (نوع التعليم "حكومي/ أهلي" والمستوى الدراسي "السابع/ الثامن/ التاسع) في مستوى الثقة بالنفس والشعور بالاكتئاب لدى عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب دلالة الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري نوع التعليم والمستوى الدراسي، وكانت النتائج على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى موافقة محوري الاستبانة بحسب متغير المدرسة (حكومية - أهلية)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محوري الاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتين t - test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة من الطالبات نحو الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير المدرسة (ن=٣٩١)

المحور	المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	حكومية	312	47.6827	8.43961	-2.596	.010 دالة
	أهلية	79	50.4051	7.86508		
الثاني	حكومية	312	42.8429	14.83449	-4.761	.000 دالة
	أهلية	79	51.1646	9.11104		

يتضح من الجدول (٩)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المدرسة (حكومية - أهلية)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية، حيث جاءت قيمة (ت)، (*2.596-*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (*0.05*)، وكانت الفروق لصالح المدارس الأهلية، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (*50.4051*)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من المدارس الحكومية (*47.6827*).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المدرسة (حكومية - أهلية)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالدافع للانجاز، حيث جاءت قيمة (ت)، (*4.761-*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (*0.05*)، وكانت الفروق لصالح المدارس الأهلية، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور (*51.1646*)، بينما بلغ متوسط استجابات أفراد العينة من المدارس الحكومية (*42.8429*).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المدارس الأهلية ربما يكون بها مزيد من التوعية سواء بالممارسة أو التوجيهات النظرية الخاصة بأساليب التنشئة الأسرية بصفة عامة مقارنة بالمدارس الحكومية، بجانب أن المدارس الأهلية يكونٍ بها متابعة وإشراف وتوجيه بصفة مستمرة فيما يتعلق بالإنجاز مما يؤثر إيجابا على دافعية الإنجاز لدى طالباتها بصفة عامة والأيتام منهن بصفة خاصة.

إضافة إلى أن معظم طالبات المدارس الأهلية ينتمين إلى أسر مرتفعة الدخل مقارنة بالملتحقات بالمدارس الحكومية مما يكون له أثر إيجابي على مستوى الوعي بأساليب التنشئة الأسرية وبالتالي الدافع للإنجاز لديهن.

النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى موافقة محوري الاستبانة بحسب متغير المستوى الدراسي (السابع - الثامن - التاسع)

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محوري الاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٠) يوضح دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة من الطالبات نحو الموافقة على محوري الاستبانة (ن=٣٩١)

المحور	المستوى الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	السابع	106	41.2830	8.59098	76.747	دالة.000
	الثامن	120	48.9083	7.73185		
	التاسع	165	52.2061	5.41058		
الثاني	السابع	106	39.0000	14.14820	13.186	دالة.000
	الثامن	120	44.8667	14.64764		
	التاسع	165	47.8242	12.99247		

يتضح من الجدول (١٠)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (السابع - الثامن -التاسع)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية، حيث جاءت قيمة (ف)، (*2.596-*)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (*0.05*).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (السابع - الثامن -التاسع)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالدافع للإنجاز، حيث جاءت قيمة (ف)، (*4.761-*).

لمعرفة اتجاه الفروق على محوري الاستبانة تبعا لمتغير المستوى الدراسي (السابع - الثامن - التاسع)، نستخدم اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية:

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (ن=٣٩١).

الأبعاد	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	السابع	الثامن	-7.62531*	.94893	.000
		التاسع	-10.92304*	.88617	.000
	الثامن	السابع	7.62531*	.94893	.000
		التاسع	-3.29773*	.85411	.000
	التاسع	السابع	10.92304*	.88617	.000
		الثامن	3.29773*	.85411	.000
الثاني	السابع	الثامن	-5.86667*	1.84372	.002
		التاسع	-8.82424*	1.72177	.000
	الثامن	السابع	5.86667*	1.84372	.002
		التاسع	-2.95758	1.65949	.075
	التاسع	السابع	8.82424*	1.72177	.000
		الثامن	2.95758	1.65949	.075

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية 05.

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (السابع - الثامن -التاسع)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بأساليب التنشئة الاجتماعية، لصالح الثامن حيث جاءت قيمة الفرق بين الثمن والسابع (*7.62531)، ولصالح التاسع حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات التاسع والسابع (*10.92304)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات التاسع والثامن (*3.29773)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (السابع - الثامن - التاسع)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بالدافع للإنجاز التنشئة الاجتماعية، لصالح الثامن حيث جاءت قيمة الفرق بين الثامن والسابع (*5.86667)، ولصالح التاسع حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات التاسع والسابع (*8.82424)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طالبات المستوى الثامن لديهن من الخبرة التي تجعل مستوى الوعي بأساليب التنشئة الأسرية لديهن مرتفع مقارنة بطالبات المستوى السابع، وكذلك الأمر بالنسبة للدافع للإنجاز لديهن، أما طالبات المستوى الثامن فإنه رغم توافر الخبرة الكافية لديهن مقارنة بطالبات المستوى السابع والثامن إلا أن شعورهن بإنهاء هذه المرحلة التعليمية والدخول في مرحلة جديدة بما لها من متطلبات والتزامات يجعل مستوى الوعي بأساليب التنشئة الأسرية لديهن متذبذب مقارنة بطالبات المستوى الثامن، وكذلك الحال بالنسبة لمستوى الدافع للإنجاز لديهن.

- **توصيات الدراسة**:

- تقديم بعض البرامج التوعوية لطلاب المرحلة المتوسطة بصفة عامة والأيتام بصفة خاصة حول أساليب التنشئة الاجتماعية.
- زيادة وعي طالبات المرحلة المتوسطة بصفة عامة والأيتام بصفة خاصة حول دافعية الإنجاز وأهميتها والعوامل المؤثرة فيها عن طريق بعض البرامج والدورات التدريبية المسهمة في ذلك.
- عمل برامج تدريبية وتأهيلية للعاملين بمؤسسات رعاية الأيتام حول متطلباتهم واحتياجاتهم.
- عمل برامج ودورات تدريبية للعاملين بمؤسسات رعاية الأيتام حول أساليب التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للطالبات الأيتام ذوات دافعية الإنجاز المرتفعة.

- **مقترحات الدراسة**:

- العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات.
- مستوى الشعور بالاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الأيتام بالمرحلة المتوسطة.
- مستوى تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل لدى عينة من الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة.
- الانطواء وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من الطالبات الأيتام بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات.
- الضبط المدرسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى الطالبات الأيتام بالمرحلة المتوسطة.

- **مراجع الدراسة**:

- أبو جادو، صالح. (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو دف، محمود خليل، وأبو دقة، سناء إبراهيم. (٢٠٠٧). أخطاء الأسرة الشائعة في تربية الأبناء من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو علام، رجاء. (١٩٩٣). علم النفس التربوي، ط٦، الكويت، دار القلم.
- جابر، نصر. (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة في طبيعة التنشئة الأسرية للأبناء، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ١٦(٣)، ص٤٣ -٧٦، جامعة دمشق: سورية.
- جاد الحق، عبد اللطيف عبد الحميد. (٢٠٠٥). "قصور الرعاية الاجتماعية وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية والانحرافات السلوكية لدى أبناء المؤسسات الرسمية والأهلية "، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق..

- جروان، فتحي. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع، ط٣، عمّان، الأردن: دار الفكر.
- الجروس، ثراء. (٢٠١٣). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالعدوان لدى المراهقين دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة حمص، مجلة جامعة دمشق، العدد الأول، المجلد ٢٩.
- الخطيب، سلوى عبد المجيد. (٢٠٠٢). نظرة معاصرة في علم الاجتماع المعاصر. القاهرة: مطبعة النيل للطباعة والنشر والتوزيع.
- درويش، رمضان. (١٩٩٨). أساليب العاملة الوالدية كما يدركها الابن الوحيد والابن متعدد الإخوة وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر.
- رضوان، أحمد عبد الغني محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي بمتطلبات الحياة الزوجية من منظور التربية الإسلامية لدى عينة من خريجي الجامعات المصري، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الريحاني، سليمان والزريقات، إبراهيم وطنوس، عادل. (٢٠١٠). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. عمّان، الأردن، دار الفكر.
- الزعبي، فلاح. (٢٠٠٥). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
- سالم، رفقة خليفة. (٢٠٠٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- السرور، ناديا، وآخرون. (٢٠٠٩). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط٢، عمّان، الأردن: دار الفكر.
- الشاوي، سعاد ثبتي عبود. (٢٠١٢). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية التربية الرياضية للبنات، مجلة الرياضة المعاصرة، المجلد الحادي عشر، العدد السادس عشر.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسريه. (٢٠٠٠). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الشريف، بسمة عيد. (٢٠١٤). سلوك الغضب وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان، كلية الآداب والعلوم، جامعة عمان الأهلية.
- الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش. (٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالجمود الفكري وبعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٧، الجزء الثاني، يناير.
- الصومالي، ميمونة. (١٩٩٣). دافع الإنجاز في ضوء الاتجاهات الوالدية لدى الإناث في الفئة العمرية (١٠ -١٢). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض، السعودية.
- عبد الحميد، إبراهيم شوقي. (٢٠٠٣). الدافعية للإنجاز وعلاقاتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، مجلد(23)، عدد(1)، يونيو(حزيران).

- عبد الخالق، أحمد والنيال، مايسة. (١٩٩٢). الدافعية الإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر "دراسة عاملية مقارنة". مجلة مركز البحوث، ١(٢)، ٥٦ -٨٩، جامعة قطر: الدوحة، قطر.
- عبد القادر، رمضان محمود عبد العليم. (٢٠٠٦). دور التنشئة الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي الأزهري في مواجهة التحديات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عبد الكريم، محمد المهدي عمر. (٢٠١٦). إدراك أسلوب الرفض الوالدي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى الطلاب المكفوفين بمدارس المرحلة الثانوية والجامعات بولاية الخرطوم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد الحادي والسبعون، مارس، السعودية.
- العطاس، عبد الرحمن بن علي حسين. (٢٠١٣). الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم "دراسة مقارنة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- علاونة، شفيق. (٢٠٠٤). الدافعية، عمّان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي، صبحي. (٢٠١١). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الأول، المجلد الرابع.
- العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الإسكندرية، دار الكتاب الجامعي.
- الفاعوري، نوال. (٢٠٠٥). أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بطرق اكتساب المعرفة وإنتاجها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مشرفيهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمّان، الأردن.
- قطامي، يوسف و عبد الرحمن عدس. (٢٠٠٢). علم النفس العام، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر.
- المجالي، عرين. (٢٠٠٦). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التحصيلي والتكييف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين بدولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا: عمّان، الأردن.
- محمود، فايزة إسماعيل. (٢٠٠٠). بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- مسلم، أشرف. (٢٠٠٣). "واقع التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها الوالدان والآباء في الأسرة الفلسطينية "، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة الأقصى.
- مصباح، حسام. (٢٠٠١). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات، دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.
- الناقة، محمود كامل. (٢٠١٣). تقرير عن المشاركة في اليوم الوطني لليتيم Auteur: association lagranza pour la solidarite ledeveloppement et

http://www.tanmia.ma/article-l'environnement imprim.php3?id_article=10700 .

- النسور، إلهام. (٢٠٠٤). علاقة نمط التنشئة الأسرية بمفهوم الذات وتوكيد الذات والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمدينة عمان الثانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية: عمّان، الأردن.
- نعيمة، محمد محمد. (٢٠٠٢). التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، الإسكندرية، دار الثقافة العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.
- النويميس، نويميس سالم. (٢٠٠٥). علاقة الأنماط السلوكية لكل من المعلمين والوالدين كما يدركها الطلاب بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- Almajali, H.K. (2005). The influence of family upbringing styles and locus of control on the creative thinking of preparatory school learner in the United Arab Emirates. Unpublished Doctoral Theises, South Africa, Pretoria: University of South Africa.
- Azkestin & Guven, G. (2013). Parenting styles: Parents, with 5-6 year old children. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3(9): 446-463.
- Roces,C- & Garcia, M- (2002): A Sructural equation mo-del of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics and academic achievment. The Journal of Experimental Education. vol. 70, No.(3) pp.257-287.
- Lehmann, R. L., (2002). Enhancing the valuing of and commitment to effortful achievement goal approach. Paper Pre pared For A E R A Annual Meeting.
- Lngoldsby B; Schvaneveldt, P.; Supple ،A. & Bush,K. (2004): The relationship between Parenting behaviors and ado le scent a chievement and Selfefficacy in chi le and Edcu-ador. Marriage and family Review ،35 (3-4): 139 - 159
- Lysenko, L.; Barker, E. & Jaffee, s. (2013). Sex differences in the relationship between harsh discipline and conduct problems. Social Development, 22(1): 197-214.
- McMurtry, S. (2013). Parenting style differences in black American and White American young adults. Unpublished Dissertation, The University of Southern Mississippi.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying Social cognitive Constructs of motivation to enhance student success in online distance education. Educational Technology Review, Vol. 11, No, (1), 1-20.

- Pelegrina, S. ; Linares, M. & Casanova, p. (2002): Parenting styles and adolscents academic performance. Infancia y apren-dizaje, vol. 25, No.(2), pp. 147-168.
- Petri, H; and Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson - Wadsworth, Australia.Petri & Govern, 2004.
- Pintrich, P. R., (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25, 92-104.
- Santrock, J. (2003). Psychology, McGraw Hill, Boston.
- Shih, S.S. (2005). Role Of Achievement Goals in Children's Learning in Taiwan. Journal of Educational Research, Vol 98, (5), 310-319.
- Sinclair, C.D. (2001). Dispositional goal orientations, Perceptions of the motivational climate and intrinsic motivation in secondary physical education: An interactionst approach. D. A. I, A. 62102, P.P. 509.
- Szymanski; Enda & Parker, (1995).Rayen & Deci, in Sarrazin et Trouilloud.(2006).Comment motiver les élèves a apprendre ?Les apports de la théorie de l'auto-détermination.Paris: Dunod., p130.
- Tanaka, A; Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a Presentation Task: Performance expectancy achievement goals, state anxiety and Task Performance. Learning & Individual Differences, Vol 16 N.2, p.p. 93-99.
- White, S. A., Kavussanu, M., Tank, K. M., & Wingate, J. M. (2004). Perceived parental beliefs about the causes of success in sport: relationship to athletes' achievement goals and personal beliefs. Scandinavian. Journal of Medicine & Science in Sports Vol 14, (1). 57-66.
- Zwahr - Castro, J., (2000). A Structural equation model of achievement orientation effects on intrinsic motivation. D. A. I - B 6011, P. 5842.

البحث الحادي عشر:

مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض

إعداد :

أ. د/ نضال شعبان الأحمد
أستاذ التربية العلمية
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود

أ / ليلى سعد البلوي
مشرفة كيمياء ، وطالبة دكتوراة مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة الملك سعود

أ / بدور ضيف الله العتيبي
معلمة كيمياء، و طالبة دكتوراة مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة الملك سعود

أ / نورة محمد السبيعي
محاضر و طالبة دكتوراة في طرق تدريس العلوم -
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود

مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض

أ. د/ نضال شعبان الأحمد
أستاذ التربية العلمية
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ / بدور ضيف الله العتيبي
معلمة كيمياء، و طالبة دكتوراة
مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ / ليلى سعد البلوي
مشرفة كيمياء ، وطالبة دكتوراة
مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ / نورة محمد السبيعي
محاضر و طالبة دكتوراة في طرق تدريس العلوم- قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض، كما أهتم بمعرفة أثر المتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف) على مستوى فهمن لطبيعة العلم. وتكونت عينة البحث من مشرفات العلوم في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثات باستخدام المنهج الوصفي، وتبني مقياس فهم طبيعة العلم (مدحت، ٢٠٠١) كأداة البحث، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وبعد تطبيق المقياس توصلت الباحثات إلى أن مستوى فهم مشرفات العلوم لطبيعة العلم كان مرتفع، حيث بلغت النسبة العامة للإجابات الصحيحة على المقياس ككل ٧٣,٧٪، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم، حيث تبين أن مشرفات العلوم في مدينة الرياض اللواتي تخصصهن (كيمياء واحياء) أكثر فهماً لطبيعة العلم من مشرفات العلوم اللواتي تخصصهن فيزياء. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشرفات العلوم تعزى لمتغيرات المؤهل، والخبرة في الإشراف. وفي ضوء نتائج البحث، قدمت الباحثات عدداً من التوصيات منها تكثيف دورات تدريبية للمشرفات التربويات تعزز فهم طبيعة العلم لديهنّ، وتوجيه مشرفات العلوم الطبيعية بحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تناقش طبيعة العلم، وحثهنّ على تقديم أوراق علمية بها، متابعة مدى تقدم المشرفات التربويات في مواكبة المستجدات في طبيعة العلم ومعرفة آلية تطبيقه في المقررات الدراسية وفي التطوير المهني للمعلمات، من خلال تطبيق الاستبيانات والمقاييس الدورية عليهنّ.

الكلمات المفتاحية: طبيعة العلم، مشرفات العلوم.

The Level of understanding the Nature of Science for Science Supervisors in Riyadh city

Prof. Nidhal AL-Ahmad, Bedor AL-Otaibi,
Layla AL-Blawi, and Nourah AL-Subaie

Abstract:

This research aims to discover the level of understanding of the nature of science for natural science supervisors in the city of Riyadh. And it also aims to discover the effects of changes in majors, qualifications, and years of experience in the supervision on their level of understanding the nature of science. The participants of the research were supervisors of science in the city of Riyadh. In order to achieve the goals of the research, the researchers used a

descriptive approach to deliver better results and findings. In this research, we have adopted the measurement of understanding the nature of science as a tool of the research , and we have confirmed the reliability and validity of this information, in fact after applying the criteria of this research we have found that the level of understanding the nature of science for the supervisors is high. The general percentage of the correct answers in accordance with the criteria of the research was 73.7%, and we have found differences that have reasonable and actual evidence among the supervisors. The result has shown that the participants who belong to the majors of chemistry and biology have a more deep understanding that the participants who belong to the physics majors. And also it shows that there is no any tangible differences among the supervisors of science that are related to the changes in qualification, and the experience of supervision. Based on the findings of the research the researchers have provided some recommendations such as intensify training courses for the supervisors enhancing the understanding of the science and encourage them to attend conferences that are related to the same subjects, and also supporting them to conducts researches related to the same matter and making sure that they are updated with the changes in the nature of science, and knowing the procedures of applying the curriculum, and conducting survey that make sure that they are following the best criteria.

Key words: Nature of Science, Science Supervisors.

- **مقدمة**:

شهد العصر الحديث تطوراً هائلاً في المعرفة والتقدم العلمي مما نتج عنه كما كبيرا من المعارف والمعلومات، وأدى تضاعف هذه المعرفة وتزايد مفاهيمها إلى أن أصبحت جزءاً مهما من حياة الأفراد؛ فدخل الإنسان القرن الحادي والعشرين وهو مزودا بكم هائل من المعارف العلمية والتقنية؛ وبذلك أصبح الاهتمام منصبا على المفاهيم والعلاقات القائمة بينهما بدلا من التركيز على حفظها واسترجاعها، الأمر الذي دفع بعض المختصين في مجال التربية والتعليم لتبني طرق وأساليب تدريسية تركز على كيفية تعلم العلوم ، بما يتماشى مع استيعاب ومواكبة تلك التغيرات (شحادة، ٢٠٠٨).

و من هذه الطرق والأساليب تطبيق طبيعة العلم (NOS) في تدريس العلوم في المدارس، وتعني طبيعة العلم: طبيعة المعرفة العلمية وكيفية الوصول إليها، والقيم والاتجاهات التي طورتها متضمنة الرؤية العلمية للعالم والمسعى العلمي، وتاريخ العلم وفلسفته وأخلاقياته. (AAAS, 1993)

إن طبيعة العلم أحد أهم الاتجاهات التي نادت جمعيات وحركات إصلاح المناهج في ضرورة الأخذ بها؛ كما في مشروع (2061) ومشروع المدى والتتابع

والتنظيم(ssc) اللذان اعتبرا أن فهم طبيعة العلم من أهم مخرجات العملية التعليمية؛ ووفقاً لذلك تمت إعادة صياغة مناهج العلوم وإصلاحها لتواكب التطور العلمي والتقني؛ لتحقيق الثقافة العلمية كهدف أساسي للتربية العلمية (زيتون، ٢٠٠٨)؛ فتم بذلك بناء مناهج العلوم وتدريسها (تخطيطاً، وتصميماً، وتنفيذاً) بشكل هادف متوافق مع طبيعة العلم، بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة انسجام الجامعات وبرامج إعداد المعلمين (قبل وفي أثناء الخدمة) مع توصيات حركات إصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم بقصد تمكين المعلمين من فهم طبيعة العلم؛ وعليه فإنه ينبغي متابعة ودراسة وبحث العوامل التي تحسّن أو تحبط ترجمة فهم ووجهات نظر المعلمين لطبيعة العلم (زيتون، ٢٠١٠).

يسهم فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم في تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم بأفضل صورة ممكنة وتوظيف ما يتعلمونه في حياتهم اليومية (الزعبي، ٢٠٠٩)، وتبرز بذلك أهمية إعداد معلمي العلوم لمواكبة حركات الإصلاح في التربية العلمية في تغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى المعلم البنائي، وتغيير فهمه لطبيعة العلم من منظور تقليدي إلى المنظور المعاصر، وذلك ليتمكن من بناء ثقافة علمية عند طلبته (العمري، ٢٠٠٦)، فطبيعة العلم والثقافة العلمية أصبحتا هدفاً أساسياً من أهداف تدريس العلوم لذا فإن إيجاد الطالب المثقف علمياً يتطلب معلماً لديه فهم سليم لطبيعة العلم بمنظوره الجديد؛ فالمعلمين لا يستطيعون تدريس ما لا يفهمون طبيعته (Abd-El-khalick, 2000).

إن تشخيص أحوال المعلمين وتحسين أدائهم وتوجيههم وإرشادهم أثناء الخدمة لمواجهة التغيرات العالمية المعاصرة في المعرفة العلمية والتقنية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، هو أحد أهم مسؤوليات الإشراف التربوي الذي يعد ركناً هاماً من أركان المنظومة التربوية، حيث يقع على عاتقه تنفيذ السياسة التعليمية وتوجيه الإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف التربية والتعليم التي يسعى المجتمع إليها (أبو شملة،٢٠٠٩). وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية التدريب وأهمية دور المشرفين التربويين في تنمية امكانات المعلمين وفقاً للاتجاهات الحديثة؛ فقد أوصت دراسة التميمي ورواقة (٢٠١٧) إلى ضرورة تكثيف المشرفين ومديري المدارس للدورات التدريبية التي تعزز فهم طبيعة العلم وفهم القضايا العلمية الجدلية، كما أوصت دراسة ابراهيم (٢٠١٢) بضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم في مجالات المعرفة العلمية، وطبيعة العلم، والمسعى العلمي وذلك على أمل انعكاس ذلك على ممارساتهم التدريسية وطلبتهم على حد سواء.

ونظراً لدور وأهمية الإشراف التربوي في التأثير على سير العملية التعليمية والممارسات التدريسية للمعلمين وفقاً لمفهوم طبيعة العلم؛ كان من المهم معرفة

مدى إلمام المشرفين التربويين أنفسهم بموضوع طبيعة العلم حتى يكون هناك اطمئنان لقدرتهم على توجيه معلميهم في تطبيق مفهوم طبيعة العلم بشكل صحيح.

- **مشكلة البحث**:

إن إعداد المتعلم المثقف علمياً هدف رئيسي ومستمر للتربيةٍ العلميةٍ ومناهج العلوم؛ وحيث أن الفهم المناسب لطبيعة العلم (NOS) مكوناً أساسياً للثقافة العلمية، فإن من أبرز أهداف التربية العلمية مساعدة المتعلمين على فهم طبيعة العلم، ومن هنا يأتي دور المعلمين في أهمية مساعدة طلابهم لفهم هذا المفهوم وتحقيق أهدافه، وهذا ما يقودنا إلى حقيقة أن المعلمين بدورهم يحتاجون إلى جهود العلماء والتربويين في مجال العلوم ليستطيعوا استيعاب هذا المفهوم ومجالاته.

ويشير زيتون (٢٠١٠) إلى أن زيادة فهم المعلمين لطبيعة العلم وتحسينه يتطلب إجراءات تربوية جوهرية في إدخال مساقات أكاديمية في برامج إعداد معلمي العلوم، وتطويرهم المهني في كليات التربية، وإدخال وحدات تدريسية تتعلق بطبيعة العلم وجوانبه المختلفة في برامج التأهيل والتدريب المهني التي تعقد لمعلمي العلوم على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الأكاديمية، وقد أوصت دراسات منها دراسة الميلبي (٢٠١٠) بضرورة التركيز على الاهتمام بطبيعة العلم في برامج إعداد المعلمين والجهود التدريسية التي تنطلق من فهم طبيعةٍ العلم ودمج عناصر تتعلق بطبيعة العلم من المناهج الدراسية لتعد موجهاً للمعلم للأساليب التدريسية المناسبة.

وحيث أن المعلمين على رأس الخدمة يكون مصدر توجيههم هم المشرفين التربويين الذين يكونون بمثابة الخبراء الذين يقيّمون أداء المعلمين وتقدمهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم، وتقييم مواكبتهم للاتجاهات الحديثة في التدريس كالأخذ بطبيعة العلم أساساً في تدريس العلوم، كان لا بد من معرفة مدى إلمام المشرفين أنفسهم بمفهوم طبيعة العلم والتأكد من مستوى فهمهم له من باب أنهم بدورهم من سيوجه المعلمين إلى هذا المدخل في تدريس طلابهم.

وقد كشفت دراسة استطلاعية (ملحق أ) أجرتها الباحثات شملت (٩) مشرفات من العلوم الطبيعية عن تفاوت فهم طبيعة العلم وعدم دقة وضوح مجالات طبيعة العلم لدى أغلب مشرفات العلوم الطبيعية "عيّنة الدراسة"، حيث ذكرت (٤) مشرفات أن لديهنّ تصوّر مسبق عن طبيعة العلم، في مقابل (٥) ليس لديهنّ معرفة بهذا المفهوم، كما كشفت الدراسة أيضاً عن المجالات التي تعتقد المشرفات بأنها هي مجالات طبيعة العلم وكان أبرز هذه المجالات: المجال المعرفي والمهاري والوجداني، ما ورد في سلاسل العلوم، العلوم الطبيعية، مجال الإبداع،

العلـم والتكنولوجيـا والمجتمـع، الثقافـة، التفسـيرات والنظريـات، العمليـات والأساليب، الأخلاقيات، المهارات.

وبذلك نجد عدم وضوح فهم أغلب أفراد العيّنة من مشرفات العلوم لطبيعة العلم، وعدم قدرتهنّ على تحديد مجالاته بشكل دقيق فجاء هذا البحث لتقصي مستوى فهم مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض لطبيعة العلم.

- **أسئلة البحث**:
  - ما مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض وفقاً لتخصصاتهنّ؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض وفقاً لنوع مؤهلاتهن العلمية؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض وفقاً لخبراتهنّ في الإشراف؟
- **أهداف البحث**:
  - الكشف عن مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض.
  - الكشف عن وجود فروق في فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض ترجع للتخصص.
  - الكشف عن وجود فروق في فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض ترجع للمؤهل.
  - الكشف عن وجود فروق في فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم الطبيعية في مدينة الرياض ترجع للخبرة في الإشراف.
- **أهمية البحث**:

في ظل تأكيد حركات إصلاح التربية العلمية العالمية المعاصرة لمناهج العلوم وتدريسها، وفي ظل الرغبة في مساعدة المتعلمين على فهم طبيعة العلم كان لا بد من الأخذ بعين الاعتبار دور التربويين في مجال العلوم في دعم هذه التوجهات والإصلاحات، لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في رؤية مدى مواكبة المشرفات التربويات في مواد العلوم لحركات إصلاح تعليم العلوم وإطلاعهنّ على الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم وامتلاكهنّ فهماً جيداً لطبيعة العلم للرقي بأساليبهنّ التوجيهية والتطويرية للمعلمات؛ فالمشرفات التربويات هنّ المسؤولات عن متابعة المعلمات ومدى تقدمهنّ في هذا الجانب؛ لذا كان من الضروري معرفة مستوى معرفتهنّ بطبيعة العلم؛ ذلك أنه في حال عدم فهمهنّ لهذا الموضوع سيكون توجيههنّ للمعلمات ضعيف، أو سيكونّ غير مهتمات أصلاً

بتنمية هذا الجانب لدى معلماتهنّ لعدم ادراكهنّ لأهمية هذا الموضوع؛ وهذا بدوره سيؤثر سلباً على تنمية هذا المفهوم لدى المتعلمات، وبالتالي سيكون فهمهنّ لطبيعة العلم أيضاً متدني دون المستوى المطلوب؛ لذا تكمن أهمية هذا البحث في مساهمته في جعل فهم طبيعة العلم من أولويات تعليم العلوم وتعليمها من خلال تقصيه لمستوى فهم مشرفات العلوم لطبيعة العلم ومدى إدراكهنّ لهذا المفهوم ومجالاته، خاصة وأن أغلب الدراسات في هذا المجال تركز على مستوى فهم المتعلمين والمعلمين لطبيعة العلم وليس المشرفين.

- **حدود البحث**:

تتمثل حدود البحث الحالي في أربعة حدود:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض.
- الحد البشري: يقتصر البحث الحالي على مشرفات العلوم الطبيعية بجميع مكاتب الإشراف في مدينة الرياض.
- الحد الزماني: طبق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩هـ الموافق ٢٠١٨م
- الحد المكاني: طبق البحث الحالي على جميع مكاتب الإشراف التسعة التابعة لمدينة الرياض وهي (الروابي، جنوب، وسط، شمال، البديعة، النهضة، غرب، الشفا، الحرس الوطني).

- **مصطلحات البحث**:

- **طبيعة العلم**:

يعرّفها ليدرمان(Lederman,1992) بأنها ابستمولوجيا العلم (Epistemologyباعتباره طريقة للمعرفة أو القيم والمعتقدات المتضمّنة في المعرفة العلمية وتطوّرها. كما يقصد بها البناء المعرفي المنظّم، والطريقة العلمية المنضبطة في الحصول على المعرفة؛ بغرض توظيفها لمنفعة الإنسان لتحقيق أهداف محددة سبقاً، في ضوء أخلاقيات يلتزم بها الإنسان (فرّاج، ٢٠٠٠؛ عبد المجيد، ٢٠٠٤).

ويقصد بها إجرائياً: مجموعة من الخصائص العامة للمعرفة العلمية، وظروف تكوّنها، واستمرارها، ونموّها، وتطوّرها، وتتمثل في أهداف العلم، خصائص العلم، العلم والتكنولوجيا، أخلاقيات العلم.

- **المشرفات التربويات**:

التعريف اللغوي: ذكر ابن منظور (١٤٢٤) معنى (شرف)، وهي عنده المكان العالي في الشرف، وهو العلو والارتفاع، وأشرف عليه، أي: طلّ عليه من فوق وارتفاع.

التعريف الاصطلاحي: تعرّف المشرفة التربوية بأنها: "الشخص الذي يقوم بعملية الإشراف على المعلمات داخل المدرسة أثناء ممارستهن للتدريس، ويشترط فيها أن تكون متخصصة في المادة التي تقوم بالإشراف عليها، وتتمتع بخبرة طويلة في هذا المجال، وتُعد عنصراً أساسياً في تطوير مهارات المعلمة التدريسية" (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦: ١٦٥).

وتعرّف المشرفة التربوية لمواد العلوم الطبيعية بأنها: معلمة تبوأت منصباً إدارياً بغية متابعة أداء كل من المعلم أو المتعلم في بيئتهم الصفية، وهي إحدى المكلفات بمتابعة الأداء التعليمي في مدارس البنات، ومن أدوارها ومسؤوليتها تطوير مهارات معلمات العلوم الطبيعية (فلمبان، ٢٠٠٥: ١١).

التعريف الإجرائي للمشرفة التربوية: يمكن تعريف المشرفة التربوية إجرائياً وفقاً لموضوع البحث الحالي وأهدافه بأنّها: المكلفة رسمياً بالإشراف على تدريس مواد العلوم الطبيعية بالمدارس التابعة لإدارة تعليم البنات بمدينة الرياض، من خلال ما تمتلكه من المعرفة، والخبرات، والمهارات العلمية، والكفايات المهنية فيما يتعلق بطبيعة العلم ومجالاته، تؤهلها للإشراف على معلمات مواد العلوم الطبيعية.

- **الدراسات السابقة**:

سيتم في هذا الجزء عرض الدراسات السابقة المتعلقة بقياس مستوى فهم طبيعة العلم و مجالاته لدى معلمي مواد العلوم، و لدى الطلبة المعلمين، وجاءت الدراسات على النحو التالي:

قام عبد الله والحمداني (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرّف الى مستوى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء متغيرات: الكلية (التربية، العلوم) والقسم العلمي (الفيزياء وعلوم الحياة) والجنس، تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٤٦) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة الصف الرابع في قسمي الفيزياء وعلوم الحياة من كليتي التربية والعلوم/ جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٤ -٢٠٠٥م. ولتحقيق ذلك تم تطبيق اختبار طبيعة العلم (NOST) الذي كيّفه العاني (١٩٩٨) للبيئة العراقية، واختبار التفكير العلمي الذي اعدّه صالح (١٩٨٥) وكيّفه للبيئة العراقية السلماني (٢٠٠١)، وبعد تطبيق الأداتين وجمع البيانات وتحليلهما إحصائياً توصلت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى فهم طبيعة العلم لدى أفراد عيّنة الدراسة من طلبة الصف الرابع في قسمي الفيزياء وعلوم الحياة في كليتي التربية والعلوم / جامعة الموصل، وتفكيرهم العلمي .لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين طبيعة العلم والتفكير العلمي لدى أفراد عيّنة البحث عند متغيرات: الكلية ، والقسم العلمي، والجنس.

وأجرى الميلبي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى فهم معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية لطبيعة العلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلابهم، وقد بلغ عدد أفراد عيّنة الدراسة (٤٦) معلماً و(١١٥٠) طالب. واستخدم مقياس طبيعة العلم المعد من قبل الدكتور محمد الشرقي، واختبار تحصيلي من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج أن مستوى فهم أفراد عيّنة الدراسة لطبيعة العلم مقبول بحثياً حيث وصلت النسبة إلى (٦٤,٧٢٨ ٪)، وجاءت أعلى نسبة في مقياس فهم طبيعة العلم لمعلمي الأحياء ثم معلمي الكيمياء ثم معلمي الفيزياء. اختلاف نسبة فهم أفراد عيّنة الدراسة لطبيعة العلم عن محك القبول تربوياً وبالتالي تدني مستوى فهم أفراد العيّنة عن المستوى المقبول تربوياً.

وهدفت دراسة ابراهيم (٢٠١٢) التعرّف على معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وبلغت عيّنة الدراسة من (٦١) معلماً ومعلمة من المتخصصين في العلوم في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان. وقد أظهرت النتائج وجود معتقد جيد لدى المعلمين نحو ضرورة نشر المعرفة العلمية والسعي للحصول على معارف متجددة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات والمعلمين لصالح المعلمات في بعدي الملاحظة والاستدلال والقوانين والنظريات، في حين لم تظهر فروق بين معتقدات المعلمين (تخصص علم الأحياء) وبين معتقدات المعلمين (تخصص العلوم الطبيعية).

كما أجرى أبو جحجوح (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى فهم طبيعة علم الفيزياء لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية في غزة بفلسطين، والتعرّف إلى أنواع الطرائق التي يوظفونها في تدريس مبحث الفيزياء، والعلاقة بينهما. حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم أداتين بحثيتين، هما: اختبار طبيعة علم الفيزياء، واستبانة طرائق التدريس. وتكونت عيّنة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي الفيزياء بالمدارس الثانوية في محافظات غزة. أظهرت النتائج أن فهم معلمي الفيزياء لطبيعة العلم من المستوى المرتفع، ووجود فرق دال بين متوسطي درجات فهم طبيعة علم الفيزياء لدى معلمي الفيزياء بالمدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات فهم طبيعة العلم لدى معلمي الفيزياء بالمدارس الثانوية تعزى لمتغير خبرة التدريس، ووجود علاقة دالة إحصائيا لطبيعة علم الفيزياء ودرجات التنوّع في طرائق التدريس التي يوظفونها في تدريس مبحث الفيزياء للمرحلة الثانوية.

كما أجرى التميمي ورواقة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرّف على طبيعة العلم لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الفهم العلمي

للقضايا الجدلية، وتكونت عيّنة الدراسة من (١٣٧) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء اختبار فهم طبيعة العلم، واختبار فهم القضايا العلمية الجدلية، وأظهرت النتائج أن مستوى فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم كان متوسطاً ، وأن مستوى فهم القضايا العلمية الجدلية كان ضعيفاً، كما أنه لا يوجد أثر للجنس في فهم طبيعة العلم وفهم القضايا العلمية الجدلية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من فهم طبيعة العلم وفهم القضايا العلمية الجدلية.

وسعت دراسة ياوليو وليدرمان (Yao liu, & Lederman, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافة الشخصية القائمة على وجهات النظر العالمية ومفاهيم طبيعة العلم، وإلى معرفة آثار هذه العلاقة على تدريس من العلم وتعلّمه، وتكوّنت العيّنة من (٥٤) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في تايوان، وتم استخدام استبانتين مفتوحتي النهايات وإجراء مقابلات شخصية معهم، وتم تصنيف فهم طبيعة العلم في فئتين: فئة الفهم الساذج وفئة الفهم الصحيح، وأظهرت النتائج عن محدودية المعرفة العلمية لدى المعلمين، ووجود نظرة في احتواء العلم لمكونات شخصية وثقافية، تؤكد الانسجام الكبير مع طبيعة العلم في فئة الفهم الصحيح، وبالمقابل فإن نظرة المعلمين من فئة الفهم الساذج لطبيعة العلم كانت ضيّقة، وكذلك للعلاقة بين العلم والقضايا الناتجة عن تقدم التكنولوجيا، وبشكل عام فإن هناك تفاعلاً بين معتقدات المعلمين الاجتماعية والثقافية ومفاهيم طبيعة العلم، وأوصت الدراسة بضرورة إدماج طبيعة العلم في مناهج العلوم.

وقام كنعان ومصطفى (Cnana & Mustafa, 2010) بدراسة للتعرّف على وجهات نظر الطلاب والمعلمين نحو طبيعة العلم كنوع من المعرفة المقدمة في المدارس من حيث أهمية هذه المعرفة وفائدتها. تكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٥) معلماً و(٨٥) من طلاب الصف التاسع بمدرسة المعلمين العليا في الأناضول بتركيا. صمم الباحثان استبياناً اشتمل على (١٥) نوعاً من أنواع المعرفة، حيث طلب من عيّنة الدراسة تصنيف هذه الأنواع وأهميتها وفائدتها، إضافة إلى عرض عليهم (١١) سؤالاً مفتوحاً؛ للتعرّف على مدى مفتوح فهمهم لطبيعة العلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لدى المعلمين والطالب مفاهيم خاطئة حول طبيعة العلم، إلا أن وجهة نظر المعلمين حول طبيعة العلم من حيث الأهمية كانت إيجابية، بينما كانت معتدلة من حيث فائدتها، في حين كانت وجهة نظر الطالب نحو طبيعة العلم ضئيلة الأهمية، ومعتدلة من حيث فائدتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن جميع الدراسات تركز على قياس مستوى فهم طبيعة العلم وقضاياه لدى معلمي العلوم، ولدى الطالب المعلم في

مرحلة دراسته الجامعية، ولا توجد أي دراسة حول مستوى فهم المشرفين التربويين لطبيعة العلم، وما يميز هذا البحث عن الأبحاث أعلاها هو محاولته التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفي العلوم.

- **منهج البحث**:

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي؛ بوصفه أنسب المناهج البحثية لموضوع البحث وأهدافه.

- **مجتمع البحث وعيّنته**:

تكوّن مجتمع البحث من جميع مشرفات العلوم في مدينة الرياض، وعددهنّ (٥٢) مشرفة حسب إحصائية الإدارة العامة للإشراف التربوي (جدول ١) وقد وزعت الباحثات أداة البحث على جميع أفراد مجتمع البحث، واسترجعت منها (١٧) أداة مكتملة، وجاهزة لعملية التحليل بنسبة ٣٣٪ من إجمالي مجتمع البحث.

جدول (١) توزيع مجتمع البحث حسب التخصص

التخصص	عدد المشرفات
كيمياء	١٥
فيزياء	١٦
احياء	٢١
المجموع	٥٢

- **أداة البحث**:

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي يهدف إلى التعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض تم تبني أداة قياس اختبار مدى فهم طبيعة العلم لـ (مدحت، ٢٠٠١) ملحق (ب) والذي يتألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد اشتمل الاختبار على المحاور الرئيسية التالية: أهداف العلم، خصائص العلم، العلم والتكنولوجيا، أخلاقيات العلم.

- **صدق الأداة**:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**:

تم الاكتفاء بالصدق الظاهري لمقياس فهم طبيعة العلم المستخدم في الدراسة الحالية، من خلال التصديق الذي قام به مدحت (٢٠٠١).

- **صدق الاتساق الداخلي للأداة (المقياس)**:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانياً وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل سؤال على حده مع المقياس ككل:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل سؤال على حده مع المقياس ككل

رقم السؤال	معامل ارتباط السؤال بالمقياس ككل	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم السؤال	معامل ارتباط السؤال بالمقياس ككل	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	0.398**	0.002	21	0.630**	0.000
2	0.396**	0.002	22	0.730**	0.000
3	0.387**	0.003	23	0.504**	0.000
4	0.465**	0.000	24	0.251*	0.023
5	0.569**	0.000	25	0.623**	0.000
6	0.286*	0.015	26	0.556**	0.000
7	0.429**	0.000	27	0.566**	0.000
8	0.577**	0.000	28	0.251*	0.028
9	0.730**	0.000	29	0.731**	0.000
10	0.361**	0.006	30	0.578**	0.000
11	0.359**	0.000	31	0.305**	0.009
12	0.206*	0.024	32	0.505**	0.000
13	0.731**	0.000	33	0.290*	0.019
14	0.552**	0.000	34	0.334**	0.007
15	0.730**	0.000	35	0.303**	0.009
16	0.387**	0.000	36	0.365**	0.006
17	0.477**	0.000	37	0.665**	0.000
18	0.433**	0.000	38	0.639**	0.000
19	0.271*	0.021	39	0.454**	0.000
20	0.731**	0.000	40	0.517**	0.000

من الجدول (٢) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة احصائياً، هذا يعني أن جميع الأسئلة مرتبطة بالمقياس ككل، ولا يمكن حذف أي منها.

- **ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات أداة البحث عن طريق تطبيقها على عيّنة استطلاعية ممثلة وكانت عشوائية، ثم حساب معامل ألفاكروبناخ والذي بلغت قيمته (٠.٨٥٠) حيث تعد هذه القيمة مؤشر جيد على أن أداة البحث (المقياس) تتصف بالثبات الكبير بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

جدول (٣) معاملات الثبات وفق طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية – معادلة سبيرمان براون

المقياس	عدد الأسئلة	معامل ثبات بطريقة الفا كرو نباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية – معادلة سبيرمان براون
المقياس ككل (الثبات العام)	40	0.850	0.828

- **الأساليب الاحصائية**:

للإجابة عن أسئلة البحث، استخدمت الباحثات الأساليب الإحصائية الآتية:

- الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري).
- معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- معامل الفا كرو نباخ لقياس الثبات الاحصائي للمقياس.
- اختبار *T* للعينتين المستقلتين *Independent Samples Test* لدلالة الفروق في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً (للمؤهل العلمي).
- تحليل التباين الأحادي *One Way ANOVA* لدلالة الفروق في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً لمتغيرات (التخصص، الخبرة في الإشراف).

• عرض نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال البحثي الأول: "ما مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية جدول (٤) لكل سؤال من أسئلة المقياس وللمقياس بشكل إجمالي.

من الجدول (٤) يتضح ما يلي:

بلغت النسبة العامة للإجابات الصحيحة على المقياس ككل (٧٣,٧٪)، وأن هذه النسبة تدل على أن مستوى فهم طبيعة العلم لدى مشرفات العلوم في مدينة الرياض (مقبول).

وتم ترتيب أسئلة المقياس حسب النسب المئوية، حيث جاءت الأسئلة رقم (٣، ١٦) وهي:أي مما يلي يساعد العلماء في اكتشافاتهم؟ استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة، أي مما يلي يُعتبر من صفات المشتغلين بالبحث العلمي؟ البعد عن الأهواء الشخصية بالمرتبة الأولى بنسبة اجابات صحيحة بلغت (١٠٠٪)، في حين جاءت الأسئلة رقم (١٧، ٢٨، ٣٦) وهي يمكن إرجاع سبب حدوث بعض الظواهر إلى قوى كونية خارجية مجهولة. هل توافقين على هذه العبارة؟ لا أوافق لأن لكل ظاهرة سبب لحدوثها، إذا كنتِ عالمة فلك وتريدين معرفة طول السنة على كوكب الزهرة. فيجب أن: تقديرها بدقة بمعرفة عدد أيامها بالتحديد، اختراع التلسكوب الفلكي يعتبر نقطة تحول في تاريخ العلم، ومن نتائج ذلك الاختراع: دراسة الصخور وتضاريس سطح القمر بالمرتبة الأخيرة بنسبة اجابات صحيحة بلغت (٣٥.٣٪). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو جحجوح (٢٠١٣) التي أظهرت أن فهم معلمي الفيزياء لطبيعة العلم من المستوى المرتفع، بينما اتفقت هذه النتيجة مع دراسات (الميلبي، ٢٠١٠؛ والتميمي ورواقة، ٢٠١٧؛ Yao liu, & HG Lederman,2007 ، Cnana & Mustafa، ٢٠١٠)

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستوى فهم المشرفات وإن كان قد بلغ (٧٣٪) وهي نسبة مقبولة، إلاّ أنه يفترض أن يكون فهمهنّ بشكل تام؛ لأنهنّ مكلفات من قبل الوزارة بالإشراف على معلمات العلوم، وبالتالي تقديم الدعم والتوجيه والتدريب بدرجة كبيرة فيما يتعلق بطبيعة العلم ومجالاته.

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المقياس وللمقياس بشكل إجمالي

م	السؤال	الاستجابة		الترتيب
		صحيحة	خاطئة	
3	أي مما يلي يساعد العلماء في اكتشافاتهم؟ (استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة)	17 100%	-	1
16	أي مما يلي يُعتبر من صفات المشتغلين بالبحث العلمي؟ (البعد عن الأهواء الشخصية)	17 100%	-	1
9	نُصحت في مجالك بعدم التعصب لرأي أو فكرة معيّنة، هذه النصيحة تعتبر أحد: (الأخلاقيات العلمية)	16 94.1%	1 5.9%	3
10	العلماء يصبرون ويتحملون الشدائد من أجل: (تحقيق المزيد من الاكتشافات العلمية)	16 94.1%	1 5.9%	3
15	"يتوقع العلماء تغير مناخ الأرض خلال الـ ١٠٠ سنة القادمة". تلك العبارة تمثل: (د. تنبؤ علمي)	16 94.1%	1 5.9%	3
18	نشرت إحدى الصحف نبأ اكتشاف كوكب من الماس ولذلك يجب على علماء الفلك: (إجراء المزيد من الأبحاث للتأكد من صحة الخبر)	16 94.1%	1 5.9%	3
22	السبب في اختراع جاليليو للتلسكوب هو: (رغبته في اكتشاف الظواهر المختلفة)	16 94.1%	1 5.9%	3
24	"حدد باب المنجمين والمهتمين بالأبراج موعد نهاية العالم"، فهل تصدقين ذلك؟ (لا أصدق لأنهم لا يتبعون المنهج العلمي)	16 94.1%	1 5.9%	3
7	اكتشف أحد العلماء وجود حياة على أحد الكواكب وبالتالي يجب عليه (الحرص على جمع مزيد من الأدلة)	15 88.2%	2 11.8%	9
13	"الأبحاث والاكتشافات العلمية في المستقبل ستقتصر على أوروبا وأمريكا". هل تلك العبارة صحيحة؟ (خطأ لأن البحث العلمي متاح للعلماء من مختلف أنحاء العالم)	15 88.2%	2 11.8%	9
20	"العلم يسعى للتوصل إلى أسباب حدوث الظواهر المختلفة". هذه العبارة تدل على أن العلم يهدف إلى: (التفسير)	15 88.2%	2 11.8%	9
29	"يستطيع العالم أن يستغني عن أفكار ونظريات جميع من سبقوه"، هل هذه العبارة صحيحة؟ (خطأ لأن العالم يجب أن يبدأ من حيث انتهى الآخرون)	15 88.2%	2 11.8%	9
30	السبب في تعديل بعض المفاهيم والنظريات العلمية هو: (طبيعة المعرفة العلمية المتطورة المتغيرة)	15 88.2%	2 11.8%	9
33	من الصفات التي يجب أن يتحلى بها العالم: (الصبر وتحمل الشدائد)	15 88.2%	2 11.8%	9
35	يجب أن يكون العالم محايداً؛ والحيادية تعني: (عدم الانحياز لرأي بناءاً على رغبة شخصية)	15 88.2%	2 11.8%	9
38	أي العبارات التالية تعبر عن أسلوب علمي في دراسة الظواهر المختلفة؟ (قياس الظواهر بدقة عالية)	15 88.2%	2 11.8%	9
40	أعلن العالم المصري أحمد زويل أن الاكتشاف الذي نال به جائزة علمية عالمية لم يكن مجهوداً فردياً بل شاركه في ذلك الجهد علماء آخرون. يدل ذلك على: (أمانته العلمية في أبحاثه واكتشافاته)	15 88.2%	2 11.8%	9
1	إذا قرأت في حظك اليوم: " لا تخرجي من المنزل اليوم وإلا تعرضت لحادث أليم " فكيف تتصرفين؟ (تتجاهلين ما قرأته وتعيشين بصورة عادية)	14 82.4%	3 17.6%	18
21	" تم الكشف عن أسرار الكون من خلال جهود عديد من علماء دول العالم"، هذه العبارة تدل على أن المعرفة العلمية: (عالمية)	14 82.4%	3 17.6%	18
27	في حديث تلفزيوني ذكر العالم المصري أحمد زويل أن: "العلم لا وطن له". هذه المقولة؟ (صحيحة)	14 82.4%	3 17.6%	18
8	تمكن بعض رواد الفضاء من الهبوط على سطح القمر والدافع الرئيسي لذلك هو:	13	4	21

	(اكتشاف المزيد من المعلومات عن القمر)	76.5%	23.5%	
12	إذا أعلنت النشرة الجوية أن درجة الحرارة غداً ستكون ٤ درجات مئوية، فما الذي تفعلينه؟ (تستعدين للطقس البارد وتجهزين ملابسك الشتوية الثقيلة)	13 76.5%	4 23.5%	21
14	عبارة نيوتن الشهيرة:" ما رأيت بعيداً إلا لأنني كنت أقف على أكتاف الآخرين"، تدل على أن نيوتن (قد استعان بدراسات علماء آخرين)	13 76.5%	4 23.5%	21
25	تميز العلماء بالأمانة في النقل وإعطاء كل ذي حق حقه، يعبر ذلك عن: (صفة علمية)	13 76.5%	4 23.5%	21
2	عثر أحد العلماء على نتائج بحث قام به أحد العلماء القدامى ولم ينشر من قبل ولذلك يجب على ذلك العالم أن (يخبر الأوساط العلمية بعثوره على تلك النتائج)	12 70.6%	5 29.4%	25
5	أمكن التوصل إلى هذا الكم الهائل من المعرفة عن كواكب المجموعة الشمسية عن طريق: (جهود وأبحاث عشرات العلماء عبر مئات السنين)	12 70.6%	5 29.4%	25
23	قضى لابلاس ٢٦ عاماً في إعداد كتاب "حركة الأجرام السماوية"، وذلك يدل على: (أهمية أن يكون العالم صبوراً)	12 70.6%	5 29.4%	25
31	قدم منديليف الجدول الدوري بعد عشرين عاماً من القراءة والتجارب وذلك يدل على: (وجوب التأكد من النتائج قبل إعلانها)	11 64.7%	6 35.3%	28
4	فيما يلي مجموعة من الآراء عن المسافة بين الأرض والشمس. حددي أيها أكثر دقة؟ (يجب قياس المسافة بدقة بالدقائق الضوئية)	10 58.8%	7 41.2%	29
32	"يمكننا الآن الاستغناء عن التلسكوبات وسفن الفضاء"، ما مدى صحة هذه العبارة؟ (خطأ لأن استخدامها يؤدي لمزيد من الاكتشافات العلمية)	10 58.8%	7 41.2%	29
37	أي مما يلي يعتبر من أهداف العلماء عند دراسة الأجرام السماوية؟ (التنبؤ بحدوث ظواهر فلكية معيّنة)	10 58.8%	7 41.2%	29
19	عجزت إحدى النظريات التي توضح نشأة الأرض عن تفسير بعض الظواهر ولذلك يجب: (تعديل تلك النظرية)	9 52.9%	8 47.1%	32
11	توصل مجموعة علماء إلى أن تعاقب الليل والنهار يرجع إلى دوران الأرض حول محورها، فأي مما يلي يُعتبر هدف العلماء قبل إجراء أبحاثهم؟ (معرفة سبب تعاقب الليل والنهار)	8 47.1%	9 52.9%	33
26	"يسعى العلماء إلى معرفة سبب حدوث ظاهرة خسوف القمر"، هذه العبارة تُعتبر: (هدفاً من أهداف الدراسة العلمية)	8 47.1%	9 52.9%	33
6	المعلومات والمفاهيم والنظريات العلمية في تغير مستمر، ما رأيك في هذه العبارة؟ (صحيحة)	7 41.2%	10 58.8%	35
34	يبذل بعض علماء اليابان جهوداً كبيرة في دراسة الكوكب العاشر (X)، والدافع لذلك هو رغبتهم في: (معرفة تركيب وحجم ومناخ ذلك الكوكب)	7 41.2%	10 58.8%	35
39	"الدول النامية لم تشارك في الاكتشافات العلمية". هل تلك العبارة صحيحة؟ (خطأ لأن تلك الدول يوجد بها علماء في مختلف التخصصات)	7 41.2%	10 58.8%	35
17	"يمكن إرجاع سبب حدوث بعض الظواهر إلى قوى كونية خارجية مجهولة". هل توافقين على هذه العبارة؟ (لا أوافق لأن لكل ظاهرة سبب لحدوثها)	6 35.3%	11 64.7%	38
28	إذا كنتِ عالمة فلك وتريدين معرفة طول السنة على كوكب الزهرة. فيجب أن: (تقدريها بدقة بمعرفة عدد أيامها بالتحديد)	6 35.3%	11 64.7%	38
36	اختراع التلسكوب الفلكي يعتبر نقطة تحول في تاريخ العلم، ومن نتائج ذلك الاختراع: (دراسة الصخور وتضاريس سطح القمر)	6 35.3%	11 64.7%	38
	النسبة العامة (جميع أسئلة المقياس)	501 73,7%	179 26,3%	-

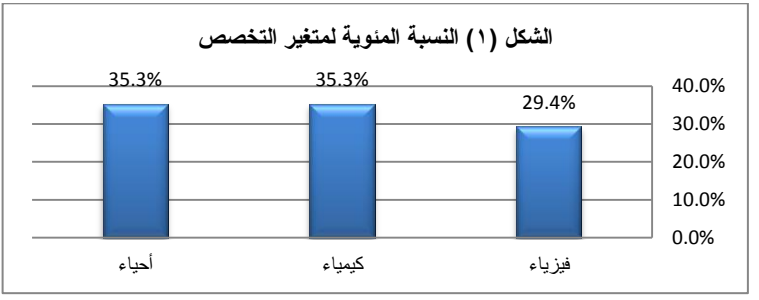
إجابة السؤال البحثي الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً لتخصصاتهنّ؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية جدول (٥) ثم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لتوضيح دلالة الفروق.

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لمتغير التخصص

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
فيزياء	5	29.4%
كيمياء	6	35.3%
أحياء	6	35.3%
المجموع	17	100.0%

من الجدول (٥) يتضح أن (٣٥.٣٪) من عيّنة البحث تخصصهنّ كيمياء وفيزياء، وأن (٢٩.٤٪) منهنّ تخصصهنّ أحياء. ويوضح الشكل (١) النسبة المئوية لمتغير التخصص.



كما يوضح الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدلالة الفروق في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً للمتغير (التخصص).

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمتغير التخصص

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
التخصص	بين المجموعات	279.27	2	139.63	5.94**	0.01
	داخل المجموعات	328.97	14	23.50		
	المجموع	608.24	16			

(**) تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠.٠١) فأقل

من الجدول (٦) يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً لتخصصاتهنّ، ولمعرفة صالح الفروقات التي ظهرت في جدول تحليل التباين تم استخدام شيفيه Scheffe.

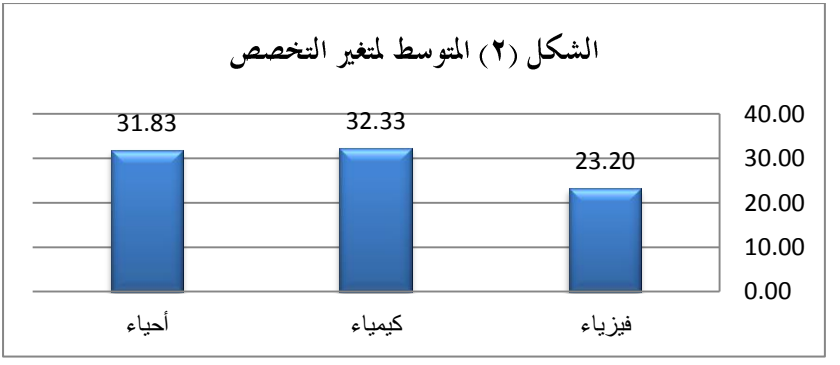
جدول (٧) نتائج اختبار شيفيه Scheffe لمعرفة صالح الفروقات في متغير (التخصص)

المتغير	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	فيزياء	كيمياء	أحياء
التخصص	فيزياء	23.20	6.61	-		
	كيمياء	32.33	4.13	**	-	
	أحياء	31.83	3.71	**		-
(**) تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية (٠.٠١) فأقل						

من الجدول (٧) يتضح ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض اللواتي تخصصهنّ (فيزياء)، واللواتي تخصصهنّ (كيمياء وأحياء)، لصالح اللواتي تخصصهنّ (كيمياء وأحياء)، مما يدل على أن مشرفاتٍ العلوم في مدينة الرياض اللواتي تخصصهنّ (كيمياء وأحياء) أكثر فهما لطبيعة العلم من مشرفات العلوم في مدينة الرياض اللواتي تخصصهنّ (فيزياء). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الله والحمداني، ٢٠٠٧؛ الميلبي، ٢٠١٠). وترى الباحثات أن تفاوت نسبة فهم المشرفات التربويات لطبيعة العلم باختلاف تخصصهنّ يُعزى إلى اختلاف طبيعة مادة الفيزياء عن الأحياء والكيمياء، من خلال تركيزها على الجوانب النظرية المعرفية البحتة، وجعل مختبرات الفيزياء أماكن استهلاك للمعرفة فضلا عن كونها توكيدية، مما يقلل من عملية ممارسة عمليات العلم وتفهّم طبيعته. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو جحجوح (٢٠١٣) التي أظهرت أن فهم معلمي الفيزياء لطبيعة العلم من المستوى المرتفع.

ويوضح الشكل (٢) المتوسط لمتغير التخصص



إجابة السؤال البحثي الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل العلمي؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية جدول (٨) ثم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين Independent Samples Test

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لمتغير المؤهل العلمي

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	10	58.8%
ماجستير	7	41.2%
المجموع	17	100.0%

من الجدول (٨) يتضح ما يلي:

أن (٥٨.٨٪) من عيّنة البحث مؤهلهنّ العلمي بكالوريوس، وأن (٤١.٢٪) منهنّ مؤهلهنّ العلمي ماجستير.

ويوضح الشكل (٣) النسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي.

الشكل (٣) النسبة المئوية لمتغير المؤهل العلمي

كما يوضح الجدول (٩) اختبار T للعينتين المستقلتين Independent Samples Test لدلالة الفروق في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل العلمي.

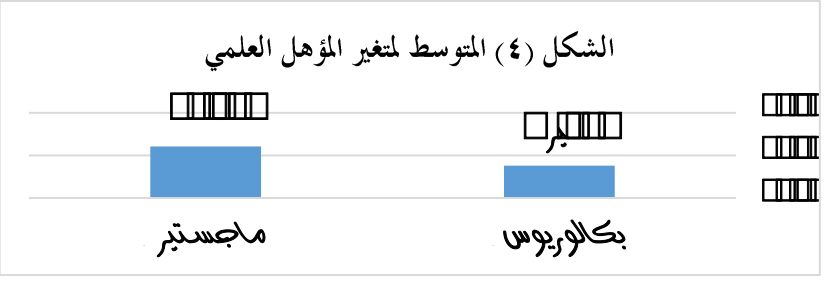
جدول (٩) اختبار T لدلالة الفروق للمؤهل العلمي

المحور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
المؤهل العلمي	بكالوريوس	10	27.60	6.75	-1.56	15	0.14
	ماجستير	7	32.14	4.34			

من الجدول (٩) يتضح ما يلي: لا توجد فروق ذاتٍ دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً للمؤهل العلمي.

ويوضح الشكل (٤) المتوسط لمتغير المؤهل العلمي.

الشكل (٤) المتوسط لمتغير المؤهل العلمي



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الميلبي (٢٠١٠)، وتفسّر الباحثات هذه النتيجة إلى أن المشرفات التربويات ممن يحملنّ درجة البكالوريوس والماجستير يشرفنّ على معلمات يدرسنّ مناهج موّحدة معتمدة من وزارة التعليم، بالإضافة إلى تعرضهنّ لمواقف تعليمية متشابهة إلى حد ما، مما يدل على تلقيهنّ المعارف نفسها تقريباً في مسيرتهنّ العملية، مما لا يعكس أثر الاختلاف بينهنّ في فهم طبيعة العلم ومجالاته.

إجابة السؤال البحثي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً لخبراتهنّ الإشرافية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية جدول (١٠) ثم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

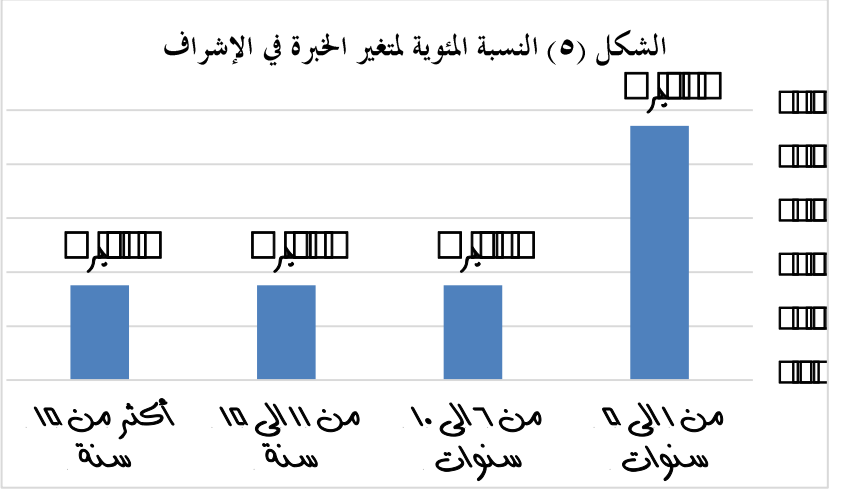
جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية لمتغير الخبرة في الإشراف

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
من ١ الى ٥ سنوات	8	47.1%
من ٦ الى ١٠ سنوات	3	17.6%
من ١١ الى ١٥ سنة	3	17.6%
أكثر من ١٥ سنة	3	17.6%
المجموع	17	100.0%

من الجدول (١٠) يتضح ما يلي:

أن (٤٧.١٪) من عيّنة البحث خبرتهنّ في الإشراف (من ١ الى ٥ سنوات)، وأن (١٧.٦٪) منهنّ خبرتهنّ في الإشراف (من ٦ الى ١٠ سنوات)، (من ١١ الى ١٥ سنة)، (أكثر من ١٥ سنة) جميع الفئات الثلاث الأخيرة بنفس النسبة.

ويوضح الشكل (٥) النسبة المئوية لمتغير الخبرة في الإشراف



كما يوضح الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً للمتغير (الخبرة في الإشراف).

جدول (١١) تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمتغير الخبرة في الإشراف

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
الخبرة في الإشراف	بين المجموعات	26.03	3	8.68	0.19	0.90
	داخل المجموعات	582.21	13	44.79		
	المجموع	608.24	16			

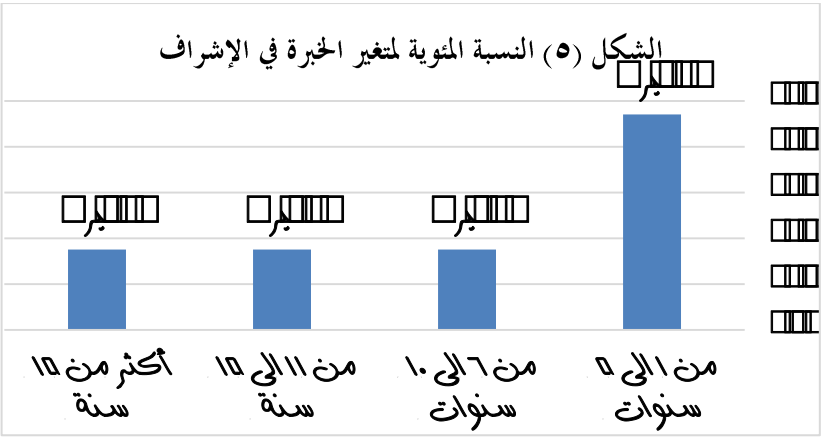
من الجدول (١١) يتضح ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم طبيعة العلم بين مشرفات العلوم في مدينة الرياض وفقاً لخبرتهنّ في الإشراف. ويوضّح الجدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات متغير الخبرة في الإشراف.

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات متغير الخبرة في الإشراف

المتغير	الخبرة في الإشراف	المتوسط	الانحراف المعياري
الخبرة في الإشراف	من ١ الى ٥ سنوات	28.88	4.05
	من ٦ الى ١٠ سنوات	31.67	3.79
	من ١١ الى ١٥ سنة	28.00	13.89
	أكثر من ١٥ سنة	30.33	5.13

ويوضح الشكل (٦) المتوسط لمتغير الخبرة في الإشراف.



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جحجوح (٢٠١٣) و الميلبي (٢٠١٠)، وتفسّر الباحثات هذه النتيجة إلى أن الخبرات التي تحصل عليها المشرفات التربويات هي خبرات متشابهة إلى حد كبير، فالدورات التدريبية يستمر العمل بها لفترات طويلة دون تجديد أو تحديث؛ مما لا يعكس أثر الاختلاف في فهم طبيعة العلم ومجالاته بين من هنّ أكثر خبرة وأقل خبرة.

- **التوصيات**:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثات بالآتي:

- اعتماد مقررات علمية في الجامعة تعزز فهم طبيعة العلم لدى الطلبة.
- تكثيف دورات تدريبية للمشرفات التربويات تعزز فهم طبيعة العلم لديهنّ.
- توجيه مشرفات العلوم الطبيعية لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية التي تناقش طبيعة العلم، وحثهنّ على تقديم أوراق علمية بها.
- متابعة مدى تقدم المشرفات التربويات في مواكبة المستجدات في طبيعة العلم ومعرفة آلية تطبيقه في المقررات الدراسية وفي التطوير المهني للمعلمات، من خلال تطبيق الاستبيانات والمقاييس الدورية عليهنّ.

- **المقترحات**:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثات بالآتي:

- إجراء دراسة لمعرفة تصوّرات معلمات العلوم الطبيعية والطلاب حول طبيعة العلم.
- إجراء دراسة لمعرفة واقع ممارسة معلمات العلوم الطبيعية لطبيعة العلم.

- **المراجع**:

- ابراهيم، بسام (٢٠١٢). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للتربية*. 1 (32)، 71-97.
- ابن منظور، محمد (١٤٢٩). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- أبو جحجوح، يحيى (٢٠١٣). طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بطرائق التدريس لدى معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية بفلسطين. *مجلة جامعة الأقصى*. (2) 17، 177-217.
- أبو شملة، كامل (٢٠٠٩). *فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- التميمي، رنا؛ ورواقة، غازي (٢٠١٧). طبيعة العلم لدى معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية. *دراسات، العلوم التربوية*. (4)44، 82-69.
- الزعبي، طلال (٢٠٠٩). العلاقة بين مستوى فهم معلمي العلوم الحياتية في المرحلة الثانوية لطبيعة العلم ومستوى فهمهم للقضايا العلمية الجدلية واتجاهاتهم العلمية. *دراسات العلوم التربوية*. (2)36، 235. - 221
- زيتون، عايش (٢٠٠٨). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم* .عمان: دار الشروق.
- زيتون، عايش (٢٠١٠). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشروق.
- شحادة، سلمان (٢٠٠٨). *مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها* .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عبد الله، عبد الرزاق؛ والحمداني، أمير (٢٠٠٧). مدى فهم طلبة المرحلة الجامعية لطبيعة العلم وعلاقته بتفكيرهم العلمي في ضوء عدة متغيرات. *مجلة التربية والعلم*. (1)14، 186-203.
- عبد المجيد، ممدوح (٢٠٠٤). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته وفهم الطالب لها. *مجلة التربية العلمية*. (7)3، 103.-144

- العمري، علي (٢٠٠٦). *معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بالسلوك التعليمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- فراج، محسن (٢٠٠٠). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية أبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها. *مجلة التربية العلمية*. 2(3)، 1-41
- فلمبان، أميمة (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج مقترح لتدريب المشرفات على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة العلوم الطبيعية بمدينتي مكة المكرمة وجدة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (١٩٩٦). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية*. القاهرة: عالم الكتب.
- الميلبي، لايف (٢٠١٠). *مستوى فهم معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لطبيعة العلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلابهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- Abd-El-khalick, F. (2000). Improving science teacher's conceptions of nature of science: A critical Review of the literature. *International Journal of Science Education.* 22(7).
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993).
- Cnan T.S., & Mustafa, S. K. (2010). How are the perceptions of high school students and teachers on NOS as a knowledge type presented in schools in terms of "importance" and "interest"? International Journal of Environmental & Science Education, 5(1),105-126.
- Yao Liu, Sh. & Lederman, N. (2007). Exploring Prospective Teachers' Worldviews and Conceptions of Nature of Science. International Journal of Science Education, 29(10),1281-1307

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني عشر:

الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول

إعداد :

أ / مريم محمد فرحان المشعل

مشرفة تربوية بمكتب تعليم دومة الجندل

منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول

أ / مريم محمد فرحان المشعل
مشرفة تربوية بمكتب تعليم دومة الجندل
منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه تطبيق الأساليب الإشرافية بكفاءة، والكشف عما إذا كان هناك علاقة بين دور المشرفة في تنفيذها لأساليبها الإشرافية وأثره على مستوى المعلمة، واستعراض لحلول مقترحة لأهم المشكلات والصعوبات التي تطبيق الأساليب الإشرافية. واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وطبقت على عينة قوامها ١٠٠ مشرفة تربوية من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية. وتوصلت نتائج البحث إلى أن أكثر المشكلات حدة والتي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم هي مشكلة (زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم) وأن مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين) تؤثر في أعمالهم الفنية ، وفي ضوء ذلك يوصي البحث بضرورة تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين لكي يستطيع القيام بدوره على أحسن وجه ممكن وتقليل الأعباء الكتابية والإدارية ، التركيز على المهام الفنية في مجال الإشراف التربوي، والتركيز على تطبيق أساليب الإشراف التربوي الجماعية في ميدان التعليم العام، زيادة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرف التربوي لرفع كفاءته المهنية في مجال الإشراف التربوي.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي - معوقات - الواقع - المأمول.

Educational Supervision Between the Factual Status Obstacles and Solutions to the Desired Future

Mariam Mohammed Farhan Al- Mashaal

Abstract:

The research aims to determine the problems and difficulties facing the application of supervision methods, and to detect whether there is a relationship between the role of female supervisor in the supervision methods implementation and its effect on the teacher level, and indicate a proposed solutions to the most important problems and difficulties that facing supervision methods. The research used the descriptive approach and the questionnaire as a tool for data collection. It was applied to a sample of 100 educational supervisors from different regions of Saudi Arabia. The research indicated that the problem (the overloaded quota of the educational supervisor of the Supervising teachers) is the highest problem that hinder the application of educational supervision methods in the field of education, and that the problem (the overloaded burdens of administrative and written assigned to the educational supervisors) affects their technical tasks, the research recommends the need to reduce the quota of educational supervisor of supervising teachers so

that he can play his role as best as possible and reduce the written and administrative burdens, focus on technical tasks in the field of educational supervision, and focus on the application of collective educational supervision methods in the field of public education, increase training courses for educational supervisor to raise his professional competence in the field of educational supervision.
Keywords: Educational Supervision, Obstacles, Factual Status, Future Desired.

• المقدمة:

تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، على أهمية العنصر البشري الذي يحتاج إلى تأهيل وتدريب وخير من يقوم بهذا المجال هي المؤسسات التربوية والتعليمية على اختلاف مراحلها وأقسامها التي تعمل على تزويد منسوبيها إداريين ومعلمين وطلاب بتلك الاحتياجات ويقع على عاتق الإشراف التربوي الجزء الأكبر في تفعيل وتطبيق النظام التربوي ومتابعة وتطوير آلية العمل في الميدان، ويظهر ذلك من كون عملية الإشراف التربوي تتصف بأنها عملية فنية ديمقراطية تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، للعمل على تحسينها وتنظيمها وتحقيق أهداف التعلم والتعليم و تحسينها من خلال تشجيع النمو والابتكار والإبداع لكل من الطالب والمعلم والمشرف وتهيئة المناخ التربوي المناسب وعملية شورية تقوم على احترام رأي كل من المعلم والطالب، وتهدف إلى تهيئة فرص تعليمية متكاملة، وتشجع على الابتكار والإبداع من ناحية، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات من ناحية أخرى ، وتوفير فرص متكاملة لنمو كل فئة حسب إمكاناتها وقدراتها وعملية قيادية تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والمديرين والتلاميذ، وغيرهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية، لتنسيق الجهود واستثمار الطاقات والقدرات لتحقيق الأهداف من أجل الارتقاء بهم ، وعملية منظمة تعتمد على التخطيط أساسا لها وهو عملية إنسانية تعترف بقيمة الفرد وما يمتلكه من مهارات وخبرات كما أن الإشراف التربوي يقوم على التنظيم والتخطيط من أجل تحسين الناتج التعليمي من خلال نقل الخبرات وتسخير الإمكانات وتهيئة الظروف لخلق بيئة تعليمة جاذبة هادفة وأداء إداري متميز داخل المدرسة يحقق نمواً فكرياً ومهارياً يسهم في رفع معدل التحصيل ويلبي متطلبات المجتمع، وعملية تعاونية حيث يتعاون كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم والولي والمسئول وحتى الحارس ولما لا، لإنجاح العملية التربوية والتعليمية. ولأن المشرف التربوي يعتبر من العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، حيث يتولى موقع مهم للغاية وأساسي في العملية التعليمية والتربوية ويتحقق من خلال عمله العديد من التطلعات والأهداف كان لابد أن يتصف بالعديد من الخصائص التي تساعده على تشخيص الواقع والوقوف على مواطن القوة في البيئة التربوية

لتعزيزها وضمان استمرارها و علاج حالات الضعف وتدارك سلبياتها، فالتعليم يسعى كما هو معلوم إلى بناء اتجاهات سليمة في عقول النشء ورعايتها وتنميتها، وهذا يتطلب بذل الجهد ومضاعفة العمل والالتزام بالمسؤوليات وإزالة الحواجز والعقبات لتحقيق مخرجات تسهم في بناء الوطن وتحقق أهداف الأمة وتحقيق التميز في المنافسات الدولية.

ونظراً لأن المشرف التربوي يعتبر خبير فنٍي ، من وظائفه مساعدة المعلمين على النمو المهني والارتقاء بمستوياتهم معرفيا وتربويا وتنمية قدراتهم وذواتهم وتحسين أدائهم الوظيفي وقيامهم بأعمالهم على الوجه المطلوب وتذليل العقبات التي تواجههم حيث ينعكس الأثر الإيجابي في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب وإحداث تغييرات إيجابية في سلوكه وطريقة تفكيره نحو بيئته ومجتمعه ليكون أداة بناء وعنصر عطاء قادر على الرقي بنفسه ومجتمعه والدفاع عن عقيدته ووطنه.

ولكي يتمكن المشرف التربوي من القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة وحرفية عالية كان لابد أن تتوفر فيه العديد من الكفايات التي يمكن اكتسابها بطرق مختلفة أبرزها الدراسة العلمية، والتنمية المهنية، والتدريب المستمر، والخبرة المتنامية في العمل التربوي بالإضافة إلى اتصافه بالعديد من الخصال والتي منها التعاون الإيجابي والتفكير الجماعي، والبعد عن الأنانية وحب الذات، والمرونة والتكيف مع الظروف المتغيرة، والسعي نحو التجديد في الوسائل الإشرافية، وحب البحث والابتكار، والإبداع في العمل، والاهتمام بنقل الخبرات في بين المعلمين، ورصد واقع التخصص في الميدان التعليمي وتحليله من أجل استثمار الإمكانات والخبرات في تعزيز التميز والاستخدام الأفضل والأمثل لها وأيضا الوقوف على أهم المشاكل التي تواجهه في تنفيذ أساليبه والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لتحقيق التميز في التنفيذ

- **مشكلة البحث**:

يعتبر الإشراف التربوي جزءاً لا يتجزأ من الإدارة التربوية ، وهو من العمليات المهمة في النظام التربوي وخاصة بين عمليتي التعليم والتعلم ، والتي يسعى إلى تطويرها من كافة جوانبها ، ويظهر الدور الإشرافي في مساعدة المعلمين والإدارة المدرسية على تحسين النمو المهني والشخصي وتنفيذ المناهج وفق الخطط التربوية ، كما يساعد في معالجة نواحي القصور وتطوير مستوى الأداء التربوي داخل المدرسة في صورة تفاعل مستمر مع المشرف ، وذلك من خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة ، كالزيارات الصفية ، والورش التربوية والمشاغل التربوية ، والندوات ، والحلقات الدراسية ، والدورات التدريبية في ضوء احتياج المعلمين ومنسوبين المدرسة ومتطلباتهم .

وتزداد أهمية الإشراف التربوي بالنسبة للمعلم كالتالي :

- أن هناك عدداً من المعلمين يبدؤون الخدمة دون إعداد مهني كاف .
- أن المعلم مهما كانت صفاته الشخصية واستعداده وتدريبه بحاجة ماسة إلى الإشراف والتوجيه من أجل التكيف المدرسي .
- الإشراف التربوي ضروري للمعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس .
- المعلم المتميز يحتاج أحياناً إلى التوجيه لاسيما عند تطبيق أفكار جديدة ويمكن للمشرف التربوي أن يستغل كفاءة المعلم المتميز وخبرته في مساعدة المعلمين الأقل خبرة .
- ترتبط العملية التربوية ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع وثقافته وهذا من شأنه فرض نوع من الرقابة على مهنة التعليم، فيبدوا دور الموجه في توضيح وتفسير الحدود بطريقة تكفل للمعلم كرامته .

وعليه تتضح أهمية الإشراف التربوي وتنبع أهميته من تعدد المهام التي يقوم بها المشرف التربوي والخدمات التي يقدمها نحو رفع مستوى الكفاية التعليمية ، وتعزيز الثقة بين المشرفين والمعلمين فتطوير المشرف التربوي يعتبر في غاية الأهمية ليستطيع أن يحقق أهداف الإشراف التربوي بما يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وذلك من خلال ترشيح المشرفين التربويين ذو الكفاءات المتميزة وفق ضوابط مقننة مع ملائمة التخصص الإشرافي بالإضافة إلى التأهيل والتدريب وتهيئة البيئة المحفزة على الإبداع والابتكار وتشجيع الدراسات العلمية والبحوث ودعمها ماديا ومعنويا وإقامة المؤتمرات والندوات لزيادة الخبرات والاطلاع على تجارب الآخرين بالإضافة إلى إقرار نظام الحوافز للمشرفين للتمكن من تطوير آليات العمل في الميدان وتفعيل وتطبيق النظام التربوي ومتابعته لتحقيق أهدافه والوقوف على التحديات ومحاولة تذليلها والتي جميعها تسهم في تحسين مستوى الطلاب وتنمية قدراتهم وتعزيز اتجاهاتهم وأفكارهم و صناعة جيل واعي مشارك في بناء الوطن.

لذا من خلال هذه الدراسة نحاول إيجاد المعوقات التي تواجه تطبيق الأساليب الإشرافية والعمل على إيجاد حلول لها للوصول إلى التميز الإشرافي:

- **أسئلة البحث** :

- ما مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
- ما المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه تطبيق الأساليب الإشرافية بكفاءة.
- الكشف عما إذا كان هناك علاقة بين دور المشرفة في تنفيذها لأساليبها الإشرافية وأثره على مستوى المعلمة .
- استعراض لحلول مقترحة لأهم المشكلات والصعوبات التي تطبيق الأساليب الإشرافية.

• **أهمية البحث** :

- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي الذي يمثل حلقة الوصل بين المعلم في الميدان وبين الجهة المسؤولة عنه فنيا مثل إدارة التعليم .
- التعرف على أهم المشكلات التي تحد من فاعلية المشرفين التربويين في استخدام أساليب الإشراف التربوي .
- التعرف على مدى التطبيق الفعلي لأساليب الإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين العاملين في التعليم العام في وزارة التعليم.
- تنبع أهمية الدراسة من كونها دراسة ميدانية تسعى لتقويم الواقع الفعلي للمشرفين التربويين في ميدان التعليم .
- يتوقع أن يتم الخروج من هذه الدراسة بنتائج قد يستفاد منها في تقديم توصيات ربما تسهم في تحسين مستوى استخدام المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

• **الإطار النظري للبحث**:

تشهد المملكة هذه الأيام تطوراً في شتى المجالات، وبما أن التعليم هو سلاح الأمم للتقدم والتطور والارتقاء ، فما من أمة أهملت التعليم إلا تراجعت وتخلفت ، لذا فإن العلم هو سر التقدم ، ومع انطلاقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث يعني التحول والتغير إلى مجتمع قائم على المعرفة ما جعل التعليم أمام مهمة قوية لتحقيق تطلعات الرؤية والتي تهدف إلى بناء جيل قادر على الوصول بالمملكة إلى أعلى القمم في كافة المجالات المختلفة ، ولذلك سعت وزارة التعليم للاهتمام بتعزيز وتطوير المؤسسات التعليمية وشاغليها والاهتمام بتعلم الطلبة والطالبات ، ويعتبر الإشراف التربوي احد أهم أركان المؤسسات التعليمية كونه يساهم بشكل مباشر من حيث تأثيره بالمعلمين والطلبة وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية من خلال دوره القيادي في تنسيق الجهود لتحسين التعليم وتحقيق أهدافه .

فالمتتبع لمراحل تطور الإشراف التربوي الذي شهد منذ إنشائه التحول عبر مراحله الخمس مبتدئا بمرحلة التفتيش ١٣٥٧ هـ / ١٣٨٣ هـ .ومن ثم تم التخصيص في المرحلة الثانية ليكون مرحلة التفتيش الفني ١٣٨٣ هـ / ١٣٨٧ هـ وتحول في المرحلة الثالثة من التفتيش الفني إلى مرحلة التوجيه التربوي ١٣٨٧

هـ / ١٤٠٠ هـ ليشهد عام ١٤٠٠هـ إنشاء إدارة عامة للتوجيه والتدريب التربوي واستمرت هذه المرحلة إلى عام ١٤١٦هـ ليتم اعتماد مسمى الإشراف التربوي بدلاً من التوجيه التربوي وتسلسل هذا التطوير يدل على أهمية الإشراف التربوي والذي يلعب دوراً حيوياً في المؤسسات التعليمية ، حيث يضم خبراء في المناهج لهم دور كبير في إثراء التعلم وتحسين وتطوير البيئة التعليمية.

ويقر كثير من الباحثين إلى أن أهمية الإشراف التربوي تنبع من كونه عملية منظمة لها نظرياتها وأسسها الفكرية التي تسعى إلى التطوير وتحسين التعلم ، فالمشرف التربوي يعتبر خبير تربوي وفني يساهم في مساعدة المعلمين على النمو المهني والارتقاء بمستوياتهم معرفياً وتربوياً وتنمية قدراتهم وتحسين أدائهم الوظيفي وقيامهم بأعمالهم على الوجه المطلوب من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب الإشرافية الحديثة التي تساهم في تذليل العقبات والصعوبات التي تواجه المعلم بما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية ويساهم في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب وإحداث تغيرات إيجابيه في سلوكه من خلال غرس المبادئ والقيم .

وتختلف أدوار المشرف التربوي بتعدد مهامه فالإشراف عملية فنية شاملة تهتم بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها. كما أنها عملية إنسانية تهدف إلى الاعتراف بقيمة الأفراد، ولكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد ليتعامل معه في ضوء ذلك. كما أنها عملية قيادية : تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين ، والطلاب ، وغيرهم ، ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية أو تحقيق أهدافها. وهي عملية شورية : تقوم على احترام رأي كل من المعلمين ، والطلاب ، وغيرهم من المتأثرين بعمل الإشراف ، والمؤثرين فيه ، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع.

ولكي تتحقق أهداف الإشراف التربوي والتي تنبع من أهداف التعليم أصبح لزاما على المشرف التربوي مواكبة التطورات والتقنيات العصرية بما يحقق الأهداف ويساهم في التنمية المهنية المستدامة للمشرف والمعلم والطالب ما يستدعي استثمار الطاقات والإمكانات والبرامج التقنية في سبيل ذلك ونشر المعرفة في شتى الوسائل وجعلها متاحة للجميع ومساعدة المعلمين على الإبداع والابتكار وتعدد أنواع التعلم والاطلاع على الثقافات المتعدد ومحاولة الاستفادة من تجارب الدول بعد موائمتها مع البيئة والمجتمع وهذا يحقق لنا مبدأ التكامل والشمولية التي تساهم في بناء جيل واع ومبدع يساهم في التنمية الوطنية ويحقق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ويتم ذلك من خلال أساليب الإشراف التربوي

التي وضعت الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب في الوزارة عددا منها هي : زيارة المدرسة ، زيارة المعلم في الفصل، المقابلة الفردية بعد الزيارة، التزاور لتبادل الخبرات ، الاجتماع بالهيئة التعليمية، المؤتمرات التربوية، الدروس النموذجية ، لقاءات الموجهين، الاجتماع بمعلمي مادة معينة، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، النشرات التوجيهية .

ويرى زهران أن هناك ضوابط يجب توافرها عند استخدام أي أسلوب إشرافي هي :

- مناسبة الأسلوب للهدف المراد تحقيقه .
- أن يلبي الأسلوب حاجة مهمة لدى المعلمين .
- أن يتناسب الأسلوب مع نوعية المعلمين .
- أن يلقى الأسلوب قبولا من المعلمين .
- ٥أن يراعي الأسلوب المراد استخدامه ظروف المعلمين الخاصة والشخصية .
- أن يكون الأسلوب المراد استخدامه قابلا للملاحظة والتقويم .

- **معوقات الإشراف التربوي** :
- **أولا**: **المعوقات الاقتصادية / المالية**:

وتتمثل في التالي:

- قلة توفر الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعلم والتعليم
- قلة وجود حوافز مادية للمشرفين وللمعلمين ، وقلة الراتب الشهري
- قلة توافر المكتبات والكتب والمراجع في المدارس والمتخصصة في زيادة التحصيل المسلكي لدى المعلمين
- عدم توفر الأموال اللازمة لشراء بعض الأجهزة والتقنيات الحديثة لتنفيذ بعض الفعاليات الإشرافية
- عدم وجود أجهزة حاسوب وعدم توفر خدمات الإنترنت لدى الكثير من المشرفين التربويين

- **ثانيا** :**المعوقات الإدارية / المؤسسية**:

وتتمثل في التالي:

- كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي وعلى المعلم: فالعملية التربوية عملية معقدة ومتشابكة ومتعددة الجوانب تحتاج إلى وقت وجهد وإخلاص ، ومع هذا يكلف المشرف التربوي بزيارة عدد كبير من المدرسين يفوق النصاب المقرر وأحيانا يصل إلى الضعف ، ومع هذا تسند إليه أعمال إدارية تحد من نشاطه الميداني وربما قطع خطته من أجلها مما يؤثر على عطائه ونشاطه في إعداد النشرات والندوات والبرامج التدريبية والمتابعة الفعلية لمهامه الأساسية، كذلك المعلم يشكو من تزاحم الأعمال الموكلة إليه وتراكمها

مما لا يوفر له الوقت للاطلاع على توصيات المشرف والتخطيط لتنفيذها والاستفادة منها.

- قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين والمعلمين:التدريب أثناء الخدمة ضروري للمشرف التربوي وللمعلم لأن المواقف التي يواجهها كل منهما متغيرة ومتحركة فهما يعملان للإنسان ، ودون التدريب تتناقص المعلومات وتندثر وربما يسير المعلم على أسلوب واحد في تدريس طلابه فيطبعهم بطابع واحد وكذلك الحال للمشرف التربوي.
- ضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التربوي: الإدارة المدرسية قيادة تربوية تنفيذية وإشرافية وعليها من المسئوليات ما يجعلها تحتاج إلى كفايات تربوية متميزة ، إلا أن بعض هذه الإدارات تشكو من ضعف إما في الشخصية وإما في القدرة على الإشراف والمتابعة والتقويم وإما في القدرة العلمية والتربوية وقد تكون إدارة متزمتة أو مهملة وبالتالي ينعكس ذلك سلبا على كل عناصر العملية التربوية في المدرسة.
- ضعف الوعي بمسئولية العمل لدى بعض المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين.
- غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء.
- تدريس المعلمين لمواد غير تخصصهم.
- عدم توافر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات والبرامج.
- عدم تزويد المدارس بالوسائل المساعدة للإشراف التربوي.
- قصور التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.
- تذمر بعض المديرين من التحاق المعلمين بدورات في أثناء العمل الرسمي.
- دمج الإشراف التربوي والإداري.
- عدم كفاية الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارات الصفية.

• **ثالثا : المعوقات التربوية / المهنية / الفنية :**

وتشمل مجموعة المعوقات التي ترتبط بالمعلم وبالمشرف ومنها: -

- عدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي.
- ضعف كفايات المعلم في المجالات الأكاديمية أو المسلكية.
- ضعف كفاية بعض المشرفين التربويين.
- مقاومة الكثير من المعلمين للتغير والتجديد .
- ضعف انتماء المعلم إلى المهنة ، ونظرتهم السلبية لمهنة التعليم .
- اكتظاظ الطلاب في الصفوف الدراسية .
- عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعمليتي التعلم و التعليم .
- عدم توفر مكتبة إشرافية متخصصة .
- ضعف النمو المهني للمعلم حيث يوجد بين صفوف المعلمين نوعيات يحتاجون إلى صبر وقيادة تربوية متأنية وحازمة ومن هؤلاء:

- ✓ المعلم الكسول وهو الذي يعزف عن العمل رغبة في الراحة وإيثارا لها على العمل.
- ✓ المعلم المتجمد الذي يقف عند حد معين لا يتجاوزه لاعتقاده أنه بلغ القمة.
- ✓ المعلم الرافض وهو الذي يرفض وجه نظر الآخرين فلا يستفيد منهم.
- ✓ المعلم المستبد أي الذي لا يرعى إلا نفسه فلا يستشير ولا يقبل المشورة.
- ✓ المعلم المتبرم من التدريس لدرجة التزمت وهو الذي لم يجد وظيفة إلا التدريس.
- ✓ المعلم المتهاون واللامبالاة بمهنة التدريس وينتشر ذلك بين صفوف المدرسين.
- ✓ المعلم الذي يمارس أعمالاً أخرى غير التدريس.

- ◀◀ صعوبة المناهج.
- ◀◀ عدم دقة أساليب التقويم التربوي الممارس.
- ◀◀ عدم قناعة المعلم بتوجيهات المشرف.
- ◀◀ عدم تنويع أساليب الإشراف التربوي.

• **رابعا** : **المعوقات الاجتماعية / البيئية**:

ويقصد بها مجموعة المعوقات التي تنشأ عن النظام الاجتماعي السائد في المجتمع ، كظروف العمل غير المريحة للمشرف ، والعلاقات العائلية غير المستقرة ، ووجود خلافات عشائرية بين المشرف التربوي والمعلم ، وقلة الحوافز التي تقدم للمشرف ، واختلاف جنس المشرف والمعلم أو المعلمة حيث قد يواجه المشرف الذكر صعوبة في التواصل مع المعلمات لأسباب دينية أو اجتماعية ، وكذلك الأمر بالنسبة للمشرفة التي تتعامل مع المعلمين الذكور

• **خامسا** :**المعوقات الشخصية / الذاتية**:

ويشمل ذلك المعوقات التي ترتبط بشخصية المشرف التربوي ، والذي يفترض أن يكون قياديا وواسع الاطلاع ، وذي شخصية متميزة.

ومن ذلك ، ضعف كفايات المشرف التربوي في المجالات الأكاديمية والمسلكية ، وعدم متابعته للمستجدات في مجال تخصصه ، وعدم قدرته على تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها ، أيضا عدم قدرته على القيام بواجباته لأسباب صحية ونفسية ، وقلة ثقته بنفسه ، واضطراب مشاعره وعدم استقراره العاطفي. أيضا يمكن أن تكون العلاقة الضعيفة بين كل من المشرفين والمديرين والمعلمين لها اثر سلبي على سير العملية الإشرافية ، بالإضافة إلى أن وجود مشاكل شخصية وعداوات قديمة بين المشرفين والمعلمين ، قد ينجم عنها عرقلة العلمية الإشرافية برمتها. ولكن من المشكلات والصعوبات التي تواجه الإشراف التربوي على الصعيد العربي ، توصل فيه إلى نتائج شبه متطابقة ، ويمكن تقسيمها بدقة إلى أربعة مجالات رئيسة هي :

- مشكلات ذات صلة بالمشرف التربوي.
- مشكلات ذات صلة بالمعلم.
- مشكلات ذات صلة بمدير المدرسة.
- مشكلات ذات صلة بمديرية التربية والتعليم وبالوزارة.

وفيما يلي عرض لأهم هذه المشكلات الإشرافية التي تواجه كل فئة في قطاع التربية والتعليم.

- **أولا: المشكلات الإشرافية ذات الصلة بالمشرف التربوي:**

- عدم معرفة وإدراك بعض المشرفين لأهداف الإشراف التربوي.
- افتقار بعض المشرفين للمؤهلات العلمية والمسلكية اللازمة.
- اقتصار بعض المشرفين عملية الإشراف على الزيارات الصفية المفاجئة.
- إهمال بعض المشرفين للتعليم المستمر وعدم حرصهم على نموهم المهني.
- سوء علاقة بعض المشرفين مع بعض المعلمين.
- عدم ثقة بعض المشرفين بالمعلمين.
- افتقار بعض المشرفين للموضوعية والنزاهة.
- تمتع بعض المشرفين بالنعرات العشائرية والطائفية.
- شعور بعض المشرفين بالتعالي وافتقارهم للديمقراطية السليمة.
- استغلال بعض المشرفين لمراكزهم بشكل سيء.
- عدم إدراك بعض المشرفين أن الإشراف التربوي إشراف وليس تفتيش ومرافقة وليس مراقبة ومشاركة وليس سيطرة و دعم وليس تحطيم و مساندة وليس تجريد و تطوير وليس تتبع عثرات .

- **ثانيا : المشكلات الإشرافية ذات الصلة بالمعلم:**

- انعدام الكفاءة المهنية لدى بعض المعلمين.
- ضعف التحصيل الدراسي والمسلكي لدى بعض المعلمين.
- عدم وجود دافعية لدى بعض المعلمين للتدريس نابع عن كراهية مهنة التدريس.
- إهمال بعض المعلمين في تنفيذ توجيهات المشرف التربوي.
- عدم ثقة بعض المعلمين بالمشرفين التربويين والنظر إليهم على أنهم سيوف مسلطة على أعناقهم.
- وجود درجة عالية من الإحباط لدى بعض المعلمين بسبب العوامل المادية والاجتماعية.
- كراهية بعض المعلمين لمهنة التعليم بسبب التصرفات غير الأخلاقية لبعض أولياء أمور الطلبة.
- إحباط بعض المعلمين من الطلاب بسبب إهمالهم وافتقارهم للتربية المنزلية السليمة.
- تمتع كثير من المعلمين بكفاءة علمية وثقافية ومسلكية تفوق كفاءة المشرف التربوي.

- كثرة اشتراك بعض المعلمين في نشاطات خارج المدرسة والتي ليس لها علاقة بالتدريس

• **ثالثا: المشكلات الإشرافية ذات الصلة بمدير المدرسة:**

- ميل بعض مدراء المدارس إلي التشكيك المستمر في عطاء معلميهم.
- افتقار مدراء بعض المدارس للمتابعة الفنية لمعلميهم.
- عدم تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي.
- تدخل بعض المشرفين في عمل مدير المدرسة بطريقة سيئة.
- تذمر مدراء بعض المدارس من اشتراك معلميهم في دورات متخصصة خلال أيام التدريس.

• **رابعا: المشكلات الإشرافية ذات الصلة بمديرية التربية والتعليم أو بوزارة التربية والتعليم:**

- تعيين بعض المشرفين بناءا على المحسوبية والواسطة والمعارف دون الالتفات إلى الكفاءة.
- كثرة الأعباء الوظيفية الملقاة على كاهل المشرف التربوي ومطالبته دائما بتنفيذها في الوقت المحدد.
- افتقار بعض المشرفين للدورات الإشرافية المتخصصة التي تعقدها الوزارة أو المديرية.
- قلة عدد المشرفين التربويين بالنسبة لعدد المعلمين.
- عدم وجود مشرف متخصص مسئول لكل مرحلة تعليمية.
- قلة الأجهزة التعليمية والوسائل وأجهزة الحاسوب التي يزود بها المشرف التربوي.
- عدم حث المشرفين التربويين على مواكبة التقنية الحديثة والتقصير في تزويدهم بخدمة الانترنت.
- قلة المواصلات من أماكن عمل المشرفين إلى المدارس التي يرغبون في زيارتها.
- عدم وجود تنسيق بين المشرف ومديريته والمدرسة والمعلم.
- عدم وجود متابعة من قبل مديريات التربية ووزارة التربية والتعليم لعمل بعض المشرفين التربويين والتحقق من ساعات دوامهم والتزامهم بتنفيذ الخطط التي تم إعدادها سابقا.
- عدم اهتمام بعض المسئولين بتقرير المشرف التربوي.

• **حلول مقترحه للتغلب على بعض المعوقات والصعوبات التي تواجه عملية الإشراف التربوي:**

- ينبغي على إدارة التعليم توفير المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب الإشرافية ، وكذلك تأمين الأجهزة والمواد والوسائل التعليمية اللازمة للعملية التربوية في جميع المدارس التابعة لها
- تزويد مراكز الإشراف التربوي بالمكتبات التربوية المتخصصة وذلك لتنشيط وتجديد خبرات المشرفين التربويين الإشرافية والعلمية

- توفير المباني المدرسية ذات المواصفات التربوية المجهزة بمختلف الوسائل التعليمي
- ضرورة توفير حاسب آلي لكل شعبة من شعب مراكز الإشراف التربوي لتسهيل بعض الأعمال التي يقوم بها المشرفون التربويون واتصال انترنت
- ضرورة تقليل عدد المدارس التابعة للمشرف التربوي وتخفيض نصابه الإشرافي من المعلمين
- ضرورة إقامة دورات تدريبية للمشرفين التربويين للرفع من مستواهم العلمي والإشرافي.
- توفير الجهاز الإداري المساعد لكل شعبة من شعب الإشراف التربوي للقيام ببعض الأعمال الإدارية التي تعيق المشرفين التربويين من القيام بأعمالهم الفني
- ضرورة إحداث وظيفة المعلم الأول وذلك لتخفيف العبء عن كاهل المشرفين التربويين .
- تكليف مشرفي الإدارة المدرسية بمتابعة جميع المدارس وإعفاء المشرفين الآخرين من القيام بهذه المهمة وذلك لأن مشرف الإدارة أكثر خبرة بالأمور الإدارية، وأن مدير المدرسة بحاجة أكثر إلى مشرف الإدارة المدرسي ، وأن ذلك يعطي مشرف الإدارة المدرسية انطباعاً أكثر عن المدرسة ومديرها.
- العمل على توحيد الجهة المشرفة على المشرف التربوي فهو متذبذب بين مدير المركز ورئيس الشعبة
- ضرورة مساواة المشرفين التربويين بالمعلمين في الإجازات السنوية حتى يكون ذلك حافزاً على النشاط والتجديد والحيوية .
- تقليل أعداد الطلاب في الفصول الدراسية بحيث لا يتجاوز في المدارس الحكومية (٢٥) طالباً حتى يتمكن المعلم من متابعة طلابه متابعة دقيقة في جميع النواحي العلمية والمهنية والمسلكية ويحقق أهداف التربية والتعليم .
- فتح المجال أمام المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية المتخصصة وذلك لتنمية مهاراتهم التدريسية والتقويمية .
- تفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم.
- تزويد المشرفين التربويين بما يستجد في الساحة التربوية من بحوث ودراسات حول تحسين العملية الإشرافية والتربوية .
- تكليف المشرفين التربويين بالقيام ببعض الدراسات والبحوث التربوية وذلك لإثراء خبراتهم العلمية والمهنية ، والوقوف على المستجدات التربوية .
- زيادة أعداد المشرفين خاصة في المدن الكبيرة ومراعاة العوامل البيئية
- ضرورة اهتمام أصحاب القرار بالتوصيات للمشرف التربوي
- إيجاد معايير عملية محددة لاختيار المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم

- تفعيل دور المشرف التربوي من خلال إتاحة الفرصة للكفاءات الوطنية بالابتعاث لتنمية الكوادر الإشرافية على أن تكون أبحاث الماجستير و الدكتوراه علاج مشكلة أو تطوير شيء ما في نظامنا التعليمي.
- كما أن الاستفادة من تجارب الدول العربية والمتقدمة في مجال الإشراف أمر مهم جدا فينبغي إتاحة الفرصة أمام المشرف التربوي بأن يلتقي بمشرفي الدول الأخرى لتبادل الخبرات في هذا المجال .

وأخيراً، فإن تجاوز المشرف التربوي مشكلاته، واستقامة شؤونه ورفع معنوياته وتمكنه من آليات حقيقية للعمل بات قادراً على أداء دوره بفاعلية تامة في الميدان ومعالجة ما يعترضه من مشكلات وصعوبات وتحديات ، وبعدئذ يمكن أن نتوقع إشرافاً يرقى إلى تحقيق تطلعات وطموحات الأجيال القادمة مستقبلاً، ولا بد من توفير دورات تهدف أساساً إلى تنمية خبرات المشرف التربوي وإغناء قدراته علمياً وفنياً مما يجعل الجميع يطمئن إليه فتكون إنجازاته تقابل بالتقدير والثناء.

- **الدراسات السابقة** :

دراسة الصائغ(١٤١٣): وكانت بعنوان "تطور نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج" ، وتوصل فيها الباحث إلى المشكلات التي تعترض تحقيق أهداف الإشراف التربوي من واقع استجابات المشرفين وهي : كثرة الأعباء الملقاة على المشرف التربوي ، وضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين ، وقلة عدد المشرفين التربويين ، وقلة الأجهزة والوسائل التعليمية ، وقلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين ، وضعف الرغبة في التدريس لدى بعض المعلمين، قلة الدورات التدريبية للمعلمين ، وضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين ، وقلة الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين.

دراسة البطاطين(١٩٩٥): وكانت بعنوان " مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض". وتكون مجتمع الدراسة من جميع موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض . وبلغت عينة الدراسة (٧٩) موجها تربويا ، وتوصل الباحث إلى أن أكبر مشكلة تواجه الموجهين التربويين عند تطبيقهم لأساليب التوجيه التربوي هي (زيادة نصاب الموجه من المعلمين) ، ثم مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على الموجه) . وأن أكثر أساليب التوجيه التربوي تطبيقا في الميدان بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الفردية الثلاثة التالية : أسلوب (زيارة المعلم في الفصل) وأسلوب (زيارة المدرسة) ، وأسلوب (المقابلة الفردية بعد الزيارة) على التوالي .وان أقل أساليب التوجيه التربوي تطبيقا في الميدان بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الجماعية الثلاثية التالية : أسلوب (الدورات التدريبية)، وأسلوب (القراءات الموجهة)، وأسلوب (المؤتمرات التربوية).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن أهم المعوقات ما يلي:

- زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم .
- كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين
- قلة التحاق المعلمين بالدورات التدريبية الخاصة بهم.
- قلة معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية .
- عدم تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره لممارسة الإشراف التربوي .
- ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين .
- صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي .
- قلة اللقاءات مع المسؤولين لتذليل العقبات التي تواجه المشرفين التربويين .
- ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين .
- ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم .
- قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرفين التربويين .
- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي .
- زيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية .
- ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة .
- قلة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي .
- قلة الإمكانات وضعف الموارد المالية .
- زيادة الأعباء الكتابية على المعلم .
- قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين التربويين .
- ضعف الكفاية المهنية لدى مديري المدارس .
- المشرف التربوي مازال مفتشا هدفه تصيد الأخطاء .

- **الإطار المنهجي للبحث**:
- **منهج البحث**:

استخدمت المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها كيفيا وكميا فالتعبير الكمي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة ودرجات ارتباطها بالظواهر الأخرى والتعبير الكيفي يصف الظاهرة وخصائصها بهدف تنظيم المعلومات وتصنيفها ومن ثم الوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها واستخلاص التوصيات منها.

- **أداة البحث** :

تم تصميم استبانة حول موضوع (أهم المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تطبيق أساليبه الاشرافية بكفاءة) وتكونت الاستمارة من ٢٠ عبارة، وتم إجراء الصدق والثبات لها .

- **عينة البحث**:

تم تطبيق البحث على١٠٠ مشرفة تربوية من مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية .

- **نتائج البحث** :
- **أولا: تحليل الاستبانة**

◄◄ زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم :

جدول (١) يبين نصيب المشرف التربوي من المعلمين

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٩٤٪	٩٤
لا	٦٪	٦
متردد	٠٪	٠

يتبين من الجدول (١) أن زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين هو المعوق الأساسي لدى ٩٤٪ من المشرفات.

◄◄ كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرف التربوي:

جدول (٢) يبين الأعباء الإدارية على المشرف التربوي

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٩١٪	٩١
لا	٥٪	٥
متردد	٣٪	٣

تبين من الجدول (٢) أن كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرف التربوي من المعوقات كما أكدت ٩١٪ من عينة المشرفات

◄◄ قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرفين التربويين

جدول (٣) يبين الدورات التدريبية

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٧٠٪	٧٠
لا	٢٣٪	٢٣
متردد	٧٪	٧

تبين من الجدول (٣) أن قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرفين التربويين من المعوقات كما أكدت ٧٠٪من عينة المشرفات

◄◄ قلة التحاق المعلمين بالدورات التدريبية الخاصة بهم

جدول (٤) يبين الأعباء الإدارية على المشرف التربوي

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٨٩٪	٨٩
لا	١١٪	١١
متردد	٠٪	٠

تبين من الجدول (٤) أن قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين من المعوقات كما أكدت ٨٩٪ من عينة الطالبات

◄◄ عدم تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره لممارسة الإشراف التربوي

جدول (٥) يبين تأهيل المشرف التربوي

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٨٢٪	٨٢
لا	١٥٪	١٥
متردد	٣٪	٣

تبين من الجدول (٥) أن ٨٢ ٪ من عينة المشرفات ترى أن عدم تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره لممارسة الإشراف التربوي من المعوقات في تطبيق الأساليب

- زيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية

جدول (٦) يبين نصاب المعلم من الحصص الدراسية

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٦٢٪	٦٢
لا	١٥٪	١٥
متردد	٢٣٪	٢٣

تبين من الجدول (٦) أن زيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية من المعوقات كما أكدت ٦٢٪ من عينة المشرفات.

- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي

جدول (٧) يبين الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٦٧٪	٦٧
لا	١٣٪	١٣
متردد	٢٠٪	٢٠

تبين من الجدول (٧) أن قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي من المعوقات كما أكدت ٦٧٪ من عينة المشرفات

- قلة الإمكانات وضعف الموارد المالية

جدول (٨) يبين الإمكانات والموارد المالية

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٥٥٪	٥٥
لا	٢٧٪	٢٧
متردد	١٨٪	٨١

تبين من الجدول (٨) أن قلة الإمكانات وضعف الموارد المالية لدى ٥٥٪ من المعوقات كما أكدت عينة المشرفات .

- قلة اللقاءات مع المسؤولين لتذليل العقبات التي تواجه المشرفين التربويين

جدول (٩) يبين اللقاءات مع المسؤولين لتذليل العقبات التي تواجه المشرفين التربويين

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٧٦٪	٧٦
لا	١١٪	١١
متردد	١٣٪	١٣

تبين أن قلة اللقاءات مع المسؤولين لتذليل العقبات التي تواجه المشرفين التربويين من المعوقات كما أكدت ٧٦٪ من عينة الطالبات.

- قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين التربويين

جدول (١٠) يبين مدى اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين التربويين

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٤٨٪	٤٨
لا	٢٩٪	٢٩
متردد	٢٣٪	٢٣

تبين من الجدول (١٠) أن من المعوقات قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات المشرفين التربويين برأي ٤٨٪من عينة المشرفات.

- ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين

جدول (١١) يبين الكفاية المهنية للمعلمين

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٧٩٪	٧٩
لا	١١٪	١١
متردد	١٠٪	١٠

تبين من الجدول (١١) أن ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين من المعوقات كما أكدت ٧٩٪ من عينة المشرفات.

- ضعف الكفاية المهنية لدى مديري المدارس

جدول (١٢) يبين الكفاية المهنية لمديري المدارس

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٣٥٪	٣٥
لا	٤٨٪	٤٨
متردد	١٧٪	٠١٧

تبين من الجدول (١٢) أن لدى ٤٨ ٪ من عينة المشرفات لا يرون ضعف الكفاية المهنية لدى مديري المدارس من المعوقات.

- زيادة الأعباء الكتابية على المعلم

جدول (١٣) يبين الأعباء الكتابية على المعلم

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٥١٪	٥١
لا	٣٧٪	٣٧
متردد	١٢٪	١٢

تبين من الجدول (١٣) أن زيادة الأعباء الكتابية على المعلم من المعوقات كما أكدت ٥١٪ من عينة المشرفات.

- قلة معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية

جدول (١٤) يبين مدى معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٨٨٪	٨٨
لا	١٠٪	١٠
متردد	٢٪	٢

تبين من الجدول (١٤) قلة معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية من المعوقات كما أكدت ٨٨٪ من عينة المشرفات.

- ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين

جدول (١٥) يبين مدى معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٧٥٪	٧٥
لا	١٧٪	١٧
متردد	٨٪	٨

تبين من الجدول (١٥) أن ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين من المعوقات لدى ٧٥٪ من عينة المشرفات.

- صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي

جدول (١٦) يبين مدى تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٧٨٪	٧٨
لا	١٢٪	١٢
متردد	١٠٪	١٠

تبين أن صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي من المعوقات كما أكدت ٧٨٪ من عينة المشرفات.

- ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة

جدول (١٧) يبين مدى الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٤٦٪	٤٦
لا	٣١٪	٣١
متردد	٢٣٪	٢٣

تبين من الجدول (١٧) أن ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة من المعوقات كما أكدت ٤٦٪من عينة المشرفات.

- قلة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي

جدول (١٨) يبين مدى الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٥٦٪	٥٦
لا	٣٤٪	٣٤
متردد	١٠٪	١٠

تبين من الجدول (١٨) أن قلة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي من المعوقات كما أكدت ٨٩٪ من عينة الطالبات

- ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم

جدول (١٩) يبين مدى الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٧٣٪	٧٣
لا	١٧٪	١٧
متردد	١٠٪	١٠

تبين من الجدول (١٩) أن لدى ٧٣ ٪ من المشرفات يرون أن ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم من المعوقات.

- المشرف التربوي مازال مفتشا هدفه تصيد الأخطاء

جدول (٢٠) يبين طبيعة تفتيش المشرف التربوي

إجابة	نسبة	تكرار
نعم	٣٣٪	٣٣
لا	٥٩٪	٥٩
متردد	٨٪	٨

تبين من الجدول (٢٠) أن المشرف التربوي مازال مفتشا هدفه تصيد الأخطاء ليس من المعوقات كما أكدت ٥٩٪ من عينة المشرفات.

- **التوصيات**:

لإنجاح تطبيق الأساليب الإشرافية من قبل المشرف التربوي بكفاءة عالية، نوصي بما يلي:

- التركيز على تطبيق أساليب الإشراف التربوي الجماعية في ميدان التعليم العام.
- زيادة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرف التربوي لرفع كفاءته المهنية في مجال الإشراف التربوي.
- ضرورة تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين، لكي يستطيع القيام بدوره على أحسن وجه ممكن.
- تقليل الأعباء الكتابية والإدارية والتركيز على المهام الفنية في مجال الإشراف التربوي.

- **قائمة المراجع**:

- الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب ، دليل الموجه التربوي ، وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، ١٤٠٨ هـ .
- البابطين ، عبد العزيز بن عبد الوهاب ، واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، الرياض ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود ، ١٤١٤ هـ / ١٩٩٣ هـ م .
- البابطين ، عبد العزيز بن عبد الوهاب ، مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض ، التربية المعاصرة ، العدد ٣٨ ، السنة ١٢ ، الإسكندرية ، ١٩٩٥ م .
- الصائغ ، محمد ، تطوير نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، رسالة الخليج العربي ، العدد٤٥ ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤١٣ هـ .
- السعود ، راتب ، (٢٠٠٢) . الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة) ، مركز طارق للخدمات الجامعية ، عمان.
- إيزابيل فيفروجين دنلاب (١٩٨٢) "الإشراف التربوي على المعلمين" ، ترجمة محمد عيد ديراني عام ١٩٩٣
- الأفندي ، محمد حامد ، (١٩٧٦). الإشراف التربوي ،عالم الكتب ،القاهرة.
- حسين ، سلامة عبد العظيم ، عوض الله ، عوض الله سليمان ، (٢٠٠٦) اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي ، دار الفكر ، عمان.
- عطوي ، جودت عزت ، (٢٠٠١) . الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

****