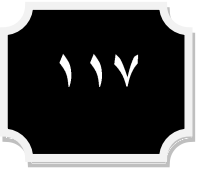


دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(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 وسبعة عشر .. يناير ٢٠٢٠م

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 (١١٧):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. د / محمد السيد إبراهيم سالم.	٢٣ - ٧٠
٢)	تصور مقترح للدمج بين استراتيجيتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية .. د / حنان رجاء عبد السلام رضا.	٧١ - ١٢٢
٣)	صعوبات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات .. د / فيصل بن فهد بن محمد الشمري.	١٢٣ - ١٤٨
٤)	واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا .. د / تهانى بنت خالد بن محمد الجبير.	١٤٩ - ١٧٠
٥)	الذكاء الثقافي والتوافق العام فى ضوء متغيرى النوع والثقافة (دراسة عبر ثقافية) .. د / نصر محمود صبرى أحمد.	١٧١ - ٢٠٧
٦)	درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك .. أ / مشاعل بنت صالح عواد البلوي.	٢٠٩ - ٢٤٦
٧)	المرونة النفسية كمتغيّر معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر.. أ.د/ مجدّة السيد علي الكشكي، د/ شذا جميل خصيفان ، أ/ مها عبدالمعطى الشيخ.	٢٤٧ - ٢٨١
٨)	جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .. ا/ وفاء عواض سعد العتيبي ، د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر.	٢٨٣ - ٣٠٤
٩)	متطلبات توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية .. أ / سعد عبدالعزيز الهويمل.	٣٠٥ - ٣٥٠
١٠)	الرضا الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات بمدينة أبها .. أ / فاطمة بنت عيسى قاسم اليحيى.	٣٥١ - ٤٠٣

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)*

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

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 / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / والى عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / 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 / علي 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 الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / على 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 / سميـــة عبـد الحمـــيد أحـمد - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / فـــاتن زكـــريـــا النـــمـــر - جـامـعـــة الـــدمـــام
أ.د / فـــرمـــاوي محـمـد فـرمـاوي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـــاجـــدة محمود محـمـد صالح - جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / محمـد إبراهيـم عبـد الحميـد - جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / منـــال عبـد الفتـاح الهنـيدي - جـامـعـــة عيـن شـمـس
أ.د / مـــنى محـمـد عـــلي جـاد - جـامـعـــة القـاهـرة
أ.د / نـاصـر فـــؤاد عـــلي غبـيش - جـامـعـــة المـنـيـا

- **الاقتصاد المنزلـي:**

أ.د / أشـرف عبد العزيـز عبـد المجيـد - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / أشـــرف محمـود أحمـد هاشـم - جـامـعـــة المنـوفـيـة
أ.د / الحـسـيـني رجـــب بـــلال - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / إيمـــان عبد الحكيم الصافـــوري - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / تسـبي محـمـد رشـاد عـلـى - جـامـعـــة الإسكنـدريـة
أ.د / خـديجـــة أحـمـــد بخيـــت - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / زيـــنب عـــاطـــف خـــالـــد - جـامـعـــة الأزهـــر
أ.د / سونيـــا صالـــح المراســـي - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / عبـد الغـني محمـود عبـد الغـني - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عـــزة محـمـــد جـــاد - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / عـــلى الســـيـد عـلى زلـــط - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / عمـر محـمـد أحـمـد إمـام - جـامـعـــة بـنـهـــا
أ.د / يوسف عبـد العزيـز الحسانيـــن - جـامـعـــة المنـوفـيـة

- **التربية الفنيـــة :**

أ.د / إبـــراهيـــم نـــور البـكـري - جـامـعـــة السلطان قابوس
أ.د / حمـــدى أحـمـــد عـبـد اللـه - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / سـريـــة عبد الـــرازق صـدقـى - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / سـلامـة محـمـد عـلي إبـراهيـم - جـامـعـــة المنـــصـــورة
أ.د / صـــلاح الديـن محـمـد خضـر - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مـــاجـدة مصـــطفى الســـيـد - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / مصطفى محـمـد عبد العزيز حسـن - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / ميرفـت ذكى محـمـد عـلى شرباس - جـامـعـــة حـلـــوان

- **التربية الموسيقية :**

أ.د / ابتسـام مـكـــرم إبـــراهيـم - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / أمـيـــرة سـيـــد فـــرج - جـامـعـــة حـلـــوان
أ.د / جـلال الديـن صـالـح أحـمـد - جـامـعـــة حـلـــوان

أ.د / جيلان أحمد عبد القادر - جامعة حلوان
أ.د / حسنى 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 الدسوقي - جامعة حلوان

أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقى - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامى محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - 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 / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل** :

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

- **التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم**:

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

- **تعليم الكبار** :

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

- **علم النفس التعليمي :**

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد 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 المعطى - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي 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 / رانيدا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/علي 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 عشرة بحوث:

أولها بعنوان : فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. د / محمد السيد إبراهيم سالم.

وثانيها بعنوان : تصور مقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية .. د / حنان رجاء عبد السلام رضا.

وثالثها بعنوان : صعوبات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات .. د / فيصل بن فهد بن محمد الشمري.

ورابعها بهنوان : واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا .. د / تهاني بنت خالد بن محمد الجبير.

وخامسها بعنوان : الذكاء الثقافي والتوافق العام فى ضوء متغيرى النوع والثقافة (دراسة عبر ثقافية) .. د / نصر محمود صبرى أحمد.

وسادسها بعنوان : درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك .. أ / مشاعل بنت صالح عواد البلوي.

وسابعها بعنوان : المرونة النفسية كمتغيّر معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر.. أ.د/ مجدّة السيد علي الكشكي، د/ شذا جميل خصيفان ، أ/ مها عبدالمعطي الشيخ.

وثامنها بعنوان : جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .. ا/ وفاء عواض سعد العتيبي ، د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر.

وتاسعها بعنوان : متطلبات توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية .. أ / سعد عبدالعزيز الهويمل.

والبحث العاشر بعنوان : الرضا الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات بمدينة أبها .. أ / فاطمة بنت عيسى قاسم اليحيى.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم

عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد :

د / محمد السيد إبراهيم سالم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د / محمد السيد إبراهيم سالم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. وقدم البحث قائمة بمهارات الوعي الصوتي، وقائمة بمهارات القراءة الجهرية، وأيضا قدم وحدة تدريبية على مهارات الوعي الصوتي، واستخدام البحث ثلاث أدوات للقياس: بطاقة ملاحظة الإضطرابات الصوتية، وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية، ومقياس تقدير متدرج لمهارات القراءة الجهرية. وتكونت عينة البحث من (٣٦) تلميذا؛ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث بالمرحلة الابتدائية؛ تم اختيارهم باستخدام بطاقة ملاحظة (الإضطرابات الصوتية).وأشارت النتائج إلى أن الوحدة التدريبية على مهارات الوعي الصوتي: كانت فاعلة (إجمالاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة. وكانت فاعلة (تفصيلاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.وأوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، لتدريبهم على استراتيجيات تنمية الوعي الصوتي. وتجهيز المدارس الابتدائية بالمعامل. ومراجعة كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية بشكل دوري. وإنتاج برمجيات تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية. وإعداد قاموس لغوي ناطق لتلاميذ المرحلة الابتدائية. والاهتمام بتشخيص وعلاج الاضطرابات الصوتية بالمرحلة الابتدائية. وتصميم اختبارات ومقاييس مناسبة للوعي الصوتي في البيئة العربية. وتوجيه الجهود البحثية لتعميق الجوانب الصوتية لعمليات القراءة على المستوى التجريبي.

الكلمات المفتاحية: مهارات - الوعي الصوتي - صعوبات القراءة الجهرية - الإضطرابات الصوتية - المرحلة الابتدائية.

Effectiveness of training on Phonological awareness skills In the treatment of loud reading disabilities (Phonological Disorders) of primary school students.

Dr. Mohammed El-sayed Ibrahim Salem

Abstract :

The current research aims to determine the effectiveness of Training on Phonological awareness skills in the treatment of loud reading disabilities (Phonological Disorders) of primary school students with learning disabilities.The research presented: a list of skills of Phonological awareness, a list of aloud reading skills, a training module on Phonological awareness skills, and used three instruments of measurement: Phonological Disturbance note card, Observation note card, and Rating Scale (Rubric).The study sample consisted of (36) students with learning disabilities in the third grade of the primary

stage. They were selected by the Phonological Disturbance note card.The results indicated that: the training module was effective in developing the loud reading skills (treatment of Phonological disorders) in primary school students with reading disabilities (overall).& It was effective in developing the loud reading skills (treatment of Phonological disorders) in primary school students with reading disabilities (Detailed).The research recommended that: A training course must be provided for Arabic language teachers in the primary stage, on strategies for developing Phonological awareness. Providing primary schools with laboratories. Reviewing reading books at the primary stage periodically. Producing teaching software for reading course at the primary level. Preparing a spoken language dictionary for primary school students. Attention to Diagnosis and Treatment (Phonological Disorders) in primary school stage. Designing suitable Phonological awareness tests in the Arab environment. Directing research efforts to deepen the Phonological aspects of reading processes at the Experimental level.

Key Words : Skills - Phonological Awareness - Loud Reading Disabilities - Phonological Disorders - Primary school .

- **مقدمة**:

مما لاشك فيه أن المرحلة الابتدائية أهم مرحلة تعليمية في حياة المتعلم، ففيها يكتسب جميع المهارات الأساسية لحياته الحالية والمستقبلية، ولعل من أهم هذه المهارات مهارات القراءة والكتابة.

وللقراءة باعتبارها من أشهر فنون اللغة أهمية عظيمة في حياة تلميذ المرحلة الابتدائية؛ فهي من أدوات اكتساب المعرفة، كما أنها متطلب أساسي لعمليتي التعليم والتعلم في جميع المواد الدراسية، بالاضافة إلى أن أي خلل في آليات تعليمها وتعلمها يؤدي بشكل تلقائي في أغلب الحالات إلى صعوبات في تعلمها.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها المتخصصون في مجال صعوبات تعلم القراءة على المستويين النظري والتطبيقي منذ منتصف القرن الماضي وحتى الآن؛ إلا أن معظم البحوث والدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية تشير إلى أنهم يعانون من صعوبات قراءة، وأن هذه الصعوبات تعوق تعلمهم، وربما أدت لتسربهم من النظام التعليمي. (Katzman, L. i., 2001)

والملاحظ أن معظم محاولات تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة دارت حول أطر ومظاهر الصعوبات على المستوى الاجرائي، دون أن تتعمق في بنية الصعوبة الواحدة وعلاقتها بمكونات مجال حدوثها ألا وهو القراءة؛ ما جعل أغلب تلك المحاولات تقدم حلولاً مؤقتة لبعض الصعوبات، دون أن تكتسب تلك الحلول صفة القابلية للتعميم.

هـذا وقـد تنوعـت الدراسـات في تناولها للعلاقـة بـين الـوعي الصـوتي والقـراءة وصعوبات تعلمها ؛ واختلفت نتائجها بشكل يجعل الباحثين يتساءلون: أيّ تلك الدراسات يتبنون؟! وأي النتائج يمكن الاعتماد عليها في تنمية الوعي الصوتي؟ وكيف يمكن توظيفه في تعليم القراءة، وكذا التخلص من صعوباتها؟

- **مشكلة البحث**:

انطلاقاً مما سبق ذكره، ونظراً لانتشار صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأيضاً عدم نجاعة أغلب الحلول البحثية للتعامل مع المشكلة بأبعادها المختلفة؛ فقد ظهرت لدى الباحث فكرة قائمة على فحص أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي باعتباره أحد مكونات عملية القراءة في علاج بعض صعوبات تعلمها بالمرحلة الابتدائية.

- **تساؤلات البحث**:

للبحث الحالي سؤال واحد رئيسي:

س: ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- س١: ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- س٢: ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- س٣: ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟
- س٤: ما التصور المقترح لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مهارات الوعي الصوتي؟
- س٥: ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

- **فروض البحث**:

طبيعة هذا البحث تقتضي وجود فرض واحد للإجابة على السؤال الرابع للبحث، وقد صاغ الباحث هذا الفرض بصورة ثنائية؛ كالتالي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير المتدرج.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تصميم وبناء وحدة تدريبية مقترحة للتدريب على مهارات الوعي الصوتي بالمرحلة الابتدائية.
- تحديد مدى فاعلية الوحدة التدريبية المقترحة في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **أهمية البحث**:

الدراسة الحالية على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية، وأهميتها تبدو من ثلاثة مناحي هي:

- **الأول : من ناحية التوجه**:

فالبحث يواكب الاتجاهات العالمية الداعية إلى توظيف كل ما من شأنه أن يُسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، وكذلك الالتفات لكل مكونات عملية القراءة أثناء تعليمها؛ خصوصا الوعي الصوتي Phonological awareness، وما يرتبط به من إجراءات، والذي يُعتبر إهماله من أسباب صعوبات التعلم في تلك المرحلة.

- **الثاني: من ناحية المرحلة التعليمية**:

فالبحث يتناول صعوبات تعلم القراءة (على عظم تأثيرها) بالمرحلة الابتدائية، (على أهميتها)؛ فأهمية الموضوع تتعاظم بتعاظم متغيراته، وتتعدد بتعدد أبعاد أهمية المرحلة الابتدائية.

- **الثالث: من ناحية الموضوع**:

فالبحث يتناول تأثير الوعي الصوتي على صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وهو أمرٍ من الأهمية بمكان، كما يبرز العلاقة بين الوعي الصوتي والقراءة، وأيضا يقدم تصورا لتوظيف الوعي الصوتي في تعليم القراءة وعلاج صعوباتها في تلك المرحلة.

- **حدود البحث**:

ترتبط نتائج الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- العينة: مجموعة من تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- المهارات: المهارات الخمس الأساسية للوعي الصوتي.
- الصعوبات: بعض صعوبات القراءة (الجهرية) المرتبطة بالوعي الصوتي.

- **مصطلحات البحث**:

- الوعي الصوتي: هو" المعرفة بالوحدات الصوتية؛ مُمثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتجزئة الرموز المكونة للكلمات،

والتعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعًا، وإنتاجًا". (سليمان،٢٣،٢٠٠٦)

- صعوبات تعلم القراءة: تُعرف صعوبات القراءة *Dyslexia* بأنها: "عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية". (عبد الرحيم،٧٦،١٩٩٠)

- **المفاهيم الأساسية للبحث (الإطار النظري):**

- **أولاً: الوعي الصوتي (مفهومه، أهميته، مستوياته، تقييمه، تنميته).**

مع ظهورعلم اللغة التطبيقي لم تعد اهتمامات علم اللغة الحديث قاصرة على الجوانب النظرية والتحليلية في دراسة اللغة فقط، بل اتسعت وتنوعت لتشمل مهام جديدة هدفها الأساسي خدمة المجتمع، مثل: دراسة عيوب النطق، ومشكلات التخاطب والكلام، وعلاجها ما أمكن، وأيضا دراسة نمو الطفل اللغوي بكل مكوناته، خاصة الجوانب الصوتية.

فالطبيعة الصوتية من خصائص اللغة؛ فاللغة تتكون من وحدات صوتية، ومقاطع، وكلمات، وجمل. وتنتقل هذه الخاصية لفنون اللغة بالتبعية، والوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة.

وتأتي دواعي الاهتمام بالوعي الصوتي انطلاقاً من أن المنظومة الألفبائية العربية، تختلف عن المنظومات الشكلية Logographique كما في اللغات الصينية واليابانية، والتي تحمل فيها الرموز دلالات في ذاتها بخلاف النظام الألفبائي، والتي تعكس فيه الرموز الأصوات؛ إذْ تظهر الأصوات في شكل حروف.

وانطلاقاً من أهمية الوعي الصوتي، ودوره في اتساق البناء اللغوي السليم، فقد حظي باهتمام الخبراء والمتخصصين، كما تعددت تعريفاته، فعُرف بأنه" إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة، والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة؛ مقاطع وأصوات مفردة " (Adams, 1990, P.46)، وعليه تُقاس تلك القدرة عن طريق تقطيع الكلمات لمقاطع وأصوات، ومقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي، وعن طريق عزل الصوت الأول والأخير من الكلمة، ومزج الأصوات المفردة أو المقاطع لتركيب كلمة.

كما عُرف بأنه" الوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم باجزائها، والقدرة على إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة" (Gombert, 1992, p.132)، ما يتطلب فصل الكلمة عن معناها، واعتبارها قالباً مركباً من مقاطع، وأصوات مفردة. وعُرّف في ضوء مكوناته بأنه" فهم الأساليب والإجراءات المختلفة التي يمكن للطفل بمقتضاها تجزئة اللغة إلى وحدات صوتية أصغر، والتعامل معها". (Chard & Dickson, 1999,p.266)

أيضاً عُـرف بأنـه" القـدرة علـى تعريـف، ومعالجـة البنيـة الصـوتية للغـة الشفهية". (Layton & Deeny, 2002,p.84)

كما عُرّف بأنه" القدرة على إدراك أصوات الكلمات المنطوقة، ومعالجتها من خلال الوحدة الصوتية الواحدة، أو المقاطع الصوتية، أو الكلمات، للكلام المسموع". (Macmillan, 2002,p.32)

وأيضاً عُـرف بأنـه" حساسية الفرد للتركيب الصوتي لتيار الحديث، ووعيه بالوحدات المكونة له، وأن تيار الكلام يتكون من أصوات مفردة، وأن الوعي الصوتي هو أحد مكونات القدرة الماوراء لغوية Meta-linguistic، والتي تعني القدرة على استخدام المعالجة بالتحكم، في العمليات العقلية على مخرجات فهم الجمل، مثـل: إدراك الكـلام، والنمـو المعجمـي، وتطبيـق القواعـد الاسـتدلالية". (هواري،٢٠٠٣، ص ٦)

كما عُـرف بأنـه" المعرفة بالوحدات الصوتية؛ مُمثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والأصوات، وتجزئة الرموز المكونة للكلمات، والتعامل معها في مستوى الكلمة بالمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، عن طريق تعويض المتعلم للغة استماعًا، وإنتاجًا". (سليمان، ٢٠٠٦، ص ٢٣)

وعليه فإن الوعي الصوتي نظرياً يعني امتلاك الطفل القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وآلية إخراجها الأصوات، وكيفية تشكل الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات، مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة، أو في كلمات.

ومن الناحية العملية فإن الوعي الصوتي يعني امتلاك قدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، كالقدرة على التنغيم، وتقسيم الجملة لكلمات، والكلمات لمقاطع، والمقاطع لأصوات، بالإضافة إلى مزج الأصوات المفردة لتكوين كلمات. وهذا يتطلب أن يدرك الطفل أن الكلمات المنطوقة عبارة عن وحدات صوتية صغيرة (أصوات مفردة)، وليست وحدة صوتية واحدة.

وفي هذا الإطار يفرق المتخصصون بين ثلاثة مصطلحات أساسية هي: الوعي الصوتي Phonological Awareness، والوعي بالفونيمات Phonemic Awareness، والطريقة الصوتية Phonics، حيث يشير الوعي الصوتي للإدارك العام للأصوات بشكل مستقل عن معناها، بينما يشير الوعي بالفونيمات لفهم الطفل أن الكلمات المتضمنة يمكن تجزئتها وفق تسلسل معين إلى أصوات، في حين تشير الطريقة الصوتية لعملية جمع الأصوات والحروف لتشكيل رموز مكتوبة، وتتضمن إجراءات تعليم الأطفال النطق، والتلفظ، والجمع بين الحرف والصوت الدال عليه. (Snow, Burns, & Griffin ,1988)

والجدير بالذكر أن الوعي الصوتي في حقيقته يمثل جزءاً من الوعي اللغوي Language awareness والذي يتضمن بالإضافة للوعي الصوتي جوانب أخرى عديدة، كالجانب التركيبي، والجانب الدلالي... إلخ، ومن بين جميع مكونات الوعي اللغوي يبرز الوعي الصوتي كمكون جوهري في اتساق عمليات تعليم القراءة، حيث يتفق عدد كبير من الباحثين على أن النجاح في المهام المتعلقة بالوعي الصوتي هو المؤشر الأفضل للقدرة على اكتساب القراءة في المراحل الأولى. (Tunmer & Nesdale ,1985), (Catts ,1993), (Leitao, Hogber, & Fletcher ,1997)

والوعي الصوتي، كقدرة ذهنية - لغوية - يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة؛ لأن تعليم الحروف يشمل تعليم الأصوات التي تمثلها، وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة، وخاصة في منظومات الكتابة الألفبائية الشفافة، حيث العلاقة واضحة بين الحرف والصوت الذي يُمثله.

وقد أكد كل من Goswami, & Bryant (1990), Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips, & Burgess, S. (2003) على نظرية تنمية الوعي الصوتي التي ترى أن الوعي بالمقاطع الصوتية يتكون قبل الوعي بالسجع، الذي يتكون بدوره قبل الوعي بالوحدة الصوتية، كما أن اتجاه نمو الوعي الصوتي يختلف باختلاف طبيعة كل لغة؛ ففي الأسبانية، مثلاً الوعي بالقافية ليس مرتبطاً بتعلم القراءة. انطلاقاً من أن تطابق شكل الحرف مع صوته في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة ثابت بشكل كبير؛ على عكس اللغات ذات القواعد الهجائية المعقدة كالانجليزية، ما يؤكد على أن الاختلاف في المدخلات بين شكل الحرف وصوته يؤثر على نمو الوعي الصوتي في ضوء طبيعة كل لغة، وهذا بدوره يؤخذ في الاعتبار عند اختيار استراجيات تعليم القراءة من لغة لأخرى؛ فمثلاً يُفضل استخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على الوعي الصوتي في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة، واستبعادها من اللغات ذات القواعد الهجائية المعقدة.

وعموماً يسهل تنمية الوعي الصوتي في اللغة العربية بشكل سريع؛ لأن المبنى الصوتي الداخلي في العربية بسيط نسبياً، مقارنة بلغات أخرى مبناها الصوتي معقد، ولأن المنظومة الألفبائية العربية شفافة(مضبوطة بالشكل)، وأيضاً لأن العربية تحتوي بشكل أساسي على كلمات متعددة المقاطع.

كما أن اكتساب أي لغة يتطلب معرفة بنظامها الصوتي ومكوناته؛ وعلى رأسها الوعي الصوتي؛ مرتبطاً باللغة المنطوقة. خاصة أن اللغة اللفظية(الكلام) نتاج التناغم بين أربع عمليات هي: التنفس Respiration لتوفير الهواء اللازم

للنطق، وإخراج الصوت Phonation بواسطة الحنجرة والأحبال الصوتية، ورنين الصوت Resonance ويعني التذبذب وكذا الثبات الصوتي؛ لتغيير الموجة الصوتية، ونطق التشكيل Articulation عن طريق الشفاه، واللسان، وسقف الحلق، لإخراج الحروف كما ينبغي. (النحاس،٢٠٠٦)

- **أهمية الوعي الصوتي**:

تبدو أهمية الوعي الصوتي من جانبين: الأول: يُعتبر أحد أهم مكونات عملية القراءة، ومن متطلباتها الأساسية. فالوعي الصوتي يُعتبر مؤشرا على القدرة على القراءة، كما أن تطويره يؤدي إلى تحسن مهارات القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، كما يؤدي دورا سببيا في النمو القرائي، وعليه يصبح مؤشرا قويا على تعلم القراءة بفاعلية (Gillon & Dodd ,1997) .

والوعي الصوتي بمكوناته المختلفة من المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة في المرحلة الابتدائية؛ وذلك لأهمية معرفة الطفل للجوانب الصوتية للكلام، مثل: معرفة التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، وأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية غير متجانسة في أغلب الأحوال، فالوعي الصوتي ركيزة أساسية لاكتساب مهارات القراءة؛ فهو يساعد على النمو القرائي في المنظومة الألفبائية، لأن المنظومات الألفبائية كلها عبارة عن حروف تُمثل أصوات.

كما أن الوعي الصوتي من متطلبات تطوير المبدأ الأبجدي، الذي يشير لعلاقة الصوت بالرمز؛ فالقراءة تحتاج في معالجات الوعي الصوتي لتدريب الطفل على التحليل والتركيب حتى يتمكن من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهي بداية، ثم التعامل مع الرموز المكتوبة في القراءة بعد ذلك؛ مما يُشكل لديه حساسية للربط بين الكلمات ذات المقاطع الصوتية المتشابهة (البدايات، أو النهايات الواحدة).

والوعي الصوتي كذلك يُعد مؤشراً واضحاً في الاستدلال على قدرة الطفل على تعلم القراءة من ناحية، والتحصيل فيها من ناحية أخرى، كما أنه ضرورة لتعلم التهجي، واكتساب مهارات الكتابة. (هواري، ٢٠٠٣)

الثاني: يُعتبر من أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة. يبدو الجانب الآخر لأهمية الوعي الصوتي في خطورة إهماله عند البدء في تعليم القراءة؛ لما يترتب على ذلك غالباً من صعوبات في القراءة، فقد ذكر Torgesen, Wagner & Rashotte (1997) أن من يعاني من ضعف مهارات الوعي الصوتي أكثر احتمالاً لأن يصبحوا من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما أشارت دراسة Stanovich (1986) إلى أن تراكم مشكلات الوعي الصوتي لدى الأطفال يؤدي إلى آثار سلبية على كافة مكونات البناء اللغوي لديهم،

كما أن غياب مهاراته يؤدي إلى ظهور سلسة متنامية من التأثيرات السالبة التي تنتهي غالبا بصعوبات تعلم؛ ولذا فمن الأهمية بمكان تعليم الوعي الصوتي للأطفال باعتباره متطلباً سابقاً لتعليم القراءة.

ومما يؤكد خطورة إهمال التدريب على مهارات الوعي الصوتي ما أقره المجلس الصحي الهولندي"Health Council of the Netherlands " في ١٩٩٧م من ربط تعريف صعوبات التعلم بنشأة المهارات الصوتية، وأن صعوبات القراءة تظهر مع غياب تلك المهارات.

- **مستويات الوعي الصوتي**:

لاخلاف بين علماء اللغة على أن الوعي الصوتي ليس كلاً واحداً متجانسًا، وأنه يختلف باختلاف طبيعة اللغة التي يتعلمها الفرد، وكذا باختلاف المراحل العمرية التي يكتسب فيها الطفل الوعي الصوتي.

ورغم ذلك فلا يوجد اتفاق على مستويات الوعي الصوتي، فمنهم من صنف مستويات الوعي الصوتي على أساس العمليات المعرفية، ومنهم من صنفها على أساس طبيعة المهارات الصوتية، وهناك من صنفها على أساس اختلاف القدرات والمهارات في كل مستوى.

فقد حددت Yopp (1988) مستويين للوعي الصوتي، وذلك على أساس العمليات المعرفية المتضمنة أو المطلوبة، هما:

- المستوى البسيط : ويشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الوحدات الصوتية بالتحليل والتجميع والفرز، كعد الوحدات الصوتية، وتجميع الوحدات الصوتية في كلمات، وتجزئة الكلمات للوحدات الصوتية. ويتطلب هذا القيام بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة، وهذا المستوى يظهر لدى الأطفال عند بداية التحاقهم بالمدرسة.
- المستوى المركب: يشير للقدرة الفرد على أداء مهام الوعي الصوتي، ويتطلب القيام بأكثر من عملية معرفية في الذاكرة في وقت واحد، كالمزاوجة الصوتية بين الكلمات المتشابهة في إحدى الفونيمات، ونطق الكلمة بعد حذف أحد أصواتها. وتحتاج هذه المهام لمدى واسع من الذاكرة، ولذا قد يتأخر هذا المستوى لدى الأطفال إلى أن يتلقوا برامج تعليم القراءة.

أما Adams (1990) فقدم خمسة مستويات تتدرج في مستوى صعوبتها على أساس اختلاف القدرات والمهارات المتضمنة في كل مستوى، وهي:

- الأول: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بوجود كلمات متشابهة في السجع، كالكلمات ذات النهايات الصوتية المتشابهة.
- الثاني: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب الوعي بأوجه الشبه والاختلاف بين أصوات لغة الحديث، حيث يتطلب تركيز الانتباه على المكونات الصوتية للكلمات.

- الثالث: يعني القدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب وعياً بأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية، وتجميع الأصوات في مقاطع، والمقاطع في كلمات، وتقسيم الكلمات لمقاطع، والمقاطع لأصوات مفردة.
- الرابع: يشير للقدرة على معرفة أن اللغة تتكون من وحدات صوتية، وقدرتهم على عزل كل صوت، ونطقه منفصلاً، ويُقاس بالقدرة على تجزئة الكلمات لوحداتها الصوتية. وهو أكثر تعقيداً مما سبقه، ولا ينمو إلا بعد البدء الفعلي في تعلم القراءة.
- الخامس: يشير للقدرة على أداء المهام الصوتية التي تتطلب التعامل مع الفونيمات كنطق كلمة بعد حذف أحد أصواتها، أو بعد استبدال أحد أصواتها بصوت مختلف، أو نطق كلمة بعد قلب ترتيب أصواتها.

في حين حدد كل من Wagner, Torgesen, Laughon, Simmon, & Rashotte (1994) مستويين للوعي الصوتي يختلفان في طبيعة مهارات كل مستوى، وهما:

- المستوى التركيبي: ويعني القدرة على إدراك الوحدات الصوتية المكونة للكلمات، وتجميعها في وحدات صوتية أكبر، كتجميع أصوات مفردة لتكوين مقاطع، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمات أيا كانت ذات معنى، أو عديمة المعنى.
- المستوى التحليلي: فيشير للقدرة على تجزئة الوحدات الصوتية الكبيرة إلى وحدات أصغر، كما في حالة تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو أصوات مفردة.

أما Behrmann & Michael (1996) فقد صنف مستويات الوعي الصوتي في ضوء مهاراته، مع مراعاة مبدأ التدرج، إلى خمسة مستويات كالتالي:

- تحليل الجمل إلى كلمات: وفيه يحلل الطفل الجمل لكلمات، ويعرف أن الكلمة تمثل وحدة داخل الجملة، ويحدد عدد الكلمات في الجملة، ويعبر عن كل كلمة بشيء محسوس.
- تمييز الكلمات المتشابهة في الوزن: وفيه يقوم الطفل بتمييز الكلمات المتشابهة في الوزن، أو اللحن بسبب تماثلهما في مقطع، أو أكثر، خاصة الكلمات التي تشترك في النهايات.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع: وفيه يقوم الطفل بتحليل الكلمات لمقاطع؛ معتمداً على إدراكه للعلاقة بين الجملة والكلمة والمقطع، ويتكون المقطع من صوتين؛ أولهما صائت، والآخر صامت، وتكون المقاطع؛ إما مفتوحة، أو مغلقة بساكن.
- تحليل المقطع إلى أصوات: وفيه يقوم الطفل بتحليل المقطع إلى أصوات، ويتعامل مع تلك الأصوات إما بالتجميع، أو التجزئة، أو التبديل للحصول على كلمات جديدة.
- الوعي الصوتي: وفيه يميز الطفل بين الأصوات المختلفة، ويحلل الكلمات إلى حروفها، ويحدد الصوت الأول، أو الصوت الأخير، ويجري عمليات حذف، أو استبدال، أو إضافة أصوات لتكوين كلمات جديدة.

- **الوعي الصوتي وتعليم القراءة**:

حظيت العلاقة بين الوعي الصوتي وتعليم القراءة باهتمام الباحثين والمتخصصين؛ فقد أشارت العديد من الدراسات للعلاقة بين العمليات الصوتية وتعليم القراءة تختلف باختلاف طبيعة اللغة المتعلمة؛ ولذا فالعمليات الصوتية تساعد في الكشف عن متغيرات مهارات القراءة بين اللغات المختلفة. Snowling,(2000) ; Snowling, Bishop, & Stothard, (2000); Gillon, (2004)

وعموماً فإن العلاقة بين الوعي الصوتي وتعليم القراءة تتحدد من خلال بعدين هما:

- البُعد التنبؤي: الوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة ومن متطلباتها الأساسية، ومؤشر قوي على القدرة القرائية؛ فقد أثبتت العديد من الدراسات؛ على المستويين التنظيري والتجريبي؛ أن الوعي الصوتي أحد أهم مكونات عملية القراءة، كما أنه من متطلباتها التي لاغنى عنها، بل ركيزة أساسية لاكتساب مهاراتها المختلفة؛ فهو من متطلبات النمو القرائي.
- البُعد السببي: البعد السببي لعلاقة الوعي الصوتي بتعليم القراءة أثبتته العديد من الدراسات والبحوث؛ بالاضافة للأدبيات المتخصصة، ويعني أن أي قصور في مهارات الوعي الصوتي، أو تجاهل التدريب على مهاراته، أوغياب أحد مستوياته، يترتب عليه بشكل شبه آلي وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

- **الإضطرابات الصوتية**:

الجانب الصوتي للغة شأنه شأن باقي المكونات الأخرى؛ تعتريه جوانب القصور والضعف أحيانا، ويُسمى هذا القصور - حال حدوثه - بالإضطرابات الصوتية، وتعني صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام، وعدم القدرة على إنتاج أصوات محددة، وغالباً ما تعود تلك الاضطرابات بشكل مباشر لقصور في إنتاج الأصوات، ومن أبرز مظاهر الإضطرابات الصوتية؛ الإبدال: عند استبدال فونيم بفونيم آخر. أو التشويه: عند إصدار كلمة مفهومة؛ غير أن بعض أصوتها مشوه. أو الحذف: عند حذف صوت من الكلمة، فيصعب نطقها. أو الإضافة: عند إضافة صوت للكلمة، فيتغير معناها إلى معنى آخر. (الزريقات، ٢٠٠٥)

ويتميز الأطفال الذين يعانون من الإضطرابات الصوتية بعددٍ من الخصائص التي تمثل مؤشرات لحالتهم القرائية، وقد حدد كل من: (Candace, 1996), (Curtise, 1997), (Gillon, 2004)،(مبارك، ٢٠٠٦) أهم تلك الملامح والمؤشرات، وهي:

- صعوبة في تسمية أصوات الحروف.
- صعوبة في مقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي.
- تداخل في مخارج الحروف.

- صعوبة نطق الأصوات، خاصة المتشابهة.
- الميل لتحريف أغلب الكلمات.
- التكرار الصوتي للفونيات والكلمات.
- بطء في معدل سرعة الكلام.
- تكرار النطق الناقص للكلمات قبل استكمالها.
- التردد والتلجلج في الكلام.
- تغييرات واضطرابات في إنتاج الصوت.
- ضعف في معالجة الأصوات.
- أخطاء في ترتيب نبرة الصوت.
- استبدال بعض الأصوات بغيرها.
- عدم تجانس نبرات الصوت أثناء الكلام.
- عدم تطابق الأصوات مع الكلمات.
- صعوبة في فهم المسموع.
- إبدال بعض حروف الكلمات.
- وجود قصور في الذاكرة الصوتية.
- حذف بعض الأصوات من الكلمات.

- **تقييم الوعي الصوتي**:

الحديث عن الإضطرابات الصوتية، يدعونا للحديث عن تقييم الوعي الصوتي؛ إذْ لاخلاف حول أهمية تقييم الوعي الصوتي، خصوصا في المراحل الأولى من عمليات تعلم القراءة، وتلك الأهمية راجعة لسببين رئيسيين، تمت الإشارة إليهما عند الحديث عن أهمية الوعي الصوتي، وهما:

- أن عمليات تقييم الوعي الصوتي تساعد في تطوير إجراءات تعليم القراءة في المراحل الأولى، ما يساعد على سد الفجوات في تلك الإجراءات.
- أن تقييم الوعي الصوتي عندما يتم بشكل صحيح، وفي الوقت المناسب؛ فإنه يضمن تحديد الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة، ما يساعد على سرعة إخضاعهم للبرامج العلاجية.

وعمليات تقييم الوعي الصوتي ترتبط بمهاراته؛ كتجزئة الكلمات، والمقاطع، والأصوات، وتركيبها، وأيضا تسمية الأشياء، ويقوم المعلم بالتقييم عن طريق الملاحظة المباشرة لقراءة التلميذ، أو باستخدام مواد، وأدوات، وإجراءات، ومقاييس يطورها بنفسه، وقد يلجأ إلى الأدوات والمقاييس المقننة لذلك.

وهناك مهام مرتبطة بمهارات الوعي الصوتي، والتي يتم قياسه من خلالها، مثل: تحديد الكلمات ذات المعنى، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، واستبعاد السواكن في الكلمة، وحذف اللواحق بالكلمة، وتقسيم المقاطع إلى أصوات، واستبعاد الصوت الأول، أو الأخير من الكلمة. وقد لخصها بعض المتخصصين في ثلاث مهام رئيسة ترتبط بقياس الوعي الصوتي هي: مقارنة الأصوات، وتجزئة الأصوات، وكذلك دمجها لتكوين كلمات. (Torgesen & Mathes, 2000)

- **مقاييس الوعي الصوتي**:

وهناك العديد من الاختبارات والمقاييس المقننة التي تُستخدم لقياس الوعي الصوتي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذا التعدد راجع لتعدد جوانب ومكونات الوعي الصوتي، وكذا المهام المتعلقة به، ومن أشهر تلك المقاييس:

- مقياس تجزئة الأصوات لـ *Yopp (1995)* .
- مقياس التهجي لكلمات غير حقيقية لـ *Torgesen & Davis (1996)*.
- بطارية اختبارات التقييم الصوتي لـ *Frederic, Frith, & Reason (1997)*.
- اختبار فرز صعوبات القراءة *(DST)* لـ *Nicolson & Fawcett (1995)*.

والمُلاحظ في هذا الصدد قلة الاختبارات العربية التي تقيس الوعي الصوتي فجميع الاختبارات السابقة مُعدة للغات أخرى، كما أن أغلبها يدور حول محتوى مهاري متشابه إلى حد كبير، فأغلب المهارات التي تقيسها وكذا المهام المرتبطة بتلك المهارات متشابهة، كما أن أغلب هذه الاختبارات تقيس تلك المهارات لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، أو من أوشك من العاديين على الدخول لتلك الفئة.

- **ثانياً**: **صعوبات تعلم القراءة** (**مفهومها**، **أسبابها**، **تشخيصها**، **علاجها**).

- **صعوبات تعلم القراءة**:

يُعرف عسر القراءة Dyslexia بأنه "عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية". (فتحي عبد الرحيم،٧٦، ١٩٩٠)

وتعتبر القراءة أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، وذلك راجع إلى أن صعوبات تعلم القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، والأكثر من ذلك أنها ربما تؤدي إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق ونقص الدافعية وتقدير الذات والانطواء والانسحاب من المجتمع. (Carnine , silbert, & Kameenui , 1990)

وتمثل صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً فحوالي٨٠٪ من ذوي الصعوبات يعانون من صعوبات القراءة، وأغلب ذوي المشكلات الحادة، والتي لا تُعزى إلى (التأخر العقلي أو الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو القصور الحاسي) يصنفوا على أنهم من ذوي صعوبات القراءة. (Lyon,G. ,1995)

وتعتبر صعوبات القراءة هي السبب في العديد من أنماط الصعوبات الأكاديمية الأخرى، فالقراءة هي الوسيلة الأكاديمية لكل المدخلات الأكاديمية الأخرى، وأي فشل دراسي يرتبط دائما بالفشل في القراءة.

وتشير البحوث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن٨٣٪ من ذوي صعوبات القراءة لديهم

قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات، كما أنهم يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحرف ورمزه، بمعنى أنهم يعانون من صعوبة في التركيز على أصوات الحروف المنطوقة. (Vellution & Denkla ,1990)

- **أنواع صعوبات القراءة**:

هناك ثلاثة أنواع لصعوبات القراءة:

- النوع الأول: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، مثل عدم التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.
- النوع الثاني: ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في قراءة الكلمات ككليات، ويعانون من صعوبة نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.
- النوع الثالث: يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات صوتية (النوع الأول)، وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا، وصعوبة في إدراك الكلمات. (*Boder :1970*) في (فتحي عبد الرحيم:١٩٩٠)

- **أسباب صعوبات تعلم القراءة**:

تتعدد العوامل المسببة لصعوبات القراءة، فمنها ما يندرج تحت العوامل النمائية، ومنها ما يندرج تحت العوامل الأكاديمية، وهذا التداخل يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات القراءة، ويُجمع الباحثين على إمكانية تصنيف هذه العوامل رغم تعددها لثلاث مجموعات، هي:

١- **مجموعة العوامل الجسمية**. Physical

يُقصد بها العوامل المرتبطة بالتراكيب الوظيفية والعضوية والفسيولوجية التي تشيع لدى ذوي صعوبات التعلم عموما وصعوبات القراءة خصوصا. كالاختلالات العصبية، وكذا السمعية والبصرية، فالوسيط السمعي يُتيح للطفل سماع أصوات الحروف ومنطوقها ودورها في السياق، والوسيط البصري يُتيح التعرف على أشكال الحروف، وعليه فأي خلل في هذه الوسائط يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي من ناحية أخرى. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

٢- **مجموعة العوامل البيئية (الاجتماعية)** Environmental

العوامل البيئية تشمل العوامل المدرسية، والعوامل المنزلية، ومنها تقليص الزمن المخصص للقراءة المقصودة والحرة في البرنامج الدراسي، حيث يسهم ذلك في عدم تصحيح الأنماط المختلفة من صعوبات القراءة، أضف إلى ذلك انحسار حماس المدرسين في التأكيد على أهمية القراءة الجهرية والالتزام بالحصص المخصصة لها، وإلزام الطلاب بمتطلباتها، كل هذا وغيره يشكل جانبا من العوامل الهامة التي تؤدي إلى صعوبات القراءة. (Blair & Rupley :1990)

٣- **مجموعة العوامل النفسية**. Psychological

تتعدد العوامل النفسية لصعوبات القراءة، ومن أهمها؛ اضطراب الإدراك السمعي، والبصري، والاضطرابات اللغوية، واضطرابات الانتباه الانتقائي، واضطرا بات الذاكرة، وانخفاض مستوى الذكاء.

- **الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة**:

على الرغم من تباين العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة إلا أنها على تباينها تفرز صعوبات أقرب إلى التماثل منها إلى الاختلاف، وفيما يلي أكثر الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة:

- **أولاً**: **خصائص متعلقة بعادات القراءة**:
  - مضطرب وحركاته متوترة.
  - تصدر منه حركات جانبية للرأس.
  - يفقد مكان القراءة بسرعة.
  - ينطق بطريقة متقطعة مع هز الرأس.
  - يعتمد على أصابعه في تتبع المقروء.
- **ثانياً**: **خصائص متعلقة بأخطاء التعرف على الكلمة**:
  - يحذف بعض الكلمات من النص.
  - يقفز في قراءته من موضع لآخر.
  - يستبدل بعض الكلمات بأخرى.
  - يدخل بعض الكلمات في النص.
  - يستبدل حروف الكلمات ببعضها.
  - لا يلتزم بالنطق الصحيح عند تصويبه له.
  - يتردد حوالي (٥ ثوان) عند النطق.
  - لا يتعرف على الكلمات بسرعة. (*Richek, M. ,1996*) في (فتحي الزيات، ١٩٨٨)

- **علاج صعوبات تعلم القراءة**:

تعتمد عملية تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة بصورة كبيرة على الأسس التي يقوم عليها تقويم هذه الصعوبات، ويتوقف نجاح البرامج العلاجية على دقة عمليات التقويم.

وتتوقف دقة عملية التقويم على عدة عوامل هي:
- نمط أدوات التقويم وأساليبه (رسمي– غير رسمي).
- خبرات القائم بالتقويم وإعداده المهني، وممارساته.
- نمط الصعوبة موضوع التقويم والتشخيص والعلاج.
- خصائص التلميذ وخصائص ومواصفات بيئة التعلم.

وتتوقف فاعلية البرامج العلاجية على عدة عوامل هي:
- دقة عملية التقويم والتشخيص.

- تحديد مستوى القراءة.
- ملائمة البرامج العلاجية لنمط الصعوبة.
- مدى حدة صعوبة القراءة. (فتحي الزيات، ١٩٩٨)

• **الدراسات السابقة**:

يتم استعراض الدراسات والبحوث السابقة في ضوء طبيعة العلاقة بين الوعي الصوتي وعمليات تعليم القراءة؛ والتي تتمثل في محورين يُمثلان في حقيقتهما بُعدي تلك العلاقة، وهما البعد التنبؤي، والبعد السببي، وفيما يلي توضيح ذلك:

• **أولاً**: **دراسات ارتبطت بالبُعد التنبؤي(الوعي الصوتي والقدرة على القراءة)**:

بداية ذكر Bryant, Maclean, Bradley & Corsland (1990) أن التدريب على الجوانب الصوتية يُعد فاعلاً في التدريب على التهجئة المبكرة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية عند البدء في تعلم القراءة.

كما أكدت الدراسات الارتباطية على أهمية الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات القراءة مثل دراسة Stahl & Murray, (1994) والتي أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية متبادلة وأيضاً تنبؤية بين الوعي الصوتي وبين التقدم في القراءة.

بينما أكد Gillon & Dodd (1997) أن الوعي الصوتي مؤشرُ جيدُ على اكتساب القراءة وتعلمها، كما أن تطوره يؤدي إلى تحسين القدرة على القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، كما أن الوعي الصوتي يؤدي دوراً سببياً في التحليل القرائي، وعليه يصبح مؤشراً قوياً على تعلم القراءة بفاعلية.

كما أشارت Geva (2000) إلى أهمية تنمية المهارات الصوتية، وأن٣٠٪ من الأطفال الأمريكيين يفشلون في تعلم مهارات الوعي الصوتي في الصف الأول مالم يتلقوا تدريبات على تلك المهارات.

كما ذكر هواري(٢٠٠٣) أن الوعي الصوتي يؤشر بشكل أكثر وضوحاً من غيره على مدى قدرة الطفل على القراءة من ناحية، والتحصيل فيها من ناحية أخرى.

أيضاً أكدت Phelps (2003) على فاعلية تدريبات الوعى الصوتي في تنمية القدرات اللغوية المختلفة، وكذلك تنمية مهارات الوعى الصوتي، في فصول أطفال ما قبل المدرسة.

وفي السياق نفسه أكد Nancollis, Lawrie & Dodd (2005) على أهمية التدريب على الوعي الصوتي في زيادة المعرفة القرائية، وتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال، خاصة مهارات الوعي بالقافية وسجع الكلمات، وتهجى الكلمات غير الصحيحة، وكذا مهام تجزئة الأصوات.

كذلك أكد Goswami , Ziegler & Richardson (2005) على أهمية التدريب الثابت على مهارات الوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية والألمانية في تنمية مهارات الوعي الصوتي، خاصة المهارات المرتبطة بإنتاج ألفاظ جديدة.

وأشار Jason & David ,(2005) إلى وجود تداخل كبير بين العمليات الفونولوجية وأن هذه المكونات ترتبط بقوة باكتساب مهارات القراءة، وفي هذا السياق ترتبط ثلاث مكونات من المعالجات الصوتية، وهي؛ الوعي الصوتي، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي للتلميذ، والذاكرة الفونولوجية.

كذلك أثبت Luk (2005) أن للوعي الصوتي دوراً في اكتساب مهارات القراءة في الفرنسية كلغة أجنبية، وأن ذلك يحسن تلك المهارات، بغض النظر عن الخلفية العرقية.

أيضاً أثبت Hogan , Catts & Little (2005) مدى أهمية تقييم الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال، وحتى الصف الثاني الأساسي، وجدوى تلك التقيمات وأهميتها في التنبؤ بالقدرة على القراءة في المراحل التالية، كما أثبت علاقة تنبؤية تبادلية بين القدرة على القراءة والوعي الصوتي في الروضة والصفوف الأولى من المرحلة الأساسية. كما أكد Ying (2006) على دور الوعي الصوتي في النمو القرائي في اللغة الصينية (لغة أولى)، والإنجليزية (لغة ثانية)، وأن توافر مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ينبئ بالنجاح في القراءة.

ومن جانب آخر أشار Mann & Foy (2007) إلى أهمية توافر مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، وذلكٍ لوجود علاقة إيجابية بينٍ مهارات الوعى الصوتي، وتطور المهارات اللغوية عموما، ومهارات النطق خصوصا.

كما أثبتت Michal & others (2007) وجود علاقة قوية بين توافر مهارات الوعي الصوتي ومهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أيضاً أكدت Swanson & others, (2007) على أهمية التدريب على الأساليب الشفوية، والوعي الصوتي لدى الأطفال ثنائيي اللغة (الأسبانية/ الإنجليزية)، في تنمية مهارات القراءة والكتابة عموما، ومهارات الوعى الصوتي خصوصا.

وكذلك أشار Stephanie & others (2008) إلى أهمية تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي، وتسمية الحروف، وطلاقة ترميز الحروف لدى تلاميذ الروضة، من أجل تحسين مهارات القراءة بشكل عام، ومهارات الوعى الصوتي بشكل خاص.

وأيضاً أثبت Yopp &Yopp (2009) أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعى الصوتي، ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• **ثانياً: دراسات ارتبطت بالبُعد السببي (علاقة الوعي الصوتي بصعوبات القراءة):**

فقد أكد (1993) Mann على تأثير مهارات التجهيز الصوتي في تطور القراءة، وأن التلاميذ الضعاف في القراءة يظهرون ضعفا في ثلاثة أنواع من التجهيز الصوتي وهي: الوعي الصوتي، والتشفير الصوتي المعجمي، والتشفير الصوتي في الذاكرة العاملة.

ومن ناحية أخرى أشار McBride - Chang, (1996) إلى أن أي خلل في معالجات اللغة اللفظية (النطق) يؤثر بالسلب على مهارات الوعي الصوتي، ما يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في تعلم القراءة.

كما أكد Gillon (2000) على فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في علاج الصعوبات اللفظية، وأن تلك التدريبات تحسن من مهارات اللغة التعبيرية، وتزيد من فاعلية برامج علاج اضطرابات النطق.

أيضاً ذكر Gallagher, Firth , & Snowling (2000) على أن صعوبات تعلم القراءة نتاج طبيعي للعجز في المستوى الصوتي للتلاميذ، والذي غالباً ما يحدث بسبب صعوبة في التجهيز الصوتي.

أيضاً أشار Goswami, et al (2002) إلى أن صعوبات تعلم القراءة والكتابة ترتبط بالعمليات المعرفية للغة، لاسيما عمليات النموذج الفونولوجي وآليات تخزينه؛ ممثلة في الذاكرة الفونولوجية.

كما يرى Lyon, shaywitz, & shywitz (2003) أن هناك ارتباطاً بين مشكلات الوعي الفونولوجي، وصعوبات تعلم القراءة، وأن تقييم الوعي الصوتي يقدم للمعلمين صورة واضحة عن المهارات التي يستخدمها التلاميذ للقراءة.

كما أكد Elbro, Carsten , Petersen, & Dorthe (2004) على التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تنمية مهارات: قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي، لدى ذوي صعوبات القراءة.

ومن زاوية أخرى أثبت Laing (2005) على أن نقص أو غياب مهارات الوعى الصوتي يؤدى إلى قصور في مهارات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة، وأن التدريب المبكر على مهاراته يُكسب هؤلاء الأطفال القدرة على التواصل مع أقرانهم بفاعلية.

كما أكد Wise (2005) على وجود علاقة بين المهارات اللغوية اللفظية والوعي الصوتي لدى الأطفال الذين يعنون من صعوبات في القراءة، وأن هذه العلاقة بقيت ثابتة عبر المفاهيم المختلفة للوعي الصوتي، وأن معرفة مفردات اللغة الاستقبالية والتعبيرية تسهم في نمو مهارات الوعي الصوتي. اما عبدالله (٢٠٠٥) فأكد على فاعلية التدريب المبكر في علاج بعض جوانب القصور في المهارات قبل الأكاديمية، خاصة (الإدراك الصوتي)، لدى أطفال الروضة

المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة؛ ما ينعكس إيجابياً على القدرات القرائية لهؤلاء الأطفال لاحقا.

كما أكد كل من Rvachew & Grawburg (2006) على وجود علاقة عكسية بين مهارات الوعى الصوتي، واضطرابات أصوات الكلام، وأن الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارات الوعى الصوتي لديهم اضطرابات في النطق.

وأشار الببلاوى(٢٠٠٦) إلى أن معظم ذوى صعوبات القراءة لديهم مشكلات في تطور كافة مستويات اللغة، وعلى رأسها المستوى الصوتي، حيث يعانون من صعوبة في تمييز وإنتاج الوحدات الصوتية، ولديهم صعوبة مع نهايات الكلمات والمقاطع صعبة السمع.

أيضاً أكدت دراسة Kirk & Gillon (2007) على أن التدريب المبكر على مهاراتٍ الوعي الصوتي ينمي تلك المهارات لدى الأطفال ذوى الصعوباتٍ اللغوية، وأيضاً يقلل من خطر التعرض للقصور اللغوي، والذي يعود غالباً لقصور في مهارات الوعى الصوتي.

وأكدت دراسة Rvachew, Chiang, & Evans (2007) على وجود علاقة بين القصور في الوعى الصوتي وتدني المهارات اللغوية، وأن تنمية الوعي الصوتي يؤدى إلى تحسن في المهارات اللغوية عامة، وخاصة مهارات القراءة.

كما أكد عيسى (٢٠٠٧) على فاعلية البرامج العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي، والتعرف على الكلمات، وكذا مهارات الوعي الصوتي، لدي ذوى صعوبات القراءة. كما أثبت Hsin (2007) أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي، خاصة مهارات المزج الصوتي، وتجزئة الأصوات، وقراءة الكلمات، يؤدي إلى تحسن في مهارات القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات القراءة.

أيضاً أكد Northcott, Connolly, Berroya, Jenny, Taylor, & Andrew (2007) على وجود قصور فى الذاكرة البصرية، واللغة اللفظية، وكذلك مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مقارنة بأقرانهم من العاديين.

بينما ذكرت Barbosa, Miranda, Santos, & Bueno, (2009) أدلة على وجود قصور في الذاكرة الصوتية، والوعي الصوتي، والمهارات اللغوية لدى الأطفال البرازيليين ذوى صعوبات القراءة، وأن التدخل المبكر يحسن تلك المهارات؛ خاصة مهارات القراءة.

وكذلك أشارت Peeters, Verhoeven, Moor, & Alkom (2009) إلى أن الضعف في الوعي الصوتي ومتطلباته، هو السبب الرئيسي في صعوبات القراءة والتهجئة. كما أكد مطر، والعايد (٢٠٠٩) أهمية التدريب باستخدام الحاسوب

على الوعي الصوتي في تطوير الذاكرة العاملة، والمهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وأيضا أشارت دراسة عبدالجواد (٢٠١٤) إلى فاعلية استخدام مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ضعاف القراءة بالمرحلة الإبتدائية.

- **إجراءات البحث**:

قام الباحث بعدد من الخطوات، والإجراءات البحثية؛ لتنفيذ هذا البحث، وكان ذلك كالتالي:

- **منهج البحث**:

استخدم الباحث منهجين هما:

- الوصفي: في إعداد الإطار النظري للبحث، وكذلك أدواته.
- التجريبي: في تحديد أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية بالمرحلة الابتدائية.

- **التصميم التجريبي**:

استخدم الباحث"التصميم القبلي - البعدي"، المعروف بـ (Pre/Post-test Design)، والذي يُرمز له اختصاراً بـ (Ex. G. O1 X O2)؛ حيث يُرمز بـ (Ex. G) للمجموعة التجريبية، ويُرمز بـ (O1) للاختبار القبلي، ويُرمز بـ (X) للمعاملة التجريبية، ويُرمز بـ (O2) للاختبار البعدي. ذلك أن الدراسة لها متغير مستقل واحد هو " الوحدة التدريبية "، ولها متغير تابع واحد هو " صعوبات تعلم القراءة الجهرية(الإضطرابات الصوتية)"، وما يقابلها"مهارات القراءة الجهرية".

- **مواد المعالجة**:

- **١- قائمة بمهارات الوعي الصوتي**:

من متطلبات البحث إعداد قائمة بمهارات الوعي الصوتي، لاستخدامها في بناء الوحدة التدريبية، وعليه فقام الباحث - مستفيداً من الدراسات والبحوث المتخصصة. ببناء قائمة بمهارات الوعي الصوتي.

- **القائمة في صورتها المبدئية** :

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (٨) مهارات؛ وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الرأي فيها، وقد أبدى بعضهم عدداً من الملاحظات، وقد أُخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

- **الصورة النهائية للقائمة**:

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل القائمة حيث بلغ عدد المهارات إجمالاً (٥) مهارات. الصورة النهائية للقائمة موجودة في ملحق رقم(١).

• **٢- قائمة بمهارات القراءة الجهرية**:

من متطلبات البحث الحالي إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك لاستخدامها في بناء أدوات القياس (بطاقة الملاحظة/ مقياس التقدير)، وعليه قام الباحث - مستفيداً من الدراسات والبحوث المتخصصة - ببناء قائمة مبدئية بمهارات القراءة الجهرية.

• **القائمة في صورتها المبدئية** :

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (٢٠) مهارة؛ وللتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الرأي فيها، وقد أبدى بعضهم عدداً من الملاحظات، وقد أخذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للقائمة.

• **الصورة النهائية للقائمة**:

في ضوء آراء المحكمين تم تعديل القائمة حيث بلغ عدد المهارات إجمالاً (١٨) مهارات. الصورة النهائية للقائمة موجودة في ملحق رقم(٢).

• **٣- الوحدة التدريبية**:

• **الإطار العام للوحدة**:

تبنت الدراسة نموذج (جيرولد كمب) Gerald Kemp في إعداد الوحدات التدريبية مع قليل من التعديل ليتناسب مع الهدف من بناء الوحدة التدريبية.

• **الأهداف العامة للوحدة**:

الهدف الأساسي للوحدة هو تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.

• **نمط التعلم في الوحدة**:

اختار الباحث نمط التعلم القائم على الورش التدريبية التي يديرها المعلمون.

• **الأهداف الإجرائية للوحدة**:

الأهداف الإجرائية التي تسعى الوحدة لتحقيقها، موجودة في بداية الوحدة التدريبية.

• **المحتوى التدريبي للوحدة**:

تم اختيار المحتوى التدريبي للوحدة في ضوء أهدافها، وكذا في ضوء طبيعة مهارات الوعي الصوتي، وقد راعى الباحث التنظيم المنطقي للهرم المعرفي (نموذج بلوم) بحيث يبدأ المحتوى بالبسيط ثم بالمركب، بصورة مرتبة متتابعة تسمح بتعلم المهارات في مكانها وترتيبها الصحيح.

• **أدوات القياس القبلي والبعدي**:

أعد الباحث أداتين للقياس القبلي والبعدي للوحدة هما:

- بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية.
- مقياس تقدير(*Rubric*) لمهارات القراءة الجهرية.

- **نشاطات التعليم والتعلم للوحدة التدريبية**:

اختار الباحث مجموعة من الأنشطة المصاحبة للتدريب، وقد تمثلت في بعض الورش التدريبية حول مهارات الوعي الصوتي. أما الوسائل التعليمية للوحدة فقد تنوعت مابين المواد المطبوعة، وشرائح البوربوينت، وتسجيلات الفيديو.

- **القائم على تنفيذ الوحدة**:

المعلمون هم القائمون على تنفيذ الوحدة التدريبية (عملية تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي)، تحت إشراف الباحث.

- **السير في دراسة الوحدة**:

تم تزويد الوحدة بدليل للمدرب؛ للاسترشاد به عند تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الصوتي.

- **عرض الوحدة على المحكمين**:

تم عرض الوحدة على مجموعة من المتخصصين في تصميم البرامج، وفي القياس والتقويم، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث (مناسبتها للهدف منها/ ومناسبة محتواها للعينة/ وكفاية ما فيها من أنشطة وتدريبات)، وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات، وقد أُخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للوحدة. الصورة النهائية للوحدة موجودة في ملحق رقم(٣).

- **أدوات القياس**:

طبيعة البحث الحالي اقتضت أن يُعد الباحث ثلاث أدوات للقياس هي:

- **(أ) بطاقة ملاحظة الإضطرابات الصوتية**:

الهدف من بطاقة الملاحظة هو تشخيص الاضطرابات الصوتية (صعوبات القراءة الجهرية)، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (آلية اختيار العينة).

- **اختيار أسلوب الملاحظة**:

نظراً لأن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو فحص أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة (الإضطرابات الصوتية)؛ فإن الباحث اختار نظام العلامات، وذلك للأمور التالية:

- نظام العلامات يتيح فرصاً أكبر لعمومية الملاحظة، ولا يركز على مظهر معين دون آخر.
- نظام العلامات فعال عندما تكون مظاهر الأداء لها نفس الأهمية والوزن النسبي.
- في هذا النظام يتم تحديد مظاهر الأداء مسبقاً في ضوء قائمة المهارات.

- **التقدير الكمي للبطاقة**:

استخدم الباحث تقديراً كمياً بالدرجات يتناسب مع عملية التشخيص؛ وذلك للتحقق من وجود الصعوبة من عدمه، وهذا التقدير قائم على أساس

وجود مستويين لوجود الصعوبة، وهي: (موجودة – غير موجودة) بحيث لو كانت الصعوبة موجودة، فإنه يأخذ (درجة واحدة)، ولو كانت غير موجودة، يأخذ (صفرا)، ويكون دور الملاحظ هو وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب.

- **تعليمات البطاقة**:

جاءت تعليمات البطاقة واضحة، وبسيطة؛ تحسباً لطبيعة المعلمين بالمرحلة الابتدائية.

- **الصورة المبدئية للبطاقة**:

وبعد تحديد البطاقة في صورتها الأولية، كان لابد من التأكد من صدقها، وثباتها وصلاحيتها كأداة لتشخيص صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

- **صدق البطاقة**:

للتأكد من صدق البطاقة اتبع الباحث طريقة الصدق الظاهري، حيث عرضها على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم وفي طرق التدريس لإبداء رأيهم فيما يلي:

- مدى مناسبة البطاقة للهدف الذي وُضعت من أجله.
- مدى استيفاء البطاقة لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات، وقد أُخِذت تلك الملاحظات بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

- **ثبات البطاقة** :

استخدم الباحث أسلوب اتفاق المحكمين لحساب ثبات البطاقة (ويعني قيام أكثر من ملاحظ بعملية الملاحظة، ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف، فإن كانت عالية فهي دليل على ثبات بطاقة الملاحظة، والعكس صحيح؛ فقد قام الباحث مع مجموعة من الأساتذة المتخصصين بملاحظة أداء (٦) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن لديهم اضطرابات صوتية (صعوبات القراءة الجهرية)، مع مراعاة جميع شروط الملاحظة الجيدة، وتوحيد زمن بدء وانتهاء الملاحظة، وتم استخدام المعادلة التالية:

$$= \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠ =$$

وبعد حساب عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظين؛ تبين أن:

- أكبر نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت - ٩٢ ٪
- أقل نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت - ٧٩ ٪
- متوسط نسبة الاتفاق - ٨٥ ٪

وعليه فإن معامل ثبات بطاقة الملاحظة هو (٠,٨٥)، وهو معامل ثبات مناسب.

- **الصورة النهائية للبطاقة**:

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية؛ صالحة لتحديد الاضطرابات الصوتية (صعوبات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. الصورة النهائية للبطاقة موجودة في ملحق رقم(٤).

- **(ب) بطاقة ملاحظة لمهارات القراءة الجهرية**:

الهدف من بطاقة الملاحظة هو تحديد مدى توافر (مهارات القراءة الجهرية)، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (القياس القبلي/ البعدي لأداء العينة).

- **اختيار أسلوب الملاحظة**:

نظراً لأن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو فحص أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة؛ فإن الباحث اختار نظام العلامات، وذلك للأمور التالية:

- نظام العلامات يتيح فرصاً أكبر لعمومية الملاحظة، ولا يركز على مظهر معين دون آخر.
- نظام العلامات فعال عندما تكون مظاهر الأداء لها نفس الأهمية والوزن النسبي.
- في هذا النظام يتم تحديد مظاهر الأداء مسبقاً في ضوء قائمة المهارات.

- **التقدير الكمي للبطاقة**:

استخدم الباحث تقديراً كمياً بالدرجات يتناسب مع عملية القياس؛ وذلك للتحقق من وجود المهارة من عدمه لدى التلاميذ، وهذا التقدير قائم على أساس وجود عدة مستويات لتوافر المهارة، وهي: (دائما– غالبا - قليلا) بحيث لو كانت المهارة متوافرة دائما، فإنه يأخذ (ثلاث درجات)، ولو كانت متوافرة غالبا، يأخذ (درجتين)، ولو كانت متوافرة قليلا، يأخذ (درجة واحدة)، ويكون دور الملاحظ هو وضع علامة (✓) أمام المستوى المناسب.

- **تعليمات البطاقة**:

جاءت تعليمات البطاقة واضحة، وبسيطة؛ تحسباً لطبيعة المعلمين بالمرحلة الابتدائية.

- **الصورة المبدئية للبطاقة**:

وبعد تحديد البطاقة في صورتها الأولية، كان لابد من التأكد من صدقها، وثباتها وصلاحيتها كأداة لتحديد وقياس (مهارات القراءة الجهرية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- **صدق البطاقة**:

للتأكد من صدق البطاقة اتبع الباحث طريقة الصدق الظاهري، حيث عرضها على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم وفي طرق التدريس لإبداء رأيهم فيما يلي:

- مدى مناسبة البطاقة للهدف الذي وُضعت من أجله.
- مدى استيفاء البطاقة لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة.

وقد أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات، وقد أُخِذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

- **ثبات البطاقة**:

استخدم الباحث أسلوب اتفاق المحكمين لحساب ثبات البطاقة (ويعني قيام أكثر من ملاحظ بعملية الملاحظة، ثم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف، فإن كانت عالية فهي دليل على ثبات بطاقة الملاحظة، والعكس صحيح؛ فقد قام الباحث مع مجموعة من الأساتذة المتخصصين بملاحظة أداء (٦) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة الجهرية، مع مراعاة جميع شروط الملاحظة الجيدة، وتوحيد زمن بدء وانتهاء الملاحظة، وتم استخدام المعادلة التالية:

$$= \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠ =$$

وبعد حساب عدد مرات الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظين؛ تبين أن:

- أكبر نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت: ٨٦ ٪
- أقل نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت: ٧٤ ٪
- متوسط نسبة الاتفاق: ٨٠ ٪

وعليه فإن معامل ثبات بطاقة الملاحظة هو (٠,٨٠)، وهو معامل ثبات مناسب.

- **الصورة النهائية للبطاقة**:

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية؛ صالحة لتحديد وقياس (مهارات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. الصورة النهائية للبطاقة موجودة في ملحق رقم(٥).

- (ج) **مقياس تقدير** (Rubric) **لمهارات القراءة الجهرية**:

الهدف من مقياس التقدير المتدرج هو التحقق من مدى توافر مهارات القراءة الجهرية، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (القياس القبلي/ البعدي لأداء العينة).

وقد أعد الباحث قاعدة تصحيح ثلاثية Rubric لمقياس التقدير بحيث يحصل الطالب على:

- (درجة واحدة) إذا كان أداؤه للمهارة غير ممثل للمهارة بشكل كبير.
- (درجتين) إذا كان أداؤه ممثل للمهارة بشكل جزئي غير كامل.

- (ثلاث درجات) إذا كان أداؤه مُمثل للمهارة بشكل نموذجي كامل.

• **صدق مقياس التقدير المتدرج**:

قدم الباحث الصورة المبدئية لمقياس التقدير إلى مجموعة من الخبراء في مجال تصميم وبناء المقاييس، لإبداء الرأي فيه من حيث:

- مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وُضع من أجله.
- مدى استيفاء المقياس لشروط بناء أدوات القياس.
- مدى مناسبة التوصيف اللفظي للمؤشرات.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات المنطقية، وقد أُخذت جميعها بعين الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

• **ثبات المقياس**:

أجرى الباحث تجربة استطلاعية لمقياس التقدير المتدرج على عينة مكونة من (٢٤) تلميذا، من مجتمع الدراسة؛ وبعد التطبيق قام بحساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في نصفي المقياس، وباستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون، بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وهو معامل ثبات مناسب.

• **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد انتهاء الباحث من تحديد صدق، وثبات مقياس التقدير أصبح المقياس في صورته النهائية؛ صالحا لتحديد وقياس (مهارات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة. الصورة النهائية للمقياس موجودة في ملحق رقم (٦).

• **عينة البحث**:

بلغت عينة البحث (٣٦) تلميذا؛ موزعين على عدد (٣) مدارس بإدارة فاقوس التعليمية التابعة لمحافظة الشرقية، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي بالمرحلة الابتدائية؛ من المقيدين في برنامج القرائية، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة الجهرية (الإضطرابات الصوتية)، حيث تم اختيار كل تلميذ تحققت لدية (٨) صعوبات(اضطرابات صوتية) فأكثر من اجمالي (١٦) صعوبة/ اضطراب؛ ويكون التحقق عن طريق؛ ملاحظة أداء التلميذ من قبل (٣) ملاحظين، وتُحسب كل صعوبة أو اضطراب اتفق عليه عدد(٢) فأكثر من الملاحظين، وهكذا تم اختيار(٣٦) تلميذا في ضوء هذا المحك، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٨/٢٠١٩م.

• **الأساليب الإحصائية**:

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS –version. 8.0) لحساب:

- المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للأداء على أدوات القياس.

- دلالة الفروق بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي للعينة؛ اختبار(*T- test*).

- **تطبيق التجربة**:

بدأ تطبيق التجربة مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، واستمرت أربعة أسابيع (شاملة التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس)، وفي بداية التطبيق عقد الباحث اجتماعا مع المعلمين قدم لهم فيه (دليل المدرب) ووضح لهم أهداف الوحدة التدريبية، وكيفية التدريب، وإجراءاته في كل ورشة من الورش الخمس، وبعدها سارت إجراءات التطبيق كالتالي:

- تطبيق أداتي القياس (البطاقة/ المقياس)، قبليا؛ بفارق يومين بينهما.
- البدء في إجراء التدريب (الورش التدريبية الخمسة) من قبل المدربين (المعلمين).
- تطبيق أداتي القياس (البطاقة/ المقياس)، بعدياً؛ بفارق يومين بينهما.

- **عرض النتائج وتفسيرها** :

عرض وتفسير نتائج البحث سوف يتم في ضوء تساؤلاته الخمسة؛ وبيان ذلك كالتالي:

- **أولاً** : **النتائج المرتبطة بتحديد مهارات الوعي الصوتي**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الأول؛ ونصه " ما مهارات الوعي الصوتي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟" ولتحديد تلك النتائج؛ قدمت الدراسة قائمة محكمة بتلك المهارات، مكونة من (٥) مهارة؛ القائمة في صورتها النهائية موجود في ملحق (١) من ملاحق الدراسة.

- **ثانياً**: **النتائج المرتبطة بتحديد مهارات القراءة الجهرية**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثاني؛ ونصه " ما مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟" ولتحديد تلك النتائج؛ قدمت الدراسة قائمة محكمة بتلك المهارات، مكونة من (١٨) مهارة؛ القائمة في صورتها النهائية موجود في ملحق (٢) من ملاحق الدراسة.

- **ثالثاً** : **النتائج المرتبطة بمدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**:

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الثالث؛ ونصه " ما مدى توافر مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ " ولتحديد تلك النتائج؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل تلميذ من عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية قبل تنفيذ التدريب، والجدول (١) يبين ذلك:

جدول (١) : التكرارات والنسب للعينة في القياس القبلي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة الجهرية

م	عدد المفحوصين	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	ملاحظات
١	٤	١١,١١٪	١٨	٣٣,٣٣٪	دون المتوسط
٢	١١	٣٠,٥٥٪	١٩	٣٥,١٨٪	" "
٣	١٧	٤٧,٢٢٪	٢٠	٣٧,٠٣٪	" "
٤	٤	١١,١١٪	٢١	٣٨,٨٨٪	" "

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

- أن عدد (٤) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (١١,١١٪) حصلوا على الدرجة (١٨) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٣,٣٣٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.
- أن عدد (١١) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (٣٠,٥٥٪) حصلوا على الدرجة (١٩) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٥,١٨٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.
- أن عدد (١٧) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (٤٧,٢٢٪) حصلوا على الدرجة (٢٠) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٧,٠٣٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.
- أن عدد (٤) مفحوص، ونسبتهم من اجمالي العينة (١١,١١٪) حصلوا على الدرجة (٢١) من إجمالي (٥٤) درجة بنسبة مئوية (٣٨,٨٨٪) ما يعني أن مستواهم في مهارات القراءة الجهرية دون المتوسط.

- **رابعاً : النتائج المرتبطة بشكل ومكونات الوحدة التدريبية المقترحة:**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الرابع؛ ونصه " ما التصور المقترح لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مهارات الوعي الصوتي؟ " ولتحديد تلك النتائج؛ قدمت الدراسة وحدة تدريبية مقترحة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة؛ الوحدة التدريبية المقترحة في صورتها النهائية موجودة في ملحق (٣) من ملاحق الدراسة.

- **خامساً : النتائج المرتبطة بفاعلية الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي:**

- **١- النتائج على بطاقة الملاحظة:**

- **(أ) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي إجمالاً: (لبطاقة الملاحظة)**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٢) يوضح ذلك: و من الجدول (٢) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة في إجمالي (بطاقة الملاحظة) لمهارات القراءة الجهرية بلغت (٥٩,٤٩٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا الجانب في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

جدول (٢) : نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test لأداء العينة قبلياً وبعدياً على بطاقة الملاحظة (إجمالا). (ن = ٣٦)

المهـــارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35)			
						اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	١٩,٥٥٥٦	٠,٨٠٨٦٨	٠,٠٠٩	٠,٩٦٠	٧,٨٦١١١	٠,٤٦٨٢٨	٥٩,٤٩٦	٠,٠٠٠
	بعدي	٤٧,٤١٦٧	٢,٦٩٧٨٨						

• (ب) **نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي تفصيلاً**: (**لبطاقة الملاحظة**)

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test لأداء العينة قبلياً وبعدياً على بطاقة الملاحظة(تفصيلا). (ن = ٣٦)

م	المهـــارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35)			
							اختلافات المزاوجة P.D.			
			المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة.	ق	١.١٩٤٤	٠.٤٠١٣	-.٠٩٦	٠.٧٤٣	١.٤٤٤٤	٠.١٢٣٤	١١.٧٩٧	٠.٠٠٠
		ب	٢.٦٣٨٨	٠.٥٩٢٩						
٢	نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا.	ق	١.١١١١	0.3187	0.106	0.536	1.8055	0.0668	26.989	٠.٠٠٠
		ب	٢.٩١٦٦	0.2803						
٣	الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله.	ق	١.١١١٢	0.3187	0.243	0.153	1.4166	0.1152	12.286	٠.٠٠٠
		ب	٢.٥٢٧٧	0.6963						

٤	التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا.	ق	١.٠٨٣٣	0.2803	0.026	0.879	1.5277	0.1160	13.163	٠.٠٠
		ب	٢.٦١١١	0.6448						
٥	نطق الحروف والكلمات بدون تحريف.	ق	١.١١٢١	0.3187	0.200	1.000	1.6388	0.0904	18.121	٠.٠٠
		ب	٢.٧٥٠٠	.4391						
٦	نطق الحروف والكلمات بدون تكرار.	ق	١.٠٥٥٥	0.2323	-.037	0.830	1.5277	0.1014	15.056	٠.٠٠
		ب	٢.٥٨٣٣	0.5542						
٧	نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة.	ق	١.٠٥٥٤	0.2323	-0.021	0.903	1.3888	0.1146	١١.٠٥٤	٠.٠٠
		ب	٢.٤٤٠٥	0.6522						
٨	نطق حروف المد في الكلمة نطقا صحيحا.	ق	١.٠٥٤٥	0.2323	-0.022	0.896	1.4999	0.1091	١١.٠١٣	٠.٠٠
		ب	٢.٥٥٥٢	0.6068						
٩	نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة).	ق	١.١٢١١	0.3187	0.250	0.141	1.5555	0.0839	١٠.٠٣٣	٠.٠٠
		ب	٢.٦٦٥٦	0.4780						
١٠	نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج.	ق	١.١٣٨٨	0.3507	0.120	0.482	1.5000	0.1015	١١.٠٨٢	٠.٠٠
		ب	٢.٦٣٨٨	0.5426						
١١	نطق الكلمات دون حذف أصوات.	ق	١.١١٢٢	0.3187	0.034	0.841	1.5833	0.1081	14.633	٠.٠٠
		ب	٢.٦٩٤٤	0.5766						
١٢	توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح.	ق	١.١١١٢	0.3187	0.055	0.746	1.5555	0.1011	15.380	٠.٠٠
		ب	٢.٦٦٥٦	0.5345						
١٣	نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال.	ق	١.٠٥٥٣	0.2323	-0.027	0.875	1.5000	0.0934	16.053	٠.٠٠
		ب	٢.٥٥٥٦	0.5039						
١٤	اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.167	0.328	1.5000	0.1091	13.747	٠.٠٠
		ب	2.5545	0.6522						
١٥	تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة.	ق	1.0553	0.2323	-0.120	0.484	1.6666	0.0890	18.708	٠.٠٠
		ب	2.7220	0.4542						
١٦	اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.120	0.483	1.6611	0.0970	17.078	٠.٠٠
		ب	2.7212	0.5662						
١٧	التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقا.	ق	1.0010	0.0000	0.054	0.744	1.6666	0.0975	17.089	٠.٠٠
		ب	2.6606	0.5855						
١٨	التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقا.	ق	1.0833	0.2803	0.211	0.216	1.5000	0.1015	14.767	٠.٠٠
		ب	2.5833	0.6035						

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة) بلغت (١١,٧٩٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً) بلغت (٢٦,٩٨٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله) بلغت (١٢,٢٨٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا) بلغت (١٣,١٦٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تحريف) بلغت (١٨,١٢١)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تكرار) بلغت (١٥,٠٥٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة) بلغت (١١,٠٥٤)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق حروف المد في الكلمة نطقاً صحيحاً) بلغت (١١ . ٠١٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما

يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة)) بلغت (١٠,٠٣٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج) بلغت (١١,٠٨٢)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات دون حذف أصوات) بلغت (١٤,٦٣٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح) بلغت (١٥,٣٨٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال) بلغت (١٦,٠٥٣)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات) بلغت (١٣,٧٤٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة) بلغت (١٨,٧٠٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني

رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات) بلغت (١٧,٠٧٨)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقاً) بلغت (١٧,٠٨٩)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقاً) بلغت (١٤,٧٦٧)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- **٢- النتائج على مقياس التقدير:**

- **(أ) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي إجمالاً: (لمقياس التقدير)**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير." وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول (٤) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة في إجمالي (مقياس التقدير) لمهارات القراءة الجهرية بلغت (٥٨,٩٣٨)، وهي دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في هذا الجانب في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

جدول (٤) : نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test
لأداء العينة قبليا وبعديا على مقياس التقدير (إجمالا). (ن = ٣٦)

المهارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35)			
						اختلافات المزاوجة P.D.			
		المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	19.583	0.840	-٠,٠٩	٠,٩٥٦	٢٧,٨٣٣	٠,٤٧٢٢	٥٨,٩٣٨	٠,٠٠٠
	بعدي	47.416	2.697						

- **(ب) نتائج الوحدة التدريبية في تنمية مهارات الوعي الصوتي تفصيلاً: (لمقياس التقدير).**

ترتبط تلك النتائج بالسؤال الخامس؛ ونصه " ما أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة ؟ " وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني، ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير". وذلك باستخدام اختبار النسبة التائية (T- test)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) : نتائج اختبار " ت للمزاوجة" Paired Samples T- test لأداء العينة قبلياً وبعدياً على مقياس التقدير(تفصيلاً). (ن = ٣٦)

م	المهارة	التطبيق	إحصائيات المزاوجة P.S.		ارتباط المزاوجة P.C.		نتائج اختبار المزاوجة (D.F. = 35)			
							اختلافات المزاوجة P.D.			
			المتوسط	الانحراف	الارتباط	دلالته	المتوسط	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة.	ق	1.0011	0.3400	-0.049	0.810	1.666	0.097	17.07	٠,٠٠٠
		ب	2.6666	0.5855						
٢	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.	ق	1.0833	0.2803	0.211	0.216	1.500	0.101	14.76	٠,٠٠٠
		ب	2.5833	0.6035						
٣	الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله.	ق	1.1111	0.3187	-0.039	0.818	1.444	0.101	14.28	٠,٠٠٠

		ب	2.5555	0.5039					
٤	التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً.	ق	1.1111	0.3187	14.28	0.859	١,٤٤٤٤	٠,١٢٢	١١,٧٩	٠,٠٠
		ب	2.5555	0.6522						
٥	نطق الحروف والكلمات بدون تحريف.	ق	1.0555	0.2323	-0.120	0.484	١,٦٦٦٦	٠,٠٨٩	١٨,٧٠	٠,٠٠
		ب	2.7211	0.4542						
٦	نطق الحروف والكلمات بدون تكرار.	ق	1.0555	0.2323	0.120	0.483	١,٦٦٦	٠,٠٩٧	١٧,٠٧	٠,٠٠
		ب	2.7221	0.5662						
٧	نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة.	ق	1.0555	0.2323	-0.140	0.415	١,٦٩٤	٠,٠٨٧	١٩,٣٧	٠,٠٠
		ب	2.7500	0.4391						
٨	نطق حروف المد في الكلمة نطقاً صحيحاً.	ق	1.0555	0.2323	0.184	0.280	١,٥٧٧	٠,٠٩٣	١٦,٣٧	٠,٠٠
		ب	2.5833	0.5542						
٩	نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة).	ق	1.1944	0.4013	0.183	0.284	١,٤٤٤	٠,١٠٨	١٣,٢٨	٠,٠٠
		ب	2.6388	0.5929						
١٠	نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج.	ق	1.1111	0.3187	0.106	0.536	١,٨٠٥	٠,٠٦٦	٣٠,٩٨	٠,٠٠
		ب	2.9166	0.2803						
١١	نطق الكلمات دون حذف أصوات.	ق	1.2211	0.3187	-0.244	0.150	١,٣٣٣	٠,١٣٢	١٠,٠٩	٠,٠٠
		ب	2.4400	0.6522						
١٢	توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح.	ق	1.0833	0.2803	0.055	0.745	١,٤٧٢	٠,٠٩٩	١٣,٥٠	٠,٠٠
		ب	2.5501	0.6068						
١٣	نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال.	ق	1.1111	0.3187	-0.124	0.467	١,٥٥٥	٠,١٠١	١٥,٣٨	٠,٠٠
		ب	2.6666	0.4780						
١٤	اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.163	0.340	١,٥٨٣	٠,٠٩٢	١٧,١٤	٠,٠٠
		ب	2.6388	0.5426						
١٥	تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة.	ق	1.0555	0.2323	0.130	0.448	١,٦٣٨	٠,٠٩٨	١٦,٥٨	٠,٠٠
		ب	2.6944	0.5766						
١٦	اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات.	ق	1.0555	0.2323	0.153	0.371	١,٦١١	٠,٠٩١	١٧,٦٠	٠,٠٠
		ب	2.6666	0.5345						
١٧	التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقاً.	ق	1.1111	0.3187	-0.271	0.108	١,٤١٦	٠,١٤٠	١٠,١٠	٠,٠٠
		ب	2.5277	0.6963						
١٨	التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقاً.	ق	1.1388	0.3507	-0.007	0.967	١,٤٧٢	٠,١٢٢	١١,٩٩	٠,٠٠
		ب	2.6111	0.6448						

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تسمية الحروف الهجائية تسمية صحيحة) بلغت (١٧,٠٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً) بلغت (١٤,٧٦)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (الربط بين اسم الحرف وصوته وشكله) بلغت (١٤,٢٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا) بلغت (١١,٧٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تحريف) بلغت (١٨,٧٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بدون تكرار) بلغت (١٧,٠٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الحروف والكلمات بسرعة مناسبة) بلغت (١٩,٣٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق حروف المد في الكلمة نطقاً صحيحاً) بلغت (١٦,٣٧)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات كاملة (وحدة واحدة)) بلغت (١٣,٢٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات بدون تردد أو تلجلج) بلغت (٢٦,٩٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الكلمات دون حذف أصوات) بلغت (١٠,٠٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (توظيف نبرات الصوت بشكل صحيح) بلغت (١٣,٥٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (نطق الأصوات داخل الكلمات دون استبدال) بلغت (١٥,٣٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق نبرات الصوت داخل الكلمات) بلغت (١٧,١٤)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (تطابق الأصوات مع الكلمات المنطوقة) بلغت (١٦,٥٨)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني

رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (اتساق الذاكرة الصوتية للحروف والكلمات) بلغت (١٧,٦٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين التاء المربوطة وهاء الضمير نطقاً) بلغت (١٠,١٠)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٤١) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة في مهارة (التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد نطقاً) بلغت (١١,٩٩)، وهي دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠٥)، بدرجة حرية (٣٥) ما يعني رفض الفرض الصفري، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في تلك المهارة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التقدير لصالح البعدي راجعة للوحدة التدريبية.

- **تفسير النتائج**:

يتضح من عرض النتائج السابقة ما يلي:

- أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة بشكل إجمالي في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة (إجمالاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية/ صعوبات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- أن الوحدة التدريبية كانت فاعلة (تفصيلاً) في تنمية مهارات القراءة الجهرية (علاج الاضطرابات الصوتية/ صعوبات القراءة الجهرية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- وذلك راجع إلى: أن الوحدة التدريبية سدت فجوة في البناء والمكون الصوتي لعملية القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ ذلك أن هؤلاء التلاميذ يواجهون تحديات شديدة أثناء عملية القراءة الجهرية، وهي افتقادهم للمتطلبات الأولية للقراءة كعملية؛ مُمثلة في: مهارات الوعي الصوتي لديهم؛ ما أدي لوجود فجوة كبيرة بين ما يؤدونه في هذا الجانب (واقع قراءتهم الجهرية)، وبين ما هو مطلوب منهم (القراءة الجهرية السليمة).

ويؤيد تلك النتائج بشكل جزئي ما أشارت إليه: دراسة Bryant & Others (1990) من فاعلية التدريب على الجوانب الصوتية في تنمية مهارات التهجئة

المبكرة عند البدء في تعلم القراءة، وما أكدته دراسة Stahl & Murray (1994) من وجود علاقة ارتباطية تنبؤية متبادلة بين الوعي الصوتي والتقدم في القراءة، وما أشارت إليه دراسة Gillon & Dodd (1997) من أن الوعي الصوتي مؤشرُ جيدُ على اكتساب القراءة وتعلمها. وما أكده Gillon (2000) من فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في علاج الصعوبات اللفظية (اضطرابات النطق).

وكذلك ما أكدته دراسة Lyon & Others (2003) من أن هناك ارتباطاً بين مشكلات الوعي الفونولوجي، وصعوبات تعلم القراءة. وما ذكره هواري(٢٠٠٣) من أن الوعي الصوتي مؤشر قوي على القدرة على القراءة، وما أكدت عليه Phelps (2003) من فاعلية التدريب على الوعى الصوتي في تنمية القدرات اللغوية المختلفة، في فصول أطفال ما قبل المدرسة. وأيضا ما أكده Elbro & Others (2004) من التأثير الإيجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تنمية مهارات: القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة. وما أشار إليه Goswami & Others (2005) من أهمية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات المرتبطة بإنتاج ألفاظ جديدة.

وما أثبتته دراسة Luk (2005) من أن للوعي الصوتي دوراً كبيراً في اكتساب مهارات القراءة. وما أشارت إليه دراسة Hogan & Others (2005) من وجود علاقة تنبؤية تبادلية بين القدرة على القراءة والوعي الصوتي في رياض الأطفال والصفوف الأولى. وما أثبته Laing (2005) من أن الضعف في مهارات الوعى الصوتي يؤدى لقصور في مهارات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة. وأيضا ما أشار إليه Wise (2005) من وجود علاقة بين المهارات اللغوية اللفظية والوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات القراءة. وما أكده Ying (2006) من أن توافر مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ينبئ بنجاحهم في القراءة. وأيضا ما أكدته دراسة Rvachew & Grawburg (2006) من وجود علاقة عكسية بين مهارات الوعى الصوتي، والإضطرابات الصوتية. وكذلك ما أشار البلاوى(٢٠٠٦) إلى أن معظم ذوى صعوبات القراءة لديهم مشكلات في تطور كافة مستويات اللغة، وعلى رأسها المستوى الصوتي.

وما أثبته Hsin (2007) من أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي، يؤدي لتحسن مهارات القراءة لدى الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة. وما أشارت إليه دراسة Mann & Foy (2007) من أهمية الوعي الصوتي في تطور المهارات الصوتية. وما أشار إليه Stephanie & others (2008) من أهمية التدريب على مهارات الوعي الصوتي، في تحسين مهارات القراءة، وما ذكرته Barbosa & Others, (2009) من وجود أدلة قوية على وجود قصور في الذاكرة الصوتية، والوعي الصوتي، لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

وكذلك ما أشارت إليه دراسة Peeters & Others (2009) من أن الضعف في الوعي الصوتي ومتطلباته، هو السبب الرئيسي في صعوبات القراءة والتهجئة. وما أكده مطر، والعايد (٢٠٠٩) من فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في تطوير المهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة. وأيضاً ما أثبته Yopp &Yopp (2009) من أن القدرة على معالجة أصوات اللغة، ترتبط بدرجة عالية بالقدرة على القراءة. وكذلك ما ذكره عبدالجواد (٢٠١٤) من فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ضعاف القراءة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث وتفسيرها، وفي حدود أهدافه، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عقد دوارت تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، لتدريبهم على أساليب واستراتيجيات تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذهم.
- إعداد أدلة مرجعية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تتضمن أهم متطلبات واسترتيجيات وأساليب تنمية مختلف مهارات الوعي الصوتي.
- تجهيز المدارس الابتدائية بالمعامل المختلفة؛ كمعامل الصوتيات، ومعامل الوسائل التعليمية التي تناسب متطلبات تنمية الوعي الصوتي بالمرحلة الابتدائية.
- إعادة النظر في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية بشكل دوري؛ شكلاً ومضموناً، بما يتناسب وتجهيزات تنمية الوعي الصوتي ومتطلباته.
- إنشاء هيئة متخصصة، جمعية لتطوير تعليم وتعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بإنتاج وتوظيف برمجيات تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، لأهميتها في تنمية الجوانب الصوتية في عمليات تعليم القراءة.
- إعداد قاموس لغوي ناطق للأطفال؛ يستفيد منه الأطفال، ويهتدي به مؤلفو كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- لفت نظر مؤلفي كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية لأهمية الأنشطة والتدريبات الصوتية العميقة، التي تتجاوز حدود التحليل الصوتي للكلمات والمقاطع.
- تدريب التلاميذ على استخدام أنماط التواصل بطريقة وظيفية عملية؛ حيث يتحدثون لغة صحيحة في مواقف حقيقية، فيألفونها عند القراءة، وعند السماع، وكذا الكتابة.
- تنويع أنشطة القراءة في المرحلة الابتدائية، وتخصيص جانب مناسب منها للإستماع ومتطلباته، بشكل يناسب ميول التلاميذ واهتماماتهم؛ ما يؤثر إيجابيا في تنمية مهارات القراءة لديهم.
- تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على إجراءات تدريس مختلف مهارات الاستماع لدى تلاميذهم.

- لفت انتباه معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية إلى أهمية تدريب التلاميذ على المهارات الأدائية الفونولوجية اللازمة للقراءة الجهرية المعبّرة.
- الاهتمام بالاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بشكل يضمن؛ تشخيصها وعلاجها مبكراً قبل أن تتفاقم وتستعصي على الحل.
- وضع وإعداد اختبارات ومقاييس مناسبة للوعي الصوتي ومستوياته، ومهاراته في البيئات العربية.
- دعوة المتخصصين في (المناهج وطرق التدريس) إلى تعميق الجوانب النظرية والتطبيقية للوعي الصوتي، ومستوياته، ومهاراته، ومتطلبات تنميته في كتابتهم ومؤلفاتهم التربوية.
- دعوة الباحثين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية إلى توجيه بعض جهودهم البحثية إلى تعميق الجوانب الصوتية لعمليات القراءة على المستوى التجريبي.
- إعادة إحياء مؤلفات قدامى علماء العرب، كأبي الأسود الدؤلي، والخليل، وسيبويه، وابن جني، وابن سينا، في علوم (فقه اللغة، والأصوات، والعروض، والتجويد)، ومن بعدهم؛ إبراهيم أنيس، وكمال بشر، وتمام حسان، وغيرهم، وتوظيف خبراتهم في مجال خصائص الأصوات العربية؛ لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- عدم حصر مقررات الدراسات الصوتية على المرحلة الجامعية للكليات المعنية بدراسة فنون وعلوم اللغة العربية، واستحداث مقررات صوتية مبسطة تناسب المرحلتين الإعدادية والثانوية، بشكل وظيفي.

- **البحوث المقترحة**:

يدعو البحث الحالي لضرورة تخصيص مساحة كافية على الخريطة البحثية التربوية لتناول الجوانب الصوتية للغة العربية، وما يرتبط بها من متطلبات، في شكل موضوعات بحثية جديرة بالدراسة؛ من نحو:

- الاتجاهات الحديثة في أساليب تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.
- مستويات التجهيز الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بالأداء القرائي لديهم.
- فاعلية النمذجة الكمبيوترية لمهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.
- العلاقة بين وعي معلمي المرحلة الابتدائية لمكونات القراءة، ومتطلبات تعليمها، وبين ممارستهم لتعليمها في مواقف التعليم.
- الاتجاهات الحديثة في علاج الإضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة.

- **المراجع العربية**.

- أبوالديار، مسعد، وآخرون(٢٠١٢). العمليات الفونولوجية، وصعوبات القراءة والكتابة، إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، بدولة الكويت.
- الببلاوى، إيهاب (٢٠٠٦).اضطرابات التواصل. الرياض: دار الزهراء للنشر.

- الزريقات، إبراهيم عبدالله.(٢٠٠٥) إضطرابات اللغة والكلام. عمان: دار الفكر للنشر.
- النحاس، محمد.(٢٠٠٦) برامج علاجية لاضطرابات اللغة عند الأطفال، دار الأنجلو المصرية.
- سليمان، محمود جلال (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، المؤتمر السنوي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة" من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا "، القاهرة: دار الضيافة بجامعة عين شمس، ١٢- ١٣يوليو.
- عبد الجواد، أسامة حسين (٢٠١٤):أثر استخدام بعض مهارات الوعي الصوتي في تحسين الأداء القرائى لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ضعاف القراءة. (ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- عبدالله، عادل (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ج(١)، ص ص٥١ — ٩٠.
- عيسى، مراد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٧)، العدد (٧٢)، ص ص ٩٥-١٢٤.
- مبارك، حيدر(٢٠٠٦). مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها أولياء الأمور،(ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة هما ن العربية، الأردن.
- مطر، عبدالفتاح والعايد،واصف(٢٠٠٩). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي، وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدي ذوي صعوبات تعلم القراءة. المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتاهيل، البحث العلمي في مجال الإعاقة (مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة)، الرياض، من ٢٢ — ٢٦ مارس.
- هواري، أمير صلاح(٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، (بحث مرجعي غير منشور) مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين، نوفمبر،٢٠٠٣.

• المراجع الأجنبية:

- Adams, M. (1990) . Beginning to Read : Thinking and Learning About print. Cambridge, : MIT Press.
- Anthony, J., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., & Burgess, S. (2003). Phonological Sensitivity: A quasi - parallel progression of word structure units & cognitive operations. Reading Research Quarterly, 38, 470 - 487.
- Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R., & Bueno, O. (2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children .Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, Vol. (22), No. (2), pp.201-218 .
- Behrmann, Y., & Michael ,M. (1996): Beginning Reading and Phonological Awareness for Students with Learning Disabilities. Washington, DC. Council for Exceptional Children.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978) Language Development and Language Disorders. New York: Wiley.
- Bryant, P.E., Maclean, M., Bradley, L., & Corsland, J., (1990).Rhyme ,Alliteration, Phoneme Detection And Learning To Reed. Development Psychology, No.(26),pp.429-438.

- Candace, G. (1996).Developmental Reading Disabilities, San Diego. Journal of Speech Hearing Research.No,(42),pp.116-127.
- Catts, H.,W., (1993). The Relationship Between Speech-language Impairments and Reading Disabilities, Journal of speech and hearing research No,(36),pp. 948-958.
- Chard, D., & Dickson, S. (1999). Phonological Awareness: Instructural and Assessment Guidelines, Intervention in School and Clinic. Vol. (34), No. (5), pp. 261-270.
- Christina , S., & Margrida , A.(2002). Phonological Skills and Writing of Presyllabic Children. Reading Research Quarterly . Vol.(37)No.(4).
- Curtise, Weiss. E. (1997) .Clinical Management of Articulation Disorders. London, C. V. Mosby.
- Elbro, E., Carsten, M., Petersen, R., & Dorthe K. (2004).Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia .Journal of Educational Psychology, Vol. (96), No. (4), pp.660-670.
- Frederic N., Frith, U., & Reason, R. (1997). Phonological Assessment Battery. Windsor: NFER Nelson.
- Gallagher, A., Firth, U., & Snowling ,M.(2000) .Precursors of Literacy Delay Among Children at Genetic Risk of Dyslexia . Journal Of Child Psychology & Psychiatry, Vol. (41) ,pp. 203-213.
- Geva, E., (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in children - Beliefs & research evidence, Dyslexia . No.(6), pp., 13 - 28
- Gillon, G. (2000).The Efficacy of Phonological Awareness Intervention For Children With Spoken Language Impairment . Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol. (31), No. (2), pp.126-141
- Gillon, G. (2004). Phonological Awareness- From Research to Practice. New York - Guilford Press.
- Gillon, G., & Dodd, B. (1997). Enhancing The Phonological processing Skills of Children with Specific Reading Disability of European. Journal of Disorders of Communication ,No. (32), pp. 67-90
- Gombert, J. F. (1992). Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). Phonological skills & learning to read. Hove:Erlbaum.
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorp, R., Hughes, D., Rosen, S., & Scott, S. K. (2002). Amplitude envelope onsets & developmental dyslexia: A new hypothesis. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. (99),No. (16), pp.10911 - 10916.
- Goswami, U., Ziegler, & Richardson (2005).The Effect of Spelling Consistency On Phonological Awareness: A Comparison Of English & German. Journal Experimental Child Psychology, Vol. (92),No.(4),pp.345 –365.
- Hogan, T., Catts, H., & Little, T. (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the

Assessment of Phonological Awareness. Language ,Speech, and Hearing Service in Schools. Vol.(36),PP. 285-293.
- Hsin, Y. W.(2007). Effects of Phonological Awareness Instruction On Pre- reading Skills of Preschool Children at-Risk for Reading Disabilities. Ph.D. Thesis, The Ohio State University.
- Jason L & David J. (2005). Development of Phonological Awareness, Current directions in psychological science, vol. (14) – no. (5).
- Kirk, C. K., & Gillon, G. T. (2007). Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness on Children With Speech Impairment . Language, Speech & Hearing Services in Schools,Vol. (38),No.(4),pp.342-352.
- Laing, S. (2005). Low Intensity phonological Awareness Training in a Preschool Classroom for Children with Communication Impairments. Language, Speech & Hearing Services in Schools Vol.(36),No.(1),pp. 65-82.
- Layton, L., & Deeny, K. (2002). Sound Practice: Phonological Awareness in The Classroom. 2nd Edition, David Fulton Publication, London.
- Leitao, S., Hogber, J., & Fletcher J. (1997). Phonological Processing Skills in Speech and Language Impaired Children, European Journal of Disorders of Communication, No.(32),pp. 91-111.
- Lina, C. (2001) . Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read : Evidence From The National Reading Panel's Meta-analyses. Reading Research Quarterly . Vol. (36). No. (3), pp.250-283.
- Luk, Y . (2005). The Role of Phonological Awareness in Second Language Reading .Ph.D. Thesis, The University of Hong Kong.
- Lyon, G., shaywitz, S., & shywitz, B., (2003).Adefinition of Dyslexia. Annals of Dyslexia, No.(53),pp.1 –14 .
- Macmillan, B. (2002). Rhyme and Reading: A Critical Review of The Research Methodology. Journal of Research in Reading, Vol. (25),No.(1), pp. 4 – 42.
- Mann, V. (1993). Phoneme Awareness and Future Reading Ability. Journal of Learning Disabilities, Vol. (4),pp. 259-269.
- Mann, V., & Foy, J. (2007). Speech Development Patterns and Phonological Awareness in Preschool Children. Annals of Dyslexia, Vol. (57), No.(1), pp. 51-74.
- McBride - Chang, C. (1996). Models of speech perception & phonological processing in reading. Child Development, Vol.(67), No. (4),pp. 1836 - 1856.
- Michal, B., Dougherty, G.,& Deutsch (2007).Contrast Responsivity in MT, Correlates with Phonological Awareness and Reading Measures in Children. NeuroImage, Vol.(37), No.(4), pp.1396-1406.
- Nancollis, A., Lawrie, B., & Dodd, B.(2005).Phonological Awareness Intervention and The Acquisition of Literacy Skills in Children From Deprived Social Backgrounds . Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol.(36),No.(4) ,325-335.

- Nevills, Pamela (2004). On the Nature of Reading. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Nicolson, R. & Fawcett, A. (1995). Dyslexia is more than a phonological disability. Dyslexia, No.(1), pp.19-36.
- Northcott, E., Connolly,A., Berroya,A., Jenny M., Taylor.,A. & Andrew F. (2007). Memory and Phonological Awareness In Children with Benign Rolandic Epilepsy Compared To a Matched Control Group. Journal Epilepsy Research, Vol.(75), No.(1),pp.57-62.
- Peeters, M.,Verhoeven, Moor,J., & Alkom,H.(2009).Importance of Speech Production for Phonological Awareness & Word Decoding: The Case of Children with Cerebral Palsy .Research in Developmental Disabilities, Vol.(30),No.(4),pp.712-726.
- Phelps, S. K. (2003).Phonological Awareness Training in a Preschool Classroom of Typically Developing Children. M.A. Thesis, East Tennessee State University.
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of Phonological Awareness in Preschoolers With Speech Sound Disorders . Journal of Speech, Language, & Hearing Research, Vol. (49),No.(1),pp.74 – 88.
- Rvachew, S., Chiang, P., & Evans, N. (2007).Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delaye Phonological Awareness Skills. Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol.(38),No.(1),pp.60 -71.
- Schneider, W. (1997). Short – and Long-Term Effects of Training Phonological Awareness in kindergarten. :Evidence From Two German Studies. Journal of Experimental Child Psychology , Vol.(66) No.(3), pp.311-340.
- Snow, C. Burns, M. & Griffin, P. (Eds)(1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington,DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J. (2000).Dyslexia (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Snowling, M., Bishop, v., Stothard, S. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence, Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Discipline, Vol.(41) No. (5),pp. 587 - 600.
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Journal of Educational Psychology , Vol. (86),pp. 221 - 234.
- Stanovich, K. (1986): Matthew Effects in Reading; Some Consequences of Individual. Reading Research Quarterly,No.(21), pp.360- 407.
- Stephanie, C., Holly, L., Chris,S., Allison,D., Miller,M., &TyranL, R.(2008).Reading First kindergarten Classroom Instruction and Students Growth In Phonological Awareness and Letter Naming Decoding Fluency. Journal of School Psychology, Vol.(46),No. (3),pp.281-314 .

- Swanson, H., Rosston, K., Gerber, M.,& Solari, E.(2007). Influence of Oral Language And Phonological Awareness on Children's Bilingual Reading .Journal of School Psychology, Vol. (46),No. (4),pp.413-429.
- Torgesen, J. & Davis, D. (1996). Individual Difference Variables That predict Response to Training in Phonological Awareness. Journal of Experimental Child Psychology,No.(63) pp.1-21.
- Torgesen, J. ,Wagner, R. &Rashotte,C.(1997). Approaches Toremediation of Phonological the Prevention and Based Reading Disabilities. In B. Blackman (Eds), Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implication for Early Intervention. (287-304) Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J. & Mathes, D. (2000). A Basic Guide to Understanding, Assessing, and Teaching Phonological Awareness. Austin.IX: DRO-ED.
- Tummer, W. & Nesdale, A. (1985). Phonemic Segmentation Skill and Beginning Reading. Journal of Educational Psychology, No.(77),pp. 417-427.
- Wagner, R., Torgesen , J., Laughon, P., Simmon, K., & Rashotte, C. (1994) Development of Young Readers Phonological Processing Abilities. Journal of Educational Psyonological , pp. 83-103 .
- Wise, J. (2005). The Growth of Phonological Awareness Response to Reading Intervention by Children With Reading Disabilities Who Exhibit Typical or Below- Average Language Skills. Ph.D. Thesis, Georgia State University.
- Ying, L. M. (2006). The Role of Phonological Awareness in Native and Second Language Reading Development .Ph.D Thesis, The University of Hong Kong.
- Yopp, Hallie (1988). The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests . Reading Research Quarterly , No. (23), pp.159-177.
- Yopp, Hallie (1995). Read-Aloud Books for Developing Phonemic Awareness: An Annotated Bibliography. The Reading Teacher, Vol.(48),pp. 538–542.
- Yopp, K., & Yopp, H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. Young Children, Vol.(64),No.(1),pp.12-18.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

تصور مقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية

إعداد :

د / حنان رجاء عبد السلام رضا

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربيةجامعة المنوفية

تصور مقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات وفاعليته فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية

د / حنان رجاء عبد السلام رضا
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة المنوفية

• **المستخلص**:

تعتبر استراتيجية الصف المقلوب من الاستراتيجيات الحديثة التى تهتم بنقل الشرح النظري إلى خارج الصف الدراسي واستثمار وقت الدراسة في الممارسة والتطبيق، وقد هدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لدمجها مع استراتيجية حل المشكلات وبيان فاعليته فى تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. تم وضع خطوات التصور المقترح وتقسيمها إلى خطوات تتم داخل القاعات الدراسية وخطوات تتم خارجها، وتوضيح أدوار الطالب والمعلم، كما تم إعداد أوراق عمل ودليل للمعلم وفقا للتصور المقترح، وكذلك تم بناء مقياس مهارات التعلم الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم. تكونت عينة البحث من ٨٢ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية/ جامعة المنوفية شعبة تعليم أساسي علوم. أظهرت النتائج فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، ووجود علاقة إيجابية إرتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الصف المقلوب. استراتيجية حل المشكلات. مهارات التعلم الذاتي. الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.

A Proposed Vision for Integrating Flipped Classroom and Problem Solving Strategies and its Effectiveness in Developing Faculty of Education Students' Self-Learning Skills and Self-Efficacy in Teaching Science

Dr. Hanan Ragaa Abdul Salam Reda

Abstract:

The flipped classroom strategy is one of the modern strategies that is concerned with moving the theoretical explanation outside the classroom and investing studying time in practice and application. The current research aimed at putting a proposed vision to emerge with the problem-solving strategy and showing its effectiveness in developing self- learning skills and self-efficacy in teaching science for faculty of education students. The steps of the proposed vision were put and were divided into some steps that are carried inside classrooms and other steps that are carried outside classrooms. The roles of the teacher and the student were shown; also some worksheets and a teacher's guide were prepared according to the proposed vision. In additions, self- learning skills scale and self-efficacy scale in science were built. The sample of the research consisted of 82 male and female students of second year faculty of

education students, Menofia University, primary stage science department. The results revealed the effectiveness of the proposed vision in developing self- learning skills and self-efficacy in teaching science for faculty of education students and there is a significant positive correlation relationship between self- learning skills and self-efficacy in teaching science for the students.

Key words: Flipped classroom strategy. Problem solving strategy. Self-learning skills. Self-efficacy in teaching science

- **مقدمة** :

تفرض الثورة الهائلة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ضرورة تبني أساليب جديدة في برامج كلية التربية لإعداد معلم قادر على تطوير كفاياته التدريسية، والتعامل مع التحديات والتحولات التى يشهدها العالم في العصر الحالى.

ويمثل الإعداد الجيد للمعلم نقطة البداية لتطوير أي نظام تعليمي، وكلما كان المعلم يتمتع بكفاءة عالية في التدريس كلما كان التطوير فاعلا لكل جوانب المنظومة التعليمية، ويعتمد سلوك المعلمين في تدريس العلوم على مستوى الكفاءة الذاتية التي تتشكل لديهم في فترة إعدادهم قبل الخدمة، فلا يكفي أن يمتلك المعلم المهارات اللازمة للتدريس فقط بل يجب أن يكون مؤمنا بقدراته وإمكانياته التدريسية.

وتعد الكفاءة الذاتية للمعلم واحده من أهم العوامل التي تسهم في نجاح عملية التدريس وتحقيق مخرجات التعلم (Moslemi & Mousavi ،١،٢٠١٩)، ويشير Hodges, Gale& Meng (٤٣٤،٢٠١٦) إلى أهمية التركيز على تنمية الكفاءة الذاتية في برامج إعداد المعلم لتعزيز مهارات تدريس العلوم، ويرى Menon & Sadler(٢٠١٨، ٨٣٥) أن الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم تلعب دورا رئيسيا في تحديد الممارسات التي يتبعها في تدريسه، وقد أصبحت من الموضوعات الرئيسية التي يجب الاهتمام بها في مجال إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة.

وتعتبر الكفاءة الذاتية للمعلمين واحده من أهم المحفزات التي تؤثر علي الاداءات التدريسية، وتشجع على المثابرة والمواصلة في المهنة، وتؤدي إلى الرضا الوظيفي، وكذلك تزيد من تحصيل ومشاركة المتعلمين (George, Richardson & Watt،٢٠١٨، ٢١٨).

وتشير الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين لا تعد دليلا على أدائهم الفعال فقط بل أيضا تعد مؤشرا على وجود كثير من الصفات البناءة مثل الميل للتخطيط، واستخدام استراتيجيات التدريس التي تعتمد على الاستقصاء والمثابرة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعدم القلق من أخطاء الطلاب (Mulig-Cruz et al،٢٠١٥، ٢٣٤٠)، كما تسهم تنمية الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية في تحسين تدريس العلوم وزيادة تفاعل التلاميذ وهذا يؤدى

بدوره إلى تحقيق أهداف العلوم في هذه المرحلة(Norris, Morris, & Lummis، ٢٠١٨،٢٢٩٣).

كذلك ترتبط الكفاءة الذاتية للمعلم إيجابيا بتحصيل طلابه، وهذا ما أشارت إليه دراسة Shoulders & Krei (٢٠١٥)، وكذلك دراسة Taştan et al (٢٠١٨) التى توصلت إلى التأثير الكبير للكفاءة الذاتية لمعلم العلوم في التحصيل الاكاديمي للطلاب.

وقد أظهرت بعض الدراسات أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم مثل دراسة Bautista & Boone (٢٠١٥) التى أشارت إلى فاعلية بيئة الواقع المختلط mixed-reality في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى المعلمين قبل الخدمة، وكذلك دراسة Nissim & Weissblueth (٢٠١٧) التى أسفرت عن فاعلية بيئة الواقع الافتراضي في تنميتها أيضا لدى المعلمين قبل الخدمة.

و استراتيجية الصف المقلوب من استراتيجيات التدريس التي تعتمد على الاساليب التكنولوجية،وما توفره من بيئة مرنة غنية بالامكانيات التعليمية ، ويرى Olakanmi (٢٠١٧،١٢٧) أن فكرة استراتيجية الصف المقلوب تعتمد على قلب نظام التعليم المعتاد، حيث يتم تنفيذ مهام الصف في المنزل ومهام المنزل في الصف.

ويؤكد Kozikoglu (٢٠١٩، ٨٥٣) على أن الصف المقلوب نموذج تعليمي فعال ومبتكر، خاصة مع تغيير مفهوم التدريس من التدريس المتمركز حول المعلم إلى المتمركز حول الطالب وتغيير دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى ميسر للبناء النشط لها من قبل المتعلم، ويهدف الصف المقلوب إلى تطبيق الطلاب للمعرفة وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وإعطاء الفرصة للتعلم المرن باستخدم الاساليب التكنولوجية، كما يشيرSerin& Khabibullin (٢٠١٩،٥٧٣) إلى أن الصفوف المقلوبة تساعد في إكتساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرين، كما يتم فيها نقل الشرح النظري إلى خارج الصف الدراسي واستثمار وقت الدراسة في الممارسة والتطبيق.

وقد تناسب استرايجية الصف المقلوب التدريس الجامعي، حيث تتناسب آليات تطبيقه مع الفئة العمرية للطلاب، كما أنها تتيح تقديم المحتوى التعليمي خارج أوقات الدراسة مما يوفر الفرصة لممارسة الأنشطة التطبيقية داخل القاعات الدراسية، وقد أظهرت دراسة Butt (٢٠١٤) ودراسة الدريبي (٢٠١٦) وجود اتجاهات إيجابية لدى طلاب الجامعة حول تطبيق استراتيجية الصف المقلوب في التعليم العالي، كما أشارت دراسة Turan& Göktaş (٢٠١٨) إلى فاعليتها في تنمية الدافعية لدى طلاب الجامعة.

ويشير سليمان (٢٠١٧،١٥) إلى أهمية تفعيل استراتيجية الصف المقلوب كإحدى الاستراتيجيات المهمة في مجال إعداد المعلمين، والتي تستهدف رفع

فاعلية التعلم وزيادة جدواه من خلال تنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لديهم، وفي الوقت ذاته تتواءم مع متطلبات الحياة المعاصرة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس بعض المقررات التربوية، منها دراسة الزين (٢٠١٥) التي أشارت إلى الأثر الايجابي لها في تدريس مقرر تقنيات التعليم على التحصيل الأكاديمى لطالبات كلية التربية، كذلك أسفرت دراسة الشلبي (٢٠١٦) عن فاعلية برنامج قائم على الصفوف المقلوبة في تدريس مقرر القياس والتقويم التربوي على تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات، بالإضافة لذلك توصلت دراسة عيد (٢٠١٧) عن فاعليتها في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات، أيضا أشارت دراسة العطية (٢٠١٨) إلى فاعليتها في تدريس مقرر تقنيات التعليم ومهارات الاتصال على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية.

يتضح مما سبق فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تحقيق العديد من أهداف برامج إعداد المعلم ويأمل البحث الحالي أن تكون فعالة أيضا في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى الطالب المعلم بكلية التربية، حيث أنها تتيح الفرصة له لدراسة المفاهيم النظرية المتعلقة بتدريس العلوم خارج أوقات الدراسة واستثمار وقت الدراسة في الممارسة والتدريب على مهارات التدريس، مما يؤدى إلى تعزيز معتقدات الطالب المعلم عن ذاته وزيادة ثقته بنفسه.

ويرى Ma & Cavanagh (٢٠١٨، ١٤٦) أن لزيادة الكفاءة الذاتية للمعلم يجب تحسين برامج إعداد المعلم؛ وذلك بربط الدراسة النظرية بالأنشطة العملية مثل مشاهدة النماذج التدريسية بشكل مباشر أو من خلال الفيديو أو اجراء التدريس المصغر أو تكليف الطلاب بالعروض التقديمية.

ولزيادة فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، يهتم البحث الحالي بدمجها مع استراتيجية حل المشكلات، حيث أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية استراتيجية حل المشكلات في زيادة الكفاءة الذاتية للطالب المعلم تخصص علوم مثل دراسة Hodges, Gale& Meng (٢٠١٦).

وتعتمد فكرة الدمج على الاستفادة من مزايا استراتيجية حل المشكلات في تفعيل استراتيجية الصف المقلوب وتلافي سلبياتها؛ والتى يتمثل أهمها في المشاهدة السلبية غير الهادفة لمصادر التعلم خارج الصف، والممارسة غير المنظمة لأنشطة التعلم داخل الصف، ويتم ذلك وفقا لتصور مقترح يعزز ايجابية الطالب وينظم ممارساته داخل وخارج القاعات الدراسية، وينطلق التصور المقترح من مبادئ وافتراضات النظرية البنائية، وبالتالي فهو يؤكد على علي الدور النشط للمتعلم؛ حيث يقوم باكتشاف وبناء المعرفة ذاتيا من خلال البحث في مصادر المعلومات ومن خلال التجريب لحل المشكلة، كما يعزز التعاون والتشارك بين المتعلمين ويشجعهم على اكتساب المعلومات بصورة وظيفية من

خلال مواجهتهم بمشكلات حقيقية، كما يهتم التصور المقترح بإن يكون التعلم عملية غرضية التوجه حيث يسعى المتعلمون من خلاله إلى حل المشكلات التى تعد بمثابة قوة الدفع التى تحفزهم على التعلم وتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى الاهتمام بتكامل الخبرات السابقة مع الجديدة لحدوث التعلم ذى المعنى.

هذا ومن جهة أخرى يهتم البحث الحالى بتنمية مهارات التعلم الذاتي التى تساعد الفرد على استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية في المجال وتمكنه من التعلم المستمر مدى الحياة، حيث تساعده هذه المهارات في تحديد الأهداف ومصادر التعلم، كما تمكنه من مواجهة المشكلات التى تقابله أثناء التعلم.

وتعتبر مهارة التعلم الذاتي إحدى أهم متطلبات عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي(القلا، وآخران، ٢٠٠٥)، كما تقوم بدور فعال في عملية التعلم، فهي واحدة من أكثر مصادر التعلم قيمة، نظرا لأهميتها في إدارة التعلم، كما أنها تمكن المتعلمين من الاستخدام الفعال والناجح للمعلومات(أبو المكارم، ٢٠١٤، ٤٨)، وتعد مهارات التعلم الذاتي أحد المهارات الأساسية المهمة للتعلم الفعال المرجو في مجتمع يهدف إلى التعلم المستمر ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي (الردادى،١٢، ٢٠١٩)، وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ايجابية بين التعلم الذاتي والنجاح الاكاديمي، وكذلك ارتباطه الوثيق بمهارات التفكير العليا كالابداع والتفكير الناقد وحل المشكلات(Tekko & Demirel ،٢٠١٨، ٣)

ويشير محمد(٢٠١٤،٣٥٦) إلى أهمية توافر مهارات التعلم الذاتي لدى المعلم، والتى تمكنه من الاطلاع على كل جديد، وهذا يصعب تحقيقه من خلال دراسة عدد من المقررات التربوية والثقافية والاكاديمية في إطار إعداده فحسب، وذلك لصعوبة تمكنها من إعداد معلم يصلح لكل زمان ومكان في ظل ثورات العلم والتكنولوجيا.

وقد أظهرت بعض الدراسات فاعلية العديد من المستحدثات التكنولوجية والتعلم القائم عليها في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب مثل التعلم المدمج، التعلم الجوال، شبكات التواصل الاجتماعى، الحوسبة السحابية (Sriarunrasmee, Techataweewan & Mebusaya ،٢٠١٥؛ سالم ، ٢٠١٦؛ عبد المنعم،٢٠١٧؛ بركات وعبد الجبار، ٢٠١٧) ، مما ينبئ بفاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنميتها كأحد الاستراتيجيات التى تعتمد على التكنولوجيا وما توفره من أساليب مختلفة للتعلم الذاتي.

وفي استراتيجية الصف المقلوب يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً في عملية التعلم، فيقوم بوضع أهداف تعلمه ويخطط لتحقيقها، كما يتدرب على جمع المعلومات من مقاطع الفيديو وغيرها من المصادر الالكترونية التى يوفرها المعلم على الانترنت مع محاولة تطبيقها ومعالجتها بطرق مختلفة مما يسهم بدوره في تنمية مهارات التعلم الذاتي، ويرى الفار(٢٠١٥،٦٥٩) أن التدريس باستخدام استراتيجية الصف المقلوب يتيح الفرصة للطالب للتعلم متى يشاء ويعزز

التواصل والتعاون بين الطلاب والمعلمين، وفي الوقت ذاته يجعل هؤلاء الطلاب مسئولين عن تعلمهم من خلال تقديم محتوى المحاضرات على الانترنت وإتاحة الفرصة لتعلمها ذاتيا، كما يشيرYuen, Koo & Woods (٢٠١)،٩١) إلى أن مشاركة مقاطع الفيديو عبر الانترنت تتيح فرصا كبيرة للتعلم الذاتي، وأن التعلم من خلال الفيديو يعتبر الخيار المفضل للمتعلمين نظرا لسهولة الوصول إليه.

ولعل دمج استراتيجية الصف المقلوب مع استراتيجية حل المشكلات يزيد من فاعليتها في تنمية مهارات التعلم الذاتي، حيث يتطلب حل المشكلات القيام بالبحث والتخطيط والتنظيم وغيرها من مهارات التعلم الذاتي، كما يتدرب المتعلم فيها على مراقبة ادائه وتحمل مسئولية تعلمه، وقد أشارت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابى لاستراتيجية حل المشكلات فى تنمية مهارات التعلم الذاتي مثل دراسة أبو المكارم (٢٠١٤).

- **مشكلة البحث** :

يتمكن معلم العلوم ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة من تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة لدى تلاميذه، كما يتمكن من ممارسة مهارات تدريس العلوم بفاعلية، وتحمل الجهد ومواجهة المشكلات المدرسية، كذلك تمكن مهارات التعلم الذاتي معلم العلوم من النمو المهنى والاطلاع على كل ما هو جديد في تدريس العلوم، كما تساعده فى تنمية قدراته والانفتاح على تجارب الآخرين.

ورغم أهمية توافر كل من الكفاءة الذاتية ومهارات التعلم الذاتي لدى معلم العلوم قبل الخدمة، إلا أن هناك أنخفاض في مستواهما لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة نوافلة والعمري(٢٠١٣) التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لطلاب كلية التربية كان أدنى من المستوى المقبول تربويا، ودراسة الشافعي(٢٠١٣) التي أسفرت عن انخفاض الكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطلاب شعبة البيولوجى، كما أشارت دراسة المقدم وآخرون(٢٠٠١) إلى أنخفاض مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

وقد يرجع السبب فى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للطالب/ المعلم بكلية التربية إلى اهتمام الطرق التقليدية ببرامج إعداد المعلم بالجوانب النظرية والتركيز عليها دون الاهتمام بالممارسة العملية التي تزيد من ثقة الطالب المعلم بنفسه وبقدرته على التدريس، أيضا تهتم هذه الطرق يتزويد الطالب بالمعلومات الجاهزة دون أعطاؤه الفرصة لاكتشافها والتوصل إليها من خلال التعلم الذاتي، مما يؤدي إلى انخفاض مهارات الطالب المتعلقة بهذا النوع من التعلم.

وقد لاحظت الباحثة انخفاض بعض مهارات التعلم الذاتي مثل مهارات التخطيط والتنظيم لمهام التعلم، ومهارات جمع البيانات ومعالجتها لدى طلاب

الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي (علوم) وذلك أثناء دراستهم لمقرر التدريس المصغر، كذلك لاحظت الباحثة ضعف المهارت التدريسية والكفاءة الذاتية لديهم، خاصة المتعلقة بالقدرة على استخدام استراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم، وكذلك القدرة على استخدام اساليب التقويم المناسبة، ولتأكيد هذه الملاحظات قامت الباحثة بدراسة استطلاعية استهدفت تحديد مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم وكذلك مستوى مهارات التعلم الذاتي لديهم، وقد أسفرت النتائج عن انخفاض مستوى كل منهما لدى الطلاب.

وعلي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في إنخفاض مستوى مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسي، وقصور طرق التدريس المتبعة في برامج إعداد المعلم في تنميتهما، وللتصدي لهذه المشكلة يسعى البحث الحالي إلى تنميتهما من خلال دمج استراتيجية الصف المقلوب مع استراتيجية حل المشكلات وفق تصور مقترح يعزز الدور الايجابي للطالب المعلم في الحصول الذاتي على المعلومات، ويعزز إيمانه بقدرته على ممارسة مهارات التدريس بنجاح، وبناء على ذلك يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما التصور المقترح لدمج استراتيجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات؟
- ما فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية تخصص تعليم أساسي (علوم)؟
- ما فاعلية التصور المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية تخصص تعليم أساسي (علوم)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم ومهارات التعلم الذاتي ؟

- **أهمية البحث**:

يتوقع أن يسهم البحث في:

- تطوير استراتيجية الصف المقلوب.
- المساعدة في توظيف تقنيات التعليم في التدريس الجامعى.
- تقديم بعض المواد التعليمية (دليل للمعلم – أوراق عمل الطلاب) وفقا للتصور المقترح، والتي قد تساعد في دراسة وتطبيق مهارات تنفيذ دروس العلوم.
- تطوير استراتيجيات التدريس ببرامج إعداد معلم العلوم.
- توجيه نظر المسئولين عن برامج إعداد المعلم إلى أهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لطلاب كلية التربية.
- تقديم بعض الأدوات التي تساعد في تقويم مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كليات التربية.

- **أهداف البحث**:

تمثلت أهداف البحث فيما يلي:

- وضع تصور مقترح لدمج استراتيجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات.
- الكشف عن فاعلية التصور المقترح فى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية تخصص تعليم أساسي (علوم).
- الكشف عن فاعلية التصور المقترح فى تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية تخصص تعليم أساسي (علوم).
- الكشف عن العلاقة بين تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على:

- التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي٢٠١٨/٢٠١٩م.
- عينة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية/ جامعة المنوفية شعبة تعليم أساسي علوم.
- وحدة "مهارات تنفيذ الدرس" من مقرر التدريس المصغر(٢)

- **أدوات ومواد البحث**

- مقياس مهارات التعلم الذاتي (إعداد الباحثة).
- مقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم (إعداد الباحثة).
- أوراق عمل الطالب وفقا للتصور المقترح للدمج بين استراتيجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات. (إعداد الباحثة).
- دليل المعلم وفقا للتصور المقترح للدمج بين استراتيجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات. (إعداد الباحثة).

- **مصطلحات البحث**

- **مهارات التعلم الذاتي**

تعرف إجرائيا على أنها مجموعة الممارسات التي تساعد الطالب/ المعلم على تحمل مسئولية تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلمه وتتمثل في مهارات: استخدام مصادر المعلومات، التخطيط والتنظيم، تحليل المعلومات ومعالجتها، و التقويم الذاتي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في المقياس المستخدم فى البحث الحالي.

- **الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم**

تعرف إجرائيا على أنها إيمان الطالب/ المعلم بقدرته على استخدام تقنيات التعليم واستراتيجيات تدريس العلوم بفاعلية، وكذلك النجاح في إدارة الفصل وتحقيق مخرجات التعلم بالإضافة إلى اعتقاده بمقدرته على التقويم السليم للتلاميذ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في المقياس المستخدم فى البحث الحالي.

• **استراتيجية الصف المقلوب**

هي استراتيجية تعتمد على عكس أسلوب التدريس الجامعي التقليدي القائم على المحاضرة، حيث يشاهد الطلاب فيديو قصير يتعلق بالمحاضرة في المنزل، واستثمار وقت الدراسة في الأنشطة التفاعلية مثل المناقشة والأنشطة والمشاريع الجماعية (Murray, Koziniec, & McGill، ٢٠١٥،٥٧).

• **استراتيجية حل المشكلات**

هى استراتيجية تعتمدعلى صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة أو سؤال يثير اهتمام الطلاب، ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية للوصول إلى حل المشكلة مثل جمع المعلومات وتصنيفها، والملاحظة الدقيقة للعوامل المرتبطة بالمشكلة وإجراء التجارب وتحليل النتائج وتفسيرها بما ينمى لديهم روح البحث وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي(على، ٢٠٠٣،١٤٥)

• **التصور المقترح لدمج استراجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات**:

يعرف إجرائيا على أنه: مجموعة من الخطوات المنظمة التى تهدف إلى تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية تخصص تعليم أساسي علوم، وتبدأ هذه الخطوات بتوجيه المعلم لمشكلة تتعلق بمهارة من مهارات تنفيذ الدرس، وبقوم الطلاب بجمع المعلومات النظرية التى تساعد في حلها من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو التى ينشرها المعلم ويتيحها بطرق مختلفة، وذلك خارج أوقات الدراسة، بينما يخصص وقت الدراسة لاقتراح الحلول وتنفيذها وتقويمها، وتعتبر خطوة تنفيذ الحلول بمثابة خطوة أساسية لممارسة مهارات تنفيذ الدرس والتدريب عليها.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

سيتم تناول الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة به وفقا للمحاور التالية:

• **المحور الأول**: **الصف المقلوب وتدريس العلوم**

سيتم البدء بتوضيح ماهية استراتيجية الصف المقلوب، وأهمية استخدامها في برامج إعداد معلم العلوم، ثم يتم التطرق لعلاقتها بالنظرية البنائية، وكذلك متطلبات تطبيقها، ودورها في تحقيق أهداف تدريس العلوم.

• **ماهية استراتيجية الصف المقلوب**

الصف المقلوب من الطرق الحديثة المطروحة على الساحة حاليا التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يكرس الوقت في استكشاف المواضيع بمزيد من التعمق في خلق فرص تعليمية غنية، ونتيجة لذلك يقوم الطلاب بنشاط المشاركة في بناء المعرفة كما يشاركون في تقييم تعلمهم بطريقة ذات معنى (الكحيلي، ٢٠١٥،٢٥). والجدير بالذكر أن هذا النمط من التعلم لا يسعى إلى أن تحل الفيديوهات محل المعلم في العملية التعليمية ولذلك فهو ليس

مجرد مواد تطرح على الانترنت، بل على العكس من ذلك، إن أساسه هو زيادة الوقت المتاح للطالب للتفاعل مع المعلم بصفة ذاتية شخصية(الشرمان ٢٠١٥،١٦٠).

ويرى Bergmann& Sams (٢٠١٢،١٦ -١٧) أن استراتيجية الصف المقلوب تدعم مفهوم التعليم المتمركز حول الطالب لا على المعلم، بحيث يقوم الطلاب بمشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة وتدوين الملاحظات والتساؤلات حول موضوع الدرس، وأن يتركز دور المعلم في إعداد المادة العلمية وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة، ويكون دور الطالب حل الأنشطة المتعلقة بالموضوع ومشاركة اعماله مع زملائه.

كما يعرفها Long, Logan & Waugh (٢٠١٦،١٤١) بأنها نموذج تعليمي يشاهد فيه الطلاب المحتوى التعليمي خارج الصف من خلال الفيديو المقدم من المحاضر أو من خلال أي مواد تعليمية أخرى، بينما يستخدم وقت الصف في الأنشطة المتمركزة حول المتعلم، ويتفق معه DeLozier& Rhodes (٢٠١٧، ١٤١) حيث يرى أن الصفوف المقلوبة تشير إلى مشاهدة المحتوى خارج الصف مع تكريس وقت الصف الدراسي لمجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية.

وبنفس المعانى السابقة يصفها Gopalan& Klann (٢٠١٧، ٣٦٣) على أنها مدخل تدريسي يتمحور حول الطالب، يتم فيه تقديم المحاضرة خارج الصف الدراسي، مما يتيح مزيد من الوقت خلال الصف الدراسي لمعالجة المعلومات وممارسة المحتوى من خلال استراتيجيات التعلم النشط، كما يعرفها سعادة(٣٠١٨) على أنها الاستراتيجية التي يقوم فيها المعلم بتسجيل الدرس بالصوت والصورة وتوزيعه على الطلاب كي يقومون بمشاهدته في المنزل ثم يعودوا إلى حجرة الدراسة لتطبيق ما تعلموه والقيام بالأنشطة والتطبيق.

بالإضافة لما سبق يعرفKozikoglu (٢٠١٩، ٨٥٢ -٨٥٣) الصف المقلوب على أنه نموذج تعليمي يتعلم فيه الطلاب محتوى المقرر باستخدام الفيديو، العروض التقديمية، الوثائق وما إلى ذلك ، أي الاستفادة من الاساليب التكنولوجية واستخدامها قبل أوقات الدراسة التي يتم تخصيصها للتعلم بعمق من خلال اجراء المناقشة والأنشطة العملية والتطبيقية.

با ستقراء مفاهيم استراتيجية الصف المقلوب يلاحظ أن:

- تتضمن الاستراتيجية مرحلتين الأولي تتم في المنزل ويتم فيها مشاهدة مقاطع الفيديو أو العروض التقديمية أو استخدام المنصات التعليمية وخلافه، والثانية تتم في الفصل الدراسي ويتم التركيز فيها بشكل أساسي على الأنشطة التطبيقية.
- تتضمن الاستراتيجية التعلم الفردى الذي يتم في المنزل والتعلم الجماعي الذي يتم في قاعة الصف.

- لا تقتصر الاستراتيجية على مشاهدة مقاطع الفيديو أو غيره من الوسائط الالكترونية، بل تمتد إلى أداء الأنشطة والتفاعل مع الزملاء اخل الصف.
- هناك خلط في المسميات، فهناك ما يعرف استراتيجية الصف المقلوب على أنها مدخل وهناك مايعرفها على أنها نموذج، وآخرون يعرفونها على أنها طريقة.

- **أهمية استراتيجية الصف المقلوب في برامج إعداد معلم العلوم**

يساهم الصف المقلوب في جعل التدريس أكثر متعة، كما أنه يتيح الفرصة للتعلم الفعال والمستمر من خلال السماح بالأنشطة العملية (Kozikoglu ٢٠١٩، ٨٥٤)، وترى الباحثة أنه يمكن استخدام استراتيجية الصف المقلوب بفاعلية في برامج إعداد معلم العلوم، حيث يساعد استخدامها في:

- استثمار وقت الدراسة بشكل أفضل، حيث يتم الاطلاع على المفاهيم النظرية الخاصة بتدريس العلوم ومهاراته خارج أوقات الدراسة، وتطبيقها والتدريب عليها في القاعات الدراسية.
- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطالب نحو الدراسة بكلية التربية.
- بناء علاقة قوية بين الطالب والمحاضر.
- تحسين التحصيل وتطوير الاستيعاب في المقررات التربوية والاكاديمية.
- سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلاب عن القاعات الدراسية.
- توفير الحرية الكاملة في اختيار المكان والزمان والسرعة التي يتم بها التعلم.
- توفير تغذية راجعة فورية.
- زيادة قدرة الطالب على استخدام مصادر التعلم المتنوعة.
- إتاحة بيئة تعلم جذابة .
- المرونة في تقديم المحتوى التعليمي للمقررات الخاصة ببرامج إعداد معلم العلوم.
- تشجيع التواصل من خلال العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.
- التغلب على نقص أعداد المحاضرين الأكفاء.
- تنمية قدرة الطلاب على التفكير والتطبيق وحل المشكلات.
- تشجيع الطلاب المتعثرين اكاديميا.
- تدريب الطلاب على المهارات التكنولوجية.
- منح الفرصة للأطلاع على المحتوي قبل الوقت الدراسي.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تحقيق بعض أهداف برامج إعداد معلم العلوم مثل دراسة الروساء (٢٠١٨) التى توصلت إلى فاعلية استخدامها في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على تنمية التحصيل الاكاديمي لدي طالبات كلية التربية، كما هدفت بعض الدراسات إلى تحديد مزايا استخدام استراتيجية الصف المقلوب في التعليم مثل دراسة Bormann (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن التعليم المقلوب يتيح بيئة تعليمية أكثر جاذبية تحقق أعلى معدلات التحصيل وتهيئ لبيئة التعلم والعمل في القرن الواحد والعشرين.

• **الصف المقلوب والنظرية البنائية**

تفترض النظرية البنائية أن الفرد يبني المعرفة بنفسه ولا يستقبلها من الآخرين، كما تؤكد على أهمية إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال التفاوض الاجتماعي مع الاخرين، وبالتالي فاستراتيجية الصف المقلوب ترتبط ارتباطا وثيقا بالنظرية البنائية، فهي تساعد الطالب على الاكتساب النشط للمعرفة من خلال مصادر التعلم التي تتيحها خارج الصف الدراسي والأنشطة التى تمارس داخله، كما تشجع على التشارك في بناء المعرفة والتعاون في أداء المهام المختلفة.

وتوضح الكحيلي(٢٠١٥، ٧٤ -٧٥) فرص تحقق مفاهيم النظرية البنائية من خلال استراتيجية الصف المقلوب كما بالجدول (١):

جدول(١) : استراتيجية الصف المقلوب وفرص تحقق مفاهيم النظرية البنائية

مفاهيم البنائية	دور المتعلم	فرص تحققها فى استراتيجية الصف المقلوب
المتعلم النشط	فعال ذاتي يكتسب المعرفة بمفرده	يكتسب المعرفة من خلال مشاهدة العروض وطرح الأسئلة والبحث عنها في مصادر التعلم التي توفرها استراتيجية الصف المقلوب.
المتعلم الاجتماعي	التعاون مع الآخرين	يتبادل الطالب المعرفة عبر وسائل التواصل مع أقرانه قبل الحصة، وفي الحصة يتم دعم التعلم التعاونى بخلق الأفكار وحل المشكلات ومناقشتها والوصول إلى الحلول الجماعية.
المتعلم المبدع	يعيد تكوين المعرفة واكتشاف النظريات بتوظيف مهارات التفكير والإبداع	الصف المقلوب يتيح للمتعلم إعادة صياغة مفاهيمه ويحفزه على الانتاج المبدع بممارسة التعلم النشط والتعلم القائم على المشاريع.
البيئة الصفية البنائية	الاستفادة بما توفره البيئة من أدوات للتعلم	في الصف المقلوب يتم توظيف التقنيات المحوسبة للتعلم خارج الصف وداخله وتنويع مصادر المعرفة.
التعلم البنائي	يبنى كل فرد معرفته عن العالم بطريقة ذاتية تعطى له معنى	المعلم يصوغ أنشطته وعروضه وفق أنماط الذكاءات المتعددة فيتميز التعلم ومخرجاته بالذاتية.

• **متطلبات تطبيق استراتيجية الصف المقلوب**

يتطلب تطبيق الاستراتيجية توافر العناصر التالية: (Hamdan, McKnight, McKnight & Arfstrom , ٢٠١٣، ٢ -٣؛ Nagel، ٢٠١٣)

بيئة مرنة

تتيح الصفوف المقلوبة طرق مختلفة للتعلم، مما يتطلب من المعلم إعادة ترتيب البيئة الصفية بحيث تناسب الدرس الذي قد يشتمل على العمل الجماعي، البحث، الدراسات المستقلة، الأداء والتقييم، وتوافر مثل هذه البيئات المرنة يساعد الطلاب في اختيار زمان ومكان تعلمهم.

تحول في ثقافة التعلم

يتحول التعلم في الصف المقلوب من التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول الطالب، ويتحول الطالب من منتج product لعملية التدريس إلى مركز عملية التعلم من خلال المشاركة الفعالة في تكوين المعرفة.

محتوى مقصود

يحدد المعلمون في الصفوف المقلوبة المحتوى الذي يدرسه الطلاب بشكل مباشر وكذلك المحتوى الذي يجب أن يكتشفه الطلاب بأنفسهم.

معلمون مهنيون

تزداد الحاجة في الصفوف المقلوبة إلى معلمون مهنيون أكثر مما هي عليه في الصفوف التقليدية، وليس صحيح أن استخدام مقاطع الفيديو يلغى دور المعلم، والمعلمون المهنيون يقومون أدائهم ويتواصلون مع غيرهم لتطوير مهارتهم، ويتقبلون النقد البناء، ويسمحون ببعض الفوضى التى تنشأ من استخدام الصفوف المقلوبة.

- **دور استراتيجية الصف المقلوب في تحقيق أهداف تدريس العلوم**

تلعب استراتيجية الصف المقلوب دورا كبيرا في تحقيق أهداف التربية العلمية في المراحل التعليمية المختلفة، وقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة Leo & Puzio (٢٠١٦) التى أسفرت عن الأثرالإيجابي لاستخدام استراتيجية الصف المقلوب في تدريس الاحياء للصف التاسع الثانوي على التحصيل، كما أظهرت دراسة إبراهيم و يحي(٢٠١٧) فعاليتها في تدريس العلوم في تنمية عمليات العلم وحل المشكلات لدى طلبة كلية العلوم التربوية.

كذلك أشارت دراسة الربيعان (٢٠١٧) إلى فاعلية الصف المقلوب بمنصة إيزي كلاس فى تنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، أيضا أظهرت دراسة Olakanmi (٢٠١٧) فاعليته في الأداء الاكاديمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما توصلت دراسة أبو رية (٢٠١٧) إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مفاهيم الوراثة ومهارات حل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوى، كذلك أشارت دراسة أمبو سعيدى والحوسنية (٢٠١٨) إلى الأثرالايجابى لها في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع، وتتفق معها دراسة Elian& Hamaidi (٢٠١٨) التى أظهرت فاعليتها في تنمية التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أيضا أشارت دراسة السلمى (٢٠١٩) إلى الأثر الايجابي للفصول المقلوبة في تنمية التفكير الناقد في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استهدفت دراسة Kozikoglu (٢٠١٩) تحليل الدراسات المتاحة بقواعد البيانات الدولية والمتعلقة بالصف المقلوب، وكان من بين النتائج : أن الصف المقلوب يساعد في تنمية التحصيل والدافعية والاتجاهات والوعي المعرفي والاحتفاظ بالتعلم.

يلاحظ مما سبق تنوع الأهداف التى تحققها استراتيجية الصف المقلوب مابين أهداف معرفية ومهارية ووجدانية، مما يدل على أهمية استخدامها في تدريس العلوم.

- **تعقيب**

وقد تم الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور فى تحديد متطلبات تطبيق استراتيجية الصف المقلوب وتحديد الاساليب

التكنولوجية التى يتم بها تقديم المحتوي خارج أوقات الدراسة والتعرف على أمثلة للتطبيقات التي يمكن ممارستها أثناء الدراسة.

- **المحور الثانى: استراتيجية حل المشكلات وإعداد معلم العلوم**

يتناول هذا المحور مفهوم استراتيجية حل المشكلات، وأهمية استخدامها في برامج إعداد معلم العلوم، وكذلك خطواتها ومعايير اختيار المشكلات وشروط استخدامها.

- **مفهوم استراتيجية حل المشكلات**

تربط استراتيجية حل المشكلات الطلاب بالحياة الواقعية، وتشجعهم على البحث والاكتشاف، كما تساعد في تنمية مهارتهم في اتخاذ القرار، وتعزز لديهم مهارات التفكير العلي، ويعرفها Hmelo-Silver (٢٣٥،٢٠٠٤) على أنها الاستراتيجية التى يتعلم منها الطلاب من خلال مشكلة مركبة أو معقدة من العالم الواقعى، حيث يعملون في مجموعات تعاونية لتحديد ما يحتاجون تعلمه لحل تلك المشكلة.

كذلك يعرفها أبو جادو ونوفل (٢٠٠٧،٢٩١) على أنها استراتيجية تعليمية – تعلمية تستند إلى تزويد المتعلمين بالإرشادات والمصادر اللازمة ليطوروا مهاراتهم لحل المشكلات التى تواجههم، ويتم فيها مواجهتهم بقضايا ومشكلات يجاهدون في سبيل إيجاد حلول فعالة لها، ويصفهاKlegeris & Hurren (٢٠١١، ٤٠٨) على أنها بيئة تعليمية، يتم التعلم فيها من خلال المشكلة، ويتم تطبيقها من خلال مجموعات صغيرة، ويرى Prevost & Lemons (٢٠١٦، ١) أن حل المشكلات بمثابة عملية اتخاذ قرار، حيث يتم تقديم مهمة للفرد تمثل تحديا له يصعب حلها تلقائيا، ولا يعرف حل مؤكد لها.

ويعرفها بوجلال (٢٠١٧،٢٦٢) على أنها استراتيجية تعليمية تعتمد على إثارة مشكلة من المشكلات المناسبة لقدرات المتعلم المعرفية والعقلية وميوله واهتماماته، ووضعه وجها لوجه أمامها بحيث تدفعه للتفكير والبحث وتحثه على فهمها وتحليلها وجمع كل المعلومات المرتبطة بها، والتوصل إلى حل أو حلول مناسبة لها تحت إشراف وتوجيه المعلم.

يلاحظ من التعاريف السابقة أن:

- استراتيجية حل المشكلات عادة ما تتضمن مجموعة من الاجراءات أهمها تقديم مشكلة تتحدى تفكير المتعلمين.
- تركز الاستراتيجية على الدور الايجابي للمتعلم في حل المشكل واتخاذ القرار حيالها.
- يفضل حل المشكلات من خلال مجموعات متعاونة.
- تنمي الاستراتيجية مهارات حل المشكلة وتدرب المتعلمين على الاسلوب العلمى في التفكير.

• **أهمية استخدام استراتيجية حل المشكلات في برامج إعداد معلم العلوم**

تتصف استراتيجية حل المشكلات بمجموعة من المزايا التى تجعلها من الاستراتيجيات الفعالة في برامج إعداد معلم العلوم، وترى الباحثة أن استخدامها يمكن أن يساعد في:

- اكتشاف المفاهيم والمبادئ التربوية المتعلقة بتدريس العلوم.
- تدريب الطالب على مواجهة المشكلات وخاصة التى قد تواجهه اثناء التدريس الفعلي للعلوم.
- التدريب على مهارات اتخاذ القرار.
- مساعدة الطالب على تعميم ما تعلمه في موقف جديدة.
- جعل للطالب هدفا يسعى إلى تحقيقه من خلال عملية التعلم.
- أثارة الدافعية وزيادة الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة بكلية التربية.
- تشجيع التعلم الذاتي، والتعلم النشط.
- تطبيق المفاهيم التربوية النظرية في مواقف تدريس العلوم الحقيقية.
- تنمية مهارات التفكير العليا، وكذلك مهارات التنظيم والتلخيص والتصنيف لدى الطلاب.
- تدريب الطالب على تحمل المسئولية وكذلك تحمل الغموض والفشل.
- تصحيح مفاهيم الطلاب البديلة المتعلقة بتدريس العلوم.
- زيادة قدرة الطالب على فهم المعلومات التربوية أو الاكاديمية وتذكرها لفترة أطول.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعى لدى الطلاب.

وقد أظهرت بعض الدراسات فاعلية استخدام استراتيجة حل المشكلات في التدريس لطلاب كلية التربية أو معلمى العلوم قبل الخدمة في تحقيق العديد من الأهداف، منها دراسة Aka, Güven, & Aydoğdu (٢٠١٠) التى أشارت إلى فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس وحدة الكهربية على تنمية مهارات عمليات العلم والتحصيل الاكاديمي لدى الطالب / المعلم بكلية التربية، كما توصلت دراسة Seyhan (٢٠١٥) الى فاعلية استخدام تطبيقات حل المشكلة فى المعمل على تنمية عمليات العلم والتفكير المنطقى و القدرة على حل المشكلة لدي معلم العلوم قبل الخدمة.

كذلك أشارت دراسة Günter & Alpat (٢٠١٧) إلى فاعلية التعلم المعتمد على المشكلة فى تنمية التحصيل في الكيمياء الكهربية لطلاب كلية التربية، كما أسفرت دراسة Shishigu, Hailu & Anibo (٢٠١٨) عن فاعليته في فهم المفاهيم في الفيزياء لدى طالبات كلية إعداد المعلمات، كما أظهرت دراسة Saputro et al (٢٠١٩) فاعلية طريقة حل المشكلات في تنمية الأداء الاكاديمي ومهارات عمليات العلم لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة، ويأمل البحث الحالي أن تكون فعالة أيضا في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية لمعلم العلوم قبل الخدمة بعد دمجها مع استراتيجية الصف المقلوب.

• **استراتيجية حل المشكلات والنظرية البنائية**

تتفق استراتيجية حل المشكلات مع النظرية البنائية ومبادئها، فالمتعلم يكتسب المعرفة عن طريقها بشكل وظيفي، كما يبذل فيها جهودا في اكتشاف وبناء المعرفة عندما يقوم بفرض الفروض ومحاولة اختبارها من خلال البحث والتجريب.

والمتعلم حين يواجه مشكلة يشعر بنوع من عدم الاتزان المعرفي، وبالتالي يسعى إلى إعادة تنظيم تفكيره ليتكيف مع الخبرة الجديدة وتحدث عملية المواءمة بين المعرفة والواقع كما تفترض النظرية البنائية، كذلك تساعد استراتيجية حل المشكلات المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، ويرى أمبو سعيدى، والبلوشى (٢٠١١، ٣٦٤) أن التعلم عندما يستند إلى مشكلة يصبح عملية بنائية، وتراكمية، وموجهة، وذاتية ومتمركزة حول المتعلم لبناء معرفته وتكون ذات معنى عندما تحفظ فى الذاكرة ويستطيع المتعلم أن يستدعيها كلما احتاج إليها لحل موقف مماثل.

والنظرية البنائية تقوم على عدة أفتراضات يوضحها زيتون وزيتون (١٩٩٢،٤٨ -٥٩) كما يلي:

- أولا: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
- ثانيا: تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية.
- ثالثا: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي.
- رابعا: المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
- خامسا: تهدف عملية التعلم إلى إحداث تكيفات تتوائم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم.

وترى الباحثة اتساق استراتيجية حل المشكلات مع معظم الافتراضات السابقة، فهي تهئ أفضل ظروف التعلم كما يشير الافتراض الثاني، كما أنها تتيح للمتعلم أن يبنى معارفه بطريقة نشطة من خلال المرور بخطوات حل المشكلة المختلفة، كما توفر غرضية التوجه لعملية التعلم ، حيث يسعى المتعلم فيها إلى تحقيق أهداف التعلم وحل المشكلة، وبذلك فهي تتماشى مع الافتراض الأول، كما أنه يمكن أن يراعى عند تطبيقها أن تتم بشكل جماعي وأن تتسق طبيعة المشكلات مع خبرات الطلاب السابقة، وبالتالي يتحقق الافتراض الثالث والرابع.

• **خطوات استراتيجية حل المشكلات**

يوضحها المعيلى (٢٠١١، ١٩٧ -٢٠٣) كما يلي:

أولا: الشعور بالمشكلة

تعتبر هذه هى الخطوة الأولى لإثارة اهتمام الطلاب بالمشكلة، وفيها يعمل المدرس على إثارة فضول الطلاب وشد انتباههم وخلق الجو المناسب لاشعارهم

بأهمية المشكلة، ويستحسن أن تكون المشكلة ذات علاقة وثيقة بمنهج الطالب وأهداف الدرس.

ثانيا : تحديد الشكلة

يثير المعلم طلابه بمجموعة من الأسئلة حتى يتمكنوا من تحديد الإطار الحقيقي لها (طبيعتها، مجالها، عناصرها، متغيراتها.....)، وقد يكون من المفيد صياغة المشكلة في صورة سؤال، وهذا يساعد على البحث عن إجابة محددة للمشكلة.

ثالثا: جمع المعلومات

وفيها يتم جمع المعلومات المتوافرة حول المشكلة، وفي ضوء هذه المعلومات يتم وضع الفرضيات المناسبة للحل وهناك مصادر مختلفة لجمع المعلومات، وعلى المعلم تدريب طلابه على استخدام هذه المصادر لجمع المعلومات وتبويبها ومن ثم تصنيفها.

رابعا: صياغة الفروض

وفيها يعمل المعلم على خلق الجو الملائم الذي يجعل الطلاب يفكرون ويبحثون عن حل وأجوبة محتملة للمشكلة المطروحة وايجاد صيغ تفسيرية مؤقتة لها، أي اقتراح فرضيات كحلول مبدئية للمشكلة، وتجدر الأشارة إلى أن صياغة الفرضيات يجب أن تكون واضحة ودقيقة ولا تتضمن أى تناقض.

خامسا: اختبار صحة الفروض

وفيها يفكر الطلاب ويبحثون عن كيفية التاكد من صحة أو خطأ الفرضيات ويعملون على تنفيذها، وتتمثل هذه العملية في سلسلة من الاختبارات المناسبة للفرضية، ومن بين عمليات التحقق التى يمكن اللجوء إليها، التجربة والتوثيق والملاحظة.

سادسا: الاستنتاجات

الاستنتاج هو حصيلة تحليل النتائج وتفسيرها ومقارنتها مع الفرضيات المقترحة، وسواء كانت الفرضيات صائبة أو خاطئة فإن العمل في كلتا الحالتين مفيدا، إذ ليس من الضرورى أن يتم تأكيد صحة الفرضيات، أما بخصوص تعميم الاستنتاجات فيسري على الحالات المتشابهة مع الانتباه إلى ضرورة تجنب التعميم الخاطئ.

وقد اتبعت دراسة Çalışkan, Selçuk& Erol (٢٠١٠) الخطوات التالية عند تطبيق استراتيجية حل المشكلات: فهم المشكلة، التحليل النوعي للمشكلة، وضع خطة الحل، تطبيق خطة الحل، التحقق، وتتفق معها دراسة Saputro et al ٢٠١٩) التى اتبعت الخطوات التالية: فهم المشكلة، وضع خطة الحل تنفيذ الخطة، فحص الحل.

• معايير اختيار المشكلة وشروط استخدامها

حتى تحقق استراتيجية حل المشكلة أهدافها، فهناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار المشكلة، منها: (أمبو سعيدى، البلوشي، ٢٠١١، ٣٥٢)

- أن تكون المشكلات ذات ارتباط بحياة الطلبة.
- أن تتميز المشكلات بالواقعية.
- أن تعمل على إثارة الطلبة وميولهم العلمية.
- يفضل أن تكون ذات حلول مختلفة.
- يفضل أن يتبع فى حلها أكثر من طريقة.

ويوضح على (٢٠٠٣،١٤٦) شروط استخدام استراتيجية حل المشكلة في تدريس العلوم كما يلى:

- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي، ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك.
- أن يمتلك المعلم القدرة على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات الاستراتيجية.
- أن تكون المشكلات التى تقدم للطلاب مشكلات حقيقية واقعية.
- أن يستخدم المعلم التقويم البنائي لتقويم أعمال الطلاب.
- أن يتأكد المعلم من أن الطلاب يمتلكون المهارات والمعلومات (المعلومات الأساسية) التى يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في الحل.
- أن ينظم المعلم الموقف التعليمي بما يضمن تدريب الطلاب على حل المشكلة.
- أن يساعد المعلم الطلاب على تكوين أو اقتراح استراتيجية يتبنونها فى التصدى للمشكلات.
- أن يعطى المعلم الطلاب بعض الارشادات والتلميحات المساعدة على الوصول إلى حل المشكلة.
- أن يجري المعلم استراتيجية الحل على مشكلات جديدة، تيسر عملية انتقال أثر التدريب.
- أن يشجع المعلم الطلاب على العمل الجماعي أثناء البحث عن حل المشكلة.

• **تعقيب**:

وقد تم الاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المحور في تحديد خطوات استراتيجية حل المشكلة بالبحث الحالي، وكذلك التعرف على معايير اختيار واستخدام المشكلة والالتزام بها.

• **المحور الثالث: مهارات التعلم الذاتي**

سيتم البدء بتوضيح مفهوم التعلم الذاتي وعوامل ظهوره، ثم يتم عرض مهارات التعلم الذاتي وبيان أهمية تنميتها في برامج إعداد معلم العلوم وكذلك توضيح أساليب تنميتها، كذلك سيتم تناول أبعاد التعلم الذاتي و خصائص الطلاب المتعلمين ذاتيا.

• **مفهوم التعلم الذاتي وعوامل ظهوره**

يعتبر التعلم الذاتي من أكثر الأساليب التعليمية أهمية لتحقيق تعلم فاعل، ولهذا فقد اهتم الباحثون في التربية وعلم النفس بالدعوة إلى استخدامه واعتبروه البديل الناجح لتطوير الصيغ التقليدية للتعلم (فايد والغريب،٢٠١٧، ١٨٦).

ويعرف التعلم الذاتي على أنه ذلك الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم، حيث يمر من خلاله ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، ويمكن أن يستخدم المتعلم في ذلك ما أسفرت هذه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية متعددة، وذلك بهدف تحقيق أهداف تربوية منشودة للمتعلم (الشربينى، الطنطاوى، ٢٠٠٦، ٤٥)

كما يعرفه زيتون والعبد الله (٢٠٠٨،٢٩) على أنه نمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه ذاتيا، والذي يقوم فيه المتعلم بالمواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وأين ينتهي وأى الوسائل والبدائل يختار، ومن يصبح هو المسئول عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها.

ويشير إليه Tekko & Demirel (٢٠١٢،٢) على أنه طريقة لتنظيم التعلم، الذي يتحكم فيه الطلاب في مهام التعلم، كما يعرف فضل (٢٠١٥،٢١) التعلم المنظم ذاتيا على أنه: عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم ومراقبة معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف.

ويلاحظ من التعاريف السابقة أن التعلم الذاتي نشاط منظم يقوم المتعلم بالتخطيط له، ويتحمل فيه مسئولية تعلمه بدءا من تحديد الأهداف، ومرورا بالاجراءات التي تحققها ، بالاضافة إلى تحديد وتقويم ما تحقق منها.

هذا وقد مهد لظهور التعلم الذاتي أو المنظم ذاتيا عدة عوامل تتمثل فيما يلى: (الردادى،٢٠١٩،١٥)

- تأكيد نظرية التعلم الاجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة وذات الأثر طويل المدى.
- تأكيد اتجاه تكوين وتناول المعلومات على مفهوم المراقبة والتقويم الذاتي.
- اسهامات نظرية التعلم المعرفي لبندورا ١٩٨٦ في التعرف على عدد من العمليات المحددة للتنظيم الذاتي كالفاعلية الذاتية والحكم الذاتي وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف.
- تأكيد النظرية البنائية على دور المهارات الذاتية في تطوير استراتيجيات التعلم والأداء.
- تأكيد نظرية الجشطالت على مبادئ الإغلاق والتنظيم والاستمرارية والتى توضح أن المتعلم لا يتعلم المعلومات بصورة منفصلة ولكن بصورة متكاملة.
- الأبحاث النفسية في مجال التحكم الذاتي بين الكبار، وتطورها بين الأطفال.

• تصنيف مهارات التعلم الذاتي

يوجد تباين في تحديد وتصنيف مهارات التعلم الذاتي فيصنفها القلا وأخران (٢٠٠٥) كما يلي:

- مهارات تنظيمية: تتجلى في تنظيم الأهداف واختيار المحتوى وتحليله وتجزئته وترتيبه في وحدة أو حزمة متكاملة، وانتقاء طرق تحصيلها وتعلمها وتحديد مستويات اتقانها، والتمكن منها وفق معايير معتمدة، وتحديد الوقت المناسب، ومقداره وحسن إدارته والاستفادة القصوى منه عند القيام بأنشطة التعلم الذاتي، كذلك تحديد المكان الذي يوفر الشروط المساعدة لحدوث عملية التعلم.
- مهارات التوجيه والتحكم: وتتمثل في توجيه مختلف القدرات الجسمية والحسية الحركية والانفعالية والتواصلية، والتحكم بها وتوظيفها في معالجة موضوعات التعلم والانتباه والاقتصار عليها فقط، والأنصراف عن سواها في الوقت المناسب.
- مهارات استخدام مصادر التعلم: يستلزم التعلم الذاتي على صعيد الممارسة، والنجاح فيها إتقان مهارات اكتشاف المعرفة والتعلم خارج المؤسسات التعليمية، وامتلاك المقدرة على تحديد وتقويم النشاطات التعليمية دون وجود المعلم، وعلى حسن استخدام مصادر المعلومات حينما يشاء المتعلم.
- مهارات التقويم الذاتي: ويقصد بها تلك المهارات التى تمكن المعلم من عملية اختيار وتقويم مدى فهمه واستيعابه للمعلومات وموضوعات التعلم ومقدار ما حصله منها، ودرجة اتقانه لهذا التحصيل، بهدف مساعدته لنفسه في تحديد المستوى الذي وصل إليه، أى تحديد ما تم انجازه وفق معايير محددة ومعرفة ما الذي ينبغى القيام به من أجل تحقيق أهداف التعلم.

ويقسمها Zumbrunn, Tadlock & Roberts (٢٠١١، ٩ -١٣) إلى المهارات التالية:

(وضع الهدف، التخطيط، الدافعية الداخلية، ضبط الانتباه، استخدام الاستراتيجيات الملائمة، المراقبة الذاتية، طلب المساعدة، التقويم الذاتي)

كذلك يمكن تصنيف مهارات التعلم الذاتي إلى: (سالم، ٢٠١٦، ٣٥٨)

- المهارات المعرفية: وتتعلق بعمل العقل والتوظيف المعرفي وخاصة مهارات التفكير، مهارات حل المشكلات، مهارات الفهم والاستيعاب، ومهارة إدارة المعرفة.
- المهارات الدراسية: وتتعلق بمهارات الدراسة التى يستخدمها المتعلم في الدراسة والتعلم وتشمل مهارات القراءة والكتابة.
- المهارات الشخصية: وتتعلق بالجوانب الانفاعلية والدافعية، وباتجاهات وأهداف الأفراد في الحياة وتشمل التوجيه الذاتي، الضبط الذاتي، الإرادة، والدافعية.
- المهارات الحياتية: وتشمل مهارات اتخاذ القرار، مهارات التواصل، مهارات التفاوض والمواجهة، مهارة إدارة الوقت، ومهارة إدارة الضغوط.
- المهارات الفنية العملية: وتتعلق بالمعرفة والكفاءة في استخدام الأدوات والطرق التي تيسر من التعلم وتوسعه وتعزز خبرات التعلم، ومن أبرز نماذج هذه الفئة مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

وقد تناولت دراسة الزبون وحمدى (٢٠١٧) والمهيري (٢٠١٩) مهارات التعلم الذاتي كما أشار إليها القلا وأخران (٢٠٠٥) والتي تتمثل في: مهارات التنظيم والتوجيه واستخدام المصادر والتقويم الذاتي، بينما تناولت دراسة فايد، والغريب (٢٠١٧) مهارات التعلم الذاتي المتمثلة في: القدرة على العمل المستقل، التخطيط، استخدام مصادر المعلومات، التقويم، التنظيم، المراقبة الذاتية، كذلك تناولت دراسة عبد المنعم (٢٠١٧) مهارات: التنظيم الذاتي، اتخاذ القرار، التفاعل الذاتي، التقويم الذاتي، الابتكار والابداع.

يلاحظ تنوع مهارات التعلم الذاتي واختلافها من دراسة لأخري، إلا أن هناك شبه اجماع على بعض المهارات مثل التنظيم والتقويم الذاتي و استخدام مصادر المعلومات، ولذلك سيتم تناولها في البحث الحالي، بالإضافة لأهميتها في توجيه التعلم الذاتي ومساعدة المتعلم على تخطيط وتنظيم تعلمه.

- **أهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي في برامج إعداد معلم العلوم**

يعد التعلم الذاتي من أهم وسائل التربية المستمرة، حيث أنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها مواجهة الانفجار المعرفي والتغيرات السريعة المتلاحقة (الشربينى، الطنطاوى، ٢٠٠٦، ٤٣)، وترى الباحثة أن مهارات التعلم الذاتي تمكن معلم العلوم قبل الخدمة أو طالب كلية التربية من:

- استيعاب كل ماهو جديد في مجال تدريس العلوم والتوافق معه.
- الاستقلالية وتحمل مسئولية تعلم المقررات التربوية والاكاديمية.
- دراسة ما يلائم احتياجاته ويناسب اهتماماته.
- التعلم حتى الاتقان، والمساعدة فى تحقيق جودة التعلم.
- مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة المتعلقة بالتعلم والبحث.
- مواجهة المشكلات التى تواجهه بفاعلية.
- اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة.
- تنمية مقدرته على التفكير واتخاذ القرار.
- النمو المهنى والتعلم المستمر مدى الحياة.
- استثمار وإدارة وقته بشكل أفضل.
- الحرية فى اختيار زمان ومكان التعلم.
- الانفتاح على تجارب الآخرين في تدريس العلوم والتعلم من خبراتهم.
- زيادة ايجابيته ومساعدته على التعلم وفقا لقدراته.
- زيادة قدرته على التواصل و التفاعل مع الأخرين.
- تنمية مهاراته البحثية وزيادة حب الاستطلاع العلمي لديه.

وقد أشارت دراسة زكى(٢٠١٠) إلى أهمية مهارات التعلم الذاتي في تحقيق التنمية المستدامة للمعلم، كما هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية ممارسة المعلم قبل الخدمة لمهارات التعلم الذاتي من خلال استطلاع اراء عينة من هؤلاء المعلمين، وقد أشارت نسبة كبيرة من العينة إلى أن ممارسة هذه المهارات يسهم في:

- إتاحة البحث عن المعلومات الموثقة.
- إتاحة حرية التعلم والتفكير.
- توفير طرق التعلم التفاعلي مع المتعلمين الآخرين.

كما أظهرت دراسة محمد(٢٠١٤) وجود علاقة موجبة بين مهارات التعلم الذاتي والكفايات التدريسية للطالب المعلم، ولذلك يجب الاهتمام بتنمية مهارات التعلم الذاتي لمعلم العلوم قبل الخدمة، وهذا ما يسعى البحث الحالى إليه.

- **أبعاد التعلم الذاتي**

يمكن توضيحها كما يلى: (Zimmerman ،١٩٩٨،٧٥)

- البعد الأول، يتعلق بالسؤال : لماذا أتعلم ؟ ويشير إلى دافعية المتعلم لتنظيم تعلمه، وقدرته على اختيار المهام والمشاركة فيها.
- البعد الثاني، يتعلق بالسؤال : كيف أتعلم ؟ ويشير إلى طريقة التعلم، ويترك الحرية للمتعلمين للاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة وتحديد المناسب منها.
- البعد الثالث، يتعلق بالسؤال : متى أتعلم ؟ ويشير إلى الوقت الخاص بالتعلم، فكلما تقدم الطلاب في مستوى الصف الدراسي يصبحون أكثر استقلالية في التنظيم وإدارة الوقت لتحقيق الاهداف المحددة.
- البعد الرابع، يتعلق بالسؤال : ماذا أتعلم ؟ ويرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين، فلابد أن يكونوا قادرين على اختيار وتعديل استجاباتهم بما يتناسب مع متطلبات المهمة، وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها.
- البعد الخامس، يتعلق بالسؤال : أين أتعلم ؟ ويرتبط بالبعد المكاني، حيث يشعر المتعلم بضرورة تنظيم بيئته الفيزيقية وتعديلها بالشكل الذي يدعم عملية تعلمه.
- البعد السادس، ويتعلق بالسؤال : مع من أتعلم ؟ ويشير إلى البعد الاجتماعي للتنظيم الذاتي، فلابد أن يكون المتعلمون لديهم وعي بإمكانية تلقي المساعدة من الآخرين سواء من الأقران أو المعلمين، وأن يكون على دراية بطريقة المبادأة لطلب المساعدة مع الآخرين.

يلاحظ أرتباط مهارات التعلم الذاتي بالأبعاد السابقة، فمهارة استخدام مصادر التعلم مثلا ترتبط بالبعد الثاني، ومهارة التخطيط ترتبط بالأبعاد من الثاني إلى السادس وهكذا.

- **خصائص الطلاب المتعلمين ذاتيا**

يلخص Tekko & Demirel (٢٠١٨،٢) هذه الخصائص كما يراها الباحثين السابقين كما يلي :

- يضعون أهدافا واضحة .
- يقومون بعمليات التعلم التي تحقق الخطط والأهداف
- يتحكمون في عمليات التعلم الخاصة بهم.
- يقومون بتقييم نتائج تعلمهم.

- يتسمون بالاستقلال.
- لديهم الدافع الذاتي.
- يتمتعون بالفضول.
- مستعدون للتعلم ويقدرون العلم.
- لديهم قدرة على ضبط النفس.

وترى الباحثة أن الطلاب المتعلمين ذاتيا يتصفوا بعدة خصائص منها: إدارة الوقت، حسن التخطيط، المثابرة، القدرة على التعامل مع المصادر التعليمية وآليات البحث، الدافعية العالية للتعلم، والقدرة على معالجة المعلومات والتقييم الذاتي.

ويتميز المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بارتفاع التحصيل، وهذا ما أشارت إليه دراسةNing& Downing (٢٠١٠) ودراسة إسماعيل وأخران(٢٠١٢)، كما يتميزون بمستوى عال من الدافعية ، وهذا ما أظهرته دراسة العجمى (٢٠٠٨)، الشفيقي(٢٠١٤)، كذلك يتميزون بمستوى عال من الطموح وهذا ما أشارت أليه دراسة أحمدي (٢٠١٧).

- **أساليب تنمية مهارات التعلم الذاتي**

أشارت الدراسات السابقة إلى العديد من الاساليب التى يمكن ان تساهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي، فقد أهتمت دراسة حسن (٢٠١٢) باستخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأظهرت الدراسات فاعليته.

كما أشارت دراسة فتح الله (٢٠١٣) إلى الأثر الدال للتفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (طويلة وقصيرة المدى) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كذلك توصلت دراسة محمد (٢٠١٦) إلى فاعلية برنامج إثرائي في العلوم باستخدام المدونات في تنمية مهارات التعلم الذاتي الالكتروني.

كما أشارت دراسة والي (٢٠١٦) عن فاعلية مواقع الألعاب الالكترونية غير المباشرة في تنميتها، وتتفق معها دراسة فايد، والغريب (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية المواقع الالكترونية في تنمية هذه المهارات، كذلك أشارت دراسة الزبون وحمدي (٢٠١٧) إلى الأثر الايجابي لاستخدام نظام مودول Moodle في تنمية مهارات التعلم الذاتي.

بالإضافة لما سبق توصلت دراسة محمد(٢٠١٧) إلى فعالية منصة Edmoda في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك أظهرت دراسة Uz & Uzun(٢٠١٨) فاعلية بيئة التعلم المختلط في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ومهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الجامعة، أيضا توصلت دراسة المهيرى (٢٠١٩) إلى فاعلية برمجية تعليمية محوسبة في تنمية هذه المهارات.

يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة قد أهتمت بتنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال الاساليب التكنولوجية المختلفة، مما دعا الباحثة إلى الاهتمام باستخدام أحد الاستراتيجيات القائمة على الاساليب التكنولوجية وهي كما سبق التوضيح استراتيجية الصف المقلوب بعد دمجها مع استراتيجية حل المشكلات.

- **تعقيب**

وقد تم الاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المحور في تحديد مهارات التعلم الذاتي التي سيتم تناولها، و التعرف على الاساليب التى يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات.

- **المحور الرابع: الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم**

يتناول هذا المحور مفهوم الكفاءة الذاتية في التدريس ومصادرها، وأهمية تنميتها لدى معلم العلوم، وكذلك أساليب تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.

- **مفهوم الكفاءة الذاتية في التدريس**

تعود دراسة كفاءة الذات إلى النظرية المعرفية لباندورا ١٩٩٧، وهي تتكون من بعدين، الأول يتعلق بالكفاءة الشخصية، والثاني يتعلق بتوقع المخرجات (Evans ،١،٢٠١٤ ؛ (Ngman-Wara & Edem ، ٢٠١٦، ٢١)، وبالنسبة للكفاءة الذاتية في التدريس فيشير البعد الأول إلى أيمان المعلم بمقدرته على أداء مهام التدريس بنجاح مثل إدارة الصف بفاعلية أو النجاح في استخدام تقنيات التعليم، أو استخدام استراتيجيات التدريس بفاعلية وغيرها، أما البعد الثاني فيشير إلى توقع المعلم بمقدرته على تحقيق مخرجات التعليم المطلوبة لدى المتعلمين.

وتعرف الكفاءة الذاتية في التدريس على أنها إيمان المعلم بقدرته على التدريس وإدارة الفصل وإثارة دافعية الطلاب للتعلم (Tschannen-Moran & Hoy،٢٠٠١)، كما تعرف على أنها إيمان المعلم بقدرته على أداء مهام التدريس بنجاح (Moulding, Stewart & Dunmeyer،٦١،٢٠١٤).

وتعرف الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بأنها ثقة المعلم وإيمانه بقدرته على أداء مهام العلوم بفاعلية والتأثير الايجابى في تعلم طلابه لمادة العلوم(حسونة،١٢٦،٢٠٠٩).

يلاحظ مما سبق أن الكفاءة الذاتية في التدريس تتعلق بأبعاد أساسية منها: إدارة الفصل، وإثارة دافعية التلاميذ والقدرة على أداء مهام التدريس، كما أنها تمثل معتقدات شخصية عن قدرة المعلم في أداء مهام التدريس وليس معتقدات الآخرين عنه، أيضا تشير إلى الممارسات التربوية المستقبلية للمعلم.

- **مصادر الكفاءة الذاتية**

يرى Bandura (١٩٧٧،١٩٥) أن مستوى الكفاءة الذاتية للفرد يعتمد على المصادر التالية:

خبرات الاتقان Mastery Experiences

حيث أن تكرار نجاح الفرد في أداء مهمة ما يساعد في زيادة مستوى الكفاءة والعكس صحيح أي تكرار الفشل يقلل من مستوى الكفاءة.

خبرات الإنابة Vicarious Experiences

أي أن مستوى الكفاءة الذاتية في أداء الفرد لمهمة ما يرتفع عند رؤية أفراد من مستواه يؤدونها بكفاءة عالية.

الاقناع اللفظي أو الاجتماعي Verbal or Social Persuasion

حيث يتأثر مستوى الكفاءة الذاتية للفرد في أداء مهمة ما بما يتلقاه من أقناع الاشخاص الموثوق في قدرتهم.

الحالات النفسية والانفعالية Physiological & Emotional State

أذ يتأثر مستوى الكفاءة الذاتية للفرد في أداء مهمة ما بحالته الانفعالية، حيث تؤدى الاستثارة الانفعالية الشديدة إلى انخفاضها.

وقد أشارت دراسة Brinter & Pajares (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل مصدر من المصادر السابقة وبين الكفاءة الذاتية في العلوم، كما أشارت دراسة Aydın, & Boz (٢٠١٠) إلى أن خبرات الاتقان تعد من أهم هذه المصادر من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة يليها خبرات الانابة، كما أظهرت دراسة Arslan (٢٠١٩) وجود قدرة تنبؤية لمصادر الكفاءة الذاتية المتمثلة في خبرات الاتقان وخبرات الإنابة والحالة النفسية بالكفاءة الذاتية للمعلم قبل الخدمة وباتجاهاته نحو التدريس.

والمصادر السابق توضيحها تعتبر بمثابة عوامل تؤثر في الكفاءة الذاتية للفرد بشكل عام، وهناك بعض الدراسات التي أستهدفت تحديد العوامل التى تؤثر في الكفاءة الذاتية في التدريس بشكل خاص مثل دراسة Ma & Cavanagh (٢٠١٨) التي توصلت إلى تأثر الكفاءة الذاتية للمعلم بالعوامل التالية: نقص الخبرات التدريسية ، الخبرات التدريسية غير الرسمية، خبرات التعلم الشخصية، برامج إعداد المعلم، السمات الشخصية للمعلم، وعلاقة المعلم بالطالب.

- **أهمية تنمية الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم**

الكفاءة الذاتية للمعلم من العوامل المهمة لأنها مؤشر قوي على الاداء التدريسي (Palmer, Dixon & Archer، ٢٠١٥،٢٧)، والكفاءة الذاتية العالية تزيد من دافعية المعلم لتدريس العلوم وتجعله يقبل التحدى ويحب المغامرة ويحاول الأداء بطرق جديدة (Evans، ٢٠١٤،١).

وتشير دراسة عبد الوهاب(٢٠٠٧) إلى أهمية الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم قبل الخدمة كما يلى:

- أولا: أهميتها بالنسبة للمعلم: يتميز المعلم ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة بالقدرة على التعامل بنجاح مع تلاميذه ، المثابرة، بذل الجهد، التحمل، المرونة، تنوع الاستراتيجيات المستخدمة، التوظيف الجيد لأنشطة العلوم، الأقبال على العمل، والاقتناع بأهمية دوره في بناء الأجيال.

◄◄ ثانيا: انعكاس الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم على تلاميذه: تتمثل في ارتفاع تحصيل العلوم، اكتساب التلاميذ لعمليات العلم ومهارات التفكير، زيادة الدافعية، استمتاع التلاميذ بدراسة العلوم، تطوير معتقدات التلاميذ حول العلوم وأهميتها، وزيادة ميولهم نحو العلوم.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهميتها بالنسبة للمعلم أو التلاميذ، من هذه الدراسات دراسة Tschannen-Moran & Hoy (٢٠٠١) التى أظهرت وجود علاقة موجبة بين كفاءة المعلم وتحصيل تلاميذه، وتتفق معها دراسة زيدان(٢٠١٠) التى أسفرت عن وجود علاقة أيجابية بين الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم والتقدم العلمى لطلابه، كما أشارت دراسةKlassen& Chiu (٢٠١٠) إلى وجود علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي وبين الكفاءة الذاتية للمعلم المرتبطة بالكفاءة في استخدام استراتيجيات التدريس وإدارة الصف.

كذلك أظهرت دراسة Senler (٢٠١٦) وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة وبين الاتجاه نحو تدريس العلوم، وتتفق معها دراسة Ngman-Wara & Edem (٢٠١٦) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم قبل الخدمة وبين الاتجاهات الايجابية نحو تدريس العلوم

وتأكيدا لأهميتها في تنمية تحصيل الطلاب أظهرت دراسة Fackler & Malmberg (٢٠١٦) وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وتحصيل طلابه، كما أشارت دراسة Colson et al (٢٠١٧) الى وجود علاقة موجبة بين سلوكيات التدريس المعزز للابداع وبين الكفاءة الذاتية للمعلم والكفاءة في التدريس (المتعلقة بالعوامل الداخلية)، كذلك أسفرت دراسة Al Sultan, Henson & Fadde (٢٠١٨) إلى وجود علاقة موجبة بين التنور العلمي والكفاءة الذاتية لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية قبل الخدمة.

بالإضافة لما سبق استهدفت دراسة Abu Bakar, Maat& Rosli (٢٠١٨) استقراء الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم واستخدام التكنولوجيا في التدريس من اكتوبر ٢٠١٧ إلى يناير ٢٠١٨، وقد أشارت جميع نتائج هذه الدراسات أن الكفاءة الذاتية للمعلم تعتبر عنصر يساعد في استخدام المعلم للتقنيات في التدريس.

يتضح مما سبق أهمية الكفاءة الذاتية في التدريس لمعلم العلوم، ولذلك يهتم البحث الحالى بتنميتها لما لها من تأثير إيجابى على الأداء التدريسي والرضا الوظيفى والاتجاه نحو تدريس العلوم وزيادة تحصيل التلاميذ وغيرها من التأثيرات الايجابية.

- **تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم**

استهدفت بعض الدراسات التوصل إلى الاساليب والمقررات التى يمكن أن تسهم في تنميتها، منها دراسة Avery &Meyer (٢٠١٢) إلى أشارت إلى فاعلية

تقديم مقرر العلوم المعتمد على الاستقصاء في تنمية الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة، وتتفق معها دراسة Palmer, Dixon & Archer(٢٠١٥) التي أشارت إلى فاعلية مقرر العلوم في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلم العلوم للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة، كذلك أسفرت دراسة الشافعي (٢٠١٣) عن فاعلية تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي على إجراء بحوث الفعل على الكفاءة الذاتية وممارستهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، كما توصلت دراسة Mulig-Cruz et al (٢٠١٥) إلى فاعلية مقرر إثرائي في الفيزياء على تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس الفيزياء لدى الطلاب المعلمين.

بالإضافة لما سبق أشارت دراسة Flores (٢٠١٥) الى فاعلية التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية، وتتفق معها دراسة عياصرة (٢٠١٦) التى أشارت إلى وجود أثر دال إحصائيا لمادة التربية العملي في تحسين الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم المتعلقة بكل من الكفاءة الذاتية الشخصية في تدريس العلوم، ومجال توقع نتاجات تدريس العلوم.

أيضا أظهرت دراسة Yoo (٢٠١٦) أن برنامج التنمية المهنية للمعلمين عبر الانترنت كان له تأثير ايجابي على كفاءة المعلم المهنية وكذلك الكفاءة الذاتية له، بالإضافة لذلك أسفرت دراسة محمد(٢٠١٨) عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملى فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

يلاحظ تنوع الاساليب التي يمكن تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم من خلالها من مقررات تعتمد على الاستقصاء أو الاثراء أو برامج تعتمد على الاساليب التكنولوجية وكذلك التدريب العملى على مهارات التدريس.

- **تعقيب**

وقد تم الاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المحور في التعرف على اساليب تنمية الكفاءة الذاتية ومصادرها، وبالتالي مراعاة توفيرها بقدرالامكان في اجراءات التصور المقترح لدمج الاستراتيجيتين المستخدمتين في البحث الحالي.

- **فروض البحث**:

في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة تم اشتقاق الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التعلم الذاتي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- توجد علاقة إيجابية إرتباطية دالة عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التعلم الذاتي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.

- **اجراءات البحث**:

تم إتباع الإجراءات التالية للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه:

- **أولا: تحديد منهج البحث والتصميم التجريبي**

استخدم البحث الحالي كل من:

المنهج الوصفي التحليلي

تم استخدامه في مراجعة البحوث والدراسات السابقة وتحليل نتائج البحث.

المنهج شبه التجريبي

تم استخدامه لبيان فاعلية التصور المقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات على تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية، وقد تم اتباع التصميم التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدى لمجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

وقد تمثل المتغير المستقل في التصور المقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات، كما تمثل المتغير التابع في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.

- **ثانيا: اختيار عينة البحث**

أشتملت عينة البحث على ٨٢ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي(علوم)، تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتي البحث كما في الجدول (٢):

جدول(٢): توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	نوع المعالجة التدريسية	العدد
التجريبية	التصور المقترح للدمج	٤٢
الضابطة	الطريقة التقليدية	٤٠
المجموع		٨٢

وللتحقق من تكافؤ الطلاب في المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث، تم تطبيق مقياس مهارات التعلم الذاتي، ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، وسيتم عرض النتائج الخاصة بالتطبيق القبلي عند توضيح خطوات تطبيق تجربة البحث.

- **ثالثا:إعداد التصور المقترح للدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات**

تم إتباع الخطوات التالية:

وضع أهداف التصور المقترح

تمثلت الأهداف في:

- تطوير استراتيجية الصف المقلوب.

- تنمية مهارات التعلم الذاتى لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي (علوم).
- تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي (علوم).

تحديد أفتراضات التصور المقترح

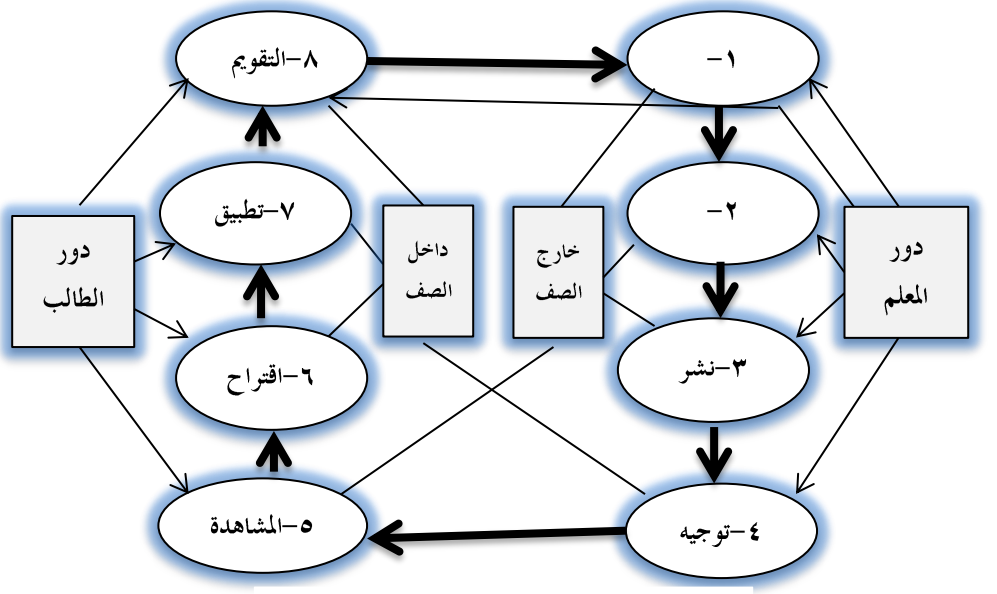
ينطلق التصور المقترح من افتراضات ومفاهيم النظرية البنائية والتى تتوافق معها كل من استراتيجية الصف المقلوب و استراتيجية حل المشكلات كما سبق التوضيح في الإطار النظري، وقد تم اشتقاق الافتراضات التي يقوم عليها التصور المقترح في ضوء مزايا استراتيجية حل المشكلات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير استراتيجية الصف المقلوب وتلافي سلبياتها، وزيادة إمكانياتها في تنمية مهارات التعلم الذاتى و الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، وعلى ذلك جاءت الافتراضات كما يلي:

- تحقق استراتيجية حل المشكلات غرضية التوجه لعملية التعلم التى يفتقدها التطبيق التقليدي لاستراتيجية الصف المقلوب .
- استخدام استراتيجية حل المشكلات ينظم ممارسات أنشطة استراتيجية الصف المقلوب الصفية ويوجها.
- استكشاف مصادر التعلم وجمع المعلومات خارج الصف يساعد في استثمار وقت الدراسة في تجريب حلول المشكلات وتقويمها.
- استخدام مشكلات حقيقية يساعد في اكتساب المعلومات بصورة وظيفية.
- قيام المتعلمين بحل مشكلات ترتبط بحاجات الطلاب وخبراتهم السابقة في أنشطة استراتيجية الصف المقلوب الصفية يساعد في بناء التعلم ذي المعنى.
- تزيد استراتيجية حل المشكلات من فرص اكتشاف المتعلمين للمعلومات بأنفسهم من خلال اقتراح الحلول وتجريبها والتوصل منها إلى الحل الصحيح.
- قيام المتعلمين باقتراح حلول للمشكلة في الأنشطة الصفية لاستراتيجية الصف المقلوب يساعد فى تنمية مهارات التعلم الذاتي المتعلقة بالتخطيط والتنظيم ومعالجة المعلومات.
- قيام المتعلمين باستكشاف مصادر التعلم لحل المشكلة يساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي المتعلقة باستخدام هذه المصادر.
- قيام المتعلمين بمراجعة حلول المشكلة يساعد في تنمية مهارات التعلم الذاتي المتعلقة بالتقويم الذاتي.
- قيام المتعلمين بتجريب حلول المشكلات المتعلقة بمهارات التدريس يعطى فرصة لممارسة هذه المهارات بفاعلية.
- نجاح المتعلمين في حل المشكلات يساعد فى توفيرخبرات الاتقان والإنابة التى تعد من المصادر المهمة لتنمية الكفاءة الذاتية في التدريس.
- حل المشكلات بشكل تعاونى يعزز تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في التدريس ويفعل عملية التعلم.

- قيام المتعلمين باعادة تنظيم المعلومات وإبداع خبرات جديدة لحل المشكلة يجعل من التعلم عملية بنائية.

١- تحديد خطوات التصور المقترح للدمج

يمكن توضيح هذه الخطوات بالشكل التالي:



شكل(١) خطوات التصور المقترح للدمج بين

يتضح من الشكل السابق أن خطوات التصور المقترح للدمج تتمثل في:

صياغة المشكلة

وفيها يقوم المعلم بصياغة موضوع الدرس في صورة مشكلة تتعلق بالعنصر الرئيسي للدرس، و يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل وتحث الطلاب على البحث والتفكير.

تصميم الفيديو

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتصميم مقطع الفيديو المناسب لموضوع الدرس، بحيث يتضمن بعض البيانات والمعلومات التي يحتاجها الطالب في حل المشكلة، وبعدها يقوم بتسجيله وتحريره باستخدام البرامج المناسبة.

نشر الفيديو

وفيها يقوم المعلم بنشر الفيديو بالطريقة التى تناسب الطلاب مثل تحميله على اليوتيوب أو إنشاء مجموعة خاصة بطلابه على تطبيقwhats App أو على موقع التواصل الاجتماعي Facebook ونشر الفيديو عليها، ويمكن تحميله على أسطوانة CD ليتمكن الطلاب الذين لا تتوفر لهم خدمة الاترنت من مشاهدته of line.

توجيه المشكلة

في هذه الخطوة يقوم المعلم بتوجيه المشكلة للطلاب، مع تشجيعهم على تحديدها في صورة سؤال واضح، قبل أن يطلب منهم مشاهدة الفيديو، ويوضح لهم أن مشاهدته ضرورية للتوصل لحل المشكلة، وبهذه الطريقة تتحقق غرضية التوجه لعملية التعلم، ويبتعد الطلاب عن المشاهدة السلبية للفيديو ومشاهدته بطريقة هادفة.

المشاهدة

يقوم الطلاب بمشاهدة الفيديو الذي يحدده لهم المعلم خارج قاعة الدراسة وفي وقت سابق للمحاضرة، وتعتبر هذه الخطوة مصدرا رئيسيا لجمع البيانات اللازمة لحل المشكلة.

اقتراح الحلول

يقسم فيها المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، ويطلب من كل مجموعة أقتراح أكبر عدد من الحلول المبدئية للمشكلة مع تدونيها.

تطبيق الحلول وتجريبها

في هذه الخطوة يقوم الطلاب بتجريب الحلول التي تم اقتراحها واختيار أنسبها، فقد تبدو الحلول مثالية، ولكن عند تطبيقها يتضح عدم ملاءمتها وافتقادها لبعض المعايير الأساسية التي ينبغي أن تتوفر بها، ومن هنا تأتي أهمية هذه الخطوة كمرحلة لازمة لتقويم الحلول المبدئية والتوصل لحلول مناسبة قابلة للتطبيق.

التقويم

يشتمل التقويم على جانبين يتمثلان في: تقويم مدى تحقق الأهداف من الدرس، وتقويم الحلول المقترحة للمشكلة، ويقوم بالتقويم هنا كل من المعلم والطلاب، حيث يقوم كل طالب بالتقويم الذاتي، وكذلك تقويم أقرانه، كما يقوم المعلم بتقويم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

- **تحديد أدوار المعلم والطالب في التصور المقترح**

يمكن تحديد أدوار كل منهما كما يلي:

أدوار المعلم في التصور المقترح

- صياغة المفهوم الرئيسي للدرس في صورة مشكلة.
- تصميم الفيديو المتعلق بالدرس.
- نشر الفيديو بالطرق التي تناسب الطلاب.
- توجيه المشكلة للطلاب.
- متابعة الطلاب وتقديم الدعم المناسب.
- تقويم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة.

أدوار الطالب في التصور المقترح

- الانتباه للمشكلة المطروحة من قبل المعلم.
- مشاهدة الفيديو بطريقة واعية لاستخلاص المعلومات اللازمة لحل المشكلة.
- التعاون مع الزملاء في اقتراح حلول مبدئية لحل المشكلة.

- تطبيق الحلول المقترحة واختيار أنسبها.
- التقويم الذاتي وتحديد مدى تحقق الأهداف.

• **تحديد طريقة تنظيم الطلاب في التصور المقترح**

تم مراعاة أن يؤدى الطلاب الخطوات التى تتم داخل القاعة الدراسية بشكل تعاونى، وهذا قد يساعد في الاستفادة من كافة المهارات والخبرات التي يتمتع بها الطلاب، ويزيد دافعيتهم لحل المشكلات والتعلم، كما يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الذاتية في التدريس، فقد أظهرت دراسة دراسة Lubbe, Mentz & Petersen (٢٠١٦) فاعلية التعاون القائم على المجموعات في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، كما أشارت دراسة Law et al (٢٠١٧) إلى فاعلية التعلم التعاونى في تنمية الكفاءة الذاتية.

وبتحديد التصور المقترح للدمج فقد تم الإجابة على السؤال الأول للبحث.

• **رابعا: انتاج مقاطع الفيديو**

تم الانتاج وفقا للخطوات التالية:

التخطيط

تم تحديد الأهداف العامة لوحدة "مهارات تنفيذ الدرس" وتحديد الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع دراسي بها، وكذلك تم صياغة العنصر الرئيسى لكل درس في صورة مشكلة قابلة للحل، ثم تم تخطيط مقاطع الفيديو بحيث تصبح مصدرا للمعلومات التى تساعد المتعلمين في حل المشكلة وكذلك تساعد في تحقيق أهداف الدرس.

تسجيل الفيديو

تم تسجيل الفيديو بعد التخطيط المسبق والدقيق لمحتوى العناصر التي يتضمنها، وقد تم تسجيل ٨ مقاطع فيديو لوحدة "مهارات تنفيذ الدرس" بواقع مقطع فيديو لكل موضوع دراسي.

تحرير الفيديو

بعد تسجيل مقاطع الفيديو الخاصة بالوحدة، تم تنقيحها ومراجعتها وإضافة بعض الاشارت والصور التوضيحية لها باستخدام برنامج Active presenter 7 لتحرير الفيديو.

نشر الفيديو

بعد تحرير مقاطع الفيديو تم نشرها على مجموعة خاصة على تطبيق whats App وفقا لتسلسل موضوعات الوحدة، كما تم تحميلها على أسطوانة CD ليتمكن الطلاب الذين لا تتوافر لهم خدمة الانترنت من مشاهدتها .

• **خامسا: إعداد أوراق العمل**

تم إعدادها وفقا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من أوراق العمل

هدفت أوراق العمل إلى مساعدة طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي (علوم) على دراسة وحدة مهارات تنفيذ الدرس باستخدام التصور المقترح لدمج استراجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات.

تحديد محتوى أوراق العمل

طبقا للتصور المقترح تحتوي كل ورقة عمل على الأهداف وبعض الأنشطة المتمثلة في أقتراح الحلول للمشكلة موضوع الدرس وتطبيقها وتقويمها بعد مشاهدة مقطع الفيديو المتعلق بها، بالإضافة إلى مجموعة من الأسئلة تحت عنوان اختبر معلوماتك.

عرض أوراق العمل على المحكمين

تم عرضها على مجموعة من المحكمين لابداء الرأي في مدى توافق الأوراق مع التصور المقترح للدمج، وكذلك مدى ملاءمة أنشطة كل ورقة للأهداف الموضوعة لها، ويوضح ملحق(١) أوراق العمل بعد اجراء التعديلات التى أشار بها السادة المحكمين.

- **سادسا: إعداد دليل المعلم**

تم اتباع الخطوات التالية:

تحيد الهدف من الدليل

هدف الدليل إلى توضيح الخطوات التي يتبعها المعلم ليكون مرشدا وموجها للطلاب عند دراستهم لوحدة مهارات تنفيذ الدرس وفقا للتصور المقترح للدمج.

تحديد محتوى الدليل

تضمن الدليل العناصر التالية:

- مقدمة وتشمل : مفهوم استراتيجية الصف المقلوب، واستراتيجية حل المشكلات وأهمية استخدام كل منهما في برامج إعداد معلم العلوم، كذلك توضيح لخطوات التصور المقترح لدمجهما، ودور المعلم والطالب به.
- قائمة بموضوعات وحدة مهارات تنفيذ الدرس
- الخطة الزمنية للتدريس
- الأهداف العامة للوحدة
- الموضوعات، ويشتمل كل منها على: الأهداف، مصادر التعلم، الخطوات التي يتبعها المعلم والطالب، مجموعة من الأسئلة لتقويم الطلاب.

عرض الدليل على السادة المحكمين

بعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه علي مجموعة المحكمين بهدف التحقق من توافق الخطوات الواردة مع خطوات التصور المقترح، وكذلك مدي الدقة العلمية لما يحتويه من معلومات، وقد تم التعديل وفقا لما أشار إليه السادة المحكمين، ويوضح ملحق(٢) الصورة النهائية للدليل.

- **سابعا: إعداد مقياس التعلم الذاتي**

بناء المقياس،

مر بناؤه بالخطوات التالية:

(١-١) تحديد الهدف من المقياس

تم تحديد الهدف منه في التعرف على مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي(علوم).

(١-٢) تحديد أبعاد المقياس

تم تحديد أبعاد المقياس في الإبعاد التالية :

- استخدام مصادر المعلومات
- التخطيط والتنظيم
- تحليل المعلومات ومعالجتها
- التقويم الذاتي

(١-٣) صياغة عبارات المقياس

تم وضع مجموعة من العبارات الايجابية والسلبية لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد روعى عند صياغتها: أن تكون قصيرة وبسيطة بقدر الإمكان وأن تحتوي العبارة على فكرة واحدة، وأن لا تفسر بأكثر من طريقة، وكذلك أن تكون صحيحة من الناحية اللغوية .

(١-٤) صياغة تعليمات المقياس

تم وضع تعليمات المقياس بحيث تتضمن الهدف منه، وطريقة الإجابة عليه وبعض التوجيهات اللازمة للإجابة على المقياس، وقد روعي فيها البساطة والوضوح والخلو من المصطلحات الصعبة وغير الشائعة.

(١-٥) تحديد طريقة تصحيح المقياس

تدرجت الإجابة على العبارات في المقياس الحالي وفقا لخمسة مستويات تتمثل فى: (منطبق بشدة - منطبق - لا أعرف - غير منطبق - غير منطبق بشدة)، حيث يعطى للمستوى الأول خمسة درجات، والمستوى الثانى أربعة درجات، بينما يعطى للمستوي الثالث درجتان، والمستوى الرابع درجتان، ثم درجة واحدة للمستوى الخامس وذلك للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

(٢) عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين

تم عرض المقياس على مجموعة المحكمين لابداء الرأى في مدى مناسبة عباراته لقياس مهارات التعلم الذاتي لطلاب كلية التربية، وكذلك مناسبة كل عبارة للبعد المراد قياسه، وقد تم تعديل العبارات التي أقر المحكمين بعدم ملاءمتها.

(٣) تجريب المقياس استطلاعيا

تم تطبيق الاختبار في صورته المبدئية علي عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي(علوم) في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨بلغت (٢٥) طالب وطالبة، وذلك بهدف:

- تعديل عبارات المقياس الغير مناسبة.
- حساب صدق المقياس، وقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الاتساق الداخلى بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية علي كل بعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية، وتراوحت المعاملات من ٠,٦٧ إلى ٠,٧٣، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة معقولة من الصدق.
- حساب ثبات المقياس، تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كروباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١) مما يشير إلي درجة عالية من الثبات.

(٤) إعداد المقياس فى صورته النهائية

يشتمل المقياس فى صورته النهائية* على:

- غلاف يوضح عنوان المقياس.
- تعليمات المقياس.
- عبارات المقياس، وعددها (٤٩) عبارة موزعة على أبعاد المقياس، ويوضح جدول (٣) توزيع العبارات على أبعاد المقياس وكذلك العبارات السالبة والموجبة فى كل بعد من الأبعاد.

جدول (٣): أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي وأرقام العبارات الممثلة لها

م	الابعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد
١	استخدام مصادر المعلومات	٢ -٣ -٦ -٧ -٨ - ١٠ -١١ -١٢	١ -٤ -٥ -٩ -١٣	١٣
٢	التخطيط والتنظيم	١٤ -١٦ -١٨ -١٩ - ٢١ -٢٢ -٢٤	١٥ -١٧ -٢٠ -٢٣ -٢٥	١٢
٣	تحليل المعلومات ومعالجتها	٢٦ -٣٦ -٣٨ -٤٠	٢٧ -٢٨ -٢٩ -٣٠ -٣١ - ٣٢ -٣٣ -٣٤ -٣٥ -٣٧ -٣٩	١٥
٤	التقويم الذاتي	٤١ -٤٣ -٤٤ -٤٥ - ٤٨ -٤٠ -	٤٣ -٤٦ -٤٩	٩
	المجموع	٢٥	٢٤	٤٩

• ثامنا: إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم

بناء المقياس،

مر بناؤه بالخطوات التالية:

(١-١) تحديد الهدف من المقياس

تم تحديد الهدف منه في التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي(علوم).

(١-٢) تحديد أبعاد المقياس

تم تحديد أبعاد المقياس في الإبعاد التالية :

- الكفاءة في استخدام استراتيجيات تدريس العلوم.
- الكفاءة في استخدام تقنيات التعليم ومصادر التعلم.
- الكفاءة في إدارة الفصل.
- الكفاءة في تحقيق مخرجات التعلم.
- الكفاءة في تقويم التلاميذ.

(١-٣) صياغة عبارات المقياس

تم الاطلاع على عدد من المقاييس المتعلقة ومنها: مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم العلوم إعداد/ Yangin, & Sidekli (٢٠١٦) وإعداد Hodges, Gale& Meng(٢٠١٦)، ثم تم وضع مجموعة من العبارات الايجابية والسلبية لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد روعي أن تحتوي العبارة على فكرة واحدة وأن تكون صحيحة من الناحية اللغوية، وأن لا تفسر بأكثر من طريقة.

*ملحق رقم (٣)

(٤-١) صياغة تعليمات المقياس

تم وضع التعليمات بحيث تتضمن الغرض من المقياس، وطريقة الإجابة عليه وبعض التوجيهات اللازمة للإجابة عليه، وقد تم مراعاة أن تكون بسيطة وخالية من المصطلحات غير الشائعة.

(٥-١) تحديد طريقة تصحيح المقياس

تدرجت الإجابة على العبارات في المقياس وفقا لخمسة مستويات تتمثل فى: منطبق بشدة (٥ درجات) - منطبق (٤ درجات) - لا أعرف(٣ درجات) - غير منطبق(درجتان) - غير منطبق بشدة(درجة واحدة)، وذلك للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

(٢) عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين

تم عرض المقياس على مجموعة المحكمين لابداء الرأى في مدى مناسبة كل عبارة للبعد المراد قياسه، وكذلك مدى مناسبته لقياس مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لطلاب كلية التربية، وقد رأى بعض المحكمين عدم مناسبة بعض العبارات لبعدى الكفاءة في إدارة الفصل والكفاءة في تحقيق مخرجات التعلم، فتم تعديلهم.

(٣) تجريب المقياس استطلاعيا

تم تطبيق الاختبار في صورته المبدئية علي عينة استطلاعية من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة تعليم أساسي(علوم) بلغت (٢٥) طالب وطالبة، وذلك بهدف تعديل العبارات غير المناسبة وحساب:

- صدق المقياس، وقد تم حسابه بطريقة معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية علي كل بعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية، وتراوحت المعاملات من ٠,٧١ إلى ٠,٨٢، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، كما تم مراعاة أن تكون عبارات المقياس ممثلة للأبعاد التي يهدف إلي قياسها.
- ثبات المقياس، تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع وحساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٤) مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

(٤) اعداد المقياس فى صورته النهائية

يشتمل المقياس فى صورته النهائية* على:

- غلاف يوضح عنوان المقياس.
- تعليمات المقياس.
- عبارات المقياس، وعددها (٥٣) عبارة موزعة على أبعاد المقياس، وقد روعي أن يتم توزيع عبارات المقياس بشكل متقارب على أبعاده، ويوضح جدول (٤)

*ملحق رقم (٤)

توزيع العبارات على أبعاد المقياس وكذلك العبارات السالبة والموجبة فى كل بعد من الأبعاد.

جدول (٤) : أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم وأرقام العبارات الممثلة لها

م	البعد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد
١	الكفاءة في استخدام استراتيجيات تدريس العلوم	٤-٦-٨-١٨-٣٠-٣٩-	١- ١٤-٢٠-٣٦-٤٧-٥٠-	١٢
٢	الكفاءة في استخدام تقنيات التعليم ومصادر التعلم	٩-١٧-٢٢-٤٦	٣-١١-٢٦-٢٩-٤٤-٥١	١٠
٣	الكفاءة في إدارة الفصل	١٦-٣٧-٤٨	٢—٢٣—٢٧-٣٣-٣٥—— ٥٣	٩
٤	الكفاءة في تحقيق مخرجات التعلم	١٠-١٢-١٥—٢٨-٣٨-٤٠-٤٣	١٩-٣٤-٤١-	١٠
٥	الكفاءة في تقويم التلاميذ	١٣-٢٤-٣١-٤٥-٤٩-٥٢	٥-٧-٢١—٣٢-٤٢-	١٢
	المجموع	٢٦	٢٧	٥٣

• تاسعا: تطبيق تجربة البحث

تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ م وقد مر التطبيق بالمراحل التالية :

١- تطبيق مقياس مهارات التعلم الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم قبليا

استهدف التطبيق القبلي الحصول علي البيانات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة ببيان تكافؤ طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول (٥)، والجدول(٦) نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث:

جدول (٥) : دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعلم الذاتي باستخدام اختبار مان _ وتني

	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٤٢,١٠	١٧٦٨,٠٠	٨١٥,٠٠	١٦٣٥,٠٠	٠,٢٣٢	غير دالة إحصائيا
المجموعة الضابطة	٤٠,٨٨	١٦٣٥,٠٠				

يتبين من جدول (٥) أن قيمة z تساوى (٠,٢٣٢) وهى غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء تجربة البحث في مهارات التعلم الذاتي.

جدول (٦) : دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم باستخدام اختبار مان _ وتني

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٤٣,٤٢	١٨٢٣,٥٠	٧٥٩,٥٠	١٥٧٩,٥٠	٠,٧٤٨	غير دالة إحصائيا
المجموعة الضابطة	٣٩,٤٩	١٥٧٩,٥٠				

يتبين من جدول (٦) أن قيمة z تساوى (٠,٧٤٨) وهى غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء تجربة البحث في الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.

٢- تطبيق المعالجة التجريبية

قام عضو الهيئة المعاونة المكلف بتدريس مقرر التدريس المصغر(٢) لطلاب الفرقة الثانية شعبة تعليم الاساسي (علوم) في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٩ باستخدام الطريقة المعتادة في تدريس المقرر لطلاب المجموعة الضابطة، وكذلك استخدام التصور المقترح للدمج بين استراتيجتى الصف المقلوب وحل المشكلات فى مساعدة طلاب المجموعة التجريبية على دراسة وحدة " مهارات تنفيذ الدرس" وذلك تحت إشراف الباحثة، وبعد أن تم تعريفه بالتصور المقترح وتدريبه على خطواته، و قد استغرقت المعالجة التجريبية (٨) أسابيع، بواقع ساعتان أسبوعيا، وقد تم أيضا تدريب طلاب المجموعة التجريبية على خطوات الدراسة باستخدام التصور المقترح وانشاء مجموعة خاصة لهم على تطبيق whats App .

والجدير بالذكر أن مقرر التدريس المصغر من المقررات التي يقوم بتدريسها أعضاء الهيئة المعاونة تحت إشراف عضو هيئة التدريس المتخصص، ويهتم المقرر بتقديم المفاهيم النظرية لمهارات التدريس والتدريب عليها، ولكن فعليا لا تتم الممارسة بشكل كافى نظرا لضيق الوقت، ومن هنا تأتي أهمية التصور المقترح الذي يتم فيه تقديم المفاهيم النظرية خارج وقت الدراسة واستثمار وقت الدراسة في الممارسة والتطبيق.

٣- تطبيق مقياس مهارات التعلم الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بعديا

بعد الانتهاء من تنفيذ المعالجة التجريبية، تم تطبيق أداتي البحث بعديا للحصول علي نتائج البحث ومعالجتها إحصائيا.

- **عاشرا: معالجة البيانات إحصائياً**

تم استخدام برنامج (SPSS) في المعالجة الإحصائية للبيانات، حيث تم:

- تطبيق اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداتي البحث، والتحقق من الفرض الاول والثاني، وقد تم استخدام اختبار مان وتني ولم يستخدم أختبار T لعدم تحقق أحد شروطه وهو اعتدالية التوزيع التكراري للعينة.
- حساب معامل أرتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من مقياس مهارات التعلم الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم للتحقق من الفرض الثالث.

• نتائج البحث

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها مع مناقشتها وتفسيرها:

- **أولا: اختبار الفرض الأول**

لاختبار الفرض الأول تم استخدام اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي، ويوضح الجدول (٧) هذه النتائج:

جدول (٧) : دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التعلم الذاتي باستخدام اختبار مان وتني

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٤٩,١١	٢٠٦٢,٥٢	٥٢٠,٥٠	١٣٤٠,٥٠	٢,٩٦٥	دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة	٣٣,٥١	١٣٤٠,٥٠				

يتبين من جدول (٧) أن قيمة z تساوى (٢,٩٦٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، مما يشير إلى أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التعلم الذاتي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الأول، ويشير ذلك إلى فاعلية الدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب وقد ترجع هذه النتيجة إلى العوامل التالية:

- تساعد الدراسة باستخدام التصور المقترح للدمج بين الاستراتيجيتين في تنمية مهارات التعلم الذاتي الأربعة المحددة بالبحث، حيث يقوم الطلاب بالعمليات التالية:
  - ✓ البحث والتخطيط والتنظيم لحل المشكلات المعطاة، والتدريب على تصميم مهام التعلم ووضع أهداف لها، وجدولة وإدارة وقت التعلم خارج وداخل الصف الدراسي مما يساعد في تنمية مهارات التخطيط والتنظيم لديهم.
  - ✓ استخدام مصادر التعلم، وشبكات الانترنت و اعتمادهم على ذاتهم في استخلاص المعلومات والتوصل إليها من دراسة مقاطع الفيديو، مما قد يسهم في تنمية مهارات استخدام مصادر التعلم لديهم.
  - ✓ تحليل المعلومات والربط بينها وتصنيفها إلى أفكار رئيسية وفرعية، وبناء الفروض لحل المشكلة، وكذلك تنظيم العناصر المألوفة وتوليد العلاقات الجديدة منها، ومحاولة التنبؤ بالنتائج واتخاذ القرار، مما قد يساعد في تنمية مهارات تحليل ومعالجة المعلومات لديهم.
  - ✓ تحمل مسئولية التعلم، ومراقبة الأداء، والتدريب على الحكم على الأداء من خلال المعايير والأدلة، مما يسهم في تنمية مهارات التقويم الذاتي لديهم.
- يوفر الدمج بين الاستراتيجيتين وفقا للتصور المقترح مناخا داعما للتعلم الذاتي، حيث يكتسب الطالب المعلومات بنفسه وفق قدراته، وقد يتيح التعلم من المصادر المختلفة ومنها الفيديو الفرصة للطلاب في الاعتماد على الذات والتقليل تدريجيا من التعلم المباشر الالقائى من المعلم، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات التى تشير إلى فاعلية الاساليب التكنولوجية المختلفة في تنمية مهارات التعلم الذاتي مثل دراسة *Sriarunrasmee Techataweewan & Mebusaya* (٢٠١٥)، ودراسة محمد (٢٠١٦)، ودراسة سالم (٢٠١٦) ، ودراسة

والى (٢٠١٦)،ودراسة عبد المنعم (٢٠١٧)، ودراسة بركات وعبد الجبار (٢٠١٧)، ودراسة محمد (٢٠١٧) ، ودراسة *Uz & Uzun*(٢٠١٨)، ودراسة المهيرى (٢٠١٩).

- يمارس الطلاب مهام التعلم داخل قاعة الصف في شكل مجموعات متعاونة، حيث يؤدى ذلك إلى التدريب على توزيع مهام التعلم والتخطيط لها وتقسيم الأدوار وتحمل المسئولية، وممارسة التقويم البناء، مما قد يعزز نمو مهارات التعلم الذاتي لديهم ، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة *Lubbe, Mentz & Petersen* (٢٠١٦).
- ينطلق التصور المقترح من مبادئ النظرية البنائية، وبالتالي فهو يؤكد على الدور الايجابي للطالب في اكتشاف وبناء المعرفة بنفسه؛ وبذلك تتاح له الفرصة لممارسة مهارات التعلم الذاتي المختلفة.

- **ثانيا: اختبار الفرض الثاني**

لاختبار الفرض الثاني تم استخدام اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، ويوضح الجدول (٨) هذه النتائج:

جدول (٨) : دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم باستخدام اختبار مان _ وتني

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٥١,٦١	٢١٦٧,٥٠	٤١٥,٥٠	١٢٣٥,٥٠	٣,٩٤٠	دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة	٣٠,٨٩	١٢٣٥,٥٠				

يتبين من جدول (٨) أن قيمة z تساوى (٣,٩٤٠) وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، مما يشير إلى أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس مهارات الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الثاني، ويشير ذلك إلى فاعلية الدمج بين استراتيجتي الصف المقلوب وحل المشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى الطلاب وقد ترجع هذه النتيجة إلى العوامل التالية:

- يوفر الدمج بين استرايجيتي الصف المقلوب وحل المشكلات المصادر التي تزيد من مستوى الكفاءة الذاتية كما حددها بندورا، وذلك كما يلي:
  - ✓ خبرات الاتقان، حيث يتم شجيع الطلاب على تقديم الحلول وتجريبها حتي يتم التوصل إلى أفضل الحلول.
  - ✓ خبرات الإنابة ، إذ تتاح للطلاب فرصة مشاهدة أقرانهم وهم يحاولون حل المشكلات وتأدية المهام بنجاح.
  - ✓ الاقناع اللفظى ، حيث يحصل الطلاب على التغذية الراجعة والتشجيع المناسب من المعلم.

- ✓ الحالات النفسية والانفعالية، فقد تم مراعاة أن يتعرض الطلاب لاستثارات نفسية وانفعالية متوسطة والابتعاد عن الاستثارات الشديدة.
- يتيح دمج استراتيجية الصف المقلوب مع استراتيجية حل المشكلات الفرصة للطلاب لتطبيق مهارات التدريس وليس دراستها بشكل نظري فقط، مما قد يساعد في زيادة إيمانهم بقدرتهم على الإدارة الناجحة للفصل، واستخدام تقنيات التعليم واستراتيجيات تدريس العلوم بفاعلية، وكذلك استخدام أساليب التقويم المناسبة في تقويم التلاميذ، ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات التى تشير إلى أهمية التدريب العملى لمهارات التدريس مثل دراسة *Flores* (٢٠١٥)، ودراسة عياصرة (٢٠١٦).
- يؤدي اعتياد الطلاب على حل المشكلات ومحاولة التوصل إلى الحلول إلى تقليل القلق بشأن المشكلات التدريسية التي قد تقابلهم في الواقع الفعلي للتدريس مما يزيد من معدلات الثقة بالنفس ومستوى الكفاءة الذاتية لهم.
- يسهم استخدام مقاطع الفيديو في التصور المقترح في توضيح المعلومات النظرية بشكل فعال، وبالتالي زيادة النمو المهنى للطلاب ورفع مستوى الكفاءة الذاتية في التدريس لديهم، ويتفق ذلك مع نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى فاعلية الاساليب التكنولوجية المختلفة في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم مثل دراسة *Bautista & Boone* (٢٠١٥)، ودراسة *Yoo* (٢٠١٦)، و وكذلك دراسة *Nissim & Weissblueth* (٢٠١٧).
- يتيح التعلم في مجموعات من خلال التصور المقترح الفرصة لتبادل الخبرات وزيادة الشعور بالانجاز والثقة بالنفس وبالتالى زيادة الكفاءة الذاتية، ويتفق ذلك من نتائج دراسة *Law et al* (٢٠١٧).
- ينطلق التصور المقترح من مبادئ النظرية البنائية، وبالتالي فهو يعزز بناء التعلم ذي المعنى واكتساب المعلومات بشكل وظيفى يرتبط بواقع الطلاب، مما يساعد فى النمو المهني لهم وبالتالي نمو كفاءتهم الذاتية في التدريس.

• **ثالثا: اختبار الفرض الثالث**

لإختبار الفرض الثالث تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم الذاتي ودرجاتهم في التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٤٥٩وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ مما يدل على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مهارات التعلم الذاتي الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، وبذلك يقبل الفرض الثالث، وقد ترجع هذه النتيجة إلى العوامل التالية:

- اكتساب الطالب لمهارات التعلم الذاتي يساعد في زيادة إيمانه بقدرته على تنمية مهاراته التدريسية بشكل مستمر، وبالتالي ثقته في ممارسة هذه المهارات في تدريس العلوم بشكل ناجح مستقبلا، وهذا بدوره يعزز الكفاءة الذاتية فى تدريس العلوم لديه.
- ممارسة مهارات التعلم الذاتي تتيح مرور الطالب بخبرات الاتقان، وهى من أهم مصادر الكفاءة الذاتية.

- ممارسة الطالب لبعض مهارات التعلم الذاتي مثل مهارات استخدام مصادر التعلم يساعد في زيادة معتقداته في الاستخدام الناجح لمصادر التعلم وتقنيات التعليم في تدريس العلوم مستقبلا، وهذا يمثل أحد الأبعاد الهامة للكفاءة الذاتية في تدريس العلوم.
- تمكن مهارات التعلم الذاتي الطالب من الانفتاح على تجارب الآخرين والاستفادة من خبراتهم مما يتيح له المرور بخبرات الإنابة اللازمة لنمو الكفاءة الذاتية في التدريس.
- اكتساب الطالب لمهارات التعلم الذاتي يفيد في تدريبه على الاستقلالية وتحمل المسئولية ومواجهة المشكلات واستثمار وإدارة وقته بشكل أفضل، وكلها عوامل يمكن أن تسهم في نمو الكفاءة الذاتية في التدريس لديه.
- تمكن مهارات التعلم الذاتي الطالب من مواكبة الجديد في التخصص والتعلم مدى الحياة، مما يسهم فى زيادة النمو المهنى له ورفع كفاءته في التدريس وأيمانه بذلك، ويتفق ذلك مع دراسة محمد(٢٠١٤) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات التعلم الذاتي والكفايات التدريسية للطالب المعلم.

- **التوصيات**:

استنادا إلى نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:

- تطبيق التصور المقترح للدمج بين استراتيجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات في تدريس المقررات التربوية لطلاب كلية التربية.
- إتاحة الفرصة ببرامج إعداد معلم العلوم للتدريب الفعلي على مهارات التدريس.
- تدريب الاستاذ الجامعي على استخدام استراتيجية الصف المقلوب في التدريس.
- الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية في التدريس ومهارات التعلم الذاتي لطلاب كلية التربية من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التى تؤكد على الدور النشط للمتعلم.
- تطبيق أنشطة استراتيجية الصف المقلوب داخل القاعات الدراسية بشكل تعاونى.
- التنويع بين استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في برامج إعداد معلم العلوم.
- تفعيل استخدام استراتيجية الصف المقلوب داخل الجامعات والاهتمام بكل من الأنشطة الإلكترونية والأنشطة المنفذة وجها لوجه.

- **المقترحات**

إمتدادا لتجربة البحث الحالى يمكن إجراء البحوث التالية:

- دراسة دمج استراتيجية الصف المقلوب مع استراتيجيات أخرى لزيادة فاعليتها في تحقيق أهداف برامج إعداد معلم العلوم.

- دراسة فاعلية التصورالمقترح للدمج بين استراتيجيتى الصف المقلوب وحل المشكلات في تنمية التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة معوقات تنفيذ استراتيجية الصف المقلوب في التعليم الجامعي.
- المقارنة بين أثر استراتيجية الصف المقلوب والفصول الافتراضية في تنمية المفاهيم العلمية.

- **المراجع** :

- **أولا: المراجع العربية**:

- إبراهيم، بسام عبد الله صالح ويحيى، أماني أحمد (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم باستراتيجية الصف المقلوب في تنمية عمليات العلم وحل المشكلات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الأردن. *اتحاد الجامعات العربية-الأمانة العامة*، ٣٧(١)، ٥٥-٨٢.
- أبو المكارم، أمينة أسامة (٢٠١٤). تنمية مهارات تعلم العلوم ذاتيا من خلال مدخل التعلم القائم على المشكلات العلمية، *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٤٧، ٤٥-٧٢.
- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر(٢٠٠٧). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان : دار المسيرة.
- أبو رية، حنان حمدى أحمد(٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مفاهيم الوراثة ومهارات حل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٨(١١١)، ٢١٦- ٢٥٨.
- أحمدي، خولة (٢٠١٧).علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*،١٢، ١٠٦-١١٧.
- إسماعيل، إبراهيم السيد، عبد الغفار،أبو فتحي وأبو مسلم، محمود أحمد(٢٠١٢). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*،١(٧٠)، ٣٧-٧٥.
- أمبو سعيدى، عبد الله والبلوشى محمد سليمان(٢٠١١). *طرائق تدريس العلوم، مفاهيم وتطبيقات عملية*.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أمبو سعيدى، عبد الله والحوسنية، هدى(٢٠١٨). أثر التدريس بمنحى الصف المقلوب(Classroom Flipped) في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية*، ٣٢(٨)،١٥٦٩-١٦٠٤.
- بركات، كفى كمال وعبد الجبار، سيناريا كامل(٢٠١٧). أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الابداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الخاصة بالأردن. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الاسلامية بغزة، ٢٥(٤)، ٥٤٤- ٥٧٠.
- بوجلال، سهيلة (٢٠١٧). استراتيجية حل المشكلات في العملية التعليمية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ١١، ٢٥٨-٢٧١.
- حسن، نبيل السيد محمد(٢٠١٢). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٣(٢٧)، ١٢-٥١.
- حسونة، سامى عيسى(٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية فى تدريس العلوم لدى معلمى المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. *مجلة جامعة الأقصى*،١٣(٢)، ١٢٢- ١٤٩.
- الدريبي، عهود صالح إبراهيم(٢٠١٦). اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*،٣، ٢٥٣- ٢٧٦.

- الربيعان، وفاء محمد عبد الله (٢٠١٧). فاعلية الصف المقلوب بمنصة إيزي كلاس(EasyClass) لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم على طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*،٦(٢)،١٨٨-٢٠١.
- الردادى، فهد عابد(٢٠١٩). *التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل*. المدينة المنورة: الناسخ العلمى للطباعة والتصوير.
- الروساء، تهاني محمد(٢٠١٨). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الاكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورا بنت عبد الرحمن. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،٣٦(١)،١٢٨-١٥٠.
- الزبون، مأمون سليم وحمدى، نرجس عبد القادر(٢٠١٧). أثر استخدام نظام مودول Moodle في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مادة مهارات الحاسوب في الجامعة الأردنية. *دراسات*، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي،٤٤، ١٨٩-٢٠٣.
- زكي، دينا عادل حسن(٢٠١٠). مهارات التعلم الذاتي وأثرها في تنمية المهنية المستدامة لمعلم التربية الفنية. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤي معاصرة. *كلية العلوم التربوية*. جامعة الجرش، ٦٣٢- ٦٦٧.
- زيتون، عدنان والعبد الله،فواز(٢٠٠٨). *كفايات التعلم الذاتي*. دمشق: دار الفكر.
- زيتون، حسن حسين و زيتون، كمال عبد الحميد(١٩٩٢). البنائية منظور أبستمولوجي وتربوي.ط١. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- زيدان، حنان السيد عبد القادر(٢٠١٠). الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالتقدم العلمي لطلابه. *دراسات نفسية*،٢٠(١)،١٤٥-١٦٨.
- الزين، حنان أسعد(٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمى لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤(١)، ١٧١- ١٨٦.
- سالم، دعاء فتحى سالم(٢٠١٦). دور شبكات التواصل الاجتماعي في اكساب طلاب الإعلام التربوى مهارات التعلم الذاتيSelf-Learning . *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*. ٥٤، ٣٤٧-٤٣٢.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠١٨). *استراتيجيات التدريس المعاصرة، مع الأمثلة التطبيقية*. عمان: دار المسيرة.
- السلمي، خلود عبد العزيز(٢٠١٩). استخدام الصف المقلوب لتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٠٧، ١٥٠-١٨١.
- سليمان، علي محمد حسين(٢٠١٧). استراتيجية الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين: دراسة تحريبية. *كلية التربية*، جامعة الأزهر،١٦٧،١٢-٧٣.
- الشافعي، جيهان أحمد محمود (٢٠١٣). تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارستهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس: دراسة حالة. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٢٧(١٠٦)، ١٨٣- ٢٣٥.
- الشربيني، فوزي و الطنطاوي عفت (٢٠٠٦). *الموديلات التعليمية. مدخل للتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- الشرمان، عاطف ابو حميد(٢٠١٥). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. عمان: دارة المسيرة.
- الشفيقى، موسى أحمد(٢٠١٤). العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم الذاتي*، ٣٤(١)، ١٣١-١٥٠.

- الشلبى، الهام على (٢٠١٦). برنامج تدريسى قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة / المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*،١٤، ١٣١-١٨٧.
- عبد المنعم، رانية عبد الله محمد(٢٠١٧). فاعلية توظيف التعلم الجوال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي ومهارات التواصل الالكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة الأقصي بفلسطين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية*، ١٧(١)، ٩٧-١١١.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد(٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمى للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٠(٣)، ٢١٥-٢٦٣.
- العجمي، فهيد عامر حمد(٢٠٠٨). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر بدولة الكويت. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- العطية، نورة حمد(٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجسة الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة. *مجلة القراءة والمعرفة*،١٩٧، ١٧-٥٦.
- على، محمد السيد(٢٠٠٣). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. ط١.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عياصرة، أحمد حسن(٢٠١٦). أثر مادة التربية العملية في مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلبة معلم الصف في جامعة العلوم الاسلامية العالمية. *دراسات. العلوم التربوية*، ١٨٨٧،٤٣-١٩٠٢.
- عيد، سماح محمد أحمد محمد (٢٠١٧).فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات. *مجلة كلية التربية باسيوط*، ٣٣(٨)، ٢٦٧-٣٣٤.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل(٢٠١٥). *تربويات تكنولوجيا العصر الرقمي*، سلسلة تربويات الحاسب، استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التربية، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- فايد، سامية المحمدى، الغريب، شيماء رجب (٢٠١٧). فاعلية تصميم موقع إلكترونى في تدريس مادة التاريخ لتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٦٨(٤)،١٧٤- ٢١٨.
- فتح الله، مندور عبد السلام(٢٠١٣). أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة التربية وعلم النفس.(٤٠)، ١٠٧- ١٤٤.
- فضل، أحمد ثابت(٢٠١٥). أثر التدريب على خرائط التفكير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وبعض عادات العقل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٥٨،١ — ٨٤.
- القلا، فخر الدين، الأحمد، أمل وأبو عمشة، عدنان (٢٠٠٥). *تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الكحيلي، إبتسام سعود (٢٠١٥). *فاعلية الفصول المقلوبة في التعليم*. المدينة المنورة: دار الزمان.
- محمد، حاتم محمد مرسي(٢٠١٦). فاعلية برنامج إثرائي في العلوم باستخدام المدونات في تنمية مهارات التعلم الذاتي الالكتروني والتفكير البصري لدى التلاميذ الموهبين بالمرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*،١٩(٢)،٣٩-٨٣.
- محمد، منى مصطفى كمال(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتدريس التأملى في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التأملي والاتجاهات نحو المهنة لدى معلمى العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢١(٩)، ٧٥- ١٠٧.

- محمد، هبة هاشم(٢٠١٧). استخدام منصة Edmoda في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٩٠، ٩٩-١٣٩.
- محمد، ولاء محمد صلاح الدين (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية مهاراته وبعض الكفايات التدريسية لدى الطالب معلم علم الاجتماع. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب،٥٣، ٣٥٣- ٣٩٠.
- المعيلي، أحمد عبدالله إبراهيم (٢٠١١). *أساليب وطرق تدريس العلوم*. الدمام: مكتبة المتنبى.
- المقدم، محمد محمد،على، السعيد جمال، ومحمود، ناجح محمد(٢٠٠١). مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بمصر في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ١٠٣، ٥٣-١٠٩.
- المهيرى، عائشة خلفان مبارك (٢٠١٩). أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الاردنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى*، ١٢(٣٩)، ٦٣-٨٤.
- نوافلة، وليد حسين،العمري، على عبد الهادى (٢٠١٣). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ١٩(١)، ٩-٤٤.
- والى، محمد فوزى (٢٠١٦). استخدام برامج ومواقع الألعاب الالكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٢٧(١٠٦)، ١- ٥٠.

• ثانيا: المراجع الاجنبية:

- Abu Bakar, N., Maat, S. & Rosli, R. (2018). A Systematic Review of Teacher's Self-efficacy and Technology Integration. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 540–557.
- Aka, E. I., Güven, E., & Aydoğdu, M. (2010). Effect of problem solving method on science process skills and academic achievement. *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 13–25.
- Al Sultan, A., Henson Jr, H., & Fadde, P. J. (2018). Pre-Service Elementary Teachers' Scientific Literacy and Self-Efficacy in Teaching Science. *IAFOR Journal of Education*, 6(1), 25-41.
- Arslan, A. (2019). The Mediating Role of Prospective Teachers' Teaching Self-Efficacy between Self-Efficacy Sources and Attitude towards Teaching Profession. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 101-110.
- Avery, L. M., & Meyer, D. Z. (2012). Teaching science as science is practiced: Opportunities and limits for enhancing preservice primary teachers' self-efficacy for science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 112(7), 395-409.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2010). Pre-service elementary science teachers' science teaching efficacy beliefs and their sources. *İlköğretim* Online, 9(2), 694-704.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215
- Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the Impact of TeachMETM Lab Virtual Classroom Teaching Simulation on Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262.

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Bormann, J. (2014). Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement. Master Thesis of Arts, Division of Instructional Technology, Department of Curriculum and Instruction, University of Iowa.
- Brinter, S., & Pajares, F. (2006) Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students, *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33.-43.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., & Erol, M. (2010). Effects of the problem solving strategies instruction on the students' physics problem solving performances and strategy usage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2239-2243.
- Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy. Educational Sciences: *Theory & Practice*, 17(6), 1959-1975.
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G., Frimming, R., & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66-76.
- DeLozier, S., & Rhodes, M. (2017). Flipped classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141–151.
- Elian, S. A., & Hamaidi, D. A. (2018). The Effect of Using Flipped Classroom Strategy on the Academic Achievement of Fourth Grade Students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(2), 110-125.
- Evans, R. (2014). Self-Efficacy in Learning Science. Encyclopedia of Science Education. Retrieved December 16, 2018, from:https://link. springer. com/content/pdf/10.1007/978-94-007-6165-0_421-2.pdf
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 185-195.
- Flores, I. M. (2015). Developing Preservice Teachers' Self-Efficacy through Field-Based Science Teaching Practice with Elementary Students. *Research in Higher Education Journal*, 27, 1-19.
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217-233.
- Gopalan, C., & Klann, M. C. (2017). The effect of flipped teaching combined with modified team-based learning on student performance in physiology. *Advances in physiology education*, 41(3), 363-367.
- Günter, T., & Alpat, S. K. (2017). The effects of problem-based learning (PBL) on the academic achievement of students studying

'Electrochemistry'. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(1), 78-98.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning. Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
- Hodges, C., Gale, J., & Meng, A. (2016). Teacher self-efficacy during the implementation of a problem-based science curriculum. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(4), 434-451.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klegeris, A., & Hurren, H. (2011). Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Advances in physiology education*, 35(4), 408-415.
- Kozikoglu, I. (2019). Analysis of the Studies Concerning Flipped Learning Model: A Comparative Meta-Synthesis Study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 851-868.
- Law, P. S. Q., SO, C. F. H., & Chung, W. Y. J. (2017). Effect of collaborative learning on enhancement of students' self-efficacy, social skills and knowledge towards mobile apps development. *American Journal of Educational Research*, *5*(1), 25-29.
- Leo, J., & Puzio, K. (2016). Flipped instruction in a high school science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(5), 775-781.
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as a pre-class learning experience in the flipped classroom. *TechTrends*, 60(3), 245-252.
- Lubbe, A., Mentz, E. & Petersen, N., (2016). 'Student support through cooperative base groups and its contribution to the development of self-directed learning skills', in E. Mentz & I. Oosthuizen (eds.), Self-directed learning research, pp. 99-128, AOSIS, Cape Town.
- Ma, K., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134-151.
- Menon, D., & Sadler, T. D. (2018). Sources of Science Teaching Self-Efficacy for Preservice Elementary Teachers in Science Content Courses. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(5), 835-855.
- Moslemi, N., & Mousavi, A. (2019). A Psychometric Re-Examination of the Science Teaching Efficacy and Beliefs Instrument (STEBI) in a Canadian Context. *Education Sciences*, 9(1), 1-10.
- Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.

- Mulig-Cruz, C., Barquilla, M., Tabudlong, J., & Magallanes, J. (2015). Effect of Physics Enhancement Course to the Teaching Self-Efficacy Belief of Grade 7 Science Teachers. *Advanced Science Letters*, 21(7), 2340-2343.
- Murray, D., Koziniec, T., & McGill, T. J. (2015). "Student Perceptions Of Flipped Learning". In Australasian Computer Education Conference (ACE): 57-62.
- Nagal, D. (2013).The 4 Pillars of the Flipped classroom. Retrieved May 11, 2018, from:https://thejournal.com/articles/2013/06/18/ report-the-4-pillars-of-the-flipped-classroom.aspx
- Ngman-Wara, E. I., & Edem, D. I. (2016). Pre-Service Basic Science Teachers Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Science Teaching. *International Journal of Innovation Education and Research*, 4(8), 20-41.
- Ning, H. & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20, 682-686.
- Nissim, Y., & Weissblueth, E. (2017). Virtual Reality (VR) as a Source for Self-Efficacy in Teacher Training. *International Education Studies*, 10(8), 52-59.
- Norris, C. M., Morris, J. E., & Lummis, G. W. (2018). Preservice teachers' self-efficacy to teach primary science based on 'science learner'typology. *International Journal of Science Education*, 40(18), 2292-2308.
- Olakanmi, E. E. (2017). The effects of a flipped classroom model of instruction on students' performance and attitudes towards chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 26(1), 127-137.
- Palmer, D., Dixon, J., & Archer, J. (2015). Changes in Science Teaching Self-Efficacy among Primary Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 27-40.
- Prevost, L. B., & Lemons, P. P. (2016). Step by step: Biology undergraduates' problem-solving procedures during multiple-choice assessment. *CBE Life Sciences Education*, 15(4), 1–14.
- Saputro,A., Irwanto I., Atun,S. Wilujeng,I.(2019). The Impact of Problem Solving Instruction on Academic Achievement and Science Process Skills among Prospective Elementary Teachers. *Elementary Education Online*, 18(2), 496-507.
- Senler, B. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*, 60(1), 26-41.
- Serin,H.& Khabibullin,A.(2019). Flipped Classrooms in Teaching Method Courses at Universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 573-585.
- Seyhan, H. G. (2015). The effects of problem solving applications on the development of science process skills, logical thinking skills and perception on problem solving ability in the science laboratory. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(2), 1–31.

- Shishigu, A., Hailu, A., & Anibo, Z. (2018). Problem-Based Learning and Conceptual Understanding of College Female Students in Physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*,14(1),145-154.
- Shoulders, T. L., & Krei, M. S. (2015). Rural high school teachers' self-efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management. *American Secondary Education*, 44(1), 50.
- Sriarunrasmee, J., Techataweewan, W., & Mebusaya, R. P. (2015). Blended learning supporting self-directed learning and communication skills of srinakharinwirot university's first year students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1564-1569.
- Taştan, S. B., Davoudi, S. M. M., Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Pavlushin, A. A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366.
- Tekkol, I. A., & Demirel, M. (2018). An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Frontiers in psychology*, 9, 1-14.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2018). Innovative Redesign of Teacher Education ICT Courses: How Flipped Classrooms Impact Motivation? *Journal of Education and Future*, 13, 133-144.
- Uz, R., & Uzun, A. (2018). The Influence of Blended Learning Environment on Self-Regulated and Self-Directed Learning Skills of Learners. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 877-886.
- Yangin, S., & Sidekli, S. (2016). Self-Efficacy for Science Teaching Scale Development: Construct Validation with Elementary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 54-69.
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- Yuen, M. C., Koo, A. C., & Woods, P. C. (2018). Online Video for Self-Directed Learning in Digital Animation. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *17*(3), 91-103.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, *33*(2-3), 73-86.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*, 1-28.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

صعوبات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

إعداد :

د / فيصل بن فهد بن محمد الشمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الحاسب المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

صعوبات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

د / فيصل بن فهد بن محمد الشمري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الحاسب المساعد
بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية
جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف البحث الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي الصف الأول الثانوي عند تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات ، وتكونت عينة البحث من (٨٤) معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية ، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث استبانه مكونه من خمسة محاور تشتمل على أهداف المنهج،المحتوى،طرق التدريس،مصادر التعلم الإلكترونية،أساليب التقويم ، باستخدام المنهج الوصفي وقام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة البحث ، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها وتوصلت نتائج البحث إلى أن أهم الصعوبات التي تواجههم في تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات عدم صياغة الأهداف بواقعية بحيث يمكن للطلاب تحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة، ،عدم توفر الأنشطة الإلكترونية المناسبة للمحتوى، عدم توافر التقنيات الإلكترونية التي تساعد على التدريس الإلكتروني، ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت، صعوبة تطبيق الاختبارات الإلكترونية ، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.
الكلمات المفتاحية : صعوبات التدريس ، منهج الحاسب وتقنية المعلومات.

Difficulties of Teaching the Curriculum of Computer and Information Technology in the First Year of Secondary School in Al-Jouf Region from the Perspective of Teachers

Dr. Faisal bin Fahd bin Mohammed al-Shammari

Abstract

Objective of the research to detect the difficulties faced by teachers of the first grade secondary when teaching the curriculum of computer and information technology, and the research sample consisted of (84) teachers in the secondary stage, and to achieve the objectives of the researcher researcher prepared a questionnaire consisting of five axes, It includes the objectives of the curriculum, content, teaching methods, electronic learning resources, evaluation methods, using the descriptive method and the researcher applied the questionnaire to the research sample, after verifying its validity and consistency. The results of the research found that the most important difficulties faced in teaching the curriculum of computer and information technology is not to formulate goals realistically so that students can achieve them in the light of the available possibilities, The difficulty of the application of electronic tests, and in the light of these results the researcher made some recommendations and suggestions.

Keywords: difficulties, teaching, computer curriculum and information technology.

• **مقدمة**:

يشهد العالم تطورات متسارعة في التقدم التقني مما ساهم في إحداث تطورات كبيرة في جميع المجالات وفي مجال التعليم على وجه الخصوص.

ومن هذا المنطلق يعد متطلب إدخال تعليم الحاسب ومحو الأمية في المجالات المعلوماتية من أهم أسباب تحقيق أهداف التنمية وبناء المجتمع المعاصر(وزارة التعليم،٢٠١٣م).

وواكبت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية هذه المتطلبات وعملت على إدراج مناهج متخصصة في الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلتين المتوسطة والثانوية وعملت على تطويرها باستمرار.

ويعد منهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية والذي يهدف إلى توطين التقنية في الميدان التربوي والأخذ بالتجديدات العالمية الحديثة لرفع كفاءة مناهج الحاسب وتنمية قدرات النشء في المهارات العملية التقنية المتقدمة.(وزارة التعليم،٢٠١٦م) من أهم مناهج المرحلة الثانوية.ولكن لا يخلو من بعض جوانب القصور والمعوقات.

وبسبب التغيرات الكبيرة و المتسارعة في مجال الحاسب وتقنية المعلومات فإن عملية تدريس مناهج الحاسب بحاجة ماسة إلى دراسات مستمرة للوقوف على المعوقات والتحديات التي تصاحب عملية تدريس تلك المناهج.(المجالي والعالم،٢٠١٧م) والعمل على معالجتها.

وبما أن معلمي الحاسب الآلي هم الأكثر قربا لواقع هذه المناهج.رأى الباحث ضرورة عمل دراسة على عينة من معلمي الصف الأول الثانوي الذين يقومون بتدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات لمعرفة الصعوبات التي يواجهونها في تدريس هذا المنهج حتى يمكننا بعد ذلك الاستناد إلى هذه الدراسة عند تقويم مناهج الحاسب وتقنية المعلومات.

• **مشكلة البحث**:

تتلخص في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين بمدينة حائل ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- س ١ /ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بأهداف المنهج من وجهة نظر المعلمين ؟
- س ٢ /ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المنهج من وجهة نظر المعلمين ؟
- س ٣ / ماصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بطرق تدريس المنهج من وجهة نظر المعلمين ؟

- س ٤ / ماصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية اللازمة للمنهج من وجهة نظر المعلمين ؟
- س ٥ / ماصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بأساليب تقويم المنهج من وجهة نظر المعلمين ؟

- **فروض البحث**:

- لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات المعلمين في درجة الصعوبات المتعلقة بالمنهج تعزى إلى الجنس.
- لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات المعلمين في درجة الصعوبات المتعلقة بالمنهج تعزى إلى المؤهل العلمي.
- لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات المعلمين في درجة الصعوبات المتعلقة بالمنهج تعزى إلى سنوات الخبرة.

- **أهداف البحث** :

- معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المقرر.
- معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المقرر.
- معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بطرق تدريس المقرر.
- معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية.
- معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بأساليب تقويم المقرر.
- معرفة الفروق إن وجدت بين إجابات المعلمين في الصعوبات المتعلقة بالمنهج، والتي تعزى إلى الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة .

- **أهمية البحث** :

تنطلق أهمية البحث مما يلي:

- استفادة المشرفين التربويون الذين يقومون بمتابعة تدريس منهج الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية من نتائج هذا البحث.
- استفادة المسئولين عن تصميم مناهج الحاسب وتقنية المعلومات.

- **حدود البحث** :

يلتزم البحث بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمتعلقة بالمحتوى وطرق التدريس ومصادر التعلم الإلكترونية وأساليب التقويم .

- الحدود المكانية :تقتصر هذه الدراسة على معلمي الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١ هـ.

- **مصطلحات البحث**:

- **الصعوبات** :

يعرف وكاع(٢٠١٣م) الصعوبة بأنها : مجموعة من المشاكل والمعوقات التي تحد من الوصول للنتائج التعليمية الإيجابية.

ويقصد به في هذا البحث: هي جميع المشكلات والعوائق التي تواجه معلمي الصف الأول الثانوي في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، وتشمل المشكلات المتعلقة بأهداف ومحتوى وطرق تدريس ومصادر تعلم وتقويم ذلك المقرر.

- **تدريس المنهج**

يعرفه مرعي والحيلة (٢٠٠٠م) بأنه العملية العامة للانتقال من المنهج الذي تم تصميمه إلى التعلم المدرسي الفعلي.

ويقصد به في هذا البحث : هو المهمة التي يقوم بها معلم الحاسب داخل الفصل لتنفيذ مكونات منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي.

- **مقرر الحاسب وتقنية المعلومات**:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه كتاب الطالب المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في العام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ ويمثل أحد مخرجات مناهج مشروع التطوير الشامل في المملكة العربية السعودية.

- **أدبيات الدراسة**

- **المنهج**

المنهج عبارة عن خبرات تربوية تقدم تحت إشراف المدرسة لإكساب الطلاب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها وتتنوع هذه الخبرات بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها لدى الطلاب . (عاشور وأبو الهيجاء، ٢٠٠٤م)

ويعرفه بطاينه (٢٠٠٦م) على أنه مجموعة القدرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلاب تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم .

- **مكونات المنهج**:

يشمل المنهج المدرسي خمسة عناصر رئيسة يكمل بعضها بعضاً وترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا وهذه العناصر الخمسة هي:

- الأهداف
- المحتوى

- طرق التدريس
- مصادر التعلم
- التقويم

وفيما يلي عرض موجز لهذه المكونات الخمسة:

- **الأهداف**

يقصد بالهدف التغيير الذي يراد إحداثه في سلوك المتعلم ، نتيجة مروره بخبرات تعليمية متعددة كإضافة معلومات جديدة إلى معلوماتهم السابقة .(العجمي،٢٠٠٢م)

وهي تساعد المعلم بحسب (فتح الله ، ٢٠٠٨) على أداء المهارات التدريسية المتعلقة بـ :

- تخطيط الدروس : أي في تحديده للمحتوى الذي سيقوم بتدريسه ، إلا إنها غير مجدية إذا لم يقم معلم المقرر بترجمتها إلى أهداف سلوكية محددة.
- تنفيذ الدروس : تعمل الأهداف على كشف الطريق الذي ينتهجه المعلم على امتداد السير في الدرس من بدايته إلى نهايته
- تقويم الطلاب : وذلك بقيام المعلم بتحويل تلك الأهداف إلى أسئلة عن طريق تحويلها إلى أفعال أمر .

- **ثانياً المحتوى**:

ويقصد به محتوى التعلم أو مضمون المنهج بالمفهوم الواسع، إذ إ ن المحتوى يشمل المادة العملية، والمهارات التي تحويها الكتب المقررة، فضلا عن الجوانب الوجدانية التي تشير إلى محتويات الكتب أحيانا أو يرى المربون ضرورة إنمائها من خلال عملية التدريس.(قنديل ، ٢٠٠٨م)

و تمر عملية اختيار المحتوى بمجموعه من الخطوات الأساسية وهي بحسب مايراه (يونس وآخرون ، ٢٠٠٤م،عطية.٢٠٠٩م) كمايلي :

- **اختيار الموضوعات الرئيسة**

تعد أول خطوة من خطوات اختيار المحتوى الموضوعات الرئيسة حيث يتم اختيار تلك الموضوعات بطريقة علمية تتضافر فيها جهود الخبراء والمتخصصين من الأكاديميين والتربويين إذ يتطلب ذلك الوقوف أمام الأهداف المراد تحقيقها من وراء دراسة هذه الموضوعات فأي من الموضوعات يحقق الأهداف وفي أي من المراحل تدرس تلك الموضوعات بحيث تأتي هذه الموضوعات مترابطة ومتماسكة على مستوى المراحل التعليمية ككل وعلى مستوى المادة داخل الصف الواحد وتعكس طبيعة المحتوى المراد تدريسه.

- **اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات**

بعد تحديد الموضوعات الرئيسية للمادة وتوزيعها على الصفوف الدراسية تأتي الخطوة التالية لها وهي تحديد الأفكار الأساسية التي يجب أن تشتمل عليها الموضوعات حيث تعد تلك الأفكار العناصر الأساسية التي تغطي كافة

جوانب الموضوع ويراعى في تلك الأفكار أن تكون مترابطة وتتسم بالاستمرار والتدرج والتكامل على مستوى الصفوف الدراسية ككل وعلى مستوى الصف الدراسي الواحد.

- **اختيار المادة الخاصة بالأفكار الأساسية**

بعد اختيار الأفكار الرئيسية يتم اختيار المادة الخاصة بهذه الأفكار ومعالجتها تفصيلياً ويراعى فيها تحقيق المعايير السابقة من حيث ارتباطها بالأهداف والواقع الثقافي والاجتماعي للمجتمع، وبمستوى الطلاب، وشمولها لخبرات التعلم ومصداقيتها وواقعيتها ،بحيث تكون قابلة للتطبيق في ظل الظروف والإمكانات المتاحة من الناحية المادية والفنية.

- **تنظيم المحتوى بالاستناد إلى نظرية**

وذلك بالاستناد إلى نظرية يقوم عليها المنهج،وتقديم المحتوى بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف.

- **ثالثاً: طرق التدريس**

هي سلسلة من النشاط الموجه من المدرس والذي ينتج عنه التعلم لدى الطلاب. (عاشور ، ٢٠٠٤م)

وهناك عدة شروط لاختيار طريقة التدريس المناسبة يحددها مرعي والحيلة (٢٠٠٢م) عن (زيتون، ١٩٩٩م، ناصر، ١٩٩٦م) في الآتي :

- أن تيسر التعلم وتنظمه
- أن توظف كل مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية التعليمة.
- أن تظهر على شكل خطوات .
- أن تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد .
- أن تراعي خصائص النمو للمتعلمين .
- أن تراعي المبادئ التربوية والنفسية .
- أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .

- **رابعاً: مصادر التعلم**:

هي "جميع الأدوات والمواد المختلفة التي يستعين بها المعلم ويوظفها خلال عملية التدريس لتحقيق الغرض التعليمي منها ". (فرج ، ٢٠٠٩م)

ويحدد فرج (٢٠٠٩م) فوائدها في الآتي :

- توفر الوقت وتقلل الجهد.
- تجعل عملية التعلم شيقة وممتعة
- توسع مجال الحواس والاستفادة منها
- تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم
- تزيد من مشاركة الطالب الايجابية
- تنمي في الطالب القدرة على التأمل ودقة الملاحظة والتفكير العلمي.
- تبقى المعلومات لدى الطالب حية لوقت أطول

- تبعث روح التجديد والابتكار لدى المعلم.

• **خامساً: التقويم**:

- هو أسلوب علمي يتم من خلاله تشخيص للظاهرة من أجل التوصل على قرارات لتدعيم مواطن القوة،وعلاج مواطن الضعف وتعديل مسارها.(*Nitko,2001*)
- كما يعرفه (قنديل ،٢٠٠٨) بأنه عملية تحديد مدى ما تحقق في جانب الطلاب من أهداف تربوية بجانبيها المنهجي والتعليمي. (قنديل ، ٢٠٠٨م) .

تمر عملية تقويم المنهج بعدة خطوات وهي حسب مايرى (صلاح وآخرون ٢٠٠٧م) ما يلي:

- تحديد الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم .
- الاستعداد للتقويم ، وذلك باختيار أنسب الأساليب والوسائل لتقويم كل جانب من هذه الجوانب ،أوبناء وسائل التقويم إن لم تكن موجودة .
- التنسيق بين مجموعة الوسائل التي تستخدم لغرض واحد ،فإذا كان الهدف من التقويم هو الكشف عن قدرة الطالب على التفكير العلمي السليم ،فمن الممكن استخدام عدة وسائل ،مثل الاختبارات ،والملاحظة ، والمقابلة الشخصية . وحيث إن كل وسيلة من هذه الوسائل يقوم بها أفراد معينون ،فمن الضروري التنسيق بين مجموعة هذه الوسائل .
- اختيار الأشخاص المدربين لاستخدام كل وسيلة ، فإن لم تتوافر القوى البشرية ،يجب اختيار من سيقومون بعملية التقويم ،وتدريبهم .
- وضع خطة زمنية يتحدد فيها استخدام كل وسيلة ،ومرات الاستخدام إذا استخدمت أكثر من مره .
- تحديد أنسب الطرق لتسجيل نتائج كل وسيلة .
- القيام بعملية التقويم وفق الأهداف المحددة للتقويم ،ورصد البيانات رصداً علميا يساعد على تحليلها تحليلا دقيقا .
- استخلاص نتائج التقويم ،وتحليلها ،وتقديم تصور علاجي مقترح ،يقوم على أساس دعم نقاط القوة في المنهج ،وتلافي نواحي القصور ،سعيا إلى تحقيق أهداف المنهج المنشودة على خير وجه ممكن .

• **أهداف تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية**

تتمثل الأهداف العامة لتدريس منهج الحاسب بالمرحلة الثانوي حسب وزارة التعليم (٢٠١٣ م) في الآتي:

- تأهيل الطلاب بالمهارات العملية التي تسهل لهم دخول سوق العمل مباشرة بعد المرحلة الثانوية.
- بناء الجوانب المعرفية لعلوم وهندسة الحاسب وللنظم والبرمجيات السائدة عالميا بما يمكن طلاب المرحلة الثانوية من استكمال دراسته الجامعية بنجاح.
- اكتساب مهارات توظيف تقنية الحاسب والمعلومات في التعلم الذاتي.

- حصول الطالب على التدريب الكافي بما يتيح له بناء قدراته للحصول على شهادات قياسية عالمية في مجال الحاسب وتقنية المعلومات.
- تعزيز مهارات الطالب في استخدام تقنية المعلومات للتواصل الاجتماعي والمشاركة الفاعلة في تحقيق التنمية بالمجتمع السعودي.
- تطوير المهارات العملية وقدرات استخدام الحاسب كأداة إنتاجية مكتسبة.

• التحديات التي تواجه تدريس الحاسب في المرحلة الثانوية

يواجه تدريس موضوعات الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية تحديات عدة تتطلب مراعاتها عند إعداد مناهج الحاسب، ومن أهم هذه التحديات حسب (وزارة التعليم،٢٠١٣م) ما يلي:

- التفاوت الكبير في المستوى الاجتماعي والاقتصادي بين المدن الكبيرة وبين القرى في المملكة العربية السعودية. مما ينتج عنه تفاوت كبير في مستوى توافر تقنية المعلومات في المجتمعات المحلية.
- التفاوت الكبير بين إمكانيات المدارس المختلفة فيما يتعلق بتوفير شبكات المعلومات ونظم تقنيات التعليم.
- التفاوت الكبير بين عدد ومستوى برامج التدريب في مجالات تقنية المعلومات المتاحة لأبناء المجتمع بين المدن الكبيرة وبين المدن الصغيرة.
- التفاوت الكبير في مستويات الثقافة المعلوماتية والمهارات لدى الطلاب ما بين الساكنين في المدن الكبيرة والساكنين في المدن الصغيرة.
- الاختلاف بين أنظمة التشغيل والبرامج في معامل الحاسب من مدرسة إلى أخرى.
- قلة البحوث التربوية الهادفة لتقويم مناهج وكتب الحاسب الحالية والسابقة.
- ضمان ارتباط وتكامل مناهج الحاسب في المرحلة الثانوية مع مناهج المرحلتين السابقتين المتوسطة والابتدائية.

• الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي تناولت صعوبات تدريس مناهج الحاسب في المراحل التعليمية المختلفة،فعلى سبيل المثال:

أجرى (Abed-Al-Haqq,1995) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين خلال أستخدامهم للتكنولوجيا في التدريس؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٣٢٣) معلما ، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أهم التحديات التي واجهت المعلمين والمعلمات ضعف الدعم الفني والصيانة الدورية للأجهزة الحاسوبية.

أجرى (عبدا لعزيز، ٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم المعوقات الإدارية والفنية والتعليمية التي تعوق تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية ؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٧٤) مديرا

من مدراء المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أهم المعوقات هي التكلفة العالية لصيانة الأجهزة الحاسوبية كذلك تكلفة تحديث البرامج الحاسوبية اللازمة لتدريس الحاسب.

كما أجرت (الطبيبي، ٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الطلاب والمعلمين في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب للصف العاشر الأساسي ؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٧٢) معلما و(٣٨٦) طالبا وطالبة ، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم مراعاة منهج الحاسب للتطورات المتسارعة في مجاله كذلك ضعف الميزانية الخاصة لمعامل الحاسب.

كما أجرت (الهزاني، ٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى تقييم كتاب الحاسب الآلي للصف الأول المتوسط من وجهة بعد تحليل المحتوى من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته التعليمية واساليب تقويمه ؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٥٠) معلمة في المرحلة المتوسطة ، وكشفت نتائج الدراسة عن أن كتاب الحاسب للصف الأول المتوسط تحقق بدرجة عالية من حيث الأهداف والمحتوى ، بينما الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم تحققت بدرجة متوسطة.

كما قام (النجدي، ٢٠١٤م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمعاهد العلمية ؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٨٢) معلما ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف كبير في مراعاة أهداف تدريس الحاسب للتطور السريع في العالم. كذلك كشفت عن وجود ضعف كبير في توافق محتوى مقرر الحاسب لحاجات المجتمع.

وأجرى المجالي والعالم(٢٠١٧م) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي الحاسب اثناء تدريسهم لمنهج الحاسب؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٥٠٠) معلما ومعلمة ، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم التحديات التي واجهت المعلمين والمعلمات عدم وجود عدد كاف من الأجهزة في معمل الحاسب،كذلك ضعف قدرة الطلاب على استخدام الحاسب.

• التعليق على البحوث والدراسات السابقة

يتفق البحث الحالي في التطبيق على المرحلة الثانوية مع دراسة كلٍّ من: (النجدي، ٢٠١٤م؛ المجالي والعالم، ٢٠١٧م) ، كما يتفقِ البحث الحالي على التطبيق على عينة من الذكور و الإناث مع دراسة كل من: (الطبيبي،٢٠٠٥م؛ المجالي والعالم،٢٠١٤م).

ويختلف البحث الحالي في التطبيق على عينة من غير المعلمين مع دراسة كل من: (عبدالعزيز، ٢٠٠٤م؛ الطبيبي، ٢٠٠٥م) ، كما يختلف البحث مع دراسة

كلٍّ من: (الطبيبي، ٢٠٠٤م؛ النجدي، ٢٠١٤)التي طُبِّقت على عينة من الذكور فقط، كما اختلف أيضًا مع دراسة (الهزاني، ٢٠١٣م)التي طبِّقت على عينة من الإناث فقط.

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي(المسحي)،وتم الإستفاده من الأدب التربوي المتعلق بموضوع بحثه في اختيار أداته.

- **مجتمع البحث وعينته**:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي المرحلة الثانوية الذين يقومون بتدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في مدارس منطقة الجوف (بنين) وعددهم (٨٤) معلما ومعلمة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٠ – ١٤٤١ هـ) ولقلة عدد مجتمع الباحث تم تطبيق البحث على جميع أفراد مجتمع البحث.

- **أداة البحث** :

استخدم الباحث أداة الاستبانة كأداة حيث أنها تعتبر وسيلة ميسره لجمع البيانات عن مجتمع الدراسة ، ومرت أداة البحث بالمراحل التالية :

- **تصميم الأداة** :

قام الباحث بتصميم أداة الاستبانة وفق الخطوات التالية :

- الاطلاع على كتب متخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس .
- الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث

- **قياس صدق الأداة** :

تم التحقق من قياس صدق الأداة بأسلوبين هما :

- **أ - الصدق الظاهري** :

قام الباحث بعرض أداة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وفي تقنيات التعليم

وطلب الباحث من المحكمين إبداء رأيهم بمدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إلية ، ثم قام الباحث بجمع الأداة من المحكمين بعد أن قدموا ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد أخذ الباحث بمعظم ملاحظات المحكمين والتي وجد أن الأخذ بها يحسن من الشكل العام لأداة البحث . وأصبح عدد العبارات في صورتها النهائية (٤٦)عبارة وتم تقسيمها إلى خمسة محاور هي :

- المحور الأول : الصعوبات المتعلقة بأهداف المنهج وتتكون من (٨) عبارات
- المحور الثاني : الصعوبات المتعلقة بمحتوى المنهج وتتكون من : (١٢) عبارة
- المحور الثالث : الصعوبات المتعلقة بطرق تدريس المنهج من: (٧) عبارات
- المحور الرابع : الصعوبات المتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية من: (٩) عبارات

◄◄ المحور الخامس : الصعوبات المتعلقة بأساليب تقويم المنهج من: (١٠) عبارات

• **ب - صدق الاتساق الداخلي للأداة** :

قام الباحث بتطبيق الإستبانه في شكلها النهائي على عينه البحث ، وبعد استعادتها وتفريغ بياناتها ، تم اختبار صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة عن طريق معامل ارتباط بيرسون وذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إلية حسب ما ماتوضحه الجداول (٣,٢,١):

جدول (١) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
صعوبات تتعلق بالأهداف	١	٠.٥٧٠٨**	٤	٠.٧٩٩٤**	٧	٠.٨٢٥١**
	٢	٠.٦١٠١**	٥	٠.٧٢٤٣**	٨	٠.٧٩٣١**
	٣	٠.٦٧٧٨**	٦	٠.٦١٧٤**		
صعوبات تتعلق بالمحتوى	٩	٠.٨١٥٤**	١٢	٠.٧٤٢٤**	١٥	٠.٧٤٢٠**
	١٠	٠.٧٥٤٤**	١٣	٠.٨١٢٤**	١٦	٠.٧٦١١**
	١١	٠.٨٦٩٧**	١٤	٠.٧٦٤٥**	١٧	٠.٧٢٢٩**
صعوبات تتعلق بطرق التدريس	١٨	٠.٧٨٩٩**	٢١	٠.٧٥١١**	٢٤	٠.٦٨٤٨**
	١٩	٠.٧٦٦٠**	٢٢	٠.٥٧٧٠**		
	٢٠	٠.٦٢١٠**	٢٣	٠.٤٥٦٩**		
صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية	٢٥	٠.٦٣٢٦**	٢٨	٠.٧٢٥٥**	٣١	٠.٧٩٠٧**
	٢٦	٠.٣٦٨٦**	٢٩	٠.٧٨٣٧**	٣٢	٠.٧٧١٨**
	٢٧	٠.٣٤٧٧**	٣٠	٠.٨٤٩٠**	٣٣	٠.٦٨٩١**
صعوبات تتعلق بالتقويم	٣٤	٠.٨١٠٦**	٣٧	٠.٧٧٢٧**	٤٠	٠.٨٨٩٦**
	٣٥	٠.٧٧٨٨**	٣٨	٠.٧٨٥٢**	٤١	٠.٦٦١٢**
	٣٦	٠.٨١١٦**	٣٩	٠.٨٢٩٥**	٤٢	٠.٥٥٩٧**

جدول (٢) معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
صعوبات تتعلق بالأهداف	٠.٩٠٥٤**
صعوبات تتعلق بالمحتوى	٠.٩٠١٨**
صعوبات تتعلق بطرق التدريس	٠.٩١٢٦**
صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية	٠.٦٤٧٢**
صعوبات تتعلق بالتقويم	٠.٩٠١٠**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

• **ثبات الأداة**

استخدم الباحث استجابات العينة لحساب معامل ثبات الاستبانه وفقاً لمعادلة ألفاكرونباخ فكانت النتائج كنا هي موضحه في الجدول التالي :

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
صعوبات تتعلق بالأهداف	٨	٠.٨٥
صعوبات تتعلق بالمحتوى	٩	٠.٩٢
صعوبات تتعلق بطرق التدريس	٧	٠.٨٠
صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية	٩	٠.٨٥
صعوبات تتعلق بالتقويم	٩	٠.٩١
الثبات الكلي للاستبانة	٤٢	٠.٩٦

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن نتائج الثبات للمحور الأول بلغت (٠.٨٥) وهي نسبة عالية من الثبات ، كما أن المحور الثاني سجل نسبة ثبات بلغت (٠.٩٢) وقد سجل المحور الثالث نسبة ثبات بلغت (٠.٨٠) ،بينما سجل المحور الرابع نسبة ثبات بلغت(٠.٨٥) ،وبلغت نسبة الثبات للمحور الخامس (٠.٩١)كما بلغت نسبة الثبات الكلي للاستبانة (٠.٩٦) وجميعها نسب عالية يمكن معها الوثوق بنتائج هذه الأداة عند تطبيقها على عينة البحث .

• **التصميم النهائي لأداة البحث** :

بعد أن قام الباحث بالتصميم الأولي لأداة البحث ثم قياس صدقها وثباتها ، تم تصميمها بصور نهائية وقد تكونت محاور الإستبانة من (٤٣) عبارة موزعة كالآتي:

- الصعوبات المتعلقة بالأهداف (٨) عبارات .
- الصعوبات المتعلقة بالمحتوى (١٠) عبارات .
- الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس (٧) عبارات
- الصعوبات المتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية (٩) عبارات
- الصعوبات المتعلقة بالتقويم (٩) عبارات

وحددت الإجابة على هذه المحاور وفقا للمقياس الرباعي
وفق الخيارات الأربع التالية :- كبيرة (٤) درجات ، متوسطة (٣) درجات ، صغيرة (٢) درجة ، ليست صعوبة (١) درجة.

• **التطبيق النهائي لأداة البحث**

تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١ه على جميع أفراد مجتمع البحث وقام الباحث بالتواصل مع مشرفي ومشرفات مقررات الحاسب الآلي في منطقة الجوف للقيام بتعميم الإستبانة إلكترونيا عليهم ، وبعد التواصل المستمر مع المشرفين تم الحصول على عدد استجابات ٦٢ معلم ومعلمة.

• **الأساليب الإحصائية**:

- تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (*SPSS*) .
- حساب التكرارات و النسب المئوية لتحديد حجم الصعوبات ونسبتها حسب محاور البحث
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لتحديد درجة وجود الصعوبة من وجهة نظر أفراد العينة .
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة
- معامل ثبات(ألفا كرونباخ) لمعرفة ثبات الأداة .
- اختبار مان -وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف نوع العينة
- اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي

- اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف المؤهل العلمي
- اختبار كروسكال -واليس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة=٤، متوسطة=٣، صغيرة=٢، ليست صعوبة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-١) ÷ ٤ = ٠.٧٥

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٤) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدي المتوسطات
كبيرة	٣.٢٦ – ٤.٠٠
متوسطة	٢.٥١ – ٣.٢٥
صغيرة	١.٧٦ – ٢.٥٠
ليست صعوبة	١.٠٠ – ١.٧٥

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

يتناول الباحث في هذا الجزء النتائج التي توصل إليها عن طريق الأساليب الإحصائية التي تمت الإشارة إليها مسبقا ، وسيتم عرض نتائج أسئلة البحث وفروضه ومناقشتها .

- **عرض وتحليل البيانات الشخصية لأفراد عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من جميع معلمي الصف الأول الثانوي بمنطقة الجوف ، وعددهم (٨٤) معلما ومعلمة، وقد بلغ مجموع الاستبانات الصالحة للتفريغ (٦٢) استبانه وذلك بنسبة (٧٣.٨٠٪) . ويمكن توضيح خصائص أفراد عينة البحث في الجدول التالي :

جدول (٥) تحليل بيانات أفراد عينة البحث

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	معلم	٢٦	٤١.٩
	معلمة	٣٦	٥٨.١
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربوي	٤٨	٧٧.٤
	بكالوريوس غير تربوي	٦	٩.٧
	ماجستير	٨	١٢.٩
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من (٥) سنوات	٨	١٢.٩
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٥٤.٨
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٢٤.٢
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٨.١
المجموع		٦٢	١٠٠.٠

يتضح من الجدول أن الأغلبية من عينة البحث من المعلمين بلغ عددهم (٢٦) معلما بنسبة (٤١.٩٪)،بينما بلغ عدد المعلمات (٣٦) معلمة بنسبة(٥٨,١٪)، بينما الحاصلين على بكالوريوس تربوي حيث بلغ عددهم (٤٨) معلما ومعلمة بنسبة

(٧٧,٤٪) . في حين بلغ عدد الذين يحملون بكالوريوس غير تربوي (٦) معلماً ومعلمة بنسبة (٩,٧٪)،وبلغ عدد من يحملون درجة الماجستير(١٢) معلما ومعلمة بنسبة(١٢,٩) وهذا يدل على حرص وزارة التعليم على اختيار امن يحمل المؤهل التربوي للتدريس في المرحلة الثانوية . كما يتضح من الجدول أن الأغلبية من أفراد عينة البحث خبرتهم أقل من (١٠) سنوات بنسبة (٥٤,٨٪) في حين يتوزع باقي الأفراد بين سنوات الخبرة حيث من تقل خبرتهم عن(٥) سنوات بلغوا نسبة (١٢.٩٪) بينما التي تمتد خبرتهم من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة بلغوا نسبة (٢٤,٢٪) ، في حين التي تتجاوز خبرتهم من (١٥) سنة بلغوا النسبة الأقل (٨,١٪).

- **عرض النتائج** :

- **السؤال الأول: ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بأهداف المنهج من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانه ، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازليا والجدول (٦) يوضح إجابات عينة البحث .

جدول (٦) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بأهداف المنهج

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٤	لم تصاغ الأهداف بواقعية بحيث يمكن للطلاب تحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة	٣.١٩	١.٠٤	١	متوسطة
٨	ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب	٣.٠٨	٠.٨٩	٢	متوسطة
٥	عدم اهتمام الأهداف بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي	٣.٠٥	١.٠٠	٣	متوسطة
٣	تركيز الأهداف على الجانب المعرفي دون الجانب المهاري	٢.٩٥	٠.٨٨	٤	متوسطة
٧	ضعف ارتباط الأهداف بقدرات الطلاب	٢.٩٥	١.٠٠	٤	متوسطة
٦	لا يمكن تحقيق الأهداف المذكورة في ضوء المدة الزمنية المحددة للعملية التعليمية	٢.٩٥	١.٠٩	٤	متوسطة
	المتوسط◆ العام	٢.٩٥	٠.٦٩		متوسطة

◆ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٦) أن درجة جميع صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بأهداف المنهج متوسطة تقع بين المتوسط الحسابي (٣,١٩) و (٢,٦٥) ودرجة صعوبات هذا البعد بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٢.٩٥) .

- **السؤال الثاني: ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المنهج من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانه ، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازليا والجدول (٧) يوضح إجابات عينة البحث .

جدول (٧) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المنهج

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
١٥	عدم توفر الأنشطة الإلكترونية المناسبة للمحتوى	٣.٣٧	٠.٨٧	١	كبيرة
١١	عدم مراعاة المحتوى المهاري لحاجات الطلاب	٣.٢٤	٠.٩٢	٢	متوسطة
١٢	عدم مراعاة المحتوى المهاري لميول الطلاب	٣.٢١	٠.٨٥	٣	متوسطة
١٣	عدم مراعاة المحتوى المهاري لقدرات الطلاب	٣.٠٢	٠.٩١	٤	متوسطة
١٧	عدم إمكانية تنفيذ المحتوى بالفترة الزمنية المخصصة له	٣.٠٠	١.٠٩	٥	متوسطة
١٦	المحتوى لا ينمي مهارات التفكير الحاسوبي	٢.٩٥	٠.٩١	٦	متوسطة
١٤	عدم مراعاة المحتوى المهاري الفروق الفردية بين المتعلمين	٢.٨٤	٠.٩٨	٧	متوسطة
١٠	تركيز المحتوى على الجانب النظري وإهمال الجانب المهاري	٢.٨٤	١.٠١	٧	متوسطة
٩	ضعف الارتباط بين المحتوى المعرفي وأهداف تدريس الحاسب	٢.٧٣	٠.٩٦	٩	متوسطة
	المتوسط◆ العام	٣.٠٢	٠.٧٣		متوسطة

◆ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٧) أن درجة جميع صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المنهج تتراوح صعوباتها مابين كبيرة (١) عبارة وبلغ متوسطها الحسابي (٣.٣٧) ومتوسطة (٨) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (٣,٣٧) ، و (٢,٧٣) ،ودرجة صعوبات هذا البعد بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣.٠٢) .

- **السؤال الثالث: ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بطرق تدريس المنهج من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانه ، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازليا والجدول (٨) يوضح إجابات عينة البحث .

جدول (٨)المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بطرق تدريس المنهج

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٢٣	عدم توافر التقنيات الإلكترونية التي تساعد على التدريس الإلكتروني	٣.٧٣	٠.٦٦	١	كبيرة
٢٢	قلة الأجهزة الحاسوبية في معمل الحاسب لا تساعد على تطبيق استراتيجيات التدريس الإلكترونية	٣.٦٨	٠.٧٦	٢	كبيرة
٢٤	قصر الزمن المخصص للدرس لا يساعد المعلم على استخدام استراتيجيات التدريس الإلكترونية	٣.١٨	٠.٩٧	٣	متوسطة
٢١	لا تتوافر استراتيجيات تدريس تعمل على تنمية قدرة الطلاب على التفكير الحاسوبي	٢.٩٧	٠.٩٧	٤	متوسطة
١٩	عدم مراعاة استراتيجيات التدريس الإلكترونية المقترحة للفروق الفردية بين الطلاب	٢.٩٥	١.٠٢	٥	متوسطة
١٨	عدم مناسبة استراتيجيات التدريس الإلكترونية المقترحة لمستوى الطلاب	٢.٩٥	١.٠٩	٥	متوسطة
	المتوسط◆ العام	٣.١٧	٠.٦٣		متوسطة

◆ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٨) أن درجة جميع صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بطرق تدريس المنهج تتراوح صعوباتها مابين كبيرة (٢) عبارة تقع بين المتوسط الحسابي (٣,٧٣) و(٣.٦٨) ومتوسطة (٥) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (٣,١٨) و (٢,٧٦)، ودرجة صعوبات هذا البعد بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣,١٧) .

- **السؤال الرابع: ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية اللازمة للمنهج من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانه ، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازليا والجدول (٩) يوضح إجابات عينة البحث .

جدول (٩) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية للمنهج

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٢٦	ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت	٣.٩٢	٠.٣٣	١	كبيرة
٢٥	عدم توفر شبكة إنترنت خاصة بالمعمل الحاسوبي	٣.٨٥	٠.٥١	٢	كبيرة
٢٧	قلة أعداد الأجهزة الحاسوبية اللازمة للتدريس	٣.٨٤	٠.٤١	٣	كبيرة
٣٠	عدم حداثة البرامج الحاسوبية المتوفرة	٣.٦٨	٠.٦٥	٤	كبيرة
٣٣	عدم توفر أجهزة حاسوبية حديثة	٣.٥٢	٠.٧٦	٥	كبيرة
٢٨	قلة توفر البرامج اللازمة لتدريس المقرر	٣.٥٠	٠.٧٨	٦	كبيرة
٢٩	ضعف صيانة الأجهزة الحاسوبية	٣.٤٨	٠.٨٢	٧	كبيرة
٣١	صعوبة تشغيل البرمجيات الخاصة بالمقرر	٣.٣٥	٠.٨٧	٨	كبيرة
٣٢	عدم توافق البرامج الخاصة بدروس المقرر مع الأجهزة الموجودة بمعمل الحاسب	٣.٢٣	٠.٩٧	٩	متوسطة
	المتوسط◆ العام	٣.٦٠	٠.٤٨		كبيرة

◆ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتضح من الجدول (٩) أن درجة جميع صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية اللازمة للمنهج تتراوح صعوباتها مابين كبيرة (٨) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (٣,٩٢) و (٣,٣٥)ومتوسطة (١) عبارة بلغ متوسطها الحسابي(٣,٢٣) ، ودرجة صعوبات هذا البعد بشكل عام كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٦٠) .

- **السؤال الخامس: ما صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بأساليب تقويم المنهج من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانه ، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد عينة البحث ، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازليا والجدول (١٠) يوضح إجابات عينة البحث .

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بأساليب تقويم المنهج

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الصعوبة
٤٢	صعوبة تطبيق الاختبارات الإلكترونية	٣.٤٠	٠.٩٣	١	كبيرة
٣٧	لا يتوفر أدوات تقويم مقننة كبطاقة ملاحظة للمهارات الحاسوبية	٣.٠٦	٠.٩٧	٢	متوسطة
٤١	قصر زمن الحصة الدراسية يحد من تقويم الجوانب المهارية في المقرر	٣.٠٥	١.١٢	٣	متوسطة
٣٦	قلة الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مستوى الطلاب	٣.٠٢	٠.٩٣	٤	متوسطة
٣٩	عدم مناسبة أساليب التقويم الحالية لمقرر الحاسب	٢.٩٨	٠.٩٧	٥	متوسطة
٣٥	أساليب التقويم المقترحة لا تقيس الجانب المهاري	٢.٩٥	٠.٩٣	٦	متوسطة
٣٨	غموض إجراءات التقويم للمعلم	٢.٨٧	١.٠٥	٧	متوسطة
٤٠	عدم مراعاة أساليب التقويم المقترحة للفروق الفردية بين الطلاب	٢.٨٥	٠.٩٩	٨	متوسطة
	المتوسط العام	٣.٠٠	٠.٧٦		متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة جميع صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بأساليب تقويم المنهج تتراوح صعوباتها مابين كبيرة (١) عبارة بلغ متوسطها الحسابي (٣,٤٠) و ومتوسطة (١) عبارة تقع عباراتها بين المتوسط الحسابي (٣,٠٦) و(٢,٧٧) ،ودرجة صعوبات هذا البعد بشكل عام متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٠٠) .

- **التحقق من فروض الدراسة:**
- **الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات المعلمين حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي تعزى إلى جنس أفراد العينة:**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في إجابات المعلمين حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي تعزى إلى جنس أفراد العينة. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١١)اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي باختلاف نوع العينة

المحور	نوع العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
صعوبات تتعلق بالأهداف	معلم	٢٦	٢٥.٩٤	٦٧٤.٥	٢.٠٧	٠.٠٣٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	معلمة	٣٦	٣٥.٥١	١٢٧٨.٥			
صعوبات تتعلق بالمحتوى	معلم	٢٦	٢٥.١٣	٦٥٣.٥	٢.٣٧	٠.٠١٨	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	معلمة	٣٦	٣٦.١٠	١٢٩٩.٥			
صعوبات تتعلق بطرق التدريس	معلم	٢٦	٢٦.٠٢	٦٧٦.٥	٢.٠٤	٠.٠٤١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	معلمة	٣٦	٣٥.٤٦	١٢٧٦.٥			
صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية	معلم	٢٦	٢٧.٧١	٧٢٠.٥	١.٤٤	٠.١٥٠	غير دالة
	معلمة	٣٦	٣٤.٢٤	١٢٣٢.٥			
صعوبات تتعلق بالتقويم	معلم	٢٦	٢٧.٦٣	٧١٨.٥	١.٤٤	٠.١٥٠	غير دالة
	معلمة	٣٦	٣٤.٢٩	١٢٣٤.٥			
الدرجة الكلية لصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات	معلم	٢٦	٢٥.٨١	٦٧١.٠	٢.١١	٠.٠٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	معلمة	٣٦	٣٥.٦١	١٢٨٢.٠			

يتضح من الجدول (١١) أن قيم (z) دالة عند مستوى (٠.٠٥) في المحاور: (الصعوبات التي تتعلق بالأهداف، الصعوبات تتعلق بالمحتوى، الصعوبات تتعلق بطرق التدريس)، وفي الدرجة الكلية لصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة المعلمات.

كما يتضح من الجدول أن قيم (z) غير دالة في المحاور: (صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية، صعوبات تتعلق بالتقويم)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي في تلك المحاور، تعود لاختلاف نوع العينة.

- **الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات المعلمين حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة:**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في إجابات المعلمين حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة. والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي باختلاف المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
صعوبات تتعلق بالأهداف	بين المجموعات	٠.٩٢	٢	٠.٤٦	٠.٩٨	٠.٣٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧.٧٨	٥٩	٠.٤٧			
صعوبات تتعلق بالمحتوى	بين المجموعات	٠.٥٥	٢	٠.٢٨	٠.٥١	٠.٦٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢.٢١	٥٩	٠.٥٥			
صعوبات تتعلق بطرق التدريس	بين المجموعات	٠.٧٨	٢	٠.٣٩	٠.٩٩	٠.٣٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣.٣١	٥٩	٠.٤٠			
صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية	بين المجموعات	١.٩٩	٢	٠.٩٩	٤.٨٨	٠.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٢.٠٠	٥٩	٠.٢٠			
صعوبات تتعلق بالتقويم	بين المجموعات	٠.٩٧	٢	٠.٤٨	٠.٨٣	٠.٤٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤.٣٧	٥٩	٠.٥٨			
الدرجة الكلية لصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات	بين المجموعات	٠.٩٣	٢	٠.٤٧	١.٤٦	٠.٢٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨.٨١	٥٩	٠.٣٢			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (صعوبات تتعلق بالأهداف، صعوبات تتعلق بالمحتوى، صعوبات تتعلق بطرق التدريس، صعوبات تتعلق بالتقويم)، وفي الدرجة الكلية لصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية

المعلومات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي في تلك المحاور، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة. كما يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ في محور: (صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي في هذا المحور، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ١٣):

جدول (١٣) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية باختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس تربوي	بكالوريوس غير تربوي	ماجستير	الفرق لصالح
بكالوريوس تربوي	٣.٥٩				
بكالوريوس غير تربوي	٣.١٩				
ماجستير	٣.٩٤		◆		ماجستير

◆ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ في محور الصعوبات التي تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية بين أفراد العينة الحاصلين على (بكالوريوس غير تربوي)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (ماجستير)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (ماجستير).

- **الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين إجابات المعلمين حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة:**

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار اختبار كروسكال -واليس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في إجابات المعلمين حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي تعزى لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. والجدول (١٤) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم (كا٢) غير دالة في المحاور: (الصعوبات التي تتعلق بالأهداف، الصعوبات تتعلق بالمحتوى، الصعوبات تتعلق بطرق التدريس، الصعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية، الصعوبات تتعلق بأساليب التقويم)، وفي الدرجة الكلية لصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

جدول (١٤)اختبار كروسكال-واليس لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول صعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد د	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	التعليق
صعوبات تتعلق بالأهداف	أقل من (٥) سنوات	٨	٢٤.٠٦	٣.٨٦٨	٠.٢٧٦	غير دالة
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٣٥.٢٤			
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٢٦.٨٠			
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٣٢.١٠			
صعوبات تتعلق بالمحتوى	أقل من (٥) سنوات	٨	٢٧.٣٨	٤.٠٠٨	٠.٢٦١	غير دالة
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٣٤.٩٩			
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٢٤.٧٠			
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٣٤.٨٠			
صعوبات تتعلق بطرق التدريس	أقل من (٥) سنوات	٨	٢٢.٥٠	٥.٥٥٠	٠.١٣٦	غير دالة
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٣٤.٥٠			
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٢٦.٣٧			
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٤٠.٩٠			
صعوبات تتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية	أقل من (٥) سنوات	٨	٢٢.٣١	٣.٢٩٣	٠.٣٤٩	غير دالة
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٣٤.٤٣			
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٢٩.٦٣			
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٣١.٩٠			
صعوبات تتعلق بالتقويم	أقل من (٥) سنوات	٨	١٩.٥٠	٥.٥٩٣	٠.١٣٣	غير دالة
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٣٥.٤٧			
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٣٠.٤٠			
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٢٧.٠٠			
الدرجة الكلية لصعوبات تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات	أقل من (٥) سنوات	٨	٢٢.٦٣	٤.٧٢٢	٠.١٩٣	غير دالة
	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٣٤	٣٥.٥٣			
	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	١٥	٢٦.٧٠			
	من (١٥) سنة فأكثر	٥	٣٢.٧٠			

- **مناقشة النتائج**:

رأى أفراد عينة البحث أن أهم الصعوبات التي تواجههم في تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بأهداف المنهج هي كالتالي :

لم تصغ الأهداف بواقعية بحيث يمكن للطلاب تحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة . جاءت هذه المشكلة في الترتيب الأول من مشكلات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات والمتعلقة بأهداف المنهج حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.١٩) مما يشير أن تلك المشكلة يعتبرها المعلمون من أولويات المشكلات المتعلقة بأهداف منهج الحاسب ويرى الباحث أن السبب قد يكون ضعف مشاركة المعلمين في صياغة أهداف منهج الحاسب وتقنية المعلومات كما تثبتها وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية(٢٠١٣) أتضح فيها أن معدي تلك الوثيقة عدد من الأكاديميين والخبراء في وزارة التعليم دون مشاركة المعلمين في صياغتها، وقد يكون من المناسب إعادة صياغة الأهداف بمشاركة فعالة من معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية لأنهم هم الأقرب لإمكانيات وقدرات طلابهم وكذلك لإمكانيات المدارس الثانوية .

بينما جاءت بقية الصعوبات المتعلقة بهذا المحور من حيث الأهمية تباعاً كالتالي :

- ضعف ارتباط الأهداف بميول الطلاب.
- عدم اهتمام الأهداف بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

- **رأى أفراد عينة البحث أن أهم الصعوبات التي تواجههم في تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمحتوى المنهج هي كالتالي:**

عدم توفر الأنشطة الإلكترونية المناسبة للمحتوى: جاءت هذه الصعوبة في الترتيب الأول من الصعوبات المتعلقة بمحتوى منهج الحاسب وتقنية المعلومات بمتوسط حسابي بلغ(٣.٣٧)، مما يدل على عدم مراعاة تصميم محتوى المنهج بالأنشطة والتطبيقات الإلكترونية والتركيز على الأنشطة المعرفية دون التطبيقية وهذا لايتوافق مع أول أهداف منهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية كما أشارت لذلك وزارة التعليم في وثيقة منهج الحاسب للمرحلة الثانوية(وزارة التعليم،٢٠١٣م) و هو تأهيل الطلاب بالمهارات العملية.كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الهزاني، ٢٠١٣م).

بينما جاءت بقية الصعوبات المتعلقة بهذا المحور تباعاً من حيث الأهمية كالتالي :

- عدم مراعاة المحتوى المهاري لحاجات الطلاب
- عدم مراعاة المحتوى المهاري لميول الطلاب
- عدم مراعاة المحتوى المهاري لقدرات الطلاب

- **رأى أفراد عينة البحث أن أهم الصعوبات التي تواجههم في تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بطرق تدريس المنهج هي كالتالي:**

عدم توافر التقنيات الإلكترونية التي تساعد على التدريس الإلكتروني : جاءت هذه الصعوبة في الترتيب الأول من الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٣) مما يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن عدم توفر التقنيات الإلكترونية في المعامل الحاسوبية مثل السبورة الذكية ،البروجكتر وغيرها تحد من قدرتهم على استخدام طرق التدريس الإلكترونية كطريقة المحاكاة والعرض الإلكتروني وطريقة الواقع المعزز وغيرها من طرق التدريس الإلكترونية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Abed-Al-Haqq,1995)ودراسة (عبدالعزيز، ٢٠٠٤م) ودراسة (المجالي والعالم،٢٠١٧م).

بينما جاءت بقية الصعوبات المتعلقة بهذا المحور تباعاً من حيث الأهمية كالتالي :

- قلة الأجهزة في معمل الحاسب لا تساعد على تطبيق استراتيجيات التدريس الإلكترونية.
- قصر الزمن المخصص للدرس لا يساعد المعلم على استخدام استراتيجيات التدريس الإلكترونية.

- لا تتوافر استراتيجيات تدريس تعمل على تنمية قدرة الطلاب على التفكير الحاسوبي.

- **رأى أفراد عينة البحث أن أهم الصعوبات التي تواجههم في تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بمصادر التعلم الإلكترونية للمنهج هي كالتالي:**

ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت : جاءت هذه الصعوبة في الترتيب الأول من صعوبات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات فيما يتعلق بمصادر التعلم الإلكترونية اللازمة للمنهج حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩٢) مما يشير إلى أن ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت في المدارس الثانوية يمثل صعوبة كبرى تحد من استخدام مصادر التعلم الإلكترونية اللازمة لمنهج الحاسب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطبيبي، ٢٠٠٥م)والتي أشارت إلى ضعف الميزانيات الخاصة للمعامل الحاسوبية.

بينما جاءت بقية الصعوبات المتعلقة بهذا المحور تباعاً من حيث الأهمية كالتالي :

- عدم توفر شبكة إنترنت خاصة بالمعمل الحاسوبي.
- قلة أعداد الأجهزة الحاسوبية اللازمة للتدريس.
- عدم حداثة البرامج الحاسوبية المتوفرة.

- **رأى أفراد عينة البحث أن أهم الصعوبات التي تواجههم في تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات في الصف الأول الثانوي والمتعلقة بأساليب تقويم المنهج هي كالتالي:**

صعوبة تطبيق الاختبارات الإلكترونية : جاءت هذه الصعوبة في الترتيب الأول من صعوبات تدريس منهج الحاسب وتقنية المعلومات فيما يتعلق بأساليب تقويم المنهج حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣.٤٠) ،وقد تعزى تلك النتيجة إلى عدم وجود أنظمة تعلم إلكترونية معتمدة في التعليم العام كما في الجامعات كنظام إدارة التعلم الإلكترونية (البلاك بورد) كما هو مطبق في التعليم العالي وتوفر أيقونة للاختبارات الإلكترونية فيه يسهل التعامل معها من قبل المعلمين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهزاني، ٢٠١٣م).

بينما جاءت بقية الصعوبات المتعلقة بهذا المحور من حيث الأهمية تباعاً كالتالي :

- لا يتوفر أدوات تقويم مقننة كبطاقة ملاحظة للمهارات الحاسوبية.
- قصر زمن الحصة الدراسية يحد من تقويم الجوانب المهارية في المنهج.
- قلة الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مستوى الطلاب.

- **التوصيات:**

بناء على نتائج هذا البحث يوصي الباحث بمايلي :

- تفعيل مشاركة معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في تصميم مناهج الحاسب .
- إعطاء دورات لمعلمي ومعلمات الحاسب في كيفية استخدام التقويم الإلكتروني.

- تزويد المعامل الحاسوبية في المدارس الثانوية بشبكة إنترنت خاصة بها .
- توفير التقنيات الإلكترونية اللازمة لتدريس مناهج الحاسب وتقنية المعلومات.
- زيادة المهارات العملية في مناهج الحاسب على حساب الجوانب المعرفية .
- زيادة الحصص المقررة لتدريس مناهج الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية .

- **المقترحات**:
- إجراء دراسات مماثلة على معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- إجراء دراسة مماثلة على مشرفي ومشرفات مناهج الحاسب الآلي .
- إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات المعلمين ، المعلمات في المرحلة الثانوية نحو مناهج الحاسب وتقنية المعلومات.

- **المراجع العربية**:

- أبو جلالة، صبحي حمدان. (٢٠٠١م). المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي، القاهرة: مكتبة الفلاح.
- بطاينه ، رزق فايز . (٢٠٠٦ م) . المناهج التربوية:المفهوم ،العناصر ، الأسس ، أنواعها ، التطوير،الأردن :عالم الكتب الحديث .
- الخليفة، حسين جعفر (٢٠١٠م). المنهج المدرسي المعاصر، الرياض: مكتبة الرشد.
- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس،رؤية معاصرة ، القاهرة : عالم الكتب.
- سبيتان،فتحي ذياب(٢٠١٤م). التدريس الفعال والمعلم الذي نريد،الرياض:الجنادرية للنشر والتوزيع.
- الطبيبي ، مثال محمد حسن (٢٠٠٥م) المعوقات التي يواجهها كلية الصف العاشر ومعلميهم في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير مشورة ، كلية الدراسية العليا ، جامعة النجاح الوطنية.
- عاشور راتب قاسم وعبد الرحمن عوض (٢٠٠٤م) المنهج بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبدا لعزيز بن أسامة إسماعيل (٢٠٠٤م) معوقات تدريس الحاسب الآلي المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة ، والرياض : الجمعية السعودية للعلوم التربوية والتقنية ، جامعة الملك سعود ، ع ٢٣ ، ٩ – ٥٢
- العجمي ، مها محمد .(٢٠٠٢م) . المناهج الدراسية. الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٩ م) . المناهج الحديثة وطرائق التدريس،عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي ، محمد السيد . (٢٠١١ م). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس ،عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨م) أساسيات المنهج المعاصرة. الرياض: مكتبة الرشد.
- فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٩م) التدريس الفعال. عمان :دار الثقافة للنشر والتزيع.
- المجالي ، مسيون احمد والعالم ، فاطمة عبدالله (٢٠١٧م) التحديات التي تواجه معلمي الحاسوب في المدارس الحكومي والخاصة في الأردن ، مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد ع٢٢ ، ١٣٧/١٥٨
- مرعي، توفيق ومحمد محمود الحيله (٢٠٠٢م) طرائق التدريس العامة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- المطرفي ، محمد ضيف الله (٢٠١٠م) تقويم كتاب مبادئ الحاسب والمعلومات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمشكلات التي تواجه الطلبة في دراستهم
- النجدي ، محمد موسى محمد (٢٠١٤ م) مشكلات تدريس منهج الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمعاهد العلمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي وتصور مقترح لمعالجتها.
- الهزاني ، نورة سعود (٢٠١٣ م) تقييم كتاب الحاسب الآلي المدرسي للصف الأول المتوسط من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، ع١٩٧، ٣٤ – ٧٩ .
- وزارة التعليم (٢٠١٣م) .وثيقة منهج مادة الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية، الرياض.
- وزارة التعليم (٢٠١٦م) .كتاب الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي، الرياض.
- وكاع، عبدا لمحسن عطا لله (٢٠١٣م) صعوبات تدريس مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر للصف السادس الأدبي، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، ع١٥، ٤٠٣-٤٤٢.
- يونس ، فتحي و آخرون. (٢٠٠٤م) . المناهج : الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير،الأردن: دار الفكر .

- **المراجع الأجنبية**:

- Nitako, A.(2001)Educational Assessment of Students. New Jersey : Prentic Hall, Inc.
- Abdel-Haqq, Ismat .(1995).Infusing Technology In To Preserves Teacher Education .Office Of Education Research And Improvement ,Washington . (ERIC Document NO.ED389-699).

****

البحث الرابع:

واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد :

د / تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا

د / تهاني بنت خالد بن محمد الجبير
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

• **الملخص**:

هدف البحث الحالي إلى دراسة واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا ووضع مقترحات لتطوير هذه المهارات، وللإجابة على أسئلة البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبعد التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها طبق المقياس على (١٠٠٠) طالبة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يمثلن عينة البحث، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية توصل البحث إلى أن أفراد العينة يمارسون مهارات التعلم المنظم ذاتيًا غالبًا، ووضعت الباحثة بعض المقترحات لتطوير هذه المهارات لدى الطالبات. وقد أوصى البحث بتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات، وتصميم برامج تدريبية لتدريب الطالبات الجامعيات على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، كما أوصى بإجراء مزيد من الأبحاث حول مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاستراتيجيات التدريسية التي تُسهم في تنمية هذه المهارات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

The Reality Behind the Usage of Self-Organized Learning Among Female Students in Imam Muhammed Bin Saud University

Dr. Tahani Khalid Al-Jubair

Abstract

The main objective of this research is to study the reality behind the usage of self-organized learning among female students in Imam Muhammed bin Saud university and put suggestions to further develop these skills. In order to answer the questions of this research, the descriptive approach was used. After verifying the validity of the research tool, it was applied to (1000) female students representing the sample. After the statistical analysis, the research concluded that the participants often use the self-organized learning. The researcher put multiple suggestions to further develop these skills . The research recommends training the teaching faculty of universities in self-organized learning development for students and design programs to train the female university students develop these skills. Furthermore, the research suggests doing more research on the topic of self-organized learning and the teaching methods that contribute to the development of these skills.

Key word: self-organized learning skills

• **مقدمة**:

يشهد التعليم الجامعي في عصرنا الحاضر العديد من التحديات نتيجة التطورات العلمية والتقنية التي أدت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطلبة فلم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على الجانب المعرفي بل تجاوز ذلك إلى تنمية قدرات الطلبة على التفكير والتحليل والقدرة على التعامل مع المعلومات والمعارف بكفاءة وفاعلية.

ويؤكد إيستيبان وبيرت (Esteban& Peart, 2014, p1) أن التغييرات التي يواجهها المجتمع تتطلب التكيف المستمر والمدروس للنظام التعليمي مع متطلبات التعلم في التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكلٍ خاص وذلك يتطلب تجديد عملية التعليم والتعلّم التقليدية.

وأشارت وصال العمري (٢٠١٣م، ص٩٦) أنه لا بد من توجيه الاهتمام نحو المهارات التي تيسر عملية التعلم وتجعل الطالب قادر على توجيه عملية تعلمه وتحقيق الأهداف التي خُطط لها، كما أشارت هانم عبدالمقصود (٢٠٠٩م، ص٧٥) إلى ضرورة التركيز على العمليات الذاتية التي يقوم به الطلبة لتنظيم المعرفة وأن ذلك يُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

وتُعد قدرة الطالب على ضبط سلوكه وتكوين تصور واضح عن النتائج المترتبة على هذا السلوك من أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم وهو ما يطلق عليه التعلم المنظم ذاتيًا (بريك، ٢٠١٢م، ص٣٩٨).

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يُنظم ويوجه ذاتيًا فلم يعد التعليم الجامعي مجرد نقل للمعلومات والمعارف للطلبة بل مساعدتهم على إعادة بناء المعرفة وربطها بما لديهم من معارف سابقة، حيث أشار جلهوم والمليجي (٢٠٠٨م، ص٢٣) إلى أن الطلبة لا يحتاجون فقط إلى المعارف والمعلومات لينجحوا في مهامهم الأكاديمية والحياتية ولكنهم يحتاجون أيضًا إلى ما يدفعهم إلى استعمال ما لديهم من استراتيجيات ما وراء المعرفة في المواقف التعليمية، ويؤكد السواح (٢٠٠٧م، ص٤٩) أن التعلم يتطلب أن يتأكد الطالب من تقدمه نحو أهداف التعلم وإجادته للمادة العلمية وما يجب أن يعرفه وأن يكون قادرًا على أدائه وأن يكتسب الخصائص التي تمكنه من تركيز انتباهه والمحافظة عليه لأطول فترة ممكنة.

ويُعد التعلم المنظم ذاتيًا أحد التوجهات الحديثة التي تركز على الطالب لزيادة فاعلية التعلم حيث أشار الجراح (٢٠١٠م، ص٣٣٤) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات تعلم منظمة ذاتيا يتميزون بدافعية داخلية عالية ، واستخدام أنماط مختلفة من التفكير وحل المشكلات ، ويستخدمون مهارات ما وراء المعرفة أثناء تنفيذ أنشطة التعلم .

كما أشار ريان (٢٠١٤م، ص٤٦٦) أن التعلم المنظم ذاتيًا يمكن من خلاله منح المتعلمين فرص تعليمية قادرة على مراعاة الفروق الفردية بينهم واستثمارها بما يعزز من قدراتهم وزيادة فاعلية تعلمهم باعتبار هذه المهارات أحد العمليات التي تعزز من مخرجات الفعل التربوي .

وتنصب فكرة التعلم المنظم ذاتيًا كما أشار لذلك خليفة (٢٠٠٧م، ص٢٥١) على أن الطلبة يستطيعون تقديم خطوات لتسهيل التعلم حيث يكون لديهم وعي بسلوكياتهم ودوافعهم وبالجوانب المعرفية وما وراء المعرفية مما يُسهم في تحسين أدائهم.

ويعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2006) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى الطلبة، من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن الطلبة يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم، واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على ذلك، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك (في أحمد، ٢٠١٢م، ص٤)، فالتعلم المنظم ذاتيًا ينص على قدرة الطالب على وضع الأهداف، والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين عند الحاجة.

وأشار الجراح (٢٠١٠م، ص٣٣٣) أن المدرسة المعرفية الاجتماعية تؤكد على أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات ، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة ، مما يسهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه ، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج ، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية .

ويُشكل هذا التعلم منحنىً جديداً يركز اهتمامه على كيفية تمكين الطالب من القيام بالممارسات التعلمية الجيدة حيث أشار أحمد (٢٠١٢م، ص٥) أن التعلم المنظم ذاتيًا يجعل الطالب مسؤول عن تعلمه ومراقب لأدائه الذاتي ينظر للمشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب بمواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها، وتتفق معه (سهير إسماعيل، ٢٠١١م، ص٢٧) أن التعلم المنظم ذاتيًا له دور بالغ الأهمية في توجيه الأنشطة المعرفية كما أنه يساعد في تحقيق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي في جميع المقررات الدراسية.

ويستند التعلم المنظم ذاتيًا إلى ملاحظة الطالب لأداءاته ونواتجه ونمذجة الأداءات اللفظية والذهنية التي تُعرض أمامه عن طريق الشرح أو المساعدة المباشرة من قبل الزملاء أو المعلمين أو كليهما والصور المختلفة من الخبرات وتُبنى وفق سياقات تعلم مختلفة (قطامي، ٢٠٠٤م، ص٣١٠). ويُعد التعلم المنظم ذاتيًا أحد الموضوعات التي نالت اهتمامًا كبيرًا كونه يؤدي لارتفاع إنجاز الطلبة واندماجهم في العملية التعليمية واكتسابهم المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار (حمودة، ٢٠١٧م، ص٢٨٩)، فالاهتمام بهذه المهارات يجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه قادرًا على تحديد أهدافه مستخدمًا الاستراتيجيات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات التي تتطلبها المهام التعليمية (عبدالحميد، ٢٠١١م، ص٢٥٠).

ويمكن القول من خلال ما سبق أن الطالب من خلال التعلم المنظم ذاتيًا يكون أكثر فعالية واهتمامًا بالمهمة التعليمية مركزًا على ذاته مقيمًا لتقدمه قادرًا على القيام بالتغييرات اللازمة لتحقيق أهدافه. وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيا في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية كونه يساعد على تنمية

مهارات التعلم مدى الحياة والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية ، وذلك لتركيزه على شخصية الطالب بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان، ٢٠١٠م، ص١٩).

• **مشكلة الدراسة**:

تواجه الجامعات العديد من التحديات من حيث زيادة الطلب على التعليم الجامعي وسرعة التغير في تقنيات المعلومات والاتصالات والتركيز على معايير الجودة في التعليم لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة مما يؤكد الحاجة لرصد الوضع الحالي للتعليم الجامعي وتطويره لمواجهة تلك التحديات (حنان إبراهيم، ٢٠٠٧م، ص٤٥٤).

وقد أشارت (سهير إسماعيل، ٢٠١١م، ص٢٨) أن التعلم المنظم ذاتيًا يُعد أحد الحلول التي يجب الأخذ بها بعين الاعتبار لتحسين العملية التعليمية وتطويرها، حيث يتفق التعلم المنظم ذاتيًا كما ذكر خليفة (٢٠٠٧م، ص٢٤٧) مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على أن إدراك الطالب لما يتعلمه لا يُعد مؤشرًا كافيًا لبلوغه مستوى التعلم الجيد بل يتطلب قدرًا من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك؛ لذا فإن التعلم المنظم ذاتيًا يجعل الطالب أكثر فعالية واهتمامًا بالمهمة فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته، كما يركز على الطالب ذاته لا على المحيطين به وعليه فهو لا يحسن الأداء الأكاديمي فقط بل يساعد الطالب في تقييم التقدم والقيام بالتغييرات اللازمة لتحقيق الأهداف.

كما أشارت منى بدوي (٢٠٠٧م، ص٢٧٨) إلى أن الطلبة يركزون على الحفظ والتلقين مما يدفعهم إلى عدم استخدام الاستراتيجيات التنظيمية التي تعينهم على التعلم وبالتالي أصبح تركيزهم على الأهداف الأدائية لتعلمهم والابتعاد عن التعلم الذاتي والمستمر، وتتفق معها حنان إبراهيم (٢٠٠٧م، ص٤٥١) بأن إخفاق الطلبة في أداء مهامهم الدراسية قد يعود لتمسكهم باستراتيجيات تعلم سطحية مما يؤدي لمزيد من الفشل والإخفاق في مهام تالية.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن التعلم المنظم ذاتيًا كما أشارت سهير إسماعيل (٢٠١١م، ص٢٨) يُعد أحد الحلول التي يجب الأخذ بها بالاعتبار لتحسين العملية التعليمية داخل المدارس والجامعات، وتتفق معها سحر حمدي (٢٠٠٨م، ص٤٥٥) أن التعلم المنظم ذاتيًا أحد المحاور الأساسية للممارسات التعليمية حيث يضمن توظيف أفضل لقدرات الطلبة وإمكاناتهم، كما أوصت قطامي (٢٠٠٤م، ص٣٣٧) بتوفير الفرص أمام الطلبة الجامعيين لتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أثناء المحاضرات، لأن التعلم المنظم ذاتيًا كما يرى بريك (٢٠١٣م، ص٤٠٤) يركز على حرية الطالب واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات واستخدامه لأنماط متعددة من التفكير ويركز على الدافعية الداخلية للطلبة ويقوم على التكامل بين مصادر المعرفة، وترى الباحثة أن هذه المهارات مهمة للطلبة بمختلف المراحل التعليمية لاسيما المرحلة الجامعية،

وعليه تتحدد مشكلة هذه الدراسة في تحديد مدى ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا ووضع مقترحات لتطوير هذه المهارات لديهن.

- **أسئلة الدراسة**:

- ما درجة ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا؟
- ما المقترحات لتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- **أهداف الدراسة**:

- الكشف عن درجة ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا.
- وضع مقترحات لتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- تُعد الدراسة انعكاسًا للاتجاهات التربوية التي تؤكد على الاهتمام بتطوير مهارات الطالبات الجامعيات.
- أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في تطوير قدرات الطالبات الجامعيات وجعلهن أكثر قدرة على تحمل مسؤولية تعلمهن.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للاهتمام بتوظيف مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتطوير أساليبهم التدريسية بما يلبي احتياجات الطلبة الجامعيين.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا بمختلف المراحل التعليمية.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا**:

يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيًا أنه: "عملية ذهنية ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية يستخدم فيها الطالب استراتيجيات مختلفة لتحسين وتطوير تعلمه ويمكن تدريب الطلبة عليها من قبل المعلمين وله مكونات تتعلق بذات الطالب وبالمادة التعليمية والبيئة المحيطة به" (الدباس ٢٠٠٤م، ص٦).

وتعرفه جلجل (٢٠٠٧م، ص٢٦٣) أنه: "عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه يكون فيها المتعلم مشاركا نشطًا في عملية تعلمه وذلك من خلال استخدامه الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية مثل التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي واستراتيجيات التعلم المعرفية مثل التسميع الذاتي والإتقان والتنظيم والتفكير الناقد واستراتيجيات مصادر التعلم مثل الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه."

ويعرفه جاد (٢٠١٢م، ص١٢٠) أنه: " عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته مستخدمًا أساليب متنوعة من التفاعل لاستنباط الأفكار وتوجيه الجهود لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين ولتكييف أنشطته للوصول إلى أهدافه."

ويتضح مما سبق أن التعريفات السابقة ركزت على أن التعلم المنظم ذاتيًا:

- عملية بنائية نشطة.
- يجعل الطالب مشارك نشط في عملية التعلم يعرف كيف يخطط ويوجه عمليات الذهنية.
- يُكسب الطالب الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وكيفية استخدامها في المهام التعليمية.
- يُكسب الطالب القدرة على مواجهة الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم.

- **أسس التعلم المنظم ذاتيا**:

حدد زيمرمان (Zimmerman, 2002) أسس التعلم المنظم ذاتيًا في العناصر التالية:

- ما وراء المعرفة: وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية، التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.
- المعتقدات المعرفية: وتتمثل بفهم الشخص لنظامه المعرفي الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه، فالمتعلم الأكثر فهمًا لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحًا وتحصيلا.
- الدافعية: إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية خارجية أو ذاتية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتيًا فغالبًا ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي (داخلي)، وتعزز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدمًا في تعلمهم.
- الضبط البيئي: ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم.

- **أهمية التعلم المنظم ذاتيًا**:

تتحدد أهمية التعلم المنظم ذاتيا في النقاط التالية:

- يجعل الطالب يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى، ومراقب لأدائه الذاتي.
- يسهم في جعل الطالب ذا دافعية وثقه بنفسه يستخدم الاستراتيجيات المختلفة؛ لتحقيق أهداف التعلم.
- يساعد الطالب على اكساب عملية المعرفة ذاتيًا.
- يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يخلق تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية، بما ينشط الطلبة سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا.

- يستطيع الطالب استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم (العمري، ٢٠١٣، ص٢٢).

وأضاف نيلسون (Nilson, 2013, p16):

- يحسن أداء الطلاب وإنجازهم الأكاديمي في المقررات المختلفة.
- يطور التفكير ويعمقه لدى الطلاب.
- تطوير القدرات التأملية والمسؤولية المهنية.

فالتعلم المنظم ذاتيًا ينشأ من التفاعل بين عدد من الأشخاص والموارد وهو تعلم متمركز حول الطالب يشير إلى المواقف التي يمكن للمتعلمين فيها تنظيم تعلمهم، حيث يمكنهم تحديد ما يتعلمون، وأين، ومتى، وكيف يحدث التعلم (In Ricci, 2011, p138).

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا**:

يرى زيمرمان (Zimmerman, 2002, p 329) أن التعلم المنظم ذاتيًا لابد أن يتضمن تعلم الطلاب استخدام استراتيجيات محددة وهي:

- أولاً: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: لتمكن الطالب من تنسيق عملية التعلم عن طريق التخطيط، والتنظيم والمراقبة، وتعديل المعرفة والإدراك وتشمل ثلاثة أنواع عامة من الاستراتيجيات وهى: التخطيط، المراقبة، التقييم.
- ثانيًا: الاستراتيجيات المعرفية: وتنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية، واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات، والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات عديدة، والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان والتنظيم، والتفكير الناقد، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها الطالب، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وتوجد عدة استراتيجيات يمكن أن يستخدمها الطلاب في مهام التذكر مثل التكرار والإتقان والتنظيم، والتفكير الناقد.
- ثالثًا :استراتيجيات إدارة الموارد: وتشير إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية، التي تُعد تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في إدارة الوقت، وبيئة التعلم، وتنظيم الجهد وطلب المساعدة.

- **الدراسات السابقة**:

اهتم العديد من الباحثين بإجراء دراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا تنوعت أهدافها ونتائجها ومن خلال استعراضها وُجد أن بعضها ركز على أثر مهارات التفكير في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا كدراسة (خراز، ٢٠١٤م) التي

هدفت للتعرف على أثر التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تطوير التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي واستخدمت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس حل المشكلات وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تطوير التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى عينة الدراسة.

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة (عبدالمجيد، ٢٠١٥م) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس محتوى مقرر التفاضل والتكامل على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتقدير القيم الرياضية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالب وتم إعداد برنامج لتدريس وحدة النهايات باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب واستخدم الباحث اختبار لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس لتقدير القيم الرياضية وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتقدير القيم الرياضية.

في حين ركزت بعض الدراسات على دراسة العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات حل المشكلات كدراسة (سهير إسماعيل، ٢٠١١م) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات حل المشكلات لطلاب المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالب وطالبة واستخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المتغيرين وأوصت بضرورة تدريب الطلبة على هذه الاستراتيجيات لأهميتها في تطوير أداءهم الأكاديمي.

بينما هدفت بعض الدراسات لدراسة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا لبعض المتغيرات كدراسة (رزق، ٢٠٠٩م) التي هدف لبحث الفروق بين الجنسين وكذلك الفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة من كليتي التربية والطب البشري وأثر كل من المستوى الدراسي ونوعية الكلية والتفاعل بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات وتحديد العلاقة بينهما وتكونت عينة الدراسة من (٢٨١) طالب وطالبة بالفرق الدراسية الثلاث من كليتي التربية والطب البشري وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس أبعاد فاعلية الذات وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلبة الجامعيين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة (غالية السليم، ٢٠١٨م) للكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي وتكون مجتمع الدراسة من (٣٩٠) طالبة وبلغت

عينة الدراسة (٢٠٩) طالبة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات ووجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا يعزى لمتغير التحصيل أو التخصص أو القسم العلمي وعدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه) وأوصت الدراسة بتضمين المقررات الجامعية أنشطة وتدريبات لإكساب الطلبة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

كما هدفت دراسة (الحسينان، ٢٠١٠م) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش والتحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم وبلغت عينة الدراسة (٥١٩) طالبًا، واستخدم الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الأسلوب المفضل للتعلم وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا والمتغيرات السابقة وأوصت بضرورة تنمية التعلم المنظم ذاتيًا منذ المراحل التعليمية المبكرة كي تتحقق الفائدة القصوى داخل المراحل الدراسية الأساسية من التعليم وقبل الانخراط في المرحلة الجامعية .

بينما هدفت دراسة (زارع،٢٠١٢م) إلى تصميم برنامج لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأثر ذلك على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم وتكون مجتمع الدراسة من (٤٣٠) طالب وبلغت عينة الدراسة (٧٠) طالب واستخدم الباحث المنهج التجريبي وشملت أدوات الدراسة مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير المتشعب وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل ومهارات التفكير.

أما دراسة كيم وسو (Kim& So, 2013) فقد هدفت لدراسة كيف يكون للمجتمع المهني المبني على أساس التعلم المنظم ذاتيًا تأثير قوي على التعلم بين أعضائه حيث يشمل التعاون داخل مجتمع تعليمي على عمل المعلمين معًا في العديد من جوانب مهنتهم: تقييم تقدم الطلاب، تخطيط وتنفيذ ممارسات تدريسية جديدة، والتفكير في تعليمهم من خلال توفير موقع يمكن فيه للمعلمين ذوي الأنواع المختلفة من الخبرة أن يجتمعوا وقد شملت عينة الدراسة مجموعة من معلمي المدارس الابتدائية من مدارس مختلفة في سيول ولم يكن عدد المشاركين ثابتًا في كل اجتماع ولكنه كان دائمًا بين أربعة وستة حيث تحدث المعلمون بحرية عن أفكارهم وعن المواقف في فصولهم الدراسية وكان الهدف هو تحسين الممارسات التدريسية في الفصول وأظهرت النتائج أن المعلمين تمكنوا من تحسين ممارساتهم التدريسية وأصبح لديهم رغبة قوية في تغييرها وطرح الأفكار البديلة لحل المشكلات وتبادل الخبرات فيما بينهم وتحفيز نموهم الفكري وتجديده وساهم في نموهم المهني، وأن المجتمع المنظم ذاتيًا يمكن أن يقدم

مساهمة كبيرة في تمكين المعلمين من أن يصبحوا قادةً للتغيير من خلال تزويدهم بفرصة للتطوير المهني.

- **علاقة البحث بالأدبيات**:

بعد العرض السابق للأدبيات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا يمكن ملاحظة اتفاق البحث الحالي معها في استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيًا كأداة، كما يتفق مع دراسة (غالية السليم، ٢٠١٨م) في بحث واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتختلف معها في العينة المستهدفة، كما يتفق مع دراسة (غالية السليم، ٢٠١٨م) ودراسة (رزق، ٢٠٠٩م) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتؤكد الباحثة على عدد من القضايا التي استفادت منها في البحث الحالي:

- أهمية التعلم المنظم ذاتيًا حيث يجعل الطالب على وعي بمسئوليته في التعلم ومراقب لأدائه ذو دافعية وثقة بنفسه تجعله يستخدم الاستراتيجيات المختلفة؛ لتحقيق أهداف التعلم.
- تم الاستفادة من هذه الأدبيات في تصميم المقياس للبحث الحالي.
- شكلت نتائج وتوصيات تلك الأدبيات والتي أكدت على ضرورة تدريب الطلبة الجامعيين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتضمين المقرراتٍ الجامعية أنشطة وتدريبات لإكساب الطلبة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا رغبة لدى الباحثة لمعرفة واقع ممارسة الطالبات في المرحلة الجامعية لهذه المهارات.

- **منهج الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية اللاتي يدرسن خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩ – ١٤٤٠هـ والبالغ عددهن (٣١٣٤٨) طالبة حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل.

- **عينة الدراسة**:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث شملت عينة الدراسة على مجموعة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من كلية اللغة العربية، كلية الشريعة، كلية أصول الدين، كلية التربية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية اللغات والترجمة، والمعهد العالي للدعوة والاحتساب، وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠٠) طالبة.

- **أداة الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس لتحديد درجة اكتساب الطالبات لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا ولتصميم المقياس تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس حيث يهدف لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- صياغة عبارات المقياس حيث تم صياغتها بعد الاطلاع على الأدبيات التي تناولت مهارات المنظم ذاتيًا والمقاييس التي تم تصميمها لقياس هذه المهارات كدراسة منى بدوي (٢٠٠٧م)، ودراسة السواح (٢٠٠٧م)، ودراسة نصرة جلجل (٢٠٠٧م)، ودراسة رزق (٢٠٠٩م)، ودراسة الجراح (٢٠١٠م)، ودراسة الحسينان (٢٠١٠م)، ودراسة عبدالحميد (٢٠١١م)، ودراسة أميمة أحمد (٢٠١٠م)، ودراسة سهير إسماعيل (٢٠١١م)، ودراسة آسيا العايش وكنزة ميرغني (٢٠١٤م)، ودراسة ريان (٢٠١٤م).
- تم مراعاة صياغة العبارات في صورة تقريرية واضحة ليسهل على الطالبات الإجابة عليها في مقياس خماسي التدرج (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقا) لتقييم الإجابات وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذا المهارات من وجهة نظرها، ومن ثم عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوح العبارات وانتماء كل عبارة للمحور وإضافة وتعديل أو حذف بعض العبارات وتعديله بناءً على ذلك.
- التجريب الاستطلاعي للمقياس حيث تم تطبيق المقياس على (١٠٠) طالبة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك للتعرف على مدى وضوح عباراته وللتأكد من صدقه وثباته.
- صدق المقياس حيث تم التأكد من صدق المقياس من خلال ما يلي:
  - ✓ الصدق الظاهري (صدق المحكمين): حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتعرف على ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله وقامت الباحثة بدراسة آراء المحكمين واقتراحاتهم وأجريت التعديلات في ضوء ذلك.
  - ✓ صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكل محور من محاورها ومدى ارتباط هذه الفقرات مع بعضها البعض وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة ويتضح من الجداول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.
- ثبات المقياس حيث تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ويوضح الجدول (٢) قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور المقياس، ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:
  - معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
  - معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
  - التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة.

◄◄ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

جدول (١) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	العبارة	معامل الارتباط
١	أضع لنفسي معيارًا لأدائي على تكليفات المقررات التي أدرسها واجتهد في الوصول إليه	٠,٥٣٤**
٢	أحدد لنفسي أهدافًا قبل المباشرة في تنفيذ التكليفات الدراسية	٠,٥٣٣**
٣	أحافظ على دافعية عالية أثناء دراستي للمقررات الدراسية.	٠,٦١١**
٤	أقوم بإعداد جدول زمني للدراسة.	٠,٦٠١**
٥	أحرص على استثمار الوقت في متابعة تكليفاتي الدراسية بانتظام.	٠,٥٨٠**
٦	أخصص لنفسي مكانًا مريحًا للدراسة.	٠,٥٣٣**
٧	أسعى للحد من مصادر التشتت التي قد تواجهني أثناء الدراسة.	٠,٥٠٩**
٨	أحرص على تدوين الملاحظات المهمة أثناء الدراسة.	٠,٥٢٧**
٩	أطرح الأسئلة حول الموضوعات التي أجد صعوبة في فهمها.	٠,٥٦٠**
١٠	أخصص وقتًا إضافيًا للمقررات التي أشعر بأنها أصعب من غيرها.	٠,٦٠٤**
١١	أتوجه بطلب المساعدة من زميلاتي في فهم النقاط الغامضة.	٠,٤٨٣**
١٢	أعمل على إعداد ملخصات للمقررات التي أدرسها.	٠,٥٥٦**
١٣	أحرص على طلب المساعدة من أستاذة المقرر إذا لزم الأمر عبر وسائل متعددة.	٠,٦٢٩**
١٤	أوجه لنفسي أسئلة ذاتية لتقويم تعلمي لكل موضوع أدرسه.	٠,٦٠٢**
١٥	أسعى للحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائي في الاختبارات والتكليفات.	٠,٦٥٦**
١٦	أحرص على دراسة المقررات الدراسية أولاً بأول.	٠,٦٧٣**
١٧	أضع أشكالاً مبسطة ورسومًا بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المقرر بصورة أفضل.	٠,٥٩٦**
١٨	أحرص على تطوير مهاراتي الدراسية باستمرار مستفيدة من خبرات الآخرين.	٠,٧١٠**
١٩	أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	٠,٥٨٤**
٢٠	أحرص على الاستفادة من جميع مصادر التعلم المتاحة لي.	٠,٦٤٩**
٢١	غالبًا أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعًا أم لا.	٠,٥٢١**
٢٢	عندما تكون المعلومة غير واضحة فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.	٠,٥٣٣**
٢٣	أخصص وقت لمناقشة المقرر الدراسي مع مجموعة من الزميلات.	٠,٦٠٥**
٢٤	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة.	٠,٥٦٨**
٢٥	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.	٠,٥٤٤**

(**) دالة عند ٠,٠١

جدول (٢) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
مهارات التعلم المنظم ذاتيًا	٠,٩١٧

- **طريقة حساب المقياس**:

٥ (أكبر قيمة للمقياس) – ١ (أصغر قيمة للمقياس) = ٤

٠,٨٠ = ٥/٤

١,٨٠ = ١+٠,٨٠

٢,٦٠ = ٠,٨٠+١,٨٠

٣,٤٠ = ٠,٨٠+٢,٦٠

٤,٢٠ = ٠,٨٠+٣,٤٠

٥ = ٠,٨٠+٤,٢٠

المتوسط	درجة الممارسة
٤,٢١ — ٥	دائمًا
٣,٤١ — ٤,٢٠	غالبًا
٢,٦١ — ٣,٤٠	أحيانًا
١,٨١ — ٢,٦٠	نادرا
١ — ١,٨٠	إطلاقا

جدول (٣) درجات المقياس

درجة الممارسة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرا	إطلاقا
الوزن	٥	٤	٣	٢	١

- **نتائج الدراسة**:

- **الإجابة على السؤال الأول: ما واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا؟**

من الجدول (٤) يتضح لنا أن مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى أفراد العينة تترتب وفق التالي:

- عندما تكون المعلومة غير واضحة فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥١) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك دائمًا.
- أحرص على تدوين الملاحظات المهمة أثناء الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٢) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك دائمًا.
- أخصص لنفسي مكانا مريحا للدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٥) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك دائمًا.
- أخصص وقتا إضافيا للمقررات التي أشعر بانها أصعب من غيرها حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٩) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- غالبًا أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعًا أم لا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أسعى للحد من مصادر التشتت التي قد تواجهني أثناء الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٠) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أثناء الدراسة أتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٩) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أتوجه بطلب المساعدة من زميلاتي في فهم النقاط الغامضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٩) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أضع لنفسي معيارا لأدائي على تكليفات المقررات التي أدرسها واجتهد في الوصول إليه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٧) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أحافظ على دافعية عالية أثناء دراستي للمقررات الدراسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٦) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٦) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.

جدول (٤) رأي أفراد العينة حول مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

م	العبارة		درجة الممارسة: دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادراً	أطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أضع لنفسي معيارًا لأدائي على تكليفات المقررات التي أدرسها واجتهد في الوصول إليه	ك	٢٦٠	٢٠١	١١٣	٢٨	١٥	٤,٠٧	١	٩
		٪	٤٢,١	٣٢,٦	١٨,٣	٤,٥	٢,٤			
٢	أحدد لنفسي أهدافا قبل المباشرة في تنفيذ التكليفات الدراسية	ك	٢٣٣	١٨٧	١٣٥	٥١	١١	٣,٩٤	١,٠٤	١٤
		٪	٣٧,٨	٣٠,٣	٢١,٩	٨,٣	١,٨			
٣	أحافظ على دافعية عالية أثناء دراستي للمقررات الدراسية.	ك	٢٥٦	١٩١	١٣٠	٢٩	١١	٤,٠٦	٠,٩٨٦	١٠
		٪	٤١,٥	٣١	٢١,١	٤,٧	١,٨			
٤	أقوم بإعداد جدول زمني للدراسة.	ك	٢٠٨	١٤٩	١٣٢	٨٥	٤٣	٣,٦٤	١,٢٦	٢٠
		٪	٣٣,٧	٢٤,١	٢١,٤	١٣,٨	٧			
٥	أحرص على استثمار الوقت في متابعة تكليفاتي الدراسية بانتظام.	ك	١٨٥	١٨٥	١٥٥	٦٧	٢٥	٣,٧١	١,١٢	١٩
		٪	٣٠	٣٠	٢٥,١	١٠,٩	٤,١			
٦	أخصص لنفسي مكانًا مريحًا للدراسة.	ك	٣٦٧	١٤٧	٦٧	٢٣	١٣	٤,٣٥	٠,٩٦٠	٣
		٪	٥٩,٥	٢٣,٨	١٠,٩	٣,٧	٢,١			
٧	أسعى للحد من مصادر التشتت التي قد تواجهني أثناء الدراسة.	ك	٢٨١	١٦٩	١٢٣	٣٧	٧	٤,١٠	٠,٩٩٤	٦
		٪	٤٥,٥	٢٧,٤	١٩,٩	٦	١,١			
٨	أحرص على تدوين الملاحظات المهمة أثناء الدراسة.	ك	٣٨٢	١٣٤	٨١	١٨	٢	٤,٤٢	٠,٨٤٩	٢
		٪	٦١,٩	٢١,٧	١٣,١	٢,٩	٠,٣			
٩	أطرح الأسئلة حول الموضوعات التي أجد صعوبة في فهمها.	ك	٢٧١	١٦٧	١٢٢	٣٩	١٨	٤,٠٣	١,٠٧	١٢
		٪	٤٣,٩	٢٧,١	١٩,٨	٦,٣	٢,٩			
١٠	أخصص وقتًا إضافيًا للمقررات التي أشعر بأنها أصعب من غيرها.	ك	٣٣٤	١٤٣	٨٣	٤٠	١٧	٤,١٩	١,٠٧	٤
		٪	٥٤,١	٢٣,٢	١٣,٥	٦,٥	٢,٨			
١١	أتوجه بطلب المساعدة من زميلاتي في فهم النقاط الغامضة.	ك	٢٩٠	١٦٠	١٠٩	٤٦	١٢	٤,٠٩	١,٠٥	٨
		٪	٤٧	٢٥,٩	١٧,٧	٧,٥	١,٩			
١٢	أعمل على إعداد ملخصات للمقررات التي أدرسها.	ك	٢٠١	١٥٥	١٣٣	٨٠	٤٨	٣,٦٢	١,٢٧	٢١
		٪	٣٢,٦	٢٥,١	٢١,٦	١٣	٧,٨			
١٣	أحرص على طلب المساعدة من أستاذة المقرر إذا لزم الأمر عبر وسائل متعددة.	ك	١٧٥	١٢٣	١٥٠	١٠٥	٦٤	٣,٣٩	١,٣٣	٢٢
		٪	٢٨,٤	١٩,٩	٢٤,٣	١٧	١٠,٤			
١٤	أوجه لنفسي أسئلة ذاتية لتقويم تعلمي لكل موضوع أدرسه.	ك	٢٢٢	١٥٦	١٤٠	٧٦	٢٣	٣,٧٧	١,١٦	١٨
		٪	٣٦	٢٥,٣	٢٢,٧	١٢,٣	٣,٧			
١٥	أسعى للحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائي في الاختبارات والتكليفات.	ك	٢١٠	١٩٠	١٤٨	٤٤	٢٥	٣,٨٤	١,٠٩	١٦
		٪	٣٤	٣٠,٤	٢٤	٧,١	٤,١			
١٦	أحرص على دراسة المقررات الدراسية أولاً بأول.	ك	١٠٧	١٤٢	١٨٣	١١٩	٦٦	٣,١٧	١,٢٣	٢٤
		٪	١٧,٣	٢٣	٢٩,٧	١٩,٣	١٠,٧			
١٧	أضع أشكالاً مبسطة ورسومًا بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المقرر بصورة أفضل.	ك	٢٣٨	١٥٤	١٢٨	٦٣	٣٤	٣,٨١	١,٢١	١٧
		٪	٣٨,٦	٢٥	٢٠,٧	١٠,٢	٥,٥			
١٨	أحرص على تطوير مهاراتي الدراسية باستمرار مستفيدة من خبرات الآخرين.	ك	٢٢٣	١٨١	١٤٥	٥٢	١٨	٣,٨٨	١,٠٧	١٥
		٪	٣٦,١	٢٩,٣	٢٣,٥	٨,٤	٢,٦			
١٩	أثناء الدراسة اتصفح القراءات والملخصات وأحاول الحصول على أهم الأفكار.	ك	٢٨٥	١٦٥	١١٧	٣٩	١١	٤,٠٩	١,٠٢	٧
		٪	٤٦..٢	٢٦,٧	١٩	٦,٣	١,٨			
٢٠	أحرص على الاستفادة من جميع مصادر التعلم المتاحة لي.	ك	٢٤٥	١٨٨	١٣٧	٤١	٦	٤,٠١	٠,٩٨٧	١٣
		٪	٣٩,٧	٣٠,٥	٢٢,٢	٦,٦	١			
٢١	غالبًا أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعًا أم لا.	ك	٢٩٤	١٩١	٩٠	٣١	١١	٤,١٨	٠,٩٧٧	٥
		٪	٤٧,٦	٣١	١٤,٦	٥	١,٨			
٢٢	عندما تكون المعلومة غير واضحة فإنني أعود وأحاول أن أفهمها مرة ثانية.	ك	٤٠٥	١٣٧	٦١	١٠	٤	٤,٥١	٠,٧٩٠	١
		٪	٦٥,٦	٢٢,٢	٩,٩	١,٦	٠,٦			
٢٣	أخصص وقت لمناقشة المقرر الدراسي مع مجموعة من الزميلات.	ك	١٢١	١٣٧	١٥٣	١٢٣	٨٣	٣,١٥	١,٣١	٢٥
		٪	١٩,٦	٢٢,٢	٢٤,٨	١٩,٩	١٣,٥			
٢٤	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة.	ك	١٢١	١٣٣	١٧٤	١٢٢	٦٧	٣,١٩	١,٢٦	٢٣
		٪	١٩,٦	٢١,٦	٢٨,٢	١٩,٨	١٠,٩			
٢٥	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.	ك	٢٦٤	١٩٦	١٠٦	٣٤	١٧	٤,٠٦	١,٠٣	١١
		٪	٤٢,٨	٣١,٨	١٧,٢	٥,٥	٢,٨			

المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٩ — الانحراف المعياري العام = ٠,٦٣٤

- أطرح الأسئلة حول الموضوعات التي أجد صعوبة في فهمها حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٣) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أحرص على الاستفادة من جميع مصادر التعلم المتاحة لي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠١) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أحدد لنفسي أهدافا قبل المباشرة في تنفيذ التكليفات الدراسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٤) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- احرص على تطوير مهاراتي الدراسية باستمرار مستفيدة من خبرات الآخرين حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٨) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أسعى للحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائي في الاختبارات والتكليفات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٤) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أضع أشكالاً مبسطة ورسومًا بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المقرر بصورةٍ أفضل حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨١) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أوجه لنفسي أسئلة ذاتية لتقويم تعلمي لكل موضوع أدرسه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أحرص على استثمار الوقت في متابعة تكليفاتي الدراسية بانتظام حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧١) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أقوم بإعداد جدول زمني للدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أعمل على إعداد ملخصات للمقررات التي أدرسها حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٢) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك غالبًا.
- أحرص على طلب المساعدة من أستاذة المقرر إذا لزم الأمر عبر وسائل متعددة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٩) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك أحيانًا.
- عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٩) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك أحيانًا.
- أحرص على دراسة المقررات الدراسية أولا بأول حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٧) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك أحيانًا.
- أخصص وقت لمناقشة المقرر الدراسي مع مجموعة من الزميلات حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٥) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك أحيانًا.

- **مناقشة النتائج**:

يتضح من نتائج البحث أن أفراد العينة يمارسون مهارات التعلم المنظم ذاتيًا غالبًا حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٨٩) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رزق، ٢٠٠٩م)، ودراسة (سهير إسماعيل، ٢٠١١م)، ودراسة (غالية السليم، ٢٠١٨م) ويمكن عزو هذه النتيجة لتنوع التخصصات الدراسية لدى أفراد العينة والتوجه العام لدى أغلب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتدريب الطالبات على التعلم الذاتي والتمكن من مهاراته.

أما بالنسبة للعبارات (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) فقد كان المتوسط الحسابي لها منخفض إلى حدٍ ما مقارنة بالعبارات التي تسبقها حيث كان المتوسط الحسابي لعبارة "أحرص على طلب المساعدة من أستاذة المقرر إذا لزم الأمر عبر وسائل متعددة" (٣,٣٩) أي أن أفراد العينة يمارسون ذلك أحيانًا ويمكن عزو ذلك إلى أن بعض الطالبات قد تتردد في طلب المساعدة من الأستاذة لأسباب عديدة قد تكون الخوف أو الخجل وهذا يتطلب من الأستاذة التعامل مع هذه الحالة وكسر حواجز الخوف والخجل وتشجيع الطالبات على طرح التساؤلات والاستفسارات عما يتعذر عليهن فهمه واستيعابه.

وبلغ المتوسط الحسابي لعبارة "عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة" (٣,١٩) ويمكن عزو ذلك لقلة مهارات البحث لدى الطالبات واعتمادهن على ما يتم تزويدهن به من مراجع من أستاذة المقرر وهذا يتطلب تزويد الطالبات بمهارات البحث والاسترجاع على شبكة الإنترنت والمصادر الأخرى حيث أشارت حنان إبراهيم (٢٠٠٧م، ص٤٥٤) لأهمية ذلك لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة وسرعة التغير في تقنيات المعلومات والاتصالات.

وبلغ المتوسط الحسابي لعبارة "أحرص على دراسة المقررات الدراسية أولاً بأول" (٣,١٧) ويمكن عزو ذلك لعدم قدرة الطالبات على تنظيم أوقاتهن بالشكل الذي يساعدهن على الاستذكار أولاً بأول كما بلغ المتوسط الحسابي لعبارة "اخصص وقت لمناقشة المقرر الدراسي مع مجموعة من الزميلات" (٣,١٥) وهي أقل العبارات وقد يرجع ذلك لضعف مهارات العمل الجماعي لدى الطالبات وتركيزهن على الحفظ كما أشارت لذلك منى بدوي (٢٠٠٧م، ص٢٧٨) أن الطلبة يركزون على الحفظ والتلقين مما يدفعهم إلى عدم استخدام الاستراتيجيات التنظيمية التي تعينهم على التعلم، وترى الباحثة أن العمل الجماعي التعاوني من أهم هذه الاستراتيجيات.

- **الإجابة على السؤال الثاني: ما المقترحات لتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الجامعيات؟**

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث تُقدم الباحثة بعض المقترحات التي قد تُسهم في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الجامعيات وهي كالتالي:

- استخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريسية القائمة على التعلم الذاتي والتعلم النشط التي تجعل من الطلبة مشاركين فاعلين في العملية التعليمية لما لهذه الاستراتيجيات والأساليب التدريسية من دورٍ فعال في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات الجامعيات.
- تدريب الطالبات على مهارات البحث من خلال تكليفهن بمشروعات بحثية تتطلب استخدام مصادر معلومات متنوعة.
- تدريب الطالبات على تقويم مستوى تقدمهن من خلال نماذج التقويم الذاتي التي تساعدهن على ذلك.

- حث أعضاء هيئة التدريس على فتح المجال أمام الطالبات للمناقشة وطرح الأسئلة والاستفسارات عما يتعذر عليهن فهمه واستيعابه وتشجيعهن على طلب المساعدة إذا لزم الأمر.
- تخصيص وقت من كل محاضرة وتشكيل مجموعات لمناقشة بعض موضوعات المقرر الدراسي لما لهذه المناقشات من دور في فتح مدارك الطالبات وتوضيح ما قد يصعب عليهن فهمه حيث يرتفع مستوى استيعاب بعض الطالبات حين يتم مناقشة موضوعات المقرر مع زميلاتهن ويتم كذلك تطوير مهاراتهن بالاستفادة من خبرات الآخرين.
- تدريب الطالبات على مهارات تلخيص المعلومات من خلال تلخيص كل محاضرة في خريطة ذهنية تسجل فيها كل طالبة أهم النقاط التي تم تناولها في المحاضرة مما يساعدها على تنظيم أفكارها والاستذكار أولاً بأول.
- تشجيع الطالبات على وضع أهداف محددة قبل تنفيذ التكليفات الدراسية ووضع جدول زمني للانتهاء منها لتدريبهن على تنظيم أوقاتهن الدراسية بالشكل الصحيح.

- **توصيات الدراسة**:

- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات.
- تدريب الطالبات على مهارات استخدام التقنية مما يساعدهن على الاعتماد على الذات وتحمل مسؤولية تعلمهن والحصول على المعلومات من مصادر متعددة.
- تصميم برامج تدريبية لتدريب الطالبات الجامعيات على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاستراتيجيات التدريسية التي تُسهم في تنمية هذه المهارات.

- **المراجع**:

- الجراح، عبدالناصر. (٢٠١٠م). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م (٦). ع (٤). ص ٣٣٣ -٣٤٨.
- ريان، عادل. (٢٠١٤م). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). م (٢٨). ع (٣). ص٤٦٠ -٤٩٢.
- العايش، آسيا، ومرغني، كنزى. (٢٠١٤م). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي – دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي. رسالة ماجستير. جامعة الوادي. الجزائر.
- خراز، دعاء. (٢٠١٤م). أثر التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تطوير التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية.

- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤م). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية. مجلة مستقبل التربية العربية. م (١٠). ع (٣٢). ص٣٠٩ -٣٤٠.
- بريك، رمضان. (٢٠١٢م). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. المجلة العلمية. م (٢٩). ع (٢). ص٣٩٨ -٤٣٢.
- عبدالمقصود، هانم. (٢٠٠٩م). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. ع (٧٠). ص٦٥ -١١١.
- الدباس، خولة. (٢٠٠٤م). الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية.
- عبدالحميد، وائل، إسماعيل، دينا. (٢٠١٢م). أثر أساليب تنظيم عرض محتوى جولات الويب المعرفية وفقًا للنظرية التوسعية الرأسي والأفقي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية من التعليم الأساسي. مجلة تكنولوجيا التعليم. م (٢٢). ع (١). ص١٤١ -١٠٥.
- العمري، وصال. (٢٠١٣م). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. م (٢١). ع (٤). ص٩٥ -١٢٧.
- حمودة، حمودة. (٢٠١٧م). النموذج البنائي لتفضيلات أساليب التقييم البديل وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. المجلة العلمية. م (٣٣). ع (٧). ص٢٨٠ -٣٧٨.
- عبدالحميد، عبدالعزيز. (٢٠١١م). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية. ع (٧٥). الجزء الثاني. ص٢٥٠ -٣١٥.
- جلهوم، عدلي، المليجي، علاء. (٢٠٠٨م). أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. مجلة كلية التربية ببورسعيد. ع (٤). ص١٤ -٤٣.
- جلجل، نصرة. (٢٠٠٧م). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية. ع (١). ص٢٥٨ -٣٢٢.
- خليفة، وليد. (٢٠٠٧م). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ص٢٤٧ -٢٩٢.
- بدوي، منى. (٢٠٠٧م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. ص٢٧٦ -٣٤١.
- السواح. عبدالرؤوف. (٢٠٠٧م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصص إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي

بكلية التربية النوعية. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. ع (١٠). ص٣٩ - ١٠٣.

- إبراهيم، حنان. (١١ -١٢، ٧، ٢٠٠٧م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة. المؤتمر الدولي الخامس: التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة الفرص والتحديات. ص٤٤٩ -٥٠٦.
- إسماعيل، سهير. (٢٠١١م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- رزق، محمد. (٢٠٠٩م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ع (٧١). ج (١). ص٤ -٤٣.
- حمدي، سحر السيد. (٢٠٠٨م). البنية العاملية للتعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. ع (١٣٨). ص٤٥٥ -٤٩٨.
- جاد، محمد لطفي. (٢٠١٢م). استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول ثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع (١٣١)، ص١١٥ -١٥٠.
- عطية، كمال إسماعيل. (٢٠٠٠م). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان)، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ص٢٥١ -٢٨٦.
- أبو العلا، مسعد ربيع. (٢٠٠٣م). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ص٩٩ -١٣٣.
- زارع، أحمد زارع. (٢٠١٢م). برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم، المجلة العلمية، م (٢٨)، ع (٢)، ص٢ -٥٥.
- الحسينان، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٠م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم (دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم). رسالة دكتوراه. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد، أميمة محمد. (٢٠١٠م). فاعلية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيًا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية. م (١٣). ع (٦). ص٨١ -١٣٠.

- Nilson, L. B. (2013). What is self-regulated learning and how does it enhance learning? In Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students self-awareness and learning skills. Sterling, VA: Stylus Publishing, 1 – 2.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into Practice, 41, 64 – 70.

- Ricci, C. (2011). Emergent, Self-Directed, and Self-Organized Learning: Literacy, Numeracy, and the iPod Touch. IRRODL. 12, 136-146.
- Kim, J& So, K. (2013). Informal Inquiry for Professional Development among Teachers within a Self-Organized Learning Community: A Case Study from South Korea. International Education Studies. 6, 3, 105-115.
- Esteben, P& Peart, M. (2014). Introducing Self Organized Learning Environments in Higher Education as a Tool for Lifelong Learning. Reasearch Gate.:https://www.researchgate.net/ publication / 27095 9639.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

الذكاء الثقافي والتوافق العام فى ضوء متغيرى النوع والثقافة (دراسة عبر ثقافية)

إعداد :

د / نصر محمود صبرى أحمد
مدرس بقسم علم النفس التربوى
كليـــة التربيـــة جامعة الزقازيق

الذكاء الثقافي والتوافق العام فى ضوء متغيرى النوع والثقافة (دراسة عبر ثقافية)

د / نصر محمود صبرى أحمد
مدرس بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالى إلى التعرف على الذكاء الثقافى والتوافق العام لدى عينات مختلفة من دولتى مصر و ماليزيا ، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) فردا من أعمار مختلفة ومن الجنسين من المغتربين عن بلادهم بواقع (٩٩) طالبا جامعيا من الماليزيين المغتربين فى مصر بكليتى الطب و الصيدلة بجامعة الزقازيق وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢١.٢) سنة وانحراف معيارى (١.٢)، و(٥١) فردا حديثى التخرج من المصريين المغتربين فى السعودية و العاملين ببعض الجامعات بمتوسط عمر (٢٠.٦) سنة ، وقد بلغ متوسط عمر العينة ككل (٢٦) سنة وسبعة أشهر وبانحراف معياري (١٠.١) ، بواقع (٦٤ من الذكور ٨٦ من الإناث). وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي ومقياس االتوافق العام. وباستخدام اختبار "ت "، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار، أظهرت النتائج ما يلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين أبعاد الذكاء الثقافي والتوافق العام لدى عينة البحث الحالي. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس الذكاء الثقافى والتوافق العام لدى عينة البحث الحالي. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الماليزيين والمصريين في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الثقافى وكذلك فى ثلاثة من أبعاد الذكاء الثقافى لصالح المصريين المغتربين، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى االتوافق العام لدى عينة البحث الحالى لصالح الذكور. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات المصريين والماليزيين فى االتوافق العام لدى عينة البحث الحالى لصالح المصريين المغتربين. الذكاء الثقافى يسهم فى التنبؤ بالتوافق العام لدى عينة البحث الحالى.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثقافي – التوافق العام

Cultural Intelligence and General Adjustment among Different Samples in the Light of Gender and Culture (Transcultural Study)

Abstract

The aim of the present research is to identify the relationship between cultural intelligence and general Adjustment between different samples from Egypt and Malaysia.the sample Composed of (99) students with average age (21.2) years and standard deviation (1.2), and (51) newly graduated Egyptian expatriates in Saudi Arabia and working in some universities with an average age (33.6) years, the average age of the sample as a whole (26) years and seven months, with standard deviation (10.1), (64 males and 86 females). They applied the scale of cultural intelligence and the measure of general Adjustment. Using the T test, correlation coefficient, and regression analysis, the results showed that there is a statistically significant positive correlation at (0.01) between the dimensions of

cultural intelligence and the general Adjustment in the present research sample. There is no statistically significant difference between the mean scores of males and females in the dimensions of the Cultural Intelligence Scale and the general Adjustment in the present research sample.There is a statistically significant difference between the mean scores of Malaysians and Egyptians in the total score of the Cultural Intelligence Scale as well as in three dimensions of the Cultural Intelligence in favor of Egyptians expatriate. There is a statistically significant difference between the mean scores of males and females in the general Adjustment in the current research sample in favor of males. There is a statistically significant difference between the mean scores of Egyptians and Malaysians in the general Adjustment in the current research sample in favor of the Egyptian expatriates. Cultural intelligence contributes to predicting the general Adjustment of the current research sample.

Key words: Cultural Intelligence – General Adjustment

- **مقدمة**:

تعتبر إحدى المشكلات التي يواجهها الشخص المغترب في البلد المضيفة له صعوبة فهم ما تنطوى عليها لغة هذا البلد من الألفاظ الشائعة، والمعان، والدلالات، والوظائف السلوكية لفظية وغير لفظية، وهذا يجعله يشعر بحالة من التوتر التي تسهم في تشكيل مدركات الفرد عن العالم المحيط به.

فالثقافة لها أثرها الفعال الذى يعطيها القدرة على التأثير في أفكار الشخص، لذلك يجب أن يفهم الشخص المغترب كافة الحركات والإيماءات وأنماط الكلام التي يواجهها في البيئة الجديدة المضيفة له (Kumar, Rose, & Subramaniam, 2008, P.320).

وتعد الثقافة مفهوم متعدد الأبعاد وتشتمل على مجموعة من القيم والرموز والتعبيرات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة من الأشخاص بهويتها الحضارية في إطار ما تعرفه من تطور بفعل تفاعلاتها الداخلية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء (Lee & Liu, 2006, P. 303).

ويعرف Baruch, (2002, P.39) الثقافة على أنها الأداة الرئيسية في الإدارة وتعبر عن الوعى الاجتماعى الذى يتحدد في ضوء نوعية البنية الاقتصادية السائدة في المجتمع. بالإضافة إلى الوعي الثقافي لفهم وتقدير القيم والمعايير السلوكية للأفراد الآخرين.

ولذا تعد الثقافة منتجًا اجتماعيا لتكيف الشخص مع فرص ومناخ العمل ومن ثم فإن دراسة ثقافة مجتمع ما باعتبارها نتاجًا مجتمعيا تاريخيا تعنى بالضرورة دراسة السلوك الاجتماعى وعلاقات التفاعل داخل المجتمع (خرنوب، ٢٠١٠، ص٩٦٠).

ولقد نشأ المدخل الثقافي لدراسة الذكاء والقدرات العقلية داخل إطار علم النفس كاتجاه معاكس للاتجاه البيولوجى. فالاتجاه الثقافي يفترض أن الذكاء مكون اجتماعى يتحدد في ضوء الثقافة السائدة في مجتمع معين، والثقافة هي التي تحدد أشكال السلوك الذى يمكن وصفه بالذكاء كما تحدد كيفية قياسه (Van Dyne, Ang, & Koh, 2008, P.16). وبالتالي زاد الاهتمام بالذكاء الذى يركز على مجالات المحتوى النوعية ومن هنا ظهر مفهوم الذكاء الثقافي الذى يعترف بوقائع العولمة العملية (Ghafoor & Khan, 2011, P. 9).

ويعرف Van Dyne, Ang, & Koh (2009, P.235) الذكاء الثقافي على أنه قدرة الأفراد على التكيف بنجاح مع المواقف الثقافية الجديدة وغير المألوفة. كما أنه يشير إلى القدرة على العمل بكفاءة وفاعلية في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي. كما أن مفهوم الذكاء الثقافي يعتبر مفهوما متعدد الأبعاد حيث يتضمن مكونات ما وراء معرفية، ومعرفية، ودافعية، وسلوكية (Ang et al., 2007, P.337).

ويذكر اللبدى، العارضة، والعوارنى (٢٠١٩، ص٣٤) أن تعريفات الذكاء الثقافي اتفقت على أن الذكاء الثقافى قدرة فردية. تتمثل أو تظهر هذه القدرة بسلوكيات منها: التفاعل، والتكيف، والاحترام، والإحساس، والإدارك، والتفكير، والتصرف الجيد، والفهم الدقيق، وأداء المهمات، والاندماج عمليا، والتوافق الناجح، حال وجود الفرد في ثقافة مختلفة عن الثقافة الأصلية للفرد.

وحيث إن الذكاء الثقافي يعبر عن قدرة الفرد على التكيف بفاعلية مع البيئة الثقافية الجديدة. لذلك يظهر الأفراد ذوى الذكاء الثقافي المرتفع قدرة أكبر على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات في مواقف التفاعل الحضارى، و يتكيفون بصورة أفضل مع البيئة الثقافية الجديدة في كافة المهام المطلوبة منهم (Ramalu, Wei, & Rose, 2011, P. 61).

ويلعب الذكاء الثقافي دورًا هامًا في مساعدة الطلاب الوافدين على التوافق النفسى والتوافق العام والاجتماعى مع البيئة الجديدة وهذا ما أوضحه (Harrison & Brower, 2010, P.11). ويعتبر التوافق العام هو العملية التي يستطيع الفرد من خلالها التعايش مع جماعة أخرى من خلال الاتصال والتفاعل بينهما (Zimmermann, Holman & Sparrow, 2003, P.45). كما أن عدم قدرة الفرد المغترب على التوافق بنجاح مع البيئات الخارجية يعد من أحد الأسباب الأكثر شيوعًا لقيام الفرد بمهام غير ناجحة في الخارج (Takeuchi, Tesluk, Yun, & Lepak, 2005, P.85).

لذلك فإن نجاح الفرد في حياته يتوقف على قدرته على التوافق مع متطلبات الحياة وطريقة تعامله مع البيئة وبالأخص التوافق الإيجابى مع متطلبات الحياة الجامعية (القحطانى، ٢٠١٨، ص ٢٤٩). ويواجه الطلاب

الوافدين عدة مشكلات تتعلق باللغة والتواصل والدين والسياسة والتفاعل مع أبناء البلد المضيفة، وكيفية التوافق مع الثقافة الجديدة وهذا يسبب نوع من الصراعات وسوء الفهم بين الثقافات، وقد يرجع ذلك إلى نقص الوعى الثقافي بالفروق بين التوقعات السلوكية ولهذا الطلاب الذين يتكيفون بنجاح وعلى استعداد لتقبل الفروق هم ذوى الذكاء الثقافي المرتفع ويعيشون في توافق تام مع المناخ المختلف والثقافة الجديدة (Lin et al., 2012, P.542).

وقد أوضحت بعض البحوث أن هناك علاقة بين الذكاء الثقافي والتوافق العام، فقد أظهر بحث (Templer, Tan, & Chandraseker, 2006) أن الذكاء الثقافي يرتبط ارتباطا موجبًا دالا إحصائيا مع التوافق العام. كما أشار بحث كل من (Ramalu et al., ; Ghafoor & Khan, 2011 ; Ang et al., 2007) 2011 أنه يمكن التنبؤ بالتوافق العام من الذكاء الثقافي.

وقد هدف بحث Lin, Chen, and Song, (2012) إلى دراسة تأثير الذكاء الثقافي والذكاء الوجدانى على مستوى التوافق لدى الطلاب الوافدين، (مغتربا في تايوان)، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالتوافق من خلال الذكاء الثقافي بأبعاده الأربعة. كما أظهر بحث Kananahalli et al. (2014) أن الذكاء الثقافي بأبعاده الأربعة (ما وراء المعرفى – المعرفى – الدافعى – السلوكى) له تأثير موجب دال إحصائيا على التوافق العام.

كما اهتمت بعض البحوث بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما مثل بحث هياجنة (٢٠١٤)؛ المصرى (٢٠١٧)، وبحث المعولية وآخرون (٢٠١٧). بينما توصل بحث الشهرانى (٢٠١٦) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الثقافي عدا بُعد المعرفة، فقد وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث. واختلفت نتائج هذه البحوث مع نتائج بحث اللبدى وآخرون (٢٠١٩) حيث أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الثقافي لصالح الذكور.

كما اهتمت بعض البحوث بدراسة الفروق في الذكاء الثقافى التي ترجع إلى الثقافة فقد أشار بحث خرنوب (٢٠١٠) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة السوريين والطلبة الأمريكيين في الذكاء الثقافي لصالح الأمريكيين.

فى ضوء ما تم عرضه يتضح وجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي والتوافق العام، وتناقض في نتائج البحوث التي اهتمت بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في الذكاءالثقافى، وفى حدود علم الباحث توجد ندرة في البحوث العربية التي تناولت متغير الذكاء الثقافي وعدم وجود بحث عربى تناول متغيرات البحث الحالي بالإضافة إلى قلة البحوث الأجنبية التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات، لذا سعى الباحث الحالى إلى محاولة لفهم أعمق

لطبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات. وكذلك تحديد مقدار الإسهام النسبى للذكاء الثقافى فى تشكيل التوافق العام.

- **مشكلة البحث**:

بناء على ما سبق تم صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- هل يختلف الذكاء الثقافي باختلاف النوع (ذكور – إناث)؟
- هل يختلف الذكاء الثقافي باختلاف الثقافة (مصرية – ماليزية)؟
- هل يختلف التوافق العام باختلاف النوع (ذكور – إناث)؟
- هل يختلف التوافق العام باختلاف الثقافة (مصرية – ماليزية)؟
- ما طبيعة العلاقة بين كل من أبعاد الذكاء الثقافي (المعرفى، الدافعى، السلوكى، ما وراء المعرفى) والدرجة الكلية له والتوافق العام؟
- هل يمكن التنبؤ بالتوافق العام من أبعاد الذكاء الثقافي (المعرفى، الدافعى، السلوكى، ما وراء المعرفى) والدرجة الكلية له لدى عينة البحث الحالى؟

- **أهداف البحث**:

استهدف البحث الكشف عن تأثير النوع (ذكور - إناث) والثقافة (مصري مغترب – ماليزى مغترب) على كل من الذكاء الثقافي والتوافق العام – والتعرف على مقدار الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الثقافي في تشكيل التوافق العام

- **أهمية البحث**: **تتمثل أهمية البحث في**:

- دراسة مفهوم الذكاء الثقافي وأبعاده في الثقافات المختلفة وذلك لإثراء هذا المفهوم، والتعرف على أوجه النظر المختلفة في فهمه.
- التعرف على العوامل التي تشكل في مجملها الذكاء الثقافي وأبعاده.
- تقييم كل فرد في إطار المفهوم الضمنى السائد عن الذكاء السائد في ثقافته.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في استخدامها كأسلوب يحتذى به الشخص قبل الإقدام على السفر إلى بيئة مغايرة لوطنه الأصلى للتعرف على كيفية تقبله لهذه الثقافة من عدمه.
- إظهار دورالنوع والثقافة على الذكاء الثقافي والتوافق العام

- **مصطلحات البحث**:

- **١ ـ الذكاء الثقافي** Cultural intelligence

هو قدرة الفرد على التكيف بفاعلية في المواقف التي تتسم بالتنوع الثقافي (Ang et al., 2007, P.338). ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس المخصص لقياسه في هذا البحث.

وطبقا لما ذكره (Ang et al., 2007, P.338) أن للذكاء الثقافي أربع أبعاد تعرف كالتالى:

- **الذكاء الثقافي المعرفى** *Cognitive*: يهتم هذا البعد بفهم الشخص لأوجه التشابه والاختلاف بين الثقافات وانعكاسها على الهيكل المعرفي العام والخرائط الذهنية لديه عن الثقافات المختلفة. ويشمل ذلك المعرفة العامة حول النظم الاقتصادية، القانونية، الأعراف، التقاليد، طبيعة التفاعل الاجتماعي، المعتقدات الدينية، واللغة في الثقافة المختلفة.
- **الذكاء الثقافي الدافعى** *Motivation* ويقصد بها رغبة الفرد التي تدفعه لمواجهة الثقافات الأخرى والتفاعل مع أفرادها، وتنشيط طاقة التعلم والعمل لديه في الثقافات المختلفة، فضلا عن شعوره بالثقة التي تدفعه إلى العمل بفاعلية في تلك البيئات.
- **الذكاء الثقافي السلوكى** *behavior*: ويعبر عن قدرة الفرد على التوافق مع السلوك اللفظي وغير اللفظي المناسب في الثقافات المختلفة، بالإضافة إلى وجود مجموعة متنوعة من الاستجابات السلوكية التي تتناسب مع المواقف المتعددة وتعديل ذلك السلوك اللفظي أو غير اللفظي حسبما تتطلب المواقف التي يمر بها في الثقافة المختلفة.
- **الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى** *Meta Cognitive*: ويقصد به العمليات العقلية التي تمكن الفرد من إعادة التفكير فيما يدور حوله عند تعرضه لمواقف وخبرات في ثقافة مختلفة، ويعتمد ذلك على ما يمتلكه الفرد من فهم للمعرفة الثقافية وإلمامه بالمهارات التي يتطلبها العيش في تلك الثقافة، ويتضمن ذلك وضع طرق معينة قبل التفاعل مع الثقافات المختلفة والتحقق من الفرضيات خلال التفاعل وتعديلها في حال اختلفت هذه الطرق عن التوقعات.

- **٢ ـ التوافق العام**: General Adjustment

عرفه الباحث على أنه قدرة الفرد على التفاعل والمشاركة مع الآخرين في كافة مستوياتهم بحيث يتعايش الفرد ويتوافق معهم. ويقاس إجرائيا في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس المخصص لقياسه في هذا البحث.

- **الإطار النظرى**:
- **أولا**: **الذكاء الثقافى** Cultural Intelligence

يرى Schmidt & Hunter (2003, P.3) أن الذكاء العام هو القدرة على حل المشكلات والتفكير الصحيح لمجموعة من المفاهيم المجردة. وهناك مفهوم الذكاء الثقافي الذى يعتبر شكل من أشكال الذكاء والذى يتميز بالقدرة على الإدراك والتفكير والتعرف العلمى في حالات التنوع الثقافي (Ramalu et al., 2011, P.61). ويشتق الذكاء الثقافى من مفهوم الثقافة حيث يشير إلى مجموعة عامة من القدرات ذات الصلة بالمواقف التى تتميز بالتنوع الثقافي (Van Dyne et al., 2012, P. 297). وتعتبر الثقافة هي المسئولة عن تشكيل البنية الثقافية التي تميز مجتمعًا عن آخر، فهى التي تشكل الاقتصاد وتحدد

النظام الاجتماعى والسياسى، وتتميز بالتطور والدينامية (Rose, Ramalu, Uli & Kumar, 2010, P.77).

وقد ظهر مفهوم الذكاء الثقافي في السنوات الماضية من خلال مجموعة من الباحثين المتخصصين في علم النفس والإدارة. حيث أشار (Tan, 2004, P. 19) إلى أن الذكاء الثقافي هو قدرة الفرد على إقامة علاقات شخصية تتسم بالكفاءة في مواقف تتسم بالتنوع الثقافي.

وقد أوضح Rahimi, Razmi & Damirch (2011, P.720) أن الذكاء الثقافي يتضمن كلا من الإدارة وعلم النفس التنظيمى. وأكد الباحثون على أهمية الخلفية الثقافية التي تؤثر على سلوك الفرد التى تتعلق بقدرة الفرد على تهيئة سلوكه والاندماج بنجاح في أي بيئة أو موقف اجتماعى.

وقد عرفه Rose, Kumar & Subramanian (2008, P. 506) على أنه قدرة الفرد على العمل بفاعلية في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي. ويذكر Carranza & Egri (2010, P.357) أن الذكاء الثقافي يمثل شكلا معينا من أشكال الذكاء والذي يركز على قدرة الفرد على الإدراك والتفكير والتصرف الجيد في المواقف التي تتطلب تمايزا ثقافيا، ويتضمن الذكاء الثقافي قدرة الفرد على التوافق مع ظروف المعيشة في ثقافة البلد المضيفة، وكذلك قدرته على تكوين وعمل علاقات مع الآخرين في البلد المغايرة.

ويشير Nafei (2013, P.26) إلى أن الذكاء الثقافي يتضمن مهارات التفكير العامة التي يستعملها الفرد لخلق مفهوم يتعلق بكيفية وقدرة الفرد على التصرف في ضوء القواعد والقوانين التي تحكمه في ثقافة البلد المضيفة. ولذا فالذكاء الثقافي هو القدرة على التعايش مع الثقافات المختلفة عن الثقافة الأصلية وذلك من خلال فهم السياقات الجديدة والتكيف معها (النملة، ٢٠١٢، ص١٠).

ويتداخل مفهوم الذكاء الثقافي مع كل من الذكاء الانفعالى والاجتماعى والعملى إلا أنه يتميز عنهم في العديد من الجوانب، حيث ميز Earley & Mosakowski, 2005, P. 139) بين الذكاء الثقافي والانفعالي بإن الذكاء الانفعالى يتضمن فهما للمشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين في ثقافة معينة، في حين أن الذكاء الثقافي يشتمل القدرة على فهم كل من الجوانب المعرفية والانفعالية في الثقافات الأخرى.

وهناك علاقة بين الذكاء الثقافي والذكاءالانفعالى ومع ذلك فإن دور الذكاء الثقافي يبدأ من حيث ينتهى دور الذكاء الانفعالى. فالشخص الذى يتمتع بقدر عال من الذكاء الانفعالى يمتلك عددا من السمات المشتركة بين البشر والتي تميزه عن الآخرين. أما الشخص الذى يتمتع بقدر عال من الذكاء الثقافي فيستطيع أن يستخلص سلوك الفرد أو الجماعة المحيطة به (Ang &Van dyne, 2008, P.4). وقد يوجد شخصا ما يتميز بذكاء انفعالى مرتفع

في ثقافته قد يكون محدود الذكاء إذا لم تكن لديه القدرة على الفهم السريع للاختلافات الثقافية والقدرة على الاستجابة الملائمة لها (Gorji & Ghareseflo, 2011, P.176).

وقد أشار Vedadi, Kheiri & Abbasalizadah (2010, P.27) إلى أن الذكاء الثقافي يتداخل أيضا مع مفهوم الذكاء الاجتماعى فالذكاء الاجتماعى يعرف على أنه قدرة الفرد على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، وهو مفتاح أساسى للأداء الناجح في الحياة، إلا أن الذكاء الثقافي هو مركب ذو جوانب متعددة، فهو يشير إلى قدرة الفرد على العمل بكفاءة وفاعلية في كافة المواقف التي تتسم بالتنوع الثقافي.ويرى Kim & Van Dyne (2012. P.277) أن الذكاء الثقافي يتداخل مع الذكاء العملى والذى يشير إلى قدرة الفرد على المواءمة بين قدراته من ناحية وبين متطلبات البيئة من ناحية أخرى، في حين أن الذكاء الثقافي يتضمن قدرة الفرد على إظهار سلوكيات موقفية ملائمة على أساس النطاق الواسع من القدرات سواء أكانت لفظية أو غير لفظية.

ويستخلص من هنا أن الذكاء الثقافي دالة في الذكاء الانفعالى والاجتماعى لكنه يميز الشخص المغترب وكيفية التكيف مع الثقافة المغايرة، ويتبنى الباحث تعريف (Ang et al., (2007. P.338) حيث عرفه بأنه قدرة الفرد على التكيف بكفاءة وفاعلية في المواقف التي تتسم بالتنوع الثقافي. وهناك عدد من النماذج التي فسرت الذكاء الثقافي منها نموذج Sternberg & Grigorenko (2006)، ونموذج"(2007) Ang et al. "، ونموذج "(2011) Du Plessis "، إلا أن نموذج "Ang, et al." يُعد من أكثر النماذج قبولا وأكثرها شهرة في الذكاء الثقافي.

١٠ ـ نموذج Sternberg & Grigorenko للذكاء الثقافي:

يرى كل من Sternberg & Grigorenko (2006, P.28) أن الذكاء الثقافي مركب متعدد الأبعاد يتم استهدافه في المواقف التي تتضمن التفاعلات بين الثقافات والتي تنشأ عن الفروق في السلالة والأصل العرقى والجنسية، والذكاء الثقافي من وجهة نظرهم يشير إلى قدرة الفرد على إقامة علاقات شخصية ذات كفاءة في مواقف تتسم بالتعدد الثقافي، كما أنه هو قدرة الفرد على العمل والتمكن بفاعلية في المواقف المتنوعة ثقافيا.

وفى إطار مفهوم "Sternberg" للذكاء الثقافي فإنه اقترح أبعادًا مختلفة للذكاء داخل الفرد وهى (ذكاء ثقافى ما وراء المعرفى، والذكاء الثقافى المعرفى، والذكاء الثقافى الدافعى). فيرى أن الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى يعكس قدرة الفرد على ضبط المعرفة. أما الذكاء الثقافى المعرفى فيشير إلى البناء المعرفى للمعلومات والمعارف ويؤكد على أهمية المعرفة كجزء من العقل، في حين أن الذكاء الثقافى الدافعى يشير إلى القدرة العقلية على توجيه ودعم

الطاقة في مهمة معينة أو موقف معين وإدراك أن القدرات الدافعية حاسمة في حل المشكلات في العالم الواقعي (Sternberg & Grigorenko, 2006, P.29).

٢٠ ـ نموذج "Ang, et al." للذكاء الثقافي:

يقوم نموذج Ang et al. (2007, P.337) على فكرة أساسية وهي أن حاجة الفرد للتعامل مع البيئات الثقافية المتباينة يتطلب قدرات خاصة من الفرد بما يحقق له التكافؤ والتفاعل البنَّاء مع هذه الثقافات، ويروا أن الذكاء الثقافي مركب متعدد الأبعاد وله صفات متمايزة، ويتكون من الأبعاد المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية التي تتضح مما يلي.

فالمكون الأول وهو الذكاء الثقافي - ما وراء المعرفي – Meta cognitive CQ، يتكون من الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم في اكتساب وتوليد استراتيجيات المواجهة وتركز على مستوى الشعور والوعي الثقافي للأفراد خلال التفاعلات عبر الثقافية (Ng, Van Dyne, & Ang 2012, P.33). كما أنه يعكس العمليات التي يستخدمها الفرد لفهم ومعرفة الثقافات المختلفة، وكذلك القدرة على تفسير خبرات التفاعل الثقافي في مواقف ثقافية مختلفة (Van Dyne & Ang, 2006, P.218). فالأفراد ذوو الذكاء الثقافي (ماوراء المعرفي) المرتفع يتميزون بأنهم على وعي شعوري بالتفضيلات الثقافية للآخرين قبل وأثناء التفاعلات، كما أنهم يستطيعون أن يكتشفوا نماذجهم العقلية عند إعادة التفكير فيها أثناء وبعد التفاعلات (Vedadi et al., 2010, P.28).

أما المكون الثاني فهو الذكاء الثقافي – المعرفي Cognitive-CQ، وهو يشير إلى معرفة خصائص البيئة الثقافية المغايرة، كما أنه يعكس المعرفة بالمعايير والممارسات والتقاليد في الثقافات المختلفة المكتسبة من خلال الخبرات التربوية والشخصية والتعلم الرسمي (Ang & Van Dyne, 2008, P.5).ويعكس الذكاء الثقافي المعرفي مدى فهم الفرد لأوجه الشبه والاختلاف بين الثقافات ومعرفة التفاصيل المتضمنة في الثقافة المغايرة مثل نسق القيم والمعايير والأنظمة الاقتصادية والقانونية وأنماط التفاعلات الاجتماعية (Ng & Earley, 2006, P.5).

والمكون الثالث للذكاء الثقافي وهو الذكاء الثقافي الدافعي -Motivation CQ، وهو يعكس الاهتمام بمشاركة الآخرين والرغبة في التكيف مع ثقافة أخرى وهذا المكون يتضمن ثلاث دوافع أساسية هي التعزيز والنمو والاستمرارية (Ang et al., 2007, P.338). وبهذا فإن المكون الدافعي للذكاء الثقافي يعكس اهتمام الفرد بالتعامل مع أفراد ينتمون إلى ثقافة أخرى. كما أنه يتسع ليتضمن إدراك الفرد للفروق الثقافية والقدرات الدافعية التي تقدم خطا قويا للانفعال والمعرفة والسلوك (Ang & Van Dyne, 2008, P.6) والأفراد المرتفعون في نسبة الذكاء الثقافي الدافعي يوجهون انتباههم وطاقاتهم نحو المواقف الثقافية المتعددة على أساس الاهتمام الداخلي والثقة في فعاليتهم الثقافية المتعددة (Ramalu et al., 2011, P.60).

وأخيرا الذكاء الثقافي السلوكى Behavioral-CQ، والذى يتضمن القدرة على المشاركة في السلوكيات التكيفية طبقا للمعرفة والدافعية على أساس القيم الثقافية في مواقف نوعية محددة. وهذا يشمل وجود حصيلة واسعة ومرنة من السلوكيات (Ang & Van Dyne, 2008, P.7). فالذكاء الثقافي السلوكى يعكس قدرة الفرد على مواءمة سلوكه اللفظى وغير اللفظى بحيث يكون ملائمًا للثقافات المختلفة وكذلك قدرته على الاستجابة بشكل توافقى لمواقف التفاعل الثقافي المختلفة (Ng, Van Dyne, & Ang, 2009 B, P.101). وبناءً عليه فإن ذوى الذكاء الثقافي السلوكى المرتفع يكون لديهم حصيلة واسعة ومرنة من السلوكيات كما لديهم القدرة على إظهار سلوكيات موقفية ملائمة على أساس نطاق واسع من القدرات اللفظية وغير اللفظية، كما لديهم القدرة على فهم الكلمات والنبرات والإيحاءات والتعبيرات الموجودة في ثقافة البلد المضيفة (Vedadi et al., 2010, P.29).

وخلاصة القول فإن الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً ثقافيا مرتفعا بكافة مكوناته يتميزون بالقدرة المعرفية والدافعية على توسيع غزارة استجاباتهم السلوكية، كما يكون لديهم القدرة على استثمار الوقت والطاقة نحو التعلم من مختلف البيئات الثقافية (Schaik & Burkart, 2011, P.1009)، كما أنهم يدركون بوعى الأفضليات الثقافية للأفراد الآخرين قبل وأثناء التفاعل معهم، ولديهم القدرة على التوافق العقلى أثناء التفاعل معهم (Kim & Van Dyne, 2012, P.277).

- **٣٠ ـ نموذج** "Duplessis" **للذكاء الثقافي**:

في ضوء نموذج "Du Plessis (2011, P.34) ، للذكاء الثقافي يرى أن الذكاء الثقافى مركب متعدد الأبعاد ويشتمل على ثلاثة مكونات رئيسية هما (المعرفية . الدافعية . السلوكية)، ويتضح نموذج "Du Plessis " من الشكل التالى:

شكل (١) : مكونات الذكاء الثقافي في ضوء نموذج "Du Plessis "

وسوف يتبنى الباحث نموذج Ang, et al. (2007) نظرا لأنه يُعد من أكثر النماذج قبولا وأكثرها شهرة في الذكاء الثقافي. حيث اعتمدوا في تفسيرهم للذكاء الثقافي على النظريات المعاصرة في الذكاء، فالذكاء الثقافي من وجهة نظرهم هو قابلية الفرد للاندماج عمليا في الأماكن المتنوعة ثقافيا (Ng, Van Dyne, & Ang, 2009A, P.514). والذي يتضمن المكونات التالية: الذكاء الثقافي المعرفي - الذكاء الثقافي الدافعي - الذكاء الثقافي السلوكي - الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي.

ويتمثل المكون الثقافي المعرفي في فهم الفروق بين الثقافات والقدرة على تحليل العناصر الثقافية واستخدامها في السلوك الشخصي. ويشير المكون الدافعي motivational / emotional إلى قدرة الفرد على التعاطف وتفهم مشاعر وأفكار أفراد ينتمون إلى ثقافات مغايرة. أما المكون السلوكي Behavioral فهو القدرة على أداء الإشارات الجسمية والعادات والإيماءات والرسائل غير اللفظية ذات المعنى التي تحددها كل ثقافة على حدة، الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي هو وعي شعوري بالتفضيلات الثقافية للآخرين قبل وأثناء التفاعلات، واستخدام نماذج عقلية عند إعادة التفكير فيها (طه، ٢٠٠٦، ص ١٨٨).

- **ثانيا**: **التوافق العام** General Adjustment:

يعتبر التوافق مفهوما أساسيًا في علم النفس لأن معظم سلوكيات الفرد ما هي إلا محاولات لتحقيق التوافق سواء أكان هذا على المستوى الشخصي أو الاجتماعي (راشد، ٢٠١١، ص ٧٠٦). وهذا السلوك التوافقي للإنسان غاية في الأهمية في المجالات الحياتية المختلفة وأن تعلم هذا السلوك واكتساب المهارات وممارستها يفيد الفرد في مراحل حياته المختلفة وفي مواجهة الصعوبات في المستقبل (نعيسة، ٢٠١٤، ص ٩٤)

ويعد التوافق من الركائز المهمة في المجتمع فهو إشباع الفرد لحاجاته وتقبله لذاته واستمتاعه بعلاقات اجتماعية جيدة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية المتوفرة في البيئة التي يعيش فيها (Almog, 2011, P.14). ويعرف Hussain, kumar & Husain (2008, P. 71) التوافق بأنه التغيرات التي تحدث في سلوك الفرد أو في اتجاهاته أو في عاداته بهدف مواءمة البيئة وإقامة علاقات متزنة ومنسجمة معها.

كما عرف عبد الله (٢٠١٠، ص٣٦٧) التوافق على أنه العملية التي من خلالها يحاول الفرد المحافظة على أمنه وراحته ومركزه واتجاهاته الإبداعية في مواجهة اى تغييرات في الظروف والضغوط الكثيرة المحيطة به. وبالتالي فإن التوافق الاجتماعي للفرد لايتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة المجتمع والامتثال لقيمه، فالتوافق هو تلك العملية التي يقتبس منها الفرد السلوك الملائم للبيئة المحيطة (راشد، ٢٠١١، ص ٧٠٦).

وقد أشار الجموعى (٢٠١٢، ص ٨٠) إلى أن التوافق الاجتماعى هو حالة من الانسجام التي تنشا بين الفرد ذاته وبين المجتمع المحيط به وتظهر في قدرته على إرضاء ذاته وحاجاته الضرورية. وقد ذكر Pathak (2014, P.11) أن التوافق الاجتماعي يتمثل في قدرة الفرد على عقد علاقات اجتماعية مرضية تتسم بالتسامح والتعاون والإيثار.

كما أضاف Capon & Washington (2015, P.21) أن التوافق الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديداً أو مشكلة اجتماعية جديدة. ويعرف القحطانى (٢٠١٨، ص ٢٤٧) التوافق العام بأنه قدرة الطالب على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع أساتذته وزملائه وحصوله على مستوى جيد من التحصيل الدراسى وتقبله للضوابط التي تسير عليها الجامعة.

ويوضحه مجاهد (٢٠١٩، ص١٢) بأنه عملية تغيير سلوك الفرد ليصل إلى علاقات منسجمة مع بيئته وهذه استجابة نموذجية للوصول إلى التوازن النفسى. ويستخلص الباحث مما سبق أن التوافق العام يشير إلى قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المغايرة بشكل عام بمعنى أنه يتضمن درجة الراحة النفسية والألفة مع ظروف المعيشة العامة بما تشمله من قدرته على التكيف مع المناخ والمرافق الصحية والمواد الغذائية.

- **البحوث السابقة**:

هناك مجموعة من البحوث اهتمت بدراسة الذكاء الثقافي، وأخرى اهتمت بالتوافق العام وبحوث أخرى تناولت العلاقة بين الذكاء الثقافي والتوافق لكنها قليلة ويتم عرضها كالتالى.

اهتم Templer et al (2006) ببحث العلاقة بين الذكاء الثقافي الدافعي والتوافق عبر الثقافات بما تتضمنه (التوافق مع العمل، التوافق بالتفاعل، والتوافق العام)، وتكونت عينة البحث من (١٥٧) موظفا، وتم استخدام مجموعة من المقاييس (مقياس للدافعية ويشتمل على خمسة أبعاد فرعية، مقياس للتوافق الثقافي ويشمل ثلاثة عوامل رئيسية، ومقياس للذكاء الثقافي)، وتم التوصل إلى أن الذكاء الثقافي الدافعى يرتبط ارتباطا دالا إحصائيا مع التوافق العام.

وفى بحث Ang et al. (2007) عمل لتطوير واختبار النموذج الذى يفترض العلاقات بين أبعاد الذكاء الثقافي الأربعة (الذكاء الثقافى وراء المعرفى، والذكاء الثقافى المعرفى، والذكاء الثقافى الدافعى، والذكاء الثقافى السلوكى) وكل من (الأحكام الثقافية والقدرة على التوافق الثقافي، وأداء المهمة) في ثقافات متنوعة ، تم تطبيق الأدوات على (٣٨٥) طالبا من جامعة سنغافورة، (١٠٣) من العمال والموظفين الأجانب ، (٢٣٥) طالبا جامعيا أمريكيا ، تم تطبيق عدد من المقاييس عليهم وهى : مقياس الأحكام الثقافية وهو يتضمن

خمسة أبعاد، ومقياس التوافق الثقافي ويشمل ثلاث أبعاد رئيسية (التوافق العام ، التوافق المهنى والتوافق الاجتماعى). ومقياس الذكاء الثقافي ويشمل أربعة أبعاد، ومقياس للقدرات العقلية. توصلت نتائج البحث إلى أن الذكاء الثقافي يرتبط ارتباطا دالا إحصائيا مع متغيرات البحث، وتوصلت نتائج البحث أيضا إلى أن الذكاء الثقافي الدافعى، والسلوكى يرتبطان إيجابيا مع التوافق العام، ويمكن التنبؤ منهما بالتوافق العام.

وقد قام Ghafoor & Khan (2011) بإجراء بحث يهدف إلى بحث تأثير الهيمنة المتوقعة للمهمة الدولية على العلاقة بين الذكاء الثقافي والقدرة على التوافق. وتكونت العينة من (٤٩) طالبا من المغتربين، وتم تطبيق مقياس الذكاء الثقافي المكون من أربعة أبعاد رئيسية هي (المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية)، وأيضا طبق مقياس التوافق مع الثقافات المتعددة والذي يشتمل على ثلاثة أبعاد وهي (التوافق الاجتماعى - التوافق العام - التوافق المهنى)، وأيضا طبق عليهم مقاييس للهيمنة المحددة مسبقا للمهمة، وأشارت النتائج أن الذكاء الثقافي الدافعى يعد منبئا ذا دلالة على التوافق العام. كما أن نسبة الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى يعد أيضا منبئا هاما ذو دلالة عن التوافق العام. وعلاوة على ذلك فإن الهيمنة المحددة مسبقا للمهمة تقلل من تأثير الذكاء الثقافي الدافعى على التوافق العام.

وقد اهتم Ramalu et al. (2011) ببحث تأثيرات الذكاء الثقافي وأبعاده على التوافق بين الثقافات وأداء العمل بين عدد من المغتربين في ماليزيا. شملت عينة البحث عدد (٣٣٢) مغتربا يعملون في ماليزيا، وأسفرت نتائج البحث عن أن الذكاء الثقافي له كفاءة عالية بين الثقافات تسهل التوافق الثقافي للمغتربين وأداء العمل في مهمة دولية، كما أشارت النتائج أن المرتفعين في الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى والدافعى يكون لديهم قدرة أفضل على التوافق العام. كما أشاروا أنه لكى يكون الفرد قادرا على التوافق بالتفاعل يجب أن يمتلك ذكاءً ثقافيًا ما وراء معرفيا، ومعرفيا، ودافعيا عاليا.

وهدف بحث Nunes, Felix, & Brates (2017) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي والتكيف بين الثقافات وأداء المغتربين. استنادًا إلى عينة من (٢١٧) مغتربًا من (٢٦) بلدًا يعيشون في البرازيل، وتم تطبيق مقاييس للذكاء الثقافي والتوافق بين الثقافات والأداء الأكاديمى على الطلاب المغتربين، وباستخدام معامل الارتباط لبيرسون كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الثقافي والتوافق الثقافى لدى المغتربين. وتوجد علاقة بين الذكاء الثقافي وأداء المغتربين. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة غير مباشرة بين الذكاء الثقافي وأداء المغتربين بوساطة التوافق بين الثقافات.

وتناول بحث Konanahalli et al. (2014) دراسة العلاقة بين جوانب الذكاء الثقافي (CQ) (المعرفي، ماوراء المعرفي، الدافعى، والسلوكي) وأبعاد التوافق

(المهنى - الاجتماعى - العام). وطبق استبيان على مجموعة (١٩١) من المشاركين، (٢٩) دولة مختلفة، وباستخدام تحليل التباين وتحليل الانحدار كشفت النتائج أن جميع الجوانب الأربعة للذكاء الثقافي لها تأثير دال إحصائيا على التوافق العام والتوافق المهنى والاجتماعى، لا سيما الذكاء الثقافى الدافعي والمعرفي. كان الذكاء الثقافى المعرفي الذي يمكِّن المغتربين الذين لديهم معرفة متعمقة حول الثقافات المختلفة منبئا دال على التوافق الاجتماعى والمهنى.

كما هدف بحث هياجنة (٢٠١٤) إلى التعرف على علاقة الذكاء الثقافي بقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، وتكونت عينة البحث من (٢٩٧) طالبا وطالبة (١٢٧ من الذكور، ١٧٠ من الإناث) وطبق عليهم مقياس الذكاء الثقافى ومقياس قلق المستقبل، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود فروق إحصائية تعزى لأثر الجنس والصف الدراسى في درجات الطلبة على مقياسى الذكاء الثقافي وقلق المستقبل.

وقد تعرف بحث الشهرانى (٢٠١٦) على العلاقات بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة. وتكونت عينة البحث من (١٠٣) من الطلب والطالبات السعوديين الذين يدرسون بجامعات ومعاهد لندن، طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي لـ (Ang et al. 2007) ومقياس جودة الحياة من إعداد محمود والجمالي (٢٠١٠) وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى عينة البحث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات العينة في الذكاء الثقافي تعزى إلى عدد سنوات الاغتراب، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الثقافي تعزى لمتغير الجنس فيما عدا بعد المعرفة فقد وجدت فروقا دالة إحصائيا لصالح الطالبات، كما وجدت فروق في متوسطات درجات الذكاء الثقافي تعزى لاختلاف المراحل الدراسية.

وفى بحث المصرى (٢٠١٧) هدف إلى معرفة مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الاثرائي، وإذا ما كان هذا المستوى يختلف باختلاف (جنس الموهوب، المستوى التعليمي لـ (الأب - الأم)، الترتيب الميلادي للموهوب، عدد الأخوة، المستوى الاقتصادي، ونوع السكن). تكونت عينة البحث من (١٥٦) موهوب وموهوبة ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الثقافي إعداد هياجنة (٢٠١٤)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعا، وجاء بعد ما وراء المعرفة" بالمرتبة الأولى. بينما جاء بعد المعرفة بالمرتبة الأخيرة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات إحصائية في مستوى الذكاء لثقافي تعزى للمتغيرات الديموغرافية. وفى بحث أجراه المعولية وآخرون (٢٠١٧) هدف إلى الكشف عن علاقة الذكاء الثقافي ببعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في النوع والعمر وعدد سنوات الخبرة، لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة

عمـان، وبعـد تطبيـق مقيـاس الـذكاء الثقـافي علـى العينـة وبعـد المعالجـات الإحصائية أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الثقافي ترجع إلى متغير النوع.

وفى بحث اللبدى وآخرون (٢٠١٩) هدف إلى التعرف على مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء وبحث علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، تكونت عينة البحث من (١١١) من طلاب وطالبات الجامعة طبق عليهم مقياس الذكاء الثقافي لـ Van Dyne et al., 2008 المكون من أربع أبعاد (ما وراء المعرفى – المعرفى – الدافعى – السلوكى)، وقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تقديرهم لذكائهم الثقافي وأن تقدير الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية لذكائهم الثقافي يزداد كلما زاد المستوى الدراسى بشكل عام.

- **التعليق على البحوث السابقة**:

من خلال العرض السابق للبحوث السابقة يلاحظ أن:

- معظم البحوث السابقة هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الثقافي بأبعاده الأربعة والتوافق. مثل أبحاث *Templer et al. (2006) ; Ang et al. (2007) ; Konanahalli, et al. ; Ghafoor & Khan (2011) ; Ramalu et al. (2011) (2014) ; Nunes et al. (2017)*، بينما البعض الآخر تناول بحث الفروق بين الجنسين في الذكاء الثقافي مثل أبحاث كل من: هياجنة (٢٠١٤) والشهرانى (٢٠١٦)، والمصرى (٢٠١٧) ، والمعولية وآخرون (٢٠١٧)، واللبدى وآخرون (٢٠١٩)، وهناك بحوث هدفت الى دراسة الفروق التي تعزى الى الثقافة في الذكاء الثقافي مثل بحث خرنوب (٢٠١٠) ويهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات وبحث الفروق بين عينات البحث طبقا للنوع والثقافة في هذه المتغيرات.
- هناك بعض البحوث تناولت طلاب الجامعة المغتربين عن بلادهم، مثل بحث كل من *Nunes et al. (2017) ; Ghafoor & Khan (2011)* وكانت العينة المستخدمة في بحوث أخرى من الموظفين والعاملين المغتربين عن بلادهم مثل بحث *Templer et al. (2006)* وأخرى كانت العينة طلاب وعمال وموظفين مثل بحث *Ang et al. (2007)* وسيتناول البحث الحالي طلاب الجامعة والعمال والموظفين والمغتربين عن بلادهم.
- استخدمت جميع البحوث السابقة مقاييس التقرير الذاتي لقياس متغيرى الذكاء الثقافي والتوافق، وهذا ما يتبعه الباحث الحالي.
- توصلت جميع البحوث السابقة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الثقافي بأبعاده المختلفة والتوافق وأنه يمكن التنبؤ بالتوافق العام من الذكاء الثقافي للأفراد المغتربين.

كما توصلت بعض البحوث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الثقافي بأبعاده المحتلفة مثل بحث هياجنة (٢٠١٤)؛ المصرى

(٢٠١٧)؛ المعولية وآخرون (٢٠١٧)، بينما توصل بحث الشهرانى (٢٠١٦) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الثقافي عدا بُعد المعرفة، فقد وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث. واختلفت نتائج هذه البحوث مع نتائج بحث اللبدى وآخرون (٢٠١٩) حيث أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الثقافي لصالح الذكور.

وعن الفروق في الذكاء الثقافى التي ترجع إلى الثقافة توصل بحث خرنوب (٢٠١٠) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة السوريين والطلبة الأمريكيين في الذكاء الثقافي لصالح الأمريكيين.

- **فروض البحث**:

فى ضوء الإطار النظري للبحث وما توصلت إليه نتائج البحوث المرتبطة بالبحث الحالى، يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الذكاء الثقافى "الدرجة الكلية والأبعاد.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين فى الذكاء الثقافى"الدرجة الكلية والأبعاد".
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التوافق العام.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين فى التوافق العام.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الثقافي ودرجته الكلية والتوافق العام.

يمكن التنبؤ بدرجات التوافق العام، من درجات الذكاء الثقافي (الأبعاد - الدرجة الكلية).

- **منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج العِلي/ المقارن، والوصفي الارتباطي وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل: اختبار "ت" ومصفوفات الارتباط، وتحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد، حيث إنها ملائمة لأهداف البحث واختبار فرضياته.

- **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من (١٥٠) فردا من أعمار مختلفة ومن الجنسين من المغتربين عن بلادهم بواقع (٩٩) طالبا جامعيا من الماليزيين المغتربين فى مصر بكليتى الطب والصيدلة بجامعة الزقازيق وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢١,٢) سنة وانحراف معيارى (١,٢)، (٥١) فردا حديثى التخرج من المصريين المغتربين فى السعودية والعاملين ببعض الجامعات بمتوسط عمر (٢٠,٦) سنة، وقد بلغ متوسط عمر العينة ككل (٢٦) سنة وسبعة أشهر وبانحراف معياري (١٠,١)،

بواقع (٦٤ من الذكور ٨٦ من الإناث). وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض البحث.

- **أداوت البحث**:

- **أولا**: **مقياس الذكاء الثقافي** Cultural Intelligence Scale

أعد هذا المقياس Ang et al. (2007) ويتكون من (٢٠) مفردة تقيس قدرة الفرد على إقامة علاقات شخصية جيدة وفعالة في مواقف تتسم بالتنوع الثقافي.ويتكون المقياس من "أربعة" أبعاد رئيسية هي: الذكاء الثقافي (المعرفى، الدافعى، السلوكى، ماراء المعرفى)، والجدول (١) التالى يوضح أبعاد وأرقام المفردات لكل بعد:

جدول (١): أبعاد الذكاء الثقافي وأرقام المفردات لكل بعد

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
١.الذكاء الثقافي المعرفى	٢٠.١٧.١٤.١٠.٦.٢	٦
٢.الذكاء الثقافي الدافعى	١٨.١٥.١١.٧.٣	٥
٣.الذكاء الثقافي السلوكى	١٩.١٦.١٢.٨.٤	٥
١٤.الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى	١٣.٩.٥.١	٤

ويحدد الفرد استجابته على مفردات المقياس طبقا لأسلوب "ليكرت" باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: غير موافق بشدة - غير موافق إلى حد ما - لا أستطيع أن أقرر - موافق إلى حد ما - موافق بشدة)، وتقدر بالدرجات (١ . ٢ . ٣ . ٤ . ٥) على الترتيب. وتمتد الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٠ - ١٠٠) درجة.

وقد قام Ang et al. (2007) بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل "ألفا – كرونباخ" حيث بلغ قيمته (٠,٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب معامل "ألفا" لكل بُعد فكانت قيمة الثبات لبعد ما وراء المعرفى (٠,٧٠)، والبعد المعرفى (٠,٨٨)، والبعد الدافعى (٠,٧٩)، والبعد السلوكى (٠,٨٧).

وقام الباحث بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وكذلك في اللغة العربية وعلم النفس، وتم تعديل صياغة بعض المفردات بناء على آراء المحكمين. وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي، تم اتباع الخطوات التالية:

تم تطبيق المقياس على (٥٠) فردا من أعمار مختلفة من الجنسين من المغتربين عن بلادهم (٢٠ ماليزيا مغتربا فى مصر، ٣٠ مصريا مغتربا فى السعودية) بواقع (٢٥ من الذكور و٢٥ من الإناث)، وقد بلغ متوسط أعمارهم ٢٢ سنة وشهر وبانحراف معياري (٢,١). وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالى:

- **أولاً**: **ثبات مقياس الذكاء الثقافى**

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الثقافى بأكثر من طريقة كالتالى:

- باستخدام معامل ألفا - "كرونباخ" عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٢) التالى يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات ثبات مقياس الذكاء الثقافي بطريقة "ألفا – كرونباخ" ن=٥

المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة
١	٠,٩٢٥	٦	٠,٩٢٣	١١	٠,٩٢٠	١٦	٠,٩٢١
٢	٠,٩٢٥	٧	٠,٩١٩	١٢	٠,٩١٩	١٧	٠,٩٢٠
٣	٠,٩٢٢	٨	٠,٩٢١	١٣	٠,٩١٨	١٨	٠,٩١٨
٤	٠,٩٢١	٩	٠,٩١٨	١٤	٠,٩١٩	١٩	٠,٩١٩
٥	٠,٩٢١	١٠	٠,٩١٩	١٥	٠,٩٢١	٢٠	٠,٩١٩

يتضح من الجدول (٢) السابق: أن جميع مفردات مقياس الذكاء الثقافي ثابتة حيث وجد أن معامل "ألفا" للمقياس عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس أقل من أو يساوى معامل الثبات الكلى للمقياس (غنيم، صبرى، ٢٠٠٠، ص٢٧٠)، علما بأن قيمة معامل "ألفا" للمقياس ككل (٠,٩٢٥). وبناء عليه لم يتم حذف أي مفردة.

◄◄ تم حساب معامل "ألفا . "كرونباخ" لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الثقافى على حدة، والجدول (٣) التالى يوضح ذلك:

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد مقياس الذكاء الثقافى بطريقة "ألفا- كرونباخ"

المفردات	الذكاء الثقافي المعرفى	المفردات	الذكاء الثقافى الدافعى	المفردات	الذكاء الثقافي السلوكى	المفردات	الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى
٢	٠,٨٠٠	٣	٠,٧٣٥	٤	٠,٧٨٧	١	٠,٦٩١
٦	٠,٨٠٩	٧	٠,٦٨١	٨	٠,٧٦٦	٥	٠,٦٧٦
١٠	٠,٧٦٩	١١	٠,٦٩٦	١٢	٠,٧٢٩	٩	٠,٥١٤
١٤	٠,٧١٥	١٥	٠,٧٤٠	١٦	٠,٧٧٧	١٣	٠,٦٣٦
١٧	٠,٧٦٤	١٨	٠,٧٠١	١٩	٠,٧٥١		
٢٠	٠,٧٣٨						
معامل ألفا	٠,٨٠٠		٠,٧٥٤		٠,٨٠١		٠,٦٩٨

يتضح من الجدول (٣) السابق أن جميع مفردات أبعاد مقياس الذكاء الثقافي ثابتة عدا المفردة (٦) حيث وجد أن معامل "ألفا" لكل بعد عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد أقل من أو يساوى معامل الثبات الكلى للبعد. عدا المفردة (٦) في بعد الذكاء الثقافي المعرفي فكانت قيمة معامل ألفا في حالة حذفها أكبر من قيمة معامل ألفا في حالة وجودها لذا تم حذها وأصبح معال ألفا لبعد الذكاء الثقافي المعرفي مساويًا (٠,٨٠٩).

- **ثانيا: صدق مقياس الذكاء الثقافى:**

- **١ – صدق المفردات (الصدق الداخلى):**

تم حساب صدق مفردات مقياس الذكاء الثقافى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذى تنتمى إليه

وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا المقياس باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلى أو صدق التجانس الداخلى (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٥٧) والجدول (٤) التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الثقافي في حالة حذف درجة المفردة (ن = ٥٠)

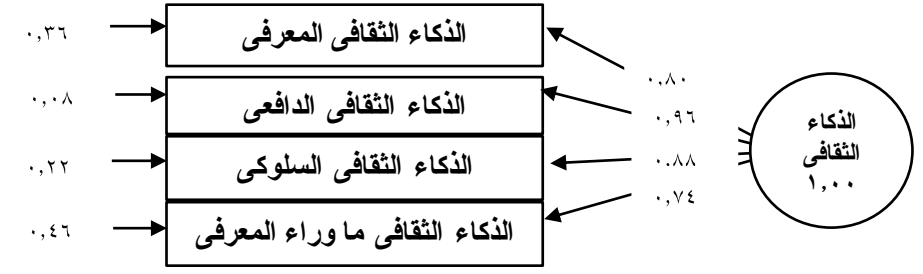
م	الذكاء الثقافى المعرفى	م	الذكاء الثقافي الدافعى	م	الذكاء الثقافى السلوكى	م	الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى
٢	٠.٥٨٩**	٣	٠.٦٢٩**	٤	٠.٦٧٦**	١	٠.٦٦٢**
٦	٠.٥٥٨**	٧	٠.٧٦٢**	٨	٠.٧٣٩**	٥	٠.٦٥٣**
١٠	٠.٦٩٥**	١١	٠.٧٤٤**	١٢	٠.٨٢٠**	٩	٠.٨٣٤**
١٤	٠.٨٦٠**	١٥	٠.٧١٥**	١٦	٠.٧٣٠**	١٣	٠.٧٦٣**
١٧	٠.٧٣١**	١٨	٠.٧٣٢**	١٩	٠.٧٦٩**		
٢٠	٠.٧٩٩**						

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• ٢ - الصدق العاملى:

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس "الذكاء الثقافى" عن طريق حساب "التحليل العاملى التوكيدى" باستخدام نموذج العامل الكامن العام لدى العينة الاستطلاعية (٥٠ فردا)، وفى نموذج العامل الكامن العام تم افتراض أن جميع العوامل (أو المقاييس) المشاهدة Observed Factors للذكاء الثقافى تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor (حسن، ٢٠٠٠، ص ص١٢٣ - ١٢٥) ويتضح ذلك من الشكل رقم (٢)[١] التالى



شكل (٢): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الثقافى

ويوضح الجدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الثقافي.

[١] الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل رقم (٢) تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل *Lisrel 8.80*.

جدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الثقافى

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية Df مستوى دلالة كا^2	٢,٠٤٢ ٢ ٠,٣٦٠	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X2 / df	١,٠٢	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٩٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٢٤١	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٠٧	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٦٨ ٠,٤٠٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٧	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٦١	(صفر) إلى (١)

يتضح من الجدول (٥) أن نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الذكاء الثقافى قد حظى على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث كانت قيمة قيمة "كا٢" غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالى (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختباربشكل جيد.

ويوضح الجدول (٦) التالي تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للذكاء الثقافى.

جدول (٦): تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام الذكاء الثقافى، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعيارى لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
١	الذكاء الثقافى المعرفى	٠,٨٠	٠,١٢٠	٦,٦٨٢**
٢	الذكاء الثقافى الدافعى	٠,٩٦	٠,١٠٨	٨,٩٠٩**
٣	الذكاء الثقافى السلوكى	٠,٨٨	٠,١١٤	٧,٧١٥**
٤	الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى	٠,٧٤	٠,١٢٥	٥,٩٠٤**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس الذكاء الثقافى. أى أن التحليل العاملى التوكيدى قدم دليلا قويًا على صدق المقياس، وأن الذكاء الثقافى عبارة عن عامل كامن عام واحد ينتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة للذكاء الثقافى.

ويتضح مما سبق أن مقياس الذكاء الثقافي بأبعاده الأربعة (المعرفى – الدافعى – السلوكى - ما وراء المعرفى) يتميز بدرجات ثبات وصدق مرتفعة وصالح للتطبيق على عينة البحث الحالى، ويتكون المقياس من (٢٠) مفردة.

- **ثانيا: مقياس التوافق العام** General Adjustment

اعتمد الباحث الحالي في بناء مقياس التوافق العام، على الإطار النظرى لمفهوم التوافق، ومراجعة أدبيات البحث، والاستفادة من بعض المقاييس مثل

مقياس (Black (1988 ومقياس (Caligiuri, Hyland, Joshi and Bross 1998)، ومقياس (Nicholls, Rothstein and Bourne (2002 وكذلك مقياس (Zimmerman et al. (2003، ومقياس القطحانى (٢٠١٨) ومجاهد (٢٠١٩). وتم صياغة مجموعة من المفردات لقياس التوافق العام، وتكون المقياس من (١٥) مفردة فى صورته الأولية، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتم تعديل صياغة بعض المفردات بناء على آراء المحكمين. وتم صياغة هذه المفردات أيضا باللغة الإنجليزية لكى تناسب العينة الأجنبية (التي لا تتحدث اللغة العربية) المستخدمة في البحث الحالي، وتم عرض هذه النسخة على عدد من المتخصصين في اللغة الإنجليزية من أعضاء هيئة التدريس بقسم "المناهج وطرق التدريس" للتحقق من دقة الصياغة باللغة الأجنبية، وتم تعديل الصياغة بناء على توصيات السادة المحكمين.

ويحدد الفرد استجابته على مفرات المقياس طبقا لأسلوب "ليكرت" باختيار أحد البدائل الثلاثة التالية: غير موافق . أحيانا . موافق. وتقدر بالدرجات (١ . ٢ . ٣) على الترتيب، وتمتد الدرجة الكلية على المقياس بين (١ - ٤٥) درجة، وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيق مقياس التوافق على (٥٠) فردا من أعمار مختلفة من الجنسين من المغتربين عن بلادهم (٢٠ ماليزيا مغتربا فى مصر، ٣٠ مصريا مغتربا فى السعودية) بواقع (٢٥ من الذكور و٢٥ من الإناث)، وقد بلغ متوسط أعمارهم ٢٨ سنة وشهر وبانحراف معياري (٩,١). وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالى:

- **أولا - ثبات مقياس التوافق العام**:

تم حساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة كالتالى:

◄◄ باستخدام معامل "ألفا - "كرونباخ" عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): معاملات ثبات مقياس التوافق العام بطريقة "ألفا -كرومباخ" ن=٥٠

المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة	المفردات	معامل الثبات بطريقة ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة
١	٠,٨٥٧	٧	٠,٨٤١	١٣	٠,٨٤٢
٢	٠,٨٥٣	٨	٠,٨٥١	١٤	٠,٨٦٧
٣	٠,٨٤٦	٩	٠,٨٥٢	١٥	٠,٨٧٦
٤	٠,٨٤٥	١٠	٠,٨٣٨		
٥	٠,٨٥١	١١	٠,٨٤٦		
٦	٠,٨٤٣	١٢	٠,٨٤٣		
معامل ألفا	٠,٨٥٣				

يتضح من الجدول (٧) أن جميع مفردات مقياس التوافق العام ثابتة، حيث وجد أن معامل ألفا للمقياس عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية

للمقياس أقل من أو يساوى معامل الثبات الكلى للمقياس عدا المفردات أرقام (١ ، ١٤ ، ١٥)، فكانت قيم معامل ألفا في حالة حذف هذه المفردات أكبر من قيمة معامل ألفا العام علما بأن قيمة معامل ألفا للمقياس ككل = (٠,٨٥٣)، ولذلك يجب حذفهم .

- تم حساب معامل الثبات بطريقة "التجزئة النصفية" لمقياس التوافق العام وقد كانت قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان / براون = (٠,٨٥١) وهو معامل ثبات جيد مما يدل على ثبات المقياس.

- **ثانيا: صدق مقياس التوافق العام:**

صدق المفردات (الصدق الداخلى):

تم حساب صدق مفردات مقياس التوافق العام عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذى تنتمى إليه في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة، والجدول (٨) التالى يوضح ذلك:

جدول (٨): معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس التوافق العام بعد حذف درجة المفردة

م	التوافق العام	م	التوافق العام
١	٠,٢٦٢	١١	٠,٥٨٦❖❖
٢	٠,٥٠٢❖❖	١٢	٠,٦٧٨❖❖
٣	٠,٣٥٧❖❖	١٣	٠,٥٧٩❖❖
٤	٠,٦٨٦❖❖	١٤	٠,١٦٢
٥	٠,٤٧٨❖❖	١٥	٠,٢٥٢
٦	٠,٥٨١❖❖		
٧	٠,٦٥٥❖❖		
٨	٠,٥٨٤❖❖		
٩	٠,٥٧٣❖❖		
١٠	٠,٤٥٦❖❖		

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا المفردات أرقام (١،١٤،١٥) لذلك تم حذفهم.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن مقياس التوافق العام يتميز بدرجات ثبات وصدق مرتفعة وصالح للتطبيق على عينة البحث الحالي وأصبح المقياس يتكون من (١٢) مفردة.

- **الإجراءات:**

تم التحقق من صحة الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة باستخدام اختبار (ت)، واستخدم معامل الارتباط للتحقق من صحة الفرضية الخامسة، وللتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم تحليل الانحدارالبسيط وتحليل الانحدار المتعدد.

- **نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها**:

- **نتائج الفرضية الأولى**:

لاختبار الفرضية الأولى التى تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الثقافي والدرجة الكلية". تم حساب الفروق بين الذكور والإناث عن طريق اختبار "ت" والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء الثقافي (الدرجة الكلية والأبعاد) ن = ١٥٠

البعد	المجموعات الفرعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء الثقافى المعرفى	ذكور	٦٤	٢٦,٨٠	٥,٣٤٩	٠,٠٢٣	٠,٩٨٢
	إناث	٨٦	٢٦,٧٥	٦,١٣٣		
الذكاء الثقافى الدافعى	ذكور	٦٤	٢٥,٠٥	٤,٧٦٢	٠,٧٦٤	٠,٤٤٦
	إناث	٨٦	٢٤,٤٥	٤,٣٠٧		
الذكاء الثقافى السلوكى	ذكور	٦٤	٢٤,٣٩	٤,٥٩٣	-٠,٥٧٨	٠,٥٦٤
	إناث	٨٦	٢٤,٧٣	٤,٤٨٦		
الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى	ذكور	٦٤	٢٠,٣٣	٣,١١٧	٢,٢٦٩	٠,٠٢٥
	إناث	٨٦	١٩,٠٤	٣,٥٧٣		
الدرجة الكلية للذكاء الثقافى	ذكور	٦٤	٩٦,٥٦	١٤,٩٨	٠,٥٦٠	٠,٥٧٦
	إناث	٨٦	٩٥,١٢	١٥,٧٤		

من الجدول (٩) يُلاحظ أنه يوجد فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى لصالح الذكور فقط ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في باقى أبعاد الذكاء الثقافي (المعرفى – الدافعى – السلوكى) والدرجة الكلية بين الذكور والإناث.

ومن إجمالي نتائج الفرضية الأولى يتضح أنها قد تحققت فى معظم جوانبها، حيث أشارت نتائج هذه الفرضية إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الثقافى الثلاثة (المعرفى – الدافعى – السلوكى) لدى عينة البحث الحالى، فى حين وجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بُعد الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى لصالح الذكور.

وتتفق نتائج الفرضية مع كل من Ang et al. (2007) ; Al-Jarrah (2016) وهيجانة (٢٠١٤) والشهرانى (٢٠١٦) والمصرى (٢٠١٧) والمعولية وآخرون (٢٠١٧). في أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الثقافي.

- **نتائج الفرضية الثانية**:

لاختبار الفرضية الثانية التى تنص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين فى الذكاء الثقافي". تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار "ت"، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق فى متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين في الذكاء الثقافى (الدرجة الكلية والأبعاد) ن = ١٥٠

البعد	المجموعات الفرعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء الثقافى المعرفى	ماليزى	٩٩	٢٦.٢١	٥.٤٣٩	١.٦٦٤-	٠.٠٩٨
	مصرى	٥١	٢٧.٨٧	٦.٣٥٩		
الذكاء الثقافى الدافعى	ماليزى	٩٩	٢٣.٨٠	٤.٤٥١	٣.٥٧٠-	٠.٠٠٠
	مصرى	٥١	٢٦.٤٦	٤.٠٨٩		
الذكاء الثقافى السلوكى	ماليزى	٩٩	٢٣.٩٧	٤.٣١٤	٢.٥٢٣-	٠.٠١٣
	مصرى	٥١	٢٥.٩٠	٤.٦٨٧		
الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى	ماليزى	٩٩	١٨.٩١	٣.٣٣٨	٣.٤٤٩-	٠.٠٠١
	مصرى	٥١	٢٠.٨٨	٣.٢٨٢		
الدرجة الكلية للذكاء الثقافى	ماليزى	٩٩	٩٢.٩٥	١٤.٤١١	٣.١٩٢-	٠.٠٠٢
	مصرى	٥١	١٠١.١٢	١٥.٩٥٧		

يتضح من الجدول (١٠) السابق:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الماليزيين المغتربين فى مصر والمصريين المغتربين فى السعودية فى الدرجة الكلية للذكاء الثقافى لصالح المصريين المغتربين فى السعودية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين فى أبعاد الذكاء الثقافى (الدافعى، السلوكى، ما وراء المعرفى) لصالح المصريين المغتربين.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الماليزيين والمصريين المغتربين فى بُعد الذكاء الثقافى المعرفى.

ومن إجمالي نتائج الفرضية الثانية يتضح أنها قد تحققت فى معظم جوانبه، حيث أشارت نتائج هذه الفرضية إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الماليزيين والمصريين المغتربين في الدرجة الكلية للذكاء الثقافى وكذلك فى ثلاثة من أبعاد الذكاء الثقافي (الدافعى، السلوكى، ما وراء المعرفى) لصالح المصريين المغتربين.

وفيما يتعلق بمدى اتساق نتائج هذه الفرضية مع ما انتهت إليه البحوث السابقة، فوُجد قدرٌ من الاختلاف مع بحث خرنوب، (٢٠١٠) الذي أظهر وجود فرق دال إحصائيا بين الطلبة السوريين والأمريكيين في الذكاء الثقافي لصالح الطلبة الأمريكيين. وأظهر بحث (Al-Jarrah 2016) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى الجنسية في الذكاء الثقافي لصالح الطلبة الأمريكيين. وقد يرجع هذا التباين في النتائج إلى اختلاف العينة وثقافة المجتمع.

- **نتائج الفرضية الثالثة**:

لاختبار الفرضية الثالثة التى تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التوافق العام". تم حساب الفروق بين الذكور والإناث عن طريق اختبار "ت" والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفرق في متوسطى درجات الذكور والإناث فى التوافق العام ن = ١٥٠

البعد	المجموعات الفرعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوافق العام	ذكور	٦٤	٢٣.٧٢	٣.١٩٠	٢.٣٦٢	٠.٠١٩
	إناث	٨٦	٢٢.٤٢	٣.٣٩١		

يتضح من الجدول (١١) وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التوافق العام لصالح الذكور.

ومن إجمالي نتائج الفرضية الثالثة يتضح أنه لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى التوافق العام لدى عينة البحث الحالى لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه القحطانى (٢٠١٨) في أنه توجد فروق لصالح الذكور، وتختلف مع نتائج بحث قشمر (٢٠١٩) في أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التوافق مع الحياة الجامعية.

- **نتائج الفرضية الرابعة**:

لاختبار الفرضية الرابعة التى تنص على أنه: "لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين فى التوافق العام". تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار "ت" والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفرق بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين في التوافق العام ن = ١٥٠

المتغير	المجموعات الفرعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوافق العام	ماليزى	٩٩	٢١.٩١	٣.٠٧٧	-٥.٩٢٦	٠.٠٠٠
	مصرى	٥١	٢٥	٢.٩٥١		

يتضح من الجدول (١٢) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى الدرجة الكلية للتوافق العام لصالح المصريين المغتربين.

ومن إجمالي نتائج الفرضية الرابعة يتضح أنه لم يتحقق، حيث أشارت نتائج هذه الفرضية إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات الماليزيين والمصريين المغتربين فى الدرجة الكلية للتوافق العام لدى عينة البحث الحالى لصالح المصريين المغتربين. ولا توجد بحوث سابقة في ضوء ما اطلع عليه الباحث اهتم بدراسة تأثير الفروق بين الماليزيين والمصريين في التوافق العام.

- **نتائج الفرضية الخامسة**:

لاختبار الفرضية الخامسة التى تنص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أبعاد الذكاء الثقافى ودرجات التوافق العام". تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الذكاء الثقافي ودرجات التوافق العام باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS16 والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الذكاء الثقافى ودرجات التوافق العام ن=١٥٠

أبعاد الذكاء الثقافي / التوافق العام	التوافق العام
الذكاء الثقافى المعرفى	٠,٤١١**
الذكاء الثقافى الدافعى	٠,٥١٧**
الذكاء الثقافى السلوكى	٠,٣٧٧**
الذكاءالثقافى ما وراء المعرفى	٠,٣٧٧**
الدرجة الكلية للذكاء الثقافي	٠,٦١٧**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات جميع أبعاد الذكاء الثقافي (المعرفى – الدافعى – السلوكى – ما وراء المعرفى) والدرجة الكلية، ودرجات التوافق العام عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومن إجمالي نتائج الفرضية الخامسة يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذه الفرضية إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات أبعاد الذكاء الثقافي ودرجات التوافق العام لدى عينة البحث الحالى.

وفيما يتعلق بمدى اتساق نتائج هذه الفرضية مع ما انتهت إليه البحوث السابقة، فنجد اتساق واتفاق نتيجة الفرضية الحالية مع نتائج بحث كل من Templer et al. (2006) والتي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات الذكاء الثقافى الدافعى ودرجات التوافق العام. كما تتفق نتيجة الفرضية الحالية مع ما توصل إليه بحث Ang et al. (2007) والتى أشارت إلى أن كلا من الذكاء الثقافى الدافعى والذكاء الثقافى السلوكى يرتبطان ارتباطا إيجابيا مع التوافق العام.

- **نتائج الفرضية السادسة**:

لاختبار الفرضية السادسة التى تنص على أنه: "يمكن التنبؤ بدرجات التوافق العام من الذكاء الثقافي (الأبعاد - الدرجة الكلية)". تم التحقق من هذه الفرضية على جزأين:

◄◄ حساب تحليل الانحدار البسيط *simple regression* للدرجة الكلية للذكاء الثقافي ويوضح الجدولان (١٤ ، ١٥) ذلك:

جدول (١٤): نتائج تحليل الانحدار البسيط عند دراسة تأثير الذكاء الثقافى على التوافق العام ن=١٥٠

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
التوافق العام	المنسوب إلى الانحدار	٢١٣٨,٣٠٨	١	٢١٣٨,٣٠٨	٤٨,٧٣٦	٠,٠٠١	٠,٢٤٨
	المنحرف عن الانحدار	٦٤٩٣,٥٧٤	١٤٨	٤٣,٨٧٦			

يتضح من الجدول (١٤) ما يلى:

وجود تأثير دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) للدرجة الكلية للذكاء الثقافى على التوافق العام، ويشير معامل التحديد (أو معامل الارتباط المتعدد) الذى يساوى (٠,٢٤٨) إلى أنه يمكن تفسير (٢٤,٨٪) من التباين فى درجات التوافق العام بواسطة الدرجة الكلية للذكاء الثقافى، وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة متغير الذكاء الثقافى.

جدول (١٥): معاملات الانحدار البسيط ودلالتها عند دراسة تأثير الذكاء الثقافى على التوافق العام (ن = ١٥٠)

المتغير التابع	المتغير المستقل	المعامل البائى	الخطأ المعيارى للمعامل البائى	بيتاβ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوافق العام	ثابت الانحدار	٣١,٤٦١	٣,٣٥٠		٩,٣٩٢	٠,٠١
	الدرجة الكلية للذكاء الثقافى	٠,٢٤٤	٠,٠٣٥	٠,٤٩٨	٧,٠٥٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٥): وجود تأثير موجب دال إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١) للدرجة الكلية للذكاء الثقافى على التوافق العام، ومن الجدول يمكن صياغة معادلة الانحدار البسيط التى تساعد على التنبؤ بدرجة للتوافق العام فى الصورة التالية:

- **التوافق العام = ٣١,٤٦١ + (٠,٢٤٤) الدرجة الكلية للذكاء الثقافي**

◄◄ استخدم تحليل الانحدار المتعدد *Stepwise Multiple Regression Analysis* لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتوافق العام من أبعاد الذكاء الثقافى حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث في الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جدًا من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد. ويتضح ذلك من الجدولين (١٦ ، ١٧):

جدول (١٦): نتائج معاملات الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير أبعاد الذكاء الثقافى على التوافق العام (ن=١٥٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
المنسوب إلى الانحدار	٤٥٧,٦٤٤	١	٤٥٧,٦٤٤	٥٣,٩١٥	٠,٠٠١	٠,٢٦٧
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	١٢٥٦,٢٥١	١٤٨	٨,٤٨٨			

جدول (١٧): معاملات تحليل الانحدار المتعدد عند دراسة تأثير الذكاءالثقافى على التوافق العام (ن=١٥٠)

المتغيرات المستقلة	المعامل البائيB	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتاβ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء الثقافى الدافعى	٠,٣٨٦	٠,٠٥٢	٠,٥١٧	٧,٤١٧	٠,٠٠١
ثابت الانحدار	١٣,٤٣٥	١,٣٠٧	-	١٠,٢٧٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدولين (١٦ ، ١٧) ما يلي:

- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لأبعاد الذكاء الثقافي (المعرفى – السلوكى - ما وراء المعرفى) على التوافق العام.
- وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) للذكاء الثقافى الدافعى على التوافق العام.
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (٠,٢٦٧) مما يدل على أن بعد الذكاء الثقافى الدافعى يفسر (٢٦,٧٪) من التباين في درجات المتغير التابع (التوافق العام)، وهي كمية كبيرة من التباين المفسَّر بواسطة هذا البعد.
- أن ثابت الانحدار دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١).

ومن الجدول (١٧) السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تساعد على التنبؤ بالتوافق العام في الصورة التالية:

- **التوافق العام** = ١٣,٤٣٥ + (٠,٣٨٦) **الذكاء الثقافى الدافعى**.

أي أنه كلما ارتفع الذكاء الثقافى الدافعى ارتفع التوافق العام لدى أفراد العينة.

ومن إجمالي نتائج الفرضية السادسة يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذه الفرضية إلى أن الدرجة الكلية للذكاء الثقافى وبعد الذكاء الثقافي الدافعى فقط يسهمان فى التنبؤ بالتوافق العام لدى عينة البحث الحالى.

وفيما يتعلق بمدى اتساق نتائج هذه الفرضية مع ما انتهت إليه البحوث السابقة، فوُجد قدر من الاتساق والاتفاق مع نتائج بحث Ang et al. (2007) والتي أشارت إلى أن الذكاء الثقافى الدافعى يتنبأ بالقدرة على التوافق. فى حين اختلفت فى أنهم توصلوا إلى أن الذكاء الثقافى السلوكى يتنبأ أيضا بالقدرة على التوافق.

كما اتفقت نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة بحث Ramalu et al. (2011) والتى توصلت إلى أن الذكاء الثقافى الدافعى يتنبأ بالتوافق العام، فى حين اختلفت فى أنهم توصلوا إلى أن الذكاء الثقافى ما وراء المعرفى يتنبأ أيضا بالتوافق العام.

- **تفسير النتائج**:

أظهرت نتائج البحث الحالي مجموعة من النتائج سيتم مناقشتها وتفسيرها فى ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة. فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى

التوافق العام لصالح الذكور وعند مستوى (٠,٠٥) في الذكاء الثقافي لصالح الذكور. وقد يرجع إلى أن الذكور يقع على كاهلهم مسئولية أسرهم وتحمل مسئوليتهم بالإضافة إلى تحمل مسئوليات البحث العلمى ومهام وأعباء العمل كالأنثى. وهذا قد يدفعهم إلى التكيف مع الظروف المحيطة وإثبات ذواتهم. كما أن التقاليد السائدة فى المجتمع تسمح للذكور بقضاء وقتا طويلا خارج المنزل، وبالتالى يحتكون أكثر بالأخرين وهذا يساعدهم على مواجهة التغيرات البيئية والمجتمعية بل والتكيف معها. وبالإضافة لذلك فإن الغالبية العظمى من الذكور يتميزون بمرونة عالية فى تقبل الأفكار الجديدة وهم أكثر انفتاحا ولديهم الجرأة وحب المغامرة والإقدام على ما هو جديد ومن ثم تزداد قدرتهم على تحمل الضغوط والتكيف مع ما يحيط بهم.ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بُعد الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى لصالح الذكور بأن الذكور يتميزون بدرجة عالية من التركيز والانتباه لأنهم مشغلون بمهام العمل ومهمة الانفاق على الأسرة فقط، على العكس من الإناث اللاتى يحملن أعباء أخرى خلاف مهام العمل مثل إدارة المنزل، بالتالى فإن تركيزهن وانتباههن متشعب فى أكثر من اتجاه وهذا قد يُفقد بعضهن الاتقان فى أحد الاهتمامات ،ولهذا يتفوق الذكور على الإناث فى الذكاء الثقافي ما وراء المعرفى ، كما أن الذكور أكثر وعيا بإمكانياتهم المعرفية العقلية والمعلومات التى يتم اكتسابها وإدراك عمليات تفكيرهم وما يقومون به من أفعال وعمليات عقلية، ولديهم قدرة على تحديد أهداف المهمة المراد تنفيذها والعمل الداؤب على إنجازها.

كذلك أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين الماليزيين والمصريين المغتربين فى كل من الذكاء الثقافى والتوافق لصالح المصريين المغتربين. وتوحى هذه النتيجة بأن المصريين المغتربين هم أكثر قدرة على التعامل بفاعلية مع الأفراد ذوى خلفيات ثقافية مختلفة، كما أنهم يمتلكون المعرفة بالفروق الثقافية التى يتوقعون ظهورها خلال التفاعلات الاجتماعية. وتعد هذه النتيجة منطقية حيث إن الشعب المصرى دائما ما يمتاز بقدرته على الصمود والتكيف مع البيئة المختلفة عن بيئتة الأصلية وذلك لأنه من أكثر الشعوب التى تعرضت للاحتلال من ثقافات مختلفة على مر العصور. ونظرا لأن مصر تمتاز بموقع جغرافى يشجع على السياحة بأنواعها المختلفة ومن هنا اعتاد الشعب المصرى على التعامل مع جنسيات مختلفة من جميع أنحاء العالم وبالتالى يستطيع التوافق مع هذه الثقافات. كما أن اللغة تلعب دورًا مهمًا حيث إن المصريين المغتربين فى السعودية لا يعانون من مشاكل في اللغة عند التفاعل مع الآخرين من العرب المتحدثين بنفس اللغة العربية، وبالتالى كانت قدرتهم على التوافق أعلى من الماليزيين المغتربين فى مصر الذين لا يتقنون التعامل باللغة العربية.

فقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذكاء الثقافى والتوافق العام لدى عينة البحث، وهذه النتيجة منطقية تتفق مع الأطر

النظرية والتى توضح أن الذكاء الثقافى يؤثر بشكل طبيعي فى توافق الفرد مع البيئة المغايرة لبيئته الأصلية. حيث إن الذكاء الثقافي هو قدرة الفرد على التكيف الناجح في ثقافة مغايرة لثقافته الأصلية، ويوفر ذلك أساسا جيدا لمنطقية العلاقة بين كل من الذكاء الثقافي والتوافق العام بين الثقافات المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة مثل بحث Templer et al. (2006) ; Ang et al. (2007) والتى أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الثقافى والتوافق.

كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن الذكاء الثقافى يسهم فى التنبؤ بالتوافق العام وتعد هذه النتيجة منطقية حيث إنها تتفق مع الإطار النظري والبحوث السابقة والتى أشارت إلى أن الذكاء الثقافي يعبر عن قدرة الفرد على التكيف بفاعلية مع السياقات الثقافية الجديدة. فإن الأفراد ذوى الذكاء الثقافي المرتفع يظهرون قدرة أكبر على إصدار الأحكام والقرارات في مواقف التفاعلات الحضارية، كما أنهم لديهم القدرة على التوافق بصورة أفضل في البيئة الثقافية الجديدة في كافة المهام الموكلة إليهم Ramalu et al., (2011) ومن هنا يعد الذكاء الثقافى منبئا جيدا بالتوافق العام مع بيئة مغايرة لموطنة الأصلى.

- **التوصيات**:

من خلال نتائج البحث الحالى يمكن الخروج بهذه التوصيات:

- نشر الوعى الثقافى لدى عينات البحث لتنمية قدرتهم على التوافق العام فى بيئات مختلفة.
- عمل برامج ارشادية بناء على نتائج البحث للوصول إلى التوافق بصورة أفضل فى بيئات مختلفة.
- عقد ورش عمل عن الذكاء الثقافي لما له من تأثير على تحويل قدرة المغترب على التوافق بشكل أفضل مع الثقافة الجديدة.
- التأكيد على العلاقة بين توافق المهنيين وعالمهم الجديد في الغربة حتى يظلوا منتجين في عملهم.
- تدريب المرشحين من أعضاء هيئة التدريس على مهارات الذكاء الثقافي تمهيدا لابتعاثهم إلى الخارج.
- تضمين مهارات الذكاء الثقافي في مناهج المراحل التعليمية المختلفة وبخاصة الثانوية العامة.

- **البحوث المقترحة**:

- الذكاء الثقافى وعلاقتة بالذكاء الانفعالى لدى عينات بحثية مختلفة.
- تأثير الذكاء الثقافى على الأداء المهنى للموظفين.
- التوافق العام وعلاقته بسمات الشخصية.
- الذكاء الثقافي والتعلم الإبداعى.
- الذكاء الثقافي ومفهوم الذات الإبداعية.

- أثر الذكاء الثقافي على دافعية للإنجاز لدى عينة من الأفرادالمغتربين.
- الأمن النفسى وعلاقته بالتوافق النفسى والاجتماعى.
- تأثير الذكاء الثقافى على التوافق المهنى للموظفين المغتربين.
- الذكاء الثقافي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

• قائمة المراجع:

- الجموعى، مؤمن بكوش (٢٠١٣). *القيم الإجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الإجتماعي لدي الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الوادي*. بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في علم النفس، جامعة بسكرة.
- السيد، فؤاد البهى (١٩٧٩). *علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى*. ط٣، القاهرة: دار الفكر العربى.
- الشهرانى، دعاء محمد سعد (٢٠١٦). الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطلاب والطالبات السعوديين المبتعثين إلى المملكة المتحدة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٦٨*، ٩١١ – ٩٣٣.
- القحطانى، عبد الله صالح (٢٠١٨). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص. *مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٢)*، ٢٤٤ – ٢٦١.
- اللبدى، نزار راسم، والعارضة، محمد عبد الله، والعوارنى، عمر اسماعيل (٢٠١٩). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة العرب الدارسين في جامعة البلقاء التطبيقية. *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦(١)*، ٣٠ – ٥١.
- المصري، اناس رمضان (٢٠١٧). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج "موهبة الصيفي الإثرائي" في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥ (٢)*، ١٨٦ – ٢٠٨.
- المعولية، نوال حمدان، وكاظم، على مهدى، والظفرى، سعيد سليمان (٢٠١٧). الذكاء الثقافي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٣ (٥)*، ٨٩ – ١١٠.
- النملة، يوسف بن إبراهيم (٢٠١٢). *المبتعث السعودى والذكاء الثقافي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٠). *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار زاهد القدسى للطباعة والنشر.
- خرنوب، فتون محمود (٢٠١٠). الذكاء الثقافي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. دراسة ميدانية لدى طلبة المعهد العالى للغات في جامعة دمشق. *المؤتمر الإقليمى الثانى لعلم النفس*، ٩٥٩ – ٩٧٣.
- راشد، محمد يوسف أحمد (٢٠١١). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد الدراسات التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى). *مجلة جامعة دمشق، ٢٧*، ٧٠١ – ٧٤٠
- طه، محمد (٢٠٠٦). *الذكاء الإنسانى (اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية)*. سلسلة عالم المعرفة، ٣٣٠. المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- عبد الله، مهنا بشير (٢٠١٠). الأمن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب معهد أعداد المعلمين / نينوى. *مجلة التربية والعلم، ١٧ (٣)*، ٣٦٠ -٣٨٤.
- غنيم، أحمد الرفاعى؛ وصبرى، نصر محمود (٢٠٠٠). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- قشمر، علي لطفي علي (٢٠١٩). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي والدراسي لدى طلبة سنة أولى في الجامعات الفلسطينية. *دراسات الناشر: جامعة عمار ثليجي بالأغواط*، ٧٧، ٦٧ – ٩٢.
- مجاهد، أحمد سمير (٢٠١٩). فقدان الأمل لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي: دراسة عاملية تنبؤية. *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٠٣ (١)*، ١ – ٨٦.
- نعيسة، رغداء (٢٠١٤). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي. *مجلة جامعة دمشق، ٣٠ (٢)*، ٨١–١٢٥.
- هياجنة، موسي على موسى (٢٠١٤). *الذكاء الثقافي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.
- Al-Jarrah, A. (2016). The Cultural Intelligence Level Among International Students in Jordanian Universities. *Educational Research Quarterly, 39(3),* 23-39.
- Almog, F. (2011). *Academic and social adjustment of university students.* Phd thesis, Bar-Ilan University.
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence, (Definition, Distinctiveness, & nomological network). In Ang, S. & Van Dyne, L. (Eds.). *Handbook on cultural intelligence: theory, measurements and applications* (pp. 3 – 15).
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effect on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization Review, 3(3),* 335 – 371.
- Baruch, L. (2002). No such thing as a global manager. *Business Horizons, 45 (1),* 36 - 42.
- Black, J. S. (1988). Work Role Transitions: A Study of American Expatriate Managers in Japan. *Journal of International Business Studies, 19 (2),* 277 -294.
- Caligiuri, P. M., Hyland, M., Joshi, A., & Bross, A. (1998). A theoretical framework for examining the relationship between family adjustment and expatriate adjustement to working in the host country. *Journal of applied psychology, 83,* 598-614.
- Capon, L. M., & Washington D. C. (2015). *Marital conflict, children's emotional security and psychological adjustment: An observational study of the influence of marital positivy*. PhD thesis, university of America.
- Carranza, M. T. G., & Egri, C. P. (2010). Managerial cultural intelligence and small business in Canada. *Management review, 21(3),* 353 – 371.
- Du Plessis, Y. (2011). Cultural intelligence as Managerial competence. *Alternation, 18(1),* 28 – 46.

- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2005). Cultural intelligence. *Harvard business review, 82,* 139 – 153.
- Ghafoor, S., & Khan, U. F. (2011). Cultural aptitude & adjustment. The impact of the expected tenure of across cultural project. *International Journal of Research in computer application and Management, 1 (4),* 9 – 15.
- Harrison, J., K. & Brower, H. (2010). The Impact of Cultural Intelligence and Psychological Hardiness on Adjustment and Homesickness among Study Abroad Students. *International Journal of Arts and Sciences. 3 (17),* 11 - 18.
- Hussain, A., kumar, A. & Husain, A. (2008). Academic stress and Adjustment among high school students. *Journal of Indian academic of applied psychology, 34,* 70-73
- Kim, Y. J., & Van Dyne, L. (2012). Cultural intelligence and international Leadership potential: The importance of contact for members of the majority. *Applied Psychology, 61 (2),* 277 – 294.
- Konanahalli, A., Oyedele, L. O., Spillane, J., Coates, R., Meding, J. V., Ebohon, J. (2014). Cross-cultural intelligence (CQ): It's impact on British expatriate adjustment on international construction projects. *International Journal of Managing Projects in Business, 7 (3),* 423-448
- Kumar. N., Rose, C. R., & Subramaniam (2008). The effect of personality and cultural intelligence on international assignment effectiveness: A review. *Journal of social sciences, 4 (4),* 320 – 328.
- Lee. H. W. & Liu, C. H. (2006). Determinants of the adjustment of expatriate managers to foreign countries: An empirical study. *International Journal of Management, 23 (2),* 302 – 311.
- Lin, Y. C., Chen, A. S. Y., & Song, Y. C. (2012). Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 36(4),* 541-552.
- Nafei, W. A. (2013). The impact of cultural intelligence on employer job performance: An empirical study on king – Abdel – Aziz hospital in Al- Taif – Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of business and management, 8 (1),* 26 – 43.
- Ng, K. Y., & Earley, P. C. (2006). Culture and intelligence: old constructs, New Frontiers. *Group and organization Management, 31 (4),* 4 – 19.
- Ng, K. Y. Van Dyne, L., & Ang, S. (2009A). From experience to experiential learning: cultural intelligence as a learning capability

for global leader development, *Academy of Management Learning & Education, 8 (4),* 511 – 526.

- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S.(2009B). Beyond international experience: The strategic role of cultural intelligence for executive selection in international human resource management. In P. R. Sparrow (Ed.,) *Hand book of international human resource management: integrating people, Process, and context* (pp.97 – 113).
- Ng, K. Y., Van Dyne, L, & Ang, S. (2012). Cultural intelligence: A Review, reflections and Recommendations for future research. In A. M. Ryan, F. T. L. Leong, & E. L. Oswald (Eds.), *Conducting Multinational research: Applying organizational Psychology in the work place* (pp. 29 – 58).
- Nicholls, C. E., Rothstein, M. G., & Bourne, A. (2002). Predicting expatriate work attitudes, the impact of cognitive closure and adjustment competencies. *International Journal of cross-cultural management, 2 (3),* 297-320.
- Nunes, I. M., Felix, B. & Prates, L. A. (2017). Cultural intelligence, cross-cultural adaptation and expatriate performance: a study with expatriates living in Brazil. *Human Resources and Organizations, 52(3),* 219 – 232.
- Pathak, Y. V. (2014). Mental health and social adjustment among college students. *International journal of public mental health and neurosciences, 1(1),* 11-14.
- Rahimi, G., Razmi, A., & Damirch, Q. V. (2011). The role of cultural intelligence in achievement of Iran's small and medium enterprise managers, *Journal of contemporary Research in business, 3 (5),* 720 – 727.
- Ramalu, S. A., Wei, C. C., & Rose, R. C. (2011).The effect of cultural intelligence on cross – cultural adjustment and job performance amongst expatriates in Malysia. *International Journal of Business and Social Sciences, 2 (9),* 59 – 80.
- Rose, R. C., Kumar, N. & Subramanian (2008). A review on individual differences and cultural intelligence. *The Journal of international social research, 4 (1),* 504 – 522.
- Rose, R. C., Ramalu, S. S., Uli, J., & Kumar, N. (2010). Expatriate performance in international assignments: The role of cultural intelligence as dynamic intercultural competency. *International Journal Business and management, 5 (8),* 76 - 85.
- Schaik, C. P. V., & Burkart, J. M. (2011). Social learning and evolution: the cultural intelligence hypothesis. *Philosophical transactions of the royal society, 366 (1567),* 1008–1016.

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2003). Select on intelligence. In Locke, E. A. (Ed.): *the Blackwell handbook of organizational principles.* Oxford: Blackwell.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group and organization management, 31* (1), 27 – 39.
- Takeuchi, R. Tesluk, P. E., Yun, S., & Lepak, D. P. (2005). An integrative view of international experience. *Academy of Management Journal. 48 (1),* 85 – 100.
- Tan, J. S. (2004). Cultural intelligence and the global economy. *Issues & observations, 24 (5),* 14 – 21.
- Templer, K. J., Tan, C. & Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and organization Management, 31 (1),* 154 – 173.
- Van Dyne, L., & Ang, S., (2006). A self-assessment of your CQ. In P. C. Earley, S. Ang, & J. S. Tan. CQ: *Developing cultural intelligence at work* (Pp. 217 – 227). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQs: the cultural intelligence scale. In S. Ang, & L. Van Dyne, (Eds.). *Handbook on cultural intelligence: theory, measurement and applications* (Pp. 16 – 38). Armonk, NY: M. E.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2009). Cultural Intelligence: Measurement and Scale development. In N. A. Moodlian (Ed.), *Contemporary Leadership and intercultural competence: Exploring the across – cultural dynamics with in organizations,* (PP. 233 – 254).
- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rocks Tuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-Dimensions of the four factors model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and Personality Psychology compass, 6 (4),* 295 – 313.
- Vedadi, A., Kheiri, B., & Abbasalizadeh, M. (2010). The relationship between cultural intelligence and achievement: A case study in an Iranian Company. *Iranian Journal of Management Studies, 3 (3),* 25 – 40.
- Zimmermann, A., Holman, D., & Sparrow, P. (2003). Un raveling adjustment mechanisms. *International Journal of Cross-Cultural Management, 3 (1),* 45 – 66.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك

إعداد :

أ / مشاعل بنت صالح عواد البلوي
حاصلة على الماجستير من قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية والآداب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك

أ / مشاعل بنت صالح عواد البلوي
حاصلة على الماجستير من قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية والآداب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام بنات بمدينة تبوك من وجهه نظر قائدات مدارس التعليم العام بتبوك، والكشف عن الاختلاف في درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي تبعا لمتغيرات(المرحلة الدراسية، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية). وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لأهداف الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع قائدات المدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك والبالغ عددهن (٢١٢) قائدة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغت (٩٣) قائدة مدرسة. وتم تطوير استبانة اشتملت على (٥٧) عبارة، تتوزع على مجالات الدراسة الثلاثة (القيادة المدرسية، التعليم والتعلم، المخرجات التربوية والتعليمية)، مقابلة مع اختصاصي التقويم في منطقة تبوك. وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التباين الأحادي (ف). وأظهرت النتائج أن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي جاءت مرتفعة، قد حل مجال (المخرجات التربوية والتعليمية) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال (القيادة المدرسية) في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، وتبين عدم وجود فروق في درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي تُعزى للمرحلة التعليمية، ووجود فروق تُعزى للخبرة ولصالح من خبرتهن (١٠سنوات فاكثر)، ووجود فروق تُعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة ولصالح (أكثر من ٣ دورات). واوصت الدراسة بأن تقوم وزارة التعليم بإعداد وتنظيم البرامج التدريبية للقائدات حول أداء مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، وأن تحدد إدارة التعليم لقاءات دورية بين قائدات المدارس لمناقشة أعمالهن في مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، وتحديد المعيقات والفجوات وإرسالها بتقرير لإدارة التعليم.

الكلمات المفتاحية: قيادة الأداء، مؤشرات الأداء التعليمية، منظومة الأداء الإشرافي المدرسي.

The Degree of Verification Indicators Supervisory and School Performance Leadership System in Public Education Schools for Girls in Tabuk City.

Mashael Saleh Al-Blewi,

Abstract:
The study aimed at determining the degree of verification indicators supervisory and school performance leadership system with its dimensions (school leadership, learning and teaching, educational and school output) in public education schools for girls in Tabuk from the perspective of leaders of public education Tabuk schools, and detecting the difference in the degree of verification indicators driving system performance supervisory school in the public education of girls schools in Tabuk, depending on the variables

(school stage, years of service, training courses).The analytical descriptive approach was used to suit the objectives of the study.The population of the study consists of all school leaders in public education for girls in Tabuk and they are (212) leaders, a sample of (93) leaders was chosen randomly.A questionnaire that developed to included (57) is divided into three dimensions of study. The study showed that a high degree of supervisory and school performance leadership system by mean (3.95) and standard deviation (0.53), and the (educational output) dimension came in the first rank with a high degree by mean (4.05) and a standard deviation (0.56), while the (school leadership) dimension came in the last rank with high degree by mean (3.84) and a standard deviation (0.54), and found no differences degree in check supervisory and leadership system of school performance indicators attributable to the educational stage, and the existence of differences due to the experience and for the benefit of their experience (10+ years). And the existence of differences due to the number of training courses in management and in favor (more than 3 course)

Keywords: performance leadership, educational indicators, school supervision performance system.

- **مُقدمة**:

يحظى التطوير التربوي باهتمام متزايد من قبل مخططي السياسات التربوية والقادة التربويين في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ويحتلّ التطوير التربوي محور الاهتمام والتركيز في العديد من الدول العربية، بخاصة في السنوات القليلة الماضية، ويتجلى هذا الاهتمام من خلال تأكيد القيادات السياسية والاجتماعية والتربوية في الدول العربية على ضرورة تحسين نوعية التعليم، بعد أنْ توسّع توسّعا كميّا هائلا في جميع الدول العربية.

وفي ظل الإدارة الحديثة تحوّلت النظرة من المدخل التقليدي لتقييم الأداء إلى المدخل المعتمد على إدارة الأداء، ويظهر الاختلاف الجوهري بين المدخلين، في أنّ المدخل التقليدي ينظر لتقييم أداء الموظف فقط، في حين يأخذ المدخل الحديث عملية تقييم أداء الموظف في إطار النظام المتكامل للإدارة، والذي يحتّم القيام بتقييم أداء الموظف في ظل النظرة الكلية لإدارة المنظمة، وهو ما يتطلب بالضرورة الربط بين أداء الموظف وتحقيق أهداف المنظمة (درويش،٢٠١٠: ٢١).

تُعَدّ إدارة الأداء من أهمّ النشاطات الإدارية في أيّ منظمة في القطاعين العام والخاص، وهي وسيلة لتحقيق إستراتيجيتها، ويؤدي تطبيقها بالشكل الصحيح عادة إلى تحقيق أهداف المنظمات الإستراتيجية، ومصالح جميع المعنيّين وأهدافهم، وقد يؤدي عدم تطبيقها إلى نتائج سلبية على المنظمات (الدحلة، ٢٠٠٧: ٤٢). ويُعَدّ التعليم المحور الأساس في عملية التقدم؛ لذا يجب أنْ تكون مؤسسات المجتمع التعليميّة قادرة على مواجهة التغيّرات، ويعتمد التعليم

كثيراً على قدرة مؤسساته التعليمية على تنمية مهارات ومفاهيم وأنماط تعليميّة جديدة، تساعد على تكيّف المؤسسات، ومرونة الأفراد. والمدرسة هي المؤسسة التعليمية الاجتماعية التي تساهم في إعداد الطلاب في المجتمع في ظل المتغيّرات الحالية؛ لذا فإنّ إصلاح البيئة التعليميّة المدرسيّة يتطلب مراجعة الممارسات القائمة في العمليات التعليميّة، والتقويم، وإعادة بناء البيئة التعليميّة لتنظيم ما تقدّمه (الحوت، والسيد، ٢٠٠٩: ٢).

إنّ استخدام مؤشرات الأداء أصبح اتجاهاً عالمياً، لدى التربويّين وصنّاع السياسة ومتخذي القرار ورجال التعليم؛ إذ يؤكدون ضرورة توظيف المؤشرات في كلّ مستويات الأنظمة التعليميّة، متضمناً صنّاع السياسة التعليمية، والإدارات التعليمية المحلية، وقادة المدارس، ومعلمي الفصول (العوشن، ٢٠١٣: ٢).

تبرز أهمية المؤشرات في مجال التعليم بروزاً واضحاً؛ حيث استخدمتها كثير من دول العالم في بناء قواعد البيانات والمعلومات التي يمكن من خلالها تزويد صانعي السياسة التربوية بالمعلومات التي تساهم في صناعة القرارات التربويّة، وتوجّه مسار التعليم، وتخطط اتجاهه، وترسم مستقبله. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استخدام مؤشرات الأداء المدرسي كمدخل للفاعلية والتحسين المدرسي، وما يتطلبه هذا الاستخدام من تهيئة مدارسنا بقاعدة البيانات التي يمكن استخدامها كمؤشرات عن الأداء المدرسي؛ من حيث المدخلات والعمليات، وما تتضمنه من تفاعلات تضمن جودة المخرجات (مرسي، ومحمد عبدالله، ٢٠١٢: ٣٧٢).

تواجه المدرسة في النّظم التربويّة العربية بعامة ضغوطاً متزايدة من المجتمع؛ لكي تطوّر برامجها، وتهيئ طلابها للتكيّف مع متطلبات عصر المعلوماتية والاتصالات السريعة وحاجة سوق العمل، وتستأثر المدرسة باهتمام كبير في خطط التطوير التربويّ؛ نظراً لاتفاق خبراء التربية ومتخذي القرار في مؤسسات التعليم على أنّ المدرسة هي الوحدة الأساسية للتطوير، والمدخل الطبيعي للإصلاح.

تُعَدّ المؤشرات التعليمية من أهمّ الوسائل العلمية في مجال التخطيط للتعليم؛ من أجل تقدير الاحتياجات التعليميّة، وتحديد الأهداف، ورسم السياسات، واتخاذ الإجراءات المتعلقة بها، حيث تحتلّ المؤشّرات التعليمية مكانة مهمة في توفير قاعدة متكاملة وواسعة من المعلومات، تمكّن من تقديم تقارير موضوعية للمنظومة التعليميّة (ابن جليلي، ٢٠١٠: ٢).

وأدّى هذا الاهتمام إلى توجيه الأنظار إلى تصميم منظومة قيادة الأداء الإشرافي من الخبراء، والمختصين، والمشرفين على وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تعميمها بتنظيم العمل الإشرافي، الصادر برقم (٣٤١٨٣٠٩٥٤)، بتاريخ ١١/٩/ ١٤٣٤هـ (وزارة التعليم، ٢٠١٤: ٣)، وهو الذي سيقوم بدوره بمعالجة هذا الغياب في مؤشرات إدارة الأداء في المؤسسات التعليميّة. ومن هنا تتبيّن أهمية

الكشف عن "درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك."

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**:

إنّ الاهتمام بالجودة والتميّز في الأداء من الأساليب الإدارية التي من شأنها تنظيم العمل وتحسين الأداء في المنظمات على اختلافها وتطويره. ونهجت وزارة التعليم؛ بناء على معايير إدارة الأداء، على تصميم منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، والتي تسعى إلى تطوير العملية الإشرافية وتحسينها بما يحقق جودة الأداء في المؤسسات التعليميّة، والتي من أهدافها أنْ تُطلع الإدارة العاملينّ على المجالات التي يتميّزون فيها والمجالات التي يمكن أن يتحسّنوا فيها، والتي تساعدهم على تحسن أدائهم، وزيادة إنتاجيتهم، وشعورهم بالرضا الوظيفي، بما ينفع صاحب الفائدة الأولى من قيام النظام التعليمي، وهو الطالب.

والواقع أنّ هناك مؤشراتٍ تُشير إلى وجود قصورٍ يُحيط بآليات متابعة نمو المتعلمين، وقياس فعالية المؤسسة التعليميّة، ومن تلك المؤشرات عدم استخدام المؤسسات التعليميّة لآليات خاصة لمتابعة أداء المتعلمين ونموهم عبر فترات زمنية معينة في المواد الدراسية المختلفة، وتَعرُّف أسباب تدني أو ارتقاء ذلك الأداء، حيث يستهدف نظام التقييم التعليمي تحديد مستوى تحصيل المتعلم الراهن في عام معين وفقا لدرجات نجاح عُظمى وصُغرى، من خلال اعتمادها في قياس نمو المتعلم على النسب المئوية العامة للنجاح في نهاية العام الدراسي فقط، سواء على مستوى كلّ مادة دراسية أم على مستوى جميع المواد الدراسيّة، ولا يلتفت لتطور نمو المتعلمين من عام دراسي إلى آخر، أو إلى نوعية التوزيع لدرجات المتعلمين وفقا للمنحنى الاعتدالي، بالإضافة إلى استخدام آليات محدودية وذات فعالية ضعيفة: (الملاحظة، والمقابلات، وفحص الوثائق) لتقييم أداء المعلم/عضو هيئة تدريس، وعناصر المؤسسة التعليمية كلها، ومن ثمّ لا تستخدم آليات فعّالة لمحاسبة المعلّمين الذين يخفق متعلموهم في فصولهم، أو آليات لتكريم المعلمين المتميّزين) (شحاتة، ٢٠١٢: ١).

ولقد زاد الاهتمام بقياس مؤشرات الأداء في المؤسسات التعليمية؛ حيث إنّ التغيرات العلمية والتربوية التي يشهدها العالم تشمل معظم الجوانب والأنظمة، بما فيها النظام التربوي؛ مما وجّه المختصين والقائمين على التعليم لبناء منظومة قيادة الأداء الإشرافي وَفق مؤشرات الأداء الكميّة والنوعيّة، وتستهدف هذه المؤشرات بالدرجة الأولى التطوير المستمر للعملية الإشرافية والتعليمية، سواء على مستوى الإشراف أو المدرسة تحت شعار (لا ندير إلا ما نقيس) (وزارة التعليم، ٢٠١٤: ٣).

وحدّدت الإدارة العامة للإشراف التربوي في الإصدار الثالث لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي خمسة مؤشرات أساسية لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي، وهي: "مؤشر الأداء الكمي، ومؤشر الأداء النوعي، ومؤشر الأداء المدرسي، ومؤشر أداة

قياس بناء الخطط، ومؤشر أداة قياس منجزات الخطط" (وزارة التعليم، ٢٠١٥ -ب: ٤).

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، والدراسة الاستطلاعية التي أجريت مع اختصاصي التقويم بمنطقة تبوك، عن مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي (مجممي، ٢٠١٧) وأظهرت أنّ أبرز معوّقات تطبيق المنظومة بمجالاتها الثلاثة، هي: عدم اكتمال التشكيلات المدرسية (وكيل، ومرشد، وكاتب، وأمين مصادر التعلّم)، وقلة البرامج التدريبية والمهنية المتميزة التي تساهم في تطوير الهيئة التدريسيّة، وبالرغم من حداثة تفعيل تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي، إلا أنّ هنالك دراسات تناولت المنظومة من الجانب الإشرافي، وتطبيقه في مكاتب الإشراف التربوي ومعوقات التطبيق، كدراسة كل من القحطاني (٢٠١٥)، والأشقر (٢٠١٥)، ونواوي (٢٠١٦)، والمسعودي (٢٠١٦)، ولم تُجرَ دراسة -على حد علم الباحثة - حول منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي بمجالاتها: (القيادة المدرسية، وعملية التعليم والتعلم، والمخرجات التعليميّة والتربويّة)، وهو الجانب الذي يختّص بالمدرسة؛ من حيث القيادة المدرسية والإدارة الصفية لعملية التعليم والتعلم والمخرجات التربوية التعليمية وقياسها عن طريق مؤشرات خاصة بها؛ لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة منها؛ للكشف عن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: (ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك؟)، ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال (القيادة المدرسية) ؟
- ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال (التعليم والتعلّم) ؟
- ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال (المخرجات التربوية والتعليمية) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك تُعزى لمتغيرات: (المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة)؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن:

- درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، من وجهة نظر قائدات المدارس.

- درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال القيادة المدرسية، من وجهة نظر قائدات المدارس.
- درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال التعليم والتعلم، من وجهة نظر قائدات المدارس.
- درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال المخرجات التربوية والتعليمية، من وجهة نظر قائدات المدارس.
- دلالة الفروق بين متوسطات استجابات القائدات حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك تبعا لمتغيرات: المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة.

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- أهمية التطرق لموضوع منظومة قيادة الأداء وتناوله والبحث فيه، والّذي هو صورة لإدارة الأداء، والذي يتزايد الاهتمام به مع تطوّر الفكر الإداري الحديث.
- تقدم الدراسة الحالية توصياتٍ لقائدات المدارس القائمات على تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام بالمملكة.
- تقديم الدراسة الحالية إطارا نظريا عن مؤشرات الأداء التعليميّة، والتي تستحوذ على اهتمام القائمين على التعليم حديثا.
- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أنّ الدراسات السابقة . على حد علم الباحثة . لم يسبق لها تناول مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي؛ لحداثة تفعيل المنظومة في المؤسسات التعليميّة.
- يستفيد الباحثون من الدراسة في طرق المجال نفسه بحدود مختلفة عن الدراسة الحالية.
- تقدّم الدراسة الحالية توصيات للقائمين على تطوير النظام التعليمي في منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي.

- **مصطلحات الدراسة**:

- 1**المؤشرات**: Indicators

المؤشرIndicator: هو فحص دقيق يُحدّد موطن الخلل بدقة (وزارة التعليم، ٢٠١٤: ١٠). كما يُعرّف بأنّه: عامل أو متغير كمّي أو نوعي يوفّر وسيلة يسيرة موثوقة لقياس الإنجاز، أو الكشف عن التغيّرات (فيلة، وزكي، ٢٠٠٤: ٣٣). ويُعرّفها معجم مصطلحات التربيّة بأنها: لمحة خاطفة مصوّرة إجمالية لا تمثّل الواقع بكل دينامياته أو بدقة علمية تامّة، وهي ما تُشير إلى البيانات والمعلومات التي تُحدّد الحالة الإجمالية للشيء الذي نختبره بدرجة معينة من الدقة (فيلة، وزكي، ٢٠٠٤: ٢٠٦). وتُعرَّف المؤشرات بأنّها: الأدلة أو الشواهد الكميّة والكيفيّة الدالة على مدى تحقق الهدف (الحدابي، ٢٠٠٧: ٢٠٩). وتُعرَّف الدراسة الحالية المؤشر إجرائيا بأنّه: مقياس صحيح يُستخدم لفحص الأداء، سواء كان أداء المؤسسة أم الأفراد.

• **المؤشرات التعليمية** :Education Indicators

تُعَرّف بأنّها: الإطار المرجعي الذي يُقارن في ضوئه أداء كلّ مكوّنة من مكونات النظام المدرسي، وتُوضع في صورة عبارات وصفية تعبّر عن مختلف مستويات هذا الأداء، وتركز انتباه اختصاصي التقويم وهيئة المدرسة على عناصر أساسية لجوانب الأداء المتوقع (علام، ٢٠٠٧: ٣٣٠). وتُعرّف المؤشرات التعليمية بأنها: أدلّة لمراجعة وضبط الجودة في كلّ عملية إجراء بالمؤسسة التعليمية؛ لضمان التطابق بين ضوابط الجودة وجودة التنفيذ، ومن ثمّ فهي أدلّة على تطبيق ضوابط الجودة والالتزام بها في النظام التعليمي أو أحد مدخلاته، أو أنها أدلّة على جودة الأداء، وتحقيق الأهداف بالجودة المنشودة (إسماعيل، ٢٠٠٥: ٥٤). وتُعرّف الدراسة الحالية المؤشرات التعليميّة إجرائيا بأنها: أدلّة لمراجعة الأداء كما قد تُعزى إلى أنّ جميع القائدات بغض النظر عن خبراتهن يتبعن لجهة رسمية واحدة، هي من ترسم لهن السياسة التربوية، وجميع القائدات يسعين للتميز، ويطمحن لتحسين الأداء بغض النظر عن خبراتهن.الفعلي، ومقارنته مع الأداء المرغوب في تحقيقه، وهو الغرض من وضع المؤشرات، ويؤدي تطبيقها إلى جودة الأداء التعليمي.

• **منظومة** :System

تُعَرّف بأنّها: مجموعة من الكيانات أو العناصر المتفاعلة؛ من أجل تحقيق هدف معين، وهي تشملُ المواد والتجهيزات والبر مجيات والأفراد والمعلومات والتقانات والأمكنة والخدمات، وغيرها من العناصر المساعدة (رزوق، ٢٠١٥: ٦٣٦). وتُعَرّف المنظومة بأنّها مجموعة من العلاقات المنظمة المتداخلة، التي تربط بين أجزاء متفاعلة، وتكون منها كلّ مركبٍ أو نمط معقد (الجهوية، ٢٠٠٩: ١٣٢). وتُعرّف الدراسة الحالية المنظومة إجرائيا بأنها: مجموعة من العناصر المتكاملة فيما بينها لتحقيق أهداف مرجوة.

• **منظومة التعليم** :Education system

هي مجموعة من المكوّنات والعناصر التي تتفاعل فيما بينها بصورة مستمرة، وتبدو مجتمعة في تآلف وانسجام، وتعمل من أجل تحقيق أهداف تعليميّةٍ محددة (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣: ٢٨٩). وتُعرّف الدراسة الحالية المنظومة إجرائيا بأنها: مجموعة من العناصر المتكاملة فيما بينها لتحقيق أهداف مرجوة.

• /**قيادة الأداء**:

تعرفها الإدارة العامة للإشراف التربوي (وزارة التعليم، ٢٠١٥ –ب: ٤) بأنها: "القدرة على التحكم والسيطرة على الأداء بقصد ضمان الوصول إلى الهدف".

ويُعرّف حبيب وآخرون (Habib, et al.، ٢٠١٦: ٢١٥) قيادة الأداء بأنها: ارتباط القيادة بالأداء ودورها المباشر في ارتفاع الفعاليّة التنظيميّة، وما يترتب عليها من وإيجابية العلاقة بين المدرسة والمعلمين، والمشاركة في القرار، وروح التعليم عند المتعلمين والاحتراف، وكذلك قلّة العوائق للمعلمين، والمزيد من الرضا الوظيفي والالتزام، واتجاه أداء الطلاب ليكون أكثر إيجابية، ولا سيما في موقفهم من المدارس والتعلّم.

ويُعرّفها سينيما Sinnema, et al.، ٢٠١٣: ٣٠١)) بأنّها: القيادة المرتبطة بتحسين التعليم والتعلّم، مثل: تحديد الأهداف، وتوفير الموارد الإستراتيجية، وضمان جودة التعليم والتعلم، والمعلم الرائد والتنمية، وضمان بيئة آمنة ومنظمة. وتُعرّفها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: قيادة مرتبطة بأداء جميع جوانب المؤسسة التعليمية، وتشمل جميع عناصرها من: (قائد، ومعلّم، وطالب) وبيئة تعليميّة جاذبة، ومراقبة الأداء التعليمي وفق مؤشرات محددة في المجالات (القيادة المدرسية، التعليم والتعلّم، المخرجات التعليمية والتربوية) والحصول على تحصيل دراسي مرتفع وأداء تعليمي وَفق الأهداف التعليميّة المنشودة.

- **منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي**:

هو نظام للتأثير والتحكم والسيطرة على الممارسات الإشرافية، وتأتي بثلاثة مسمّيات بمعنى واحد، هي: إدارة الأداء، وقيادة الأداء، ومراقبة الأداء)وزارة التعليم، ٢٠١٤: ٤)، وتُعرّفها الدراسة الحالية إجرائيا بأنها: نظام شامل ضابط لكل جوانب العملية التعليمية وعناصرها، ويشمل أبعادا كمية ونوعية، محددة بمعايير ومؤشرات أداء واضحة قابلة لقياس الأداء المدرسي بجميع عناصره: (قائد، ومعلم، وطالب) وإمكانات مادية وخدمات مساندة تساهم في تحسين البيئة التعليميّة وتطويرها.

- **حدود الدراسة ومحدداتها**:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعيّة: تناولت الدراسة تحديد درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في المجالات التالية: (القيادة المدرسية، والتعليم والتعلّم، والمخرجات التربويّة)، وذلك وَفق الإصدار الثالث في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات.
- الحدود البشرية: أجريت الدراسة الحالية على قائدات مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمدينة تبوك.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس التعليم العام للبنات بجميع مراحلها: (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) بمدينة تبوك.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٧هـ/ ١٤٣٨هـ.

- **الإجراءات المنهجية** :

- **منهج الدراسة**:

في ضوء مشكلة الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة لجمع البيانات، ثم تم تبويبها، ثم استخراج النتائج الكيفية والكمية وتفسيرها، كما استخدمت الباحثة أداة المقابلة، واعتمد عليها في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد محاور الاستبانة.

- **مجتمع الدراسة**:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع قائدات مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، والبالغ عددهن (٢١٢) قائدة، وذلك وَفق إحصائيات إدارة تعليم تبوك

للعام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ (ملحق أ)، والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية.

الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
الابتدائية	99	46.7%
المتوسطة	65	30.7%
الثانوية	48	22.6%
المجموع	212	100%

- **عينة الدراسة**:

تمّ اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغت (١٠٦) قائدات، شكّلن ما نسبته (٥٠٪) من مجتمع الدراسة، حيث وُزّعت عليهن الاستبانة من خلال إرسالها إلكترونيا، وبلغ عدد المستجيبات على الاستبانة (٩٣) قائدة مدرسة، وبنسبة استجابة (٨٧,٧٪) من إجمالي عدد العينة، والجداول (٢، ٣، ٤) تبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة.

الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
الابتدائية	42	45.2%
المتوسطة	31	33.3%
الثانوية	20	21.5%
المجموع	93	100%

من خلال توزيع العينة في الجدول (٢) يُلاحظ تفاوت أعداد أفراد العينة تبعا لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغ عدد قائدات المرحلة الابتدائية (٤٢) قائدة، في حين كان عدد قائدات المرحلة المتوسطة (٣١) قائدة، بينما بلغ عدد قائدات المرحلة الثانوية (٢٠).

الجدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة في الإدارة

سنوات الخدمة في الإدارة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	16	17.2%
5– أقل من 10 سنوات	22	23.7%
١٠سنوات فأكثر	55	59.1%
المجموع	93	100%

من خلال توزيع العينة في الجدول (٣) يُلاحظ تفاوت أعداد أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الخدمة في الإدارة، حيث أنّ (١٦) قائدة من فئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، في حين كان هناك (٢٢) قائدة من فئة الخبرة (٥– أقل من 10 سنوات)، بينما بلغ عدد القائدات فئة الخبرة (١٠سنوات فأكثر) ما مجموعه (٥٥) قائدة.

الجدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية في مجال الإدارة

الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
دورتان	13	14%
ثلاث دورات	8	8.6%
أكثر من ٣ دورات	72	77.4%
المجموع	93	100%

من خلال توزيع العينة في الجدول (٤) يُلاحظ تفاوت أعداد أفراد العينة تبعا لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة، حيث أنّ هناك (١٣) قائدة خضعن

لدورتان تدريبيتان، في حين خضعت (٨) قائدات لثلاث دورات، بينما بلغ عدد القائدات اللاتي خضعن لأكثر من ثلاث دورات (٧٢) قائدة.

- **أداة الدراسة**:

تم استخدام الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية، وهي أداة مناسبة لجمع بيانات تتعلق بآراء أو اتجاهات المبحوثين حول موضوع معين، واجراء المقابلة مع اختصاصي التقويم لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي في منطقة تبوك.

- **بناء أداة الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تمَ تطوير استبانة مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي من خلال الاطلاع على استمارة دليل قيادة منظومة الأداء الإشرافي -الإصدار الثالث (وزارة التعليم، ٢٠١٥ -ب)، وقد تضمنت الاستبانة جزأين، كما يلي:

- الجزء الأول: ويضم البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة من حيث: المرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة.
- الجزء الثاني: ويحتوي على (٥٨) عبارة، توزعت على ثلاثة مجالات هي:
  - ✓ مجال القيادة المدرسية: وعدد عباراته (٢٢) عبارة.
  - ✓ مجال التعليم والتعلم: وعدد عباراته (١١) عبارة.
  - ✓ المخرجات التعليمية والتربوية: وعدد عباراته (٢٥) عبارة.

وقد تصدّر الاستبانة لغايات التحكيم خطاب موجه للمحكم، طلبت فيه الباحثة قراءة عبارات الاستبانة، وبيان رأي المحكم من حيث إنتماء العبارات للبُعد الوارد تحته، وكذلك الحكم على مدى وضوح العبارات، وصياغتها اللغوية، والمقترحات المناسبة من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة.

- **صدق وثبات أداة الدراسة**:

استُخرِج صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية كما يلي:

- **صدق أداة الدراسة**:
- **الصدق الظاهري (صدق المحكّمين)**:

للتأكد من صدق الأداة بصورتها الأولية عُرضت على (٢٠) محكماً في الجامعات السعودية والعربية في تخصصات مختلفة (ملحق ب) حيث طُلب منهم تحكيم الأداة كما ورد في خطاب التحكيم الموجه إليهم، وبعد إعادة نُسخ الأداة من المحكمين، قامت الباحثة بدراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وقد تم اعتماد معيار اتفاق (٨٠٪) من لجنة التحكيم، لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء ذلك تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، والتي تمثلت في حذف عبارة واحدة فقط من المجال الأول، وبذلك أصبحت الأداة بعد انتهاء عملية التحكيم مكوّنة من (٥٧) عبارة موزعة في المجالات الثلاثة، كما يلي:

- مجال القيادة المدرسية: وعدد عباراته (٢١) عبارة.

- مجال التعليم والتعلّم: وعدد عباراته (١١) عبارة.
- المخرجات التعليمية والتربوية: وعدد عباراته (٢٥) عبارة.

• **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة** :Constructive Yalidity

بعد الانتهاء من إجراءات التحكيم، طبّقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، اشتملت على (٣٠) قائدة في مدينة تبوك، ومن ثم تم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، بين كل عبارة من العبارات مع المجال الواردة فيه، لإظهار مدى إتساق العبارات في قياس المجال الواردة فيه، ويُستخدم الاتساق الداخلي إحصائيا للتأكد من أنّ كل عبارة في الاستبانة متسقة مع المجال الذي تنتمي إليه، وهو من مقاييس التجانس (Homogeneity) بين العبارات والدرجة الكلية للمجال، بمعنى أن كل عبارة تهدف إلى قياس المفهوم أو الوظيفة نفسها التي تقيسها العبارات الأخرى في المجال، وبحيث تعكس معاملات الارتباط صدق التكوين للمجال. ويُستخدم في استبعاد العبارات غير الصالحة وغير المتسقة مع المجال، في حال لم يكن معامل الارتباط دال إحصائيا. ويبين الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة. وتشير النتائج في الجدول (٥) والمتعلقة باتساق عبارات مجالات أداة الدراسة إلى ما يلي:

- بالنسبة لاتساق عبارات المجال الأول (القيادة المدرسية)، تشير النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال القيادة المدرسية مع الدرجة الكلية للمجال تراوحت ما بين (٠,٤٥١) و(٠,٧٨٩)، وبدلالة إحصائية تراوحت ما بين (α = ٠,٠٥) و (α = ٠,٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال القيادة المدرسية.
- كما أن قيم معاملات الارتباط لعبارات مجال التعليم والتعلّم مع الدرجة الكلية للمجال تراوحت ما بين (٠,٥٨٣) و(٠,٨٤٥)، وبدلالة إحصائية (α = ٠,٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال التعليم والتعلم.
- أما مجال المخرجات التربوية والتعليمية فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٦٦) و(٠,٨٠١)، وبدلالة إحصائية تراوحت ما بين (α = ٠,٠٥) و (α = ٠,٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه العبارات لقياس درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال المخرجات التربوية والتعليمية.

• **ثبات أداة الدراسة**:

• **معامل ألفا كرونباخ** "Cronbach's alpha Coefficient"

بعد التحقق من صدق البناء التكويني لأداة الدراسة، استُخرجت معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها الثلاثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ "Cronbach's alpha"، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة، مع الدرجة الكلية للمجال الواردة فيه

مجال القيادة المدرسية		مجال التعليم والتعلم		مجال المخرجات التربوية والتعليمية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.650**	1	0.810**	1	0.627**
2	0.702**	2	0.764**	2	0.796**
3	0.529**	3	0.845**	3	0.382*
4	0.710**	4	0.781**	4	0.638**
5	0.493**	5	0.724**	5	0.779**
6	0.733**	6	0.583**	6	0.716**
7	0.626**	7	0.750**	7	0.669**
8	0.784**	8	0.796**	8	0.764**
9	0.609**	9	0.693**	9	0.743**
10	0.491**	10	0.739**	10	0.801**
11	0.451*	11	0.631**	11	0.528**
12	0.638**			12	0.443*
13	0.526**			13	0.515**
14	0.534**			14	0.760**
15	0.453*			15	0.721**
16	0.774**			16	0.528**
17	0.645**			17	0.437*
18	0.748**			18	0.709**
19	0.789**			19	0.450*
20	0.769**			20	0.366*
21	0.766**			21	0.452*
				22	0.468**
				23	0.474**
				24	0.537**
				25	0.577**

◆ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

◆◆ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١).

الجدول (٦) معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

المجالات	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
القيادة المدرسية	**21**	**0.89**
التعليم والتعلم	**11**	**0.91**
المخرجات التربوية والتعليمية	**25**	**0.91**
الأداة ككل	**57**	**0.95**

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى أن قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة كانت مرتفعة، وتراوحت ما بين (٠,٨٩ - ٠,٩١)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٥).

- **مؤشر الصدق الذاتي** "Index Validating"

تم حساب مؤشر الصدق الذاتي لمجالات أداة الدراسة، وذلك من خلال احتساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات في النقطة (أ) السابقة، وقد بلغت قيم مؤشر الصدق الذاتي لمجالات أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول (٧).

الجدول (٧) مؤشر الصدق الذاتي لمجالات أداة الدراسة

المجالات	مؤشر الصدق الذاتي◆
القيادة المدرسية	0.94
التعليم والتعلّم	0.95
المخرجات التربوية والتعليمية	0.95
الأداة ككل	0.97

◆ الصدق الذاتي = الجذر التربيعي الموجب للثبات

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أن مؤشر الصدق الذاتي يدل على معدل ثبات عالي، وهذه النتائج تُعد مقبولة لاعتبار أداة الدراسة ثابتة، وبعد التأكد من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، يمكن القول بأن أداة الدراسة تتمتع بالثبات، وأن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيقها تخضع لدرجة مقبولة من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها. وتظهر الأداة في صورتها النهائية كما في الملحق (ج).

- **معيار الحكم لتقدير درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي**

لأغراض الحكم على درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، وفقاً لفئاتٍ المقياس الخماسي المستخدم في الموافقة على عبارات الأداة (بدرجة عاليةٍ جدا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدا) أعطيت لها القيم على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتم استخراج المدى بالطريقة التالية:

- المدى، ويمثل المدى الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة بالمقياس = ٥ -١ = ٤.
- طول الفئة = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠ تمثل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس.

فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من (١) إلى (١ + ٠,٨٠)، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، والجدول (٨) يوضح طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقاً لفئات الاستجابة الخمسة.

الجدول (٨) معيار الحكم لتقدير درجة استجابة القائدات على أداة الدراسة

مستويات الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي
بدرجة منخفضة جداً	1 – 1.80	منخفضة جداً
بدرجة منخفضة	1.81 – 2.60	منخفضة
بدرجة متوسطة	2.61 – 3.40	متوسطة
بدرجة عالية	3.41 – 4.20	مرتفعة
بدرجة عالية جداً	4.21 – 5.00	مرتفعة جداً

- **إجراءات تطبيق أداة الدراسة**

- الاطلاع على دليل قيادة منظومة الأداء الإشرافي -الإصدار الثالث (وزارة التعليم، ٢٠١٥ -ب)، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، لإعداد الأداة الخاصة بالدراسة، وعرضها على لجنة من المحكمين للحكم على الصدق الظاهري للأداة، لتطبيقها على العينة الاستطلاعية.
- تم استخراج الخطابات اللازمة لتطبيق الأداة ميدانياً (الملحق ه)، وقد تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية لحساب الصدق والثبات.

- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات)، تم حصر مجتمع الدراسة من خلال الرجوع إلى إدارة التعليم بمنطقة تبوك، ومن ثم تم اختيار العينة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة إلكترونياً، ومتابعة الاستبانة وتجميعها، وتجهيزها للتحليل الإحصائي.
- تفريغ البيانات على قوائم خاصة، ثم إدخال البيانات إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية -*Statistical Packages for social sciences V.SPSS* ٢١)) ومعالجتها إحصائيا.
- استخراج النتائج، وعرضها ومناقشتها في الفصل الرابع، واستخلاص النتائج النهائية، وتقديم التوصيات والدراسات المستقبلية المقترحة في الفصل الخامس.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (النسخة ٢١) (SPSS, V. ٢١) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*) وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (*Cronbach's alpha*) ومؤشر الصدق الذاتي (*Index Validating*) لقياس ثبات أداة الدراسة.
- مقياس الإحصاء الوصفي (*Descriptive Statistic*) من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس بالإضافة إلى الأسئلة الفرعية من الأول وحتى الثالث.
- تحليل التباين الأحادي (*One Way ANOVA*) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على، وفقا لمتغيرات المرحلة الدراسية، وسنوات الخدمة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة، متبوعا بالمقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (*Less Significant Deference- LSD*) للتعرف على مصدر الفروق الدالة إحصائيا، في السؤال الفرعي الرابع.

- **نتائج الدراسة** :

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس**:

"ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك"؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك للكلي، والمجالات الفرعية، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول (٩).

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك للكلي والمجالات الفرعية

مجالات مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
المخرجات التربوية والتعليمية	4.05	0.56	1	مرتفعة
التعليم والتعلم	3.97	0.63	2	مرتفعة
القيادة المدرسية	3.84	0.54	3	مرتفعة
الأداة ككل	3.95	0.53	-	مرتفعة

يُلاحظ من خلال الجدول (٩) أنّ درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وبانحراف معياري (٠,٥٣)، وقد حلّ مجال (المخرجات التربوية والتعليمية) في المرتبة الأولى، وبدرجة تحقق مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥)، وبانحراف معياري (٠,٥٦)، تلاه مجال (التعليم والتعلم)، وبدرجةٍ تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧)، وبانحراف معياري (٠,٦٣)، وأخيرا جاء مجال (القيادة المدرسية)، وبدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤)، وبانحراف معياري (٠,٥٤).

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول**:

"ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال (القيادة المدرسية)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك في مجال (القيادة المدرسية)، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول (١٠).

يتضح من الجدول (١٠) أن مجال القيادة المدرسية جاء بدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وبانحراف معياري (٠,٥٤)،وتعزى هذه النتيجة إلى أن قائدات المدارس يسعين لتطبيق القيادة المدرسية والتي من مهامها إعداد الخطة وفق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والتي تنظم بدورها العمل في المدرسة، وتدريب وتأهيل المعلمات وخاصة الفئة الأولى بالرعاية، وتشجيع العادات الصحية السليمة الجيدة كالاهتمام بنظافة المدرسة والطلبة، والكشف عن الطاقات الإبداعية والمميزة لدى المعلمات، وتقديم التسهيلات البشرية والمادية للميدان والتي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية لوزارة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بلبيسي، ٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة المهام القيادية لدى قادة وقائدات المدارس كانت كبيرة. وتتفق كذلك مع دراسة (Onuma، ٢٠١٦) والتي أظهرت وجود مستوى إيجابي في أداء القادة لمبادئ الإشراف الداخلي. كما تتفق مع دراسة إقوا (Egwu, 2015) التي دلّت على أنّ أداء قادة المدارس في الإشراف على التدريس في الفصول الدراسية في المدارس الثانوية كان فعالا، ومع دراسة (العمري، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن درجة

ممارسة قائد المدرسة لأدواره الإشرافية والإدارية جاءت مرتفعة. كما تنسجم هذه النتيجة مع دراسة دراسة (الغامدي، ٢٠١٣)، التي أظهرت أنّ درجة جودة أداء القيادة التربوية، وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة كانتٍ بدرجة عالية. كما تتفق مع دراسة (Pettigrew، ٢٠١٣) التي أشارت إلى أن كلا من قادة المدارس والمعلمين ينظرون إلى تأطير أهداف المدرسة الأكثر أهمية في سلوك القيادة التعليمية.

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك لمجال القيادة المدرسية، مرتبة تنازليا

رقم العبارة	مجال القيادة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
3	تستهدف قائدة المدرسة الفئة الأولى بالرعاية بزيارات صفية خلال الفصل الدراسي الواحد.	4.40	0.78	1	مرتفعة
16	يتفق مظهر الطالبات العام مع العادات والزي الوطني.	4.34	0.81	2	مرتفعة
4	تقوم قائدة المدرسة بالزيارات الصفية بشكل مبرمج.	4.34	0.83	3	مرتفعة
9	تلتحق كل معلمة بالمدرسة ببرامج مهنية خارج المدرسة.	4.16	0.93	4	مرتفعة
1	تلتزم المدرسة بتصميم الخطة وفق مؤشرات الأداء المعتمدة.	4.15	0.87	5	مرتفعة
15	تخلو جدران المدرسة من الكلمات النابية.	4.07	1.05	6	مرتفعة
7	تقدم المعلمات المتميزات في المدرسة خبراتهن لخدمة زميلاتهن.	4.03	0.95	7	مرتفعة
17	تبدو المرافق العامة للمدرسة في حالة جيدة.	3.97	1.00	8	مرتفعة
2	تنفذ الخطة وفق الزمن المحدد لها.	3.94	0.84	9	مرتفعة
12	تطبق المدرسة برامج تصحيحية للطالبات للحد من فجوة الغياب.	3.93	0.83	10	مرتفعة
5	تقوم قائدة المدرسة بزيارتين صفيتين لكل معلمة.	3.85	1.05	11	مرتفعة
21	تتعامل الطالبات مع بعضهن بطريقة لائقة.	3.82	0.84	12	مرتفعة
19	تلتزم الطالبات بالحركة الانسيابية في الفناء والممرات.	3.79	0.94	13	مرتفعة
6	تحصل كل معلمة على تنمية مهنية ذاتية داخلية في المدرسة.	3.68	1.02	14	مرتفعة
18	تحافظ الطالبات على نظافة المدرسة.	3.65	0.89	15	مرتفعة
20	تقوم الطالبات بتنظيم حجرة الدرس.	3.62	0.93	16	مرتفعة
8	تنفذ قائدة المدرسة ثلاثة برامج مهنية للمعلمات كحد أدنى خلال العام.	3.57	0.92	17	مرتفعة
14	تخلو المدرسة من الكتابة على الجدران والطاولات.	3.56	1.10	18	مرتفعة
10	لا يزيد متوسط غياب جميع المعلمات في المدرسة على يوم واحد دون عذر في العام الدراسي.	3.53	1.10	19	مرتفعة
11	لا يزيد متوسط غياب الطالبات عند الزيارة الإشرافية على ٥٪ في الصف.	3.28	0.93	20	متوسطة
13	تتأخر المعلمات عن المدرسة بمعدل معلمتين في اليوم قبل الزيارة الإشرافية.	3.03	1.06	21	متوسطة
	المتوسط العام لمجال القيادة المدرسية	3.84	0.54	-	مرتفعة

كما تُظهر النتائج في الجدول (١٠) أن العبارة رقم (٣) والتي تنص على "تستهدف قائدة المدرسة الفئة الأولى بالرعاية بزيارات صفية خلال الفصل الدراسي الواحد"، قد جاءت في المرتبة الأولى، وبدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وبانحراف معياري (٠,٧٨)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك القائدات لأهمية الزيارة الصفية لهذه الفئة من المعلمات؛ حيث تساعد هذه الزيارة على تحديد حاجات المعلمات، وتشخيص مواطن الضعف لدى المعلمات

ومعالجتها، ومواطن القوة وتعزيزها، والكشف عن قدرات المعلمات وتحريرها وتعزيزها وتنميتها نحو تحقيق الأهداف.

في حين جاءت العبارة رقم (١٣)، والتي تنص على "تتأخر المعلمات عن المدرسة بمعدل معلمتين في اليوم قبل الزيارة الإشرافية" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تحقق متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٠٣)، وبانحراف معياري (١,٠٦). ويمكن أن يُعزى السبب في هذه النتيجة إلى تقدير قائدة المدرسة للآثار المترتبة على تأخر المعلمة؛ مما يؤثر في البرنامج الدراسي اليومي، والذي يؤدي إلى حالة من الإرباك للمعلمات، وانعكاسها على الطالبات وأدائهن، مما يدفع بالقائدات إلى توجيه المعلمات نحو الالتزام بموعد الحضور والانصراف، واتخاذ الإجراءات الإدارية ضمن القوانين والأنظمة المعمول بها بالوزارة، تجاه المعلمات التي يتكرر تأخرهن.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:**

"ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال (التعليم والتعلم)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك في مجال (التعليم والتعلم)، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول (١١).

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك لمجال التعليم والتعلم، مرتبة تنازليا

رقم العبارة	مجال التعليم والتعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
3	تطبق المعلمات ثلاث إستراتيجيات حديثة على الأقل كل فصل دراسي.	4.20	0.83	1	مرتفعة
5	يتم تفعيل كتب النشاط في كل فصل من فصول المدرسة.	4.17	0.80	2	مرتفعة
1	تلتزم المعلمات بإستراتيجيات تدريسية مطابقة لجدول المواصفات المعد مسبقاً.	4.12	0.84	3	مرتفعة
2	تقوم المدرسة بتدريب معلماتها على إستراتيجيات التدريس الحديثة.	4.03	0.92	4	مرتفعة
7	تتابع المعلمات الواجبات المنزلية بعناية.	4.00	0.71	5	مرتفعة
4	تضع المدرسة نماذج لتطبيق إستراتيجيات تدريسية حديثة.	3.98	0.96	6	مرتفعة
8	تحرص المعلمات على تقديم واجبات منزلية هادفة للطالبات.	3.96	0.75	7	مرتفعة
10	تستخدم المعلمات مصادر التعلم والمختبرات بصورة فعالة.	3.90	1.04	8	مرتفعة
11	تتطابق التواريخ المحددة لقاعات التقنية مع الإعداد الكتابي للمعلمة.	3.84	1.05	9	مرتفعة
6	تفعل مذكرات الواجبات للطالبات من قبل المعلمات.	3.77	1.00	10	مرتفعة
9	تعكس ملفات الإنجاز بالمدرسة أداء الطالبات تحصيلياً.	3.73	0.88	11	مرتفعة
	المتوسط العام لمجال التعليم والتعلم	3.97	0.63	-	مرتفعة

يشير الجدول (١١) إلى أنّ مجال التعليم والتعلّم جاء بدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وبانحراف معياري (٠,٦٣)، ويمكن أن تُعزى هذه

النتيجة إلى أنّ تحسين التعليم والتعلم من أكثر المؤشرات على فاعلية المدرسة؛ لذا يركز غالبية قائدات المدارس جهدهن ومعظم وقتهن على تحسين التعليم والتعلم؛ فهي مؤشر على نجاحهن. كما أنّ الدور الرئيس للمدرسة يتمثل في تحسين تعلم كل طالبة فيها، وهذا يتحقق بمتابعة القائدة التربوية للمعلمات، من خلال تكرار الزيارات الصفية، وملاحظة مدى التزام المعلمات بتطبيق إستراتيجيات تدريسية مناسبة ومتنوعة، ومدى تفعيل المعلمات للواجبات المنزلية ومتابعتها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أياني (Ayeni، ٢٠١٢) التي أظهرت أنّ معظم قادة المدارس يولون الاهتمام بمجال التعليم والتعلم من خلال رصد حضور المعلمين، وإعداد الدروس، وكفاية يوميات العمل. كما تتفق مع دراسة دراسة (العنزي، ٢٠١٢) التي أشارت إلى أن أكثر الأدوار تحقيقاً من قبل قائد المدرسة هو متابعة تنفيذ المقررات الدراسية باستمرار داخل مدرسته.

كما تُظهر النتائج في الجدول السابق أن العبارة رقم (٣) والتي تنص على "تطبق المعلمات ثلاث إستراتيجيات حديثة على الأقل كل فصل دراسي"، قد جاءت في المرتبة الأولى، وبدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٤,٢٠)، وبانحراف معياري (٠,٨٣)، ويمكن أن يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن أهداف سياسة التعليم العامة في المملكة تحثّ على استخدام طرق وأساليب تساعد على تنمية تفكير التلاميذ، وإتاحة الفرصة لهم للإبداع، بالإضافة إلى الابتعاد عن الحفظ والترديد؛ مما قد يجعل دور المعلمة سلبياً وغير فاعل، وتجعل الطالبة محور العملية التعليمية التعلمية، كما أن القائدة التربوية تدرك أن إستراتيجيات التدريس تثير دافعية الطالبات للتعلم، وتعزز انتماءهن للمدرسة، زيادة على إدراكهن لظهور اتجاهات حديثة في التربية تتعلق بمبادئ التدريس وأساليبه. في حين جاءت العبارة رقم (٩)، والتي تنص على "تعكس ملفات الإنجاز بالمدرسة أداء الطالبات تحصيليا" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٨). ويمكن أن يُعزى السبب في هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من توفر الوعي الكافي لدى المعلمات والقائدات التربوية بأهمية استخدام ملفات الإنجاز في عملية التدريس، ووجود الرغبة نحو التغيير والتجديد والتنوع في استخدامها، لكنه لا يُعَدّ أولوية فئة منهن؛ بسبب قلة توفر دورات تدريبية حول كيفية استخدام ملفات الإنجاز، والنظرة لها بأنها لا فائدة منها في العملية التعليمية.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:**

"ما درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجال (المخرجات التربوية والتعليمية)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك في مجال (المخرجات التربوية والتعليمية)، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدول (١٢).

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام للبنات بمدينة تبوك لمجال المخرجات التربوية والتعليمية، مرتبة تنازليا

رقم العبارة	مجال المخرجات التربوية والتعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
25	تعالج المدرسة الممارسات السلوكية السلبية بين الطالبات.	4.52	0.60	1	مرتفعة جداً
4	تحرص قائدة المدرسة على مخاطبة أولياء أمور الطالبات بشأن تحصيلهن.	4.45	0.68	2	مرتفعة جدا
17	تحرص قائدة المدرسة على مخاطبة المعلمات خطياً بشأن تنفيذ الاختبارات المدرسية.	4.35	0.60	3	مرتفعة جداً
24	تعزز المدرسة المعلمات في جانب رعاية سلوك الطالبات.	4.34	0.77	4	مرتفعة جداً
22	تعتني المدرسة بأماكن الوضوء والصلاة.	4.29	0.80	5	مرتفعة جدا
21	تلتزم المدرسة بتأدية الطالبات للصلاة في المدرسة.	4.17	1.04	6	مرتفعة
14	تخاطب قائدة المدرسة المعلمات حول النتائج التحصيلية لطالباتهن.	4.15	0.73	7	مرتفعة
18	تحصل المعلمات على تغذية راجعة لنتائج تحليل الاختبارات من قبل قائدة المدرسة.	4.10	0.95	8	مرتفعة
3	ترفض المعلمات استخدام الملخصات في المدرسة.	4.08	1.00	9	مرتفعة
8	يتم تصنيف الطالبات إلى فئات بناء على نتائجهن التحصيلية.	4.06	0.98	10	مرتفعة
16	تتطابق أسئلة الاختبارات للمعلمات مع جدول المواصفات.	4.05	0.72	11	مرتفعة
19	تلتزم قائدة المدرسة بأبعاد استمارة التقويم.	4.05	0.78	12	مرتفعة
20	تخلو المدرسة من الممارسات السلوكية السلبية لدى الطالبات.	4.05	0.96	13	مرتفعة
9	يتم تحويل درجات الطالبات لفظياً بدقة.	4.01	0.91	15	مرتفعة
15	تحرص المعلمات على تحقيق المنحنى الطبيعي عند توزيع الدرجات.	4.01	0.89	14	مرتفعة
6	توجد شواهد تدل على تحسن ملحوظ بأداء الطالبات تحصيلياً.	3.97	0.82	17	مرتفعة
12	تستخدم المعلمات أكثر من أداة عند تقويم تحصيل الطالبات.	3.97	0.76	16	مرتفعة
2	تصنف قائدة المدرسة المعلمات بناء على المخرجات التحصيلية للطالبات.	3.95	0.84	18	مرتفعة
10	تبرر المعلمات نتائج الطالبات التحصيلية بشكل منطقي.	3.92	0.83	19	مرتفعة
7	تقوم المعلمات بتحليل نتائج الطالبات خطياً.	3.91	0.97	20	مرتفعة
11	تتناسب درجة تقويم أداء المعلمات ومتوسط مستوى التحصيلي لطالباتهن.	3.87	0.81	21	مرتفعة
1	تحرص المعلمات على بناء برامج علاجية فعالة لتدني تحصيل الطالبات.	3.82	0.86	22	مرتفعة
5	تحرص قائدة المدرسة على التواصل خطياً مع إدارة التعليم بخصوص تحصيل الطالبات.	3.69	1.08	24	مرتفعة
13	تأخذ المعلمات بعين الاعتبار التقويم الخارجي (فريق المنظومة)عند تقويم أداء طالباتهن.	3.69	1.01	23	مرتفعة
23	تربي المدرسة الطالبة على السنن الراتبة لصلاة الظهر.	3.65	1.12	25	مرتفعة
	المتوسط العام لمجال المخرجات التربوية والتعليمية	4.05	0.56	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (١٢) أنّ مجال المخرجات التربوية والتعليمية جاء بدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وبانحراف معياري (٠,٥٦)، وتُعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أنّ تحسين المستوى التحصيلي للطالبة، وإعداد جيل واع وسليم التكوين والبناء، وقادر على تحمل المسؤولية؛ ليسهم في بناء مجتمعه، هو من أهم الأهداف التي يسعى إليها التعليم في إعداد جيل المستقبل؛ لذا تقوم المدرسة بمعالجةٍ تدني تحصيل الطالبات، وإعداد برامج علاجية للطالبات المتأخرات دراسيا، والتواصل مع أولياء الأمور، ومعالجة مشكلات الطالبات السلوكية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العوشن، ٢٠١٣)؛ من حيث وجود درجة مرتفعة لكل من المؤشرات التربوية لتقييم عمليات النظام التعليمي،

والمؤشرات التربوية لتقييم مخرجات النظام التعليمي، في تقييم نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية. كما تتفق مع دراسة داي وزملائه (Day, et al.، ٢٠١٦)؛ حيث بينت وجود علاقة بين نوعية الإدارة المدرسية ونوعية المخرجات التعليمية للطلبة؛ بحيث إن القادة المنخرطين في المجتمع المحلي، والقادرين على توفير متطلبات المعلمين والطلبة، هم أكثر قدرة على توفير مخرجات تعليمية أفضل. كما تتفق كذلك مع دراسة بينا وزملائه (Pina, et al.، ٢٠١٥) التي دلت نتائجها على أهمية تعزيز جوانب الثقة والتعاون بين الطلبة والمعلمين من جهة وإدارة المدرسة من جهة أخرى لما له من تأثير إيجابي كبير على المخرجات التعليمية للطلبة. كما تُظهر النتائج في الجدول السابق أن العبارة رقم (٢٥)، والتي تنص على "تعالج المدرسة الممارسات السلوكيةٍ السلبية بين الطالبات" قد جاءت في المرتبة الأولى، وبدرجة تحقق مرتفعة جدا، وبمتوسط حسابي (٤,٥٢)، وبانحراف معياري (٠,٦٠)، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنه من الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية تعويد الطلبة العادات الصحية السليمة، ونشر الوعي الصحي، ومسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على النمو السوي: روحيا، وعقليا، عاطفيا، واجتماعيا، والتأكيد على الناحية الروحية الإسلامية؛ بحيث تكون هي الموجه الأول للسلوك الخاص والعام للفرد والمجتمع. في حين جاءت العبارة رقم (٢٣) والتي تنص على "تربي المدرسة الطالبة على السنن الراتبة لصلاة الظهر" في المرتبة الأخيرة، وبدرجة تحقق مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وبانحراف معياري (١,١٢). ويمكن عزو سبب وقوع هذه العبارة في الترتيب الأخير بأنّ هذا الهدف قد سبق وتم التركيز عليه في بدايات تدريس الطلبة من الصفوف الأولى، ومن الممكن أنّ إدراك القائدات في المراحل التعليمية الثانوية والمتوسطة افترضت أنّ الطالبات لديهن معرفة كافية بهذا المؤشر، كما أنّ هذا المؤشر يتعاون به مع المدرسة الوالدان والأسرة والمجتمع، مما أدى إلى أن يأتي في الترتيب الأخير.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك تُعزى لمتغيرات: (المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات تبعًا لمتغيرات: المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة في الإدارة، والدورات التدريبية في مجال الإدارة، بالإضافة إلى استخدام المقارنات البعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) للتعرف على مصدر الفروق الدالة إحصائيا تبعًا للمتغيرات الثلاثة، وفيما يلي النتائج المتعلقة بكل متغير من متغيرات الدراسة:

- **النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.**

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المجالات	الإحصائيات الوصفية	متغير المرحلة الدراسية		
		ابتدائية	متوسطة	ثانوية
القيادة المدرسية	العدد	42	31	20
	المتوسط الحسابي	3.91	3.8	3.77
	الانحراف المعياري	0.46	0.53	0.69
التعليم والتعلّم	العدد	42	31	20
	المتوسط الحسابي	3.91	4.09	3.92
	الانحراف المعياري	0.62	0.63	0.65
المخرجات التربوية والتعليمية	العدد	42	31	20
	المتوسط الحسابي	4.03	4.11	3.97
	الانحراف المعياري	0.54	0.53	0.64
الأداة (الكلي)	العدد	42	31	20
	المتوسط الحسابي	3.95	4.00	3.89
	الانحراف المعياري	0.50	0.51	0.63

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١٣) إلى وجود اختلاف ظاهري بين استجابات أفراد العينة من فئات متغير المرحلة المدرسية الثلاث حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك بشكل عام وفي المجالات الثلاثة، وللتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير المرحلة المدرسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٤).

الجدول (١٤) نتائج تحليل (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة المدرسية	بين المجموعات	0.381	2	0.19	0.652	0.523	غير دالة
	داخل المجموعات	26.264	90	0.292			
	المجموع	26.645	92				
التعليم والتعلّم	بين المجموعات	0.675	2	0.337	0.838	0.436	غير دالة
	داخل المجموعات	36.227	90	0.403			
	المجموع	36.902	92				
المخرجات التربوية والتعليمية	بين المجموعات	0.262	2	0.131	0.412	0.664	غير دالة
	داخل المجموعات	28.643	90	0.318			
	المجموع	28.905	92				
الأداة (الكلي)	بين المجموعات	0.159	2	0.079	0.275	0.760	غير دالة
	داخل المجموعات	25.998	90	0.289			
	المجموع	26.157	92				

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، بشكل عام (الكلي) وفي المجالات الثلاثة، لم تكن دالة إحصائيا، وذلك تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، حيث تراوحت قيم "F" المحسوبة للفروق بين فئات المرحلة الدراسية الثلاث ما بين (٠,٢٧٥) و(٠,٨٣٨)، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وهذه النتيجة تعني أن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، لا تختلف باختلاف المرحلة الدراسية، أي أن متغير المرحلة الدراسية لا يُعد عاملاً مؤثراً في تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة أنّ قائدات المدارس يمارسن مهامهن الإشرافية والمدرسية تجاه المعلمات بشكل متشابه في جميع المراحل التعليمية؛ فجميع المراحل التعليمية تتطلب تنفيذ السياسة التعليمية إجرائيا وعمليا وَفق الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، والسعي نحو التنمية المهنية للمعلمة، والسعي لتنشئة جيل واعٍ ومتزن، ولإكساب الطالبة شخصية متزنة تتحلى بالمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات الإيجابية، كما أنّ قائدة المدرسة بأي مرحلة تعليمية تقوم بعمليات توجيه وقيادة جهود المعلمة في غرفة الصف، وتوفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة؛ من حيث تنظيم المواد والأجهزة التعليمية، واستخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة، وتوفير النشاطات التعليمية، والتركيز على الطالب وجعله عنصراً نشطاً فاعلاً، من خلال توفير البرامج والأنشطة التي تساعد على إكسابه المهارات اللازمة لبناء شخصيته المتكاملة دائمة التعلم، وهذا يتطلب تغييراً في دور المعلم كمصدر للمعرفة إلى ميسّر لعملية التعلم، ومصمم لفرصها.

وقد يعود السبب في ذلك أيضاً إلى الظروف التعليمية المتشابهة، كما أن القوانين والأنظمة لا تختلف باختلاف المرحلة التعليمية، والجميع موجودون في بيئة تربوية واحدة، كما أن غالبية قائدات المدارس سواء كانت الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية يتبعن لجهة رسمية واحدة، هي من ترسم لهن السياسة التربوية، وجميع القائدات يسعين للتميز، ويطمحن لتحسين الأداء بغض النظر عن المرحلة الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نحيلي، ٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود فروق في دور قائد المدرسة في رفع كفاية المعلمين تُعزى للمرحلة التعليمية. كما تتفق مع دراسة (حمد، ٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة قائد المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين تُعزى للمرحلة التعليمية.

- **النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة.**

الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة

المجالات	الإحصائيات الوصفية	متغير سنوات الخبرة في الإدارة		
		أقل من ٥ سنوات	٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٠سنوات فأكثر
القيادة المدرسية	العدد	16	22	55
	المتوسط الحسابي	3.59	3.66	3.99
	الانحراف المعياري	0.6	0.61	0.44
التعليم والتعلّم	العدد	16	22	55
	المتوسط الحسابي	3.73	3.79	4.12
	الانحراف المعياري	0.74	0.72	0.52
المخرجات التربوية والتعليمية	العدد	16	22	55
	المتوسط الحسابي	3.85	3.85	4.18
	الانحراف المعياري	0.75	0.55	0.46
الأداة (الكلي)	العدد	16	22	55
	المتوسط الحسابي	3.72	3.77	4.10
	الانحراف المعياري	0.66	0.56	0.43

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١٥) إلى وجود اختلاف ظاهري بين استجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة ، حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك بشكل عام وفي المجالات الثلاثة، وللتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - أقل من ١٠ سنوات، ١٠سنوات فأكثر)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٦).

الجدول (١٦) نتائج تحليل (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة المدرسية	بين المجموعات	2.951	2	1.476	5.606*	0.005	دالة
	داخل المجموعات	23.693	90	0.263			
	المجموع	26.645	92				
التعليم والتعلّم	بين المجموعات	2.881	2	1.441	3.811*	0.026	دالة
	داخل المجموعات	34.021	90	0.378			
	المجموع	36.902	92				
المخرجات التربوية والتعليمية	بين المجموعات	2.563	2	1.281	4.378*	0.015	دالة
	داخل المجموعات	26.343	90	0.293			
	المجموع	28.905	92				
الأداة (الكلي)	بين المجموعات	2.787	2	1.394	5.367*	0.006	دالة
	داخل المجموعات	23.370	90	0.260			
	المجموع	26.157	92				

◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تُظهر النتائج في الجدول (١٦) أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم

العام للبنات بمدينة تبوك، بشكل عام (الكلي) وفي المجالات الثلاثة، كانت دالة إحصائيا، وذلك تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، حيث تراوحت قيم "F" المحسوبة بالنسبة لمجال القيادة المدرسية ٥,٦٠٦ وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ في حين بلغت قيمة ف في مجال التعليم والتعلم ٣,٨١١ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ وكانت قيمة ف في مجال المخرجات التربوية والتعليمية ٤,٣٧٨ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ وبلغت قيمة ف للفروق في الأداء الكلي للمقياس ٥,٣٦٧ وهي قيمة دالة درجة تحقق المؤشرات عند مستوى معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)مما يشير إلى تحقق الفرض .

وهذه النتيجة تعني أن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تختلف باختلاف سنوات الخبرة في الإدارة، أي أن متغير سنوات الخبرة في الإدارة يُعد عاملا مؤثرا في تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة في استجابات القائدات، أجريت مقارنات بعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) كما في الجدول (١٧).

الجدول (١٧) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة

المجالات	سنوات الخبرة في الإدارة	$\bar{X}$	أقل من ٥ سنوات	٥-أقل من١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
			3.59	3.66	3.99
القيادة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	3.59	-	0.07	0.40*
	٥ - أقل من ١٠ سنوات	3.66	-	-	0.33*
	١٠ سنوات فأكثر	3.99	-	-	-
التعليم والتعلم	سنوات الخبرة في الإدارة		أقل من ٥ سنوات	٥-أقل من١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
		$\bar{X}$	3.73	3.79	4.12
	أقل من ٥ سنوات	3.73	-	0.06	0.39*
	٥ - أقل من ١٠ سنوات	3.79	-	-	0.33*
	١٠ سنوات فأكثر	4.12	-	-	-
المخرجات التربوية والتعليمية	سنوات الخبرة في الإدارة		أقل من ٥ سنوات	٥-أقل من١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
		$\bar{X}$	3.85	3.85	4.18
	أقل من ٥ سنوات	3.85	-	0.00	0.33*
	٥ - أقل من ١٠ سنوات	3.85	-	-	0.33*
	١٠ سنوات فأكثر	4.18	-	-	-
الأداة (الكلي)	سنوات الخبرة في الإدارة		أقل من ٥ سنوات	٥-أقل من١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
		$\bar{X}$	3.72	3.77	4.10
	أقل من ٥ سنوات	3.72	-	0.05	0.38*
	٥ - أقل من ١٠ سنوات	3.77	-	-	0.33*
	١٠ سنوات فأكثر	4.10	-	-	-

◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تبين النتائج في الجدول (١٧) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة من فئات الخبرة الثلاث حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، بشكل عام وفي المجالات الثلاثة، كان بين استجابات القائدات من فئة الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) من جهة وبين استجابات القائدات

من فئة الخبرة (٥ - أقل من ١٠ سنوات) وفئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات) من جهة أخرى، ولصالح استجابات القائدات من فئة الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) كون المتوسط الحسابي لاستجاباتهن أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابات زميلاتهن من فئتي الخبرة (٥ - أقل من ١٠ سنوات) وفئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات). وهذه النتيجة تعني أن القائدات من فئة الخبرة الطويلة قيّمن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك بشكل عام وفي المجالات الثلاثة بدرجة أعلى من زميلاتهن من ذوات الخبرة المتوسطة والقليلة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن قائدة المدرسة ومن خلال مسيرتها التعليمية والإدارية الطويلة، قد اكتسبت معلومات ومعارف ومهارات تربوية انعكست بشكل إيجابي على أدائها ودورها الإشرافي، كما أنها تكون قد التحقت بجميع الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التعليم، وتعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي تلعبه الممارسة في إكساب القائدة القدرة على أداء عملها الإشرافي والإداري في المدرسة، كما أن القائدة ذات الخبرة الواسعة تكون قد تنقلت بين أكثر من مدرسة، وتعاملت مع عدد أكبر من المعلمات؛ مما أكسبها مهارات قيادية لإدارة الأداء في مدرستها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطعاني، ٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق في درجة ممارسة قادة المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية تُعزى للخبرة، ولكنها تختلف معها من حيث اتجاه الفروق ولصالح الخبرة (٦ -١٠) سنوات. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمد، ٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة قائد المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين تُعزى لمتغير الخبرة، ولكنها تختلف معها من حيث اتجاه الفروق ولصالح الخبرة أقل من ٥ سنوات. واختلفت مع دراسة (بلبيسي، ٢٠٠٧) التي أظهرت عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لممارسة المهام القيادية تُعزى للخبرة، في حين تتفق معها نسبيا في المجال الإداري ولصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (العمري، ٢٠٠٣)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة قائد المدرسة لأدواره الإشرافية والإدارية تُعزى لمتغير الخبرة. وتختلف كذلك مع دراسة (حمد، ٢٠١٤) التي توصلت إلى أنّ الفروق في درجة ممارسة قائد المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين لصالح الخبرة أقل من ٥ سنوات، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أن دراسة (حمد، ٢٠١٤) قد تناولت درجة ممارسة قائد المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين، وأن عينتها تمثلت بالمعلمين وليس القادة. كما تختلف مع دراسة (حجازي، ٢٠٠٦)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة قادة المدارس الخاصة لأدوارهم الإشرافية تُعزى للخبرة، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أن دراسة (حجازي، ٢٠٠٦) قد تناولت درجة ممارسة قادة المدارس الخاصة لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين، كما يمكن أن يعزى السبب إلى طبيعة الاستبانة المستخدمة. ويمكن عزو هذا الاختلاف مع الدراسات السابقة إلى طبيعة العينة وبيئتها، بالإضافة إلى طبيعة الأدوات المستخدمة.

- **النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة.**

الجدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة

المجالات	الإحصائيات الوصفية	متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة		
		دورتان	ثلاث دورات	أكثر من ٣ دورات
القيادة المدرسية	العدد	13	8	72
	المتوسط الحسابي	3.54	3.55	3.93
	الانحراف المعياري	0.51	0.63	0.51
التعليم والتعلّم	العدد	13	8	72
	المتوسط الحسابي	3.66	3.61	4.07
	الانحراف المعياري	0.70	0.72	0.58
المخرجات التربوية والتعليمية	العدد	13	8	72
	المتوسط الحسابي	3.65	3.73	4.15
	الانحراف المعياري	0.57	0.59	0.51
الأداة (الكلي)	العدد	13	8	72
	المتوسط الحسابي	3.62	3.63	4.05
	الانحراف المعياري	0.55	0.61	0.49

تُظهر المتوسطات الحسابية في الجدول (١٨) وجود اختلاف ظاهري بين استجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة، حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك بشكل عام وفي المجالات الثلاثة، وللتعرف على مستوى الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة (دورتان، ثلاث دورات، أكثر من ٣ دورات)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٩).

الجدول (١٩) نتائج تحليل (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيادة المدرسية	بين المجموعات	2.407	2	1.204	4.469*	0.014	دالة
	داخل المجموعات	24.237	90	0.269			
	المجموع	26.645	92				
التعليم والتعلّم	بين المجموعات	2.941	2	1.471	3.897*	0.024	دالة
	داخل المجموعات	33.961	90	0.377			
	المجموع	36.902	92				
المخرجات التربوية والتعليمية	بين المجموعات	3.707	2	1.853	6.619*	0.002	دالة
	داخل المجموعات	25.199	90	0.280			
	المجموع	28.905	92				
الأداة (الكلي)	بين المجموعات	2.981	2	1.491	5.788*	0.004	دالة
	داخل المجموعات	23.176	90	0.258			
	المجموع	26.157	92				

◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تشير النتائج في الجدول (١٩) إلى أن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، بشكل عام (الكلي) وفي المجالات الثلاثة، كانت دالة إحصائيا، وذلك تبعًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة، حيث تراوحت قيم "F" المحسوبة للفروق بين فئات الدورات الثلاث ما بين (٣,٨٩٧) و(٦,٦١٩)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وهذه النتيجة تعني أن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك، تختلف باختلاف الدورات التدريبية التي خضعت لها القائدة في مجال الإدارة، أي أنّ متغير الدورات التدريبية يُعد عاملا مؤثرا في تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة "أقل فرق دال" (LSD) كما في الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة

المجالات	الدورات التدريبية في مجال الإدارة	$\bar{X}$	دورتان	ثلاث دورات	أكثر من ٣ دورات
		3.54	3.54	3.55	3.93
القيادة المدرسية	دورتان	3.54	-	0.01	0.39*
	ثلاث دورات	3.55	-	-	0.38
	أكثر من ٣ دورات	3.93	-	-	-
التعليم والتعلّم	الدورات التدريبية في مجال الإدارة		دورتان	ثلاث دورات	أكثر من ٣ دورات
		$\bar{X}$	3.66	3.61	4.07
	دورتان	3.66	-	0.05	0.41*
	ثلاث دورات	3.61	-	-	0.46*
	أكثر من ٣ دورات	4.07	-	-	-
المخرجات التربوية والتعليمية	الدورات التدريبية في مجال الإدارة		دورتان	ثلاث دورات	أكثر من ٣ دورات
		$\bar{X}$	3.65	3.73	4.15
	دورتان	3.65	-	0.08	0.50*
	ثلاث دورات	3.73	-	-	0.42*
	أكثر من ٣ دورات	4.15	-	-	-
الأداة (الكلي)	الدورات التدريبية في مجال الإدارة		دورتان	ثلاث دورات	أكثر من ٣ دورات
		$\bar{X}$	3.62	3.63	4.05
	دورتان	3.62	-	0.01	0.43*
	ثلاث دورات	3.63	-	-	0.42*
	أكثر من ٣ دورات	4.05	-	-	-

◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تبين النتائج في الجدول (٢٠) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، بشكل عام وفي مجالي (التعليم والتعلم، والمخرجات التربوية والتعليمية)، كان بين استجابات القائدات ممن خضعن لأكثر من ثلاث دورات من جهة، وبين استجابات القائدات ممن خضعن لثلاث دورات أو دورتين من جهة أخرى، ولصالح استجابات القائدات ممن خضعن لأكثر من ثلاث دورات كون المتوسط

الحسابي لاستجاباتهن أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابات زميلاتهن. وهذه النتيجة تعني أن القائدات اللاتي خضعن لأكثر من ثلاث دورات في مجال الإدارة قيّمن درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مدارس التعليم العام للبنات بمدينة تبوك بشكل عام وفي مجالي (التعليم والتعلم، والمخرجات التربوية والتعليمية) بدرجة أعلى من زميلاتهن ممن خضعن لثلاث دورات أو دورتين. في حين كان مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي في مجالي (القيادة المدرسية) بين استجابات القائدات ممن خضعن لأكثر من ثلاث دورات، وبين استجابات القائدات ممن خضعن لدورتين، ولصالح استجابات القائدات ممن خضعن لأكثر من ثلاث دورات كون المتوسط الحسابي لاستجاباتهن أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابات زميلاتهن ممن خضعن لدورتين فقط.ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى الاستفادة الكبيرة التي اكتسبتها القائدات من الدورات التدريبية، بحيث أصبحن أكثر امتلاكا لمهارات ومعارف جديدة، وصُقلت لديهن الجوانب التي توازت مع المهام الجديدة، فتمكن من كفايات القائد كمشرف تربوي مقيم، وإعداد الخطط التربوية للمدرسة، ومعالجة مشكلات الطلبة التحصيلية والسلوكية، والقدرة على إدارة العلاقات مع المعلمات والتفاعل مع المجتمع المحلي، وبالرغم أن بعض الدورات لم تصمم لقيادة الأداء الإشرافي المدرسي في التعليم العام، ولكنها كانت في مجال الإدارة، بحيث حققت بعض الحاجات لديهن، مما انعكس بدوره على تحسين أدائهن وممارستهن لمهامهن الإدارية والإشرافية، وأصبحن أكثر إنتاجا وإنجازا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القحطاني، ٢٠١٥)، التي أشارت إلى وجود فروق في تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، ومعوقاتها تُعزى للدورات التدريبية.

- **التوصيات**:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، تقدم الدراسة عددًا من التوصيات، وهي كما يلي:

- رفع الوعي لدى قائدات المدارس بأهمية تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي من خلال:
  - ✓ أن تقوم وزارة التعليم بإعداد البرامج التدريبية للقائدات، حول أداء مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي المدرسي؛ بحيث يتم فيها شرح المؤشرات التي يتم بناء عليها تقييم المدرسة.
  - ✓ أن تحدد إدارة التعليم لقاءات دورية بين قائدات المدارس لمناقشة أعمالهن في مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، وتحديد المعوقات والفجوات، وإرسالها بتقرير لوزارة التعليم.
  - ✓ تقديم حوافز للقائدات المميزات في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي واللاتي حصلن على نقاط عالية في التقييم النهائي.

- ✓ أن يُراعى بشكل أساس الخبرة في اختيار قائدات المدارس؛ بحيث يتم اختيار من لديهن خبرة واسعة في المجالين التعليمي والإداري.
- ✓ أن يتم اختيار قائدات المدارس من ذوي الخبرة العلمية والمهنية والاجتماعية والتربوية العالية.
- ✓ أن تشارك قائدات المدارس في وضع المؤشرات التعليمية المناسبة لتقييم مدارسهن.

◄◄ تطوير قائدات المدارس لأدائهن من خلال:

- ✓ أن تركز قائدات المدارس على تربية الطالبات على السنن المرافقة لصلاة الظهر، وبعمل مسابقات تنافسية بين الطالبات.
- ✓ الحد من غياب المعلمات بتطبيق برامج علاجية لهن.
- ✓ تطوير قدرات قائدات المدارس؛ بحيث تكون القائدة قادرة على تطوير عملها بما يتلاءم وطبيعة العمل الذي يطلب منها، وحسب ما يتوفر من إمكانات وظروف.
- ✓ إكمال التشكيلات المدرسية (وكيل، ومرشد، وأمين مصادر التعلم)؛ لضمان قيام القيادة المدرسية بجميع مهامها.
- ✓ الاهتمام ببرامج التنمية المهنية في المدارس، وتوطين التدريب.
- ✓ أن تقوم إدارة التعليم بتأهيل قائدات المدارس وتدريبهن بصفة دورية في مجال مؤشرات الأداء الإشرافي المدرسي.
- ✓ تطوير الممارسات الإشرافية التربوية التي أثبتت الدراسة القيام بها.

◄◄ نشر ثقافة مؤشرات الأداء التعليمية من خلال:

- ✓ أن تقوم الوزارة بالأخذ بعين الاعتبار التميز في تطبيق مؤشرات قيادة الأداء في التقييم السنوي لقائدة المدرسة.
- ✓ أن تقوم إدارة التعليم بوضع قائمة بهذه المؤشرات، وتوزيعها على المدارس من خلال التعاميم والكتب الرسمية؛ من أجل نشر ثقافة المؤشرات.
- ✓ الاستفادة من تميز المدارس بعد استخراج نتائج مؤشرات أداء المنظومة، من خلال عمل زيارات تبادلية للمدارس المتميزة أداءا من قبل المدارس الأقل أداءا.
- ✓ التنويع في البرامج العلاجية والتصحيحية للمدارس ذات الأداء منخفض.
- ✓ تصميم دورات تدريبية إلكترونية عن بعد؛ لضمان تدريب أكبر شريحة من قائدات المدارس بما يتناسب مع ظروفهن.
- ✓ دعم المدارس المتميزة بتطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، وتوفير جميع احتياجاتها تحفيزا لها.

- **المقترحات " الدراسات المستقبلية"**:

◄◄ إجراء دراسات مماثلة؛ بحيث تتطرق لمجلات أخرى وعلى مناطق أخرى بالمملكة، ومن وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

◄◄ إجراء دراسة لمعوقات تطبيق قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، من وجهة نظر القادة والقائدات في إدارة التعليم بمدينة تبوك.

◄◄ إجراء دراسة حول علاقة درجة تحقق مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي المدرسي، لدى قائدة المدرسة بفعالية المعلمة واتجاهاتها نحو مهنة التدريس.

• المراجع العربية :

- ابن جليلي، رياض (٢٠١٠). مؤشرات النظم التعليمية. الكويت. جسر التنمية. ج ٩ع (٩٦).ص.ص٢-١٤ .
- أبو العلا، سهير عبداللطيف (٢٠٠٨). تحسين أداء المدرسة الإبتدائية بتطبيق مدخل إعادة الهندسة (دراسة ميدانية). مصر. مجلة الثقافة والتنمية. ج٨.ع(٢٧).ص.ص٨٠-١٦٨.
- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٩). الأداء الإداري المتميز. الطبعة الثانية. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب وللنشر.
- أبو دقة، سناء إبراهيم، الدجني، إياد علي (٢٠١١). التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية. الجامعة الإسلامية بغزة دراسة حالة. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الأهلية. الأردن.ص.ص٢-٧٢.
- أحمد، حنان إسماعيل (٢٠٠٦). المحاسبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي من منظور تخطيطي. مصر. مجلة مستقبل التربية العربية. ج ١٢.ع (٤٢).ص.ص٩-١٥١.
- إسلام، عبدالعزيز سالم، وسليمان، علي موسى ، وإبراهيم، وجيه المرسي (٢٠١٠). تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة دراسة حالة على جامعة طيبة. مصر. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع ١٦١. ص.ص١٤-٦٣.
- إسماعيل، عبد المطلب السيد (٢٠٠٥). وضع ضوابط لجودة التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية دارسة حالة بجامعة قناة السويس. أطروحة دكتوراه غير منشورة. معهد الدارسات التربوية. جامعة القاهرة.
- الأشقر، هشام (٢٠١٥). دور مؤشرات الأداء الإشرافي في زيادة فاعلية المشرف التربوي في محافظة الأحساء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. الرياض.
- الأشول، على محمد، آخرون (٢٠١١). تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في التعليم العالي تجربة كلية الهندسة جامعة صنعاء. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ع ٧. ص٢٢.
- الأمير، محمد، والعواملة، عبدالله (٢٠١١). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهه نظر المشرفين التربويين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد٧. العدد١. الأردن.ص.ص٥٩-٧٦.
- البراك، أمل أحمد (٢٠١١). درجة فاعلية البرنامج الأردني لتطوير المدرسة من وجهه نظر المعلمين في مدرسة البادية الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الأصول والإدارة التربوية. جامعة مؤتة. الأردن.
- بلبيسي، فاتنة جميل (٢٠٠٧). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات مدارس الثانوية الحكومية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس. فلسطين.
- جاد الرب، سيد محمد (٢٠٠٩). موضوعات إدارية متقدمة وتطبيقاتها في منظمة الأعمال الدولية. الطبعة الأولى. القاهرة. دار الكتب المصرية.
- الجعافرة، عبد السلام (٢٠١٤). درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مديرتي الكرك والعقبة من وجهه نظر المشرفين التربويين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.١ شباط. العدد٣٢. فلسطين.ص.ص٦٧-٩٩.
- الجهوية، ملحقة سعيدة (٢٠٠٩). المعجم التربوي. وزارة التربية الوطنية الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

- حجازي، نوال (٢٠٠٦). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة لأدوارهم الإشرافية من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- الحدابي، داود عبد الملك (٢٠٠٧). المجتمع الأهلي والتميز والإبداع في التعليم العالي جامعة العلوم والتكنولوجيا نموذجا. وقائع المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلم في الوطن العربي التميز والإبداع في التعليم العالي. تعز. الجمهورية اليمنية، ٧-٨ كانون أول. ديسمبر. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.ص.ص٢٠٩-٢٢٥.
- حريم، حسين (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حمد، إلهام حسن (٢٠١٤). درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة بالضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيه. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: الضفة الغربية.
- الحوت، محمد صبري، وشاذلى، ناهد عدلي(٢٠٠٧). التعليم والتنمية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحوت، محمد صبري، والسيد، علي السيد (٢٠٠٩). دور المؤشرات التعليمية في تقويم الأداء التعليمي للمدرسة. مجلة كلية التربية بالزقازيق. مصر.ع (٦٤).ص.ص١-٢٢.
- الدجني، إياد على (٢٠١١). دور التخطيط الإستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي دارسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- الدحلة، فيصل (٢٠٠٧). أثر إدارة الأداء على رضا العاملين في المنظمات الأردنية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. كلية الدراسات الإدارية والمالية.
- درويش، عبد الكريم (٢٠١٠). إدارة الحوافز وإدارة المؤسسات المتميزة. مجلة الفكر الشرطي. ج ١٩.ع (٧٣). الشارقة الإمارات العربية المتحدة. ص.ص١١٠-١٢٨.
- درويش، عبد الكريم (٢٠٠٩).إدارة الأداء (منظور التميز المؤسسي). الطبعة الأولى. مركز بحوث الشارقة. الإمارات العربية المتحدة.ص.ص١٠٠-١٢٥.
- الدهشان، جمال علي، والسبوق، محمد سعد (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة مدخلا لتقييم أداء المؤسسات التعليمية: المدرسة نموذجاً. مصر. مجلة الثقافة والتنمية. جمهورية مصر العربية.ج ١٦.ع (٩٤).ص. ص١-٤٤.
- ديوان الخدمة المدنية (٢٠١٤). دليل مؤشرات الأداء في الخدمة المدنية. الامارات العربية المتحدة. http://www.csb.gov.jo/csb/Legislations/manuals . تاريخ الدخول ١٥ شوال ١٤٣٧هـ .
- الردادي، فهد عايد(٢٠١٦). درجة إسهام مؤشرات الأداء الإشرافي في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين من وجهه نظر القيادات المدرسية والمعلمين بالمدارس التابعة لمكتب جنوب المدينة. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة. وزارة التعليم. المدينة المنورة.
- رزوق، راكان (٢٠١٥). هندسة النظم. مجلة البحوث. الموسوعة العربية الإلكترونية. ج٢١ع(٣٦٣): http://www.arab-ency.com . تاريخ الدخول ١٠رجب١٤٣٧هـ.
- زامل، مجدي علي (٢٠١٣). درجة فاعلية مجالس أولياء أمور الطلبة في دعم الأداء المدرسي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر أعضاء المجالس ومديري المدارس. الكويت. المجلة التربوية. ج ٢٨.ع(١٠٩).ص.ص٣٥١-٣٩٩.
- السعيد، أحمد أشرف (٢٠٠٧). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي. دارسة نظرية وتطبيقية. دار الجامعة الجديدة. الإسكندرية.ص.ص١٦٦-١٨٥.

- السكارنة، بلال خلف (٢٠٠٩). التطوير التنظيمي والإداري. عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السليم، بشار (٢٠٠٨). درجة مساهمة عناصر المنظومة التربوية في تحقيق جودة التعليم الثانوي في الأردن. مجلة الثقافة والتنمية. ع(٢٦). مصر. ص.ص٥٤-٧٩.
- شحات، هناء السيد (٢٠١٦). دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي. مصر. ص. ص ٥٦٧-٥٨٨.
- شحاتة، صفاء أحمد (٢٠١٢). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة). المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ع (٣١).ص.ص١٥٨-١٥٩.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مراجعة حامد عمار: الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.
- صالحي، عبدالقادر (٢٠١٣). تقييم أداء العاملين باستخدام بطاقة الأداء المتوازن: دراسة ميدانية في مؤسسة سونلغاز حضري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
- صلاح الدين، صفاء (٢٠١٣). التطوير المؤسسي كمدخل للإصلاح الإداري في المنظمات العامة. مجلة القراءة والمعرفة. ع(١٤٢). مصر.ص.ص٢٥٧-٢٨٦ .
- الطجم، عبدالله (٢٠٠٩). التطوير التنظيمي، المفهوم والنماذج والاستراتيجيات. الطبعة الخامسة. دار حافظ للنشر والتوزيع. جدة.
- الطعاني، حسن (٢٠١٢). درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشراقية ومدى تنفيذهم لها. مجلة جامعة دمشق. ج٢٨.ع(٢).
- طعيمة، رشدي، محمد، البندري (٢٠٠٤). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. الطبعة الأولى. القاهرة. دار الفكر العربي.
- عاشور، محمد علي، الشقران، رامي إبراهيم (٢٠١٠). فاعلية استخدام نظم المعلومات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية في تحسين الأداء المؤسسي من وجهه نظر القادة الأكاديميين. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.ج٣.ع(٦).الأردن.ص.ص٧٠-٨٣.
- عبد الرحمن، سلوى (٢٠١٣). الإدارة بالأداء كمدخل لتقييم العاملين بالمنظمات العامة. مجلة النهضة. ج١٤.ع(٣).ص.ص١٢٥-١٧٤.
- عبدالله، محمود محمد (٢٠١٠). مدى توفر مؤشرات الجودة لتعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سوهاج قسم أصول التربية. كلية التربية. مصر.
- عدنان، الزهراء (٢٠١٢). مؤشرات النجاح في التعليم الثانوي الفاعلية والكفاءة: دراسة مقارنة بين المؤسسات الناجحة والأقل نجاحا. جامعة وهران. الجزائر. الوعاء الإلكتروني جامعة وهران.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧). التقويم التربوي المؤسسي، أسسه، ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة. دار الفكر العربي.
- العنزي، فريح (٢٠١٢). تقويم دور مدير المدرسة في تهيئة بيئة جاذبة لتعلم الطلاب في مدارس التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. المدينة المنورة.
- العوشن، محمد سعود (٢٠١٣). المؤشرات التربوية الرئيسة لتقييم نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. الرياض.

- عيسى، حسن أحمد (٢٠٠٥). تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر. المؤتمر العلمي الثالث مناهج التعليم قبل الجامعي الواقع واستراتيجيات التطوير. الجزء الأول. ٨ مايو. كلية التربية ببني سويف. جامعة القاهرة. مصر. ص.ص٤-١٢.
- الغامدي، علي محمد (٢٠١٣). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية. ملحق ٣.ج ٤٠.ص.ص١٠٨٦-١٠٩٦.
- الفارسي، عبد الكريم (٢٠١٤). قياس مؤشرات الأداء. مجلة وزارة العدل السودان. ج ٤٢. ع(١٦). أغسطس.ص.ص٣٣٧-٣٦٧.
- فيلة، فاروق عبده وعبدالمجيد، السيد محمد (٢٠١٤). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. الطبعة الثالثة. الأردن. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فيلة، فاروق عبده، وزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) معجم مصطلحات التربية. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والطباعة.
- القحطاني، مبارك سعيد (٢٠١٥). معوقات تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. الرياض.
- القريوتي، محمد (٢٠٠٦). نظرية المنظمة والتنظيم. الطبعة الثالثة. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.
- الكرخي، مجيد (٢٠١٥). مؤشرات الأداء الرئيسية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- كيلانو، طلال فرج (٢٠١٢).الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ج ٩. ع (٥).ص.ص٣٣-٣٤.
- مازن، شريف. (٢٠٠٨) مؤشرات الأداء الرئيسية. أعمال ندوات: الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومى خلال الأعوام ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧. المنظمة العربية للتنمية الإدارية – مصر.ص.ص٣٧٧-٣٩٦.
- ماهر، أحمد (٢٠٠٧). تطوير المنظمات الدليل العلمي لإعادة الهيكلة والتميز الإداري وإدارة التغيير. الطبعة الأولى. الدار الجامعية. الإسكندرية.
- مبارك، هاني سعيد (٢٠١٢). معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان: نموذج مقترح. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة تونس. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. تونس.
- مجممي، حسين أحمد (٢٠١٧) الإدارة العامة للتعليم بتبوك. مقابلة
- المحاسنة، إبراهيم محمد (٢٠١٣). إدارة وتقييم الأداء الوظيفي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان. دار جرير للنشر.
- محمد، فرج هويدي (٢٠١٢). دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم في المدارس الأساسية والثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمر المختار: ليبيا.
- المرجوشي، أتين محمد (٢٠٠٧). تقييم الأداء المؤسسي في المنظمات العامة الدولية مع دراسة حالة المكتب الإقليمي للشرق المتوسط التابع لمنظمة الصحة العامية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة. مصر.
- مرسي، إلهام محمود، وأبو سعدة، ضيئة محمد، وديان، مهرى أمين (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير التعليم في الريف المصري في ضوء مؤشرات جودة الأداء التعليمي. مصر. جامعة بنها. مجلة كلية التربية. ج ٢٦. ع (١٠٣).ص.ص٢٨٥-٣٢٠.

- مرسي، سعيد محمد، محمد عبدالله، عبدالله محمد (٢٠١٢). مؤشرات الأداء التعليمي: مدخل لتطوير الفاعلية والتحسين المدرسي: تصور مقترح. مصر. جامعة أسيوط. مجلة كلية التربية. ج ٢٨.ع (٤).ص.ص٣٧٠-٤٤٠.
- المرضي، لطفي صالح (٢٠١٦). تقويم بناء وتنفيذ الخطط الإستراتيجية مهارات تطبيقية في قيادة الأداءومؤشراته. المجلد الأول. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- المساد، محمود أحمد (٢٠٠٩). فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على المعرفة في درجة تقويم الأداء المؤسسي للمدارس التابعة لمعارف التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع(٩٨). الجزء الأول ديسمبر.ص.ص١٨١-٢٤٣.
- المسعودي، محمد موسى (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (٢٠١٢). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيم وتطبيقات. الرياض. مكتبة الرشد.
- نحيلي، علي أحمد (٢٠١٠). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين. مجلة جامعة دمشق. ج ٢٦.ع(١+٢).ص.ص
- نصر، نوال (٢٠١٠). التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي (العربي الخامس – الدولي الثاني) الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي.ص.ص٦٣-٧٦. مصر.
- نواوي، إلهام حسن (٢٠١٦). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقته بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة.
- هيرمان، أجنيس (٢٠١١). إدارة الأداء. (ترجمة عامر، سامح عبدالمطلب). عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الوحيد، مهدي، وحسن، خالد (٢٠١٣). دور عمليات إدارة الأداء في تميز المنظمات. مجلة الإدارة والاقتصاد. ع (٩٦). جمهورية مصر العربية.ص.ص٥٧-٨٢.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠١٠) دليل برنامج تطوير المدرسة. ط١. عمان. الأردن.
- وزارة التعليم (٢٠١٤). دليل منظومة قيادة الأداء الإشرافي.(الإصدار الثاني). الرياض.
- وزارة التعليم (٢٠١٥-أ). دليل بناء خطة تطوير المدرسة. (الإصدار الثاني). الرياض.
- وزارة التعليم (٢٠١٥-ب). دليل منظومة قيادة الأداء الإشرافي، (الإصدار الثالث)، الرياض.
- وزارة التعليم (٢٠١٦). دليل منظومة قيادة الأداء الإشرافي المدرسي. (الإصدار الرابع). الرياض.
- اليحيوي، صبرية (٢٠١٢). إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود. ع (٢٤). الرياض.

• المراجع الأجنبية:

- Ayeni , A. J. (2012). Assessment of Principals' Supervisory Roles for Quality Assurance In Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. **World Journal of Education**, 2(1): 62-69.

- Benedict, U. (2013). Supervisory Role of Principals in Enhancing Teachers' Professional Development in Secondary Schools in Kitui West District, Kenya. **Unpublished Master Thesis**, The Catholic University OF Eastern Africa Nairobi – Kenya.
- Cohen, B. (2007). Developing Educational Indicators That Will Guide Students and Institutions Toward a Sustainable Future**. New Directions for Institutional Research**,134,83-94.
- Day, C. and Gu, Q. and Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. **Educational Administration Quarterly**, 52 (2), 221-258.
- Egwu, S. O. (2015). Principals' Performance in Supervision of Classroom Instruction in Ebonyi State Secondary Schools**. Journal of Education and Practice**, 6(15): 99-106.
- Habib, Z., Kataria, J. & Sabir, M. (2016). Role of Leaders' Qualification on Performance of Students at Primary Level in Punjab, **Pakistan. South Asian Studies (1026-678X), 31**(2), 215-223.
- Jackson, S. & Lunenburg, F. (2010). School performance indicators, accountability ratings, and student achievement**. American Secondary Education**, 27-44.
- Lee, I.; Chang, L. & yilin, K. (2011). Using The Analytical hierarchy Process to Construct Performance Indicators For Comprehensive High Schools in Taiwan, **Social Bhavior and Personality, 39**(5), 615-626.
- Montoneri, B.; Lin, T.; Lee, C. & Huang, S. (2012). Application of data envelopment analysis on the indicators contributing to learning and teaching performance. **Teaching and Teacher Education, 28**(3), 382-395.
- Murillo, V. (2014). The Relationship between Performance Pay Indicators and Student Achievement in an Urban School District. **Unpublished Doctoral dissertation**, Baker University.
- Onuma, N. (2016). Principals Performance of Supervision of Instructions in Secondary Schools in Nigeria. **British Journal of Education**, 4(3), 40-52.
- Pettigrew, H. (2013). The Perceptions of Principal Instructional Leadership Practices on 8^{Th} Grade Ohio Achievement Assessment (OAA). **Unpublished Doctoral dissertation**, Cleveland State University, USA.

- Pina, R.; Cabral, I. and Alves, J. (2015). Principal's leadership on students` outcomes, **Social and Behavioral Sciences**, 197, 949 – 954.
- Şencan, H. & Karabulut, A. (2014). Monitoring of Educational Performance Indicators in Higher Education: A Comparison of Perceptions. **Educational Sciences: Theory & Practice**, **15**(2), 359-376.
- Sinnema, C.; Lee, F.; Robinson, V. & Pope, D. (2013). When Others' Performance Just Isn't Good Enough: Educational Leaders' Framing of Concerns in Private and Public**. Leadership & Policy in Schools**, **12**(4), 301-336. doi:10.1080/15700763.2013.857419
- The USA Department of Education (2005). **Indicators**, Op. Cti. pp 6-8.
- Yunus, N.; Yunus, J. & Ishak, S. (2012). The School Principals' Roles in Teaching Supervision in Selected Schools in PERAK, Malaysia. **Asian Journal of Business and Management Sciences**, **1**(2), 50-55.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

المرونة النفسية كمتغيّر معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر

إعداد :

أ.د/ مجدّة السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الاكلينيكي بكلية الآداب
جامعتي الملك عبد العزيز وأسيوط

د/ شذا جميل خصيفـــــان
أستاذ علم النفس المشارك بكلية الآداب
جامعـــــة الملك عبد العزيـــــز

أ/ مها عبدالمعطي الشيخ
أخصائية نفسية بمستشفى الملك عبدالعزيز بمكة المكرمة

المرونة النفسية كمتغيّر معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر

أ.د/ مجدّة السيد علي الكشكي د/ شذا جميل خصيفـــــان
أستاذ علم النفس الاكلينيكي بكلية الآداب أستاذ علم النفس المشارك بكلية الآداب
جامعتي الملك عبد العزيز وأسيوط جامعـــــة الملك عبد العزيـــــز
أ/ مها عبدالمعطي الشيخ
أخصائية نفسية بمستشفى الملك عبدالعزيز بمكة المكرمة

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على المسارات الدالة للعلاقة بين المرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من السعوديات في منتصف العمر، وكذلك العلاقة بين المرونة النفسية وكلا من :أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي ،والتعرّف على العلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي والكشف عن الفروق بين متوسطات المرونة النفسية وأبعادها ،وأزمة منتصف العمر وأبعادها،و الفراغ الوجودي وأبعاده لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير(الحالة الاجتماعية). وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٤٠٩) سيدة سعودية في المدي العمري من(٣٥ -٦٥) سنة، وتم التحقق من فروض الدراسة باستخدام الأدوات الآتية: مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر إعداد:ريان وكالتبينو (Ryan&Caltabiano,2009) ترجمة وتقنين الباحثة، ومقياس أزمة منتصف العمر إعداد : شيك (sheck,1996) ترجمة وتقنين الباحثة . ومقياس الفراغ الوجودي إعداد الباحثة، وتم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام تحليل المسار ،ومعامل الارتباط(بيرسون)، وتحليل التباين (ANOVA) ، و اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مسارات دالة إحصائيا للمرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية وأبعادها وأزمة منتصف العمر وأبعادها باستثناء العلاقة الدالة بين بُعد الخوف من الشيخوخة وبُعد المثابرة. كما وجدت علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي ، ولم توجد علاقة دالة إحصائيا بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي ماعدا العلاقة بين بُعد الخوف من الشيخوخة وبُعد العُزلة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية للمرونة النفسية وأزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي تبعا للحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة -أرملة) ، فيما عدا البُعد الخاص بأزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات فقد كانت الفروق لصالح المطلقات.

الكلمات المفتاحية : المرونة النفسية - أزمة منتصف العمر - الفراغ الوجودي - السعوديات – تحليل المسار .

Psychological Resilience as a Moderator Variable of the Relationship Between Midlife Crisis and Existential Vacuum in a Sample of Middle-Aged Saudi Women

Prof. Dr. Majdah El-Sayed Ali El-Keshky, Dr. Shaza Jamil Khossifan
Mr. Maha Abdel Moaty Al-Sheikh

Abstract
The study aimed to identify the significant paths of the relationship between psychological resilience as a moderator variable of the relationship between midlife crisis and existential vacuum of middle-aged Saudi women as well as the relationship between psychological

resilience and both: midlife crisis and existential vacuum, identify the relationship between midlife crisis and existential vacuum and to reveal the differences between the averages (means) of psychological resilience and its dimensions; midlife crisis and its dimensions; existential vacuum and its dimensions in the study sample according to the (social status) variable. A random sample of (409) Saudi women was selected in the age range of (35-65) years. The hypotheses of the study were verified using the following tools: The Psychological Resilience Scale in Midlife (RIM Scale) by Ryan& Caltabiano 2009, translated and validated by the researcher; Midlife Crisis Scale by Sheck 1996, translated and validated by the researcher and Existential Vacuum Scale by the researcher. Data were treated statistically using path analysis, correlation coefficient (Pearson), analysis of Variance (ANOVA) and LSD test for Post - hoc comparison. The results of the study revealed that there are statistically significant paths of psychological resilience as a moderator variable of the relationship between midlife crisis and the existential vacuum in the study sample and that there is no statistically significant relationship between psychological resilience and its dimensions and midlife crisis of and its dimensions except for the significant relationship between the dimension of fear of aging and the dimension of perseverance. A statistically significant relationship between psychological resilience and existential vacuum was also revealed but there was no statistically significant relationship between midlife crisis and existential vacuum except for the relationship between the dimension of fear of aging and the dimension of isolation. There were no statistically significant differences between the means (averages) of scores of the study sample on the total score of the psychological resilience, midlife crisis and existential vacuum according to the marital status (single - married - divorced - widow), with the exception of the dimension of midlife crisis related to the self; Differences were in favor of divorced women.

Ke yWords: Psychological Resilience - Midlife Crisis - Existential vacuum- Saudi women- path analysis.

- **مقدمة** :

إن مرحلة منتصف العمر من أكثر مراحل النمو الإنساني إفزاعًا للفرد، حيث تتناقص القوى الحيوية الجسمية والجنسية لدى الفرد ويفقد قدرته على الإنجاب ، ويبدأ الفرد بالتّخلي عن الخصائص الجسمية والسلوكية للرشد ليبدأ الدخول في عهد جديد تنشأ فيه خصائص جسمية وسلوكية جديدة، والانتقال لهذه المرحلة يتطلب إعادة تكيّف للتغيّرات الجسمية والأدوار المتغيّرة (صادق و أبوحطب،٢٠١٧)، ومن أهم هذه التغيرات (انقطاع الطمث) لدى النساء أو ما يُسمّى بسن اليأس ،وتعاني المرأة خلال هذه الفترة (١٥٠) عرضا صحيا فسيولوجيا ونفسيا (توفيق ،٢٠١٤) ، من بينها تغيّرات نفسية كالاكتئاب

والقلق وفقدان التركيز والمشكلات المتعلقة بالذاكرة ونوبات الخوف الشديد والتقلبات المزاجية(هروود،٢٠٠٦).

وحسب ديجليكسي وآخرون (Dziegielewski et al.,2002) فإن مرحلة منتصف العمر تتميز بتفاعل معقد للأدوار والمسئوليات المتعددة ويحاول الأفراد تحقيق التوازن بين العمل والأسرة والاحتياجات الشخصية ، كذلك التركيز على الشباب والنظرة السلبية للشيخوخة تخلق ضغطا إضافيا خاصة عند النساء ، وترجع أزمة منتصف العمر إلى أن الأفراد في منتصف العمر يشرعوا في تقييم حياتهم فيما يتعلق بالمرحلة التي وصلوا إليها وهل استطاعوا تحقيق طموحاتهم ورغباتهم ، ويشمل هذا الاستجواب إعادة تقييم الأهداف الشخصية والعلاقات الأسرية والوظيفية والمستقبل ومعنى الحياة وهذه التساؤلات قد تسبب لكثير من الأشخاص عدم الارتياح والخوف والقلق والاكتئاب. (Ryan&Caltabiano,2009)، وتضيف ويفر(Weaver,2009) إلى معاناة الذين يتعرضون لأزمة منتصف العمر من الإحباط الناجم عن الفراغ الوجودي والذي يتجلى في ازمة التقاعد والشيخوخة ، ووفقا لأريكسون فإن هذه المرحلة هي عمر الأزمة التي وصفها (الانتاجية مقابل الركود)، ويفسّر كل من ترامـا و فينوس(Trama&Venus,2012) ذلك بأن الشخص الذي يسعى إلى تحقيق معنى في الحياة فإنه يتجه نحو الإنتاجية، بينما الشخص الذي يفتقر إلى المعنى في الحياة يتحرك نحو الركود، أي إدراك حياته على أنها وصلت إلى طريق مسدود.

وترى الباحثة أن الفراغ الوجودي في هذه المرحلة يحتمل أمرين وهما : شعور الشخص بعجزه عن تحقيق المعنى الذي كان يصبو إليه ، أو عدم ملاءمة المعنى الذي كان يعتنقه للمرحلة والأدوار الجديدة ، وتمتّع الفرد بالمرونة النفسية يساعده على إعادة اكتشاف معنى الحياة وفق تغيرات المرحلة، ويؤكدا كل من ريان و كالتابينو (Ryan&Caltabiano,2009) أن الانتقال إلى مرحلة منتصف العمر يعتبر تحديا وفرصة لإحداث تغيير إيجابي وهذا يتطلب تمتع الأفراد بقدر كبير من المرونة للتعامل والتكيف مع هذه الضغوط والتغييرات .

وبناءً على ذلك فإن تعزيز مقوّمات المرونة النفسية لدى الفرد له تأثير إيجابي على خفض أزمة منتصف العمر نتيجة لقدرة الشخص على التكيّف وامتلاكه النظرة الإيجابية المتفائلة لطبيعة المرحلة ،كما أنّ لها دور في خفض الفراغ الوجودي لما تمكن المرونة النفسية الفرد من قدرة على اكتشاف معنى الحياة وعلى هذا الأساس فقد صاغت الباحثة تساؤلات الدراسة بالاعتماد على ما سبقها من دراسات حيث أثبتت دراسة كل من(سمارة،٢٠١٨)و (رسلان،٢٠١٣)و(داغستاني،٢٠١٠)و (النيال،٢٠٠٨) وجود الأزمة لدى الأفراد في منتصف العمر ، كما غاب وجودها في دراسة(الكعبي،٢٠١٣)،(الحربي والحريقي،٢٠١٤)، وقد وجدت دراستي (رسلان،٢٠١٣) و(داغستاني،٢٠١٠) ظهور الأزمة لدى المرأة أكثر من الرجل وذلك نتيجة للتغيرات الفسيولوجية

المصاحبة لمرحلة انقطاع الطمث و مابعدها، وتؤكّد دراستي أبو النجا(٢٠١٣)و (الحربي والحريقي ،٢٠١٤) أن المرأة في منتصف العمر تعاني من الاضطرابات النفسية نتيجة للتغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والأسرية التي يترتّب عليها تغيّرات نفسية سلبية. ومن بين هذه التغيرات الشعور بالفراغ الوجودي Existential Vacuum والذي يكمن في الشعور باليأس والإحباط، والملل والوحدة أو العزلة حسب ما أكدته العديد من الدراسات هاكنسون وآخرون(Hakansson et al., 2014)، غدوش وآخرون (Gaydosh et al.,2019)،ألونسو وآخرين(Alonso et al., 2012) ،تشان وآخرون(Chan et al., 2018)، ويتأثّر مستوى الفراغ الوجودي لدى السيدات في منتصف العمر بالعديد من المتغيرات مثل الحالة الاجتماعية ،فقد وجدته دراسة(عبدالمجيد و الكناني،٢٠١٢) لدى المطلقات و (محمد،٢٠١٤) لدى الأرامل. كما أن مستوى أزمة منتصف العمر يتغيّر صعودا تبعا للحالة الاجتماعية ابتداءا بالعزاب فالمتزوجون فالمطلقون فالأرامل ، أما (سمارة،٢٠١٨) وجدتها ترتفع لدى المطلقات ، كما يشتد ظهور الأزمة في الفئة العمرية من(٤٠ -٤٩) حسب دراسات(رسلان،٢٠١٣ ؛ الطراونة،٢٠١٤ ؛ سمارة،٢٠١٨). ونتيجة للتّباين في نتائج الدراسات المتعلقة بأزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي رأت الباحثة تسليط الضوء عليهما لدى السيّدات باختلاف حالتهنّ الاجتماعية والكشف عن وجود تأثير إيجابي للمرونة النفسية على أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي المصاحب لها . حيث وجدت دراستي بحاتي وشاه (Bhatti&shah,2017)، و(السيد،٢٠١٧) أن المرونة النفسية لها دور إيجابي في التغلّب على الأزمات النفسية.

ومن هنا يُمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد مسارات دالة إحصائيا للمرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من السعوديات في منتصف العمر ؟

ويتفرّع عن هذا السؤال عدة تساؤلات:

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية وأزمة منتصف العمر لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة علي مقياس أزمة منتصف العمر تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الفراغ الوجودي تبعا لمتغيرالحالة الاجتماعية ؟

• **أهداف الدراسة** :

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في التعرّف على المسارات الدالة للعلاقة بين المرونة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة ، وكذلك العلاقة بين المرونة النفسية وأزمة منتصف العمر ، والعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي بالإضافة إلى العلاقة بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي والكشف عن الفروق بين متوسطات المرونة النفسية وأبعادها ،وأزمة منتصف العمر وأبعادها،و الفراغ الوجودي وأبعاده لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير (الحالة الاجتماعية).

• **أهمية الدراسة** :

تنبثق اهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية لها علي النحو التالي :

• **الأهمية النظرية** :

- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة التي تدرسها حيث أن الأفراد فيها يُناط بهم مسؤوليات عديدة ويواجهون ضغوط نفسية عديدة ،وهذه المرحلة لم تنل حظها الكافي من الاهتمام البحثي.
- مواكبة الاتجاهات الحديثة في علم النفس حيث أنها تسعى للدمج بين علم النفس الإيجابي والنظرية الوجودية في تناول المشكلات النفسية.
- الاسهام في إثراء المكتبة العربية وسد الفجوة المعرفية في ظل التباين في نتائج الدراسات السابقة.
- تفتح الدراسة الحالية المجال للباحثين والمهتمين لإجراء دراسات أخرى على نفس العينة من خلال النتائج والتوصيات والمقترحات المطروحة.

• **الأهمية التطبيقية** :

- لفت اهتمام المعنيين بإعداد البرامج الإرشادية الوقائية أو البرامج الإرشادية العلاجية لتفعيل دور المرونة النفسية في التغلب على أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي .
- إثراء المكتبة النفسية المحلية والعربية بترجمة وإعداد مقاييس مقننة على البيئة المحلية تناسب مرحلة منتصف العمر.
- تكوين قاعدة معرفية وتطبيقية تساعد مقدمي برامج الارشاد الوقائي للتعامل مع الضغوط التي يتعرّض لها الأفراد في مرحلة منتصف العمر .
- الاسهام في وضع حلول للقضايا المتعلقة بالتغيرات الناشئة عن أزمة منتصف العمر من خلال توصيات الدراسة.

• **حدود الدراسة** :

ترتكز حدود الدراسة الحالية على :

- الحد الموضوعي : اهتمت الدراسة الحالية بالمرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من السعوديات في منتصف العمر.

- الحد الزماني : أُجريت الدراسة الحالية خلال الفترة من ١٤٣٨هـ -١٤٤٠هـ .
- الحد المكاني : تم تطبيق الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية .
- الحد البشري : تم تطبيق الدراسة الحالية على مجموعة من النساء في منتصف العمر في المدى العمري من ٣٥ - ٦٥ سنة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المرونة النفسية** Psychological Resilience :

تُعرّفها الجمعية الأمريكية لعلم النفس(APA,2015) بأنها "العمليات التي تؤدي إلى التكيف الناجح مع تجارب الحياة الصعبة من خلال المرونة العقلية ،العاطفية والسلوكية وتنظيم المطالب الخارجية والداخلية" (APA,2015:910). وعرّفها(علوان والطلاع، ٢٠١٤: ١٨١) بـ"القدرة على إعادة التوازن النفسي والتوافق الفعال مع كافة الضغوط التي تواجه الشخص من خلال تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات". ويوجد اختلاف في الترجمة العربية لمصطلح Resilince فهناك مرادفات لهذا المصطلح مثل (الصمود النفسي أو المرونة الإيجابية أو كفاءة المواجهة) وتبنّت الباحثة مصطلح المرونة النفسية لأنه الأقرب للمعنى اللغوي وكذلك الأقرب دلالة حيث أن مصطلح Resilince لا يشمل المقاومة والتكيف الإيجابي تجاه المواقف الضاغطة فقط بل القدرة على الاستفادة من هذه الضغوط ونضج الشخصية من خلالها .

وتُعرّفها الباحثة إجرائيا بأنها القدرة على التكيف والمثابرة على إعادة التوازن النفسي أمام الضغوط من خلال الشعور بالمسئولية والقدرة على ضبطها والكفاءة الذاتية في مواجهتها مع القدرة على الاستفادة من الدعم الاجتماعي وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصة من خلال مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر إعداد: (Ryan &Caltabiano,2009) ترجمة الباحثة .

- **أزمة منتصف العمر** :Midlife crisis

حسب تعريف (APA,2015) فإنها "فترة من الكرب النفسي تحدث لبعض الأفراد خلال السنوات الوسطى من مرحلة البلوغ ، وتمتد من سن ٣٥ -٦٥سنة تقريبا ، قد تتعلق الأسباب بأحداث الحياة الهامة والمخاوف والمشكلات الصحية والمهنية"(APA,2015:652). وتُعرّفها ويفر(Weaver,2009:69)بأنها" حالة نفسية يغلب عليها الشك والقلق يشعر خلالها الفرد بعدم الراحة عند إدراك أن نصف العمر قد انتهى وهي فترة مليئة بالضغوط حيث أنها تشتمل على التأمل وإعادة تقييم الانجازات".

وتتبنّى الباحثة التعريف الإجرائي لشيك (sheck,1996) حيث عرّفها بـ"أنها مفهوم متعدد الأبعاد حُدّدت أبعاده بمشكلات منتصف العمر تتعلق بالذات ، ومشكلات منتصف العمر تتعلّق بالآخرين ، ومشكلات منتصف العمر تتعلق بالخوف من الشيخوخة "، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصة من خلال مقياس أزمة منتصف العمر من إعداد شيك (1996) ترجمة الباحثة .

• **الفراغ الوجودي** : Existential Vacuum

يُعرّفه كوبرCopper بأنه"حالة من انعدام المعنى تحدث للأفراد في فترات مختلفة من حياتهم المراهقة بعد التقاعد أو في فترات الأزمة يؤدي إلى اضطراب وجودي وقد يؤدي إلى انحرافات سلوكية"(كوبر،١٠٥:٢٠١٥). وتعرّفه الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA,2015:395)"عدم القدرة على إيجاد أو خلق معنى في الحياة ، مما يؤدي إلى الشعور بالفراغ والعزلة والعبث واللا هدف".

وتُعرّف الباحثة الفراغ الوجودي إجرائيا بأنه حالة من فقدان المعنى تُواجه السيّدات في منتصف العمر .وتنطوي على الشعور بالملل و باليأس والعجز عن الاهتمام بالحياة وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصة من خلال مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر إعداد الباحثة.

• **مرحلة منتصف العمر** :Middle age

مرحلة منتصف العمر حسب معجم الطب النفسي هي "الفترة ما بين ٤٠ – ٦٠ سنة، وتتميز بالتراجع في الوظائف الحيوية، وهي أكثر تحديدا في المرأة نظرا لانقطاع الدورة الشهرية" (الشربيني،٢٠٠٣: ٢٨) .

وتعرّفها الباحثة إجرائيا بأنها مرحلة انتقالية تمتد ما بين (٣٥ –٦٥)سنة ، يواجه الفرد فيها العديد من التغيرات الفسيولوجية والهرمونية تجعله أكثر عرضة لحدوث تغيّرات نفسية سلبية .

• **الدراسات السابقة**:

• **الدراسات المرتبطة بالمرونة النفسية في منتصف العمر**:

استهدفت دراسة يونج وآخرون (Jung et al.,2013) إيجاد خصائص المرضى ذوي المرونة المنخفضة لتوضيح تأثيرها السريري على اضطرابات الاكتئاب أو القلق، بلغت عينة الدراسة (١٢١) مريضاً من مرضى العيادات الخارجية ممن تم تشخيصهم بالاكتئاب أو إضطرابات القلق، وأظهرت النتائج أن انخفاض الروحانية تعد مؤشرا رائدا للمجموعات ذات المرونة المنخفضة. بالإضافة إلى ذلك، ارتبط انخفاض الهدف من الحياة مع المجموعات ذات المرونة المنخفضة والمتوسطة. بينما يميز القلق الشديد خصائص المجموعات المنخفضة والمتوسطة من المرونة.

وسعت دراسة (فايد،٢٠١٣) إلى تحديد العوامل الاجتماعية والديموجرافية المرتبطة بالصمود النفسي والاجتماعي لدى الأرملة بعد صدمة وفاة الزوج،، وبلغت عينة الدراسة (١٦٣أرملة) تراوحت أعمارهن ما بين (٣٥ – ٦٥) سنة، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين مستوى الصمود النفسي والاجتماعي لدى الأرملة والعمر الزمني، وعدم وجود ارتباط دال بين مستوى الصمود النفسي والاجتماعي لدى الأرملة والمستوى التعليمي، وكذلك توجد فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي المساندة الاجتماعية في مستوى الصمود النفسي والاجتماعي لصالح مرتفعي المساندة، وبينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين العاملات وغير العاملات من الأرامل في مستوى الصمود النفسي

والاجتماعي بعد صدمة وفاة الزوج لصالح العاملات ، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا في القدرة على الصمود النفسي والاجتماعي بعد صدمة وفاة الزوج بين الأرامل وفقا لسنوات الترمل لصالح الفئة الأكثر من ٨ سنوات. كما قامت دراسة تاجي وآخرون(Tagay et al.,2016) بتحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية العامة والمرونة والرضا عن الحياة ومدى اسهام متغيري المرونة والرضا عن الحياة في التنبؤ بالكفاءة الذاتية العامة، وقد أجريت على (٣١٠) من البالغين في منتصف العمر في بوردور ، وأثبتت الدراسة أن هناك علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية العامة والمرونة والرضا عن الحياة كما ظهر أن المرونة والرضا عن الحياة تتنبأ بشكل كبير في الكفاءة الذاتية العامة.

وهدفت دراسة (السيد،٢٠١٧) إلى تحديد أحداث الحياة الضاغطة التي تتعرض لها الأرملة بعد وفاة زوجها، ومحاولة فحص العلاقة بين التعرض للأحداث الضاغطة وظهور الأعراض الاكتئابية، ودور الصمود النفسي المعدّل لهذه العلاقة لدى عينة من الأرامل، وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على متغيرات البحث .و تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ أرملة من محافظة سوهاج، وقد بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين شدة أحداث الحياة الضاغطة لدى السيدات الأرامل والأعراض الاكتئابية. كما توصّلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين درجات الصمود النفسي الكلية وأبعاده ودرجة الأعراض الاكتئابية. كما دعمت نتائج الدراسة دور الصمود النفسي المعدّل للعلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والأعراض الاكتئابية، وقد أوضحت النتائج أن الأرملة العاملة أكثر تعرّضا و تأثّرا بأحداث الحياة الضاغطة من الأرملة غير العاملة ، كما أنّ ساكني المدينة أكثر تعرّضا وتأثّرا بأحداث الحياة الضاغطة من ساكني الأرياف .

وسعت دراسة بحاتي وشاه (Bhatti&shah,2017) إلى دراسة دور المرونة كوسيط بين الرفاه النفسي ومعنى الحياة لدى ضحايا الفيضانات في باكستان. اشتملت عينة الدراسة على (٤٠٠) من ضحايا الفيضانات في منطقة البنجاب تتراوح أعمارهم بين ٢٥ و٥٥ سنة. وتوصلت الدراسة إلى فعالية دور المرونة كوسيط في رفع مستوى الرفاه النفسي ومعنى الحياة. كما أوضحت نتائج الدراسة أن الإيمان بالله واليوم الآخر يزيد من مرونة الشخص وقدرته على الصمود. وقد سجّل الأشخاص الذين يؤمنون بأن حياتهم لها معنى ولها هدف مستوى عالٍ في الرفاه النفسي وفي المرونة .

- **الدراسات المرتبطة بأزمة منتصف العمر** :

أجرى كل من (الحربي والحريقي،٢٠١٤) دراسة للكشف عن مدى انتشار أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالسعادة الزوجية، لدى عينة بلغت(٤٣٦) من معلمي ومعلمات المدينة المنورة، وأسفرت النتائج عن غياب أزمة منتصف العمر لدى العينة، وارتباطها سالبا مع السعادة الزوجية، وعدم وجود فروق جوهرية تبعا للجنس أو العمر في أزمة منتصف العمر، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية في

الأزمة تعزى للحالة الاجتماعية لصالح الأرامل ، وأسفرت النتائج عن وجود أثر دال إحصائيا للأسباب المهنية والنفسية والاجتماعية والفسيولوجية والأسرية في ارتفاع أزمة منتصف العمر.

و بحثت دراسة برغ وآخرون (Berg, et al., 2017) في التأثيرات السلبية للعلاقات الأسرية السيئة خلال مرحلة الطفولة والمراهقة وما يترتب على ذلك من أزمات نفسية في مرحلة منتصف العمر. اشتملت عينة الدراسة على (١٣٣٤) من المراهقين الفنلنديين بمتوسط عُمر (١٦) سنة وتم متابعتهم عند بلوغهم السنوات (٢٢، ٣٢، ٤٢) سنة. في هذه الدراسة تم قياس المشاكل الأسرية التي تتمثل في سوء العلاقة بين الأم والأب ومع الأبناء، وضعف الدعم الأبوي والمشاكل الموجودة في البيئة المنزلية. كما تم تحليل الآثار غير المباشرة للعلاقات الأسرية للمراهقين وتأثيرها على الصحة العقلية عند سن ٤٢ سنة في صورة عيوب مُختلفة قد تظهر على أفراد العينة مثل: الأعراض الجسدية والنفسية، العلاقة والحالة الزوجية، ومستوى التعليم والبطالة والإصابة بالاكتئاب الشديد عند بلوغ أفراد العينة لسن (٢٢، ٣٢، ٤٢)سنة. بيّنت النتائج دور العلاقات الأسرية السيئة في الإصابة بمشاكل وأعراض مرضية نفسية متعددة عند البلوغ وعند الوصول لمرحلة منتصف العُمر. كما أشارت النتائج إلى أن العلاقات الأسرية السيئة في مرحلة الطفولة وبدايات المراهقة قد تؤدي لمشاكل خطيرة في مرحلة منتصف العُمر لذلك يجب السعي نحو تحقيق الهناء الذاتي للأطفال والمراهقين.

واهتمّت دراسة (سمارة، ٢٠١٨) بالتعرف على أزمة منتصف العمر لدى النساء العاملات في المحافظات الشمالية الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات ، والتعرّف على أثر بعض متغيرات الدراسة مثل العمر، والحالة الاجتماعية. وقد بلغت العينة (٤٨٠) امرأة عاملة ، وخلصت النتائج إلى وجود الأزمة بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة ، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تُعزى لمتغيّر العمر لصالح الأعمار (٤٥ -٥٠) والحالة الاجتماعية لصالح(مطلقة) .

- **الدراسات المرتبطة بالفراغ الوجودي في منتصف العمر**:

هدفت دراسة ألونسو، وآخرين (Alonso, et al., 2012) إلى تقييم الشعور بالوحدة والرضا عن الحياة والعوامل التي تؤثر في الصحة النفسية لدى مجموعة من النساء الإسبانيات في مرحلة منتصف العمر. اشتملت عينة الدراسة على (١٨٢) امرأة تتراوح أعمارهن بين (٤٠:٦٠) سنة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الشعور بالوحدة مرتبط بالحالة النفسية فكلما ساءت الحالة النفسية زاد مُعدل الشعور بالوحدة. كما أن الشعور بالوحدة وعدم الرضا عن الحياة مرتبط لدى النساء في مرحلة منتصف العُمر بعوامل شخصية مثل عدم وجود شريك أو زيادة الوزن بالإضافة إلى العوامل البيولوجية. كما ثبت أن المتغيرات الديموغرافية مثل المنطقة السكنية ومستوى الدخل يُمكن أن تُساهم في زيادة

شعور النساء بالوحدة خلال مرحلة منتصف العمر مثل فهذه العوامل يُمكن أن تزيد أو تُقلل من الشعور بالوحدة .

سعت دراسة (عبدالمجيد و الكناني،٢٠١٢)إلى قياس الفراغ الوجودي لدى المطلقات وقد بلغت العينة ٢٥٠ مطلقة في مدينة بغداد واثبتت وجود الفراغ الوجودي لدى المطلقات و عدم وجود فروق دالة إحصائيا ترجع لمدة الزواج ومدة الطلاق.

تحقّقت دراسة هاكنسون وآخرون(Hakansson et al., 2014)من وجود مشاعر اليأس والإحباط في فترة منتصف العُمر ،وأنّ لها تأثير طويل المدى على الصحة الإدراكية مع تقدم العُمر وقد تزيد من شدة واحتمالية الإصابة بمرض الزهايمر عند الوصول لمراحل متقدمة من العُمر. تكونت عينة الدراسة من (١٤٠٩) شخص في فترة منتصف العُمر بعمر متوسط يبلغ(٥٠) سنة وذلك في نهايات ١٩٧٧م وتم إعادة فحص هذه العينة بعد ٢١ عامًا أي في سنة ١٩٩٨م، أي عند متوسط عُمر (٧١,٤) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشاعر اليأس في مرحلة منتصف العمر و أن هناك علاقة دالة إحصائيا تؤكد العلاقة بين مشاعر اليأس والإحباط في فترة منتصف العُمر والإصابة بأعراض الضعف الإدراكي أو المعرفي والإصابة بمرض الزهايمر.

قامت دراسة (محمد، ٢٠١٤) بالتعرّف على علاقة الفراغ الوجودي وتجاوز الذات بالتصورات المستقبلية لدى معلمات المرحلة الإبتدائية الأرامل ،واشتملت عينة البحث على (٣٠٠)معلمة أرملة ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فراغ وجودي لدى المعلمات الأرامل، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الفراغ الوجودي وتجاوز الذات ، وكذلك علاقة ارتباطية موجبة بين الفراغ الوجودي والتصورات المستقبلية السالبة .

أما دراسة غدوش وآخرين (Gaydosh et al.,2019) فقد ركزت على دراسة مستويات اليأس لدى المراهقين الأمريكيين بصفة عامة وتطور هذا اليأس مع التقدم في العُمر في الولايات المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على عدد (١٨٤٤٦) من البيض والسود ذوي الاصول الإسبانية وكذلك السود من غير الإسبان وتم متابعة هذه العينة وفقا للدراسة الطولية من سنة ١٩٩٤م وحتى ٢٠١٧م؛ وتم اختيار هذه العينة من بين البالغين الذين تم تصنيفهم بأنهم يُعانون من أعراض اليأس والاكتئاب. أشارت نتائج الدراسة إلى: أنّ اليأس يرتفع بصفة عامة بين المشاركين البالغين ويستمر في الارتفاع مع الوصول إلى فترة منتصف العُمر وهذا التزايد قد يكون أحد العوامل التي تؤدي لزيادة نسبة الوفاة لدى هذه الفئة كما أن تسجيل درجات عالية من اليأس لم تقتصر على البيض أو الذين يعيشون في مناطق ريفية ولكن نسبة اليأس عامة وشاملة عند كل الأمريكيين البالغين دون التفرقة بسبب اللون أو غيره.

- **تعقيب عام حول الدراسات السابقة** :

من خلال عرض الدراسات السابقة فإنها تختلف باختلاف متغيراتها ، ففي متغير المرونة النفسية اتفقت الدراسات على دور المرونة النفسية الإيجابي في مقاومة الضغوط والقدرة على التكيف في الأزمات ، وفي متغيّر أزمة منتصف العمر فقد اختلفت الدراسات في وجود الأزمة لدى العينة كما اتفقت على أن ارتفاع الأزمة يعود إلى الأسباب المهنية والنفسية والاجتماعية والفسيولوجية والأسرية كما وجدت دراستي (الحربي والحريقي،٢٠١٤)و(سمارة، ٢٠١٨) بأن المطلقات والأرامل هم أكثر عرضة لأزمة منتصف العمر ، وقد وجدت دراسة غدوش وآخرين (Gaydosh, et al.,2019) ارتفاع اليأس -أحد أبعاد الفراغ الوجودي - لدى الأفراد في مرحلة منتصف العمر . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه النتائج في وضع الفروض وتحليلها وسد الفجوة المعرفية من خلالها ،وتتميز الدراسة الحالية باختلاف تناولها للمتغيرات السابقة حيث تهدف إلى التعرّف على دور المرونة النفسية كمتغيّر معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السيّدات في منتصف العمر، وتتفق مع الدراسات السابقة في معرفة الفروق وفق(الحالة الاجتماعية) لدى عينة الدراسة

- **فروض الدراسة** :

بعد عرض المفاهيم الخاصة بالمرونة النفسية وأزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي في منتصف العمر ، ونتائج الدراسات السابقة بهذا الصدد ، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد مسارات دالة إحصائيا للمرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من السيّدات في منتصف العمر.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية وأزمة منتصف العمر لدى عينة الدراسة.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة -أرملة).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة علي مقياس أزمة منتصف العمر تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة -أرملة).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الفراغ الوجودي تبعا لمتغيرالحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة -أرملة).

• منهج الدراسة وإجراءاتها

• **منهج الدراسة** :

استُخدم المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي و المقارن) وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

• **مجتمع الدراسة والعيّنة** :

شمل مجتمع الدراسة النساء السعوديات في مرحلة منتصف العمر في المدى العمري من ٣٥ – ٦٥ سنة .

واشتملت الدراسة على عينتين كما يلي :

- عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) سيدة سعودية روعي عند اختيارهن ان يكن في المدي العمري من (٣٥ – ٦٥) سنة بمتوسط عمري مقداره (٤٣,٦٧)وانحراف معياري قدره(٧,٦٢)عاما وتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية للتأكد من صدقها وثباتها .
- عينة الدراسة الأساسية : تم تجميع بيانات عينة الدراسة من خلال الاستبيانات الموزعة الكترونيا على عدد (٤٥٠)سيدة استُبعد منهن(٤١) سيدة لعدم انطباق شروط العينة عليهن (المدي العمري من ٣٥ – ٦٥ سنة ، وأن تكون الجنسية سعودية) وبلغ عدد العينة في صورتها النهائية (٤٠٩) في المدي العمري من(٣٥ – ٦٥) سنة بمتوسط عمري قدره(٤٦,٥) وانحراف معياري قدره(٦,٣)عاما ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية.

جدول (١): توصيف عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الحالة الاجتماعية Marital Status	متزوج	359	87.8
	أعزب	13	3.2
	أرمل	12	2.9
	مطلقة	25	6.1
المستوى التعليمي Educational level	دراسات عليا	50	12.2
	جامعي	313	76.5
	ثانوي	42	10.2
	غير متعلم	4	0.98

من خلال الجدول يتضح أن عدد المتزوجات ٣٥٩ (٨٧,٨٪) وعدد العزباوات ١٣ (٣,٢٪) بينما عدد المطلقات ٢٥ (٦,١٪) وعدد الأرامل بلغ ١٢ (٢,٩٪) ، وهذا يدل على أنّ الغالبية العظمي من عينة الدراسة متزوجات ،وهذا يرجع إلي المرحلة العمرية للعينة ولطبيعة المجتمع السعودي الذي يُعطي أهمية كبرى للزواج وتكوين أسرة . كما يظهر ارتفاع المستوى التعليمي للعينة فقد بلغت نسبة مستوى الدراسات العليا (١٢,٢٪)، ومستوى الجامعيات (٧٦,٥٪) أما الثانويات فيمثلن (١٠٪) من العينة ، والأميات لاتتجاوز نسبتهن (٠,٩٨٪).

• **أدوات الدراسة** :

• **مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر** : **اعداد ريان وكالتابيانو** (٢٠٠٩)

تم ترجمته للغة العربية وعرضه على الخبراء لتدقيقه لغويا وعلميا، ويتكون المقياس من (٢٥) فقرة تتمثّل في خمسة أبعاد وهي :الكفاءة الذاتية ، الدعم الاسري والاجتماعي، المثابرة ، الضبط الداخلي ، القدرة على التكيف . تتراوح الدرجات ما بين (٠ -٤) وفقا لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (٤ - أوافق تماما) (٣ – أوافق) ،، (٢ - محايد) ، (١ – لا أوافق) ،(صفر – لا أوافق تماما) ، أما الفقرات العكسية وهي (٦، ١٢، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٣) فتُصحّح على النحو التالي: (٠ - أوافق تماما) ، (١– أوافق) ، (٢ - محايد) ، (٣ – لا أوافق) ، (٤ – لا أوافق تماما) ، وبذلك تتراوح درجات المستجيبين ما بين (٠ -١٠٠) وكلما ارتفعت الدرجة فإنها تعكس مرونة أعلى .

• **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

بالنسبة للصدق فقد تم إجراء التحليل العاملي وقد ظهرت سبع عوامل وتم الإبقاء على خمس عوامل وهي : الكفاءة الذاتية ونسبة التباين (١٧,٢٦٪)،(الاستفادة من الدعم الاجتماعي والأسري ونسبة التباين(١١,١٦٪)، المثابرة ونسبة التباين(٩,٢٪)،الضبط الداخلي ونسبة التباين(٨,٩٦٪)،القدرة على التكيف ونسبة التباين(٥،٩٣٪)، بالإضافة إلى صدق الارتباط بمحك وهو مقياس كونور -ديفيدسون (CD-RISC,2003)وقد بلغ معامل الارتباط(٠،٨١) عند مستوى معنوية (٠،١)ودلت النتائج على أن المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الصدق . كما تم التحقق من الثبات عن طريق معامل الفا كرونباخ الذي بلغ (٨٧،)وطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون (٠،٨٨)وتدل النتائج على أن المقياس يحظى بدرجة عالية من الثبات .

• **صدق وثبات المقياس** :

للتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الاشارة إليها للتأكد من صدق وثبات الأداة كما يلي :

• **أولا** : **الصدق** Valid:

للتحقّق من أن مقياس أزمة منتصف العمر يتمتّع بالصدق وأنّه يقيس ما وُضع لقياسه استُخدم صدق الاتساق الداخلي بالإضافة إلى التحليل العاملي .

• **صدق الاتساق الداخلي** Internal Consistency :

لاستخراج صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من : درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، و درجة كل بعد من ابعاد المرونة النفسية في منتصف العمر (الكفاءة الذاتية ، الدعم الاسري والاجتماعي، المثابرة، الضبط الداخلي و القدرة على التكيف) والدرجة الكلية للمقياس . والجدولان (٢) ، (٣) يوضحان هذه النتائج :

جدول (٢) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه بمقياس المرونة النفسية في منتصف العمر

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط
الكفاءة الذاتية	1	.703**	15	.566**	24	.532**		
	2	.668**	18	.662**	-	-		
	3	.616**	20	.416**	-	-		
الدعم الأسري والاجتماعي	5	.674**	16	.686**	25	.403**		
المثابرة	6	.491**	10	.712**	13	.624**		
الضبط الداخلي	7	.586**	23	.652**	-	-		
القدرة على التكيف	12	.653**	19	.603**	21	.571**		

◆◆ معاملات دالة عند مستوي معنوية ٠,٠١

من جدول (٢) يتضح أن معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر والدرجة الكلية علي البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين ٠,٤٠٣ – ٠,٧١٢ وجميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ وبذلك يتضح ان المقياس يتسم بقدر من الصدق يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية .

جدول (٣) :معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
الكفاءة الذاتية	0.794**
الاستفادة من الدعم الاسري والاجتماعي	0.730**
المثابرة	0.924**
الضبط الداخلي الضبط الداخلي	0.847**
القدرة على التكيف	0.784**

◆◆معاملات دالة عند مستوي معنوية ٠,٠١

من خلال جدول (٣) يتضح أن معاملات ارتباط جميع أبعاد مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر بالدرجة الكلية على المقياس دالة عند مستوي ٠,٠١ ، وبذلك يتضح ان المقياس يتسم بقدر من الصدق تجعلنا على ثقة من نتائجه.

- **التحليل العاملي التوكيدي** Confirmatory Factor Analysis (CFA)

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية في منتصف العمر حيث تم حساب درجات التشبع لكل متغير، ثم حساب الصدق التمييزي والتقاربي -بالاعتماد على درجة الأعتمادية المركبة CR ومتوسط التباينات المفسرة AVE -لكل بُعد من أبعاد المقياس (الكفاءة الذاتية والدعم الأسري والأجتماعي والمثابرة والضبط الداخلي والقدرة علي التكيف). فالبُعد الذي تقل قيمة الأعتمادية المركبة له عن 0.6 يتم حذفه من المقياس كذلك فإن البُعد الذي يقل فيه متوسط التباينات المفسرة عن 0.5 يتم حذفه أيضا من المقياس.

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الصدق والثبات المتمثلة في الاعتمادية المركبة CR ومتوسط التباينات المفسرة AVE لأبعاد مقياس المرونة النفسية معيارية حيث أنها تجاوزت الحد الأدنى المعياري. بينما ظهر أنّ قيم التشبّعات (التقديرات المعيارية) لكلا من الفقرة(٢٠ وَ ٢٥) أقل من 0.6 لذا وجب حذفهم من النموذج.

جدول (٤): التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر (PR)

الأبعاد	الفقرات	التقديرات المعيارية	التقديرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	المعنوية المحسوبة	الأعتمادية المركبة	متوسط التباينات المفسرة
الكفاءة الذاتية	PR1	.660	1.950	.344	0.000	0.769	0.500
	PR2	.656	1.485	.273	0.000		
	PR8	.738	1.918	.331	0.000		
	PR9	.736	2.021	.349	0.000		
	PR20	◆.307	1.000				
الدعم الأسري والأجتماعي	PR11	.603	2.937	.832	0.000	0.618	0.520
	PR16	.603	2.929	.830	0.000		
	PR25	◆.251	1.000				
المثابرة	PR17	.608	1.000			0.681	0.510
	PR10	.681	2.034	.332	0.000		
الضبط الداخلي	PR7	.981	.133	.069	0.053	0.666	0.500
	PR22	.666	1.000				
القدرة على التكيف	PR19	. 718	1.005	.154	0.000	0.610	0.542
	PR21	.676	1.000				

◆ يتم حذفهم لأن قيمة التشبع أقل من 0.6

• **ثانيا: الثبات** Reliable:

لحساب ثبات مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ،ودرجات البنود الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة جتمان، و الجدول (٥) يبين ذلك :

جدول(٥) :معاملات الثبات لمقياس المرونة النفسية في منتصف العمر بأبعاده

الابعاد	معاملات الفاكرونباخ	التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة جتمان
الكفاءة الذاتية	0.866	0.796	0.803
الدعم الاسري والاجتماعي	0.717	0.638	0.706
المثابرة	0.724	0.719	0.852
الضبط الداخلي	0.722	0.704	0. 727
القدرة على التكيف	0.692	0.650	0.687
المقياس ككل	0.861	0.850	0.859

من الجدول (٥) أن معاملات ثبات الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر تتمتع بمعامل ثبات مقبول حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ ما بين ٠,٦٩٢ – ٠,٨٦٦ ، في حين تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين ٠,٦٣٨ – ٠,٨٥٠ ، وتراوحت هذه المعاملات بعد التعديل باستخدام معادلة جتمان ما بين ٠,٦٨٧ – ٠,٨٥٩ مما يدل علي ان المقياس ككل وجميع أبعاده يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات .

• **مقياس أزمة منتصف العمر : إعداد شيك**(1996)

تم استخدام المقياس بعد ترجمته للعربية ويتكوّن هذا المقياس من (١٥) عبارة تتمثّل في ثلاثة أبعاد وهي : مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالذات ، ومشكلات منتصف العمر المتعلقة بالآخرين ، و مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة . وقد تم وضع بدائل الإجابة وفقا لأسلوب ليكرت الرباعي : تنطبق علي تماما / تنطبق علي / لا تنطبق علي / لا تنطبق علي تماما ، والتي

تُمنح الأوزان الاتية (٤، ٣، ٢، ١) ، أما الفقرات (١، ٤، ٦، ، ٧، ٨، ١١، ١٤)فتُصحح بطريقة عكسية وتُعطى الأوزان (١، ٢، ٣، ٤) . وتُمثّل الدرجة العالية في مقياس أزمة منتصف العمر وجود هذه الأزمة والعكس صحيح.

- **صدق وثبات المقياس** :

تم التحقق من صدق وثبات المقياس عن طريق : استخراج الصدق البنائي للمقياس وأبعاده الذي أظهر ارتباط البنود بالأبعاد التي تقيسها حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(٠،٤٧ -٠،٧٩)، كما ظهر ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية حيث بلغت معاملات الارتباط(٠،٧٨ - ٠،٨٢ - ٠،٧٤). كما تم استخراج ثبات المقياس بطريقة ألفا -كرونباخ للمقياس ، وقد بلغ معامل ثباته (٠،٧١).

- **الخصائص السيكومترية لمقياس أزمة منتصف العمر في الدراسة الحالية** :

تم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس بتطبيقه علي عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الاشارة إليها

- **أولا** : **الصدق** :

للتحقق من أن مقياس أزمة منتصف العمر يتمتّع بالصدق وأنّه يقيس ما وُضع لقياسه استُخدم صدق الاتساق الداخلي بالإضافة إلى التحليل العاملي التوكيدي .

- **صدق الاتساق الداخلي**:

لاستخراج صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من : درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، و درجة كل بعد من ابعاد أزمة منتصف العمر(مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالذات ، مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالآخرين و مشكلات منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة) والدرجة الكلية للمقياس. والجدولان (٦) ، (٧) يوضحان هذه النتائج :

جدول (٦)قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه بمقياس أزمة منتصف العمر

أزمة منتصف العمر المتعلقة	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط
بالذات	1	.540**	7	.658**	10	.585**	15	.585**
	5	.658**	9	.610**	11	.536**	-	-
بالآخرين	2	.329**	6	.588**	13	.550**	-	-
	3	.483**	12	.518**	14	.665**	-	-
بالخوف من الشيخوخة	4	.796**	8	.816**	-	-	-	-

◆ معاملات دالة عند مستوي معنوية ٠,٠١

من خلال جدول (٦) يتضح أن معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد مقياس أزمة منتصف العمر والدرجة الكلية علي البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين ٠,٣٢٩ – ٠,٨١٦ وجميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ وبذلك يتضح ان المقياس يتسم بقدر من الصدق يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية .

جدول (٧) :معاملات ارتباط بيرسون بين ابعاد مقياس أزمة منتصف العمر والدرجة الكلية عليه

الأبعاد	معامل الارتباط
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	0.716**
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالآخرين	0.914**
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة	0.879**

◆◆ دالة عند مستوي معنوية ٠,٠١

من الجدول (٧) يتضح أن معاملات ارتباط جميع أبعاد مقياس أزمة منتصف العمر بالدرجة الكلية علي المقياس دالة عند مستوي ٠,٠١ ، وبذلك يتضح ان المقياس يتسم بقدر من الصدق يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية .

• **التحليل العاملي التوكيدي** (CFA)

تم حساب درجات التشبع (التقديرات المعيارية والتقديرات اللامعيارية) لكل متغير ثم حساب الصدق (التميزي والتقاربي) لكل بُعد من أبعاد هذا المقياس (أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات وأزمة منتصف العمر المتعلقة بالأخرين وأزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة).

جدول(٨): التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس أزمة منتصف العمر (MC)

الأبعاد	المتغيرات	التقديرات المعيارية	التقديرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	المعنوية المحسوبة	الاعتمادية المركبة	متوسط التباينات المفسرة
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	MC5	.708	1.000			0.818	0.561
	MC10	.639	.822	.104	0.000		
	MC11	.179*	.292	.099	0.003		
	MC15	.795	.694	.097	0.000		
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالأخرين	MC2	.067*	1.000			0.625	0.500
	MC3	.656	3.649	3.793	.328		
	MC13	.642	9.934	10.159	.٠33		
	MC14	.724	7.380	7.580	.339		
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة	MC4	.672	.207	.217	.339	0.877	0.835
	MC8	.663	1.000				

◆ يتم حذفهم لأن قيمة التشبع أقل من 0.6

يتضح من الجدول اعلاه أن(٢، الصدق والثبات لأبعاد مقياس أزمة منتصف العمر المتمثلة في الاعتمادية المركبة CR ومتوسط التباينات المفسرة AVE معيارية حيث أنها تجاوزت الحد الأدنى المعياري. ويتم حذف كلا من الفقرة (٢ ،١١) لأن قيم التشبع (التقديرات المعيارية) أقل من 0.6.

• **ثانيا: الثبات**:

لحساب ثبات مقياس أزمة منتصف العمر استُخدمت طريقتي ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ،ودرجات البنود الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة جتمان، و الجدول (٩) يوضح هذه النتائج :

جدول (٩)معاملات الثبات لمقياس أزمة منتصف العمر بأبعاده

الابعاد	معاملات الفاكرونباخ	التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة جتمان
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	0.821	0.766	0.790
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالآخرين	0. 675	0.656	0.699
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة	0.661	0.661	0.662
المقياس ككل	0.719	0.610	0.641

يتضح من خلال الجدول (٩) أن معاملات ثبات الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس أزمة منتصف العمر تتمتع بمعامل ثبات مرتفع حيث تراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ما بين ٠,٦٦١ – ٠,٨٢١، في حين تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين ٠,٦١ – ٠,٧٦٦ ، وبعد التصحيح باستخدام معادلة جتمان تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٦٤١ – ٠,٧٩٠ مما يدل علي ان المقياس ككل وجميع أبعاده يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات مما يطمئن باستخدامه في الدراسة الآتية:.

- **مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر** :

قامت الباحثة بتصميم مقياس الفراغ الوجودي للأفراد في منتصف العمر لعدم وجود مقياس يقيس هذا المتغير للبالغين في منتصف العمر - في حدود علم الباحثة -ويشمل المقياس (٢٩) عبارة تتوزّع على الأبعاد الآتية :

- بُعد اللامعنى ويشمالفقرات: :(١،٤، ٥، ٩، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٧)
- بُعد الملل: ويشمل الفقرات : (٢،٨، ١٠، ١٥، ٢٦، ٢٨)
- بُعد العُزلة:يأس: ويشمل الفقرات: (٣، ٧، ١١، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٤)
- بُعد العُزلة : ويشمل الفقرات : (٦،١٢، ١٨، ٢١، ٢٥، ٢٩)

أولا: بدائل الاجابة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي بحيث تُوضع الدرجات وفق الترتيب الآتي :(٤ - أوافق تماما) ،(٣ – أوافق) ،، (٢ - محايد)، ، (١ – لا أوافق) ،(صفر – لا أوافق تماما) ، أما الفقرات العكسية وهي (٢ - ٧ - ٩ - ١٠ - ١٦ - ١٩ - ٢٣ - ٢٩) فتُصحّح وفق الترتيب : (صفر -أوافق تماما) ، (١ – أوافق)،(٢ - محايد) ، (٣ – لا أوافق) ،(٤ – لا أوافق تماما)، وبهذا تتراوح اجابات المفحوصين بين (٠ -١١٦) ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الفراغ الوجودي لدى الفرد .

- **صدق وثبات مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر** :

للتحقق من صدق وثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الاشارة إليها وكانت النتائج كما يلي :

- **أولا** : **الصدق** :

للتحقّق من أن مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر يتمتّع بالصدق وأنّه يقيس ما وُضع لقياسه تم استخدام ثلاثة أنواع من الصدق وهي : الصدق الظاهري و صدق الاتساق الداخلي بالإضافة إلى التحليل العاملي بنوعيه الاستكشافي والتوكيدي .

• **الصدق الظاهري** Face Validity:

وقد تحقق الصدق الظاهري للأداة بعرض فقراته وأبعاده على عدد من المحكمين المتخصّصين في الإرشاد والقياس النفسي، وقد تم حساب النسبة المئوية لآراء السادة المحكّمين على بنود المقياس وتتراوح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على البنود بين (٧٠ -١٠٠٪) واستنادا على آراء المحكمين تم قبول (٢٩) عبارة من أصل(٣١) عبارة مع اقتراح التعديل على بعضها.

• **صدق الاتساق الداخلي** :

لاستخراج صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من : درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، و درجة كل بعد من أبعاد الفراغ الوجودي في منتصف العمر (اللامعنى ، الملل ، العجز واليأس ، والعزلة) والدرجة الكلية للمقياس. والجدولان (١٠) ، (١١) يوضحا هذه النتائج :

جدول (١٠):قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه بمقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر

البعد	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط	فقرات البعد	معامل الارتباط
اللامعنى	1	.603**	9	.427**	20	.742**	27	.692**
	4	.685**	14	.686**	22	.654**	-	-
	5	.723**	16	.510**	23	.649**	-	-
الملل	2	.669**	10	.450**	26	.762**	-	-
	8	.785**	15	.762**	28	.817**	-	-
العجز واليأس	3	.706**	11	.739**	17	.707**	24	.654**
	7	.432**	13	.701**	19	.589**	-	-
العزلة	6	.670**	18	.765**	25	.763**	-	-
	12	.590**	21	.661**	29	.476**	-	-

◆◆ معاملات دالة عند مستوي معنوية ٠,٠١

من جدول (١٠) يتضح أن معاملات الارتباط بين فقرات أبعاد مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر والدرجة الكلية علي البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين ٠,٤٢٧ — ٠,٨١٧ وجميعها معاملات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ وبذلك يتضح ان المقياس يتسم بقدر من الصدق يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية .

جدول (١١):معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط
اللامعنى	0.942**
الملل	0.894**
العجز واليأس	0.895**
العزلة	0.889**

◆◆معاملات دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١

من الجدول (١١) يتضح أن معاملات ارتباط جميع أبعاد مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر بالدرجة الكلية علي المقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ وبذلك يتضح ان المقياس يتسم بقدر من الصدق يسمح بتطبيقه في الدراسة الحالية .

• **التحليل العاملي الاستكشافي** (Exploratory Factor Analysis (EFA) :

في جدول (١٢) نستعرض نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر حيث تم حساب درجات التشبع لكل فقرة (من ١ – ٢٩) ثم حساب الصدق (التميزي والتقاربي) كما ورد أعلاه ودرجة اعتمادية كل بُعد من أبعاد هذا المقياس (اللامعني والملل والعجز واليأس والعزلة).

جدول (١٢): التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر (EV)

البُعد	الفقرات	درجة التشبع	الاعتمادية المركبة	متوسط التباينات المفسرة	البُعد	الفقرات	درجة التشبع	الاعتمادية المركبة	متوسط التباينات المفسرة
اللامعنى	EV1	.237**	0.830	0.540	العجز واليأس	EV3	.467**	0.698	0.537
	EV4	.640				EV7	.400**		
	EV5	.699				EV11	.616		
	EV9	.314**				EV13	.645		
	EV14	.686				EV17	.111**		
	EV16	.510**				EV19	.540**		
	EV20	.732							
	EV22	.605							
	EV23	.236**				EV24	.717		
	EV27	.655							
الملل	EV2	.617	0.815	0.570	العزلة	EV6	.495**	0.667	0.501
	EV8	.620				EV12	.345**		
	EV10	.408**				EV18	.715		
	EV15	.715				EV21	.368**		
	EV26	.740				EV25	.700		
	EV28	.727				EV29	.567**		

◆◆ يتم حذفهم من التحليل لأن قيمة التشبع أقل من 0.6

يتضح من الجدول اعلاه أن قيم درجات التشبع كلها كانت معيارية ماعدا بعض المتغيرات التي قيم التشبع لها أقل من 0.6 كما هو موضح بالجدول أعلاه حيث أن قيم درجات التشبع لها تقل عن 0.6 لذا وجب حذفها من التحليل. بينما كانت كلا من درجة الاعتمادية المركبة CR و متوسط التباينات المفسرة AVE معيارية حيث أنها تجاوزت الحد الأدنى المعياري لجميع الفقرات .

• **التحليل العاملي التوكيدي** : (CFA)

يعرض جدول (١٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر حيث تم حساب درجات التشبع لكل متغير ثم حساب الصدق (التميزي والتقاربي) لكل بُعد من أبعاد هذا المقياس (اللامعنى والملل والعجز واليأس والعزلة). ويتضح من الجدول (١٣) أن قيم الصدق والثبات المتمثّلة في الاعتمادية المركبة CR ومتوسط التباينات المفسرة AVE لأبعاد مقياس الفراغ الوجودي معيارية حيث أنها تجاوزت الحد الأدنى المعياري لجميع الفقرات. بينما قيم التشبعات لكلا من الفقرتين EV2, EV22 أقل من 0.6 لذا وجب حذفهم من النموذج. واستنادا على التحليلين العاملي الاستكشافي والتوكيدي فإنه تم حذف البنود التالية (١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٩) .

جدول (١٣): التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر

الأبعاد	الفقرات	التقديرات المعيارية	التقديرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	المعنوية المحسوبة	الاعتمادية المركبة	متوسط التباينات المفسرة
اللامعني	EV4	.625	1.000			0.822	0.536
	EV5	.684	1.096	.093	0.000		
	EV14	.678	1.041	.089	0.000		
	EV20	.729	1.096	.089	0.000		
	EV22	◆.582	1.095	.106	0.000		
	EV27	.656	1.082	.095	0.000		
الملل	EV2	◆.302	1.000			0.808	0.514
	EV8	.637	3.254	.576	0.000		
	EV15	.719	3.773	.653	0.000		
	EV26	.755	3.261	.560	0.000		
	EV28	.750	3.767	.647	0.000		
العجز واليأس	EV11	436.	1.000			0.697	0.524
	EV13	.617	1.190	.120	0.000		
	EV24	.687	1.032	.097	0.000		
العزلة	EV18	.745	1.000			0.712	0.533
	EV25	.742	1.009	.071	0.000		

◆ يتم حذفهم لأن قيمة التشبع أقل من 0.6

- **ثانيا: الثبات** :

لحساب ثبات مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر استخدمت الباحثة طريقتي ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية ،ودرجات البنود الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة جتمان، و الجدول (١٤) يبين ذلك :

جدول (١٤) :معاملات الثبات لمقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر بأبعاده

الأبعاد	معاملات ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة جتمان
اللامعنى	0.878	0.756	0.846
الملل	0.811	0.683	0.798
العجز واليأس	0.845	0.761	0.790
العزلة	0.742	0.590	0.739
المقياس ككل	0.936	0.872	0.957

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات ثبات الدرجة الكلية وجميع أبعاد مقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر تتمتع بمعامل ثبات مقبول حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ ما بين ٠,٧٤٢ – ٠,٩٣٦ ، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين ٠,٥٩٠ – ٠٨٧٢ ، وبعد التعديل بمعادلة جتمان تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٧٣٩ – ٠,٩٥٧مما يدل على ان المقياس وجميع أبعاده يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة** :

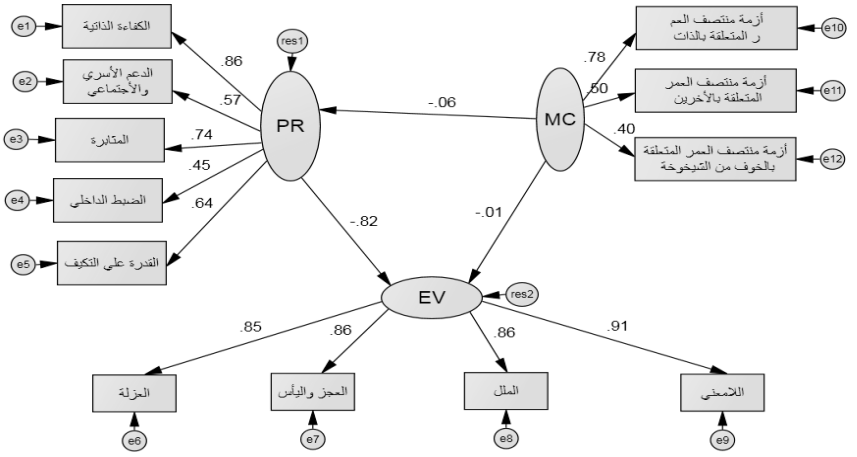
◀◀ تحليل المسار *Path Analysis* : للتعرف على دور المرونة النفسية كمتغيّر معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى العينة .

- معامل الارتباط*ANOVA*: : للتعرف على العلاقات بين كل من المرونة النفسية وأزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي .
- تحليل التباين *ANOVA* : للتعرّف على الفروق تبعا للحالة الاجتماعية في متوسطات أزمة منتصف العمر وأبعادها.
- اختبار *LSD* : للمقارنة اوتفسيرها: متوسطات أبعاد أزمة منتصف العمر تبعاً للحالة الاجتماعية .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

- **نتيجة الفرض الأول والذي ينص على " توجد مسارات دالة إحصائيا للمرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من السيّدات في منتصف العمر.**

وللتحقق من صحة الفرض تم بناء نموذج سببي (casal Model) بناء على أساس نظري من خلال مراجعة واستقراء النماذج والدراسات ذات الصلة وتحديد أهم المتغيّرات المرتبطة بها، واختبار وضعها في النموذج باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysisببرنامج IBM SPSS AMOS v24 كما هو موضّح في الشكل (١):



شكل (١): نموذج تحليل مسار المرونة النفسية متغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر و الفراغ الوجودي

وهناك مجموعة من المعايير أو المؤشرات أو المحك التي تصف نماذج تحليل المسار بشكل عام وتسمى بجودة توفيق النموذج goodness of fit أو مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار والتي ان لم تتحقق في النموذج فأن النموذج يصبح فقير أو لا يرقي إلى تقدير واختبار الفرضيات الاحصائية (Hair et al., 2010). وفي الجدول التالي عرض لأهم هذه المعايير او المحكات والقيم المعيارية لها ثم مقارنتها بالقيم المحسوبة من النموذج محل الدراسة .

جدول (١٥): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

المعيار أو المحك	القيمة المعيارية	القيمة المحسوبة	الملائمة
مربع كا/ درجات الحرية	تنحصر بين ١ إلى ٣	1.420	ملائم
المعنوية المحسوبة (Sig)	أكبر من 0.05	0.108	ملائم
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	أكبر من 0.90	0.90	ملائم
مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	أكبر من 0.90	0.91	ملائم
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	أكبر من 0.90	0.93	ملائم
مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	اقل من 0.05	0.045	ملائم

من الجدول (١٥) يتضح أن النموذج ملائم لتطبيق اختبارات الفرضيات الإحصائية حيث أن كل المؤشرات او المحكات كانت ملائمة بعد اجراء عمليات التحسين على النموذج Modification indices . وبذلك يمكن التحقق من الفرض من خلال نتائج تحليل المسار لبيان الأثر غير المباشر للفراغ الوجودي وعلاقته بأزمة منتصف العمر بوجود المرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة و ذلك باستخدام حزمة AMOS المضافة إلى الحزمة الإحصائية IBM SPSS كما في الجدول (١٦):

جدول (١٦): اختبار العلاقة بين أزمة منتصف العمر و الفراغ الوجودي في وجود المرونة النفسية كمتغير معدل (وسيط) للعلاقة

التأثير	مسار العلاقة	التقديرات المعيارية	التقديرات اللامعيارية	الخطأ المعياري	المعنوية المحسوبة
التأثير الإجمالي Total Effect	أزمة منتصف العمر ---> الفراغ الوجودي	0.038	0.008	0.009	0.028
التأثير غير المباشر Indirect effect	أزمة منتصف العمر ---> المرونة النفسية ---> الفراغ الوجودي	0.050	0.010	0.314	0.000

وقد ظهرت العلاقة غير المباشرة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي في وجود المرونة النفسية كمتغير معدّل (وسيط) للعلاقة، حيث أن مقدار التأثير 0.010 وهو تأثير إيجابي للعلاقة وهذا معناه أنه توجد مسارات دالة احصائيا للمرونة النفسية كمتغير معدّل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة من السيدات في منتصف العمر.

وهذه النتيجة تدل على أن السيّدة التي تتمتّع بمرونة نفسية عالية فإنها تستطيع التعامل مع التغيّرات الفسيولوجية والنفسية التي تحدث لها في منتصف العمر وبالتالي تنخفض لديها أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي المرتبط بها .

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (السيد،٢٠١٧) و(Bhatti&shah,2017) فقد دلّت هذه الدراسات على أهمية دور المرونة النفسية الوسيط في مواجهة أي أزمات أو ضغوطٍ يمر بها الفرد، وترى الباحثة أن في مرحلة منتصف العمر تظهر الحاجة الملحة إلى المرونة النفسية نظرا لعدم تقبّل السيدة التغيرات التي تطرأ عليها في هذه المرحلة ، كما أنّ هذه التغيّرات جاءت بعد فترة طويلة من

الاستقرار والانهماك في الادوار التي كانت تقوم بها في مرحلة الشباب . والتي تؤدي إلى اتجاهين وهما الشعور بالنّدم على عدم تحقيق معنى الحياة الذي كانت تطمح إليه أو الشعور بعدم ملاءمة المعنى السابق للمرحلة والأدوار الجديدة التي ينبغي التكيّف معها فتنخفض قيمة المعنى لدى الشخص ويكون أكثر عرضة للفراغ الوجودي .

ويرى بيكر(Becker,2006) أن في هذه الفترة يزداد البحث مجدّدا عن معنى الحياة الذي يواجه الفرد مع مسائل الحرية والمسؤولية جنبا إلى جنب مع الشعور المؤلم بالعزلة والمحرّك الأول لهذه المسائل الوجودية هي مسألة (مواجهة الموت والفناء). كما نستدل من خلال نظرية بيك Peck في تفسيرها لأزمة منتصف العمر التي وضّحت الدور الفعّال للمرونة النفسية في القدرة علي اكتشاف معنى الحياة الجوهري للسيدة في هذه المرحلة ، حيث أن النظرية أكدت على أن المرونة العقلية والانفعالية تساعد الأفراد في مرحلة منتصف العمر على الانفتاح على الخبرات الجديدة والأدوار الجديدة والقدرة على التكيف أثناء التعرّض لفقدان أو تدهور بعض هذه العلاقات وبالتالي الوصول إلى الحكمة والجانب المميّز لدى الفرد (صادق و أبوحطب،٢٠١٧).

ومن هنا نرى أهمية تعزيز المرونة النفسية لخفض أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي ، وتؤكد الباحثة على ضرورة إكساب السيدة في مرحلة منتصف العمر المهارات اللازمة لرفع مستوى المرونة النفسية لديها عن طريق برامج إرشادية متخصصة ، فالمرونة ليست سمة وإنما عملية يمكن اكتسابها عن طريق التدريب والممارسة .

- **الفرض الثاني والذي ينص على** : "**توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية وأزمة منتصف العمر لدى عينة الدراسة**".

وقد تم استخدام معامل الارتباط(بيرسون) للتحقق من الفرض كما في الجدول (١٧):

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين أزمة منتصف العمر والمرونة النفسية

الابعاد	الكفاءة الذاتية	الدعم الأسري والاجتماعي	المثابرة	الضبط الداخلي	القدرة على التكيف	الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	-.033	-.033	-.012	-.045	-.003	-.036
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالأخرين	-.012	-.049	0.02	0.004	0.033	-.004
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة	-.063	-.070	-.126*	-.028	-.028	-.086
الدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر	-.053	-.075	-.056	-.035	0.002	-.062

◆ معنوي عند مستوي معنوية ٠,٠٥

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن وجود الأزمة لا يرتبط بالمرونة النفسية فالشخص قد يصل إلى الأزمة رغم وجود قدر كاف من المرونة النفسية وحسب دراسة (الحربي والحريقي ،٢٠١٤)فقد ترجع الأزمة للأسباب الفسيولوجية

والنفسية والأسرية والمهنية والاجتماعية لدى الفرد، وتؤيدها في هذه النتيجة العديد من الدراسات مثل دراسة بيرغ وآخرون(Berg et al.,2017) ،و (سمارة ٢٠١٨) وحيث أنه لا توجد دراسات سابقة تؤكد وجود هذه العلاقة أو تنفيها فقد تم اللجوء إلى الاستدلال من خلال علاقة المرونة النفسية بمتغير العمر ، فقد وجدت دراسة (فايد،٢٠١٣) علاقة سالبة بين المرونة النفسية والعمر الزمني، أي أنّه كلما زاد العمر الزمني قلّت المرونة النفسية ، وفي المقابل لم تجد دراسة (السيد،٢٠١٧) أثر لمتغير العمر في مستوى المرونة النفسية. وهذا يعني أنه لا يُمكن التأكيد على أن مستوى المرونة النفسية يتأثّر بالتغيرات في هذه المرحلة العمرية . وبذلك نستطيع القول بعدم وجود علاقة بين المرونة النفسية وأزمة منتصف العمر.

وترى الباحثة أن المرونة النفسية لا ترتبط بوجود الأزمة بشكل مباشر ولكنها تتفاعل مع المتغيرات الأخرى وتؤدّي إلى تخطي الأزمة بنجاح أي أنها تعمل دور العامل الوسيط لخفض الأزمة عن طريق علاقتها مع المتغيرات الأخرى كما تؤكده النتائج السابقة من الدراسة .

وبالنسبة لوجود علاقة دالّة بين مشكلات أزمة منتصف العمر المتعلّقة بالخوف من الشيخوخة والمثابرة، فقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الخوف من الشيخوخة والقلق من تراجع القدرات الجسمية والمعرفية يورث شعور العجز واليأس فتنخفض لديه المثابرة و الرغبة في الكفاح من أجل إعادة التوازن للحياة بعد الشدائد ، وبالنسبة للمرأة فإن المخاوف المتعلقة بالشيخوخة قد ترتبط بفقدان الدور الإنجابي ، وتتفق دراستي (Gaydosh, et al.,2019) ، (Hakansson, et al., 2014) على وجود مشاعر اليأس في مرحلة منتصف العمر، وقد وجدتها (Hakansson, et al., 2014) مرتبطة بأعراض الضعف الإدراكي أو المعرفي ، وبذلك فإن ارتفاع الخوف من الشيخوخة يؤدي إلى الشعور بالعجز واليأس الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى المثابرة.

- **نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على: "توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة".**

وقد تم التحقق من الفرض من خلال تحليل الارتباط (باستخدام معامل ارتباط بيرسون) بين المرونة النفسية والفراغ الوجودي كما في الجدول (١٨):

جدول (١٨): معاملات الارتباط بين الفراغ الوجودي والمرونة النفسية

الابعاد	الكفاءة الذاتية	الدعم الأسري والاجتماعي	المثابرة	الضبط الداخلي	القدرة على التكيف	المرونة النفسية الدرجة الكلية
اللامعنى	-.466**	-.393**	-.460**	-.290**	-.433**	-.569**
الملل	-.436**	-.327**	-.404**	-.163**	-.441**	-.500**
العجز واليأس	-.426**	-.291**	-.466**	-.260**	-.427**	-.520**
العزلة	-.317**	-.409**	-.331**	-.112*	-.324**	-.412**
الفراغ الوجودي الدرجة الكلية	-.477**	-.400**	-.476**	-.243**	-.469**	-.577**

♦معنوي عند مستوي معنوية ٠,٠٥ ♦♦ معنوي عند مستوي معنوية ٠,٠١

وتتفق دراستي يونج وآخرون(Jung et al.,2013)، وبحاتي وشاه (Bhatti&shah,2017) مع هذه النتيجة حيث وجدتا علاقة إيجابية دالة بين المرونة النفسية ومعنى الحياة ، وبالتالي فإن المرونة النفسية ترتبط بالفراغ الوجودي بعلاقة سلبية كما ظهر في هذه النتيجة.

وتفسّر الباحثة وجود العلاقة بين المرونة النفسية ومعنى الحياة بأنّ المرونة النفسية تتغذّى على المعنى إذ أنها تعني التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والمعنى من الحياة يمدّ الفرد بقيمة هذه القدرة ، ومعنى الحياة يتغذّى كذلك على المرونة النفسية إذ أن الفرد الذي يتمتّع بالمرونة النفسية في الشدائد والمحن سيشعر بمعنى المعاناة الذي يُقوّي معنى الحياة ، طبقا لما وصفه فرانكل بأن معنى الحياة يمكن اكتشافه عن طريق ثلاث موارد : معنى العمل ، معنى القيم (مثل الحب) ، معنى المعاناة بأن يعيش المرء حالة من المعاناة يستشعر من خلالها مسئوليته في الحياة فيسمو على آلامه (فرانكل،٢٠١٢)، ومن خلال هذه العلاقة فإن الفراغ الوجودي في مرحلة منتصف العمر يُمكن أن يُضعِف مستوى المرونة النفسية فلا يستطيع الفرد التوافق مع أزمة منتصف العمر ، أو أن يُؤدي تعزيز المرونة النفسية إلى انخفاض مستوى الفراغ الوجودي في منتصف العمر .

- **الفرض الرابع والذي ينص على**: "**توجد علاقة دالة إحصائيا بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة** ".

وقد تم التحقق من هذا الفرض من خلال تحليل الارتباط (باستخدام معامل ارتباط بيرسون) بين الفراغ الوجودي وأزمة منتصف العمر كما في الجدول (١٩):

جدول (١٩): معاملات الارتباط بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي

الابعاد	اللامعني	الملل	العجز واليأس	العزلة	الفراغ الوجودي الدرجة الكلية
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	0.012	0.058	-.004	0.007	0.024
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالأخرين	-.015	0.053	-.037	0.028	0.009
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة	0.034	0.047	0.063	.151**	0.072
أزمة منتصف العمر(الدرجة الكلية)	0.015	0.08	0.009	0.089	0.052

◆◆ معنوي عند مستوي معنوية ٠,٠١

من خلال هذه النتيجة يتضح أن العلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي غير دالّة وتختلف هذه النتيجة مع النظريات التي وجدت أن المسائل الوجودية وضرورة وجود معنى للحياة لها أهمية خاصة في هذه المرحلة ويفسر كل من تراما و فينوس (Trama&Venus,2012) أن الأزمة التي أشار إليها اريكسون (الإنتاجية مقابل الركود) بأن الشخص الذي يسعى إلى تحقيق معنى في الحياة فإنه يتجه نحو الإنتاجية، بينما الشخص الذي يفتقر إلى المعنى في الحياة يتحرك نحو الركود، أي إدراك حياته على أنها وصلت إلى طريق مسدود

وبالنسبة لعلاقة مشكلات أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة فقد ظهر ارتباطها بالعزلة، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من النظريات مثل نظرية يونج وأريكسون ونيوغارتن بأن الفرد في هذه المرحلة ينمو لديه الوعي بمحدودية العلاقات مع الآخرين ويتّجه إلى التفرّد Individuation حسب وصف يونج و التوجّه المتزايد نحو الداخل Interiorityعند نيوغارتن، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ألونسو، وآخرين ,.Alonso et al) (2012 التي وجدت أنّ الشعور بالوحدة وعدم الرضا عن الحياة مرتبط لدى النساء في مرحلة منتصف العُمر بعوامل شخصية مثل عدم وجود شريك أو زيادة الوزن بالإضافة إلى العوامل البيولوجية. وكل هذه العوامل تتجلّى في المشكلات المتعلقة بالخوف من الشيخوخة.

- **الفرض الخامس والذي ينص على** : "**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية تبعا للحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة - أرملة)**".

تم التحقق من هذا الفرض باستخدام اختبار تحليل التباين ANOVA للدرجة الكلية لمتغير المرونة النفسية في منتصف العمر وأبعادها تبعا للحالة الاجتماعية كما يتّضح في الجدول (٢٠):

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين للمرونة النفسية في منتصف العمر وأبعادها تبعا للحالة الاجتماعية

المتغير	قيمة ف المحسوبة F	درجات الحرية Df	المعنوية المحسوبة Sig.	الدلالة الإحصائية
المرونة النفسية (الدرجة الكلية)	0.530	(3,349)	0.662	غير دال إحصائيا
الكفاءة الذاتية	.154	(3,349)	.927	غير دال إحصائيا
الدعم الأسري والاجتماعي	1.039	(3,349)	.375	غير دال إحصائيا
المثابرة	.994	(3,349)	.396	غير دال إحصائيا
الضبط الداخلي	.435	(3,349)	.728	غير دال إحصائيا
القدرة على التكيف	.680	(3,349)	.565	غير دال إحصائيا

يتضح من خلال الجدول عدم دلالة الفروق لمقياس المرونة النفسية في منتصف العمر وأبعادها تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ، بالرغم من أن المرونة النفسية تتأثّر وتتفاعل مع المتغيرات النفسية والاجتماعية والبيئية كما فسرها نموذج المرونة متعدد الأبعاد(MSMR) (Liu,et al.,2017)حيث أشار إلى أهمية الحالة الاجتماعية في البُعد الاجتماعي -البيئي ؛ وبناء على ذلك فقد افترضت الباحثة وجود تأثير للحالة الاجتماعية باعتبار أن الطلاق والترمّل والعنوسة تُمثّل عامل خطر على الصحة النفسية لدى السيدة في منتصف العمر، إلا أن هذه النتيجة أظهرت تلاشي الفروق حسب الحالة الاجتماعية وتتسق هذه النتيجة مع تفسير جارميزيGarmezy وروترRutter للمرونة النفسية في إطار عوامل الحماية والخطر ،فقد افترض روتر في نموذجه أنه لا يمكن أن تكون عوامل الخطر والحماية لها تأثيرات مماثلة في جميع الظروف لدى جميع الناس، و يجب الانتباه إلى وجود عوامل خطر سببية ،فمثلا ، يتم تحديد الطلاق عامل خطورة في كثير من الأحيان ،إلا أنه لا يمثل خطر إلا إذا كان هناك خلاف وصراع بين الوالدين. و يرى أنه من الأفضل تقييم الاحتياجات الفردية في تلك

الظروف ، أما جارميزي فقد وصف ثلاثة نماذج لتغيير مسار الخطر وهي النموذج التعويضي (وجود عوامل تعويضية تُخفف التعرّض لعوامل الخطورة ولا تتفاعل معها)،نموذج الحماية مقابل الضعف(حدوث تفاعل بين عوامل الوقاية والخطر مما يؤدي إلى تخفيف آثار عوامل الخطر وتعزيز التأثير الايجابي لعوامل الحماية)، و نموذج التحدّي (أن تعمل عوامل الخطر على تعزيز الضبط الداخلي والقدرة على التكيّف)(Shean.2015).

ولذا فإنه يمكن التأكيد على النتيجة التي توصّلت إليها الدراسة الحالية.

- **نتيجة الفرض السادس: والذي ينص على :"وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة علي مقياس أزمة منتصف العمر تبعا للحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة - أرملة)".**

تم التحقق من هذا الفرض باستخدام تحليل التباين للدرجة الكلية وكذلك الأبعاد لمتغير أزمة منتصف العمر(الذات والأخرين والخوف من الشيخوخة) تبعاً للحالة الاجتماعية . كما في الجدول (٢١) :

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر وأبعادها تبعاً للحالة الاجتماعية

المتغير	قيمة ف المحسوبة F	درجات الحرية Df	المعنوية المحسوبة Sig.	الدلالة الإحصائية
أزمة منتصف العمر (الدرجة الكلية)	1.538	3.349	0.204	غير دال إحصائيا
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	2.958	3,349	.032	دال إحصائيا
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات بالآخرين	2.079	3,349	.103	غير دال إحصائيا
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالخوف من الشيخوخة	.420	3,349	.739	غير دال إحصائيا

من الجدول (٢١) الخاص بتحليل التباين لأبعاد أزمة منتصف العمر تبعا للحالة الاجتماعية نجد أن الفروق للدرجة الكلية و للأبعاد الخاصة بهذا المقياس كلها كانت غير دالة احصائيا حيث أن قيمة المعنوية المحسوبة (.Sig) أكبر من 0.05 ماعدا متغير أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات حيث أظهرت النتائج أنه دال معنويا (قيمة المعنوية المحسوبة = 0.032). وللتعرّف على مصدر الفروق في هذا البعد تم استخدام اختبار LSD للمقارنة البعدية ويوضح الجدول (٢٢) نتائج المقارنات البعدية.

جدول (٢٢) نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات تبعاً للحالة الاجتماعية

البُعد	المستوي (I)	المستوي (J)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات	عزباء	متزوجة	-.37596	.080	غير دال إحصائيا
		مطلقة	-.57333	.024	دال إحصائيا
		أرملة	-.38889	.183	غير دال إحصائيا
	متزوجة	مطلقة	-.22351	.055	غير دال إحصائيا
		أرملة	.07506	.648	غير دال إحصائيا
	مطلقة	أرملة	.29857	.129	غير دال إحصائيا

ونخلص من ذلك إلى عدم وجود فروق دالة لأزمة منتصف العمر وأبعادها تبعا للحالة الاجتماعية سوى البعد الخاص بأزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات وتحديدا الفروق بين العزباء والمطلقة والفروق لصالح المطلقة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (سمارة، ٢٠١٨؛ الحربي والحريقي،٢٠١٤) والتي دلت على وجود فروق جوهرية في أزمة منتصف العمر تبعا للحالة الاجتماعية ، حيث أشار العلماء إلى أهمية العوامل الاجتماعية في تأثيرها على أزمة منتصف العمر (وونج وآخرون ،٢٠١٩)، إلا أن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية لم تُظهر تأثيرا للحالة الاجتماعية في الدرجة الكلية لأزمة منتصف العمر ، وتعزو الباحثة ذلك إلى تأثير المتغيرات الدخيلة مثل المستوى التعليمي وحيث ان نسبة الجامعيات ومستوى الدراسات العليا يُمثّلن (٨٨٪) من حجم العينة ،فقد يملكن درجة متقاربة من الوعي بأزمة منتصف العمر، وقدرة على اكتساب المعلومات الصحيحة التي تُعينهنّ على تخطّي الأزمة مما يؤدي إلى تلاشي الفروق في الحالة الاجتماعية ، وبحسب تفسير نظرية نيوغارتنNeugarten لأزمة منتصف العمر فإن الأزمة تحدث عند حدوث التغيرات لدى الفرد في الوقت الذي لا يتوقعه(نقلا عن:المفدى،١٩٩٥) ، كما أن جهل المرأة بحقيقة سن اليأس قد يؤدي إلى توقع المرأة ما هو أسوأ ، بينما معرفتها بسن اليأس يقلل من الكرب بتقليل مخاوفها والسماح لها للتمييز بين الجوانب الجسمية والنفسية لأعراضها (شحته،٢٠١٥). أما فيما يتعلّق بوجود فروق دالة في البعد المتعلق بأزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات تبعا للحالة الاجتماعية لصالح المطلقات ، فقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (سمارة،٢٠١٨) حيث كانت الفروق لصالح المطلقة في أزمة منتصف العمر ، كما تختلف مع (الحربي والحريقي،٢٠١٤) التي وجدت ارتفاع الازمة لصالح الأرامل .

وتفسّر الباحثة ظهور هذه النتيجة بأنّ الضغوط التي تعاني منها المطلّقة في المجتمع السعودي تؤدّي إلى مشكلات مثل عدم الرضا عن الذات حيث أن المجتمع السعودي لم يتخلص من النظرة السلبية للمرأة المطلّقة ، بالإضافة إلى أنّ العبء الأكبر من مسؤولية الأبناء يقع على عاتق المرأة بعد الطلاق وهذا يُشكل ضغطا إضافيّا عليها.

وهذه النتيجة تتسق مع نظريتي ليفنسونLevenson وبريمBrim بشأن الفجوة بين الطموحات والإنجاز في تفسيرهما لأزمة منتصف العمر (النيال،٢٠٠٨)، فعندما تبدأ مرحلة إعادة تقييم الماضي لدى المرأة المطلّقة، فقد تشعر بالإحباط لأنها لم تُحقق النجاح في الحياة الزوجية . وبذلك تزداد مشكلات أزمة منتصف العمر المتعلقة بالذات لدى المطلقة أكثر من غيرها. ونخلص من ذلك ضرورة البحث عن الاحتياجات الإرشادية للمرأة المطلّقة ،ورفع مستوى الوعي لديها ، كما يفيد تعزيز المرونة النفسية لديها في خفض المشكلات المتعلقة بالذات في هذه المرحلة .

- **الفرض السابع والذي ينص على :" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الفراغ الوجودي تبعا للحالة الاجتماعية (عزباء – متزوجة – مطلقة - أرملة).**

تم التحقق من هذا الفرض من خلال تحليل التباين للدرجة الكلية وكذلك الأبعاد لمتغير الفراغ الوجودي (اللامعنى والعجز واليأس والملل والعزلة) تبعا للحالة الاجتماعية . كما في الجدول التالي :

جدول (٢٢) نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي في منتصف العمر

المقياس	قيمة ف المحسوبة F	درجات الحرية Df	المعنوية المحسوبة Sig.	الدلالة الإحصائية
الفراغ الوجودي	0.826	(3,349)	0.480	غير دال إحصائيا
اللامعنى	.623	(3,349)	.600	غير دال إحصائيا
الملل	.489	(3,349)	.690	غير دال إحصائيا
العجز واليأس	1.004	(3,349)	.391	غير دال إحصائيا
العزلة	.464	(3,349)	.708	غير دال إحصائيا

من خلال الجدول يتضح عدم دلالة الفروق في الفراغ الوجودي وأبعاده تبعا للحالة الاجتماعية وتختلف هذه النتيجة مع دراسة(عبدالمجيد و الكناني،٢٠١٢) التي أثبتت وجود الفراغ الوجودي لدى المطلقات في منتصف العمر ، ودراسة (محمد،٢٠١٤) التي وجدته لدى الأرامل؛ وتعتبر هذه النتيجة مؤشّر إيجابي دال على قدرة المرأة السعودية باختلاف حالتها الاجتماعية على اكتشاف معنى الحياة الملائم للمرحلة والأدوار الجديدة ، وبهذا يظهر عدم وجود تأثير للحالة الاجتماعية على وجود الفراغ الوجودي لدى المرأة السعودية في منتصف العمر .

- **توصيات الدراسة** :

من خلال نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بالآتي:

- إقامة برامج إرشادية جمعية متخصّصة تحت إشراف مركز إرشاد نفسي مُعتمد من وزارة الصحة لرفع مستوى المرونة النفسية لدى السيدة في مرحلة منتصف العمر للتغلّب على أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي .
- حث وسائل الإعلام لتفعيل دورها في التوعية و تثقيف المرأة بالتغيرات الفسيولوجية والنفسية التي تحدث لها في مرحلة منتصف العمر خلال اليوم العالمي للمرأة، حيث أن استبصار المرأة له دور وقائي في الحد من أعراض أزمة منتصف العمر.
- رفع وعي الزوجين بأزمة منتصف العمر والتغيرات التي تؤثّر على جودة العلاقة الزواجية عن طريق إقامة دورات تثقيفية متخصّصة من قبل جمعيات الإرشاد الزواجي .
- توفير الدعم المادّي والنفسي من قبل المؤسسات الاجتماعية المعنيّة بالمطلقات والأرامل وتهيئة ظروف العمل لهنّ، لما لها من أثر في الحد من المشكلات التي تُعاني منها المرأة المطلّقة في هذه المرحلة.

- **بحوث مقترحة** :

- برنامج إرشادي قائم على المرونة النفسية لخفض حدة أعراض أزمة منتصف العمر لدى عينة من البالغين مرحلة منتصف العمر.

- برنامج إرشادي قائم على المرونة النفسية لخفض مستوى الفراغ الوجودي لدى عينة من البالغين مرحلة منتصف العمر .
- دراسة جودة العلاقة الزواجية وعلاقتها بأزمة منتصف العمر.
- اتجاهات المرأة نحو مرحلة منتصف العمر "دراسة عبر ثقافية" .

• قائمة المراجع :

- أبو النجا،أمينة(٢٠١٣) . البروفايل العصابي لدى المرأة في منتصف العمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية "دراسة وصفية- اكلينيكية" ، *مجلة كلية التربية*، ع١٥٦ ،ج٣: ٥٧٣-٦٢٢.
- توفيق، دعاء (٢٠١٤). تأثير برنامج حركى مقترح على بعض مؤشر الكفاءة الصحية وعلاقتها بمقومات جودة الحياة لدى السيدات فى مرحلة منتصف العمر .*المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة* ، ع٧٠ ، ١٦٩-١٩٦.
- الحربى، نايف و الحريقي، نهال (٢٠١٤). أزمة منتصف العمر و علاقتها بالسعادة الزوجية لدى المعلمين و المعلمات .***دراسات عربية في التربية وعلم النفس*** ، ع ٤٥، ج ١ ، ٨١-١٣٠.
- الداغستاني، سناء (٢٠١٠). أزمة منتصف العمر لدى موظفى الدولة وعلاقته ببعض المتغيرات .***مجلة كلية الآداب جامعة بغداد*** ، ع٩٤ ،٦٤١-٦٧١ .
- رسلان، نحلاء (٢٠١٣). المتغيرات المنبئة بأزمة منتصف العمر لدى عينة من المعلمين والمعلمات .***دراسات عربية في التربية وعلم النفس*** ، ع٤٠، ج٤ ، ٢٤٧-٢٨٦.
- سمارة،محمد (٢٠١٨) . *أزمة منتصف العمر لدى النساء العاملات في المحافظات الشمالية الفلسطينية في ضوء بعض المتغيرات* ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين .
- السيد، هند(٢٠١٧) . *الصمود النفسي كمتغير للعلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والأعراض الاكتئابية لدى الأرامل* ، رسالة ماجستير ، جامعة سوهاج ، مصر.
- الشربيني ، لطفي (٢٠٠٣). *معجم مصطلحات الطب النفسي* . الكويت :مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .
- شحتة، مروى(٢٠١٥). *استبيان الكرب النفسي في سن اليأس* ، القاهرة :دار الكتاب الحديث .
- صادق،آمال وأبو حطب،فؤاد(٢٠١٧). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين* ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطراونة،إيمان(٢٠١٤). *الخبرة الصادمة وعلاقتها بأزمة منتصف العمر لدى المصابين العسكريين في الأردن*، رسالة ماجستير، جامعة مؤته، الأردن.
- علوان، نعمات و الطلاع، عبدالرؤوف (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية: دراسة على عينة من أفراد الشرطة الفلسطينية .*مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية* ، مج١٨، ع٢ ، ٢١١-١٧٦ .
- عبدالمجيد،نبيل و الكنانى،لينا (٢٠١٢).قياس الفراغ الوجودى لدى المطلقات ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ع٩٢، ٢٧-٧٧.
- فايد، فريد (٢٠١٣). بعض العوامل الإجتماعية والديموجرافية المرتبطة بقدرة الأرملة على الصمود بعد صدمة وفاة الزوج وتصور مقترح من منظور نظرية الأزمة في خدمة الفرد لتحسين مستوى الصمود النفسى والإجتماعى ، *دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية*، ع٣٥ ،ج١٥، ٦٧٣٧-٦٨٠٦ .
- فرانكل،فيكتور(٢٠١١). *الإنسان والبحث عن المعنى :معنى الحياة والعلاج بالمعنى* ، "ترجمة "طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- الكعبي، سهام (٢٠١٣). أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالقلق الوجودي لدى منتسبي الجامعة .*مجلة أداب المستنصرية* ، ع ٦٠ ، ٥٠٢-٥٥٧.
- كوبر،ميك(٢٠١٥). *العلاجات النفسية الوجودية* ، "ترجمة"طه عدوى وَ رانيا الصايم،مراجعة:طلعت منصور، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد،نور(٢٠١٤) . *الفراغ الوجودي وتجاوز الذات وعلاقتهما بالتصورات المستقبلية لدى الأرامل* ، رسالة دكتوراة، جامعة ديالى ، العراق .
- المفدّى،عمر (١٩٩٥). أزمة منتصف العمر مقارنة عمرية على عينة من المجتمع السعودي . *حولية كلية التربية–جامعة قطر* ، ع(١٢)،٥١٧–٥٤٨.
- النيال،مايسة(٢٠٠٨): *أزمة منتصف العمر دراسة مقارنة عبر مرحلة الرشد* ، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- هروود،جانيت(٢٠٠٦): *كيف تتخطين سن اليأس؟* . "ترجمة"قسم الترجمة بدار الفاروق، القاهرة:دار الفاروق.
- وونج،دانيال وَ هل،كمبرلي وَ جوستيك،شيريل وَ هرناندیز،لوسي(٢٠١٩) : *ارشاد الأفراد عبر مراحل الحياة* ، "ترجمة" مجدة الكشكي وَ عبير خياط ، جدة: مركز النشر العلمي – جامعة الملك عبدالعزيز .

- Alonsoa.A, Trabalón-Pastor.M, Varaa.C, Chedraui.Peter &Pérez-López.F(2012) Life satisfaction, loneliness and related factors during female midlife. *Maturitas* ,72 , 88–92.
- Berg. N., Kiviruusu. O., Karvonen. S., Rahkonen. O., Huurre .T. (2017). Pathways from problems in adolescent family relationships to midlife mental health via early adulthood disadvantages ± a 26-year longitudinal study. *PLOS ONE*, 12(5) ,1-16, doi: e0178136.
- Becker, D.,(2006) Therapy for the Middle-Aged: The Relevance of Existential Issues, *American Journal of Psychotherapy*, 60 (1), 87-99.
- Bhatti ,M.,& Shah ,A. (2017). Meaning in Life and Psychological Well-Being among Flood Victims in Pakistan: The Moderating Role of Resilience. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 16(2), 8-73.
- Chan C., Tilburg W.,Igou E., Poon C., Tam K.,Wong V.,Cheung S.(2018) Situational meaninglessness and state boredom:Cross-sectional and experience-sampling findings. *Motivation and Emotion*, 42,555–565.
- Gaydosh,L. , Hummer,R., Hargrove,T. , Halpern,C. , Hussey,J., Whitsel,E., Dole,N. ,… Harris,K. (2019). The Depths of Despair Among US Adults Entering Midlife. *AJPH open-Themed Research* ,109(5), 774-780.
- Hair, J., Black, W., Babain, B. & Anderson, R. (2010) *Multivariate data analysis*. (7th ed.) Pearson: Prentice Hall.
- Håkansson K., Soininen H., Winblad B.& Kivipelto M. (2015) Feelings of Hopelessness in Midlife and Cognitive Health in Later Life: A Prospective Population-Based Cohort Study. *PLoS ONE*, 10(10): e0140261. doi:10.1371/journal. pone.0140261.
- Jung A., Young E.,Dai J., Hyeon W., Jung J.,Tae S.,Chang U., Jeong H.(2013) Characteristics associated with low resilience in

patients with depression and/or anxiety disorders. *Qual Life Res* ,22, 231–241 .

- Liu, J., Reed ,M., & Girard, T. **(**2017). Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience **,** *Personality and Individual Differences,* 111 , 111-118 .
- Ryan, L., &Caltabiano, M. (2009). Development of a New Resilience Scale: The Resilience in Midlife Scale (RIM Scale) . *Asian social scince*,5(11), 39-51.
- Shean,M.(Ed.) (2015). *Current theories relating to resilience and young people,* Melbourne : Victorian Health Promotion Foundation.
- Sheck ,D. (1996). Midlife Crisis in Chinese Men and Women . *journal of psychology* , 130(1) , 109-119 .
- Tagay, O., Karatas, Z., Bayar, O. & Savi-Cakar, F. (2016). Resilience and life satisfaction as the predictors of generalself-efficacy. *Global Journal of Counseling and Guidance in Schools: Current Perspectives*. 6(1), 11-17.
- Trama, S., & Venus, (2012**).** Meaning in life in late adulthood: Role of spiritual transcendence and generativity**.** *Indian Journal of Positive Psychology*,*3*(2), 212-216.
- VandenBos,G.(Ed.).(2015*). APA dictionary of psychology.* (2nd ed.)**.** Washington, DC:the American Psychological Association**.**
- Weaver , Y. (2009). Mid-Life A Time of Crisis or New Possibilities? **.***Existential Analysis*,*20*(1), 69-78.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد :

ا/ وفـاء عواض سعــد العتيبي
معلمة حاسب آلي بالإدارة العامة للتعليم
بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية
د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر
أستاذ تقنيات التعليم المساعد بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ/ وفـاء عواض سعـــد العتيبي
معلمة حاسب آلي بالإدارة العامة للتعليم
بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية
د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر
أستاذ تقنيات التعليم المساعد بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل، وذلك من خلال التعرف على درجة توافر كل من المتطلبات (التقنية - الإدارية - البشرية - متطلبات الاستخدام) للتعليم المتنقل في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٧٧) من أعضاء هيئة التدريس بمختلف التخصصات والمؤهلات والخبرات التعليمية ، طبقت عليهم الباحثة الاستبانة التي صممتها لأغراض هذا البحث، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج كان أهمها أن: درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس منخفضة، بينما كانت درجة توافر كل من المتطلبات (الإدارية – البشرية - متطلبات الاستخدام) للتعليم المتنقل كانت متوسطة . كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد العينة حول تقييم مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعاً لمتغيرات (النوع - الدرجة العلمية - عدد سنوات الخبرة). وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتنقل، جامعة الملك سعود، أعضاء هيئة التدريس

The Readiness of King Saud University (KSU) for Applying Mobile Learning from the Perspective of Faculty Members

Wafaa Awaad Saad Al otaibi & Dr. Mashael Abd Al-Rahman Al-Shuair

Abstract:

The current study aimed to identify the readiness of King Saud University for the implementation of Mobile Learning (M.L) by identifying the degree of availability of (technical - administrative - human – usage) requirements of M.L in King Saud University from the faculty members' point of view. The study was based on a descriptive survey approach, and it was conducted on a simple random sample consisting of (77) members of the faculty members of different specialties, qualifications and educational experiences. The researcher administered a questionnaire designed for the purposes of this research. The study reached a number of results, the most important of which is that: The degree of availability of technical requirements for M.L at King Saud University from faculty members' point of view is low. While the degree of availability of (administrative

- human – usage) requirements for M.L at King Saud University was intermediate. The results showed that there were no differences in the responses of the sample members on the assessment of the readiness of King Saud University for the implementation of M.L according to the variables (type - degree - number of years of experience). In light of these findings, many suggestions and recommendations have been proposed.

Keywords; Mobile , learning, King Saud University, faculty members

- **المقدمة**:

يعيش العالم في العصر الحالي تطورات علمية كبيرة كان لها تأثير كبير على جميع جوانب الحياة، تواصلت تلك التطورات العلمية إلى أن ظهر الإنترنت الذي يعد أهم التطورات في مجال تقنية المعلومات والاتصال لما توفره من إمكانات عالية تخدم جميع جوانب الحياة بشكل عام والجانب التربوي على وجه الخصوص، مما جعل التربويون يعيدون النظر في بعض أساليب التعليم التقليدية في محاولة لاستثمارها لرفع فاعلية النظام التعليمي، ومن هنا بدأ ظهور التعليم الإلكتروني (E- Learning) في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات من القرن العشرين وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التعليم المتمركز حول المتعلم (الخزيم ،٢٠١٣م).

ومع توسع ثورة الاتصالات العالمية، كانت الثورة اللاسلكية في منتصف القرن العشرين واستمرت بعدها، حيث انتشرت الأجهزة اللاسلكية بسرعة فائقة وبأعداد كبيرة في العالم. وقد أصبحت هذه الأجهزة سهلة الاستخدام، ولها القدرة على التواصل من خلال الإنترنت. ومع هذا الانتشار السريع للأجهزة اللاسلكية وتحديداً في بداية القرن الحادي وعشرين حيث بدأ ظهور اتجاه جديد في التعليم الإلكتروني وهو التعليم المتنقل (Mobile Learning) الذي يعتمد على استخدام التقنيات اللاسلكية في التعليم مثل الهاتف المحمول والحاسبات الآلية المصغرة مما أدى إلى التحول من بيئة التعلم السلكية إلى بيئة التعلم اللاسلكية (الخزيم ، ٢٠١٣م).

ويشير مفهوم التعليم المتنقل إلى استخدام الأجهزة غير السلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً لأغراض تعليمية مثل: المساعدات الرقمية الشخصية (Personal Digital Assistants)، والهواتف المتنقلة (Mobile Phones)، والهواتف الذكية (Smart Phone)، والحواسيب اللوحية (Tablets) في أي وقت وفي أي مكان، أثناء تنقل المعلم والمتعلم، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم ، وتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة (٢٠١٢، Nassuora).

ويمكن للتعليم المتنقل أن يفتح آفاقاً جديدة في مرحلة التعليم العالي، حيث أشارت الجهني (٢٠١٥م) أن التعليم المتنقل يدعم التعليم المستمر، والتعليم غير الرسمي والتعليم عند الحاجة، وتوظيفه في التعليم العالي قد يسهم في تحقيق أهداف ورؤية ٢٠٣٠ حيث أنه أسلوباً حديثاً وممتعاً من أساليب التعليم توظف

فيه التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وبأقل جهد وفي أي مكان لتحقيق أكبر فائدة للمتعلم.

وتعتبر جامعة الملك سعود من أوائل الجامعات في الوطن العربي التي تبنت التعليم المتنقل، حيث أنها قدمت تجربة في تطبيق التعليم المتنقل باستخدام الهاتف الجوال في الجامعة في المؤتمر والمعرض الدولي السابع للتعليم الإلكتروني في جمهورية مصر العربية، ويعد هذا البحث من أوائل البحوث السعودية والعربية في مجال التعليم المتنقل (الناصر،١٤٢٩هـ)، ولا يزال اهتمام جامعة الملك سعود في التعليم المتنقل يتضح ذلك جليا في الخدمات الإلكترونية التي تقدم عبر الجوال لأعضاء هيئة التدريس والطلاب وتفعيل نظم إدارة التعلم الإلكترونية لتلاءم المتصفحات المحمولة (عمادة التعاملات الإلكترونية والاتصالات ، ٢٠١٦م).

وحتى يتم تطبيق التعليم المتنقل بكفاءة وبصورة صحيحة لابد أن تتوفر لدى جامعة الملك سعود معلومات كافية حول جاهزيتها من خلال أربعة أبعاد وهي المتطلبات التقنية والبشرية والإدارية والاستخدام، إلا أن لا يوجد دراسة (في حدود علم الباحثة) تناولت جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك لما لهم من دور هام في تطبيق التعليم المتنقل مع طلابهم بفاعلية وكفاءة، مما استدعت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي.

- **مشكلة البحث**:

تعد جامعة الملك سعود من الجامعات الرائدة على المستوى المحلي والخليجي والعربي، حيث أنها تسعى دائماً وفق لرسالتها إلى توفير تعليم قائم على مستوى عالٍ من الفاعلية، يظهر هذا جليا في المبادرات التي تتبناها الجامعة مثل دعم التعلًيم الإلكتروني والتعليم المتنقل. على الرغم من هذه الجهود يلاحظ أن التعليم المتنقل لازال في مراحله الأولية حيث أن الجامعات الحكومية السعودية تفتقر إلى خطط واستراتيجيات تعنى بتوظيف التعليم المتنقل في عمليتي التعليم والتعلم ، وعدم وضوح مفهوم التعليم المتنقل في أذهان أعضاء هيئة التدريس (الجهني ،٢٠١٥م)، وكذلك عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود عن استخدام التعليم المتنقل (العبيكان، والغنام ، ٢٠١٦م).

وبالرغم من تعدد الدراسات وتنوعها في هذا المضمار إلا أن لا يوجد دراسة (في حدود علم الباحثة) تناولت جاهزية جامعة الملِك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأيضا بالاطلاع على دراسة (العبيكان، والغنام ،٢٠١٦م) التي أجريت بكلية التربية في جامعة الملك سعود لوحظ بوجود فجوة بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في استخدام التعليم المتنقل حيث كانت نسبة الاستخدام للطلبة ٩٧٪، بينما كانت نسبة الاستخدام من قبل أعضاء هيئة التدريس ٦٩٪.

وبناءً على ما سبق، وإيماناً من الباحثة بضرورة الاستفادة من التعليم المتنقل في العملية التعليمة خصوصا في مرحلة التعليم العالي، وكذلك لتحقيق الفائدة المرجوة من الكفاءات المميزة من أعضاء هيئة التدريس، تظهر الحاجة إلى معرفة جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث إلى التعرف على مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ويتفرع من الهدف الرئيس الأهداف التالية:

- التعرف على درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- **أهمية البحث**:

يكتسب البحث أهميته النظرية في مواكبة الاتجاهات المعاصرة والاستفادة من الأجهزة المتنقلة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وتسليط الضوء على بيئة جامعة الملك سعود من حيث مدى إمكانية تطبيق التعليم المتنقل وزيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو أهمية التعليم المتنقل، وكذلك يكتسب البحث أهميته التطبيقية في إفادة القائمين على جامعة

الملك سعود من نتائجها في تطبيق التعليم المتنقل، والأخذ بها في تطوير الأساليب المستخدمة في التدريس في جامعة الملك سعود.

- **مصطلحات البحث**:

- **التعليم المتنقل**:

"هو القدرة على الحصول على المحتوى التعليمي على أجهزة الجيب الشخصية مثل أجهزة المساعد الرقمي الشخصي والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية مثل iPad)) وحتى الهواتف المحمولة العادية" (شواهين ، ٢٠١٦م، ص٦٣٠).

ويمكن تعريفه اجرائيا بأنه: نمط حديث من أنماط التعليم الإلكتروني تتبناه بعض مؤسسات التعليم العالي، حيث أنه يقدم التعليم والتعلم بأي زمان وأي مكان باستخدام الأجهزة اللاسلكية المتنقلة والمحمولة يدويا من هواتف نقالة (Mobile Phones) وهواتف ذكية ((Smart Phoneوحواسيب لوحية (Tablet PC)ومساعدات رقمية شخصية (PDAs) بما يتوفر فيها من تطبيقات وبرامج.

- **الجاهزية**:

في اللغة من جهّز يُجهز جهزاً ، وجهّز الشيء هيأه وأعده . وجاهزية الحال لما هو مهيأ ومعد لأمر ما (البستاني،1998م) .

ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها: قدرة جامعة الملك سعود على تطبيق التعليم المتنقل ، ومدى توفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق ذلك.

- **الإطار النظري للبحث**:

- **التعليم المتنقل**:

- **مفهوم التعليم المتنقل**:

تعني كلمة(Mobile)كصفة أو كاسم في قواميس اللغة: متحركاً، أي قابلا للحركة أو للتحرك، كما تعني الجسم المتحرك، ومن هنا يمكن ترجمة المصطلح(Mobile Learning) إلى التعليم المتنقل – التعليم النقال – التعليم المتحرك - التعليم الجوال – التعليم عن طريق الأجهزة المتنقلة أو المحمولة باليد مثل: الهواتف النقالة، والمساعدات الرقمية، والهواتف الذكية، والحواسيب المحمولة وغيرها (الدهشان، ويونس ، ٢٠٠٩م)، وبناءً على ترجمات المصطلح وكثرتها فإن البحث الحالي سيستخدم مصطلح التعليم المتنقل ليعبر عن كل تلك المصطلحات.

تناول الأدب التربوي تعريفات عديدة للتعليم المتنقل خلال الأعوام الماضية ومنها تعريف روجرز(Rogers, 2011)) بأنه تقديم التعلم في أي وقت وأي مكان باستخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدويا مثل الهواتف المتنقلة(MobilePhones)،والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs)،والهواتف الذكية (Smartphone's)،والحواسيب اللوحية الشخصية (Tablet PC)،كما عرفه فرجون(٢٠١٠م) بأنه " نمط من التعلم القائم على استخدام الأجهزة

المتنقلة، يحدث في أي مكان وأي زمان، ويتميز بالحرية والاستقلالية والتفاعلية وغالبا ما يصاحب التعليم التقليدي في إطار منظومي متكامل" (ص.١١).

وبناءً على ما سبق، فإن التعلم المتنقل هو أي نوع من التعلم يحدث في بيئات التعلم التي تسمح بحركة وانتقال التقنية والمتعلمين وعمليات التعلم.

• **التعليم المتنقل ونظريات التعلم**:

العلاقة بين التعليم المتنقل ونظريات التعلم علاقة تكاملية تُشكل فيها نظريات التعلم المدخل الذي يتم من خلاله توظيف التقنية المتنقلة في العملية التعليمية، ويمثل التعليم المتنقل الترجمة المعاصرة لنظريات التعلم المختلفة. وقد تناول كل من (المطيري،٢٠١٢م؛ فرجون،٢٠١٠م؛ سليم ،٢٠١١م ؛ Uden,2007 ؛ Keskin, &Metcalf, 2011؛ Nilgun,& David)،٢٠١١ كيفية تأثر التعليم المتنقل بنظريات التعلم، وتوجز الباحثة أهم ما جاء فيها على النحو التالي:

• **النظرية السلوكية** (Behaviorist Theory):

تقوم تلك النظرية على عدة مبادئ أهمها:

- يحدث التعلم عندٍ ظهورٍ الاستجابة الصحيحة التي تتبع مثيراً محدداً.
- يؤدي التعزيز دورا كبيرا في حدوث التعلم.
- تحديد السلوك المراد تعلمه على انه سلوك قابل للملاحظة والقياس.
- تجزئ الخبرة التعليمية إلى مواقف سهلة وقصيرة بحيث يستغرق الموقف الواحد فترة زمنية قصيرة لتعلمه (القطامي،٢٠٠٥م).

• **النظرية الإدراكية** (Cognitivist Theory)

وهي أحد نظريات التعلم المعرفية وترى أن التعلم يحدث عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات التي تصل إليه من المستقبلات الحسية ومن ثم حفظها وتخزينها في الذاكرة. وأن المعرفة تحدث نشاطا عقليا يتطلب توظيف الترميز والبنية العقلية الداخلية للمتعلم. وعليه، فإن تقديم المحتوى التعليمي بواسطة التقنية المتنقلة استنادا إلى النظرية الإدراكية يكون على شكل وسائط متعددة تحتوي على الصوت والصورة ومقاطع الفيديو والنصوص والرسوم المتحركة.

• **النظرية البنائية** (Constructivist Theory)

التعلم وفقاً لهذه النظرية هي عملية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء معرفةٍ جديدة استنادا إلى معرفته الحالية والسابقة. وفي ضوئها يصبح المتعلم مستقلا في بناء مفهومه الخاص بشكل فردي أو تعاوني.

• **نظرية النشاط** (Activity Theory)

ترى هذه النظرية أن التعلم يحدث من خلال قيام المتعلم بنشاط يتصل بموضوع محدد مستخدماً أدوات ذات طبيعة مادية أو معنوية، بحيث يتم في صورة فردية أو تعاونية وينفذ بواسطة سلسلة من العمليات التي تحددها الظروف الفعلية وسياق العمل، ويمتاز النشاط بالمرونة التي تولد إجراءات جديدة من الإجراءات السابقة مما ينمي مهارات المتعلم، كما أنها تعتبر الصعوبات التي يواجها المتعلم أثناء قيامه بالنشاط مصدرا هاما لتنمية

التعلم(Uden,2007). وعليه فإن التقنية المتنقلة توفر بيئة جيدة لتفاعل المتعلمين، كما أن أدواتها تدعم ممارسة المتعلمين للأنشطة التعليمية المختلفة. ومن هذا المنظور فإن التعلم المتنقل يكون عن طريق العمل والممارسة أو من خلال مجتمع الممارسة الافتراضية كأن يتم تعلم موضوع ما عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.

- **أهمية التعليم المتنقل**:

تتضح أهمية التعليم المتنقل من أهمية الأجهزة المتنقلة التي يعتمد عليها، حيث يمكنها معالجة كثيراً من أوجه القصور التي يعاني منها التعليم التقليدي: مثل محدودية فرص التعلم لقطاعات كبيرة من المجتمع أو المشكلات الناتجة عن نقص الموارد المالية لتقديم تعليم جامعي جيد، والتغلب على مشكلة نقص الحواسيب في مؤسساتنا التعليمية فالأجهزة المتنقلة اليوم أصبحت مكافئة لأجهزة الحاسب بالإضافة لصغر حجمها وخفة وزنها (الدهشان ،٢٠١٠م). وأثبتت العديد من الدراسات فاعلية التعليم المتنقل في تنمية بعض المهارات المختلفة، حيث أثبت الجبروني(٢٠١٧م) فاعلية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات التعلم المتنقل في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي، كما أكد أحمد (٢٠١٦م) بفاعليته في تنمية مهارات استخدام البلاك بورد (بشقيه المعرفي و الأدائي)، ومن وجهة نظر أخرى يرى الغامدي(٢٠١٣م) أن التعليم المتنقل من خلال الرسائل النصية القصيرة SMS وWAP لم يساهم في تنمية المهارات العملية في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها، رغم أنه ساهم في تنمية التحصيل والتفاعل لدى الطلاب.

- **تقنيات التعليم المتنقل وأنماطه**:

أشار العديد من الباحثين والمؤلفين (عطار، وكنسارة،٢٠١٣م؛ الفار،٢٠١٥م؛ يونس ، ٢٠١٥م؛ الازوي،٢٠١٦م) إلى مجموعة من تقنيات التعليم المتنقل وفيما يلي عرض لأبرزها:

- **الهواتف الذكية**(*Smart Phone*): تعتبر من أكثر الأجهزة شيوعاً، وهي هواتف تجمع في خصائصها بين الهواتف الخلوية التي لديها القدرة على الاتصال عبر شرائح الاتصال (*SIM Cards*) وبين خصائص أجهزة الحاسب التي لها القدرة على الاتصال بشبكة الأنترنت اللاسلكية، وعرض وتحرير الوسائط الإلكترونية المختلفة.

شكل (١) الهواتف الذكية

- المساعد الرقمي الشخصي (*Personal Digital Assistant*) : وهي عبارة عن أجهزة حاسب محمولة باليد (*Handel Devices*)، صممت في البداية لاستخدامها في تنظيم المواعيد الشخصية، وتسجيل البيانات الخاصة، وكتابة الملاحظات أثناء المحاضرات والاجتماعات، ومع مرور الوقت تطورت هذه الأجهزة إلى حواسيب صغيرة، وتطورت الخدمات التي تقدمها، حيث أصبحت قادرة على تشغيل برامج تحرير النصوص، والجداول الحسابية، وتحميل الملفات الصوتية والمرئية، والاتصال بشبكة الأنترنت وتصفحها، وتحميل الكتب الإلكترونية وقراءتها.

شكل (٢) المساعد الرقمي الشخصي

- قارئ الكتب الإلكترونية (*E-Book Reader*): وهو جهاز يستخدم لعرض وقراءة البيانات او الكتب أو المستندات التي تكون على صيغة ملف (*PDF,Epub*)، ولهذه الأجهزة شاشات مصممة للمساعدة على القراءة في أنواع مختلفة من حالات الإضاءة، ويمكن للمتعلم من تنظيم تلك الكتب في مكتبة خاصة، ويسمح هذا الجهاز أيضا الاتصال بالإنترنت وتحميل الكتب سواء المجانية أو ما تتطلب الدفع المسبق (الزهراني ، ٢٠١٧م).

شكل (٣) قارئ الكتب الإلكترونية

- الهواتف النقالة (*Mobile Phone*): وهي أجهزة اتصال لاسلكية تمتلك العديد من الخدمات منها خدمة البلوتوث وخدمة تحديد المواقع *GPS* وإرسال الرسائل القصيرة *SMS* ورسائل الوسائط المتعددة *MMS*، كما تتوفر فيها الكاميرا والقدرة على تشغيل المقاطع الصوتية والفيديو بالإضافة إلى إجراء المكالمات .

شكل (٤) الهواتف النقالة

- الحواسيب اللوحية (*Tablet PC*): يعد الحاسب اللوحي من أحدث الأجهزة المتنقلة، وهو عبارة عن حاسب شخصي متنقل مع شاشة باللمس، أصغر من الحاسب المحمول وأكبر من الهاتف الذكي، ويتميز بدقة الشاشة مع سهولة الكتابة فيه وإمكانية توصيلة بلوحة مفاتيح خارجية، ويتميز بقدرة تخزين جيد بالإضافة إلى إمكانية الاتصال بالأنترنت (*Rouse,2016*).

شكل(٥) الحواسيب اللوحية

- **جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل**:

تزايد الاهتمام بالتعليم المتنقل في المملكة العربية السعودية على مدى السنوات القليلة الماضية، ويعزى ذلك إلى التقدم السريع في الشبكات اللاسلكية، والتقنيات المتنقلة بشكل عام. كما تعد فرص الجامعات السعودية لتطبيق التعليم المتنقل عالية، وذلك لتوافر البنية التحتية الأساسية اللازمة له في معظم الجامعات، ولتوافر الهواتف الذكية، والحواسيب اللوحية، وغيرها من الأجهزة المتنقلة مع المتعلمين والمعلمين على حد سواء.

تعتبر جامعة الملك سعود من أوائل الجامعات في الوطن العربي التي تبنت التعليم المتنقل كما سبق ذكره في مقدمة البحث ، حيث أن الجامعة تحرص على تبني نماذج التعليم الجديدة التي تيسر على المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس التعليم والتعلم في أي وقت وأي مكان ، وحتى يتم تطبيق التعليم المتنقل بكفاءة وبصورة صحيحة لابد أن تتوفر لدى جامعة الملك سعود معلومات كافية حول جاهزيتها وقدرتها في تطبيق التعليم المتنقل .

قامت الباحثة بدراسة الجاهزية من خلال أربعة أبعاد وهي المتطلبات التقنية، والبشرية، والإدارية، والاستخدام ، حيث ترى الداوود (٢٠١٨م) إلى أنه يمكن تقسيم متطلبات التعليم المتنقل في التعليم العالي إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- أولاً/ المتطلبات التقنية وتشمل ما يلي:
  - ✓ الأجهزة المتنقلة الحديثة من هواتف ذكية وأجهزة لوحية وحواسيب محمولة وغيرها.
  - ✓ خدمات الاتصال بالإنترنت.
  - ✓ برامج التشغيل ، والتطبيقات الملائمة للمناهج وأنشطة التعليم والتعلم
  - ✓ صيانة دورية عالية المستوى للأجهزة المتنقلة والبرامج المثبتة عليها.
- ثانياً / المتطلبات الإدارية وتشمل ما يلي:
  - ✓ الدعم المالي والميزانيات المناسبة.
  - ✓ إستراتيجية واضحة لإدخال التعليم المتنقل في المؤسسات التعليمية.
  - ✓ تدريب العنصر البشري المشارك (المتعلم ، المعلم ، إداري) على تفعيل التعليم المتنقل وتعريف كل فرد بدوره.
- ثالثاً / المتطلبات البشرية وتشمل ما يلي:
  - ✓ اقتناع العنصر البشري المشارك بضرورة وأهمية دمج واستخدام تقنيات التعليم المتنقل في بيئة التعليم والتعلم.
  - ✓ قدرة المعلمين على اختيار نمط التعليم المتنقل المناسب وتطبيقه بطريقة صحيحة.
  - ✓ توفر مهارات إدارة التعليم المتنقل لدى المعلمين.
  - ✓ قدرة المعلمين على إدارة الاختبارات الإلكترونية وأدوات التقويم الأخرى باستخدام الأجهزة المتنقلة.

- **الإطار المنهجي للبحث**:

استخدمت البحث المنهج الوصفي المسحي في تطبيق الدراسة ويعتبر هذا المنهج الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث، حيث يتم من خلاله الحصول على وصف دقيق لمدى توفر المتطلبات التقنية والفنية والإدارية والاستخدام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود .

- **مجتمع وعينة البحث**:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بمختلف التخصصات والمؤهلات والخبرات التعليمية في كافة كليات المدينة الجامعية للطالبات بجامعة الملك سعود والبالغ عددهم (٧١٧٠). وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بمختلف التخصصات والمؤهلات والخبرات التعليمية وقد استفادت الباحثة من خدمة تواصل (Twasul) في توزيع أداة البحث، وقد بلغت العينة(٧٧) مستجيبا.

• **أداة البحث (الاستبانة):**

تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث ومن ثم قامت بإعداد الاستبانة لهذا البحث بإعتباره الأداة الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

- الجزء الأول: ويشتمل على ل الخصائص الديموغرافية للعينة.
- الجزء الثاني: ويشتمل على أربعة محاور رئيسية على النحو التالي:
  - ✓ المحور الأول: درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل واشتمل على (١٠) فقرات.
  - ✓ المحور الثاني: درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل واشتمل على (١٠) فقرات.
  - ✓ المحور الثالث: درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل واشتمل على (٨) فقرات.
  - ✓ المحور الرابع: درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل واشتمل على (٧) فقرات.

• **صدق أداة البحث:**

تم التحقق من صدق أداة البحث بطريقتين :

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية ، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال البحوث التربوية وتقنيات التعليم، في ضوء آراء الخبراء تم استبعاد بعض الفقرات وإضافة وتعديل بعضها الآخر ، لتظهر الاستبانة بصورتها النهائية.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها والنتائج موضحة في الجدول (١):

جدول (١) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
1	.678(**)	10	.652(**)	19	.681(**)	28	.381(**)
2	.685(**)	11	.716(**)	20	.708(**)	29	.659(**)
3	.656(**)	12	.770(**)	21	.597(**)	30	.693(**)
4	.641(**)	13	.658(**)	22	.537(**)	31	.617(**)
5	.705(**)	14	.751(**)	23	.480(**)	32	.614(**)
6	.738(**)	15	.722(**)	24	.678(**)	33	.578(**)
7	.669(**)	16	.630(**)	25	.599(**)	34	.538(**)
8	.677(**)	17	.631(**)	26	.698(**)	35	.431(**)
9	.629(**)	18	.693(**)	27	.524(**)		

◆◆ معامل الارتباط دال عند (٠,٠١)◆ معامل الارتباط دال عند (٠,٠٥) (للاختبار من طرفين)

من الجدول (١) نجد أن جميع قيم معاملات الارتباطٍ بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي درجات موجبة ومقبولة وتشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي في كل فقراتها.

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات في الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والنتائج موضحة الجدول (٢):

جدول (٢) معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود		درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود		درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود		درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	
رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط	رقم العبارة	درجة الارتباط
1	.891(**)	11	.777(**)	21	.753(**)	29	.784(**)
2	.911(**)	12	.792(**)	22	.745(**)	30	.844(**)
3	.854(**)	13	.686(**)	23	.747(**)	31	.834(**)
4	.859(**)	14	.743(**)	24	.757(**)	32	.849(**)
5	.856(**)	15	.823(**)	25	.726(**)	33	.826(**)
6	.875(**)	16	.786(**)	26	.772(**)	34	.803(**)
7	.881(**)	17	.769(**)	27	.720(**)	35	.766(**)
8	.879(**)	18	.796(**)	28	.468(**)		
9	.846(**)	19	.774(**)				
10	.883(**)	20	.802(**)				

◆◆ معامل الارتباط دال عند (٠,٠١)

من الجدول (٢) نجد أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي درجات موجبة ومقبولة وتشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي في كل محاورها.

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية والنتائج موضحة في الجدول (٣):

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لمحاور أداة البحث

محاور البحث	1	2	3	4	الدرجة الكلية
درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل	1	.597(**)	.413(**)	.280(*)	.771(**)
درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل		1	.649(**)	.596(**)	.897(**)
درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل			1	.556(**)	.788(**)
درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل				1	.724(**)

◆◆ معامل الارتباط دال عند (٠,٠١) (للاختبار من طرفين)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة مع بعضها والدرجة الكلية جاءت جيدة ودالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠١) أو (٠,٠٥) حيث تراوحت بين (٠,٢٨٠ – ٠,٨٩٧) وهي قيم ارتباط جيدة ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي للاستبانة في كل محاورها.

- **ثبات أداة البحث**

تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية للأداة والجدول (٤) يبين النتائج:

جدول (٤) معامل كرونباخ ألفا لمحاور أداة البحث

م	محاور البحث	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
1	درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	10	0.956
2	درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	10	0.926
3	درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	8	0.860
4	درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	7	0.915
	معامل الثبات للأداة ككل	35	0.946

من الجدول (٤) نجد أن معاملات كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٨٦٠ – ٠,٩٥٦) بينما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (٠,٩٤٦) وهي درجة عالية تدل على الثبات العالي للاستبيان وسلامة المعلومات المستخرجة عبره من عينة البحث.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

تم ترميز الاستبانات وإدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد استخدمت الباحثة الاختبارات التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك من أجل وصف خصائص عينة البحث واستجاباتها حول فقرات أداة البحث.
- معامل كرونباخ ألفا (*Cronbach Alpha*) وذلك لقياس ثبات أداة البحث.
- معامل الارتباط (*PEARSON*) لقياس الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- اختبار تحليل التباين(*ANOVA*) واختبار (*T*) للتعرف على دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تجاه محاور البحث استنادا إلى المتغيرات الديموغرافية.

- **نتائج البحث**:

- **الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".**

جدول (٥) استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	الدرجة
1	توفر رؤية وأهداف واضحة للجامعة نحو تطبيق التعليم المتنقل	2.62	1.17	52.40%	4	متوسط
2	توفر إدارة الجامعة خطط استراتيجية تعنى بكيفية تطبيق التعليم المتنقل في العملية التعليمية	2.69	1.15	53.80%	3	متوسط
3	توفر إدارة الجامعة لوائح وتنظيمات لتطبيق التعليم المتنقل في الجامعة	2.44	1.24	48.80%	7	منخفض
4	توفر إدارة الجامعة ميزانية لدعم تطبيق التعليم المتنقل على مستوى الجامعة	2.58	1.24	51.60%	6	منخفض
5	تُقدر إدارة الجامعة أهمية تطبيقات التعليم المتنقل ومدى فاعليتها	2.81	1.19	56.20%	1	متوسط
6	تنشر إدارة الجامعة الوعي بأهمية توظيف تطبيقات التعليم المتنقل	2.74	1.25	54.80%	2	متوسط
7	توفر إدارة الجامعة برامج تدريبية تُعنى بتثقيف أعضاء هيئة التدريس بالتعليم المتنقل	2.61	1.33	52.20%	5	متوسط
8	توفر إدارة الجامعة برامج تدريبية تُعنى بتثقيف المتعلمين بالتعليم المتنقل	2.40	1.19	48.00%	9	منخفض
9	توفر إدارة الجامعة دليل إرشادي لأعضاء هيئة التدريس توضح آلية التعامل مع تطبيقات التعليم المتنقل	2.38	1.23	47.60%	10	منخفض
10	توفر إدارة الجامعة دليل إرشادي للمتعلمين توضح آلية التعامل مع تطبيقات التعليم المتنقل	2.42	1.24	48.40%	8	منخفض
	المتوسط العام	2.57	1.22	51.40%	--	منخفض

من الجدول (٥) نجد أن متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود بلغ (٢,٥٧) وبلغ الانحراف المعياري الكلى (١,٢٢) والمتوسط يقع ضمن الفترة (من ١,٨ لأقل من ٢,٦٠) والمتوسط في هذه الفترة حسب التدرج الخماسي يشير إلى أن درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس منخفضة. وقد كانت درجة موافقة أفراد العينة على هذه العبارات جميعها بنسبة متوسطة حسب الجدول (٥) مع وجود تراوح في متوسط الاستجابات بين متوسط ومنخفض.

- **الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه "ما درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"**

جدول (٦) استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	المستوى
1	يتوفر متخصصون في الجامعة لديهم القدرة على حل المشكلات التقنية المتعلقة بتطبيقات التعليم المتنقل	2.86	1.28	57.20%	6	متوسط
2	يتوفر طاقم مؤهل في الجامعة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات التعليم المتنقل	2.67	1.11	53.20%	8	متوسط
3	يتوفر مصمم تعليمي لتصميم العروض الإلكترونية على أنواعها.	2.26	1.07	45.20%	10	منخفض
4	يتوفر مبرمجين ومطورين لتطبيقات التعليم المتنقل لتحديثها باستمرار	2.53	1.14	50.60%	9	منخفض
5	يُقدر أعضاء هيئة التدريس أهمية استخدام الأجهزة المتنقلة في العملية التعليمية	2.99	1.29	59.80%	5	متوسط
6	يستطيع أعضاء هيئة التدريس التعامل مع تطبيقات الأجهزة المتنقلة	3.10	1.12	62.00%	3	متوسط
7	يستطيع أعضاء هيئة التدريس تطبيق التقويم الإلكتروني	3.06	1.26	61.20%	4	متوسط
8	وضوح مفهوم التعليم المتنقل في أذهان أعضاء هيئة التدريس	2.68	1.21	53.60%	7	متوسط
9	يمتلك المتعلمون الدافعية للتعلم عبر الأجهزة المتنقلة	3.22	1.26	64.40%	1	متوسط
10	يعرف المتعلمون كيفية استخدام الأجهزة المتنقلة في التعليم	3.14	1.21	62.80%	2	متوسط
	المتوسط العام	2.85	1.20	57.00%	--	متوسط

من الجدول (٦) نجد أن متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود بلغ (٢,٨٥) وبلغ الانحراف المعياري الكلى (١,٢٠) والمتوسط يقع ضمن الفترة (من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠) والمتوسط في هذه الفترة حسب التدرج الخماسي يشير إلى أن درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة وقد حصلت جميع العبارات على تقدير متوسط ما عدا العبارتين رقم (٣) و (٤).

- **الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه "ما درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ "**

جدول (٧) استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	المستوى
1	يمتلك أعضاء هيئة التدريس أجهزة متنقلة خاصة بهم	3.69	1.43	73.80%	1	عالي
2	يمتلك المتعلمين أجهزة متنقلة خاصة بهم	3.62	1.37	72.40%	3	عالي
3	توفر خدمة انترنت عالية السرعة في الجامعة	3.64	1.20	72.80%	2	عالي
4	توفر دعم فني وصيانة الأجهزة والتطبيقات التعليمية	3.25	1.20	65.00%	4	متوسط
5	تقدم الجامعة دعم لشراء جهاز الكتروني خلال فترة الدراسة	2.39	1.19	47.80%	7	منخفض
6	توفر ملحقات الأجهزة المتنقلة المختلفة (سماعات وطابعات وأجهزة شحن إضافية)	2.78	1.17	55.60%	6	متوسط
7	توفر الجامعة تطبيقات وبرامج ملائمة للمناهج وأنشطة التعليم والتعلم المختلفة	3.16	1.30	63.20%	5	متوسط
8	توفر الجامعة مكتبة الكترونية غنية بالمصادر الالكترونية التي تخدم التخصصات المختلفة	2.27	1.18	45.40%	8	منخفض
	المتوسط العام	3.10	1.25	62.00%		متوسط

من الجدول (٧) نجد أن متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود بلغ (٣,١٠) وبلغ الانحراف المعياري الكلى (١,٢٥) والمتوسط يقع ضمن الفترة (من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠) والمتوسط في هذه الفترة حسب التدرج الخماسي يشير إلى أن درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة وقد تراوحت عبارات المحور بين عالي ومتوسط ومنخفض.

- **الإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه "ما درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ "**

جدول (٨) استجابات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب	درجة الموافقة
1	أستخدم تطبيقات التعليم المتنقل في تدريس المتعلمين أثناء المحاضرات الدراسية	2.83	1.32	56.60	7	متوسط
2	أستخدم تطبيقات التعليم المتنقل خارج قاعات الدراسة	3.00	1.36	60.00	6	متوسط
3	أستخدم تطبيقات التعليم المتنقل في قراءة الكتب الإلكترونية	3.30	1.28	66.00	3	متوسط
4	أستخدم تطبيقات الحوسبة السحابية من هاتفي النقال لمشاركة الملفات	3.26	1.23	65.20	4	متوسط
5	أستخدم تطبيق البريد الإلكتروني المتوفر في هاتفي النقال في إرسال واستلام التكليفات من وإلى المتعلمين	3.86	1.24	77.20	1	عالي
6	استخدم تطبيق التقويم المتوفر في هاتفي النقال للتذكير بمواعيد المحاضرات والاختبارات والتكاليف التعليمية	3.38	1.43	67.60	2	متوسط
7	أستخدم تطبيق المفكرة الإلكترونية في تسجيل الملاحظات السريعة أثناء المحاضرات والندوات	3.14	1.32	62.80	5	متوسط
	المتوسط العام	3.25	1.31	65.00	--	متوسطة

من الجدول (٨) نجد أن متوسط استجابات أفراد العينة حول درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود بلغ (٣,٢٥) وبلغ

الانحراف المعياري الكلى (١,٣١) والمتوسط يقع ضمن الفترة (من ٢,٦٠ لأقل من ٣,٤٠) والمتوسط في هذه الفترة حسب التدرج الخماسي يشير إلى أن درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة.

- **النتائج الخاصة بالفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيراتهم الديموغرافية:**
- **أولاً: متغير النوع**

جدول (٩) اختبار (T) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعا لمتغير النوع

المتغير	الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	ذكر	32	25.22	9.75	75	-.323	.747
	أنثى	45	26.02	11.39			
درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	ذكر	32	29.41	8.95	75	.705	.483
	أنثى	45	27.89	9.55			
درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	ذكر	32	25.00	7.81	75	.214	.831
	أنثى	45	24.64	6.74			
درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	ذكر	32	21.94	6.40	75	-.818	.416
	أنثى	45	23.36	8.18			
الدرجة الكلية	ذكر	32	101.56	27.98	75	-.054	.957
	أنثى	45	101.91	27.64			

من الجدول (٩) نجد أن قيم (T) لجميع المحاور كانت غير دالة احصائياً ($P > 0.05$) مما يعني أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد العينة حول تقييم مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعا لمتغير النوع. أي أن جميع أفراد العينة (الذكور/ الاناث) متفقون حول تقييم مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل.

- **ثانياً: متغير الدرجة العلمية**

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدلالة الفروق في إستجابات أفراد العينة حول مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعا لمتغير الدرجة العلمية

المتغير	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	170.500	4	42.625	.361	.835
	داخل المجموعات	8498.020	72	118.028		
درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	148.675	4	37.169	.419	.795
	داخل المجموعات	6392.546	72	88.785		
درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	5.396	4	1.349	.025	.999
	داخل المجموعات	3885.279	72	53.962		
درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	149.826	4	37.457	.658	.623
	داخل المجموعات	4097.966	72	56.916		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	378.243	4	94.561	.118	.976
	داخل المجموعات	57513.550	72	798.799		

من الجدول (١٠) نجد أن قيم(F) لجميع المحاور كانت غير دالة احصائياً ($P > 0.05$) مما يعني أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد العينة حول مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعا لمتغير الدرجة العلمية. أي أن أعضاء هيئة التدريس (بمختلف درجاتهم العلمية) متفقون على تقييم مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل.

- **ثالثاً: متغير سنوات الخبرة**

جدول (١١) اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
درجة توافر المتطلبات التقنية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	107.734	2	53.867	.466	.630
	داخل المجموعات	8560.786	74	115.686		
درجة توافر المتطلبات الإدارية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	131.310	2	65.655	.758	.472
	داخل المجموعات	6409.911	74	86.620		
درجة توافر المتطلبات البشرية للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	29.855	2	14.928	.286	.752
	داخل المجموعات	3860.820	74	52.173		
درجة توافر متطلبات الاستخدام للتعليم المتنقل في جامعة الملك سعود	بين المجموعات	241.431	2	120.715	2.230	.115
	داخل المجموعات	4006.362	74	54.140		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1653.506	2	826.753	1.088	.342
	داخل المجموعات	56238.286	74	759.977		

من الجدول (١١) نجد أن قيم (F) لجميع المحاور كانت غير دالة احصائياً ($P > 0.05$) مما يعني أنه لا توجد فروق في استجابات أفراد العينة حول مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. أي أن أعضاء هيئة التدريس (بمختلف مستويات خبرتهم العملية) متفقون على تقييم مدى جاهزية جامعة الملك سعود لتطبيق التعليم المتنقل.

- **توصيات البحث**:
  - تطوير البنية التحتية التقنية التي يحتاجها تطبيق التعليم المتنقل في الجامعة.
  - تطوير أنظمة التعليم المتنقل في ضوء الاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، والاستعانة بخبراء المجال تحت إشراف وزارة التعليم.
  - ضرورة الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين، حيث أظهرت النتائج انخفاض توافر البرامج التدريبية التي تُعنى بتثقيف المتعلمين بالتعليم المتنقل، وعدم توافر الدليل إرشادي لتوضيح آلية التعامل مع تطبيقات التعليم المتنقل بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس.
  - تبني الجامعة دعم الطلاب في الحصول على متطلبات التعليم المتنقل بتزويدهم الأجهزة المتنقلة أو تسهيل إمكانية حصولهم عليها، مع التوعية بتبني مثل هذا النوع من التعليم للاستفادة من مزاياه العديدة التي يحققها في عملية التعلم.
  - تشجيع مبادرات أعضاء هيئة التدريس على توظيف التعليم المتنقل، وتصميم تطبيقاته.

- **مقترحات البحث**:
  - دراسة فاعلية تقديم المحتوى بأشكال مختلفة عبر خدمات التعلم المتنقل في تنمية مهارات التعلم واكتساب المعرفة لدى الطلاب الجامعيين.
  - إجراء دراسات وبحوث تقويمية لنظام التعليم المتنقل في ضوء التجارب الأجنبية والمعايير العالمية، لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف ولزيادة الكفاءة التعليمية.

- تصميم نموذج مقترح للتغلب على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المتنقل في الجامعات السعودية.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية

- أحمد، إيمان.(٢٠١٦ م). فاعلية التعليم النقال في تنمية بعض مهارات استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجبيل جامعة الدمام . المجلة العلمية لكلية التربية ٣٢(٤) ، ٧٠- ١٠٩ .
- الأزوري، عمر.(٢٠١٦ م). متطلبات تطبيق التعلم النقال في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى : مكة
- بدر، أحمد.(٢٠١٢م). فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعى ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم و الاتجاه نحو التعلم المتنقل . مجلة كلية التربية ٢٣(٩٠) ، ١٥٢-٢٠٢ .
- البستاني، بطرس.(١٩٩٨م). محيط المحيط قاموس مطول للغة العربية. بيروت : مكتبة لبنان
- الجبرونى، طارق. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا التعلم المتنقل لتنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي . مجلة كلية التربية ببورسعيد ، ع٢١ ، ٢٨٤-٣١٨
- الجهني، ليلى.(٢٠١٣م). فاعلية التعلم المتنقل عبر الرسائل القصيرة في تدريس بعض مفاهيم التعليم الإلكتروني وموضوعاته لطالبات قسم دراسات الطفولة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وزارة التعليم العالي ، الرياض
- الجهنى، ليلى. (٢٠١٥م). التعليم المتنقل في مرحلة التعليم العالى: فرصه و تحدياته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، ع ١٤٣.
- الجهني ، ليلى .(٢٠١٦م). دراسات في التعليم المتنقل .الكويت : دار المسيلة
- الخزيم، خالد. (٢٠١٣م). مطالب استخدام التعليم المتنقل في تدريس الرياضيات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة أعلام التربية ١٤(٤٣) ١٧- ٥٤ .
- الداوود، شيخة.(٢٠١٨م). جاهزية جامعة الأمير سطان لتطبيق التعليم المتنقل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض
- الدهشان ، جمال.، يونس، مجدي.(٢٠٠٩م).التعليم بالمحمول: صيغة جديدة للتعلم عن بعد. بحث مقدم إلى الندوة العلمية الأولى لكلية التربية بعنوان نظم التعليم العالي الافتراضي ، جامعة كفر الشيخ، مصر.
- الدهشان، جمال.(٢٠١٠م). استخدام الهاتف المحمول Mobile Phone في التعليم والتدريب لماذا ؟ وفي ماذا ؟وكيف ؟ . ورقة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب ، جامعة الملك سعود ، الرياض
- الزهرانى، فاطمة .(٢٠١٧م). واقع استخدام معلمات المرحلة الثانوية للتعلم المتنقل في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واتجاهاتهن نحوه) رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد : الرياض
- سالم، أحمد.(٢٠١٠م).وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد
- سليم، تيسير.(٢٠١١م).تكنولوجيا التعلم المتنقل: دراسة نظرية. مجلة المعلوماتية، ع٣٦، ١-١٧

- شواهين ، خير.(٢٠١٦م). التعليم باستخدام وحدات التعليم والتعليم الجوال .الأردن :عالم الكتب الحديث
- العبيكان ، ريم.، والغنام ، أبوبكر.(٢٠١٦م) . استخدام التعليم الجوال في كلية التربية بجامعة الملك سعود: التطبيقات والتحديات International Interdisciplinary Journal of Education, 5(4), 63 – 82 .
- عطار، عبدالله.، وكنسارة، إحسان.(٢٠١٣م). وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا الحديثة. الطبعة الخامسة .مكة المكرمة : المؤلف
- عمادة التعاملات الإلكترونية والاتصالات. (٢٠١٦م). البوابة التعليمية ونظام إدارة التعلم . مسترجع من http://etc.ksu.edu.sa/ar/pages/report/main/edu-gate-black board -learn
- الغامدي، فايق.(٢٠١٣م).استخدام التعليم المتنقل في تنمية المهارات العملية والتحصيل لدى طلاب جامعة الباحة . Cybrarians Journal ، ع٣٢ ، ٨٨-١١٢
- الفار، إبراهيم.(٢٠١٥م). تربويات تكنولوجيا العصر الرقمي. طنطا : الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات
- فرجون، خالد.(٢٠١٠ م).خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم" إعادة هندسة العمليات التعليمية ": دراسة استطلاعية . المجلة التربوية ٢٤(٩٥) ، ١٠١ – ١٨٠ .
- قطامي، يوسف.(٢٠٠٥م).نظريات التعليم والتعلم. عمان: دار الفكر
- كنسارة، إحسان. (٢٠١٦م). فاعلية التعلم المتنقل في تدريس مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة أم القرى. المجلة العلمية للتربية البدنية ،ع٧٧ ، ٨-٢٨
- المطيري، وضحاء.(٢٠١٢م).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتوظيف مهارات التعلم المتنقل في المواقف التعليمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض(رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: الرياض
- مكتب التربية العربي لدول الخليج.(٢٠١١م).التعلم الالكتروني المفهوم والتطبيق للإدارة المدرسية والمعلمين. الرياض
- الناصر، بندر.(٢٢ ذى الحجة ١٤٢٩هـ). التعليم المتنقل أول بحث يقدم عربياً عن التعليم العالي السعودي .صحيفة الرياض. العدد ١٤٧٨٩ مسترجع من http://www.alriyadh.com/ 396378
- هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات السعودية.(٢٠١٥م). خدمات الاتصالات المتنقلة في المملكة العربية السعودية . مسترجع من http://www.citc.gov.sa/ar/reportsandstudies/ Reports/Pages/IT-Report.aspx
- هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.(٢٠١٨م). النشرة الإلكترونية مؤشرات الأداء لقطاع الاتصالات وتقنية المعلومات .الرياض: إدارة دراسات السوق مسترجع من http://www.citc.gov.sa/ar/reportsandstudies/indicators/Pages/CITCI CTIndicators.aspx
- الهيئة العامة للإحصاء.(٢٠١٨م).إجمالي عدد سكان المملكة العربية السعودية . الرياض مسترجع من https://www.stats.gov.sa/ar/indicators/1
- يونس،هبه.(٢٠١٣م).درجة أهمية توافر متطلبات استخدام الأجهزة المحمولة في تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس عمان الخاصة(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط : الأردن
- يونس، أمين.(٢٠١٥ م).التعليم المتنقل وتطبيقات الهواتف الذكية. مجلة التعليم الالكتروني، مسترجع
- http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=39&page=news&task =show&id=483

• **ثانيا: المراجع الأجنبية**

- Keskin,O.,&Metcalf,D.(2011).The Current perspectives theories and practices of mobile learning.*Turkish Online Journal of Educational Technology , 10* (2) 202-208Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ932239
- Lim, T., Fadzil ,M., & Mansour , N. (2011). Mobile learning via SMS at Open University Malaysia: Equitable, effective, and sustainable. *The*
- *International Review of Research in Open and Distance Learning*,*12*(2),
- Nassuora ,A .(2012).Student Acceptance of mobile learning for higher education in Saudi Arabia , *American Academic & Scholarly Research* , 1-9
- Nilgun,O.,& David, M.(2011).The Current Perspectives, Theories and Practices of Mobile Learning . *Turkish Online Journal of Educational Technology.10* (2).
- Rogers, Kipp.(2011). *Mobile learning devices*. Bloomington: A joint publication, Solution Tree and NAESP .
- Rouse,M.(2016,August,08). *Tablet (tablet PC)* . TechTarget. Retrieved from http://searchmobilecomputing.techtarget.com/definition/tablet-PC
- Traxler,J., Kukulska , A. (2016). *Mobile Learning: The Next Generation.* London: Routledge.
- Uden,L.(2007).Activity theory for designing mobile learning. *International Journal Mobile Learning and Organization*, *1* , 81-102

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

متطلبات توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية

إعداد :

أ / سعد عبدالعزيز الهويمل
باحث دكتوراه في المناهج وتقنيات التعليم
جامعة أم القرى بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية

متطلبات توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية

أ / سعد عبدالعزيز الهويمل
باحث دكتوراه في المناهج وتقنيات التعليم
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) أمينا من أمناء مراكز مصادر التعلم بمدينة الرياض، كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم إعدادها من قبل الباحث وتطبيقها على عينة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، ولتحليل استجابات عينة الدراسة تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات والانحراف المعياري، واختبارت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط محور المتلطبات الفنية والإدراية كان (٣,٦٣)، وهو ما يشير إلى تقدير عام (عالي)، فيما كان متوسط محور المتطلبات التربوية (٤,٠٥)، وهو ما يشير إلى تقدير عام (عالي)، جاءت أعلى المتطلبات من وجهة نظر عينة الدراسة توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بين إدارات التعليم والمدارس، وإعداد قاعات مصادر التعلم ومعامل الحاسب بالتجهيزات المادية والتقنية، وتدريب الطلاب على التعامل الأمثل مع الوسائط المتعددة، ودعم المقررات الدراسية بروابط مواقع مشاركة الوسائط المتعددة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفقا لدرجة المؤهل الدراسي (البكالوريوس والماجستير)، وكذلك وفقا لسنوات الخبرة في مجال مصادر التعلم، فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمستوى المهارة في الحاسب الآلي. وبناء على النتائج السابقة أوصت الدراسة بإثراء المحتوى الرقمي العربي بملفات الوسائط المتعددة بأنواعها المختلفة، وبما يتناسب مع المقررات الدراسية، وتدريب الطلاب على الجوانب التقنية والأخلاقية في التعامل مع تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة، ودعم البيئات التعليمية بالتجهيزات المادية والتقنية.

الكلمات المفتاحية: الويب ٢,٠ – الوسائط المتعددة – تطبيقات التواصل الاجتماعي

Requirements for Using Multimedia Sharing Applications in the Learning Environment

Saad A. Alhuwaimel

Abstract

The study aims at identifying the requirements of using multimedia sharing applications and sites in the educational environment. In order to achieve the goal of the study, the descriptive method was used. The study sample consisted of (102) secretaries of learning resource centers in Riyadh. the study tool was a questionnaire which is prepared by the researcher. It was applied after verifying its validity and reliability. The iterations and percentages, averages and standard deviation, two independent samples t-test, and One-Way ANOVA were used to analyze the responses of the study sample. The most important findings include that the overall average of the section of technical and administrative requirements was (3.63), which indicates a general estimate (high), and the overall average of the section of educational requirements was (4.05), which indicates a general estimate (high). According to

the study sample's perspective, the highest demands were for applying the electronic communication between education departments and schools, preparing learning resources and computer labs with the necessary types of equipment, educating students to deal ideally with multimedia, disseminating school activities, experiences and projects on multimedia sharing sites, and supporting courses with links of multimedia sharing sites. There are no statistically significant differences in the responses of the study sample according to the degree of qualification (bachelor and master) as well as the years of experience in the field of learning resources. While there are statistically significant differences according to the computer skill's level. According to the previous findings, the study recommended to enrich the Arabic digital content in multimedia files of various types in accordance with the courses, train students on the technical and ethical aspects in dealing with multimedia sharing applications and sites, and support the educational environments with material and technical equipment.

Key Words: Web 2.0, Multimedia, Social Media

• مقدمة:

أحدثت تقنيات المعلوماتٍ والاتصالات بالغ التأثير على ميادين التربية والتعليم، حيث فرضت واقعا جديدا على طرق التعليم والتدريس، وكذلك المناهج الدراسية، وشمل أيضا طرق التواصل بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين مع بعضهم البعض.

فيذكر (فرج، ٢٠٠٥م،١١١) بعض التغيرت التي أحدثتها تقنيات المعلومات والاتصالات – وخاصة الانترنت - في مفاهيم ونظريات التعلم، والتي يمكن إيجازها في : تغيرات في طرق التعليم . والاعتماد المكثف على الحاسب وشبكاته في التعليم. وتعريف جديد لعلاقة الطالب بالمدرس . وتغيرات في ترتيب قاعات الدراسة . وتغيرات في طبيعة المناهج الدراسية .

ويرى (Prensky, 2001, 1) أن التغير طال أيضاً طريقة تفكير الأفراد وتعاملهم مع مجتمعاتهم وخاصة الأجيال الجديدة، فنجد أن طلاب اليوم لم يتغيروا بطريقة متدرجة عن الجيل الماضي ، ولم يكن التغير في اللهجة أو في الملابس كما يحدث سابقا بين الأجيال. هذا التغير الذي غيّر الأوضاع جذريا بما لا يدع المجال للعودة إلى الوراء. وهو مايتضح في الوصول والانتشار السريع للتكنولوجيات الرقمية الملموسة بوضوح في العقود الأخير من القرن العشرين.

وقد كان للانترنت النصيب الأكبر في نشر عدد من الأساليب الحديثة في أوساط المجتمعات ، وخاصة ما يتعلق بسرع نقل المعلومات والبيانات بين المستخدمين ، و انتشار ثقافة التشارك في بناء المعلومات بين أصحاب الاهتمامات المشتركة ، وكذلك زيادة التواصل في بيئات تخليّلية تكاد تقارب البيئة الحقيقية ساهمت في كسر حاجز المكان. هذه التغيرات والقفزات المتسارعة التي شملت جميع ما يتعلق بالعملية التعليمية وضعت العديد من التحديات أمام

القائمين على أمور التربية والتعليم، تتمثل في مجملها في اختيار الأسلوب الأمثل لاستيعاب التقنيات الجديدة ، وإحداث مواءمة فعالة بين التقنيات المتسارعة والبيئة التعليمية الحالية. وكذلك استيعاب الأدوار الحديثة لكل من المعلم والمتعلم؛ فدور المتعلم الذي لم يكن يتعدى التلقي السلبي للمعلومات أصبح لا وجود له في عصر الانترنت وثورة المعلومات والمصادر المتعددة، فشمل دوره البحث عن المعلومات والمساهمة في بناء التعلم واكتشاف أساليب البحث والتعلم بدلا من الحفظ والترديد. أما المعلم الذي المصدر الوحيد للمعلومات تقريبا فأصبح دروه المتابعة والتنسيق والإشراف على تعلم الطلاب، وتوفير بيئة داعمة للتعلم التعاوني بين الطلاب، وإرشادهم إلى أساليب اكتشاف المعلومات وتطبيقها.

ويرى (Bonk,2007) أن الوقت قد حان للاستفادة من ثقافة تعلم جديدة قائمة على المشاركة ، حيث المتعلمون يبنون ويصلحون ويكتشفون ويتشاركون ويتعاونون مع الآخرين عبر الإنترنت. وحان الوقت أيضا لاستغلال الموارد التعليمية المجانية والمفتوحة، والمقررات المفتوحة، وبوابات التعلم، والبرمجيات ذات المصدر المفتوح في مختلف القطاعات التعليمية ومستويات الدخل المتنوعة.

ويتزايد التركيز على الأجيال الجديدة لكونهم ممن نشأ ونما مع التكنولوجيات الجديدة. وقد أمضوا حياتهم كلها محاطين ومستخدمين لأجهزة الكمبيوتر وألعاب الفيديو، وكاميرات الفيديو، والهواتف الخلوية، وجميع الألعاب والأدوات الأخرى في العصر الرقمي مما حدا ببعض الباحثين إلى أن يطلق عليهم اسم "المواطنون الرقميون " (Prensky, 2001, 2) . فطلابنا اليوم كلهم من الناطقين باللغة الرقمية من أجهزة الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت . ذلك الذي يؤكد أن الأساليب التعليمية التي كانت ذات جدوى على الجيل السابق لن تكون فعالة مع هذا الجيل الرقمي.

ولم تعد الانترنت بصفتها صاحبت الدور الأكبر في التطور السريع لتقنيات المعلومات والاتصالات كما في السابق مجرد صفحات ثابتة، لا يستطيع إنشاؤها أو تحريرها إلا أصحاب الخبرة والمختصون بالمجال، بل أصبحت مجالا واسعا لتعزيز المشاركة والتحرير الجماعي، فيستطيع الآن كل من يعمل على جهاز الحاسب أن يساهم في المحتوى المعرفي على الشبكة. حيث ظهرت تطبيقات وأدوات تعزز مبادئ المشاركة في التحرير، وتساهم في انتشار ظاهرة المعلومات التعاونية وهو ما يطلق عليه الجيل الثاني من الانترنت أو ما يسمى اختصارا بـ " الويب ٢,٠

ويرى (Thompson, 2007) أنه إذا كانت ويب ١,٠ توصف بأنها وسيط للقراءة، فإن ويب ٢,٠ توصف بأنها وسيط للقراءة والكتابة، وقد كانت تجربة الانترنت في المرحلة الأولى للمتسخدمين هي الانتقال إلى شبكة الانترنت للعثور على المعلومات، التي تشبه إلى حد كبير تجربة الذهاب إلى المكتبة للعثور على الكتاب، فيما يعتمد ويب ٢,٠ على مشاركة المستخدمين.

• **مشكلة الدراسة**:

أكدت العديد من الدراسات التجريبية على فاعلية توظيف مواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة المدرسية على مختلف درجاتها، فقد وجدت دراسة رودت وهاري وموبويل (Roodt, Harry & Mwapwele, 2017) أن استخدام YouTube في غرفة الصف كان له تأثير إيجابي على المشاركة الشاملة وكذلك على المشاركة السلوكية والعاطفية والمعرفية. كما أكد كريك (Crick, 2012) أن اليوتيوب YouTube أداة فعالة يمكن استخدامها في جميع وسائل التواصل الاجتماعي المعروفة حاليا لتوصيل أي معلومة أو نشرها أو مشاركة المعلومات مع الجمهور الخارجي دون الحاجة لمواجهتهم أو التواجد معهم في نفس المكان، وبناءً على هذه الدراسة أثبت أن ٦٦٪ من الشباب يستخدمون اليوتيوب YouTube بشكل دائم و١١ ٪ منهم يستخدمونها بشكل يومي. واتفقت دراسة العنزي والفيلكاوي (٢٠١٧) ودراسة الثويني (٢٠١٦) على وجود تأثير لليوتيوب في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وتنمية المهارات الحياتية لديهم. وأظهرت نتائج دراسة مرهي (Merhi, 2015) أن العوامل التكنولوجية تلعب دورا هاما في تبني بودكاست Podcasts ومن أجل النجاح ودعم الطلاب في اعتماد هذه التقنية، يجب على الممارسين تقديم البودكاست كتقنية مفيدة يمكن أن تساعد الطلاب في نجاحهم الأكاديمي. فيما أشارت دراسة الخثلان (٢٠١١) إلى دور البودكاست التعليمي Podcasts في رفع مستوى الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية .

ومن خلال عمل الباحث في الإشراف على مركز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لاحظ الإقبال المتزايد من قبل الطلاب على استعراض مواقع مشاركة الوسائط المتعددة التي تشمل الفيديو ك "يوتيوب " والصور ك " فليكر " والمقاطع الصوتية "بودكاست"، ولكن ذلك الإقبال لم يكن بطريقة منظمة تخدم عملية التعلم. ومن هنا وجد الباحث الحاجة الماسة لتوضيح طرق توظيف التطبيقات المتنوعة للإنترنت التي تدعم مشاركة الوسائط المتعددة في مجال التعليم، وخاصة التطبيقات التي تشمل مواقع تبادل الصور ومقاطع الفيديو. وذلك نتيجة للإقبال المتزايد للأجيال الجديدة على استخدام هذه التطبيقات المختلفة في حياتهم اليومية.

ومشكلة البحث تتجلى في: تحديد المتطلبات والمواصفات التربوية والفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات الأجهزة الذكية، ومواقع الويب التي تدعم مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية بكفاءة وفاعلية.

• **أسئلة الدراسة**:

يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو التالي :

ما متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع الويب التي تدعم مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية لطلاب التعليم العام؟

وتتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة ثانوية هي:

- ما واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟
- ما المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟
- ما المتطلبات الإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟
- ما المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، والتي تعزى إلى درجة المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مصادر التعلم، ومستوى المهارة في الحاسب الآلي؟

- **أهداف الدراسة**:

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.
- تحديد المتطلبات الإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.
- تحديد المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.
- تحديد المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.
- تحديد درجة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، بناءً على متغيرات (المؤهل الدراسي، أو سنوات الخبرة في مصادر التعلم، أو مستوى المهارة في الحاسب الآلي).

- **أهمية الدراسة**:

تبرز أهمية الدراسة في مساهمتها في تقديم إطار نظري لتوظيف التطبيقات التي تدعم مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية لمراحل التعليم العام. وتتمثل تلك الأهمية فيما يلي :

- المساهمة في إزالة العوامل التي تعيق توظيف تطبيقات الويب ٢,٠ التي تدعم مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية
- المساهمة في دعم توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في المجال التربوي والتعليمي .
- المساهمة في دعم التوجهات الحديثة التي تدعو إلى دمج تقنية المعلومات والاتصالات في البيئة التعليمية.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على :

- تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة (مشاركة الصور ، مشاركة الفيديو ، مشاركة الصوتيات) .
- مراحل التعليم العام في مدارس مدينة الرياض.
- أمناء مصادر التعلم بإدارة التعليم بمنطقة الرياض في العام الدراسي ١٤٣٩ -١٤٤٠ (٢٠١٨).

- **مصطلحات الدراسة**:
- **المتطلبات** :

يعرف الباحث المتطلبات إجرائيا بأنها: الشروط اللازمة لتحقيق أمر معين.

- **التوظيف**:

يُعرِّف الباحث التوظيف إجرائياً بأنه: الاستخدام المنظم الهادف، وفيما يتعلق بشبكة المعلومات العالمية (الانترنت) فيعني: استخدام تطبيقات الويب المختلفة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- **تطبيقات ويب ٢,٠**:

تتعدد تعريفات الويب ٢,٠ تبعاً لآراء الباحثين المختلفة، وتنطلق جميعا من مبدأ دعم الويب ٢,٠ لمشاركة المعلومات والبيانات بين المستخدمين .

ويمكن تعريف تطبيقات الويب ٢,٠ إجرائياً بأنها: مواقع الانترنت التي تدعم التواصل بين المستخدمين، وتقوم على أساس أن المواد النصية والمرئية والمسموعة الموجودة فيها يتم إنشاؤها وتحريرها وقراءتها وتنزيلها من قبل المستخدمين الأفراد، وتشمل مواقع الصفحات الشخصية، ومواقع التدوين، ومواقع مشاركة الصور، ومواقع مشاركة الفيديو.

- **الوسائط المتعددة**:

تعرّف (إيفرس و بارون ، ٢٠٠٩م، ١١) الوسائط المتعددة بأنها : استخدام عدة وسائط لتقديم المعلومات التي تتضمن دمجا بين النصوص والرسومات والحركة ، والصور والفيديو والصوت .

والوسائط المتعددة المقصودة في هذا البحث هي الفيديو، والصور، والصوتيات.

- **البيئة التعليمية**:

البيئة التعليمية كما تعرفها (كوجك وآخرون، ١٤٢٨هـ، ١١٠): هي منظومة فكرية، وممارسات عملية تتضمن المدخلات والعمليات والإجراءات اللازمة لخلق موقف يمكن أن يحدث فيه التعليم والتعلم بفاعلية.

ويمكن تعريف البيئة التعليمية إجرائياً بأنها: كل ما يحيط بالمتعلم من مكونات مادية أو فكرية داخل المدرسة وخارجها مما يساعد على تنمية مهاراته وخبرته.

- **أولاً: الإطار النظري للدراسة:**
- **١. تطبيقات الويب ٢,٠:**

مع تميز الانترنت بكونها التقنية الأسرع تطوراً وانتشاراً، طرأ عليها مؤخراً الكثير من الأدوات والتطبيقات التي أسهمت في انتشارها وتوسيع قاعدة المشاركة في محتوياتها. فالجيل الأول من الويب أو ما يطلق عليه "ويب ١,٠ " كان من إنشاء مطوري الانترنت . أما الجيل الثاني أو " ويب ٢,٠ " فيمكن المستخدمين من تبادل المعرفة من خلال المجتمعات المحلية على الانترنت. يمكن للناس العاديين المشاركة بنشاط كمنتجين ومستهلكين للمعلومات في بيئة الانترنت (Chandra and Chalmers, 2010, p35).

- **مفهوم " ويب ٢,٠ ":**

ظهر مفهوم "ويب ٢،٠ " قد لأول مرة في جلسة عصف الذهني أثناء مؤتمر بين شركة "أورايلي ميديا " و " ميديا لايف الدولية". وقد حدث أثناء المؤتمر أن أشار "دايل دوجيرتي" نائب رئيس شركة أورايلي أن شبكة الإنترنت أصبحت أكثر أهمية من أي وقت مضى مع التطبيقات الجديدة والمثيرة والمواقع التي ظهرت بانتظام مثيرة للدهشة (O'Reilly, 2005).

ويمكن تحديد " الويب ٢,٠ " بأنه : الجيل الثاني من صفحات الانترنت التي تدعم التواصل بين المستخدمين، وتقوم على أساس أن المواد النصية والمرئية والمسموعة الموجودة فيها يتم إنشاؤها وتحريرها وقراءتها وتنزيلها من قبل المستخدمين الأفراد، وتشمل مواقع الصفحات الشخصية ، ومواقع التدوين ، ومواقع مشاركة الصور، ومواقع مشاركة الفيديو.

وتطيقات ويب ٢,٠ تسمح وتوفر تفاعل أكبر بين المستخدمين لتغيير وتحويل مواقع ثابتة في الربط بين التكنولوجيات التي تتيح المنصات الحاسوبية التفاعلية حيث إنشاء المستخدمين، واستخدام المحتوى التي تم إنشاؤها بواسطة المشاركين الآخرين تماما. وهناك ميزات أخرى خاصة بالويب ٢,٠ بما في ذلك استخدام العلامات للتعرف على ملفات الفيديو والصوت، وأنظمة التصنيف وتبادل روابط الموقع المفضلة ذات الاهتمام المشترك (Olaniran,2009, p261).

- **خصائص تطبيقات الويب ٢,٠:**

تتصف تطبيقات وأدوات الويب ٢,٠ بعدد من السمات التي تميزها عن الجيل الأول من الويب، ويمكن تحديد أبرز تلك الخصائص في (O'Reilly, 2005)، (الخليفة، ٢٠٠٦):

- توفير قدر عالي من التفاعلية مع المستخدم :وتتمثل هذه التفاعلية بشعور المستخدم عند استخدام أحد تطبيقات ويب ٢,٠ وكأنه يقوم باستخدام أحد تطبيقات سطح المكتب على جهازه .
- مشاركة المستخدم في المحتوى : في السابق كانت الويب عبارة عن منصة للقراءة فقط، فالمحتوى الموجود على الويب كان يقوم بتحريره أشخاص تابعين إما لشركات أو جامعات أو مؤسسات خاصة أو حكومية، ولم يكن

المستخدم العادي للإنترنت قادرًا على المساهمة في المحتوى المنشور .أما في الوقت الحالي فقد أصبح بإمكان المستخدم الإضافة والتعديل على محتويات مواقع الويب -التي تسمح بذلك -بسهولة .

- إمكانية توصيف المحتوى :بما أن العصب الرئيس في تقنيات ويب *2.0* مبنية على وجود المحتوى والذي ساهم به المستخدم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كان لابد من، إيجاد طريقة تساعد المستخدم أيضا على توصيف هذه المحتويات لفرزها وتريبها للرجوع إليها لاحقا والاستفادة منها.

- **تطبيقات الويب ٢,٠**:

من الصعب حصر جميع تطبيقات وأدوات الويب ٢,٠ ، لكونها من التقنيات القابلة للتطور بسرعة، فشركات التقنية الكبرى تضيف للمستخدم العديد من صفحات الويب ذات الإنشاء الذاتي من المستخدم بصفة مستمرة. ويمكن إجمالا تحديد أبرز تلك التطبيقات بناءً على تصنيفها حسب الهدف من الاستخدام فيما يلي:

- **أدوات مشاركة الوسائط المتعددة**:

أحد المجالات التي حققت النمو الأكبر في الجيل الجديد من الويب هي الخدمات التي تسهل تخزين وتبادل محتوى الوسائط المتعددة. ومن ضمن الأمثلة المعروفة لهذه الخدمات : "YouTube" (مشاركة فيديو)، "Flickr" (مشاركة صور)، "Odeo" (البودكاست).

هذه الخدمات الشعبية تأخذ فكرة الويب 'القابل للكتابة' (حيث المستخدمين ليسوا مجرد مستهلكين ولكن مساهمين بنشاط في إنتاج محتوى الويب). وفعليا الملايين من الناس يشاركون حاليا في تقاسم وتبادل هذه الأنواع من الوسائط المتعددة من خلال انتاج الملفات الصوتية والفيديو والصور الخاصة بهم (Anderson,2007).

- **أدوات مشاركة الفيديو**:

يوتيوب YouTube: تم تأسيس موقع YouTube في شباط (فبراير) ٢٠٠٥، ومنذ ذلك الحين يتيح للمليارات من الأشخاص اكتشاف مقاطع الفيديو الأصلية ومشاهدتها ومشاركتها. ويقدم موقع YouTube منتدى يتيح للأشخاص الاتصال بالآخرين وإخبارهم وإلهامهم عبر العالم، كما يعمل كنظام أساسي للتوزيع لمنشئي المحتوى الأصلي والشركات المعلنة سواءً كانت كبيرة أم صغيرة. اطلع على التسلسل الزمني لشركتنا، للحصول على المزيد من المعلومات حول تاريخ الشركة (YouTube,2018).

- **أدوات مشاركة الصور**:

Flickr: يعد من أشهر مواقع مشاركة الصورة على الانترنت، وهو مقدم من شركة ياهو "Yahoo" ، ويهدف الموقع إلى مساعدة الناس على جعل صورهم متاحة للأشخاص المهتمين بها، وكذلك يقدم للمستخدم وسيلة لتنظيم صورهم وألبوماتهم (Flickr,2018).

Instagram: موقع انستجرام هو تطبيق مجاني لتبادل الصور وشبكة اجتماعية أيضًا، انطلق في أكتوبر عام ٢٠١٠، واستحوذت عليه فيسبوك عام ٢٠١٢، ويتيح للمستخدمين التقاط صورة وإضافة فلتر رقمي إليها ثم مشاركتها في مجموعة متنوعة من خدمات الشبكات الاجتماعية (Instagram, 2018).

- **التدوين الصوتي (البودكاست):**

كلمة بودكاست (Podcast): عبارة عن مقطعين، الأول (pod) مأخوذة من جهاز iPod الشهير من شركة أبل، والمستخدم في حفظ الملفات الصوتية وتشغيلها، والثاني (Cast) ويعني النشر. وفي أواخر عام ٢٠٠٤ قامت المحطات الإذاعية على الانترنت بتبني فكرة التدوين الصوتي لنشر محتوياتها الإذاعية (الخليفة، ٢٠٠٦م).

والبودكاست عبارة عن تسجيلات صوتية، تأتي عادة في شكل MP3، تتضمن أنواعا من المحادثات والمقابلات والمحاضرات، التي يمكن تشغيلها إما على جهاز الحاسب الشخصي أو على مجموعة واسعة من أجهزة MP3 المحمولة (Anderson,2007).

- **خدمة خلاصات المواقع** " RSS ":

وهي سيلة لنشر محتويات المواقع في ملفات يمكن قراءتها من خلال برنامج يسمى Rss Reader، في الغالب تقوم المواقع بنشر محتوياتها في ملفات RSS فتوفر بذلك وسيلتين لقراءة ومتابعة المحتويات ، الأولى بأن تزور الموقع باستخدام المتصفح كما يفعل أغلب الناس، والطريقة الثانية أن تستخدم برنامج قارئ محتويات RSS فتصلك محتويات الموقع بدون أن تستخدم المتصفح (عماشة ، ١٤٢٩هـ ،٢٠).

- **المدونات** :

المدونات (بلوق) : كلمة مدونات مترجمة من الأصل الإنجليزي (blog) ، وهي في الأصل مشتقة من كلمتي : web log سجل الويب . وتطلق على مجموعة التعليقات والروابط الشخصية المتسلسلة زمنيا على الانترنت، المدونات هي جزء من أسرة الويب ٢,٠ ، وهناك أنواع عديدة من المدونات منها : LibLogs " المدونات المكتبية " و EduBlogs " المدونات التعليمية. و هي من التطبيقات السهلة الاستخدام . فهي لا تتطلب معرفة بلغات البرمجة ونحوها، معظم المدونات نصية في المقام الأول ولكن يمكن أن تشمل أيضا مدونات فيديو أو مدونات صور (Hong, 2008, p 35).

والمدونات من الأدوات التي توفر الفرصة للكتاب وأصحاب الرأي في نشر ما يرغبون فيه من خلال صفحات ذات تصميم بسيط تمكن المطلعين من قراءتها والتعليق عليها، وكذلك التواصل مع المدون .

وتشترك المدونات الإلكترونية في مجموعة من الخصائص جعلت منها التطبيق الأكثر ملائمة للاستخدام العام، ومن هذه الخصائص ما يلي (المدهوني،١٤٣٢هـ،١١):

التواجد الدائم، التواصل، والمرونة، الخصوصية أو الشخصية، سهولة الاستخدام، الحرية الفكرية، عدم الحاجة إلى جهاز حاسوب، عدم التكرار في الموضوعات، وجود أعمال المدون في مكان واحد، خلوها من الصراع والنزاع، القدرة على التوسع، الأمان، وسيلة جيدة لتنظيم المعلومات، التشجيع على الإبداع، قلة التكلفة، استخدام استراتيجيات تدريس متعددة، توفير أدوات تفاعلية، وجود القوالب الجاهزة.

- **الويكي** Wikis :

كلمة ويكي (Wiki) مأخوذة من لغة جزر الهاواي ، من عبارة "Wiki Wiki" وتعني سريع ، وتتميز مواقع الويكي بسهولة إنشاء صفحاتها بطريقة بسيطة مع القدرة على استرجاع أي صفحة أيا كانت إلى إحدى حالاتها السابقة (الحايك ، ٢٠٠٦م،٢٥).

وفكرة مواقع ويكي تتلخص في أن كل شخص يمكنه المشاركة في كتابة المحتويات في الموقع ، فكل صفحة من ويكي تحوي أسفلها رابط بعنوان (تحرير) ومن خلال الضغط عليه يمكن لأي شخص أن يعدل في محتويات الموقع .

ومن أشهر مواقع الويكي موسوعة " ويكيبيديا " ، الذي انطلق في عام ٢٠٠١، وقد نمت الموسوعة وتطورت بسرعة لتصبح واحدة من أكبر المواقع على الإنترنت ولتجذب أكثر من ٧٧ مليون زائر شهرياً في ٢٠١٠. وزوار الموسوعة ليسوا بحاجة إلى أي مؤهلات للمشاركة في " ويكيبيديا" ، ولذلك فإن الكثير من المساهمين من مختلف الأعمار والخلفيات الثقافية يحررونها. باستثناءات نادرة؛ أي شخص يمكنه تعديل الصفحات، بنقر وصلة "عدل هذه الصفحة" في أعلى كل الصفحات (ويكيبيديا، ٢٠١٨).

- **أدوات التواصل الاجتماعي**:

مواقع الشبكات الاجتماعية : هي مواقع على الانترنت ، تمكن المستخدم من إنشاء ملف تعريف شخصي، وكذلك بناء شبكة شخصية تربط المستخدم مع المستخدمين الآخرين (Lenhart and Madden, 2007). وقد تعددت المواقع التي تقدم خدمات التواصل الاجتماعي وإن كان من أهمها الموقع الشهير فيس بوك .

فيس بوك Facebook : ترجع نشأة الموقع إلى مارك زوكربرج (Mark Zuckerberg) ، وكان وقتها طالبا في جامعة هارفارد، في فبراير ٢٠٠٤م وأعطاه اسم Facebook ومعناه (كتاب الوجوه) ، وقد كان هدفه إقامة شبكة تضم طلبة الجامعة في مكان واحد ، مما سيتيح للطلاب إنشاء نبذات خاصة بهم وإضفاء طابعهم الشخصي عليها وتحديثها، وقد كان الاشتراك في Facebook يقتصر في البدء على جامعة هارفارد الأمريكية . لكن الموقع حقق شعبية كبيرة

لدرجة أنه توسع بسرعة إلى بقية الجامعات والمعاهد ثم المدارس الثانوية ثم الشركات. وقد كانت نقطة التحول الكبيرة في سبتمبر ٢٠٠٦م عندما فتح Facebook أبوابه أمام أي شخص أكبر من ١٣ عاما بدون إلزامية امتلاك العضو حاسب بريد إليكتروني صادر من مدرسة أو شركة (أبو العطا، ١٤٣١هـ،١١).

- **المفضلة الاجتماعية** (Social Bookmarking):

هي مواقع تقدم خدمة تخزين عناوين موقع الإنترنت مع إضافة وسوم لوصف محتوى الموقع المحفوظ. تسمح هذه المواقع لمستخدم الإنترنت بتخزين عناوين مواقعه المفضلة في قاعدة بيانات الخدمة والرجوع لمفضلته من أي مكان في العالم وباستخدام أي جهاز .تتميز مواقع المفضلة الاجتماعية بإمكانية مشاركة مفضلة شخص ما مع الآخرين، وأيضًا توسيم المواقع التي يقوم بتخزينها ليتمكن من الرجوع إليها لاحقا أو البحث عنها (الخليفة، ٢٠٠٦م).

- **الاستخدامات التعليمية لتطبيقات الويب ٢,٠**:

جاءت الفوائد المترتبة لاستخدام الويب ٢,٠ في التعلم امتداداً لفوائد استخدام الانترنت في التعليم. حيث أن إدخال الانترنت في التعليم قد أدى إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية، كما أثر في طريقة أداء المعلم والمتعلم ، وإنجازاتها في غرفة الصف، فقد أصبحت الانترنت أداة البحث والاكتشاف من قبل مستخدميها، وتوفر شبكة الانترنت للمتعلمين القدرة على الاتصال مع المدارس والجامعات ومراكز البحوث، والمجتمعات الأخرى ، وتساعد على نقل المعلومات واستخدامها والمشاركة ونشر المعلومات عن الآخرين (التودري، ١٤٢٧هـ، ٥٠).

ولا شك أن ميزة التفاعلية والمشاركة هي أبرز مكتسبات تطبيقات الويب ٢,٠ ، وهي مما يعزز أساليب التعلم الحديثة التي تركز على تنمية دور المتعلم في عملية التعلم ، وانتهاء دوره كمستقبل سلبي للمعلومات.

- **أدوات مشاركة الوسائط المتعددة** :

تسهم أدوات مشاركة الصور والفيديو والصوتيات في تقديم ميزات متعددة لعملية التعلم ، حيث يستطيع المتعلمون إضافة وسائطهم التي أنتجوها ليطلع عليها زملائهم. وكذلك تبادل الصور المتعلقة بمجال الاهتمام المشترك بين المتعلمين.

وتسهم مشاركة الوسائط بصورة كبيرة في مجال تعليم اللغات، وتساعد على تحفيز الطلاب من خلال العمل على تطوير ملفات صوت أو فيديو في مجال متصل بحياتهم ومجتمعهم المحلي (Warschauer and Liaw, 2010). وقد أشار بوزيتو مور (Buzzetto-More, 2014) إلى أن لدى YouTube إمكانات هائلة لزيادة نطاق واسع من جوانب التعليم، والتي لم يتم استكشاف الكثير منها بعد.

كما أكد إيك وكنج (Eick & King, 2012) إلى فائدة التعلم البصري مع المحاضرة في مساعدة الطلاب على فهم العمليات والمبادئ العلمية. قدم الفيديو للطلاب إشارات الذاكرة والاتصالات التي ساعدتهم أيضًا على تذكر الأفكار المفاهيمية. فضل الطلاب مقاطع الفيديو القصيرة ذات الجودة الأعلى والتي كانت مرتبطة بالمحتوى على وجه التحديد. كما وجد رودت وباير (Roodt & Peier, 2013) أن استخدام YouTube في الفصل الدراسي كان له تأثير إيجابي على المشاركة الكلية وكذلك على المشاركة السلوكية والعاطفية والمعرفية.

كما يمكن استخدام البودكاست في بث روح الابتكار والإبداع في عملية التعلم، فبإمكان البودكاست أن يدعم الأنشطة المبتكرة في المناهج الدراسية، ويقدم أسلوب بديل للتعلم، وكذلك يعزز استخدام التعلم الشخصي (Jobbings,2005). وأشار هيلسن (Heilesen, 2010) إلى أن البث الصوتي podcasting له تأثير إيجابي عام على البيئة الأكاديمية. أحد هذه التأثيرات هو فتح باب التجريب باستخدام أشكال التعليم المعروفة. هناك تأثير آخر هو أن العديد من الطلاب يختبرون البودكاست كتحسين حقيقي لبيئة الدراسة، وأنهم يستخدمون الأداة الجديدة بعقلانية كمكمل لأنشطتهم الدراسية.

- **المدونات**:

تعد المدونات من أبرز التطبيقات التي تناسب أعماراً متعددة من المتعلمين، حيث يسهم استخدام المدونات في التعليم في تحقيق أهداف غير مباشرة كان من الصعب الوصول إليها بالطرق التقليدية، ومن أهمها ما ذكرته (المدهوني،١٤٣٢هـ،١٤) في :

- التفاعل ، والتعلم التعاوني .
- زيادة الدافعية نحو التعلم.
- تغيير دور المعلم، والمتعلم.
- دعم الجوانب الاجتماعية للعملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة.
- إدارة المعرفة وبناؤها وتحقيق أهدافها.
- تعزيز المسؤولية الفردية.
- توفير التغذية الراجعة.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة.
- تنمية مهارات التفكير.

- **مواقع التواصل الاجتماعي**:

إدخال تطبيقات الحاسب الاجتماعية في التعليم يؤدي إلى إضافة العديد من المزايا إلى عملية التعلم ومنها المساهمة فلي تحقيق الابتكار التكنولوجي في التعليم والتدريب من حيث (Redecker et al., 2009, P 10) :

- زيادة إمكانية الوصول وتوافر محتوى التعلم.

- توفير تنسيقات جديدة لاكتساب المعرفة ونشرها وإدارتها.
- السماح لإنتاج مصادر التعلم الحيوية والبيئات ذات الجودة العالية وقابلية التشغيل المتبادل.
- تضمين المزيد من المشاركة في التعلم وتفعيل الوسائط المتعددة البيئات.
- دعم عمليات التعلم الفردي عن طريق السماح للمتعلم باختيار التفضيلات المناسبة له.
- تجهيز أدوات متعددة للمتعلمين والمدرسين لتبادل المعرفة والتعاون، مما يساهم فلي التغلب على القيود المفروضة على التعلم التقليدي وجها لوجه.

• **الويكي** Wikis:

على الرغم من الجدل حول مواقع الويكي من حيث توثيق المعلومات الواردة فيه؛ إلا أن ذلك لا يمنع أوجه الاستفادة منها في المجالات التعليمية . فحسب (Warschauer, and Liaw, ,2010) فإن الويكي عكس الأنشطة الكتابية التقليدية على الانترنت كالبريد الإلكتروني يساهم في تيسير تبادل المعلومات ، والإضافة لها ، والكتابة في مواقع الويكي قد تكون فعالة في المساعدة على التعلم بتراكم المساهمات في أوجه مختلفة من حقول المعرفة.

وتقدم مواقع الويكي فرصة مثالية لمجموعة من الطلاب والمدرسين للعمل معاً لتطوير مختلف المواضيع، فكون الانترنت حاليا أصبحت مدار العالم؛ لذا فالويكي وسيلة جيدة لتحفيز الطلاب على المشاركة لأنها قادرة على إنشاء المحتوى وتعديله والإضافة عليه، فهي تعطي الفرصة للمتعلمين ليكونوا مساهمين ومحررين في نفس الوقت، بالإضافة إلى سهولة استخدامها وعدم الحاجة إلى معرفة لغة " HTML" للكتابة أو التحرير (Bonk,2007).

ويستعرض (Anderson,2007) عدد من التحديات التي يواجهها التعليم نتيجة للتغيرات التي أحدثتها تقنيات الويب ٢,٠ وهي:

- أولا: الجمهور وقوته حيث أصبحت أكثر أهمية مثل تسهيلات الويب المختصة بالمجتمعات والمجموعات الجديدة. والنتيجة الطبيعية لهذا هي أن الهوية على الانترنت والخصوصية ستصبح مصدر للتوتر
- ثانياً: النمو في المستخدمين أو المحتوى المنشأ ذاتيا.
- ثالثا: هناك مناقشات عميقة حول الملكية الفكرية كأفراد، والصراع حول ملكية الشركات لكميات هائلة من البيانات التي يتم إنشاؤها في ويب ٢,٠.

• **البيئة التعليمية**:

تعتبر البيئة التعليمية بمثابة المجال الواسع الذي يعيش فيه المتعلمون، والوسط المعرفي الذي يستطيعون من خلاله الاتصال مع مصادر التعلم المتنوعة. وقد طرأ على بيئة التعلم في العصر الحالي العديد من التغيرات تبعا للتغير الهائل في مجال تقنية المعلومات والاتصالات أدى إلى ابتكار بيئات تعلم جديدة لم تكن معروفة في السابق.

تعرّف (كوجك وآخرون، ١٤٢٨هـ،١١٠) بيئة التعلم بأنها: منظومة فكرية، وممارسات عملية تتضمن المدخلات والعمليات والإجراءات اللازمة لخلق موقف يمكن أن يحدث فيه التعليم والتعلم بفاعلية. وتتضمن مدخلات بيئة التعليم والتعلم مدخلات بشرية هي التلاميذ والمعلم، ومدخلات مادية مثل المدرسة بفصولها وتجهيزاتها والمنهج.

يمكن تصنيف البيئات التعليمية إلى نوعين هما (خميس، ٢٠٠٣م، ٢٨١):

- البيئات التقليدية : وهي البيئات المعتادة للتعليم ، وتشمل المباني المدرسية والفصول والمعامل والمختبرات والمكتبات ومراكز مصادر التعلم . وهذه البيئات قد تكون مصممة خصيصا للتعليم مثل المباني المدرسية الحكومية والمكتبات المدرسية، وقد لا تكون مصصمية خصيصا للتعليم مثل المباني المستأجرة، أو المكتبات العامة .
- البيئات الإليكترونية: وهي بيئات تعليمية حديثة، توظف تكنولوجيات التعليم والمعلومات والاتصالات المتقدمة وتقوم على أساس أجهزة الحاسب الآلي والشبكات التعليمية، والفصول الإلكترونية.

• **بيئة التعلم التقليدية**:

وهي الإمكانيات المادية والبشرية التي تيسر حدوث التعلم ، ويمكن أن نعتبر أن كل ما يحيط بالمتعلم من مكونات مادية أو فكرية داخل المدرسة وخارجها مما يساعد على تنمية مهاراته وخبرته يدخل في إطار بيئة التعلم التقلدية .

ويرى (خميس، ٢٠٠٣م، ٢٧٨) أن البيئة التعليمية التقليدية تتكون من مكونين رئيسين هما :

- المكونات والتسهيلات المادية : وهي المكونات الفيزيائية الملموسة ، وتشمل المباني والأماكن التي يحدث فيها التعلم ، والتسهيلات المادية التي تساعد في نقل التعلم وتيسر حدوثه.
- المكونات والتسهيلات التعليمية: وتشمل النواحي الفكرية والنفسية والاجتماعية التي تعطي للبيئة التعليمية طابعها وشخصيتها المتفردة، وتساعد على النمو الشامل للمتعلم فكريا ونفسيا وجسديا واجتماعيا.

• **بيئة التعلم الإلكترونية**:

وهي النمط الحديث من التعلم الذي نشأ وتطور في ظل تكنولوجيات التعلم الحديثة، وهو من أبرز إسهامات الحاسب الآلي في التعليم ، فدخول الحاسب كوسيط للتعلم أحدث ثورة هائلة في أساليب التعلم و التعليم ، سواء كان التعلم وجها لوجها ، أو عن بعد ، وصولا إلى بيئات التعلم الافتراضية .

و بيئات التعلم الافتراضية تندرج تحت إطار البيئات الإلكترونية ، وهي تكنولوجيا تعلم ومعلومات متقدمة توفر بيئة تعلم مجسمة مولّدة بالحاسب بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه ، وتمكن المتعلم من الانغماس فيها والتفاعل معها والتحكم.(خميس، ٢٠٠٣م، ٣٣٧).

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمجالات التعلم الإكترونية للحد من السلبيات المنتشرة في التعلم التقليدي، فيرى (الحاج ، ١٤٢٣هـ) أن بيئة المدرسة الحالية قلمّا تقدم للطلاب أنواعا من العليات التي تتطلب سمة التفكير، وهو ما يساعد على انتشار أنماط التعلم التقليدية التي لا يتعدى دور الطالب فيها التلقي السلبي ، وتقل فيها روح التعاون والمشاركة بين الطلاب.

ولعل الدور الأبرز في إبراز الفوائد الملموسة للتعلم في بيئة إلكترونية يقع على المعلم الذي أصبح مطلوبا منه أن يتفاعل مع المتعلم إلكترونيا ، ويتولى الإشراف التعليمي على حسن سير التعلم، وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية ، أو في منزله، ولا يرتبط غالبا بوقت محدد للعمل وإنما يكون تعامله مع المؤسسة التعليمية بعدد المقررات التي يشرف عليها (التودري، ١٤٢٧هـ،٩٤). وبتكامل دور المعلم والمتعلم في البيئة الإلكترونية يتحقق الهدف المنشود من تطبيق التعلم الإلكتروني.

فبيئة التعلم الإلكترونية تتطلب تغيراً جذرياً في أدوار المعلم والمتعلم ، مما ساهم في ظهور مصطلحات جديدة كالمتعلم إلكترونيا والمعلم إلكترونيا . ووجود ما يسمى بالشخصية الإلكترونية التي تتطلب تتوافر عناصر لتؤدي دورها في البيئات الإلكترونية حددها (الموسى والمبارك ، ١٤٢٥هـ ، ١٥) في :

- القدرة على مواصلة الحوار الداخلي من أجل إعداد الإجابات.
- إنشاء شكل من الخصوصية بلغة الفضاء للشخص من مكان اتصاله.
- القدرة على إنشاء صورة فكرية عن الصديق في عملية الاتصال.
- القدرة على إنشاء إحساس بالحضور الفوري أثناء عملية الاتصال.

ويرى (التودري، ١٤٢٧هـ، ٨٩) أن بيئة التعلم الإلكتروني تتكون من عدة عناصر هي :

- المعلم ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية :
  - ✓ القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة.
  - ✓ معرفة استخدام الحاسب بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني .
- المتعلم: وتطلب فيه توافر الخصائص التالية :
  - ✓ مهارة التعلم الذاتي .
  - ✓ معرفلة استخدام الحاسب بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.
- طاقم الدعم التقني : ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:
  - ✓ التخصص بطبيعة المجال في الحاسب ومكونات الإنترنت.
  - ✓ معرفة بعض برامج الحاسب ذات العلاقة بالشبكات وأداوات التواصل.
- الطاقم الإداري المركزي.

• **خصائص بيئات التعلم الإلكترونية**:

أصبحت الإنترنت الوسيلة المهيمنة لتقديم المعلومات والمعرفة بسبب انخفاض التكلفة والتوزيع في الوقت الحقيقي، وبالمقارنة مع التعلم التقليدي وجها لوجه،

والتي تتمحور حول المعلمين الذين يسيطرون على محتوى الصف وعملية التعلم؛ فإن التعلم الإلكتروني يوفر بيئة تعليمية ذاتية التركيز على المتعلمين (Zhang et al, 2004)، وتشير ديبورا وآخرون (Deborah et al, 2014) إلى إن الخيار المعترف به على نطاق واسع لتقليل عيوب بيئة التعلم التقليدية هو نهج التعلم الإلكتروني، كما يعتمد أداء المتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني على طبيعة محتوى التعلم المقدم.

التعلم عبر الإنترنت هو بيئة تفاعلية تعزز المبدأ البنائي للتعلم الذي يركز على الفهم والمعنى، إنها تدور حول بناء المعرفة بدلاً من تعليم المعرفة. (Plews, 2017)، ومع تقدم تقنيات الوسائط المتعددة، أصبحت أنظمة التعلم الإلكتروني القائمة على الوسائط المتعددة أكثر توفرًا. تقوم هذه الأنظمة بدمج وتقديم المواد التعليمية في وسائل الإعلام المختلفة مثل النصوص والصوت والفيديو (Zhang et al, 2004). كما يتميز التعلم الإلكتروني كما يشير مهدي (٢٠١٨) بالمرونة، حيث يوفر أساليب متعددة للتعلم والتعليم والتدريب، تتضمن جلسات وجها لوجه مع تكنولوجيا ذكية، وجلسات ثنائية مع معلم أو زملاء، أو مدرب على الإنترنت، أو أنشطة ذاتية، فهو يجمع بين التعلم الشخصي والتعلم التعاوني، والتعلم التشاركي، والتعلم التكيفي، والتعلم التوليفي.

- **الجيل القادم من المتعلمين**:

أثرت تقنيات المعلومات والانتصالات ، بالإضافة إلى الأساليب التربوية الحديثة على الأجيال المعاصرة من المعلمين . مما يجعل المتابع يلمس فجوة كبيرة بين الأجيل السابقة والأجيال الحديثة في نواحي متعددة .

ويرى (Prensky, 2001,p 1)أن طلاب اليوم لم يتغيروا بطريقة متدرجةٍ عن الجيل الماضي ، ولم يكن التغير في اللهجة أو في الملابس كما يحدث سابقا بين الأجيال. هذا التغير الذي غيّر الأوضاع جذريا بما لا يدع المجال للعودة إلى الوراء. وهو مايتضح في الوصول والانتشار السريع للتكنولوجيات الرقمية الملموسة بوضوح في العقود الأخير من القرن العشرين

ويحاول (Bonk,2007) : أن يحدد بعض الخصائص التي يتميز بها هذا الجيل في العناصر التالية :

- التعلم من التجارب : معظم الجيل القادم يحبون اكتشاف الأشياء الجديدةٍ، والاستفادة من التدريب العملي ، هم يفضلون التعلم عن طريق العمل بدلاً من قراءة الكتب الثابتة . وهؤلاء الطلاب قادرون على استخدام الأجهزة التكنولوجية وتصفح الانترنت ، ويحبون اللعب بالألعاب الإلكترونية واستخدام الهواتف المحمولة وأجهزة الآي بود ومشغلات *MP3* .
- تفضيل التعلم البصري : نظرا لانتشار التكنولوجيا في حياتهم فالأجيال الجديدة يشعرون بالراحة في بيئة الوسائط الغنية ، التي تحيط بها أنواع مختلفة من الأجهزة الرقمية مثل أجهزة الحاسب ، وشاشات *LCD* والأجهزة

الكفية ، و *i Phones* ، و عندما يحاولون البحث عن المعلومات لا يقتصرون على المحركات التقليدية مثل جوجل أو ياهو ، لكن أيضاً يبحثون في المواد التفاعلية في يوتيوب ، وخلاصات *RSS*.

- حب العمل في مجموعات : يتمتع الجيل الجديد بالعمل في فرق مع أقرانهم ، باستخدام أدات مثل تطبيقات جوجل ، وعموماً يفضل هؤلاء الطلاب التعلم في بيئة داعمة للعمل الجماعي .
- التعلم الترفيهي: ويشير إلى التعلم أوالتعليم الترفيهي المسلي ، المحتوى يقدم تنمية المهارات وتعزيز التعلم داخل بيئة ترفيهية .

ومما لا شك فيه أن هذه الخصائص وغيرها تحتم على القائمين على تخطيط العملية التعليمية أن يسعوا إلى بناء بيئات تعلم تفاعلية تستطيع أن تواكب القدرة الفائقةالتي يتصف بها الطلاب في احتواء التقنيات الحديثة، ويكون بإمكان جذب اهتمامهم واتنباههم في عصر رقمي متطور.

- **ثانياً: الدراسات السابقة:**

تناولت العديد من الدراسات تطبيقات الويب ٢,٠ وأدواتها ومساهمتها في دعم عملية التعلم، وقد تنوعت الدراسات مابين الحديث عن تقنية الويب ٢,٠ بوجه عام، أو التركيز على أحد تطبيقات الويب ٢,٠ وقياس تأثيره على التعلم، وبخاصة التطبيقات الداعمة لمشاركة الوسائط المتعددة.

تناولت دراسة الخليفة (٢٠٠٦م) تقنية الويب ٢,٠ بوجه عام، وقد هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على بعض من خدمات وإمكانيات ويب ٢,٠ المفيدة في المجال التدريبي والتعليمي، الباحثة أوصت كلا من المؤسسات التعليمية والتدريبية في البلدان العربية بالمبادرة في الاستفادة من هذه الخدمات والتطورات الحاصلة في تقنيات الويب وتسخيرها فيما يعود بالنفع على الطالب والمتدرب. كما حثت المؤسسات التدريبية والتعليمية المهتمة بعقد ورش عمل دورية لتعريف المدرسين والطلاب بكيفية عمل هذه التقنيات والتعريف بالجديد منها والتي تظهر بين الفينة والأخرى مع التطور المتسارع لشبكة الإنترنت.

وتتفق دراسة كوليس ومونينب (Collis and Moonenb, 2008) مع ما توصلت إليه دراسة الخليفة في أهمية دور تقنية الويب ٢,٠، مع مناقشة الإمكانات التعليمية لأدوات الويب ٢,٠ وعملياتها، وقد سعت الدراسة إلى إبداء وجهة النظر المتعلقة بنواحي الجودة لممارسات أدوات الويب ٢,٠ في التعليم العالي. كما أكدت الدراسة الانتشار الكبير لاستخدام تطبيقات الويب ٢,٠ من قبل المتعلمين من جميع الأعمار ولكن خارج نطاق التعليم الرسمي، وذلك لكونها توفر وسائل فعالة لتوصيل صوت المستخدم وتعزيز التواصل والبحث والمشاركة مع الآخرين. وأوضحت الدراسة أهمية الحاجة إلى تغيير التفكير حول استخدامات الويب ٢,٠ في التعليم الرسمي وذلك بحفز المشاركة والاستخدام الفعال للتكنولوجيا من أجل التعاون والمشاركة ودمجها في الأساليب التربوية. وفي ختام الدراسة قدمت عددا من المقترحات لدعم الجودة من الناحية الفنية وهي: التأكد من دعم

المؤسسة لبيئات التعلم الافتراضية، والتغلب على العوائق أمام المساهمة الفعالة لأنشطة التعلم. ملاحظة استخدام الطالب لأدوات الويب ٢,٠ وعملياتها لتحديد مشاكل الاستخدام المحتملة وتقديم الدعم للتغلب على هذه المشاكل. البناء التدريجي لخبرات المعلمين في استخدام وإدارة الأدوات الرئيسة لويب ٢,٠ المناسبة لدعم الأنشطة التعليمية مثل المدونات وتطبيقات الويكي، وأدوات مشاركة الفيديو والصور.

وبشكل أكثر تحديداً حاولت دراسة تو وبلوشر وروبرتس (Tu; Blocher; and Roberts, 2008) بناء الأبعاد الأساسية التي يستند عليها التعلم بأدوات الويب ٢,٠، والتي ترتكز على أن التعلم عبر الانترنت هو تغير مستمر في التطور المعرفي مع قوة في التفاعل الاجتماعي الحيوي. وخلصت الدراسة بعد مراجعة الأدبيات المتاحة إلى بناء أربعة أبعاد رئيسة لبيئات التعلم بالويب ٢,٠ وهي: البعد المعرفي: وهو يشير إلى إجراء وتطوير بيئات التعلم الاجتماعية الثقافية، ويركز على عملية التفكير الفردي حول المشاركة في ثقافة الفرد بدلاً من المنتجات والأداء. البعد الاجتماعي: يشير هذا البعد إلى علاقة الأفراد في التعليم مع الآخرين، وإلى السياقات الاجتماعية التي تشكل العلاقات بين البيئات الفردية والاجتماعية والثقافية. البعد الشبكي: ويشير إلى هندسة تكنولوجيا الشبكات التي تمكن المتعلمين للتعامل مع الأجهزة المتقدمة للتعلم. وآليات التكنولوجيا هذه تسمح للمتعلمين بتشكيل الملامح الخاصة بهم، وتقديم أدوات التعريف بأفكارهم وآرائهم. البعد التكاملي: ويشير إلى ممارسات الأنشطة لدى المتعلمين، ومن المهم إشراك المتعلمين في جميع التفاعلات في الأنشطة التعاونية والجماعية ذات الصلة بالتعلم.

وتأكيداً لما ذهبت إليه الدراسات السابقة من أهمية تطبيقات الويب ٢,٠ في العملية التعليمية فقد هدفت دراسة دريكسلر وبارالت وداوسون (Drexler; Baralt; and Dawson, 2008) إلى تصميم وتنفيذ خطة لدمج الويب ٢,٠ في التدريس، وتنظيم عمل المعلمين والطلاب لاستكشاف إمكانات أدوات ويب ٢,٠. خلصت الدراسة إلى تزايد الانتشار لتطبيقات الويب ٢,٠ بأعداد قياسية وأن الجزء الكبير منها يحمل قيمة كبيرة لعملية التعلم، ومن أجل تحقيق الاستفادة المثلى لهذه الأدوات لا بد من تأسيس مجتمع قوي من المقيّمين، وإلى أهمية دور المعلمين كمقيمين لأساليب التعلم بأدوات الويب٢,٠. واستمرارا لتأكيد الدراسات السابقة على ضرورة توظيف تقنيات الويب ٢,٠ في عملية التعلم، ورغبة في قياس حجم انتشار مواقع التواصل الاجتماعي؛ ألقت دراسة لينهارت ومادن (Lenhart and Madden, 2007) نظرة على مواقع الشبكات الاجتماعية وعلاقتها بالشباب في سن المراهقة في الولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدت الدراسة على إجراء مسح للآباء والأمهات والشباب عن طريق المقابلات الهاتفية مع عينةٍ تبلغ (٩٣٥) مع الشباب في سن المراهقة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٧ عاما وآبائهم. توصلت الدراسة إلى: عدد ٥٥٪ من المراهقين أنشأوا

صفحات خاصة لهم على الانترنت. نسبة ٦٦٪ من المراهقين الذين أنشأوا صفحات شخصية على المواقع الاجتماعية قالوا إن ملفاتهم ليست متاحة لجميع المستخدمين، وأنهم يحددون إمكانية الوصول إلى صفحاتهم. ٤٨٪ من المراهقين يزورون مواقع الشبكات الاجتماعية يوميا، و٢٢٪ يزورون المواقع الاجتماعية مرات متعددة في اليوم.

وقد اقتصرت بعض الدراسات على بحث أحد تطبيقات الويب ٢,٠ ودوره في دعم عملية التعلم، ومن أكثر الأداوات التي حظيت بالبحث والدراسة " المدونات "، حيث هدفت دراسة (المدهوني، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م) إلى دراسة فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم. وقد تضمنت الدراسة منهجين هما: المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وكان مجتمع البحث ممثلا في طالبات المستوى السادس بكليات العلوم والآداب للبنات التابعة لجامعة القصيم للعام الجامعي ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ مجتمع البحث الحالي، وتألفت عينة البحث من طالبات المستوى السادس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب والعلوم للبنات بمدينة بريدة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الكسب لطالبات المجموعة التجريبية (اللاتي درسن باستخدام المدونة التعليمية) وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي درسن بالطريقة التقليدية) في الاختبار التحصيلي لفصل التعليم المفرد، وفصل مستحدثات تقنيات التعليم، وفي الاختبار التحصيلي الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق دراسة بكر (Bakr, 2011) مع دراسة المدهوني في فاعلية المدونات في التدريس الصفي حيث تناوت الدراسة المدونات بصفتها وسيلة ناجحة لتدريس اللغة الأنجليزية فى الفصول الدراسية. وتلقى الضوء على أنواع المدونات التى يمكن أستغلالها كأداة تعليمية شيقة ومؤثرة لتحقيق الأهداف التعليمية. أن أنواع المدونات التعليمية هى: مدونة المعلم، مدونة الطالب ومدونة الفصل الدراسى. كما تقدم بعض التطبيقات التعليمية مع مناقشة أيجابيات وسلبيات أستخدام المدونه فى الفصول الدراسية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المدونات ذات فائدة كبيرة ولكن لا تخلو من العوائق، فلها ميزات فريدة من نوعها مقارنة بغيرها من الأدوات وهي كذلك سهلة التعامل. ولكن في المقابل كثير من المعلمين على دراية محدودة بإمكانياتها مما يشكل عائقا لتطبيقها في الأنشطة التعليمية. وتلفت الباحثة الانتباه إلى تزايد استخدامها من قبل معلمي اللغة الإنجليزية، وإن كان الاستخدام الأكثر للأغراض غير التعليمية.

ويلاحظ بصفة عامة قلة الدراسات التي تطرقت إلى تطبيقات الوسائط المتعددة مقارنة بالمدونات ومواقع التواصل الاجتماعي، ومن بين الدراسات التي تطرقت إلى خدمة " البودكاست " دراسة (الخثلان، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م) التي تناولت فاعلية البودكاست في تطوير مهارات التحدث في مقرر الانجليزية كلغة ثانية ، وقد هدفت الدراسة إلى البحث عن طرق تكنولوجية حديثة لتنمية هذه

المهارة مما يضمن زيادة دافعية المتعلمين على ممارسة التحدث دونما أدنى خجل من الوقوع في الخطأ وتحقيق فرص اكبر للطالبة بالإستماع والممارسة للمحادثة خارج الفصل بإستخدام بث حلقات البودكاست. وقد حددت الباحثة عينة الدراسة بطالبات الصف المرحلة الثانوية للفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ١٤٣٠ -١٤٣١ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه تجريبي لمجموعتين مع اختبار قبلي -بعدي. وبعد المعالجة الإحصائية للإختبارالبعدي اوضحت النتائج مدى فاعلية تقنية البودكاستنج Podcasting على تنمية مهارة المحادثة في مادة اللغة الإنجليزية. ومن أبرز توصيات الدراسة: الإهتمام بتلبية حاجات الجيل الجديد من المتعلمين وزيادة دافعيتهم بتوفير وسائل تعليمية تكنولوجية كالبودكاستنج مما يجعل عملية التعليم مشوقة. والإستفادة من مايتيحه البودكاستنج Podcasting من بث ملفات بتنسيقات مختلفة مثل: الصوت والفيديو وال pdf. وتبني القائمين على قسم اللغة الإنجليزية او التعاون مع معاهد عالمية لإنتاج حلقات بودكاست صحيحة لغويا. وملاءمة لموضوعات المقررات الدراسية.

كما وصفت دراسة شاندرا وشالمرز (Chandra and Chalmers, 2010) كيف يجري تدريس مقرر (التصميم والتكنولوجيا) لمرحلة معلمي ما قبل الخدمة في إحدى الجامعات الأسترالية من خلال مشاركتها في مجموعة من الأنشطة لحل مشاكل اجتماعية تدعمها أدوات تعلم مثل الويكي والمدونات والبودكاست. اشتملت الدراسة على تحليل البحوث السابقة وجمع البيانات من المشاركين وتحليلها، وقد تم في هذه الدراسة استخدام الويكي والبودكاست لتبادل الأفكار في حين تستخدم المدونات لإنشاء فرصة لإبداء الرأي. وبذلك تنشأ العديد من الفرص للتعلم الاجتماعي. وأوضحت التعليقات الواردة من خلال المقابلات أن الطلاب يمكنهم استخدام أدوات التعلم الاجتماعي على نحو فعال في بيئات التعلم في التعليم العالي.

وهدفت دراسة صالح وهارون (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية تقنية البودكاست التعليمي في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة الباحة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، تضمن مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق فاعلية تقنية البودكاست في تدريس الأحياء.

وأجرى بوزيتو مور (Buzzetto-More, 2014) دراسة هدفت إلى التحقق من تصورات وتفضيلات الطلاب فيما يتعلق باستخدام مقاطع اليوتيوب You-Tube لزيادة تعلم المقررات عبر الإنترنت والفصول الدراسية. وقد تم تطوير استبيان

لجمع وتحليل تصورات الطلاب، بلغت الإجابات ٢٢١ إجابة من طلاب التعليم العالي، بمعدل استجابات أكبر من ٦٠٪، استخدمت الباحث الإحصاءات الوصفية واختبار أنوفا. ووفقا للنتائج، فإن استخدام YouTube في عملية التعليم والتعلم يحسّن من التعلُّم مع الطلاب الذين من المرجح أن يزوروا خدمات مشاركة الفيديو من الأجهزة المحمولة. علاوة على ذلك، فقد كان لطول مقطع الفيديو تأثير على قرارات الطلاب في مشاهدة مقطع فيديو أو عدم مشاهدته، كما يؤثر تنسيق عرض المقررات على طوله وتفضيلات الصوت. وأخيرًا، لا توجد علاقة بين الاستخدام الشخصي لوسائط التواصل الاجتماعي والقيمة المتصورة لاستخدام اليوتيوب YouTube في العملية التعليمية.

كما هدفت دراسة مرهي (Merhi, 2015) إلى البحث في الجوانب التكنولوجية والفردية والاجتماعية التي تؤثر على استخدام البودكاست في التعليم، وقد استخدمت الدراسة استبيانا تم جمعه من ٣٥٢ طالبا من طلاب مؤسسات التعليم العالي ينتمون إلى ثلاث كليات مختلفة هي: التربية، والعلوم الطبية، والعلوم الاجتماعية في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الطلاب البودكاست متضمنا مقاطع أفلام لمحاضرات في الفصل الدراسي بحيث يغطي كل بودكاست محاضرة واحدة. أظهرت نتائج الاستبيان أن العوامل التكنولوجية من المرجح أن تؤثر على النية السلوكية للطلاب لتبني واستخدام البودكاست، كما وجدت أن العوامل الشخصية والاجتماعية مهمة وتلعب دورا مهما في التنبؤ بالنية السلوكية للطلاب في تبني البودكاست. وقد أوصت الدراسة الممارسين التربويين بتقديم البودكاست كتقنية مفيدة يمكن أن تساعد الطلاب في نجاحهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة (الدلح، ٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية توظيف أدوات التعلم التشاركية القائمة على شبكة الإنترنت في تدريب مدربي اللغة الإنجليزية على متابعة المستحدثات التكنولوجية التعليمية في التدريب، تكونت الدراسة من ٣٠ مدربا من مدربي اللغة الإنجليزية يعملون في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، وقد استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي الذي تكون من مجموعة واحدة مع التطبيق القبلي والبعدي، استخدم الباحث اختبار معرفي تحصيلي، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة لقياس الأداء المهاري، وقد استخدم الباحث اختبارت لعينتين مترابطتين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار المعرفي، وكذلك بطاقة الملاحظة مما يشير إلى فعالية مادة المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث.

هدفت دراسة رودت وهاري وموبويل (Roodt, Harry & Mwapwele, 2017) إلى تحديد تأثير مشاركة طلاب جيل الإنترنت في استخدام اليوتيوب في غرفة الصف، وقد حاولت الدراسة اكتشاف تأثير مشاركة YouTube في الفصل الدراسي على تفاعل الطلاب. تم إجراء البحث في سياق جنوب إفريقيا، تضمن

تطبيق أداة الدراسة عينتين مختلفتين، الأولى كانت من الطلاب الحاليين الذين درسوا المقرر باستخدام اليوتيوب، والثانية كانت من الطلاب السابقين الذين لم يدرسوا المقرر باستخدام اليوتيوب، وقد تم جمع البيانات من مجموعتي العينات في شكل استبيان عبر الإنترنت. تُظهر النتيجة أن استخدام YouTube كان له تأثير إيجابي على مشاركة طلاب جيل الانترنت، كما وجدت الدراسة أن استخدام YouTube في غرفة الصف كان له تأثير إيجابي على المشاركة الشاملة وكذلك على المشاركة السلوكية والعاطفية والمعرفية.

هدفت دراسة العنزي والفيلكاوي (٢٠١٧) إلى التحقق من أثر استخدام موقع اليوتيوب في إثراء تدريس مقرر الرياضيات على تحصيل طالبات كلية الدراسات التكنولوجية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت. وقد ركزت هذه الدراسة على دمج التعلم التقليدي من خلال الحضور بالمحاضرة بالتعلم الإلكتروني عن طريق قناة تشرح دروس المقرر على موقع اليوتيوب. تعرف هذه الطريقة بالتعلم المدمج. تكونت عينة الدراسة من طالبات مرحلة الدبلوم في كلية الدراسات التكنولوجية بالكويت، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالاعتماد على مجموعتين تجريبية وضابطة، يتم التطبيق القبلي ثم المعالجة التجريبية باستخدام موقع اليوتيوب للمجموعة التجريبية، وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، ثم التطبيق البعدي. تم استخدام اختبار مان ويتني وحساب مربع تأثير إيتا. أظهرت نتائج البحث أن الدمج بين استخدام موقع اليوتيوب من خلال فيديوهات الشرح مع الطريقة التقليدية في تدريس مادة الرياضيات للطالبات بكلية الدراسات التكنولوجية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – الكويت، قد ساهم بشكل ملحوظ في رفع مستوى الطالبات التحصيلي مقارنة بالطريقة التقليدية بمفردها.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن بعضها تناول تقنية الويب ٢,٠ بصفة عامة، حيث تناولت دراسات كل من: الخليفة (٢٠٠٦م)، وكوليس ومونينب (Collis and Moonenb, 2008)، وتو وبلوشر وروبرتس (Tu; Blocher; and Roberts, 2008) تقنية الويب بشكل عام والإمكانات التعليمية التي يمكن أن تؤديها أدوات الويب ٢,٠ في البيئة التعليمية، وكذلك ناقشت الانتشار الكبير لتطبيقات التواصل الاجتماعي بين الجيل الجديد، وأبرزت أهمية توظيف هذه التقنية في التعليم. فيما تناولت بعض الدراسات تطبيقا واحدا من تطبيقات الويب ٢,٠، وخاصة تطبيق مشاركة الصوتيات (Podcast) وتطبيق مشاركة الفيديو اليوتيوب (YouTube). تناولت دراسات كل من (الخثلان، ١٤٣٢هـ – ٢٠١١م)، وشاندرا وشالمرز (Chandra and Chalmers, 2010)، وصالح وهارون (٢٠١٣)، ومرهي (Merhi, 2015) فاعلية تقنية البودكاست في التعليم، وناقشت الجوانب التكنولوجية والفردية والاجتماعية التي تؤثر على استخدام البودكاست في التعليم. فيما تناولت دراسات كل من بوزيتو مور (Buzzetto-More, 2014)، ورودت وهاري وموبويل (Roodt, Harry & Mwapwele, 2017)،

والعنزي والفيلكاوي (٢٠١٧)، تناولت أثر تطبيق وموقع اليوتيوب في التعلم، وقدرته على التأثير على تفاعل ومشاركة الطلاب في بيئة التعلم. وتوصلت معظم الدراسات إلى فاعلية استخدام اليوتيوب، ومشاركة الصوتيات (البودكاست) في دعم عمليات التعلم، وزيادة مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم. وتشير نتائج الدراسات التي تم استعراضها إلى أهمية الدراسة الحالية من حيث تحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات في الإطار النظري للدراسة الحالية، وبناء أداة الدراسة، وتحديد محاورها وفقراتها.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها**:

يتضمن هذا القسم تحديداً للإجراءات التي سيتبعها الباحث لتحقيق أهداف دراسته، والتي تشمل تحديد منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة جمع البيانات وخطوات بنائها، وكذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **منهج الدراسة**:

نظرا لطبيعة الدراسة، فقد اختار الباحث لهذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يهتم بوصف الواقع من وجهة نظر أمناء مصادر التعلم في مجتمع الدراسة، وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات الكافية للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

- **مجتمع الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أمناء مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، والذين يبلغ عددهم (٤٨٠) أميناً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩ – ١٤٤٠هـ (٢٠١٨)، ويرجع اختيار أمناء مصادر التعلم للإجابة على أسئلة الدراسة لأنهم هم المسؤولون عن دمج التقنية في التعليم في البيئة التعليمية، ويتضمن مجال عملهم في مدارس التعليم العام على دعم توظيف الإنترنت في التعليم، والإشراف المباشر على استخدام المعلمين والطلاب لأجهزة الحاسب الآلي وتطبيقاتها.

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من عدد من أمناء مراكز مصادر التعلم بمدينة الرياض بلغ عددهم (١٠٢) أميناً، ويمثلون نسبة (٢١,٢٥٪) من مجتمع الدراسة.

- **خصائص عينة الدراسة**:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

المتغيرات		التكرار	النسبة
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٦٦	٦٤,٧٪
	ماجستير	٣٦	٣٥,٣٪
	الدكتوراه	٠	٠٪
سنوات الخبرة في مصادر التعلم	أقل من خمس سنوات	٨	٧,٨٪
	من خمس إلى عشر سنوات	٢٨	٢٧,٥٪
	أكثر من عشر سنوات	٦٦	٦٤,٧٪
مستوى المهارة في الحاسب	إجادة المهارات بدرجة قليلة	٠	٠٪
	إجادة المهارات بدرجة متوسطة	٥٧	٥٥,٩٪
	إجادة المهارات بدرجة احترافية	٤٥	٤٤,١٪

يلاحظ من خلال الجدول (١) أن النسبة الكبرى من عينة الدراسة كانت من حملة درجة البكالوريوس بنسبة ٦٤,٧٪، يليهم حملة درجة الماجستير بنسبة ٣٥,٣٪، مع عدم وجود أحد من حملة درجة الدكتوراه. كما يلاحظ أن معظم عينة الدراسة كانت من أصحاب الخبرة في العمل في مجال مصادر التعلم بما يزيد على عشر سنوات وذلك بنسبة ٦٤,٧٪، يليهم أصحاب الخبرة في العمل في مجال مصادر التعلم بما يتراوح ما بين خمس إلى عشر سنوات بنسبة ٢٧,٥٪، فيما جاءت النسبة الأقل لأصحاب الخبرة في مجال مصادر التعلم بما يقل عن خمس سنوات بنسبة ٧,٨٪، وهو ما يشير إلى أن غالبية عينة الدراسة كانت ذات خبرة طويلة في العمل في مجال مصادر التعلم. كما يشير الجدول إلى من يجيدون مهارات الحاسب الآلي بدرجة متوسطة كانوا الشريحة الأكبر من عينة الدراسة بنسبة ٥٥,٩٪، يليهم من يجيدون مهارات الحاسب الآلي بدرجة احترافية بنسبة ٤٤,١٪، مع عدم وجود أحد في الشريحة التي تشير إلى إجادة مهارات الحاسب الآلي بدرجة قليلة، وذلك نتيجة لأن اختيار أمناء مصادر التعلم يتم في الأساس على مدى إتقان مهارات الحاسب الآلي مما يفسر عدم وجود أحد من عينة الدراسة ممن يجيدون مهارات الحاسب الآلي بدرجة قليلة.

- **أداة الدراسة**:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من الميدان، وذلك لملائمتها لموضوع الدراسة لاستطلاع آراء المختصين بدمج التقنية في التعليم في الكشف عن واقع توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في التعليم، ومتطلبات توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في التعليم بطريقة ذات كفاءة وفاعلية. وقد تم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة**:

تسعى الاستبانة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.
- تحديد المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.
- تحديد المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.

- **الرجوع إلى الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة**.
- **تحديد المحاور الرئيسة للاستبانة**:

تضمنت الاستبانة ثلاثة محاور رئيسة:

- المحور الأول: واقع استخدام التطبيقات التي تتضمنها الدراسة في مصادر التعلم بالمدرسة، وهي (مشاركة الصور، مشاركة الفيديو، مشاركة الصوتيات).
- المحور الثاني: المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية (وهي الجوانب ذات العلاقة بالجهات

التنظيمية والإدارية وتشمل وزارة التعليم وإدارات التعليم، وإدارة المدرسة، وتجهيز البيئة التعليمية).

- المحور الثالث: المتطلبات التربوية لتوظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية (وهي الجوانب ذات العلاقة بالأطراف التعليمية في المدرسة والصف الدراسي وتشمل المعلم، والطالب، والمنهج الدراسي).

- **صياغة فقرات الاستبانة**:

بعد تحديد المحاور الرئيسة تم كتابة الفقرات الفرعية لكل محور، وذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (٥٧) فقرة موزعة على محاور الاستبانة الثلاثة، وقد تضمنت الاستبانة في شكلها الأولي على الأقسام التالية:

- القسم الأول: ويحتوي على البيانات الشخصية والمهارية للأفراد المستجيبين، ويتضمن:
  - ✓ أعلى مؤهل دراسي تم الحصول عليه.
  - ✓ سنوات الخبرة في مجال مصادر التعلم.
  - ✓ الخبرة في استخدام الحاسب الآلي.
- القسم الثاني: واقع توظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، ويحتوي على (١٢) اثنتي عشرة فقرة.
- القسم الثالث: المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية. ويحتوي على (٢٠) عشرين فقرة.
- القسم الرابع: المتطلبات التربوية لتوظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، ويحتوي على (٢٥) خمس وعشرين فقرة.
- كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (موافق تماماً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماماً).

- **التحقق من صدق الاستبانة وثباتها**:

- الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري الأداة المستخدمة (الاستبانة) عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام كليات التربية، وذلك لأخذ آرائهم في الاستبانة من حيث وضوح الأفكار وملائمة البنود لأهداف الدراسة، وإبداء أي ملاحظات أخرى، ومن ثم تعديل الملاحظات المطلوبة.
- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك باحتساب معامل الارتباط كل فقرة من الفقرات بمعدل المحور الخاص بها، وكذلك معامل ارتباط معدل كل محور من المحاور الثلاثة بمعدل إجمالي الفقرات، وقد جاءت نتائج حساب الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون فقرات المحور الأول بمعدل المحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٩**	٧	٠,٧٠٩**
٢	٠,٦٨٢**	٨	٠,٦٨٤**
٣	٠,٦٠٦**	٩	٠,٥٥٢**
٤	٠,٤٢١**	١٠	٠,٦٣٤**
٥	٠,٦٦٢**	١١	٠,٧٠٢**
٦	٠,٦١٥**	١٢	٠,٧٠٨**

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون فقرات المحور الثاني بمعدل المحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٢**	١١	٠,٨٩٧**
٢	٠,٧٧٣**	١٢	٠,٥١٦**
٣	٠,٨٩٤**	١٣	٠,٩٣٤**
٤	٠,٧٧٨**	١٤	٠,٩٢٦**
٥	٠,٦٢٨**	١٥	٠,٨١٧**
٦	٠,٧٢٣**	١٦	٠,٨٥٩**
٧	٠,٨٥٦**	١٧	٠,٩٠١**
٨	٠,٩٢٠**	١٨	٠,٨٧٨**
٩	٠,٨٤٢**	١٩	٠,٨٩٥**
١٠	٠,٩٠٤**	٢٠	٠,٨٧٩**

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون فقرات المحور الثالث بمعدل المحور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٩٣**	١٤	٠,٨٩٣**
٢	٠,٨٩٢**	١٥	٠,٩٢٦**
٣	٠,٨١٧**	١٦	٠,٩٢٢**
٤	٠,٨٨٠**	١٧	٠,٩١٣**
٥	٠,٦٢٢**	١٨	٠,٨٦٤**
٦	٠,٧٩٩**	١٩	٠,٦٧٥**
٧	٠,٧٤٠**	٢٠	٠,٩٠٨**
٨	٠,٧٠٧**	٢١	٠,٩١٥**
٩	٠,٨٦٥**	٢٢	٠,٨٧٦**
١٠	٠,٨٣٥**	٢٣	٠,٨٥٤**
١١	٠,٨٩٤**	٢٤	٠,٧٨٦**
١٢	٠,٩٤٩**	٢٥	٠,٩٢٥**
١٣	٠,٨٨٥**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون معدل كل محور ومعدل مجموع الفقرات

رقم المحور	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٢**
٢	٠,٩٥٨**
٣	٠,٩٤٧**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرة وبين المحور الخاص بها، وكذلك معاملات الارتباط بين المحور ومعدل مجموع

الفقرات كاملة، كانت دالة إحصائياً عند المستوى (٠,٠١)، وبذلك تم إبقاء جميع الفقرات.

- معامل ألفا كرومباخ: تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق استخدام معامل (ألفا كرومباخ)، وقد جاءت درجات معامل الثبات لمحاور الاستبانة على النحو التالي:

جدول (٦) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

رقم المحور	المحور	معامل الثبات
١	واقع توظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية	٠,٨٥٥
٢	المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية	٠,٩٧٧
٣	المتطلبات التربوية لتوظيف مواقع وتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية	٠,٩٨٣
	ثبات فقرات الاستبانة بشكل عام	٠,٩٨٤

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن درجات معامل الثبات (ألفا) لمحاور الاستبانة تراوح ما بين (٠,٨٨٦) و (٠,٩٨٣)، فيما كانت درجة معامل الثبات للاستبانة كاملة (٠,٩٨٥)، وهي درجات ثبات على مستوى عالي، ويمكن الوثوق بها لاستخدام الاستبانة في الدراسة.

- **الاعتماد النهائي للاستبانة، وتطوير النسخة الإلكترونية لها:**

تم اعتماد النسخة النهائية للاستبانة بعد تعديل الفقرات التي أوصى السادة محكمي الاستبانة بتعديلها مع الإبقاء على المحاور وعدد الفقرات المحددة، وقد تمت الاستفادة من تطبيق نماذج جوجل (google forms) في تطوير النسخة الإلكترونية للاستبانة، وذلك لسهولة تصميمه، وتداوله بين عينة الدراسة، وإمكانية تحويله إلى ملف الجداول الإحصائية (إكسل)، ومن ثم تحويله إلى ملف قابل للتحليل الإحصائي عن طريق برنامج (spss). وقد تم تصميم نموذج الاستبانة الإلكترونية على الرابط: (https://forms.gle/kj krxx UZmDfJDJ NG6).

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد جاءت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية: وذلك لوصف خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة التي تم تحديدها.
- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري: وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات محاور الاستبانة، ومن ثم ترتيب فقرات الاستبانة وفقاً لأهمية كل فقرة داخل المحور الخاص بها.
- معامل ارتباط بيرسون: وذلك لفحص الاتساق الداخلي بين كلٍ من فقرات محاور الاستبانة ومتوسط المحور الخاص بها.

- معامل ألفا كرومباخ: وذلك لحساب ثبات أداة الدراسة.
- اختبارت لعينتين مستقلتين: وذلك لحساب الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير المؤهل الدراسي، ومستوى الخبرة في مهارات الحاسب الآلي.
- تحليل التباين الأحادي: وذلك لحساب الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في متغير عدد سنوات الخبرة في العمل في مجال مصادر التعلم.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، وتحديد المتطلبات الفنية والإدارية والتربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، وذلك من وجهة نظر أمناء ومشرفي مصادر التعلم بمدينة الرياض، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في درجة استجابة عينة الدراسة على محاور الدراسة التي تعزى إلى المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو درجة إتقان مهارات الحاسب الآلي. وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

استخدم الباحث المعيار التالي مؤشراً لتقدير إجابات أفراد العينة على فقرات محاور الدراسة:

جدول (٧) مؤشرات التقدير بناءً على متوسط الفقرات

المتوسط من	إلى	درجة التقدير
٤,٢٠	٥	عالية جداً
٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠	عالية
٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠	متوسطة
١,٨٠	أقل من ٢,٦٠	منخفضة
١	أقل من ١,٨٠	منخفضة جداً

- **أولاً: نتائج الدراسة**:

- **السؤال الأول: ما واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟**

للإجابة على السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول (واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية).

يتبين من خلال الجدول (٨) أن متوسط فقرات المحور الأول تراوحت ما بين (٢,٦٦)، و (٣,٩٣)، وبذلك تكون جميع فقرات المحور الأول الذي يهدف إلى الكشف عن واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية قد حازت على تقدير (متوسط) و(عالٍ)، حيث جاءت الفقرات التالية بتقدير (متوسط)، وهي على الترتيب تصاعديا:

- تتوافر في المدرسة أجهزة حاسب آلي كافية ومناسبة لعدد الطلاب في المدرسة، بمتوسط (٢,٦٦).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	ترتيب العبارة
١	يدرك المعلون أهمية تضمين تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في المنهج	٣,٨٤	٠,٨٤١	عالية	٣
٢	يقوم المعلمون بتوظيف موقع وتطبيق اليوتيوب في المنهج الدراسي	٣,٤٥	١,٠٥٩	عالية	٥
٣	يقوم المعلمون بتكليف الطلاب بإحضار مقاطع فيديو وصوتيات وصور لدعم	٣,٣٠	١,٠٥١	متوسطة	٩
٤	يستخدم المعلون مواقع وتطبيقات مشاركة الصوتيات في المقرر الدراسي	٣,٣٨	٠,٩٦٥	متوسطة	٦
٥	تتوافر في المدرسة أجهزة حاسب آلي كافية ومناسبة لعدد الطلاب في	٢,٦٦	١,٢٧٠	متوسطة	١٢
٦	اتصال الانترنت في المدرسة يتيح تحميل مقاطع الفيديو والصوت والصور	٣,٢٧	١,٣٧٣	متوسطة	١٠
٧	الوقت المخصص لاستخدام الحاسب الآلي في المدرسة يسمح باستعراض	٢,٦٨	١,١٤٥	متوسطة	١١
٨	يدرك مدراء المدارس أهمية تضمين تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في	٣,٥٤	٠,٩٤١	عالية	٤
٩	يتوافر محتوى لمقاطع الفيديو في موقع اليوتيوب يتوافق مع المنهج الدراسي.	٣,٩٣	٠,٨٢٤	عالية	١
١٠	يستخدم الطلاب موقع اليوتيوب في مصادر التعلم ومعمل الحاسب في التعلم	٣,٨٦	٠,٨٦٨	عالية	٢
١١	يستخدم الطلاب مواقع وتطبيقات مشاركة الصور في التعلم	٣,٣٧	١,٠٩٨	متوسطة	٧
١٢	يستخدم الطلاب مواقع مشاركة الصوتيات في العملية التعليمية	٣,٣٣	١,١٨٩	متوسطة	٨
	المتوسط العام للمحور الأول	٣,٣٨	٠,٦٦١	متوسطة	

- الوقت المخصص لاستخدام الحاسب الآلي في المدرسة يسمح باستعراض مقاطع الفيديو والصور والصوت، بمتوسط (٢,٦٨).
- اتصال الانترنت في المدرسة يتيح تحميل مقاطع الفيديو والصوت والصور بشكل ملائم، بمتوسط (٣,٢٧).
- يقوم المعلمون بتكليف الطلاب بإحضار مقاطع فيديو وصوتيات وصور لدعم المقرر الدراسي، بمتوسط (٣,٣٠).
- يستخدم الطلاب مواقع مشاركة الصوتيات في العملية التعليمية، بمتوسط (٣,٣٣).
- يستخدم الطلاب مواقع وتطبيقات مشاركة الصور في التعلم، بمتوسط (٣,٣٧).
- يستخدم المعلون مواقع وتطبيقات مشاركة الصوتيات في المقرر الدراسي، بمتوسط (٣,٣٨).

فيما جاءت الفقرات التالية بتقدير (عالي)، وهي على الترتيب تصاعديا:

- يقوم المعلمون بتوظيف موقع وتطبيق اليوتيوب في المنهج الدراسي، بمتوسط (٣,٤٥).
- يدرك مدراء المدارس أهمية تضمين تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في المنهج الدراسي، بمتوسط (٣,٥٤).
- يدرك المعلون أهمية تضمين تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في المنهج الدراسي، بمتوسط (٣,٨٤).
- يستخدم الطلاب موقع اليوتيوب في مصادر التعلم ومعمل الحاسب في التعلم، بمتوسط (٣,٨٦).
- يتوافر محتوى لمقاطع الفيديو في موقع اليوتيوب يتوافق مع المنهج الدراسي، بمتوسط (٣,٩٣).

فيما جاء المتوسط العام للمحور الأول (٣,٣٨)، وهو ما يشير إلى تقدير (متوسط) في تحديد واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.

- **السؤال الثاني: ما المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟**

للإجابة على السؤال الثاني قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	ترتيب العبارة
١	توفير وزارة التعليم ميزانية كافية لتوفير أجهزة ومعدات الحاسب	٣,٣٦	١,٤٧٤	متوسطة	١٨
٢	تجهيز المدارس بأجهزة الحاسب وملحقاتها.	٣,٧٩	١,٢٢٩	عالية	٥
٣	توفير خدمة الإنترنت في المدارس بسرعات عالية	٣,٧١	١,٣٩٧	عالية	٩
٤	توفير شبكة داخلية LAN في المدارس	٣,٨٠	١,٢١١	عالية	٤
٥	تجهيز قاعات مصادر التعلم ومعامل الحاسب بالطاولات والمقاعد	٤,٢٠	١,١٣٥	عالية	٢
٦	توفير طابعات متنوعة في قاعات مصادر التعلم ومعامل الحاسب	٣,٦٢	١,٣١٣	عالية	١٣
٧	توفير كتيبات إرشادية لتدريب الطلاب على إنشاء وتحرير الوسائط	٣,٥٨	١,٣٤٦	عالية	١٥
٨	توفير أجهزة لوحية ذكية للطلاب	٣,٠٤	١,٧٦٨	متوسطة	١٩
٩	توفير الدعم الفني والصيانة لأجهزة الحاسب الآلي في المدارس	٣,٧٥	١,٣٦٢	عالية	٦
١٠	توفير أجهزة حاسب آلي محمول للطلاب.	٢,٧٧	١,٦٦٤	متوسطة	٢٠
١١	إنشاء قناة تعليمية لكل مدرسة لعرض الأنشطة الخاصة بالعمل	٣,٤٠	١,٤٥١	عالية	١٧
١٢	توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بين إدارات التعليم والمدارس لدعم	٤,٣٥	٠,٨٥٢	عالية جداً	١
١٣	بناء فصول ذكية تحتوي على مجموعة من التجهيزات الإلكترونية	٣,٦١	١,٥٤٩	عالية	١٤
١٤	توفير فرق صيانة الأجهزة والمعدات بشكل دوري ومستمر	٣,٤٨	١,٥٩٧	عالية	١٦
١٥	تحميل مقاطع الفيديو التعليمية على قنوات خاصة في اليوتيوب	٣,٧٤	١,٣١٢	عالية	٧
١٦	إعداد المعلمين قبل الخدمة للتعامل مع الوسائط المتعددة في التعليم	٣,٦٩	١,٢٥٨	عالية	١٠
١٧	توعية إدارات المدارس بأهمية تطبيقات الوسائط المتعددة في التعليم	٣,٨٥	١,٢٨٥	عالية	٣
١٨	إنشاء موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت لكل مدرسة	٣,٦٤	١,٣٠٣	عالية	١١
١٩	توفير مكتبة رقمية للوسائط المتعددة يتم تحديثها باستمرار	٣,٧٢	١,٣٨١	هعالية	٨
٢٠	تنفيذ حملة إعلامية لتعريف المجتمع بأهمية تطبيقات مشاركة	٣,٦٤	١,٣٣٣	عالية	١٢
	المتوسط العام للمحور الثاني	٣,٦٣	١,١٤٩	عالية	

يتبين من خلال الجدول السابق أن متوسط فقرات المحور الثاني تراوحت ما بين (٢,٧٧)، و (٤,٣٥)، وبذلك تتراوح فقرات المحور الثاني الذي يهدف إلى تحديد المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية بين تقديرات: (متوسط) و(عالي) و(عالي جدا). وقد جاءت الفقرتين التاليتين بتقدير (عالي جدا)، وهي على الترتيب تنازليا:

- توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بين إدارات التعليم والمدارس لدعم توظيف الوسائط المتعددة، بمتوسط (٤,٣٥).
- تجهيز قاعات مصادر التعلم ومعامل الحاسب بالطاولات والمقاعد لاستخدام الحاسب، بمتوسط (٤,٢٠).

فيما جاءت الفقرات التالية بتقدير (عالي)، وهي على الترتيب تنازلياً:

- توعية إدارات المدارس بأهمية تطبيقات الوسائط المتعددة في التعليم، بمتوسط (٣,٨٥).
- توفير شبكة داخلية *LAN* في المدارس، بمتوسط (٣,٨٠).
- تجهيز المدارس بأجهزة الحاسب وملحقاتها، بمتوسط (٣,٧٩).
- توفير الدعم الفني والصيانة لأجهزة الحاسب الآلي في المدارس، بمتوسط (٣,٧٥).
- تحميل مقاطع الفيديو التعليمية على قنوات خاصة في اليوتيوب وإتاحة الاستفادة منها لجميع الطلاب والمعلمين، بمتوسط (٣,٧٤).
- توفير مكتبة رقمية للوسائط المتعددة يتم تحديثها باستمرار، بمتوسط (٣,٧٢).
- توفير خدمة الإنترنت في المدارس بسرعات عالية، بمتوسط (٣,٧١).
- إعداد المعلمين قبل الخدمة للتعامل مع الوسائط المتعددة في التعليم، بمتوسط (٣,٦٩).
- إنشاء موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت لكل مدرسة، بمتوسط (٣,٦٤).
- تنفيذ حملة إعلامية لتعريف المجتمع بأهمية تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة، بمتوسط (٣,٦٤).
- توفير طابعات متنوعة في قاعات مصادر التعلم ومعامل الحاسب، بمتوسط (٣,٦٢).
- بناء فصول ذكية تحتوي على مجموعة من التجهيزات الإلكترونية للتحويل نحو التعلم الإلكتروني التزامني، بمتوسط (٣,٦١).
- توفير كتيبات إرشادية لتدريب الطلاب على إنشاء وتحرير الوسائط المتعددة، بمتوسط (٣,٥٨).
- توفير فرق صيانة الأجهزة والمعدات بشكل دوري ومستمر، بمتوسط (٣,٤٨).
- إنشاء قناة تعليمية لكل مدرسة لعرض الأنشطة الخاصة بالعمل المدرسي باستمرار وإتاحة التعليق عليها، بمتوسط (٣,٤٠).

بينما جاءت الفقرات التالية بتقدير (متوسط)، وهي على الترتيب تنازلياً:

- توفير وزارة التعليم ميزانية كافية لتوفير أجهزة ومعدات الحاسب الآلي، بمتوسط (٣,٣٦).
- توفير أجهزة لوحية ذكية للطلاب، بمتوسط (٣,٠٤).
- توفير أجهزة حاسب آلي محمول للطلاب، بمتوسط (٢,٧٧)

فيما جاء المتوسط العام للمحور الثاني (٣,٦٣)، وهو ما يشير إلى تقدير (عالي) في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.

- **السؤال الثالث: ما المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟**

للإجابة على السؤال الثالث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث (المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	ترتيب العبارة
١	تدريب المعلمين على توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في	٤,١٣	١,٠٥٠	عالية	١٣
٢	إتاحة قدر كافٍ من الحرية والاستقلالية للمعلم لتطوير البرامج	٣,٧٧	١,٢١٠	عالية	٢٣
٣	تدريب المعلمين على انشاء قنوات بمتجر خاصة لكل مادة	٣,٨٤	١,١٦٧	عالية	٢١
٤	تصوير دروس نموذجية للمعلمين ورفعها لموقع اليوتيوب	٣,٨٧	١,٠٣١	عالية	١٩
٥	تكليف المعلم للطلاب بانتاج مقاطع فيديو تعليمية ورفعها لموقع المتجر	٣,٩٣	٠,٩٩٨	عالية	١٨
٦	تدريب المعلمين على استخدام إعدادات الخصوصية أثناء تحميل مقاطع الفيديو عند الرغبة في إتاحة الفيديو لطلاب مخصصين دون غيرهم	٣,٧٩	١,٠٥٦	عالية	٢٢
٧	تسجيل المعلم المحاضرات والدروس وحفظها صوتياً على مواقع مشاركة	٣,٤٥	١,٢٧٩	عالية	٢٥
٨	دعم المقرر الدراسي بروابط لمواقع وتطبيقات الوسائط المتعددة	٤,٢٤	٠,٨١١	عالية جدا	٥
٩	تنويع وسائل وأوعية المقرر الدراسي لتتضمن بالإضافة إلى الكتاب الورقي	٤,٢٥	٠,٧٥٤	عالية	٤
١٠	إنشاء مواقع إلكترونية تعليمية لتحرير وإنشاء الوسائط المتعددة	٣,٨٧	١,٠٣١	عالية	٢٠
١١	تكليف الطلاب بأنشطة حول البحث عن مقاطع فيديو محددة وكتابة	٤,١٤	٠,٩١٢	عالية	١٢
١٢	توعية الطلاب بالأسلوب التربوي عند التعامل مع مقاطع اليوتيوب	٤,٢٠	٠,٩٦٥	عالية	٨
١٣	إنشاء مدونات إلكترونية خاصة بالطلاب مرتبطة بموقع المدرسة لوضع	٣,٦٨	١,٢٢٠	عالية	٢٤
١٤	إقامة مسابقات تنافسية بين الطلاب في إنتاج وتحرير مقاطع الفيديو	٤,١٩	١,٠٢٢	عالية	٩
١٥	إقامة مسابقات تنافسية بين الطلاب في إنتاج وتحرير الصور التعليمية	٤,١٥	١,٠٤٧	عالية	١١
١٦	إقامة مسابقات تنافسية بين الطلاب في إنتاج وتحرير الصوتيات	٤,٠٣	١,١١٢	عالية	١٦
١٧	تزويد الطلاب بمهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة.	٤,١٩	١,٠٦٠	عالية	١٠
١٨	تدريب الطلاب على التعامل مع المكتبات الرقمية المحلية والعالمية	٤,٠٩	١,٠٧٣	عالية	١٤
١٩	توعية الطلاب بأهمية المحافظة على أجهزة الحاسب وملحقاتها	٤,٥١	٠,٧١٤	عالية	١
٢٠	تقويم استخدام الطلاب لتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة باستمرار	٤,٠٧	١,٠٥٥	عالية	١٥
٢١	تصميم مواقع آمنة توفر خدمة مشاركة الفيديو والصور والصوتيات بين	٣,٩٩	١,١٦٥	عالية	١٧
٢٢	تدريب الطلاب على إنتاج مقاطع الفيديو والصور والصوتيات التعليمية.	٤,٢٣	٠,٩٩٤	عالية	٧
٢٣	نشر الإنجازات والمشاريع في مواقع مشاركة الفيديو والصور والصوتيات التعليمية.	٤,٢٤	٠,٩٣٥	عالية جدا	٦
٢٤	نشر الأنشطة المدرسية والرحلات في مواقع مشاركة الفيديو والصور والصوتيات التعليمية.	٤,٢٧	٠,٧٧٣	عالية جدا	٢
٢٥	توثيق التجارب العلمية والمشاريع المدرسية في مواقع مشاركة الفيديو والصور والصوتيات التعليمية.	٤,٢٦	٠,٧٨٣	عالية جدا	٣
	المتوسط العام للمحور الثالث	٤,٠٥	٠,٨٥٩	عالية	-

يتبين من خلال الجدول السابق أن متوسط فقرات المحور الثالث تراوحت ما بين (٣,٤٥)، و (٤,٥١)، وبذلك تتراوح فقرات المحور الثالث الذي يهدف إلى تحديد المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية بين تقديري: (عالي) و(عالي جدا).

وقد جاءت الفقرات التالية بتقدير (عالي جداً)، وهي على الترتيب تنازلياً:

- توعية الطلاب بأهمية المحافظة على أجهزة الحاسب وملحقاتها، بمتوسط (٤,٥١).
- نشر الأنشطة المدرسية والرحلات في مواقع مشاركة الصور والفيديو، بمتوسط (٤,٢٧).
- توثيق التجارب العلمية والمشاريع المدرسية في مواقع مشاركة الفيديو والصور والصوتيات التعليمية، بمتوسط (٤,٢٦).
- تنويع وسائل وأوعية المقرر الدراسي لتتضمن بالإضافة إلى الكتاب الورقي أقراص ممغنطة ووسائط تخزين محمولة، بمتوسط (٤,٢٥).
- دعم المقرر الدراسي بروابط لمواقع وتطبيقات الوسائط المتعددة، بمتوسط (٤,٢٤).
- نشر الإنجازات والمشاريع في مواقع مشاركة الفيديو والصور والصوتيات التعليمية، بمتوسط (٤,٢٤).
- تدريب الطلاب على إنتاج مقاطع الفيديو والصور والصوتيات التعليمية، بمتوسط (٤,٢٣).
- توعية الطلاب بالأسلوب التربوي عند التعامل مع مقاطع اليوتيوب، بمتوسط (٤,٢٠).

بينما جاءت الفقرات التالية بتقدير (عالي)، وهي على الترتيب تنازلياً:

- إقامة مسابقات تنافسية بين الطلاب في إنتاج وتحرير مقاطع الفيديو، بمتوسط (٤,١٩).
- تزويد الطلاب بمهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة، بمتوسط (٤,١٩).
- إقامة مسابقات تنافسية بين الطلاب في إنتاج وتحرير الصور التعليمية، بمتوسط (٤,١٥).
- تكليف الطلاب بأنشطة حول البحث عن مقاطع فيديو محددة وكتابة تقرير عنها، بمتوسط (٤,١٤).
- تدريب المعلمين على توظيف تطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة في التعليم، بمتوسط (٤,١٣).
- تدريب الطلاب على التعامل مع المكتبات الرقمية المحلية والعالمية، بمتوسط (٤,٠٩).
- تقويم استخدام الطلاب لتطبيقات مشاركة الوسائط المتعددة باستمرار، بمتوسط (٤,٠٧).

- إقامة مسابقات تنافسية بين الطلاب في إنتاج وتحرير الصوتيات، بمتوسط (٤,٠٣).
- تصميم مواقع آمنة توفر خدمة مشاركة الفيديو والصور والصوتيات بين الطلاب، بمتوسط (٣,٩٩).
- تكليف المعلم للطلاب بإنتاج مقاطع فيديو تعليمية ورفعها لموقع اليوتيوب، بمتوسط (٣,٩٣).
- تصوير دروس نموذجية للمعلمين ورفعها لموقع اليوتيوب، بمتوسط (٣,٨٧).
- إنشاء مواقع إلكترونية تعليمية لتحرير وإنشاء الوسائط المتعددة، بمتوسط (٣,٨٧).
- تدريب المعلمين على إنشاء قنوات يوتيوب خاصة لكل مادة، بمتوسط (٣,٨٤).
- تدريب المعلمين على استخدام إعدادات الخصوصية أثناء تحميل مقاطع الفيديو عند الرغبة في إتاحة الفيديو لطلاب مخصصين دون غيرهم، بمتوسط (٣,٧٩).
- إتاحة قدر كافٍ من الحرية والاستقلالية للمعلم لتطوير البرامج والخطط الدراسية بما يدعم توظيف الوسائط المتعددة في التعليم، بمتوسط (٣,٧٧).
- إنشاء مدونات إلكترونية خاصة بالطلاب مرتبطة بموقع المدرسة لوضع مشروعاتهم التعليمية في صفحة خاصة، بمتوسط (٣,٦٨).
- تسجيل المعلم المحاضرات والدروس وحفظها صوتيا على مواقع مشاركة الصوتيات، بمتوسط (٣,٤٥).

فيما جاء المتوسط العام للمحور الثالث (٤,٠٥)، وهو ما يشير إلى تقدير (عالي) في تحديد المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.

- **السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، والتي تعزى إلى درجة المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مصادر التعلم، ومستوى المهارة في الحاسب الآلي؟**

وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل الدراسي، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية والمتطلبات التربوية وفقا لمتغير المؤهل الدراسي

المحور	المجموعة	العينة	المتوسط	قيمة ت لعينتين مستقلتين	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتطلبات الفنية والإدارية	بكالوريوس	٦٦	٣,٦٧	٠,٤٧٦	١٠٠	٠,٦٣٥
	ماجستير	٣٦	٣,٥٦			
المتطلبات التربوية	بكالوريوس	٦٦	٤,١١	١,٠٠٦	١٠٠	٠,٣١٧
	ماجستير	٣٦	٣,٩٣			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن متوسط أصحاب مؤهل البكالوريوس في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية كان (٣,٦٧)، و(٤,١١) على التوالي، بينما كان متوسط أصحاب مؤهل الماجستير في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية (٣,٥٦)، و (٣,٩٣) على التوالي. وجاءت قيمة ت لمحور المتطلبات الفنية والإدارية (٠,٤٧٦) بمستوى دلالة (٠,٦٣٥)، بينما جاءت قيمة ت لمحور المتطلباتِ التربوية (١,٠٠٦) بمستوى دلالة (٠,٣١٧). وكلا المستويينِ غير دالين إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي عينة الدراسة ذوي مؤهل البكالوريوس وذوي مؤهل الماجستير في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) لِلكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لسنوات الخبرة في مجال مصادر التعلم، وجاءت نتائج الاختبار على النحو التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية والمتطلبات التربوية وفقا لمتغير سنوات الخبرة في مصادر التعلم

المحور	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
المتطلبات الفنية والإدارية	أقل من خمس سنوات	٨	٣,٨٢٥	١,٢٥٦
	من خمس إلى عشر سنوات	٢٨	٣,٣٣٥	١,٢٨٨
	أكثر من عشر سنوات	٦٦	٣,٧٣٨	١,٠٦٩
	المجموع	١٠٢	٣,٦٣٤	١,١٥٠
المتطلبات التربوية	أقل من خمس سنوات	٨	٤,٣٨٠	٠,٦٦٢
	من خمس إلى عشر سنوات	٢٨	٣,٨٨٥	٠,٩٦٢
	أكثر من عشر سنوات	٦٦	٤,٠٨٧	٠,٨٣٠
	المجموع	١٠٢	٤,٠٥٤	٠,٨٥٩

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية والمتطلبات التربوية وفقا لمتغير سنوات الخبرة في مصادر التعلم

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	مستوى الدلالة
المتطلبات الفنية والإدارية	التباين بين المجموعات	٣,٥٠٦	٢	١,٧٥٣	١,٣٣٢	٠,٢٦٩
	التباين داخل المجموعات	١٣٠,٣٦٣	٩٩	١,٣١٦		
	المجموع	١٣٣,٧٦٩	١٠١			
المتطلبات التربوية	التباين بين المجموعات	١,٧١٦	٢	٠,٨٥٨	١,١٦٤	٠,٣١٦
	التباين داخل المجموعات	٧٢,٩٥٦	٩٩	٠,٧٣٧		
	المجموع	٧٤,٦٧٢	١٠١			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة ف لتحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في المتطلبات الفنية والإدارية بناءً على سنوات الخبرة في مصادر التعلم كانت (١,٣٣٢)، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٢٦٩). بينما كانت درجة ف لتحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في المتطلبات التربوية بناءً على سنوات

الخبرة في مصادر التعلم (١,١٦٤)، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٣١٦). وكلا الدرجتين غير دالة إحصائيا عند المستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية بناءً على سنوات الخبرة في مصادر التعلم.

كما تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير مستوى المهارة في الحاسب الآلي، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية والمتطلبات التربوية وفقا لمتغير مستوى المهارة في الحاسب الآلي

المحور	المجموعة	العينة	المتوسط	قيمة ت لعينتين مستقلتين	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتطلبات الفنية والإدارية	إجادة مهارة الحاسب بدرجة متوسطة	٥٧	٣,٢٨٣	٣,٦٨١	١٠٠	٠,٠٠
	إجادة مهارة الحاسب بدرجة احترافية	٤٥	٤,٠٨٠			
المتطلبات التربوية	إجادة مهارة الحاسب بدرجة متوسطة	٥٧	٣,٧٣٣	٤,٦٦٨	١٠٠	٠,٠٠
	إجادة مهارة الحاسب بدرجة	٤٥	٤,٤٦٢			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن متوسط من يجيدون مهارات الحاسب الآلي بدرجة متوسطة في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية كان (٣,٢٨٣)، و(٣,٧٣٣) على التوالي، بينما كان متوسط من يجيدون مهارات الحاسب الآلي بدرجة احترافية في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية (٤,٤٦٢)، و (٤,٠٨٠) على التوالي. وجاءت قيمة ت لمحور المتطلبات الفنية والإدارية (٣,٦٨١) بمستوى دلالة (٠,٠٠)، بينما جاءت قيمة ت لمحور المتطلبات التربوية (٤,٦٦٨) بمستوى دلالة (٠,٠٠). وكلا المستويين دالين إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي من يجيدون مهارات الحاسب بدرجة متوسطة، ومن يجيدون مهارات الحاسب بدرجة احترافية في محور المتطلبات الفنية والإدارية، ومحور المتطلبات التربوية.

- **ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها:**
- **السؤال الأول:**
- **ما واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟**

من خلال الجدول رقم (٨) يتبين أن متوسط قيمة فقرات المحور الأول كانت (٣,٣٨)، وهو ما يشير إلى تقدير (متوسط) في تحديد واقع توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية. وقد تراوحت فقرات المحور بين تقديري (متوسط) و (عالي). ومن خلال القائمة السابقة يتضح أن أقل الجوانب ذات العلاقة بتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة

في البيئة التعليمية كانت هي توافر أجهزة الحاسب الآلي بما يتناسب مع عدد طلاب المدرسة، يليها عدم سماح الوقت المخصص لاستخدام الحاسب الآلي باستعراض مقاطع الفيديو والصور والصوتيات، وهما الأمران اللذان يشكلان أبرز التحديات في دمج التقنية في التعليم، حيث لازالت أجهزة الحاسب الآلي المتوافرة في مدارس التعليم العام دون التوافر المأمول بما يعطي الفرصة لجميع الطلاب باستخدام الحاسب الآلي وتوظيفه تعليميا. كما يتضح من النتائج السابقة انخفاض مستوى استخدام الطلاب لتطبيقات ومواقع مشاركة الصور والصوتيات مقارنة باستخدام تطبيقات ومواقع مشاركةٍ الفيديو، وربما يرجع السبب إلى أن استخدام مقاطع الفيديو أكثر تشويقا وجاذبية من المقاطع الصوتية أو الصور. كما أشارت النتائج إلى أن توافر المحتوى التعليمي على موقع اليوتيوب جاء أعلى الجوانب ذات العلاقة بتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، مما يؤكد أهمية توظيف هذا المحتوى المتوافر في البيئة التعليمية بكفاءة وفاعلية.

تتوافق نتائج السؤال الأول مع دراسة كوليس ومونينب (Collis and Moonenb, 2008) التي أكدت الانتشار الكبير لاستخدام تطبيقات الويب ٢,٠ من قبل المتعلمين من جميع الأعمار ولكن خارج نطاق التعليم الرسمي. كما تؤيد النتائج ما توصلت إليه دراسة مرهي (Merhi, 2015) من تأثير العوامل التكنولوجية على سلوكيات الطلاب في استخدام وتبني البودكاست، وكذلك ما توصلت إليه دراسة لينهارت ومادن (Lenhart and Madden, 2007) من تزايد استخدام المراهقين لصفحات الشبكات الاجتماعية بشكل يومي، مع قيام نسبة كبيرة منهم بإنشاء صفحات خاصة بهم على الإنترنت.

- **السؤال الثاني**:
- **ما المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟**

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن المتوسط العام للمحور الثاني الذي يهدف إلى تحديد المتطلبات الفنية والإدارية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، كان (٣,٦٣) مما يشير إلى تقدير (عالي) لفقرات المحور التي تم تحديدها، وهي الفقرات ذات العلاقة بوزارة التعليم وإدارات التعليم، أو بشكل آخر جميع الإجراءات التي تتعلق بالعمل المؤسسي والتنظيمي. وقد حازت فقرتين على أعلى تقدير بناءً على استجابات عينة الدراسة، وهي تتعلق بتوظيف البريد الإلكتروني في التواصل بين الجهات المعنية في الوزارة وإدارات التعليم وبين المدارس، بالإضافة إلى تجهيز قاعات المصادر ومعامل الحاسب بالطاولات والمقاعد المخصصة لاستخدام الحاسب الآلي، وربما يرجع ارتفاع تقدير هذه الفقرة إلى طبيعة عمل عينة الدراسة في قاعات مصادر التعلم، وإحساسهم بمدى أهمية توفير التجهيزات الأساسية الملائمة لاستخدام الحاسب الآلي من قبل الطلاب. كما حظيت الفقرة التي تشير توعية إدارات المدارس بأهمية تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في التعليم بمرتبة متقدمة

من بين فقرات محور المتطلبات الفنية والإدارية، وقد يرجع ذلك لارتباط إدارات المدارس بقرارات ذات أهمية في توظيف تطبيقات الحاسب الآلي في التعليم، كما أشارت عينة الدراسة إلى أهمية توافر شبكة الإنترنت بسرعات عالية، بالإضافة إلى توفير شبكة داخلية في المدارس، وقد حظي دعم المحتوى الرقمي بمستوى متقدم في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية، لأهمية إثراء مواقع مشاركة الوسائط المتعددة بالمحتوى التعليمي الملائم لمختلف المراحل الدراسية. كما أشارت استجابات عينة الدراسة إلى أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة على التعامل مع الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية. وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الخليفة، ٢٠٠٦) والتي حثت المؤسسات التدريبية والتعليمية المهتمة بعقد ورش عمل دورية لتعريف المدرسين والطلاب بكيفية عمل هذه التقنيات والتعريف بالجديد منها والتي تظهر بين الفينة والأخرى مع التطور المتسارع لشبكة الإنترنت.

وجاءت نتيجة المحور الثاني مؤيدة لما أشات إليه دراسة كوليس ومونينب (Collis and Moonenb, 2008) من التأكيد على دعم المؤسسة لبيئات التعلم الافتراضية، والتغلب على العوائق أمام المساهمة الفعالة لأنشطة التعلم، وكذلك ما توصلت إليه دراسة (الخثلان، ٢٠١١م) من تبني القائمين على قسم اللغة الإنجليزية او التعاون مع معاهد عالمية لإنتاج حلقات بودكاست صحيحة لغويا، وملاءمة لموضوعات المقررات الدراسية، ودراسة مرهي (Merhi, 2015) التي أوصت الممارسيين التربويين بتقديم البودكاست كتقنية مفيدة يمكن أن تساعد الطلاب في نجاحهم الأكاديمي.

- **السؤال الثالث**:
- **ما المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية؟**

بالنظر إلى الجدول رقم (١٠) يتبين أن المتوسط العام للمحور الثالث الذي يهدف إلى تحديد المتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، كان (٤,٠٥) مما يشير إلى تقدير (عالي) لفقرات المحور التي تم تحديدها، وهي الفقرات ذات العلاقة بالجوانب التربوية والتعليمية على مستوى المعلم والطالب والمنهج المدرسي. وقد حازت جميع فقرات المحور المحددة على درجة عالية من الأهمية، وجاءت الفقرات التي تشير إلى دعم الطالب وتوجيهه إلى الاستخدام الأمثل لأدوات وتطبيقات الوسائط المتعددة في مراتب متقدمة من ضمن المحور، بالإضافة إلى دعم المنهج الدراسي بمحتوى وروابط لمواقع مشاركة الوسائط المتعددة، وهي توافق ما توصلت إليه دراسة (الخثلان، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م) من الاهتمام بتلبية حاجات الجيل الجديد من المتعلمين وزيادة دافعيتهم بتوفير وسائل تعليمية تكنولوجية تدعم الصوتيات مما يجعل عملية التعليم مشوقة، والاستفادة من ما تتيحه مواقع الوسائط المتعددة من بث ملفات بتنسيقات مختلفة مثل: الصوت والفيديو.

أشارت النتائج أيضاً إلى أهمية تدريب المعلمين والطلاب على إنتاج الوسائط المتعددة، وطرق التعامل الفعالة مع مواقع مشاركة الوسائط المتعددة، وهي ما تتفق مع كلٍ من دراسة كوليس ومونينب (Collis and Moonenb, 2008)، ودراسة دريكسلر وبارالت وداوسون (Drexler; Baralt; and Dawson, 2008)، اللتان تؤكدان على أهمية البناء التدريجي لخبرات المعلمين في استخدام وإدارة الأدوات الرئيسة لويب ٢,٠ المناسبة لدعم الأنشطة التعليمية مثل المدونات وتطبيقات الويكي، وأدوات مشاركة الفيديو والصور، وأهمية درو المعلمين كمقيّمين لأساليب التعلم بأدوات الويب ٢,٠. كما تضمنت نتائج السؤال الثالث التأكيد على أهمية تحفيز الطلاب والمعلمين على إنتاج مقاطع الفيديو ونشرها على موقع اليوتيوب YouTube لدعم المحتوى الرقمي التعليمي بما يعود بالفائدة على عملية التعلم، وهي ما يدعم دراسة بوزيتو مور (Buzzetto-More, 2014)، ودراسة رودت وهاري وموبويل (Roodt, Harry & Mwapwele, 2017)، ودراسة (العنزي والفيلكاوي، ٢٠١٧)، والتي تشير إلى إيجابية استخدام اليوتيوب YouTube في تحسين عملية التعلم، وزيادة تعلم المقررات عبر الإنترنت والفصول الدراسية.

- **السؤال الرابع**:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية، والتي تعزى إلى درجة المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مصادر التعلم، ومستوى المهارة في الحاسب الآلي؟**

يتضمن السؤال الرابع التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد متطلبات توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية وفقاً لمتغيرات المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في العمل في مصادر التعلم، ومستوى المهارة في الحاسب الآلي.

تشير نتائج الجدول رقم (١١)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في تحديد كل من المتطلبات الفنية والإدارية والمتطلبات التربوية وفقاً لدرجة المؤهل الدراسي (البكالوريوس والماجستير)، فقد اتفق كلا القسمين على تحديد درجة الأهمية في المتطلبات الفنية والإدارية، وكذلك المتطلبات التربوية.

كما تشير نتائج الجدول رقم (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية والمتطلبات التربوية لتوظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة في مجال مصادر التعلم.

أما استجابات أفراد عينة الدراسة في تحديد المتطلبات الفنية والإدارية وفقاً لمستوى المهارة في الحاسب الآلي فتشير نتائج الجدول رقم (١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي المهارة في الحاسب الآلي بدرجة متوسطة، والأفراد ذوي المهارة في الحاسب الآلي بدرجة احترافية، حيث جاء متوسط

استجابات الأفراد ذوي المهارة المتوسطة في الحاسب الآلي في محور المتطلبات الفنية والإدارية (٣,٢٨)، فيما جاء متوسط استجابات الأفراد ذوي المهارة الاحترافية في الحاسب الآلي (٤,٠٨)، أما محور المتطلبات التربوية فقد جاء متوسط استجابات الأفراد ذوي المهارة المتوسطة في الحاسب الآلي (٣,٧٣)، وجاء متوسط استجابات الأفراد ذوي المهارة الاحترافية في الحاسب الآلي (٤,٤٦)، وربما يرجع تفوق متوسط استجابات الأفراد ذوي المهارة في الحاسب الآلي بدرجة احترافية إلى ارتفاع تقديرهم لأهمية المتطلبات المحددة في المحورين الثاني والثالث لكونهم أكثر إلماما بالأدوات والأجهزة التقنية ذات العلاقة بدعم مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية.

- **توصيات الدراسة**:

- إثراء المحتوى الرقمي العربي بملفات الوسائط المتعددة بأنواعها المختلفة (الفيديو، الصور، الصوتيات)، بما يتناسب مع المقررات الدراسية ومستوى الطلاب.
- تدريب الطلاب على أخلاقيات الحاسب الآلي، وطرق التعامل الأمثل مع المحتوى الرقمي للوسائط المتعددة.
- تدريب المعلمين على طرق التدريس التي تدعم التعلم بالوسائط المتعددة.
- توفير الدعم الملائم لمراكز مصادر التعلم ومعامل الحاسب في المدراس، وإمدادها بالكفايات البشرية والمادية والتقنية اللازمة لتحقيق الاستفادة القصوى من دمج التقنية في التعليم.
- تعزيز التواصل بين إدارات التعليم والأقسام الإشرافية من جهة، والمدارس والمعلمين من جهة أخرى في سبيل تبادل الخبرات في مجال تصميم ونشر ملفات الوسائط المتعددة التعليمية.
- إجراء دراسة على التصميم التعليمي لتطوير محتوى المقررات الدراسية من الوسائط المتعددة.
- إجراء دراسة على توظيف تطبيقات ومواقع مشاركة الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية على طلاب التعليم العالي.

- **المراجع العربية**:

- أبو العطا، مجدي محمد. (١٤٣١هـ - ٢٠١٠م). **التواصل الاجتماعي باستخدام Facebook**. شركة علوم الحاسب. القاهرة.
- إيفرس، كارين وبارون، آن. (٢٠٠٩م). **استخدام الوسائط المتعددة في التعليم**. ترجمة: عبدالوهاب إسماعيل قصير. دار شعاع للنشر والعلوم. حلب
- التودري، عوض حسين. (١٤٢٥هـ). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. مكتبة الرشد. الرياض.
- الحاج، فايز بن محمد علي. (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م). **البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل**. ندوة مدرسة المستقبل. كلية التربية - جامعة الملك سعود

- الثويني، سليمان ناصر. (٢٠١٦). فعالية بيئة تعلم تشاركية قائمة على شبكات التواصل الاجتماعي (اليوتيوب) في تنمية المهارات الحياتية لدي طلاب المرحلة الثانوية بحائل. المجلة العربية للتربية العلمية - اليمن، ع٥، ٦٢ - ٨٤.
- الحايك، هيام. (٢٠٠٦م). **الشبكة الاجتماعية الجديدة في الويب ٢,٠** . مجلة المعلوماتية - السعودية، ع ١٧ ,الصفحات: ٢٣ - ٢٦
- الخثلان، أريج زيد. (١٤٣٢هـ - ٢٠١١م). **فاعلية البودكاست في تطوير مهارات الحديث في مقرر الانجليزية كلغة ثانية**. المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم العالي. الرياض.
- الخليفة، هند بنت سليمان (٢٠٠٦). **توظيف تقنيات ويب ٢,٠ في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني**. المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني. الرياض .المملكة العربية السعودية
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣م). **منتوجات تكنولوجيا التعليم**. مكتبة دار الكلمة. القاهرة
- الدلح، فيصل خالد. (٢٠١٥). توظيف ادوات التعلم التشاركية القائمة على شبكة الإنترنت في تدريب مدربي اللغة الانجليزية على متابعة المستحدثات التكنولوجية التعليمية فى التدريب. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا -مصر، ع٥٧، ٣٣٧ - ٣٨٨.
- صالح، صالح أحمد، وهارون، الطيب أحمد. (٢٠١٣). فاعلية تقنية البودكاست التعليمي في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا -مصر، ع٤٩، ١٠٧ - ١٦٦.
- عماشه، محمد عبده راغب. (٢٠٠٨م). **التعليم الالكتروني والويب ٢,٠**. مجلة المعلوماتية - السعودية، ع ٢٤ ,الصفحات: ١٨ - ٢٣
- العنزي، سعاد، والفيلكاوي، عبدالله. (٢٠١٧). أثر استخدام موقع يوتيوب على التحصيل الدراسي لطالبات مادة رياضيات "١" بكلية الدراسات التكنولوجية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب المويت. المجلة التربوية -الكويت، مج٣١، ع١٢٢، ٥٩ - ٨٥.
- فرج، عبداللطيف حسين. (٢٠٠٥). توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه. المجلة التربوية. ع ٧٤. م ١٩. الصفحات: ١١٠-١٥٠
- كوجك، كوثر حسين وآخرون (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م). **تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**. مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية. بيروت.
- المدهوني، **فوزية بنت عبدالله. (١٤٣٢هـ - ٢٠١١م). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم.** المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم العالي. الرياض.
- مهدي، حسن ربحي. (٢٠١٨). التعلم الإلكتروني: نحو عالم رقمي. عمّان: دار الموهبة للنشر والتوزيع ودار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز و المبارك، أحمد بن عبدالعزيز (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات**. مؤسسة شبكة البيانات. الرياض.
- موسوعة ويكبيديا

• المراجع الأجنبية:

- Anderson, Paul. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. Technology and Standards Watch. JISC.

- Bakr, Samira Mohamed. (2011). Weblog: An Effective web-tool in EFL classes. The Second International Conference of E-learning and Distance Education (eLi 2011). Riyadh.
- Bonk, Curtis J. (2007). Web 2.0 and Emerging Learning Technologies.Available At: http://en.wikibooks.org/wiki/ Web_2.0_and_ Emerging_Learning_Technologies
- Buzzetto-More, N. A. (2014). An examination of undergraduate student's perceptions and predilections of the use of YouTube in the teaching and learning process. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 10, 17-32. Retrieved from http://www.ijello.org/Volume10/IJELLOv10p017-032Buzzetto0437.pdf
- Chandra, Vinesh and Chalmers, Christina. (2010). Blogs, wikis and podcasts – Collaborative knowledge building tools in a Design and Technology course. Journal of Learning Design .2010 Vol. 3 No. 2. P 35-49
- Collis, Betty and Moonenb, Jef. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: quality perspectives. Educational Media International. Vol. 45, No. 2, June 2008, 93–106.
- Crick, M. (2012). Social Media Use in the Bronx: New Research and Innovations in the Study of YouTube's Digital Neighborhood. Journal of Technology in Human Services, 30(3-4), 262-298.
- Deborah, L.; Baskaran, R., & Kannan, A. (2014). Learning styles assessment and theoretical origin in an E-learning scenario: A survey. The Artificial Intelligence Review, 42(4), 801-819. doi: http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10462-012-9344-0
- Drexler, Wendy; Baralt, Anna; and Dawson, Kara. (2008). The Teach Web 2.0 Consortium: a tool to promote educational social networking and Web 2.0 use among educators. Educational Media International Vol. 45, No. 4, December 2008, 271–283
- Eick, C. J., & King Jr, D. T. (2012). Nonscience Majors' Perceptions on the Use of YouTube Video to Support Learning in an Integrated Science Lecture. Journal of College Science Teaching, 42(1).
- Flickr. (2018). www.flicker.com
- Heilesen, Simon B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? Computers & Education, Volume 55, Issue 3, Pages 1063-1068, ISSN 0360-1315, https://doi.org/10.1016/j.compedu. 2010.05.002.

- Hong Wang. (2008). Exploring educational use of blogs in U.S. education. US-China Education Review. USA. Oct. 2008, Volume 5, No.10. p 34-38.
- Instagram. (2018.) www.instagram.com
- Jobbings, D ave. (2005). Exploiting the educational potential of podcasting. Available At: http://www.recap.ltd.uk/articles/ podguide. html
- Lenhart, Amanda and Madden, Mary (2007). Social Networking Websites and Teens: An Overview. Pew Internet & American Life Progect.
- Merhi, M. I. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. Computers & Education, 83, 32-43.
- Olaniran, Bolanle A. (2009). Culture, learning styles, and Web 2.0. Interactive Learning Environments. Vol. 17, No. 4, December 2009, p 261–271
- O'Reilly, Tim. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation. Available At: http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228
- Plews, R. C. (2017). Self-direction in online learning: The student experience. International Journal of Self-Directed Learning, 14(1), 37-57.
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- Redecker, Christine; Ala-mutka, Kirsti; Bacigalupo, Margherita; Ferrari, Anusca; and Punie Yves. (2009). Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. European Communities, Spain.
- Roodt, S., & Peier, D. (2013, July). Using YouTube© in the classroom for the net generation of students. In Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference (pp. 473-488). Informing Science Institute.
- Roodt, S., Harry, N., & Mwapwele, S. (2017, July). The Effect of Using YouTube in the Classroom for Student Engagement of the Net Generation on an Information Systems Course. In Annual Conference of the Southern African Computer Lecturers' Association (pp. 48-63). Springer, Cham.
- Thompson, John. (2007). Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students? Available At: http://www.innovateonline.info/index. php? view=article&id=393

- Tu, Chih-Hsiung; Blocher, Michael; and Roberts, Gayle. (2008). Constructs for Web 2.0 learning environments: a theatrical metaphor. Educational Media International.Vol. 45, No. 4, December 2008, p 253–269.
- Warschauer, Mark and Liaw, Meei-Ling. (2010). Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education. National Institute for Literacy. Washington, DC.
- YouTube. (2018). www.youtube.com
- Zhang, D., Zhao, J., Zhou, L., & Nunamaker, J., Jay. (2004). Can e-learning replace classroom learning? Communications of the ACM. Volume 47 Issue 5, May 2004. Pages 75-79. ACM New York, NY, USA. Doi: 10.1145/986213.986216

****

البحث العاشر:

الرضا الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات بمدينة أبها

إعداد :

أ / فاطمة بنت عيسى قاسم اليحيى
حاصلة على ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي
بكلية التربية جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية

الرضا الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات بمدينة أبها

أ / فاطمة بنت عيسى قاسم اليحيى
حاصلة على ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي
بكلية التربية جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الرضا الزواجي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتحقيقا للهدف الرئيس للبحث والذي تمثل في "الكشف عن العلاقة بين الرضا الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية " استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينه البحث من الزوجات العاملات وغير العاملات بمدينة أبها وعددهن(٤٠٠) سيدة متزوجة مقسمة إلى (٢٠٠زوجة عاملة) و(٢٠٠ زوجة غير عاملة)، وتكونت أدوات البحث من: مقياسين أحدهما مقياس الرضا الزواجي من إعداد شنايدر(١٩٨١) تم تقنينه على البيئة السعودية من إعداد أزهار السمكري (٢٠٠٩)، والآخر مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد كوستا وماكري(١٩٩٢) وتقنين عبد الله الرويتع (٢٠٠٧) نسخة الإناث، وتم معالجة البيانات بعدد من الأساليب الإحصائية المناسبة.وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العصابية والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي، بينما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التفاني والإنبساط والوداعة والإنفتاح والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على التفاني والوداعة والانبساط وفقا لاختلاف سنوات الزواج لصالح من سنوات زواجهن ٥ -١٠ سنوات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العصابية والانفتاح لدى الزوجات العاملات وغير العاملات ترجع إلى اختلاف سنوات الزواج، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الرضا الزواجي و عوامل التفاني والوداعة والانفتاح ترجع لتأثير مستوى تعليم الزوجة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الزوجات العاملات وغير العاملات على بعد الانفتاح وبعد العصابية ترجع لتأثير العمل وذلك لصالح الزوجة العاملة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات وغير العلامات على أبعاد التفاني والانبساط والوداعة ترجع لتأثير العمل.

الكلمات المفتاحية: الرضا الزواجي، عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، المتزوجات العاملات وغيرالعاملات

Marital Satisfaction and its Relationship to the Five Major Factors of Personality Among Married Working and Non-Working City of Abha.

Fatima Essa G. AL Yahya

Abstract:
Thesis aimed to examine the satisfaction marital in married life in terms of the wife, and the disclosure of the relationship between satisfaction with marital and factors of the five major personality, the researcher used the descriptive approach , and in order to achieve the president's goal of the study, which represents the " disclosure of the relationship between satisfaction with marital, and the factors of the five major personality" used researcher approach Correlative It is a curriculum metadata that is used to study the relationship between two variables or more of the variables of the study, the study sample consisted of wives working and non- working city of

Abha and the number of women (400), a married woman is divided into (200 wife worker) and (200 wife is not workin, and formed Tools study: two measures Ahadahma measure of satisfaction with marital prepared by Schneider (1981) has been codified on the environment Arabia prepared Azhar Tinker (2009), and the other is a measure of the list of factors the five major figure of preparation Costa and McRae (1992) and rationing Abdullah Ruwiti (2007) version female, and manipulated the data byseveral appropriate statistical analyses.The study resulted in the following findings: no statistically significant relationship between neuroticism and the total score on a scale of marital satisfaction while there is a negative relationship statistically significant differences between dedication and Diastole and gentility and openness and total score on a scale of satisfaction marital , and there were statistically significant differences between the mean scores on the dedication and gentleness and extroversion , according to the different years marriage, and there are no statistically significant differences between the mean scores of neuroticism and openness to the wives of working and non-working due to the difference in years of marriage , and no statistically significant differences between the mean scores overall measure of satisfaction with marital and factors dedication and gentleness and openness due to the effect of the level of education of the wife, as there statistically significant differences between the average scores of wives working and non- working on after opening and after neuroticism due to the impact of the work for the benefit of the wife working , while there are no statistically significant differences between working wives and other markings on the dimensions of the dedication and extroversion and gentleness due to the impact of the work.

Keyword : Marital Satisfaction - Five Major Factors of Personality - Married Working and Non-Working

- **المقدمة**:

يعد الزواج نعمة من أعظم نعم الله على خلقه، وهو تحقيق لفطرة الله التي فطر الناس عليها، المتمثلة في إشباع رغبتهم للحب، والتعاطف، والتواد، والتراحم، ويعتبر مصدرا للسكن، وحدوث الاستقرار النفسي والاجتماعي، كما أنه الأساس في استمرار النوع البشري بصورة شرعيه بحدوث الإنجاب والتكاثر حتى يرث الله الأرض ومن عليها، والزواج الذي يتحقق عن طريق معيشة فردين من جنسين مختلفين في حيز مكاني له طابع ارتباطي يصعب انهياره بسبب العلاقة الرسمية العلنية التي قام بها. قد جعله الله -سبحانه وتعالى - آية من آياته التي تؤكد على عظمته، ورحمته بعبادة بالرغم من اختلافهم، وهذا إن دل إنما يدل على أهمية الزواج في حياة الفرد، ومكانته الشرعية.

وقد أوضح المالك ونوفل (٢٠٠٦) أن الزواج يعد النظام الاجتماعي الذي ارتضاه الإسلام منذ القدم؛ لتقوم عليه علاقة الرجل بالمرأة طريق الزواج منظما بذلك حدود هذه العلاقة، ومداها، وآثارها بالالتزام المتبادل، والحقوق المزدوجة لكل منهما تجاه الآخر، ويتم ذلك على أساس من الاتفاق، والرضا، والإيجاب، والقبول بقيام الرباط الزواجي بينهما.

وأكدت سمكري (٢٠٠٩) أن الرضا الزواجي يعتبر من أهم العوامل المساهمة في استمرار واستقرار الزواج، حيث إنه يؤكد على حدوث الإشباع لرغبات كلا الزوجين من حيث إشباع غريزة الجنس، وغريزة الأمومة لدى الأم، كذلك إشباع الحاجة للحب والأمن، والحاجة للتقدير والاحترام، وإشباع الحاجة لتحقيق الذات.

وقد أشارت بلميهوب (٢٠١٠) إلى دراسة ماركمان (١٩٩٣) لتحديد العوامل الخاصة، والسلوك المنبئ بالاستقرار الزواجي، حيث توصلت الدراسة إلى أن الرضا الزواجي يقل في السنوات الأولى، ويبدأ بالثبات بعد ثلاث سنوات من الزواج، كما أكدت على ثلاثة عوامل تؤدي إلى التفكك الزواجي، وهي عدم الشعور بالثقة المتبادلة بين الطرفين، ونقص مهارات الإصغاء والتحدث من قبل الطرفين، والاستجابة للحاجات العاطفية لكل منهما، وهذه العوامل الثلاثة تعتبر العوامل الأساسية لتحقيق الرضا الزواجي الذي يساعد على استمرار الحياة الزوجية، كما أكد في دراسة بالدوين، وآخرين (١٩٩٢) أن الحب وإشباع الحاجات العاطفية يمد الفرد بالإحساس بالتقبل، والتقدير، بينما يؤدي الرفض، وانعدام الثقة المتبادلة إلى الشعور بالدونية، وبالتالي عدم الرضا.

كما وضح محمود (٢٠٠٦) عدد من الدراسات تشير لذلك منها: "دراسة شام، وحسين (١٩٩٢)والتي توصلت إلى أن الاهتمامات المشتركة بين الزوجين، والقدرة على إظهار الود، والحب، والثقة، والتفاهم العاطفي، وتقبل الدور من السلوكيات الزوجية التي تساعد على استقرار، واستمرار الحياة الزوجية. وأكدت دراسة إبراهيم(٢٠٠١) أن إدراك السعادة الزوجية، والشعور بالرضا تجاه الحياة الزوجية له تأثير دال على التوافق الاجتماعي، والدراسي".

وتتفق الباحثة مع ما ذكرته صالح (٢٠٠٦)عن الرضا الزواجي أنه يحقق السعادة الزوجية حين قالت: أن السعادة الزوجية تعتبر نتاج بعدين هما: الرضا والتوتر، حيث يحدد هذان البعدان مستوى السعادة في العلاقة الزوجية التي يخبرها الزوجان في تفاعلهما الزواجي، و الرضا عبارة عن الحالة التي تكون فيها المشاعر عامة لدى الزوج، والزوجة من السعادة في زواجهما من جهة، وفي علاقتهما مع الآخرين من جهة أخرى، وهذا دلالة على أهمية هذا الشعور الذي يرتبط بالسعادة ارتباطا موجبا، بينما التوتر يرتبط سلبا بالسعادة، ويؤدي لنتائج سلبية على الزوجين، والأبناء، وأفراد الأسرة عامه، وقد اهتم الباحثون بالرضا الزواجي، والتفاعلات التي تحدث بين الزوجين داخل إطار الحياة الزوجية، والتي تعتمد على المعرفة، والحالة الوجدانية، والفسيولوجية، والمساندة الاجتماعية، وبعض المتغيرات الديموغرافية، والاجتماعية(العمل، ومدة الزواج، المستوى التعليمي) .والتي من خلالها يمكن تطوير التغذية الراجعة ليتم التخفيف من التوتر الزواجي، وتكوين خلفية كافية لدى الزوجين عن الرضا الزواجي باعتباره عملية تختلف نسبيا من فرد لآخر، حسب ما يرغبه، ويتمناه من الزواج.

وأشار محمود(٢٠٠٦) إلى عدد من الدراسات التي تؤكد أهمية مشاعر الرضا والسعادة في تحقيق الاستقرار منها: "دراسة دونالد وكرستيال (Donald and Christeal,1998) والتي بينت أن الحالة المزاجية تعد منبئ قوي لمشاعر السعادة مقارنة بغيرها من المتغيرات كالعمر، والتعليم، والصحة،والحالة الاقتصادية، وأن الاستقرار الزواجي يعتمد بدرجة كبيرة على المساندة العاطفية، والمادية، والاجتماعية بين الأزواج، والتي ترتبط بالانفعالات الوجدانية للزوجين كالبهجة،والسرور، والتفاؤل، والمرح، ولذة الاستمتاع، وأن الاضطرابات الزوجية ترتبط بالانفعالات السالبة بين الزوجين كالخوف، والحزن، والاكتئاب، والأفكار السالبة. كما توصلت دراسة فروش مانجليسدروفر، و ميتشيل (Frosch Mangelesdrofr, and Mitchel,1998) إلى أن إدراك مساندة القرين، وتجنب النقد، والاتصال الفكري الجيد، وتبادل المشاعر ترتبط بالرضا الزواجي، والكفاءة،والقدرة على الإنجاز".

وأكد أبو أسعد (٢٠٠٩) أن الرضا يزداد إذا كان لدى الزوجين القدرة على القيام بواجباتهما تجاه الطرف الآخر، وتجاه الأبناء، والأسرة بوجه عام. وإذا تمكن الطرفان من التعامل بكفاءة مع ما يواجههما من مشكلات داخلية، أو خارجية، وهذا يوضح لنا أهمية نمو جوانب الشخصية لدى الزوجين.

وقد أشار محمود (٢٠٠٦) إلى عدد من الدراسات التي تؤكد على أهمية عوامل الشخصية في الرضا الزواجي منها: "دراسة كوسك (kosek,1998) التي تؤكد أن عوامل الشخصية هامة في التنبؤ بالرضا الزواجي لكل من الزوجين، وأن الأزواج مرتفعي الطيبة، والقبول، والإيثار، والتعاطف مع الآخرين حياتهما أكثر توافقا، واستقرارا،كذلك دراسة شانهونج، وإيفان(٢٠٠٥) توصلت إلى أن تشابه الزوجين في عوامل الشخصية له تأثير على التوافق الزواجي، واستقرار الزواج يفوق تأثير متغيرات القيم، والاتجاهات".

- **مشكلة البحث**:

تحتل مؤسسة الزواج مكانة غير عادية بالنسبة للزوجة حيث " أن شعور الزوجة بالرضا عن الزواج ينعكس بالإيجاب على صحتها النفسية، والأسرة التي تنشأ بالزواج الذي شرعه الله على أسس فيها تكون الزوجة مصدر سعادة لزوجها، وكذلك الزوج" (مرسي، ١٩٩٥، ٢١).

ويعد الرضا الزواجي من أهم مؤشرات الاستقرار الزواجي، و إنعدامه قد يؤدي لانفصال الزوجين، وحدوث التفكك الأسري، وكذلك له تأثير سلبي على حياة الأبناء، و قد أشارت الكومي (٢٠٠٧) عند البحث عن العوامل المسببة لحدوث الطلاق إلى أن أهم المسببات هو عدم الرضا الزواجي بشكل عام عن وجه، أو عدة أوجه من الحياة الزوجية، ولكي تتحقق أهداف الزواج، و يستمر لابد أن تشيع فيه المودة، والرحمة، والتفاهم، وأن يكون سكنا نفسيا للزوجين؛ ليصلا إلى درجة من الرضا الزواجي الذي بدوره يعمل على استقرار الحياة الزوجية، كما أن عوامل الشخصية تلعب دورا في استقرار الحياة الزوجية، وقد اتضح من دراسة كوسك

(kosek,1998)، ودراسة شانهونج وإيفان(٢٠٠٥) أنها تعتبر من أهم المنبآت بالرضا الزواجي، و إنه كلما كانت شخصيتا الزوجين على قدر من التقارب، والتجانس، والتفاهم ساعدهما ذلك على التكيف مع الحياة الزوجية والرضا بها، والقدرة على مواجهة صعوبات الحياة، وتخطي المشكلات التي قد تؤدي إلى تفكك وانهيار الحياة الزوجية.

وقد تعددت الدراسات التي تؤكد على أهمية الرضا الزواجي، وكذلك العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الحياة الزوجية، والأسرية بشكل عام، وبمراجعة هذه الدراسات لوحظ أن الاهتمام في البيئة العربية أنصب على جانب التوافق الزواجي، وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد يعود ذلك لكون الكثير يعتبر الرضا جزء من التوافق، وتابع له، أو أنه يعطى نفس المعنى، بينما وجد توجه في المجتمع الغربي لدراسة الرضا الزواجي بشكل بارز، أما الدراسات التي اهتمت بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تمتاز بالوفرة في مجتمعنا العربي، مع التوافق الزواجي، و مع متغيرات أخرى، ومن هذه الدراسات دراسة محمود (٢٠٠٦) وهدفت للكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، و الذكاء الانفعالي، ودراسة أبو موسى(٢٠٠٨) والتي هدفت للتعرف على مستوى التوافق الزواجي وعلاقته بسمات الشخصية، ودراسة ماجنيلي(Ma Jinley, 2009) وهدفت لاختبار التحديات والفوائد التي يفرضها نمط الحياة الوظيفي المزدوج على الرضا المهني والرضا الزواجي، ودراسة سمكري(٢٠٠٩) التي هدفت لمعرفة اثر الرضا الزواجي في الحياة الزوجية، وعلاقته بالضغوط النفسية في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية.

وبإلاضافة لماسبق فقد لاحظت الباحثة من خلال واقع الحياة الحالية أن المجتمع يمر بتغيرات ثقافية، وتربوية، واجتماعية، وتكنولوجية سريعة، مما أدى تزايدها إلى زيادة الاحتياجات الزوجية والأسرية حيث أن عدم اشباعها يؤدي للمشكلات الزوجية، والأسرية، وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة بشكل عام وعن الحياة الزوجية على وجه الخصوص، لهذا رأت الباحثة أهمية القيام بدراسة يتم فيها التأكيد على ضرورة تحقيق الرضا الزواجي في الحياة الزوجية، وتوضيح العلاقة بين الرضا الزواجي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي تعتبر منبأت بحدوث الرضا، كما أن ندرة الأبحاث في مجال الرضا الزواجي كان أحد الدوافع للقيام بهذا البحث، وخاصة في المجتمع السعودي، وذلك للفت النظر لجانب مهم في الحياة الزوجية، ومدى تأثيره على استمرارها، مما دفع الباحثة إلى اختياره موضوعا لهذا البحث.

- **أسئلة البحث**:

- ما طبيعة العلاقة بين الرضا الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات، وغير العاملات بمدينة أبها؟
- هل توجد فروق في الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج؟

- هل توجد فروق في الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير مستوى التعليم؟
- هل توجد فروق في الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل ؟
- هل توجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج؟
- هل توجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير مستوى التعليم؟
- هل توجد فروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث لدراسة الرضا الزواجي في الحياة الزوجية من ناحية الزوجة، والكشف عن العلاقة بين الرضا الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويتضح ذلك من خلال الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات، وغير العاملات.
- معرفة الفروق في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات تبعا لمتغير (مستوى عدد سنوات الزواج، مستوى التعليم، والعمل)، وتفسيرها.
- معرفة الفروق في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات تبعا لمتغير (مستوى عدد سنوات الزواج، مستوى التعليم، العمل)، وتفسيرها.

- **أهمية البحث**:

برزت أهمية البحث الحالي من ناحيتين هي:

- **أولاً: الأهمية من الناحية النظرية**:

- توضيح أهمية الرضا عن الحياة الزوجية بين الزوجين، وكيفية تحقيقه لتفادي ما قد ينتج من انعدامه من آثار سلبية على العلاقة الزوجية من ناحية، ومن ناحية أخرى على من حولهم، وخاصة الأبناء، ونموهم النفسي والاجتماعي.
- يتناول هذا البحث الفروق في عوامل الشخصية لدى الأفراد، وعلاقتها بالرضا عن الحياة الزوجية، والأسرية بشكل عام.
- قد تفيد المكتبة العربية بإضافة علمية بسيطة للدراسات النفسية والاجتماعية التي تهتم بالإرشاد الزواجي، والأسري.

- **ثانياً: الأهمية من الناحية التطبيقية**:

- التوعية بأهمية إنشاء مراكز إرشاد تهتم بالزواج والأسرة وخاصة أنها قليلة في مجتمعنا لمساعدة الزوجين، وحماية الأسرة من التفكك.

- التأكيد على ضرورة الارشاد النفسي للأزواج وتوعيتهم بأهمية الرضا عن حياتهم لتحقيق الاستقرار.
- وقد يتيح هذا البحث الفرصة للباحثين من تصميم برامج إرشادية، والقيام ببحوث في مجال الأسرة مع متغيرات أخرى تثري الفكر الثقافي، والاجتماعي، وقد تسهم في بناء مجتمع يتمتع بالصحة النفسية.
- محاولة تقديم توصيات قد تكون ذات فائدة للمختصين في مجال الارشاد النفسي، والزواجي وكذلك الأزواج.

- **مصطلحات البحث**:

الرضا الزواجي Marital satisfaction: "هو محصلة المشاعر، والاتجاهات، والسلوك التي تحدد توجهات الزوجين في علاقتهما الزوجية، ومدى إشباع حاجاتهما، وتحقيق أهداف الزواج، حيث يشعر الزوجين بالسرور، و الارتياح، وتنشأ عنه حالة إيجابية مصاحبة لحسن التوظيف الزواجي" (سمكري، ٢٠٠٩، ٨). وقد عرفه ليتل، وبوركس(Lippitt, 2005.5) أنه: "رضا ذاتي عن الزواج ككل، وكذلك الرضا عن المكونات الخاصة بالعلاقة الزوجية" .

التعريف الإجرائي: تُعرف الباحثة الرضا الزواجي إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الرضا الزواجي المستخدم في هذا البحث.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The big five factors of personality: بناء على تقنين عبد الله الرويتع(٢٠٠٧، ٩٩)" هي تتحدد بعوامل الشخصية في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا، وماكري، والتي تمثل أحد نماذج الشخصية ويفترض هذا النموذج خمسة عوامل لوصف الشخصية هي: (العصابية، والانبساط، والتفاني، والوداعة، والانفتاح على الخبرة)".

التعريف الإجرائي: تُعرف الباحثة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المستخدم في هذا البحث.

- **الإطار النظري للبحث**
- **الرضا الزواجي**:

عرفه كيلي (Kelly, 1987,27) بأنه "نتيجة مباشرة لمدى سلوك الزوجين سلوكاً ينتج عنه شعور بالسرور لكلا الطرفين".

وقد عرفته فيولا البلاوي (١٩٨٧، ٨): بأنه "محصلة المشاعر، والاتجاهات، والسلوك التي تحدد توجهات الزوجين في العلاقة الزوجية، ومدى إشباعهما حاجاتهما، وتحقيقهما أهدافهما من الزواج، وذلك على نحو يستخلص منه الزوجان شعوراً بالسرور، والارتياح، وتنشأ عنه حالة إيجابية مصاحبة لحسن التوظيف لإمكاناتهما". وعرفته سمكري (٢٠١٠، ٨) بأنه" شعور داخلي نابع من إشباع الحاجات الزوجية المختلفة يسهم في بعث الطمأنينة في القلب، والشعور بالبهجة، والسرور".

وعرفته سعادة (٢٠٠٥، ٥) بأنه: " إشباع حاجات كل من الزوج والزوجة من خلال العلاقة الزوجية كإشباع غريزة الأمومة، والإشباع الاقتصادي، والنفسي، والاجتماعي، والحاجة إلى الحب، والحاجة إلى التقدير".

كما وضحت الكومي (٢٠٠٣، ١٥) أن الرضا الزواجي هو" شعور الزوجين في توافقهما معاً بالسكن والمودة، وما يتولد لديهما من أفكار حسنة نحو الزواج ونحو الشريك الآخر، حيث يكون كل منهما لباساً للآخر يجد معه الأمن والاستقرار به، ويرتبط به ويرعاه، ويتفاعل معه تفاعلا إيجابيا".

وأكد الحمد (٢٠٠٣، ٨) من خلال دراسة فينشام (Fincham,1997) أن الرضا الزواجي "يعكس تقييما لزواج تسوده الملامح الإيجابية، وتغيب عنه الملامح السلبية نسبيا، في حين أن عدم الرضا الزواجي يعكس تقييما للزواج حيث الملامح السلبية تكون بارزة، والإيجابية غير موجودة".

مما سبق يمكن القول أن الرضا الزواجي هو عبارة عن شعور داخلي ناتج عن تقدير عقلي للحياة الزوجية التي يعيشها الأزواج بناءً على تمكنهما من توظيف قدراتهما وإمكانياتهما بشكل يمدهما بالسعادة والارتياح؛ مما يؤدي إلى استمرار حياتهما الزوجية ونجاحها.

والرضا الزواجي يتصل بعدد من المفاهيم وقد يحدث لبس لدى البعض في هذه المفاهيم، ومن هذه المفاهيم التوافق الزواجي، والسعادة الزواجية، وهذه المفاهيم تستخدم لتحديد نوع العلاقة الزوجية، وهي أيضا تعتبر أبعادا للاستقرار الزواجي.

- **العوامل التي تؤثر على الرضا الزواجي**:

تعددت الدراسات التي توضح أهم العوامل التي تؤثر في الرضا الزواجي وهي كالتالي: دراسة الشماسي (٢٠٠٤) حيث صنفت عددا من العوامل التي تؤثر في الرضا الزواجي ومنها:

- **اختيار شريك الحياة**:

وضحت الشماسي أن الشخص يقبل على الزواج بتوقعات معينة عن الحياة الزوجية، وعن الشريك الذي سوف يرتبط به، ومع مرور الوقت يحدث تغير في بعض الأمور، ويتم اكتشاف أن التوقعات التي لديه يفرض عليها الواقع بعض التغيرات التي تنتج عن الزواج. ويعتبر اختيار الشريك عاملاً مهما لنجاح العلاقة، وهو يمثل الخطوة الأولى في الزواج، وهو من أهم العوامل التي تؤثر على الرضا الزواجي، واختيار الشريك يتأثر بعدة عوامل منها التجانس والتكافؤ حيث إن الشخص المقبل على الزواج يبحث عن شريك حياته، وفق عدد من المعايير تتمثل في العمر، الدين، الجنسية، مستوى التعليم، الذكاء، التصرفات، والاعتقادات، وكذلك المكانة الاجتماعية، والاقتصادية، وتؤكد الشماسي أن التكافؤ في العمر يعكس درجة النضج الانفعالي والاجتماعي لدى طرفي العلاقة الزوجية، ولكن يوجد اختلاف في الآراء من حيث التجانس والتكافؤ؛ فهناك

أشخاص لا يبحثون عمن يماثلهم، ولكن يبحثون عن الشريك الذي يمتلك الصفات والسمات المخالفة لما يملكون حتى يحدث التكامل بين الطرفين، وهذا ما يطلق عليه النظرية التكاملية في اختيار الشريك.

وقد أشارت قاسم (١٩٨٨) إلى أن الاختيار الزواجي نمط سلوكي يقوم به الفرد ويعد رد فعل شخصيا لموقف كلي لا يستطيع المرء القيام به إلا على أساس نمو شخصيته التي كونها من تجاربه وخبراته السابقة، وهذا يوضح أهمية تأثير الشخصية في اختيار شريك الحياة المناسب. (الصبان، ٢٠٠٧، ٧)

ويعد قرار الاختيار الزواجي من أهم وأخطر القرارات في حياة الفرد حيث يعود ذلك لما ينطوي عليه من صعوبات تجعله الأساس في الحياة الزوجية، وقد يكون ذلك بسبب تعدد أسبابه واختلاف الأشخاص والمجتمعات، وتشمل عناصر قانونية، دينية، طبقية، عمرية، وعوامل مزاجية. (علي، ٢٠٠١، ٦٩)

- **فترة التعارف والعمر عند الزواج**:

أشارت الشماسي إلى أن الشخص المقبل على الزواج يفترض أن يكون ملماً بأهمية العلاقة الزوجية، وعلى علم بأهم مسؤوليات هذه المرحلة في حياته وقادرا على المشاركة والتفاعل المتبادل في الزواج، حيث تتطلب منه النضج الفكري والعاطفي، وأن يكون مدركا أن الزواج قائم على مبدأ الأخذ والعطاء لكي يستطيع أن يرقى بحاجات كل طرف من أطراف الزواج، وهذا كله يعتمد على فترة التعارف، وعمر كلا الزوجين، حيث تعتبر فترة التعارف، وهي مرحلة الخطوبة، مفتاح الحياة الزوجية السعيدة؛ كونها تعطي فرصة لطرفي الزواج الوقت لتعرف بعضهما على بعض، وهي تعتبر أقرب لنظام اجتماعي قائم على المحاولة والخطأ، وهي فترة يحاول فيها طرفا الزواج أن يكتشفا مدى استعدادهما لتقبل فكرة التغير الذي سوف يطرأ على حياتهما، وهذه الفترة تحتاج إلى درجة من النضج، ويعتبر العمر عند الزواج عاملا مهما يؤثر على نجاح أو فشل الزواج، ووضحت بعض الدراسات أنه كلما صغر سن الزوجين زادت احتمالية وقوع الخلاف والانفصال.

وأكدت وكالة أخبار المجتمع السعودي (٢٠١٢) نقلاً عن دراسات قامت بها وزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٦ -٢٠١٢) لدراسة أهم مسببات الانفصال، وكثرة حالات الطلاق بالمملكة، أن أهم هذه العوامل صغر سن الزوجين، أو أحدهما، وعدم الوصول لمرحلة من النضج الكافي لحل الخلافات، ومحاولة التأقلم مع واقع الحياة الزوجية، ووضحت أن معدل المنفصلين بلغ ٤٦,٥ وكلهم تنحصر أعمارهم ما بين ٢٥ إلى ٣٩ سنة، وأكدت أن نسبة ٦٦٪ تقع في السنة الأولى من الزواج، وأن هذه النسبة تقل تدريجيا كلما زاد العمر، وبلغ الأربعين، وعزوا ذلك لحرص الزوجين على استمرار الزواج، ونضجهما، والوعي بأهمية العلاقة الزوجية. وقد أشار لاندس ولاندس(Landis&Landis,1968) إلى أنه كلما زاد عمر المقبل على الزواج كانت فرص استمراره ورضاه عن الزواج أكبر حيث يكون أكثر وعيا، ونضجا،

ومعرفة بواقع الزواج؛ ممّا يجعله يتأقلم ويتعامل مع واقع الزواج بعقلانية ليحصل على درجة من الرضا، وبالتالي يعيش بسعادة، ويلخص ربورت(Rapport,1963) أهم المتطلبات التي تؤدي إلى أن يكون الفرد جاهزا للزواج بالإضافة للعمر المناسب أن يكون الفرد مدركا دوره في الزواج، سواء الزوج أو الزوجة، وأن يكون واعيا بأن حياته الزوجية تختلف عن حياته السابقة، والمحيط الذي كان يعيشه مع الأهل والأصدقاء، وأن يكون قادرا على الربط بين حياته السابقة والجديدة حتى يتمكن من العيش برضا متأقلما في زواجه. (الشماسي، ٢٠٠٤، ١٨)

ووضحت فرجاني في دراستها (١٩٨٩) عن الإدراك المتبادل بين الزوجين وعلاقته بفارق السن بينهما على عينة تكونت من (٤٠) زوجة و (٤٠) زوجا تنقسم إلى (٢٠) زوجا و (٢٠) زوجة مضى على زواجهما من (٣ -١٠) سنوات، (٢٠) زوجا و (٢٠) زوجة مضى على زواجهما أكثر من (١٠) سنوات، أن سوء التوافق بين الزوجين يرجع إلى نوعية شخصية الزوجين من حيث الخصائص المميزة لكل منهما ومدى الائتلاف والاختلاف بينهما، كما أن هناك تباعدا عاطفيا في العلاقة الزواجية لدى الأغلبية العظمى.

- **العلاقة الجنسية**:

تعتبر العلاقة الجنسية من أهم عوامل الجذب بين الزوجين، وتميز العلاقة الزوجية عن العلاقات الأخرى بين شخصين، وكلما كان هناك تجاذب جنسي بين الزوجين كلما قلت احتمالية التوتر والنزاع بينهما، حيث تلعب العلاقة الجنسية دورا هاما من الناحية الجسدية والعاطفية لكلا الزوجين؛ مما يؤدي إلى نجاح أو فشل العلاقة الزوجية.

ووضح فرج (١٩٨٠) أن عدم الرضا الجنسي غالباً يعبر عنه بالخلافات التي تظهر بين الزوجين كالخلافات المادية، والاجتماعية، وتوقعات الدور، وهذا الخلاف ينعكس سلبا على العلاقة الزوجية، وبالتالي إلى انعدام الرضا الزواجي، وأكد بلوود(Blood, 1978) أن العلاقة التبادلية بين الناحية الجنسية والمظاهر الأخرى للحياة الزوجية تأثر على سياق العلاقة الكلية؛ مما يؤثر على درجة الرضا، كما أكد سالين (Saline, 1980) أن الحوار والتفاهم الصريح بين الزوجين في أمور حياتهم العامة وعلاقتهما الجنسية خاصة يؤدي إلى تقارب الزوجين، ونجاح علاقتهما الزوجية.

وأشار إبراهيم (١٩٥٧) إلى أن التكيف في النشاط الجنسي يعتبر من أصعب مظاهر التكيف في الحياة الزوجية، ويحتاج لوقت كافٍ لحدوثه، وقد يعود ذلك لعدة عوامل منها التربية الجنسية التي تلقاها الطرفان، والتوقعات التي يحملها الزوجان عن هذه العلاقة قبل الزواج تلعب دورا مهما حيث إن الشعور بالإحباط يقع عندما لا يحدث التكيف المتوقع في المراحل الأولى من الزواج، كما لابد أن يكون طرفا الزواج متقبلين لفكرة الزواج، ولا تكون مفروضة عليهما من قبل الوالدين؛ لأن فرضه يؤثر سلبا على إمكانية التكيف، كذلك درجة الإشباع التي

يتوصل لها الطرفان في علاقتهما الجنسية، كما أن الرضا عن العلاقة الجنسية ومراعاة مشاعر الطرفين -وبخاصة الزوجة - عامل مهم لنجاح العلاقة.

وقد أوردت ليالي سعادة في دراستها (٢٠٠٥) عدداً من العوامل التي تؤثر في الرضا الزواجي ومنها:

- عمل الزوجة، وطبيعته:
- العمر عند الزواج:
- تماثل الاتجاهات لدى الزوجين:
- وجود الأطفال ومدة الزواج:

• **أبعاد الرضا الزواجي**:

صنف فونير (Fournier, 1983) أبعاد الرضا الزواجي كالآتي:

- السمات والصفات الشخصية للزوجين.
- أداء الأدوار: ويعني هنا الأدوار الزوجية.
- التواصل والتفاعل: حيث يقيس هذا البعد عدم الرضا عن مقدار العاطفة والفهم كما يوفره كل شريك للآخر.
- إستراتيجيات حل الصراع: ويقيس الفعالية العامة لدى الزوجين في حل الخلافات.
- التدبر المالي الاقتصادي.
- النشاط الترفيهي.
- العائلة، والأصدقاء.
- العلاقات الجنسية.
- التوجهات الدينية.
- وجود الأطفال. (سعادة، ٢٠٠٥، ١٢ -١٣)

• **قياس الرضا الزواجي**:

تعددت الأدوات التي يمكن قياس الرضا الزواجي من خلالها وأهمها:

١. **مقياس** Marital satisfaction Inventory (Snyder)

أعد هذا المقياس شنايدرSnyder، وقد نشره مركز الاختبارات النفسية عام (١٩٨١)، وتم تقنينه على البيئة العربية من قبل فيولا البلاوي عام (١٩٨٢) في مصر، ويهدف هذا المقياس إلى تحديد مصادر الضيق الزواجي لكل من الزوجة والزوج، ومداه على عدة أبعاد للعلاقة، والتفاعل بينهما، ويفيد في التمييز بين الأزواج الذين يعانون الضيق الزواجي، وغيرهم من الأزواج الذين يعيشون حياة تتسم بالرضا والسعادة، ويتألف هذا المقياس من ١١مقياسا فرعيّا يقيس كل منها بُعداً محددا، وهذه المقاييس تتألف من ٢٨٠ بنداً يتم الإجابة عليها بصح أو خطأ، ويتطلب تطبيق هذا الاختبار ساعة من الزمن. ومقاييسه الفرعية هي:

- التآلفية، وهو بعد يتألف من ٢١ بنداً.
- الضيق الكلي، ويتألف من ٤٣ بنداً.

- التواصل الوجداني، ويتألف من ٢٦ بنداً.
- الاتصال الموجه لحل المشكلات، ويتألف من ٣٨ بنداً.
- المشاركة في قضاء الوقت، ويتألف من ٢٠ بنداً.
- الخلافات المالية، ويتألف من ٢٩ بنداً.
- عدم الرضا الجنسي، ويتألف من ٢٩ بنداً.
- توجيهات الأدوار، ويتألف من ٢٥ بنداً.
- التاريخ العائلي للاضطرابات الزوجية، ويتألف من ١٥ بنداً.
- عدم الرضا عن العلاقة بين الوالدين والأطفال، ويتألف من ٢٢ بنداً.
- الصراعات المتعلقة بأساليب تنشئة الأطفال، ويتألف من ١٩ بنداً.

٢٠. **مقياس** Index of Marital satisfaction (INS)

استبيان للرضا الزواجي من تأليف والتر و. هيودسWalter& Huids يتكون من ٢٥ بنداً يقيس مدى المشكلة التي يعاني منها الأزواج، لا يصف العلاقة كوحدة كلية، ولكن يقيس المدى الذي يدرك به أحد الطرفين المشكلات في العلاقة الزوجية، وهذا الاستبيان لا يقيس التوافق الزواجي لأنه بإمكان الأزواج الوصول إلى التوافق على الرغم من معاناتهم من درجة عالية من الاختلاف، وعدم الرضا، والدرجة الكلية له تراوح بين ٠ و١٢٥، والحصول على درجة أقل من ٧٥,٠ تدل على أن المفحوص يعاني من مشكلات حقيقية، بينما عندما يحصل المفحوص على درجة أكبر من ٧٥,٠ فإنها تدل على عدم وجود أي مشكلات. يرتبط ارتباطا دالا باستبيان لوك ووالاس للتوافق الزواجي، كما أنه قادر بشكل عالٍ أن يميز بين مجموعة المضطربين وغير المضطربين في علاقاتهم الزوجية.

٣٠. **مقياس** Enrich Marital satisfaction

استمارة اينريشEinrish هي عبارة عن أداة تتكوّن من ١١٥بنداً، تستخدم في تقييم الأرضيات الموجودة، والمؤدية للمشاكل الزوجية، والتعرف على نقاط قوة العلاقة الجنسية. كذلك تفيد هذه الاستمارة في تحديد الأزواج الذين هم بحاجة إلى المشاورة، وتعزيز علاقتهم. كما تمت الاستفادة من هذه الاستمارة كأداة معتبرة في التحقيقات المتعددة التي تتم من أجل دراسة الرضا الجنسي، وتتألف استمارة اينريش من ١٢ مقياسا مجزأ، يضم المقياس الأول خمسة أسئلة، بينما تضم المقاييس الأخرى عشرة أسئلة. المقاييس الجزئية لهذه الاستمارة هي على الشكل التالي: الانحراف عن المثالية، الرضا الجنسي، المسائل الشخصية، الارتباط، حل الخلاف، الإدارة المادية، الأنشطة الترفيهية، العلاقة الجنسية، الأبناء وتربيتهم، التوجهات الدينية، السعي إلى تحقيق المساواة، والأسرة والأصدقاء.

- **ثانيا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**

- **مفهوم الشخصية**:

أبرز مفاهيمها مفهوم كاتل (Cattl, 1950, 2) للشخصيةآنها: "هي ما يسمح لنا بالتنبؤ بما سيفعله شخص ما في موقف ما".

كما عرفها ألبورت (Allport, 1937, 48): "أنها ذلك التنظيم الديناميكي في نفس الفرد لتلك المنظومات الجسمية النفسية التي تحدد أشكال التكيف الخاصة لديه مع البيئة". وعرفها برت (Burt, 1937, 17) بأنها: "ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا التي تعتبر مميزا خاصا للفرد، والتي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية، والاجتماعية". وقد عرف باودن (Bowdon,1929, 22) الشخصية بأنها" تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته".

ومما سبق ترى الباحثة أنه يمكن وضع مفهوم للشخصية من خلال ملاحظة السلوك الظاهر للفرد والوصول للسلوك الخفي المقصود، وكذلك من خلال ميول الفرد وأساليب تكيفه مع بيئته، وملاحظة الفرد طويلا للتأكد من ثبات سلوكه حيث إن خاصية الثبات تميز أسلوب معالجة الفرد للمواقف مما يسهل التنبؤ، فالشخصية ككل موحد، أو كنظام سيكولوجي يتأثر فيها السلوك الحاضر بالسلوك الماضي، ويؤثر السلوك الحاضر في المستقبل، وهذا يعود لكون السلوك متعلما؛ فمثلا الأشخاص المتسلطون الحادون في السلوك يفترض أن يسلكوا بتسلط في المواقف المشابهة.

والفرد يعتبر تنظيماً فريداً في ذاته، ويسلك بطريقة فريدة؛ فلا يوجد شخصان يسلكان بشكل موحد مهما كانا حتى التوائم، وذلك يؤكد أن دراسة الشخصية تعني دراسة السلوك، فمن خلال دراسة السلوك يمكن الوصول إلى مفاهيم عامة عن الشخصية حيث يكون الاهتمام بالسلوك اهتماما كليا بالمثيرات العامة في بيئة الفرد، وقد أكدت هيرك(Herrick , 1992) أن الزيجات الأكثر من (١٦) عاما بها توافق عن الزيجات الأقل من (١١) عاما؛ أي أنه كلما زادت المدة الزواجية قل التفاعل والحوار بين الزوجين وزاد الشعور بالراحة والهدوء مع النفس، ويرجع ذلك إلى أن كل شخص يعرف ويفهم الطرف الآخر وما يفعله وما لا يفعله، وهذا يؤكد أن باستمرار العلاقة الزوجية يكون الأزواج أكثر فهما بعضهم لبعض ومراعاة. (الصبان، ٢٠٠٧، ٤)

ويؤكد غنيم (١٩٨٩) أنه مهما اختلف العلماء في تنظيم القوائم التي تشمل مكونات الشخصية، وتصنيفها فإنهم لا يختلفون على الأبعاد الرئيسة الآتية:

- النواحي الجسمية.
- النواحي المعرفية العقلية.
- النواحي المزاجية.
- النواحي الخلقية.

- **دراسة العوامل الخمسة الكبرى**:

لقد توالت محاولات عديدة من علماء النفس لدراسة الشخصية، وتختلف وجهات علماء نفس الشخصية من حيث عدد العوامل التي يمكن في ضوئها وصف أية شخصية، فقد بلغ عدد هذه العوامل عند " كاتل " ستة عشر عاملا اعتبرت سمات، وعند أيزنك أربعة أبعاد أو أنماط فقط، بينما في نموذج

جولدبيرج خمسة عوامل فقط، وبالنظر إلى عوامل كاتل الخمسة عشر - بعد استبعاد الذكاء - الذى قد يدخل في المجال المعرفى أكثر -على الرغم من أنه يذكر عكس ذلك - وجد أن هذه العوامل متداخلة ومكررة إلى حد كبير، وبمصطلحات التحليل العاملى فهى عوامل مائلة مرتبطة، وليست متعامدة مستقلة؛ مما يسمح بإجراء تحليل عاملى لها من الدرجة الثانية، وهذا بالضبط ما أسفرت عنه دراسات عدة، وقام كوستا وماكري (Costa & McCrae ,1985) بتحليل استخبار أيزنك (EPQ)، ومقياس كاتل لعوامل الشخصية الستة عشر، واستخرجا ثلاثة عوامل كبرى للشخصية: الانبساط Extravession والعصابية Neuroticism والانفتاح مقابل الانغلاق على الخبرة Open vs Closed to Experience، وتوصل آخرون إلى تشبع مقياس عوامل الشخصية الستة عشر واستخبار أيزنك للشخصية (EPQ)على ثلاثة عوامل هى: الانبساطية، العصابية، الذهانية، ومما يؤكد عمومية العوامل الثلاثة الأساسية للشخصية يشير كوستا وماكري (Costa & McCrae ,1995)إلى أن مقياس كاتل يمثل الأبعاد الأكثر شمولية وعمومية للعوامل الخمسة بطريقة متجانسة نظريا، فعلى سبيل المثال: المقاييس الخاصة بالمغامرة ترتبط بالانبساطية، والثقة ترتبط بالوداعة، وترتبط الوجدانية والتوتر بالعصابية، كما ترتبط التأملي بالانفتاح على الخبرة، وأن عوامل كاتل الستة عشر لها نفس المستوى الهرمي مثل العوامل الخمسة الكبرى، بالإضافة إلى وجود تشابه وتطابق كبير بين عاملي الانبساط والعصابية لدى أيزنك، ونفس العوامل بنموذج جولدبيرج للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأشار كاظم (٢٠٠٢) إلى أن العوامل الخمسة الكبرى التي توصلت لها الدراسات هي: الانبساط، والمقبولية (الطيبة)، والضمير الحي (الضمير اليقظ)، والعصابية مقابل الاتزان الانفعالي، والانفتاح على الخبرة (العقلية)، وهذا الترتيب للعوامل لم يكن متسقاً عبر الدراسات والثقافات، ولكن العديد من الباحثين توصل إليها على الرغم من تعدد طرائق القياس، واختلاف العينات. وقد وضح كاظم (٢٠٠٢)أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية منذ بداية ظهوره يستند إلى الفرضية المعجمية التي تشير إلى فكرة أن الفروق الفردية الدالة على التفاعلات اليومية للأشخاص أحدهم مع الآخر ستصبح ذات شكل مسجل اللغات التي يتحدث بها الأشخاص، وبناءً على ذلك تم وضع قوائم بالمصطلحات الدالة على طبيعة الشخصية.

- **مزايا العوامل الخمسة الكبرى**:

تتميز العوامل الخمسة الكبرى عن ما توصل اليه كاتيل وكَيلفورد وأيزنك وغيرهم، بشموليتها لوصف الشخصية وإحتواءها على اعداد كبيرة من السمات الشخصية للافراد. وأثبتت نتائج الدراسات التي أجريت بهدف إستخراج العوامل الخمسة الكبرى، توافر بناء عام لأبعاد الشخصية على المقاييس الخاصة بهذه العوامل والتي تميزت بدرجة كبيرة من الصدق والثبات. وإن المتغيرات الخمسة التي يحتويها تعطي احسن جواب لمسألة تركيب الشخصية ديجمان (Digman,

(1990. كما وأن العوامل الخمسة الكبرى اعتمدت في بناءها لغة مبسطة ومفهومة لدى الناس بصورة عامة، حيث انها تضمنت أعدادا كبيرة من السمات المألوفة والمتداولة في اللغة المستخدمة في التعامل اليومي بين الناس. (عبدالخالق والانصاري، ١٩٩٦)

وفضلاً عن ذلك فإن العوامل الخمسة الكبرى تعد أكثر شمولاً وتوسعاً وعمقاً مقارنة بالطرق الأخرى، وتتفق مع نظريات أولبورت وكاتيل وأيزنك كذلك، في تأكيدها على وجود سمات الشخصية.

• **قياس العوامل الخمسة الكبرى**:

قام كوستا، ماكري (Costa & McCrae, 1985) ببناء مقياس جديد لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في عام ١٩٨٥ وهي: العصابية، والانبساط، والتفتح، والطيبة، ويقظة الضمير وأطلقا على المقياس الجديد اسم استخبار الشخصية المنقح للعصابية، والانبساطية، والصفاوة The Revised Neuroticism, Extraversion and Openness Personality Inventory (NEO P1-R) -والذى يتكون من ١٨١ بندا، تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لوعاء بنود مشتق من عديد من استخبارات الشخصية، كما قاما أيضا كوستا، ماكري (Costa & McCrae, 1985) بتطوير قائمة من الصفات التي تقيس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والتي اشتقت أساسا من قائمة " جولدبيرج " (Goldberg, 1983) للصفات ثنائية القطب، وتتكون من أربعين صفة، أضافا إليها ضعف هذا العدد من الصفات، فأصبحت القائمة المعدلة تحتوي على ثمانين صفة، حيث استخرجا من هذه القائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وذلك من خلال طرق التقدير الذاتي وتقدير الملاحظين كوستا، ماكري (Costa & McCrae, 1989)، ومن هنا تكمن أهمية إضافة " كوستا، ماكري " لنموذج العوامل الخمسة الكبرى في تطويرهما لأداة قياس موضوعية تقيس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية بوساطة مجموعة من البنود، وقد وضح أبو هاشم (٢٠١٠) هذه العوامل كالتالي:

- عامل العصابية أو عدم الاتزان الانفعالي:
- عامل الانبساط:
- عامل يقظة الضمير:
- المقبولية (الطيبة)
- عامل التفتح العقلى (الانفتاح على الخبرة):

• البحوث والدراسات السابقة

• **البحوث و الدراسات السابقة عن الرضا الزواجي، وبعض المتغيرات**.

قامت الشماسي (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان الرضا الزواجي، والعوامل المحددة له لدى النساء المتزوجات في مدينة عمان، وقد هدفت الدراسة إلى قياس الرضا الزواجي، ومدى توفره لدى الزوجات من خلال التعرف على الأبعاد التي ينطوي عليها كالأبعاد النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والفكرية، والثقافية، كما

هدفت للتعرف على العوامل المؤثرة على الرضا الزواجي من خلال مجموعة من المتغيرات الديموغرافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) من المتزوجات، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا الزواجي، تم تطبيقه على العينة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين عدد من المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في عمر الزوجة عند الزواج، دخل الأسرة، طريقة الزواج، العلاقة مع الشريك، بينما اتضح عدم وجود علاقة بين كل من عمر الزوجة أثناء الدراسة، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، وطبيعة السكن، والعمل.

قام لوكين (2005) Lueken بدراسة بعنوان: التنبؤ بالارتياح في العلاقة: تحليل التصورات الذاتية وتصورات الشريك في الولايات المتحدة. هدفت الدراسة إلي تحديد ما هي مجموعة التغييرات التي تشمل الأنوثة، الرجولة، الكشف عن الذات، التعاطف، ومنظور الحديث التي كانت مرتبطة برضا الأزواج خلال علاقات المواعدة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من الذكور والإناث في فترات المواعدة، في جامعة أوهايو، في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الاستبيانات، الدراسات الاستقصائية الديموغرافية، مقياس فرط الأيدلوجية بين الجنسين، مقياس العلاقات الجنسية، استبيانات مفهوم الذات الأخرى، مقياس تقدير ذات الأخريين، مقياس وضوح وشفافية الأخريين، مؤشر التفاعل بين الأفراد، مؤشر الكشف عن الذات، مقياس بيم للدور الجنسي، مقياس الرضا في العلاقات. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:أظهرت النتائج أن تصورات الذات والأخريين الكبيرة حول الأنوثة ترتبط بالمستويات العليا للرضا في العلاقات لكل من الذكور والإناث، كما أظهرت النتائج أنه كلما زاد تقدير الرجل للتعاطف وأنوثة المرأة في العلاقة كلما زاد شعور الرضا لديه، وتوصلت إلى أن النساء تشعر بالتوافق مع شركائهم الذين تتوفر لديهم الصفات المطلوبة كاحترام الأنوثة، الرجولة، الكشف عن الذات، التعاطف، ومنظور الحديث، في حين أن الرجال لا يتوافقوا مع شريكاتهم عندما يتوفر لديهم تصورات حول التعاطف، الأنوثة.

وقام ويليامس(2007) Williams بدراسة بعنوان الانهاك النفسي المهني وعلاقته بالرضا الزواجي في انجلترا، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإنهاك النفسي المهني والرضا الزواجي في انجلترا، وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٩ فردمنهم ٤٠٪من النساء و٦٠٪ من الرجال، ولقد استخدام الباحث مقياس الانهاك النفسي من إعداد ماسلاش، ومقياس التوافق الزواجي من اعداد دياس، نتائج الدراسة: توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الرضا الزواجي والانجاز الشخصي كبعد من أبعاد الانهاك النفسي، كذلك وجود علاقة سلبية بين بعد الجمود في العلاقات كبعد من أبعاد الانهاك النفسي والرضا الزواجي، كما توصلت لوجود علاقة ارتباطية دالة بين بعد الإعياء العاطفي والرضا الزواجي.

وقامت جورشوف (2008) Gorchoff بدراسة بعنوان الرضا الزواجي عند المرأة المحددات والمتغيرات والنتائج في كاليفورنيا، وهدفت هذه الدراسة الى البحث في

كيفية تاثير العوامل السياقية على التغير في الرضا الزواجي مع مرور الوقت، وما هي العوامل المؤثرة في العلاقة القوية معياريا بين الرضا الزواجي وبين السعادة. استخدمت هذه الدراسة الطولية المنهج الاحصائي، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٣ امراة تراوحت اعمارهن ما بين ٤٣ ، و ٥٢، و ٦١ سنه، نتائج هذه الدراسة: أظهرت نتائج هذه الدراسة ان الرضا الزواجي يزيد خلال مرحلة العمر المتوسطة بعد ترك الاطفال للمنزل (اي عندما يكبر الاولاد ويغادروا المنزل اي يتزوجوا او يقيموا لوحدهم) لان هؤلاء الافراد يبداوا بالاستمتاع مع شركاء حياتهم، وارتبط استثمار الزواج (مثل: استثمار الوقت والطاقة والاهتمام بالزواج) بمستوى عالي من لارضا الزواجي ، وكانت هنالك علاقة قوية جدا بين الرضا الزواجي وبين السعادة، وتقترح هذه النتائج انه من الممكن الحفاظ على التوافق والرضا الزواجي مع مرور الوقت حيث يتمتع الشريكان بقضاء الوقت معا بالاضافة الى استثمار الوقت والجهد في الزواج الا أن لاستثمار الزواج تاثير سلبي جانبي، فالافراد المستثمرين بشكل كبير في عدم الرضا الزواجي يمرون بمستويات متدنية من عدم السعادة ومستويات عالية من الاكتئاب اكثر من الافراد الاقل استثمار في عدم الرضا عن الزواج.

وقامت سمكري (٢٠٠٩) بدراسة بعنوان الرضا الزواجي، وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة، وقد هدفت إلى كشف العلاقة بين الرضا الزواجي، وكل من الضغوط النفسية، والقلق، والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٧) من النساء المتزوجات، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية شملت (العمر، التعليم، الدخل، العمل)، استخدمت الباحثة مقياس الرضا الزواجي، ومقياس الضغوط النفسية، كما استخدمت مقياس للقلق، وآخر للاكتئاب، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج تتمثل في وجود علاقة إيجابية دالة بين كل من الضغوط النفسية، والقلق، والاكتئاب، وعلاقة سلبية دالة بين هذه المتغيرات من جانب، والرضا الزواجي من جانب آخر، ولم تظهر النتائج فروق دالة بين الفئات التعليمية المختلفة في كل من الرضا الزواجي والضغوط النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لدخل الزوجة في أي من المتغيرات في الدراسة، بينما وجد أثر لدخل الزوج، حيث إن الزوجات ذوي الدخل المرتفع حصلوا على درجات مرتفعه في الرضا الزواجي، والزوجات اللاتي أزواجهن منخفضي الدخل حصلن على درجات مرتفعة في الضغوط النفسية، والقلق، والاكتئاب، ولقد تبين من خلال النتائج أن المتزوجات من الطالبات كن أكثر تحقيقا للرضا الزواجي مقارنة بالعاملات وغير العاملات، وقد أشارت الباحثة إلى أن ذلك قد يعود إلى حداثة السن و الزواج، وأن العاملات أكثر عرضة للضغوط النفسية.

قام ماجينلي(2009) MaJinley بدراسة بعنوان آثار الوظيفة، والزواج على الرضا الزواجي، والمهني للمتزوجين حديثا بولاية فلوريدا، حيث تهدف الدراسة إلى اختبار التحديات والفوائد التي يفرضها نمط الحياة الوظيفي المزدوج على

الرضا المهني والزواجي للمتزوجين حديثا، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٢٢) متزوجا من المتزوجين حديثا، وهم جزء من علاقة مهنية مزدوجة، وتراوحت أعمار أفرادِ العينة ما بين(٢٠ - ٤٥)سنة بمتوسط طول فترة زواج مقدارها(٢٩,٩٣)شهرا، ولقد استخدم الباحث أداة مسحية مستندة على الإنترنت، ومقياس مكاسب الأسرة العاملة، ومقياس استراتيجيات التأقلم، واختبار لوك – والأس للتكيف الزواجي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن تحديات المهنة – والزواج وانتشار الزواج الوظيفي على أنها مؤشرات هامة على الرضا الزواجي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الانتشار الإيجابي للأسرة العاملة مؤشر هام على الرضا الزواجي، وتؤكد هذه الدراسة على أن الأزواج الذين يظهر لديهم ضغوطات قليلة تتعلق بعمل الأسرة ويزداد لديهم الانتشار الإيجابي لذهاب الأسرة للعمل يتمتعون بمستويات عالية من الرضا الزواجي.

قامت الخرعان (٢٠١٠) بدراسة بعنوان الرضا الزواجي وعلاقتة بالمساندة الإجتماعية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، وهدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الرضا الزواجي والمساندة الإجتماعية لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى، كذلك تهدف للتنبؤ بالرضا الزواجي من خلال مصادر المساندة الاجتماعية،ومعرفة الفروق بين أفراد العينة في درجات الرضا الزواجي من خلال بعض المتغيرات(مدة الزواج، وجود الأبناء، المرحلة الدراسية، والمساندة الاجتماعية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧)من الطالبات المتزوجات بجامعة أمالقرى، وقد استخدمت الباحثة مقياس الرضا الزواجي لبلاوي(١٩٨٧) ومقياس المساندة الاجتماعية من اعداد الباحثة، وتوصلت الدراسةإلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الزواجي والمساندة الاجتماعية، كذلك ظهرت فروق داله احصائيا في الرضا الزواجي لصالح أفراد العينة الأكثر مساندة، كما اتضح أنه يمكن التنبؤ بالرضا الزواجي من خلال مصادر المساندة الاجتماعية.

قام أوركان (2011) Urcan بدراسة بعنوان الرضا الزواجي، وعلاقته بصفات المنشأ، والمغفرة، والتسامح لدى الأسرة بمدينة نيويورك، وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين آثار أصول، أو منشأ الأسرة، والتسامح، وبين الرضا الزواجي، وتكونت عينة الدراسة من(٩٠)فردا من الرجال، والنساء المتزوجين الذين تزوجوا لمرة واحدة، و منذ سنه على الأقل، ولديهم أطفال، وقد استخدم الباحث مجموعة من استبيانات التقرير الذاتي، واستبيان نظام استخدام السلطة في الأسرة، ومقياس الشخصية المتسامحة، ومقياس ضبط الديناميكية، وتم اختبار المتغيرات الديمغرافية التالية: الجنس،و السن أثناء الزواج،عدد الأطفال، والمستوى التعليمي من حيث علاقتها بالرضا الزواجي، وأشارت النتائج التي توصلت لها الدراسة الى أن آثار أصول منشأ الأسرة هي مؤشرات هامة على الرضا الزواجي، ووجد أن أثر الاندماج مرتبط إيجابيا بالرضا الزواجي، ويتنبأ بحجم كبير من التباين في الرضا الزواجي، كما اتضح أن سمة التسامح مرتبطة

إيجابيا بالرضا الزواجي، كما أسفرت عن وجود فروق داله إحصائيا عندما ارتبطت سمة التسامح بالاندماج في الرضا الزواجي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباط بين المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالجنس، والعمر أثناء الزواج، وعدد الأطفال، والمستوى التعليمي، والرضا الزواجي.

قام موين (2011) Moen بدراسة بعنوان حديثي تأسيس الزواج: دراسة طولية حول المخاطر الموجودة في المرحلة المبكرة والعوامل الواقي التي تؤثر في الرضا الزواجي بولاية يوتا، وقد هدفت الدراسة الى اختبار التغيرات الطولية في المشاكل الزوجية والى اختبار الروابط القريبة والبعيدة للرضا الزواجي عندي المتزوجين حديثا ، واختبرت ايضا الروابط المحتملة بين العوامل الديمغرافية والاجتماعية وعلاقاتها الطولية بالرضا الزواجي.استخدم المنهج الاحصائي، وتكونت عينة الدراسة من ٥٨٦ زوجا من الازواج المتزوجين للمرة الاولى (زواجهم الاول) تراوحت اعمارهم من ١٧ الى ٥٠ سنه ، اما عدد الزوجات المتزوجات لاول مرة المشالاركات في هذه الدراسة فقد بلغ ٦٤٠ امراة ، تراوحت اعمارهن من ١٦ الى ٥٤ سنه.وشارك في الدراسة ايضا ٤٤٢ زوجا من المتزوجين للمرة الثانية ، و ٢٠١ شخصا من المتزوجين للمرة الثالثة. تم جمع بيانات هذه الدراسة باستخدام استبيان مكتوب يدويا ارسبل بالبريد الى افراد العينة المتزوجين حديثا ولاول مرة والبالغ عددهم ١٢٢٦ زوج وزوجه، وتم استخدام مقياس كنساس للرضا الزواجي النتائج: اظهرت هذه الدراسة وجود فروق كبيرة بين علامات المتزوجين لأول مرة (حديثي الزواج) وبين المتزوجين للمرة الثانية على المقاييس الفرعية ، وبينوا انهم عانوا من المشكلات المطروحة في المقياس الفرعي.وبينت الدراسة ان المرحلة الانتقالية من العزوبية الى الزواج تعتبر المؤشر الوحيد الهام الذي يدل على الرضا الزواجي ، بمهعنى ان الازواج الذين يعانون من هذه الفترة الانتقالية الصعبة اظهروا ديهم مستويات متدنية من الرضا الزواجي بعد خمس سنوات أكثر من اولئك الذين لم تكن هذه الفترة الانتقالية صعبة في حياتهم.وبينت الدراسة ان المتزوجين من مدة طويلة يواجهون مشكلات حادة لا يمكن حلها وهذا أدى الى ان تتوصل الداسة الى ضرورة ان يصب الباحثون والتربويون اهتمامهم نحو ابتكار برامج ودورات تعليمية واساليب علاجية تساعد المتزوجين حديثا على الانتقال الى مرحلة العزوبية على نحو سلس الى الزواج والحياة الزوجية.

- **البحوث و الدراسات السابقة الخاصة بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعلاقتها بالتوافق الزواجي، وبعض المتغيرات:**

قامت الشمسان (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان التوافق الزواجي، وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية، وبعض سمات الشخصية. دراسة مقارنة بين العاملات، وغير العاملات بمدينة الرياض، بهدف معرفة العلاقة بين التوافق الزواجي، وأساليب المعاملة الزوجية، وسمات الشخصية، والمقارنة بين العاملات، وغير العاملات في ذلك، وتكونت عينة الدراسة من(٣٦٢) امرأة متزوجة عاملة وغير عاملة، وقد استخدمت الباحثة مقياس التوافق الزواجي، ومقياس أساليب المعاملة الزوجية

من إعدادها، كما استخدمت مقياس التحليل الاكلينكي من إعداد محمد السيد وصالح، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عام موجب بين سمات الشخصية الإيجابية، والتوافق الزواجي لدى الزوجات العاملات، وغير العاملات، ولا يوجد ارتباط عام سالب بين سمات الشخصية السلبية "السيطرة"، والتوافق الزواجي لدى الزوجات العاملات وغير العاملات، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط عام موجب بين أساليب المعاملة الزوجية السوية، وسمات الشخصية الإيجابية "التآلف – الثبات الانفعالي" لدى الزوجات العاملات، وغير العاملات، ويوجد ارتباط عام موجب بين أساليب المعاملة الزوجية غير السوية، وبعض سمات الشخصية السلبية "الاندفاعية" لدى الزوجات العاملات، وغير العاملات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات، وغير العاملات في التوافق الزواجي لصالح غير العاملات، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات، وغير العاملات في سمات الشخصية الإيجابية بينما لا توجد بينهن فروق في سمات الشخصية السلبية.

وقام محمود (٢٠٠٦) بدراسة بعنوان التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية، والذكاء الانفعالي بمدينة الدمام، تهدف الدراسة للكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من(٣٢٤)متزوجا من المتزوجين عدد الأزواج (٩٦) والزوجات (١٢٨) من معلمي المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس التوافق الزواجي من إعداده، ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداده، أيضا استخدم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. أسفرت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الشخصية المتمثلة في الانبساط، والطيبة، والذكاء الانفعالي ترتبط بالتوافق الزواجي، حيث إن الأزواج مرتفعي الانبساط والطيبة أكثر توافقا، كما أشارت إلى أن عامل الانبساط وتوظيف الانفعالات يسهم في التوافق الزواجي لدى الذكور، ويعود ذلك إلى دور الرجل في الحياة الزوجية وقوامته، وكذلك لدى الإناث، حيث إن توظيف الانفعالات المرتفع الجيد يجعل الزوجة تميل إلى الحذر والخوف، والقدرة على مقاومة الصراعات مع الزوج، وأكثر حرصا على الاستقرار الزواجي، وكذلك بالنسبة لعامل يقظة الضمير القائم على الشعور بالمسئولية، وقيام كل طرف بواجباته، بينما تظهر النتائج أن عامل العصابية تسهم في انخفاض التوافق الزواجي، وحدوث الصراعات، وهدم الحياة الزوجية.

قام هارتمان (2006) Hartman بدراسة بعنوان: نموذج العوامل الخمسة والكفاءة الوظيفية الذاتية: العلاقات العامة والمحددة النطاق بولاية أوهايو. هدفت الدراسة إلى زيادة أو فهم الروابط بين الصفات الموروثة والمتغيرات المعرفية محدودة النطاق في علم النفس المهني. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠١) طالب تم إدخالهم في دورات تمهيدية لعلم النفس، منهم (٢١٦) من الإناث، (٧٦) من الذكور، في جامعة ولاية أوهايو، الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم

الباحث المنهج الوصفي القائم على مقياس الثقة في المهارات الموسعة، مقياس الكفاءة المهنية الذاتية، قائمة العوامل الخمسة الكبري للشخصية الجديدة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي: أظهرت النتائج أن كل من الضمير والانبساط يرتبط ارتباطا ايجابيا مع مجموعة كبيرة من أبعاد الكفاءة الذاتية، في حين يرتبط الاضطراب العصبي ارتباطا ايجابيا مع كل جونب وأشكال الكفاءة الذاتية المهنية. تم تقييم النتائج في ضوء التطورات النظرية و التجريبية المرتبطة بالاندماج مع السمات ووجهات النظر الاجتماعية المعرفية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين كل من الضمير والانبساط، والانفتاح على الخبرات وبين المجالات المهنية الفعالة التي تشترك في التركيز على محتوي محدد.

وقامت الصبان (٢٠٠٧) بدراسة بعنوان التوافق الزواجي في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من الزوجات السعوديات في مكة المكرمة، هدفت للكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي، وسمات الشخصية، وعينة الدراسة تكونت من (١٦٤) امرأة سعودية متزوجة تسكن بمدينة مكة المكرمة تتراوح أعمارهن بين(٢٥ - ٤٠)، ولقد استخدمت الباحثة اختبار البروفيل الشخصي لقياس سمات الشخصية، ومقياس التوافق الزواجي من إعداد راوية دسوقي، وأكدت نتائج الدراسة أن سمات الشخصية ليس لها تأثير في التوافق الزواجي عند الزوجة السعودية سواء كانت متوافقة، أو غير متوافقة زواجيا، وكذلك أشارت النتائج إلى أن التوافق الزواجي يزداد كلما قلة الإساءة الموجهة للزوجة، كما وضحت أن الإساءة النفسية أكثر أنواع الإساءة للزوجة غير المتوافقة زواجيا من الزوج، كما أكدت أنه لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المتوافقات زواجيا في السمات الشخصية تبعا لمدة الزواج، كما أنه لا توجد فروقا في التوافق الزواجي تبعا لمتغير عدد الأبناء. وقامت أبو موسى (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان التوافق الزواجي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينه من الأزواج المعاقين بمحافظة غزة، وهدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى التوافق الزواجي، وعلاقته بسمات الشخصية(الخجل - التدين) لدى المعاقين المتزوجين، والكشف عن تأثير بعض المتغيرات(الجنس، والعمر، نوع الإعاقة، المؤهل العلمي، مدة الزواج، الخجل، والتدين) على مستوى التوافق الزواجي للمعاقين، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٧٨) معاقا متزوجا (٧٨) منهم لديهم إعاقة حركية و(١٠٠) لديهم إعاقة بصرية، ولقد استخدمت الباحثة في الدراسة استبانة التوافق الزواجي، واستبانة للخجل، واستبانة للتدين، وجميعها من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي، وسمة الخجل، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الزواجي، وسمة التدين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزواجي تبعا لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزواجي تبعا لمتغير (الجنس، العمر، نوع الإعاقة، مدة الزواج).

قام الشهري(٢٠٠٩) بدراسة بعنوان التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من المعلمين المتزوجين في محافظة جدة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق الزواجي وبعض سمات الشخصية لدى المعلمين المتزوجين في ضوء عدد من المتغيرات(المؤهل التعليمي، عدد الأطفال، مدة الزواج، العمر عند الزواج)، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ معلم من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة للعام١٤٢٩ -١٤٣٠ه وتراوحت أعمارهم بين(٢٢ -٥٨)عاما، واستخدم الباحث مقياس التوافق الزواجي من إعداد فرج وعبد الله(١٩٩٩) ومقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من اعداد كوستا وماكري(١٩٩٢) وتعريب الانصاري(١٩٩٧)، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التوافق الزواجي (الأبعادوالدرجة الكلية) وبين بعد العصابية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التوافق الزواجي (الأبعادوالدرجة الكلية) وبين أبعاد الانبساطية، الصفاوة، الطيبة، ويقظة الضمير، وتوجد فروق ذات دلاله احصائية في التوافق الزوجي نتيجة لاختلاف: المستوى التعليمي، وجود الأطفال، مدة الزواج، والعمر عند الزواج، كما توجد فروق ذات دلاله احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزوجي وبعض سمات الشخصية(العصابية يقظة الضمير، الطيبة، الصفاوة)، بينما لاتوجدفروق ذات دلاله احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الزوجي وسمة الانبساط.

قامت كيمبل (2009) Campbell بدراسة بعنوان: كيف يمكن لعوامل الشخصية المختارة التأثير على الرضا الزواجي، الاشباع الجنسي، والخيانات بولاية لويزيانا، وتهدف الدراسة الى استكشاف اثار بعض عوامل مختارة للشخصية على العلاقات بين الرضا الزواجي والاشباع الجنسي والخيانة الجنسية. استخدمت الدراسة المنهج الاحصائي وقد تكونت عينة الدراسة من٢٠٤ من الافراد المتزوجين، واستخدمت هذه الدراسة الاستبان الديمغرافي وهو استبيان مؤلف من ٢٨ بندا ، تتعلق بعمر المشارك في الدراسة وجنسه وعرقة وثقافته ودخله ، ونوع عمله ، ودينه وتوجهاته الجنسية والبيئة التي يعيش فيها ، ومعلومات عن زواجهم الحالي (طول مدة العلاقة قبل الزواج ، مدة الزواج)، وستة اسئلة عن الخيانة الزوجية. وتم استخدام استبيان عامل الشخصية وهو يتكون من ١٦ بندا وهذه تتعلق بالشخصية وسمات الشخصية.واستخدم ايضا مقياس انماء الرضا الزواجي النتائج:اظهرت نتائج هذه الدراسة ان الرضا الزواجي المتدني، والاشباع الجنسي المتدني ارتبطا بزيادة احتمالية حدوث خيانه زوجية ، وان عوامل الشخصية المتمثله في الخصوصية ، وادراك الاسس، والحساسية لم ترتبط مباشرة بالخيانة الزوجية.ووجد أن الخصوصية، وادراك الاسس تتوسط العلاقة بين الاشباع الجنسي، والرضا الزواجي، والخيانة الزوجية.

قام سلفرستين (2012) Silverstein بدراسة بعنوان الرضا الزواجي وعلاقته بالحياة الجنسية قبل الزواج والعوامل الشخصية بالولايات المتحدة الأمريكية،

هدفت هذه الدراسة الى تحديد السمات الشخصية التي تؤثر على عدد العلاقات الجنسية التي لدى الافراد قبل الزواج مع شركاء آخرين، وتحديد كيفية تأثير الشخصية على الرضا الزواجي، ومن ثم اختبار كيف يؤثر عدد الشركاء في الجنس لشخص معين على مستوى الرضا الزواجي عنده. استخدمت الدراسة المنهج الاحصائي والمنهج العلائقي شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٨ ذكر و ٦٩ انثى ، حيث كان متوسط اعمار الذكور 40.61 سنه ومتوسط اعمار الاناث 38.25 سنه وجميعهم مقيمين في الولايات المتحدة وغالبيتهم تزوجوا شرعا في سن الثامنه عشرة.استخدمت هذه الدراسة استبيان سوسيير ميني ماركر Saucier's (2002) 40 item Mini-Marker inventory ، ومؤشر رضا الازواج ، والاستبيان الديمغرافي، وقد تم الحصول على تقييمات التقرير الذاتي لعوامل الشخصية وقياس الرضا عن العلاقة بين الازواج من ٢٨ من الذكور و ٦٩ من الاناث الذين يشكلون عينة الدراسة. وتم تقييم تقديرات افراد العينة للعلاقات وآثار تفاعل سمات الشخصية، والسلوك الجنسي قبل الزواج والرضا الزواجي عند افراد العينة، وتبين ان بعض السمات المعينة للشخصية ارتبطت بالرضا الزواجي، وتبين نتائج هذه الدراسة أنه لا يزال هنالك حاجة الى القيام بالمزيد من الابحاث لفهم جميع العناصر المتصلة بالرضا الزواجي والمتعلقة بالشخصية.

- **فروض البحث**:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الزواجي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المتزوجات العاملات، وغير العاملات بمدينة أبها.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير مستوى التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، دراسات عليا).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير مستوى التعليم(ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، دراسات عليا).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل.

- **إجراءات البحث**

- **منهج البحث**:

في ضوء موضوع البحث الحالي، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتحقيقا للهدف الرئيس للبحث والذي تمثل في "الكشف عن العلاقة بين الرضا الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية " استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وهو أحد المناهج الوصفية التي تستخدم لدراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر من متغيرات البحث، وذلك للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين تلك المتغيرات، مما يسهم في تفسير درجة اقتران متغير بمتغير أخر.

- **مجتمع البحث**:

يتمثل مجتمع البحث الحالي من جميع النساء المتزوجات العاملات وغير العاملات بمدينة أبها جنوب المملكة العربية السعودية.

- **عينة البحث**:

قامت الباحثة بإختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وتكونت في صورتها النهائية ٥٠٠ سيدة قسمت إلى عينة استطلاعية مكونة من ١٠٠ سيدة متزوجة، وقد استخدمت الباحثة العينة الاستطلاعية لحساب ثبات وصدق أدوات البحث، وعينة أساسية تتكون من ٤٠٠ سيدة، واستخدمت الباحثة العينة الأساسية للإجابة عن فروض البحث، وقد قسمت العينة الأساسية بواقع ٢٠٠ أمرأه عاملة بنسبة ٥٠٪ من العينة الكلية و٢٠٠ أمرأه غير عاملة بنسبة ٥٠٪ من المجتمع الأصلي. وكانت النسبة الكبرى من عينة البحث ازواجهن يعملن، فمن بين ٤٠٠ زوجه اقرت ٣٤١ زوجه منهم ان الزوج يعمل، وذلك بنسبة ٨٥,٢٥٪ في حين اقرت ٥٩ أمرأه من أصل ٤٠٠ وبنسبة ١٤,٧٥٪ أن أزواجهن لا يعملن. وكانت أكبر نسبة (٤٣,٧٥٪) من عينة البحث من النساء تراوحت أعمارهن بين ٣١ -٤٠ سنة، في حين كانت أكبر نسبة (٤٤,٢٥٪) من أزواجهن تراوحت أعمارهم بين ٢٣ -٤٠ سنة وأن نسبة الزوجات الت تزيد أعمارهن عن ٥٠ عاما لم تتجاوز ٣,٢٥٪ في حين أن نسبة أزواجهن التي تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما بلغت ٢٣٪، كما يتضح أن نسبة النساء اللاتي تراوحت أعمارهن بين ٤١ -٥٠ سنة بلغت ٢٣٪ في حين أن نسبة أزواجهن الذين تقع أعمارهم في نفس المرحلة العمرية بلغت ٣٢,٧٥٪ مما يشير بصفة عامة أن أعمار نساء عينة البحث كانت أقل من أعمار أزوجهن، وهذا هو السائد في معظم الثقافات العربية. وكانت أكثر من نصف عينة البحث يحملن درجة البكالوريوس، حيث إنه من بين ٤٠٠ سيدة، وجد أن ٢١٣ يحملن درجة البكالوريوس في حين أن أقل نسبة (٢,٧٥٪) يحملن درجة أعلى من البكالوريوس، في حين أن هذه النسبة كانت اعلى بين الرجال، فقد أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٥) أن ٨,٥٪ من الرجال يحملوا مؤهل أعلى من البكالوريوس، ان اعلى نسبة من الرجال (٤٤,٢٥٪) يحلموا الدرجة الجامعية الأولى وهي البكالوريوس. وكانت نسبة ٢٥,٧٥٪ عدد سنوات زواجهم أقل من خمس سنوات، في حين أن أكثر من ثلث العينة ٣٣,٧٥٪ عدد سنوات زواجهم ١٥

سنة فأكثر، كما أن نصف العينة٤٩,٢٥٪ عدد سنوات زواجهم أقل من عشر سنوات، وفي المقابل فإن نصف العينة ٥❖❖٠,٧٥٪ عدد سنوات زواجهم ١٠ سنوات فأكثر.

• **رابعاً: أدوات البحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيقاً لأهدافه، استخدمت الباحثة مقياسين أحادهما مقياس الرضا الزواجي من إعداد شنايدر(١٩٨١) تم تقنينه على البيئة السعودية من إعداد أزهار السمكري (٢٠٠٩)،. كما استخدمت الباحثة مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد كوستا وماكري(١٩٩٢) وتقنين عبد الله الرويتع (٢٠٠٧) نسخة الإناث. ستتناول الباحثة في هذا الجزء وصف لكل مقياس وصدق وثبات كل أداة.

• **١/ مقياس الرضا الزواجي من إعداد شنايدر(١٩٨١) تم تقنينه على البيئة السعودية من إعداد أزهار السمكري(٢٠٠٩).**

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٧٠ عبارة تأخذ صورة الاختيار من متعدد بين خمس بدائل بنظام ليكرت Likert من "تنطبق تماما" ويحصل المفحوص فيها على خمس درجات، حتى "لا تنطبق أبدا" والتي يحصل فيها المفحوص على درجة واحدة، ويتم عكس ذلك النظام في حالة العبارات السالبة بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الرضا، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم الرضا، وبالتالي فأكبر درجة على المقياس هي ٣٥٠ وأقل درجة ٧❖❖٠. يشتمل المقياس على تسعة محاور يوضح الجدول التالي عدد، وأرقام العبارات التي تمثل كل محور.

جدول (١): توزيع عبارات الرضا الزواجي على محاور المقياس

م	المحور	عدد العبارات	ارقام العبارات
١	التآلفية	٧	١٧،١٩،٢٦،٢٩،٣٣،٤٠،٥٤
٢	الرضا العام عن الزواج	٨	٣،٧،١٢،١٤،٣٢،٤٢،٤٩،٥٦
٣	التواصل الوجداني	١٠	٥،٨،١٠،١٦،١٨،٢٣،٣٩،٤١،٥٠،٥٥
٤	الاتصال الموجه نحو حل المشكلات	٧	٢،٦،٣٨،٤٣،٤٦،٥٧،٥٨
٥	المشاركة في قضاء الوقت	٧	٤،٢١،٢٥،٣٠،٣٧،٤٥،٥١
٦	الرضا عن الناحية المالية	٩	١،٩،١١،٢٤،٢٨،٣١،٣٦،٤٨،٥٢
٧	الرضا عن الناحية الجنسية	٦	١٥،٢٠،٢٧،٣٥،٥٣،٥٩
٨	توجهات الأدوار	٥	١٣،٢٢،٣٤،٤٤،٤٧
٩	الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	١١	٦٠،٦١،٦٢،٦٣،٦٤،٦٥،٦٦،٦٧،٦٨،٦٩،٧٠
	المجموع	٧٠	

• **صدق المقياس**

يرى علام (١٤٢٠هـ) أن جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، فصدق الاختبار Test Validity يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استنادا إلى درجاته، ولكي نحدد مدى ملائمة المقاييس لاستخدامات معينة ينبغي جمع معلومات مناسبة تتعلق بصدق المقياس، للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة الحالية بإعادة

حساب صدق مقياس الرضا الزواجي باستخدام طريقتين هما: الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية

- طريقة الاتساق الداخلي *Internal Consistency* وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية على المحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وقد جاءت النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا مؤشر جيد على صدق مقياس الرضا الزواجي.
- .صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس الرضا الزواجي: قامت الباحثة باستخدام طريقة صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) للتحقق من صدق مقياس الرضا الزواجي، وقد قامت الباحثة بترتيب درجات عينة التقنين ترتيبا تنازليا في كل بعد من بعدى المقياس وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلي، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين ثم حساب قيمة " ت " بين المستويين حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات العينة الاستطلاعية على أبعاد مقياس الرضا الزواجي للنساء العاملات وغير العاملات، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين على أبعاد الرضا الزواجي، ويؤكد ان المقياس صادق وبالتالي يصلح استخدامه على عينة البحث النهائية.

- **ثبات مقياس الرضا الزواجي**:

للتحقق من ثبات مقياس الرضا الزواجي قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Crnbach's Alpha لحساب ثبات كل محور من محاور المقياس بالإضافة إلى ثبات المقياس ككل، وأوضحت النتائج أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى ❖❖٠,٠١، كما أن جميع القيم كانت مرتفعة ومقبولة فقد كانت جميعها أكبر من ❖❖٠,٧٠، مما يدل على أن مقياس الرضا الزواجي يتمتع بقدر من الثبات يجعله صالح للاستخدام للإجابة عن أسئلة البحث، ويتضمن ملحق (٣) المقياس في صورته النهائية.

- **٢/ مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد كوستا وماكري(١٩٩٢) وتقنين عبد الله الرويتع (٢٠٠٧) نسخة الإناث**

يتكون المقياس من ٩٥ عبارة، تأخذ صورة الاختيار من متعدد بمقياس ليكرت المتدرج من "لا تنطبق أبدا" وتحصل على صفر، إلى "تنطبق دائما" وتحصل على ٤، ويتم عكس ذلك التقدير في حالة العبارات السالبة، وتقيس عبارات أو فقرات المقياس خمس عوامل يوضحها جدول (٢) ويبين عدد وتوزيع العبارات على العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

- **صدق مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية**

للتحقق من صدق القائمة استخدمت الباحثة طريقتان للتحقق من صدق مقياس قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية هما: الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي).

جدول (٢): توزيع عبارات أو فقرات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

م	المحور	عدد العبارات	ارقام العبارات
١	العصابية	٢٠	٣١-٦-٢٦-٦٦-١٦-٤٦-٣٦-١١-٥٦-٧١-١-٨٦-٦١-٤١-١٠-١٥-٢١-٧٦-٨١-٥.
٢	التفاني	٢٠	٥٩-١٤-٩-٦٤-٩١-٨٩-٩٤-٧٩-٦٩-٤٩-٧٤-٨٤-١٩-٢٩-٤-٢٤-٣٧-٥٤-٣٤-٣٩.
٣	انبساط	١٩	٦٢-١٧-٣٢-٧-٤٧-١٢-٦٧-٧٢-٤٢-٩٢-٥٧-٨٧-٢٧-٢٢-٨٢-٢-٥٢-٧٧-٢٥.
٤	وداعة	٢٠	٨٣-٢٨-٥٨-٦٣-٩٣-١٨-٥٣-٤٣-٤٨-٤٤-٣٠-٣٣-١٣-٢٣-٣-٧٨-٧٣-٨٨-٦٨-٨.
٥	انفتاح	١٦	٨٠-٩٥-٦٠-٩٠-٥١-٨٥-٧٥-٧٠-٦٥-٤٥-٣٨-٣٥-٢٠-٥٥-٤٠-٥.
	المجموع	٩٥	

تم وضع خط تحت العبارات السالبة

- صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط "معامل ارتباط بيرسون" بين الدرجة الفقرة أو العبارة على البعد أو المحور الذي تنتمي إليهٍ تلك العبارة، وجاءت النتائج أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ❖❖، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا مؤشر جيد على صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية : للتحقق من صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية استخدمت الباحثة صدق المقارنة الطرفية بين المرتفعينٍ والمنخفضين، وذلك بترتيب النساء المتزوجات العاملات وغير العاملاتٍ وفقا لِدرجاتهم على أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ترتيبا تنازليا، واختيار النساء في الثلث الأعلى ومقارنتهم بالنساء في الثلث الأدنى، وذلك باستٍخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وجاءت النتائج إن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على المقياس قادر على التمييز بكفاءة بين المرتفعين والمنخفضين، وبالتالي فهو يتمتع بالصدق التمييزي وذلك وفقا لطريقة صدق المقارنة الطرفية، مما جعل الباحثة تطمئن لصدق المقياس ويجعله صالح للاستخدام لاختبار فروض البحث.

• **ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية**:

للتحقق من ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية استخدمت معامل ألفا كرونباخ Crnbach's Alpha لحساب ثبات كل محور من محاور المقياس، واوضحت النتائج إن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ❖❖، كما أن جميع القيم كانت مرتفعة ومقبولة فقد كانت جميعها أكبر من ٠,٧٠ ❖❖، مما يدل على أن مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية يتمتع بقدر من الثبات يجعله صالح للاستخدام للإجابة عن أسئلة البحث، ويتضمن ملحق (٢) المقياس في صورته النهائية.

• **خامساً: تنفيذ البحث**:

قامت الباجثه بإجراء البحث الميداني وفق للخطوات التالية:

- حصول الباحثة على خطاب موجهة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة عسير (إدارة التخطيط والتطوير) لتسهيل المهمة العلمية من الجامعة والتمكن من

تطبيق أدوات البحث في المدارس على العينة المستهدفة (المعلمات والدارسات في محو الأمية ومنسوبات تحفيظ القرآن الكريم).

- حصول الباحثة على خطاب موجهة لوزارة الصحة المديرية العامة للشئون الصحية بمنطقة عسير مستشفى عسير المركزي (مركز التدريب والتعليم الطبي المستمر) لتسهيل تطبيق أدوات البحث في المستشفى على العينة المستهدفة (طبيبات وممرضات وأقسام التنويم).
- قامت الباحثة بتوزيع الأدوات وجمعها على الأماكن المستهدفة خلال الفترة من ١٤٣٤/١٠/٢٦هـ إلى ١٤٣٥/٢/٢٠هـ.
- تحققت الباحثة من صدق وثبات الأدوات وذلك بتطبيق مقياسي البحث على العينة الاستطلاعية المختارة من العينة المستهدفة، والمكونة من ١٠٠ سيدة متزوجة (٥٠ زوجة عاملة، و٥٠ زوجة غير عاملة) بطريقة عشوائية في الأماكن المستهدفة.
- طبقت الباحثة المقاييس على ٢٠٠ سيدة متزوجة عاملة في المدارس ومنسوبات المستشفى ممن تنطبق عليهن خصائص العينة المستهدفة، وبالمثل طبقت المقاييس على ٢٠٠ سيدة متزوجة غير عاملة بناء على الإمكانيات المسموحه والمتوفرة في تلك الأماكن من حيث(العدد، الوقت، توفر المكان المناسب، تعاون المنسوبات).
- قامت الباحثة بعد الإنتهاء من جمع الأدوات بتصحيحها واستخراج النتائج ومعالجتها وذلك بإستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية *SPSS* وفقا لفرضيات البحث، وتحليل النتائج وتفسيرها بناءا على الإطار النظري والبحوث و الدراسات السابقة.
- قدمت الباحثة المقترحات والتوصيات وفقا لما توصلت له نتائج البحث.

• نتائج البحث

• نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي نصه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله احصائية بين الرضا الزواجي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من المتزوجات العاملات، وغير العاملات بمدينة أبها" قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الرضا الزواجي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وجاءت النتائج كما في الجداول من (٣) إلى (٧).

• أولاً: العلاقة بين العصابية والرضا الزواجي

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العصابية وكل من الرضا العام عن الزواج، والمشاركة في قضاء الوقت، والرضا عن الناحية المالية. أي إنه كلما زادت درجة الزوجة على بعد العصابية كلما اقترن ذلك بنقص في درجة الرضا العام عن الزواج، وقلت الأوقات التي تقضيها مع زوجها وقل رضاها عن الناحية المالية.

جدول (٣): معامل الارتباط الثنائي البسيط بين العصابية ومحاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التآلفية	٠,٠٣٦	غير دالة
الرضا العام عن الزواج	-٠,١٢٤	٠,٠٥
التواصل الوجداني	٠,٠٥٦	غير دالة
الاتصال الموجه نحو حل المشكلات	-٠,٠٧٢	غير دالة
المشاركة في قضاء الوقت	-٠,١١٢	٠,٠٥
الرضا عن الناحية المالية	-٠,١٢١	٠,٠٥
الرضا عن الناحية الجنسية	-٠,٠١٨	غير دالة
توجهات الأدوار	-٠,٠٤٤	غير دالة
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	٠,٠٠٣	غير دالة
مقياس الرضا الزواجي	-٠,٠٦٥	غير دالة

◄◄ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين العصابية وكل من التآلفية، والتواصل الوجداني، والاتصال الموجه نحو حل المشكلة، والرضا عن الناحية الجنسية، وتوجهات الأدوار، والرضا عن العلاقة بالأطفال، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي.

مماسبق يمكن القول أن الفرض الأول تحقق بصورة جزئية من حيث وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الزواجي وبعد العصابية وهو أحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- **ثانياً: العلاقة بين التفاني(يقظة الضمير) والرضا الزواجي**

جدول (٤): معامل الارتباط الثنائي البسيط بين التفاني ومحاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التآلفية	-٠,١٦٨	٠,٠١
الرضا العام عن الزواج	-٠,٠٦٥	غير دالة
التواصل الوجداني	-٠,١٥١	٠,٠١
الاتصال الموجه نحو حل المشكلات	-٠,٠٧٩	غير دالة
المشاركة في قضاء الوقت	-٠,٠٣٢	غير دالة
الرضا عن الناحية المالية	٠,٠١٦	غير دالة
الرضا عن الناحية الجنسية	-٠,١٣٨	٠,٠١
توجهات الأدوار	-٠,٠٦٨	غير دالة
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	-٠,١٣٧	٠,٠١
مقياس الرضا الزواجي	-٠,١٤٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

◄◄ توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التفاني(يقظة الضمير) وكل من التآلفية، والتواصل الوجداني، والرضا عن الناحية الجنسية، والرضا عن العلاقة بالأطفال واساليب تنشئتهم، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي. أي إنه كلما زادت درجة الزوجة على بعد التفاني كلما اقترن ذلك بنقص في درجة التآلفية، وقلت مستويات التواصل الوجداني بين الزوجين، وقلت درجة الرضا عن الناحية الجنسية، وعن الأساليب المتبعة في التعامل مع الأولاد، والدرجة الكلية على أبعاد الرضا الزوجي.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين التفاني(يقظة الضمير) والرضا العام عن الزواج، والاتصال الموجه لحل المشكلات، والمشاركة في قضاء الوقت، والرضا عن الناحية المالية، وتوجهات الأدوار.

مماسبق يمكن القول أن الفرض الأول تحقق بصورة جزئية من حيث وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الزواجي وبعد التفاني(يقظة الضمير) وهو أحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- **ثالثاً: العلاقة بين الانبساط والرضا الزواجي**

جدول (٥): معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الانبساط ومحاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التآلفية	-٠,١٦٩	٠,٠١
الرضا العام عن الزواج	-٠,٠٤٤	غير دالة
التواصل الوجداني	-٠,١٤١	٠,٠١
الاتصال الموجه نحو حل المشكلات	-٠,٠٧٥	غير دالة
المشاركة في قضاء الوقت	-٠,٠٢٩	غير دالة
الرضا عن الناحية المالية	-٠,٠٣٥	غير دالة
الرضا عن الناحية الجنسية	-٠,١٥٦	٠,٠١
توجهات الأدوار	-٠,٠٧٢	غير دالة
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	-٠,١٢١	٠,٠٥
مقياس الرضا الزواجي	-٠,١٤٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الانبساط وكل من التآلفية، والتواصل الوجداني، والرضا عن الناحية الجنسية، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي. أي إنه كلما زادت درجة الزوجة على بعد الانبساطية كلما اقترن ذلك بنقص في درجة التآلفية، وقلت مستويات التواصل الوجداني بين الزوجين، وقلت درجة الرضا عن الناحية الجنسية، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزوجي.
- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الانبساط والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم، أي كلما زادت درجة الانبساطية كلما قلت درجة الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الانبساط والرضا العام عن الزواج، والاتصال الموجه لحل المشكلات، والمشاركة في قضاء الوقت، والرضا عن الناحية المالية، وتوجهات الأدوار.

مماسبق يمكن القول أن الفرض الأول تحقق بصورة جزئية من حيث وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الزواجي وبعد الانبساط وهو أحد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهذه النتيجة تختلف عن نتائج درسة كل من محمود (٢٠٠٦)، والشهري(٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الانبساط والتوافق الزواجي لدى المعلمات والمعلمين.

- **رابعاً: العلاقة بين المقبولية(الوداعة) والرضا الزواجي**

جدول (٦): معامل الارتباط الثنائي البسيط بين المقبولية(الوداعة) ومحاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التآلفية	-٠,١٣٩	٠,٠٥
الرضا العام عن الزواج	-٠,٠٥٤	غير دالة
التواصل الوجداني	-٠,٠٧	غير دالة
الاتصال الموجه نحو حل المشكلات	-٠,٠٦٢	غير دالة
المشاركة في قضاء الوقت	٠,٠٠٧	غير دالة
الرضا عن الناحية المالية	-٠,٠٤٣	غير دالة
الرضا عن الناحية الجنسية	-٠,٠٩١	غير دالة
توجهات الأدوار	-٠,٠٧٣	غير دالة
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	-٠,١٤٣	٠,٠٥
مقياس الرضا الزواجي	-٠,١٢	٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المقبولية(الوداعة) وكل من التآلفية، والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزوجي، أي كلما زادت درجة المقبولية على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية قلت درجة التآلفية والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المقبولية(الوداعة)وكل من والرضا العام عن الزواج، والتواصل الوجداني، والمشاركة في قضاء الوقت، والرضا عن الناحية المالية والرضا عن الناحية الجنسية وتوجهات الأدوار.

- **خامساً: العلاقة بين الانفتاح والرضا الزواجي**

جدول (٧): معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الانفتاح ومحاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التآلفية	-٠,٠٥٨	غير دالة
الرضا العام عن الزواج	-٠,٠٩٢	غير دالة
التواصل الوجداني	-٠,٠٣٨	غير دالة
الاتصال الموجه نحو حل المشكلات	-٠,٠٧٤	غير دالة
المشاركة في قضاء الوقت	-٠,٠٧٣	غير دالة
الرضا عن الناحية المالية	-٠,٠٩٥	غير دالة
الرضا عن الناحية الجنسية	-٠,١٥٤	٠,٠١
توجهات الأدوار	٠,٠٠٥	غير دالة
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	-٠,١٥٢	٠,٠١
مقياس الرضا الزواجي	-٠,١٣٤	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الانفتاح وكل من الرضا عن الناحية الجنسية، والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزوجي، أي كلما زادت درجة

الانفتاح على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية قلت درجة الرضا عن الناحية الجنسية والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي.

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الانفتاح وكل من التآلفية والرضا العام عن الزواج، والتواصل الوجداني، والاتصال الموجه لحل المشكلات، والمشاركة في قضاء الوقت، والرضا عن الناحية المالية والرضا عن الناحية الجنسية وتوجهات الأدوار.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلفرستين(Silverstein, 2012) التي توصلت إلى أن بعض السمات المعينة للشخصية ارتبطت بالرضا الزواجي.

- **نتائج الفرض الثاني**:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج " قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA وجاءت النتائج كما يلي.

جدول (٨): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لتأثير سنوات الزواج على الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة.
التآلفية	بين المجموعات	٢٢,٤٣	٣	٧,٤٨	٠,٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٩٤,٣٧	٣٩٦	١٣,٣٧		
الرضا العام عن الزواج	بين المجموعات	٧٢,٨١	٣	٢٤,٢٧	١,٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨٥٧,٢٩	٣٩٦	١٧,٣٢		
التواصل الوجداني	بين المجموعات	٢٤٦,٤٨	٣	٨٢,١٦	◆٢,٨٥	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١١٤٠٣,٨٣	٣٩٦	٢٨,٨		
الاتصال الموجه لحل المشكلات	بين المجموعات	٩٦,١٢	٣	٣٢,٠٤	◆٢,٧١	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٦٨٦,٩٨	٣٩٦	١١,٨٤		
المشاركة في قضاء الوقت	بين المجموعات	٦٨,٣٨	٣	٢٢,٧٩	١,٢٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠٨٧,١٣	٣٩٦	١٧,٩		
الرضا عن الناحية المالية	بين المجموعات	٤٧,١٤	٣	١٥,٧١	٠,٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧٣٨,٧٧	٣٩٦	١٩,٥٤		
الرضا عن الناحية الجنسية	بين المجموعات	١٧,٨٢	٣	٥,٩٤	٠,٣٠	عير دالة
	داخل المجموعات	٧٨٥٤,٦٢	٣٩٦	١٩,٨٣		
توجهات الأدوار	بين المجموعات	١٥٠,٢٥	٣	٥٠,٠٨	◆٣,٢٧	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٠٧٠,٤٤	٣٩٦	١٥,٣٣		
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	بين المجموعات	١٠٦٥,٦	٣	٣٥٥,٢	◆◆٧,١	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٩٨١٥,٩٨	٣٩٦	٥٠,٠٤		
الدرجة الكلية للرضا الزواجي	بين المجموعات	٧٢٥٢,٤٤	٣	٢٤١٧,٤٨	◆٣,٤٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٧٧٠٦٨,٨٤	٣٩٦	٦٩٩,٦٧		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات الدرجات الكلية لمحور الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم لعينة البحث وفقا لاختلاف سنوات الزواج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات الدرجات الكلية لعينة البحث على محور التواصل الوجداني، والاتصال الموجه لحل المشكلات، وتوجهات الأدوار والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي وفقا لاختلاف سنوات الزواج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات محاور التآلفية والرضا العام عن الزواج، والمشاركة في قضاء الوقت، والرضا عن الناحية المالية، والرضا عن الناحية الجنسية ترجع إلى اختلاف سنوات الزواج.

لتحديد مصدر الفروق في متوسطات الرضا عن العلاقة بالأطفال والتواصل الوجداني، والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم، والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي قامت الباحثة بإجراء مقارنات ثنائية بين كل مستويين من مستويات سنوات الزواج باستخدام طريقة شيفيه Sheffe وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات محاور الرضا الزواجي وفقاً لعدد سنوات الزواج

محاور الرضا الزواجي	عدد سنوات الزواج	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق في المتوسطات			
				أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٥ سنة فأكثر
التواصل الوجداني	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٢٥,٦٧	___	١,١٧-	٠,٤٦	٠,٨٩
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	٢٦,٨٤		___	١,٦٣	◆٢,٠٦
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	٢٥,٢١			___	٠,٤٠
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	٢٤,٧٨				
الاتصال الموجه لحل المشكلات	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٢٠,٦٨	-	٠,٠٢	٠,٩٩	◆١,٤٦
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	٢٠,٦٦		___	٠,٩٧	٠,٩٧
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	١٩,٦٩			___	٠,٠٠
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	١٩,٦٩				
توجهات الأدوار	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	١٥,١٤		٠,٣٩	◆١,٥٢	١,٣
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	١٤,٧٤		_____	١,١٣	٠,٩١
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	١٣,٦٢			___	٠,٢٢-
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	١٣,٨٤				___
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٣٢,٦٣	___	٣,١٥	٣,٩	٣,٩١
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	٢٩,٤٨		___	٠,٧٤	٠,٧٦
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	٢٨,٧٤			___	٠,٠٢
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	٢٨,٧٢				
الدرجة الكلية على المقياس	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	١٩٦,٥٣	___	١,٧٨	◆٩,٧٧	٩
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	١٩٤,٧٦		___	٧,٩٩	٧,٢٢
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	١٨٦,٧٦			___	٠,٧٧-
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	١٨٧,٥٣				

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين من تنحصر عدد سنوات زواجهن بين ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات ومن سنوات زواجهن ١٥ سنة أو أكثر في متوسط درجات التواصل الوجداني لصالح من تنحصر عدد سنوات زواجهن بين ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، أي أنه كلما زادت سنوات الزواج قل التواصل الوجداني. بالمثل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين من تقل سنوات زواجهن عن خمس سنوات ومن تنحصر عدد سنوات زواجهن بين١٠ إلى أقل من ١٥ سنة في متوسط درجات محاور الاتصال الموجه لحل المشكلة، وتوجهات الأدوار والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي لصالح من سنوات زواجهن أقل من خمس سنوات. أي أنه كلما زادت سنوات الزواج قلت درجات الرضا الزواجي.

يتضح مماسبق تحقق الفرض الثاني الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج.

- **نتائج الفرض الثالث**:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي نصه " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات تبعا لمتغير مستوى التعليم" قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA وجاءت النتائج كما يلي :

- **مستوى تعليم الزوجة**

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لتأثير مستوى تعليم الزوجة على الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة.
التآلفية	بين المجموعات	١٠٧,٩٦	٣	٣٥,٩٩	◆٢,٧٤	٠,٥
	داخل المجموعات	٥٢٠٨,٨٤	٣٩٦	١٣,١٥		
الرضا العام عن الزواج	بين المجموعات	١٤٤,٧١	٣	٤٨,٢٤	◆٢,٨٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٧٨٥,٣٩	٣٩٦	١٧,١٣		
التواصل الوجداني	بين المجموعات	٦٣٧,٩٨	٣	٢١٢,٦٦	٧,٦٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٠١٢,٣٣	٣٩٦	٢٧,٨١		
الاتصال الموجه لحل المشكلات	بين المجموعات	٩٢,٥١	٣	٣٠,٨٤	٢,٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦٩٠,٥٩	٣٩٦	١١,٨٤		
المشاركة في قضاء الوقت	بين المجموعات	٢٥٥,٥٧	٣	٨٥,١٩	◆◆٤,٨٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٨٩٩,٩٤	٣٩٦	١٧,٤٢		
الرضا عن الناحية المالية	بين المجموعات	٢٧,٤٨	٣	٩,١٦	٠,٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧٥٨,٤٣	٣٩٦	١٩,٥٩		
الرضا عن الناحية الجنسية	بين المجموعات	١١٢,٧٧	٣	٣٧,٥٩	١,٩٢	عير دالة
	داخل المجموعات	٧٧٥٩,٦٧	٣٩٦	١٩,٦		
توجهات الأدوار	بين المجموعات	٧٤٤,٣	٣	٢٤٨,١	◆◆١٧,٩٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٤٧٦,٤	٣٩٦	١٣,٨٣		
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	بين المجموعات	٣٠٢,٥٣	٣	١٠٠,٨٤	١,٩٤	عير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٥٧٩,٠٥	٣٩٦	٥١,٩٧		
الدرجة الكلية للرضا الزواجي	بين المجموعات	١٥٦١٧,٧	٣	٥٢٠٥,٩	◆◆٧,٦٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٨٧٠٣,٥٨	٣٩٦	٦٧٨,٥٤		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات محاور التواصل الوجداني، المشاركة في قضاء الوقت، وتوجهات الأدوار، الدرجة الكلية لمقياس الرضا الزواجي ترجع لتأثير مستوى تعليم الزوجة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات محوري التآلفية والرضا العام عن الزواج ترجع لتأثير مستوى تعليم الزوجة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات محاور الاتصال الموجه لحل المشكلات، الرضا عن الناحية المالية، والرضا عن الناحية الجنسية، والرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم ترجع لمستوى تعليم الزوجة.

لتحديد مصادر الفروق في محاور التآلفية، والرضا العام عن الزواج، والتواصل الوجداني، والمشاركة في قضاء الوقت، وتوجهات الأدوار والدرجة الكلية على مقياس الرضا الزواجي استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين مستويات التعليم المختلفة للزوجة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات محاور الرضا الزواجي وفقاً لمستوى تعليم الزوجة

محاور الرضا الزواجي	مستوى تعليم الزوجة	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق في المتوسطات			
				متوسط فأقل	ثانوي	بكالوريوس	دراسات عليا
التآلفية	متوسط فأقل	٩٦	١٦,٦٢	—	٠,٤٤	٠,٨٢-	٠,١٩-
	ثانوي	٨٠	١٦,١٩		—	◆١,٢٥-	٠,٦٣-
	بكالوريوس	٢١٣	١٧,٤٤			—	٠,٦٢
	دراسات عليا	١١	١٦,٨٢				—
الرضا العام عن الزواج	متوسط فأقل	٩٦	٢١,٦	-	٠,٣٦-	١,٠٧-	◆٣,٠٣-
	ثانوي	٨٠	٢١,٩٦		—	٠,٧١-	٢,٦٧-
	بكالوريوس	٢١٣	٢٢,٦٧			—	١,٩٧-
	دراسات عليا	١١	٢٤,٦٤				—
التواصل الوجداني	متوسط فأقل	٩٦	٢٣,٦٦		١,٢٧-	٢,٩١-	◆◆٣,٨٩-
	ثانوي	٨٠	٢٤,٩٣			١,٦٤-	٢,٦٢-
	بكالوريوس	٢١٣	٢٦,٥٦				٠,٩٨-
المشاركة في قضاء الوقت	دراسات عليا	١١	٢٧,٥٥				—
	متوسط فأقل	٩٦	١٨,٠٣		٠,٧٢-	◆◆١,٨٨-	١,٤٢-
	ثانوي	٨٠	١٨,٧٥			١,١٦-	٠,٧-
	بكالوريوس	٢١٣	١٩,٩١			—	٠,٤٦
توجهات الأدوار	دراسات عليا	١١	١٩,٤٥				—
	متوسط فأقل	٩٦	١٢,٠٥	—	◆◆٢,١٧-	◆◆٣,٣١-	◆٣,٥٨-
	ثانوي	٨٠	١٤,٢٢		—	١,١٤-	١,٤١-
	بكالوريوس	٢١٣	١٥,٣٦			—	٠,٢٧-
الدرجة الكلية على المقياس	دراسات عليا	١١	١٥,٦٤				—
	متوسط فأقل	٩٦	١٨٢,٥٩	—	٤,٤٧-	◆◆١٣,٩٢-	١٨,٧٧-
	ثانوي	٨٠	١٨٧,٠٦		—	◆◆٩,٤٥-	١٤,٣-
	بكالوريوس	٢١٣	١٩٦,٥٢			—	٤,٨٥-
		١١	٢٠١,٣٦				—

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات محور التآلفية للزوجات الحاصلات على تعليم ثانوي والحاصلات على درجة البكالوريوس ولك لصالح الزوجات على الحاصلات على درجة البكالوريوس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في متوسط درجات بعد التآلفية بين الزوجات الحاصلات على مستوى تعليم متوسط فأقل والزوجات الحاصلات على تعليم أعلى من المتوسط.

بالنسبة لمحور الرضا العام عن الزوج، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الزوجات الحاصلات على تعليم متوسط وأقل وبين الزوجات الحاصلات على دراسات عليا وذلك لصالح الزوجات الحاصلات على دراسات عليا، أي أن الزوجة الحاصلة على دراسات عليا أكثر رضا عن الحياة الزوجية من الزوجة الحاصلة على تعليم متوسط فأقل. وفي المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الزوجة الحاصلة على تعليم ثانوي والزوجة الحاصلة على تعليم أعلى من الثانوي "بكالوريوس أو دراسات عليا" في درجات الرضا العام عن الزواج. بالمثل أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (١١) أن الفروق الوحيدة الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ في بعد التواصل الوجداني كانت بين الزوجات الحصالات على تعليم متوسط فأقل وبين الحاصلات على دراسات عليا وذلك لصالح الزوجات الحاصلات على دراسات عليا، أي أن الزوجة الحاصلة على دراسات عليا أكثر قدرة على التواصل الوجداني من الزوجة الحصالة على تعليم متوسط فأقل، في حين أن النتائج أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التعليم الأخرى. بالنسبة لمحور المشاركة في قضاء الوقت، أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (١١) أن الفروق الوحيدة الدالة إحصائيا في هذا المحور كانت بين الزوجات الحاصلات على مستوى تعليم متوسط فأقل وبين الزوجات الحاصلات على درجة البكالوريوس وذلك لصالح الزوجات الحاصلات على درجة البكالوريوس، أي أن الزوجة الحاصلة على درجة البكالوريوس أكثر مشاركة لزوجها في قضاء الوقت من الزوجة الحاصلة على تعليم ثانوي فأقل. وفي المقابل لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشاركة في قضاء الوقت بين الزوجات الحصالات على مستوى تعليم ثانوي والزوجات الحاصلات على مستوى تعليم أعلى أو أقل من الثانوي.أظهرت النتائج أيضا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الزوجات الحاصلات على تعليم متوسط فأقل ومتوسط درجات الزوجات الحاصلات على تعليم فوق المتوسط (ثانوي، بكالوريوس، ودراسات عليا) وذلك لصالح الزوجات الحاصلات على تعليم أعلى من المتوسط وذلك على محور توجهات الأدوار، في المقابل لا توجد فروق ات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الزوجات الحصالات على تعليم فوق المتوسط وذلك في محور توجهات الأدوار. كما أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (١١) أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الزوجات الحالات على مستوى تعليم بكالوريوس والزوجات الحاصلات على مستوى تعليم متوسط

فأقل أو ثانوي وذلك لصالح الزوجات الحاصلات على مستوى تعليم بكالوريوس وذلك في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الزواجي، أي أن الزوجة الحاصلة على بكالوريوس أكثر رضا عن حياتها الزوجية من الزوجة الحاصلة على مستوى تعليم أقل من الجامعي.

- **مستوى تعليم الزوج**:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لتأثير مستوى تعليم الزوج على الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة.
التآلفية	بين المجموعات	١٣,٦٨	٣	٤,٥٦	٠,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٠٣,١٢	٣٩٦	١٣,٣٩		
الرضا العام عن الزواج	بين المجموعات	٥٩,٥٦	٣	١٩,٨٥	١,١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨٧٠,٥٤	٣٩٦	١٧,٣٥		
التواصل الوجداني	بين المجموعات	١٢٣,٥٣	٣	٤١,١٨	١,٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٥٢٦,٧٨	٣٩٦	٢٩,١١		
الاتصال الموجه لحل المشكلات	بين المجموعات	٧٧,٨٨	٣	٢٥,٩٦	٢,١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٠٥,٢٢	٣٩٦	١١,٨٨		
المشاركة في قضاء الوقت	بين المجموعات	٥,٩٢	٣	١,٩٧	٠,١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧١٤٩,٥٩	٣٩٦	١٨,٠٥		
الرضا عن الناحية المالية	بين المجموعات	٩٠,٦٨	٣	٣٠,٢٣	١,٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٦٩٥,٢٣	٣٩٦	١٩,٤٣		
الرضا عن الناحية الجنسية	بين المجموعات	٢٦	٣	٨,٦٧	٠,٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨٤٦,٤٤	٣٩٦	١٩,٨١		
توجهات الأدوار	بين المجموعات	٣١٤,٢٨	٣	١٠٤,٧٦	◆◆٧,٠٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٩٠٦,٤٢	٣٩٦	١٤,٩٢		
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	بين المجموعات	٣٤١,٢٧	٣	١١٣,٧٦	٢,١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٥٤٠,٣١	٣٩٦	٥١,٨٧		
الدرجة الكلية للرضا الزواجي	بين المجموعات	٤٧٧٠,٠٣	٣	١٥٩٠,٠١	٢,٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٩٥٥١,٢٥	٣٩٦	٧٠٥,٩٤		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات عينة الدراسة في جميع محاور الرضا الزواجي ترجع إلى مستوى تعليم الزوج فيما عدا محور توجهات الدور، فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ولتحديد مصدر تلك الفروق على هذا المحور قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين مستويات تعليم الزوج وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات محاور الرضا الزواجي وفقاً لمستوى تعليم الزوج

محاور الرضا الزواجي	مستوى تعليم الزوج	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق في المتوسطات			
				متوسط فأقل	ثانوي	بكالوريوس	دراسات عليا
توجهات الأدوار	متوسط فأقل	٧٩	١٣,١٦	ـــ	-٠,٤٦	-١,٩٣❖❖	-٢,٣٦❖
	ثانوي	١١٠	١٣,٦٣	ـــ	ـــ	-١,٤٧❖	-١,٩
	بكالوريوس	١٧٧	١٥,١	ـــ	ـــ	ـــ	-٠,٤٣
	دراسات عليا	٣٤	١٥,٥٣	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا تعليم متوسط فأقل واللاتي أزواجهن يحملوا

درجة البكالوريوس في متوسط درجات محور توجهات الأدوار وذلك لصالح الزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا درجة البكالوريوس، بالمثل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا تعليم متوسط فأقل والزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا دراسات عليا على نفس المحور لصالح الزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا دراسات عليا. وأيضا أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا تعليم ثانوي والزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا درجة البكالوريوس لصالح الزوجات اللاتي أزواجهن يحملوا درجة الدراسات العليا. أي أن هناك تأثير موجب لمستوى تعليم الزوج على توجهات الأدوار كأحد محاور الرضا الزواجي.

يتضح مماسبق أنه تحقق الفرض الثالث الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير مستوى التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو موسى(٢٠٠٨) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزواجي تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- **نتائج الفرض الرابع**:

لاختبار صحة الفرض الرابع الذي نصه " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل" قامت الباحثة باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test وجاءت النتائج كما الجداول من (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار ت لتأثير عمل الزوجة على محاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	عمل الزوجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التآلفية	تعمل	٢٠٠	١٧,٣٢	٣,٥	٣٩٨	١,٨٥	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	١٦,٦٤	٣,٧٧			
الرضا العام عن الزواج	تعمل	٢٠٠	٢٢,٦٤	٤,١١	٣٩٨	١,٥	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	٢٢,٠٢	٤,٢١			
التواصل الوجداني	تعمل	٢٠٠	٢٦,٣	٤,٨٤	٣٩٨	◆◆٢,٧٦	٠,٠١
	لا تعمل	٢٠٠	٢٤,٨٢	٥,٨٣			
الاتصال الموجه لحل المشكلات	تعمل	٢٠٠	٢٠,٣٩	٣,٣٧	٣٩٨	١,٢٩	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	١٩,٩٥	٣,٥٥			
المشاركة في قضاء الوقت	تعمل	٢٠٠	١٩,٦٧	٣,٨٩	٣٩٨	◆٢,١٦	٠,٠٥
	لا تعمل	٢٠٠	١٨,٧٦	٤,٥٢			
الرضا عن الناحية المالية	تعمل	٢٠٠	٢٦,٩	٤,٤٩	٣٩٨	٠,٧٥	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	٢٦,٥٧	٤,٣٥			
الرضا عن الناحية الجنسية	تعمل	٢٠٠	١٦,٤٨	٤,١٦	٣٩٨	١,٣٧	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	١٥,٨٧	٤,٧			
توجهات الأدوار	تعمل	٢٠٠	١٥,٢٧	٣,٤٤	٣٩٨	◆◆٤,٨	٠,٠١
	لا تعمل	٢٠٠	١٣,٤٣	٤,٢١			
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	تعمل	٢٠٠	٣٠,٥٧	٦,٩٩	٣٩٨	١,٨٥	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	٢٩,٢٤	٧,٤٣			
الدرجة الكلية	تعمل	٢٠٠	١٩٥,٥٤	٢٣,٣٣	٣٩٨	◆◆٣,١٣	٠,٠١
	لا تعمل	٢٠٠	١٨٧,٢٩	٢٩,١٦			

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (١٥): نتائج اختبارت لتأثير عمل الزوج على محاور الرضا الزواجي

محاور الرضا الزواجي	عمل الزوج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التآلفية	يعمل	٣٤١	١٦,٩٢	٣,٦٧	٣٩٨	٠,٧٥	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	١٧,٣١	٣,٥٤			
الرضا العام عن الزواج	يعمل	٣٤١	٢٢,٢٥	٤,١	٣٩٨	٠,٩٤	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٢٢,٨	٤,٥٥			
التواصل الوجداني	يعمل	٣٤١	٢٥,٥٤	٥,٥	٣٩٨	٠,٢٥	٠,٠١
	لا يعمل	٥٩	٢٥,٧٣	٤,٨٥			
الاتصال الموجه لحل المشكلات	يعمل	٣٤١	٢٠,٢٤	٣,٥٦	٣٩٨	٠,٩	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	١٩,٨	٢,٨٣			
المشاركة في قضاء الوقت	يعمل	٣٤١	١٨,٩٥	٤,١٣	٣٩٨	٣	٠,٠١
	لا يعمل	٥٩	٢٠,٧٣	٤,٥٥			
الرضا عن الناحية المالية	يعمل	٣٤١	٢٦,٧٧	٤,٥٢	٣٩٨	٠,٣٣	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٢٦,٥٦	٣,٧٨			
الرضا عن الناحية الجنسية	يعمل	٣٤١	١٦,٠٤	٤,٣٦	٣٩٨	١,٣٧	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	١٦,٩	٤,٨٨			
توجهات الأدوار	يعمل	٣٤١	١٤,٥٤	٣,٧٨	٣٩٨	٢,٣٢	٠,٠٥
	لا يعمل	٥٩	١٣,٢٥	٤,٦٩			
الرضا عن العلاقة بالأطفال وأساليب تنشئتهم	يعمل	٣٤١	٢٩,٩٦	٧,٣١	٣٩٨	٠,٣٨	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٢٩,٥٨	٦,٨٦			
الدرجة الكلية	يعمل	٣٤١	١٩١,٢١	٢٧,١٩	٣٩٨	-٠,٣٨	٠,٠١
	لا يعمل	٥٩	١٩٢,٦٤	٢٣,٨			

◆دالة عند مستوى ٠,٠٥◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(١٤) والجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات محور التواصل الوجداني ومحور توجهات الدور والدرجة الكلية لمقياس الرضا الزواجي لصالح الزوجات العاملات. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات محور المشاركة في قضاء الوقت لصالح الزوجات العاملات، بينما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة على بقية محاور مقياس الرضا الزواجي ترجع لمتغير العمل.

يتضح مماسبق أنه تحقق الفرض الرابع الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الرضا الزواجي لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن المرأة العاملة تتأثر حياتها الزوجية بناء على الضغوط، والأعباء المترتبة على العمل، كذلك اتجاهات الزوج، واقتناعه بذلك، والمساندة، والدعم للزوجة حيث أن الأزواج الذين يظهر لديهم ضغوطات قليلة تتعلق بعمل الأسرة يزداد لديهم الانتشار الإيجابي لذهاب الأسرة للعمل، كما أن المستوى التعليمي للزوجين يلعب دور في ذلك، ووجود الأطفال، فعمل المرأة يعتبر مشكلة إذا اعتبره الزوجان كذلك، بينما الزيجات التي يقدر فيها الزوج الدور التقليدي للمرأة، وتشاركه الزوجة في هذا الموقف فليس هناك مشكلة حول عمل المرأة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي تهتم بهذا الجانب كدراسة مختار (١٩٩٧)، ودراسة حلمي(١٩٩٧) ودراسة ماجينلي (MacJinley,2009).

• **نتائج الفرض الخامس**

لاختبار صحة الفرض لخامس الذي نصه " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج" قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA وجاءت النتائج كما الجداول من (١٦).

جدول (١٦): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لتأثير سنوات الزواج على عوامل الشخصية

عوامل الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العصابية	بين المجموعات	١١٥٧,٨٣	٣	٣٨٥,٩٤	٢,٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٤١٠٧,١	٣٩٦	١٦١,٨٩		
التفاني	بين المجموعات	١٨١١,٠٨	٣	٦٠٣,٦٩	٤,١٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٧٢٣٤,١١	٣٩٦	١٤٤,٥٣		
الانبساط	بين المجموعات	١١٥٢,٤٣	٣	٣٨٤,١٤	٣,٧٥	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٠٥٨٤,٦١	٣٩٦	١٠٢,٤٩		
وداعة	بين المجموعات	١٦٣٣,٧٣	٣	٥٤٤,٥٨	٤,٨٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٤٣٣٧,٥١	٣٩٦	١١١,٩٦		
انفتاح	بين المجموعات	٥٩٩,٢٦	٣	١٩٩,٧٥	٢,١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٣٥٤,٥٤	٣٩٦	٩١,٨		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات التفاني والوداعة وفقا لاختلاف سنوات الزواج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات الانبساط للزوجات العاملات وغير العاملات وفقا لاختلاف سنوات الزواج.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات العصابية والانفتاح لدى الزوجات العاملات وغير العاملات ترجع إلى اختلاف سنوات الزواج.

لتحديد مصدر الفروق في متوسطات التفاني الانبساط والوداعة قامت الباحثة بإجراء مقارنات ثنائية بين كل مستويين من مستويات سنوات الزواج باستخدام طريقة شيفيه Sheffe وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٧).

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين من سنوات زواجهم أقل من خمس سنوات ومن سنوات زواجهم ١٥ سنة فأكثر وذلك على بعد التفاني لصالح من سنوات زواجهم ١٥ سنة فأكثر، أي أنهم أكثر تفاني ممن سنوات زواجهم أقل من خمس سنوات، حيث أن المتوسط الحسابي لمن سنوات زواجهن ١٥ سنة فأكثر ٦٢,٧ بينما كان المتوسط الحسابي لمن سنوات زواجهم أقل من خمس سنوات ٥٧,٥٣.

بالمثل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين من سنوات زواجهم أقل من خمس سنوات ومن سنوات زواجهم١٥ سنة فأكثر على بعد الوداعة لصالح من سنوات زواجهم ١٥ سنة فأكثر، أي أنهم أكثر وداعة. وتبين النتائج أن من سنوات زواجهم ١٥ سنة فأكثر متوسط درجاتهم على بعد الوداعة

٥٩,٤٣ في حين أن متوسط من تقل سنوات زواجهم عن ٥ سنوات على نفس البعد هو ٥٤,١٨.

جدول (١٧): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات عوامل الشخصية وفقاً لعدد سنوات الزواج

محاور الرضا الزواجي	عدد سنوات الزواج	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق في المتوسطات			
				أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٥ سنة فأكثر
التفاني	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٥٧,٥٣	ــــ	١-	٢,٦١-	٥,١٦-◆
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	٥٨,٥٣		ــــ	١,٦٢-	٤,١٦-
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	٦٠,١٥			ــــ	٢,٥٥-
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	٦٢,٧				
الانبساط	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٤٣,٢١	ــــ	٠,٩-	٥,٠٨-◆	١,١٦-
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	٤٤,١٢		ــــ	٤,١٨-◆	٠,٢٥-
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	٤٨,٢٩			ــــ	٣,٩٢
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	٤٤,٣٧				
الوداعة	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٥٤,١٨	ــــ	٣,٤٥-	٣,٥٥-	٥,٢٥-◆◆
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩٤	٥٧,٦٤		ــــ	٠,١-	١,٧٩-
	من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٨	٥٧,٧٤			ــــ	١,٦٩-
	١٥ سنة فأكثر	١٣٥	٥٩,٤٣				

بالنسبة لبعد الانبساط، أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين من تنحصر عدد سنوات زواجهم من سنوات إلى أقل من ١٥ سنة وبين كل من تقل عدد سنوات زواجهم عن ٥ سنوات ومن تنحصر عدد سنوات زواجهم من ٥ سنوات إلى أقل من عشر سنوات وذلك لصالح من تنحصر فترات زواجهم بين ١٠إلى أقل من ١٥ سنة. فكما يتضح أن متوسط درجات من تنحصر عدد سنوات زواجهم من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة على بعد الانبساط بلغ ٤٨,٢٩، وهو أكبر بصورة دالة إحصائيا عن المتوسط الحسابي ٤٤,٢١ لمن سنوات زواجهم أقل من ٥ سنوات، وأيضا أكبر من المتوسط الحسابي ٤٤,١٢ لمن تنحصر سنوات زواجهم بين ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات.

يتضح مماسبق أنه تحقق الفرض الخامس الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير عدد سنوات الزواج. وتتفق نتيجة الفرض مع دراسة الشمسان(٢٠٠٤) ودراسة محمود (٢٠٠٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات العاملات، وغير العاملات في سمات الشخصية الإيجابية.

- **نتائج الفرض السادس**:

لاختبار صحة الفرض السادس الذي نصه "توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات تبعا لمتغير مستوى التعليم " قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One Way ANOVA وجاءت النتائج كما الجداول من (١٨).

جدول (١٨): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لتأثير مستوى تعليم الزوجة على عوامل الشخصية

عوامل الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة.
العصابية	بين المجموعات	٩٦٠,٢٤	٣	٣٢٠,٠٨	١,٩٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٤٣٠٤,٧	٣٩٦	١٦٢,٣٩		
التفاني	بين المجموعات	٢٧٣٧,٧٥	٣	٩١٢,٥٨	٦,٤٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٦٣٠٧,٤٤	٣٩٦	١٤٢,١٩		
الانبساط	بين المجموعات	٥٧٠,٨٧	٣	١٩٠,٢٩	١,٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١١٦٦,١٧	٣٩٦	١٠٣,٩٥		
وداعة	بين المجموعات	٢١٢٣,٧	٣	٧٠٧,٩	٦,٣٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٣٨٤٧,٥٤	٣٩٦	١١٠,٧٣		
انفتاح	بين المجموعات	١١٦٠,٧٣	٣	٣٨٦,٩١	٤,٢٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٥٧٩٣,٠٦	٣٩٦	٩٠,٣٩		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات عينة البحث في عوامل التفاني والوداعة والانفتاح ترجع إلى مستوى تعليم الزوجة.
- لا توجد فروق ات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات عينة البحث في عوامل العصابية والانبساط ترجع إلى مستوى تعليم الزوجة.

لتحديد مصدر الفروق في العوامل التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهي التفاني والوداعة والانفتاح قامت الباحثة بعمل مقارنات ثنائية باستخدام اختبار شيفية بين كل مستويين من مستويات تعليم الزوجة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٩).

جدول (١٩): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات محاور عوامل الشخصية وفقاً لمستوى تعليم الزوجة

محاور الرضا الزواجي	مستوى تعليم الزوجة	العدد	المتوسط الحسابي	الفروق في المتوسطات			
				متوسط فأقل	ثانوي	بكالوريوس	دراسات عليا
التفاني	متوسط فأقل	٩٦	٦٤,٤	ــــ	٥,٦❖	٥,٧❖	١٠,٤٩❖❖
	ثانوي	٨٠	٥٨,٨		ــــ	٠,١	٤,٨٩
	بكالوريوس	٢١٣	٥٨,٧			ــــ	٤,٧٩
	دراسات عليا	١١	٥٣,٩١				
الوداعة	متوسط فأقل	٩٦	٥٩,٩٧	ــــ	٢,٩٦	٣,٠٥	١٣,٩٧❖❖
	ثانوي	٨٠	٥٧,٠١		ــــ	٠,٠٩	١١,٠١❖❖
	بكالوريوس	٢١٣	٥٦,٩٢				١٠,٩٢❖❖
	دراسات عليا	١١	٤٦				ــــ
الانفتاح	متوسط فأقل	٩٦	٣٤,٠٤	ــــ	١,٤٨-	٣,٨٨-❖	٠,٢٢
	ثانوي	٨٠	٣٥,٥٢		ــــ	٢,٤-	١,٧١
	بكالوريوس	٢١٣	٣٧,٩٢			ــــ	٤,١
	دراسات عليا	١١	٣٣,٨٢				ــــ

◆دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مستواهم التعليمي متوسط فأقل ومن هن مستواهم التعليمي أعلى من المتوسط (ثانوي، بكالوريوس، دراسات عليا) وذلك لصالح من هن مستواهم التعليمي متوسط فأقل، أي أن الزوجات اللاتي مستواهن التعليم متوسط فأقل

أكثر تفاني من الزوجات الأكثر تعليماً. وفي المقابل فإن الزوجات الحاصلات على الدراسات العليا أقل وداعة من الزوجات الحاصلات على تعليم أقل من دراسات عليا،.

بالنسبة لبعد الانفتاح فقد أظهرت النتائج أن الزوجات الحاصلات على درجة البكالوريوس هم أكثر الزوجات انفتاحا، وأنه توجد فورق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الزوجات الحاصلات على بكالوريوس والزوجات الحاصلات على تعليم متوسط فأقل وذلك لصالح الزوجات الحصالات على درجة البكالوريوس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات الحاصلات على درجة البكالوريوس والزوجات الحاصلات على تعليم ثانوي أو دراسات عليا على بعد الانفتاح.

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد لتأثير مستوى تعليم الزوج على عوامل الشخصية

عوامل الشخصية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة.
العصابية	بين المجموعات	١٣٤,٣٧	٣	٤٤,٧٩	٠,٢٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥١٣٠,٥٦	٣٩٦	١٦٤,٤٧		
التفاني	بين المجموعات	٦٧٩,٤١	٣	٢٢٦,٤٧	١,٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨٣٦٥,٧٨	٣٩٦	١٤٧,٣٩		
الانبساط	بين المجموعات	٩٧,٥٦	٣	٣٢,٥٢	٠,٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٦٣٩,٤٨	٣٩٦	١٠٥,١٥		
وداعة	بين المجموعات	٤٦٩,٤٤	٣	١٥٦,٤٨	١,٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٥٠١,٨	٣٩٦	١١٤,٩		
انفتاح	بين المجموعات	١٤٦,٤٩	٣	٤٨,٨٣	٠,٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٨٠٧,٣١	٣٩٦	٩٢,٩٥		

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في عوامل شخصية الزوجة العاملة أو غير العاملة ترجع لتأثير المستوى التعليمي للزوج، فقد كانت جميع قيم ف كما يوضحها جدول (٢٠) غير دالة إحصائية، أي أنه لا يوجد تأثير دالة لمستوى تعليم الزوج على عوامل وأبعاد شخصية الزوجة العاملة أو غير العاملة، ولهذا لم تقم الباحثة بعمل أي مقارنات ثنائية نظرا لعدم وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى تعليم الزوج على عوامل شخصية الزوجة.

يتضح مماسبق أنه تحقق الفرض السادس الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير مستوى التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من أبو موسى(٢٠٠٨)، ودراسة الشهري(٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التوافق الزواجي تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- **نتائج الفرض السابع**:

لاختبار صحة الفرض السابع الذي نصه " توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات تبعا لمتغير

العمل." قامت الباحثة باستخدام اختبارت لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test وجاءت النتائج كما الجداول من (٢١).

جدول (٢١): نتائج اختبارت لتأثير عمل الزوجة على عوامل الشخصية

عوامل الشخصية	عمل الزوجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العصابية	تعمل	٢٠٠	٣٩,٥١	١٢,٢	٣٩٨	◆٢,٠٣	٠,٠٥
	لا تعمل	٢٠٠	٣٦,٩٢	١٣,٢٥			
التفاني	تعمل	٢٠٠	٥٩,٠٨	١٢,٣٦	٣٩٨	١,٤٤	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	٦٠,٨٣	١١,٩٣			
الانبساط	تعمل	٢٠٠	٤٤,٨٢	٩,٩٥	٣٩٨	٠,٢٧	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	٤٤,٥٤	١٠,٥٢			
وداعة	تعمل	٢٠٠	٥٧,٦١	١٠,٩	٣٩٨	٠,٤٥	غير دالة
	لا تعمل	٢٠٠	٥٧,١٣	١٠,٥٨			
انفتاح	تعمل	٢٠٠	٣٧,٦	٩,١٦	٣٩٨	◆◆٢,٥٣	٠,٠١
	لا تعمل	٢٠٠	٣٥,١٩	٩,٩٥			

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢١) أن توجد فروق ات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الزوجات العاملات وغير العاملات على بعدٍ الانفتاح وذلك لصالح الزوجة العاملة، أي أن الزوجة العاملة أكثر انفتاحاً من الزوجة غير العاملة، فقد كان متوسط الزوجات العاملات على بعد الانفتاح ٣٧,٦ في حين أن متوسط الزوجات غير العاملات ٣٥,١٩ مما يدل على الفروق لصالح الزوجات العاملات. بالمثل أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٢١) أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الزوجات العاملات وغير العاملات على بعد العصابية وذلك لصالح الزوجات العاملات، فقد كان متوسط الزوجات العاملات على بعد العصابية ٣٩,٥١ في مقابل ٣٦,٩٢ للزوجات غير العاملات، أي أن الزوجات العاملات أكثر عصابية من الزوجات غير العاملات. على الجانب الأخر لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الزوجات العاملات وغير العلامات على أبعاد التفاني والانبساط والوداعة.

جدول (٢٢): نتائج اختبارت لتأثير عمل الزوج على عوامل الشخصية

عوامل الشخصية	عمل الزوج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العصابية	يعمل	٣٤١	٣٨,٤٦	١٢,٦١	٣٩٨	٠,٩٣	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٣٦,٧٨	١٣,٨			
التفاني	يعمل	٣٤١	٥٩,٧٢	١٢,٢٨	٣٩٨	-٠,٩٣	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٦١,٣٢	١١,٤٦			
الانبساط	يعمل	٣٤١	٤٤,٢٩	١٠,٠٦	٣٩٨	-١,٨٥	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٤٦,٩٥	١٠,٩٤			
وداعة	يعمل	٣٤١	٥٦,٩٧	١٠,٨٧	٣٩٨	-١,٨١	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٥٩,٦٩	٩,٦٧			
انفتاح	يعمل	٣٤١	٣٦,٣٣	٩,٧٦	٣٩٨	-٠,٣٣	غير دالة
	لا يعمل	٥٩	٣٦,٧٨	٨,٨٩			

يتضح من جدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعمل الزوج على شخصية الزوجة، فقد كانت جميع قيم ت غير دالة إحصائيا، مما يدل على أنه لا يوجد تأثير مباشر لعمل الزوج على شخصية الزوجة.

يتضح مماسبق أنه تحقق الفرض السادس الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المتزوجات العاملات وغير العاملات تبعا لمتغير العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمكري (٢٠٠٩) والتي توصلت فيها إلى أن المتزوجات من الطالبات أكثر تحقيق للرضا الزواجي مقارنة بالعاملات وغير العاملات، وأن العاملات أكثر عرضة للضغوط النفسية مقارنة بغير العاملات، وهذا يوضح ارتفاع عامل العصابية لدى الزوجات العاملات.

- **توصيات البحث**:

- ضرورة الاهتمام بعملية الارشاد الزواجي الوقائي الذي يتضمن كل ما قد يؤدي ويساعد على الاستقرار والسعادة الزوجية.
- التوعية بأهمية الخدمات النفسية والمساندة النفسية، والاجتماعية للأزواج خاصة المقبلين على الزواج.
- مساعدة الازواج على تنمية الوعي والتعرف على أهمية فهم الشخصية وجوانبها حتى يتم التعامل مع شريك الحياة وفق شخصيته مما يمكنهم من التفاعل الايجابي وتكوين أسر ناجحه.
- الأهتمام بنشر ثقافة اشباع الحاجة للارشاد الزواجي بإنشاء مراكز مختصه بهذا المجال.
- تخصيص مسارات علمية في الجامعات تهتم بتخريج مختصين في مجال الارشاد الزواجي والأسري.
- اقامة البرامج الارشادية الخاصة بالحياة الزوجية بشكل دوري على مدار السنة حتى يتمكن أكثر فئات المجتمع من الاستفادة منها.

- **مقترحات البحث**:

يعد البحث في مجالات الزواج وخاصة من ناحية العلاقة بين الحياة الزواجية الناجحة وجوانب الشخصية المختلفة والتي لها علاقة بالاستقرار الإسري وخاصة بالابناء من البحوث المهمة التي يحتاجها المجتمع، والبحث الحالي بمثابة مقدمة لبحوث ودراسات مستقبلية حيث تقترح الباحثه عدة بحوث منها:

- الرضا الزواجي وعلاقتة بأساليب التنشئة الوالدية لدى الأبناء الموهبين.
- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بأساليب المعاملة الزوجية لدى الأزواج.
- تأثير الإنفتاح على الخبرة والعصابية على الأزواج حديثي الزواج.
- الرضا الزواجي وعلاقتة بالضغوط النفسية لدى الأزواج العقيمين.
- الرضا الزواجي وعلاقته بالتعبير العاطفي والحوار بين الأزواج بإختلاف مستوى التعليم.

◄◄ الرضا الزواجي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الإنفعالي لدى الزوجات العاملات.

• قائمة المراجع

• **أولاً: المراجع العربية**:

- القرآن الكريم.
- أحمد، محمد بن حنبل (٢٠٠١). المسند، القاهرة: دار الحديث.
- أبراش، إبراهيم (٢٠٠٩م). المنهج العلمي و تطبيقاته في العلوم الاجتماعية، الرباط: شركة بابل للطباعة والنشر.
- إبراهيم، زكريا (١٩٧٥). الزواج والاستقرار النفسي، ط١، دار مصر للطباعة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩).دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو موسى، سمية محمد(٢٠٠٨). التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو هاشم، سيد محمد(٢٠١٠) النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. جامعة الزقازيق: كلية التربية، مجلة كلية التربية العدد(٨١).
- أسمراى، ليلى (٢٠٠٨). دور التدين في اختيار الزوج المسلم وتأثيره في الرضا الزواجي، دفتر يومية للصحة العقلية المسلمة، المجلد ٣، العدد١.
- أرجايل، مايكل (١٩٩٣). سيكولوجية السعادة. ترجمة فيصل عبد القادر يونس. في سلسلة عالم المعرفة (١٧٥). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- باصويل، أمل أحمد عبدالله(٢٠٠٨). التوافق الزواجي وعلاقته بالاشباع المتوقع والعقلي للحاجات العاطفية المتبادله بين الزوجين، رسالة ماجستيرغير منشورة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- البلاوي، فيولا(١٩٧٨) كتيب تعليمات مقياس الرضا الزواجي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريه.
- البخاري، محمد اسماعيل (١٩٩٣). صحيح البخاري، دار بن كثير.
- بدر، يحيى مرسي(١٩٩٩).الادراك المتغير للشباب المصري، القاهرة: البيطاش سنتر للنشر والتوزيع.
- بلميهوب، كلثوم (٢٠١٠). الاستقرار الزواجي دراسة في سيكولوجية الزواج. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- جابر،جابر عبد الحميد (١٩٩٠). نظريات الشخصية، دار النهضة.
- جبر، أحمد محمود (٢٠١٢).العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: جامعة الأزهر.
- جودة، سهير حسين سليم (٢٠٠٩). برنامج إرشادي مقترح لتعزيز التوافق الزواجي عن طريق فنيات الحوار، رسالة ماجستير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- حجازي، مصطفى(٢٠٠٤). الصحة النفسية منظور تاملي للنمو في البيت والمدرسة ط٢، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- حلمي،إجلال (١٩٨٧). دراسات في الاجتماع الأسري – الأسرة- العائلة-المجتمع. القاهرة: دار رزق للطباعة.
- الحنفي، عبد المنعم (١٩٧٨) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- الحوار، رسالة ماجستير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- الخشاب، سامية (١٩٨٢). النظرية الاجتماعية ودراسة الأسره ،ط١. القاهرة: دار المعرفة.

- الخرعان، هيا إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٠). الرضا الزواجي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى عينه من الطالبات المتزوجات بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الخطيب، جمال محمد(٢٠١١). تعديل السلوك الانساني، ط٣، عمان: دار الفكر.
- ربيع، محمد شحاته(١٩٩٤). قياس الشخصية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الرفاعي، نعيم(١٩٨٧). الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف.ط٧، دمشق: جامعة دمشق للنشر والتوزيع.
- الرويتع، عبد الله صالح (٢٠٠٧). مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عينة سعودية من الإناث. المجلة التربوية، ٢١(٨٣). جامعة الملك سعود:كلية التربية.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، دار الكتاب للطباعة والنشر.
- زهران، حامد(١٩٩٨).التوجية والارشاد النفسي، ط٣، القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- سالم، سالم علي (١٤٣٣هـ). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم – دراسة مقارن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص ٥٦٧ –ص ٥٩٦.
- سعادة، ليالي ماجد(٢٠٠٥). الرضا الزواجي والاكتئاب لدى عينة من الأزواج العقيمين الأردنيين، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سليمان، سناء محمد(٢٠٠٥). التوافق الزواجي واستقرار الأسرة.ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- سمكري، أزهار ياسين(٢٠٠٩). الرضا الزواجي وأثره على بعض جوانب الصحة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية لدى عينة من المتزوجات في منطقة مكة المكرمة.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
- الشماسي، سمر أحمد (٢٠٠٤). العوامل المحددة للرضا الزواجي لدى عينة من النساء المتزوجات في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الشمسان، منيرة عبد الله(٢٠٠٤). التوافق الزواجي وعلاقته بأساليب المعاملة الزوجية وبعض سمات الشخصية دراسة مقارنة بين العاملات وغير العاملات في مدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية.
- الشهري، وليد محمد (٢٠٠٩). التوافق الزواجي وعلاقتة ببعض سمات الشخصية لدى عينةمن المعلمين المتزوجين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- صالح، عواطف حسين(٢٠٠٦). الرضا الزواجي وعلاقته بالتعبير الانفعالي والاستثمار المتنوع لشريكة الحياة لدى الرجال المتزوجين من نساء عاملات وغير عاملات، جامعة الزقازيق: كلية الآداب.
- الصبان، عبير محمد(٢٠٠٧). التوافق الزواجي في ضوء بعض سمات الشخصية لدى عينة من المتزوجات السعوديات في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الضبع، عبد الروؤف(٢٠٠٢). علم الاجتماع العائلي. الاسكندريه: دار الوفاء.
- الطلاع، عبد الروؤف أحمد و الشريف، محمد يوسف(٢٠١١). الرضا الزواجي لدى المتزوجات للمره الثانية وعلاقته ببعض المتغيرات في محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد١٩: العدد١، ٢٧٦-٢٣٩.
- العساف، صالح حمد (١٤٣٣هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.
- عبد الخالق، عبد الرحمن(١٩٨٨).الزواج في ظل الاسلام، الكويت: الناشر دار السلفية.ط٣.

- عبد الخالق، أحمد محمد و الأنصارى، بدر محمد (١٩٩٦). مجلة علم النفس، العدد ٣٨، السنة العاشرة، ٦-١٩.
- عبد العال، تحية محمد(١٩٩٥). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحقيق الرضا الزواجي رسالة دكتوراه غيرمنشورة، بنها: جامعة الزقازيق.
- عبد الرحمن، محمد السيد(١٩٨٩). نظريات الشخصية، القاهرة: دار قباءللنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، محمد السيد(٢٠٠٤). علم النفس الاجتماعي المعاصر،القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، حسام محمود زكريا(٢٠٠٨). الانهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المينا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المينا.
- عليان، ربحي مصطفى، و غنيم، عثمان محمد(٢٠٠٠م). مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، عبد السلام علي(٢٠٠١). المساندة الإجتماعية واتخاذ قرار الزواج واختيار القرين وعلاقتها بالتوافق الزواجي. مجلة دراسات نفسية، المجلد١٢، العدد١: ٩٥-٦٩.
- عويضة، كامل محمدمحمد(١٩٩٦) مراجعة رجب البيومي، علم النفس الشخصية، لبنان: بيروت: دار الكتب العلمية.ط١.
- عيسوي، عبد الرحمن(٢٠٠٠) علم النفس العام، جامعة الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العجمي، سعيد رفعان(١٤٢٦). علاقة بعض سمات الشخصية بإنحراف الأحداث في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض.
- العزة، سعيد حسني(٢٠٠٠). الارشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية ط١، عمان: دار الثقافة.
- فرج، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي،ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فرج، طريف شوقي وعبد الله، محمد حسن(١٩٩٩). توكيد الذات والتوافق الزواجي: دراسة ميدانية على عينة من الأزواج المصريين، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد٦٧: ١٧٩-٢١٣.
- فرجاني، هالة عبد المؤمن(١٩٨٩). الادراك المتبادل بين الزوجين وعلاقته بفارق السن بينهما. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين الشمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
- القشعان، حمود فهد(٢٠٠٨). مدى الإرتباط بين التدين والرضا الزواجي ومدى تأثير بعض المتغيرات في كل منهما دراسة ميدانية مقارنة بين الذكور والإناث في المجتمع. مجلة دراسات الطفولة، المجلد ١١.
- الكندري، أحمدمحمد مبارك(١٩٩٢). علم النفس الأسري، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الكومي، جيهان ماهر (٢٠٠٣). تأثير التفاعل بين بعض المتغيرات الشخصية والمتغيرات الديموغرافية على درجات الرضا الزواجي، رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة طنطا،كلية الآداب.
- الكومي، جيهان ماهر(٢٠٠٧). برنامج مقترح لتعديل بعض العوامل النفسية المساهمة في عدم الرضا الزواجي، رسالة دكتوراة غير منشورة. مصر: جامعة طنطا.
- كاظم، علي مهدي(٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الكبرى في الشخصية. المجلد٣.العدد٢.
- كفافي، علاء(١٩٩٩). الارشاد والعلاج النفسي، المنظور النسقي الاتصالي، القاهرة:دار الفكر العربي.
- كشرود، عمار الطيب (١٤٢٧هـ). البحث العلمي و مناهجه في العلوم الاجتماعية و السلوكية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- كهوس، رشيد(١٠١٣) تنشئة الطفل المسلم، القاهرة: دار الحكمة.
- المالك، حصة صالح؛ ونوفل، ربيع محمود(٢٠٠٩). العلاقات الأسرية. الرياض: دار الزهراء.
- محمود، عبد الله جاد(٢٠٠٦). التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي. مجلة كلية التربية، (٦٠). جامعة المنصورة.

- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩١). العلاقة الزوجية والصحة النفسية، الكويت: دار القلم النشر والتوزيع.
- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٥). العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس، الكويت: دار القلم النشر والتوزيع.
- موسى، رشاد على عبد العزيز، وآخرون(٢٠٠٣). علم نفس المرأة، ط١، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- وكالة أخبار المجتمع السعودي).٢٠١٢(http://news-sa.com/snews/4339
- يونس، انتصار (١٩٧٨). السلوك الانساني، القاهرة:دار المعرفة.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Allport, G. W. (1937): Personality: A psychological Intrprelation Holt, New York.
- Beck.A(1988). Loveis nerer enough.Haper & Raw. New York.U.S.A.
- Berscheid, E. (1995). Help wanted; A Grand Theorist of Interpersonal Relationships, Sociologist or Anthropologist Preferred. Journal of social and personal Relationships. Vol (12), 529-533.
- Bernard, J. (1972). The future of Marriage. New York: Bantam.
- Bradbury, T.N et al(2000):Research on the nature and determinanst of marital satisfaction: ADecade in R eview, Journal of Marriage and the Family , Vol. 62, 964-980.
- Burt, Sir Ceryl(1937). The Analysis of Temperament Brit. J. Meel. Psychol
- Burgess, E., and Cottrell, L. (1939). Predicting Success or Failure in Marriage. Englewood Cliffs, N. J. Prentice- Hall.
- Bowden,A.O(1929).Astudy of the personality of students. J. Abnorm. Soc. Psychol.
- Campbell, Amanda Marie (2009). How selected personality factors affect the relationships between marital satisfaction, , sexual satisfaction, and infidelity, Unpublished doctoral dissertation , Louisiana University , U.S.A.
- Cattell Raymond B. (1950): Personality. Mc Graw- Hill Book Co. , New York.
- Chaberman, L. F. (2001).Social Roles, Psychosocial Factors and health in Venezuelan werking women, Dissertation Abstracts international, Vol,63, 03C, 492.
- Christensen, A. (1987). Detection of Conflict Patterns in Couples. Understanding Major Mental Disorders: The Contribution of Family Interaction Research. New York, Family process press.
- Coontz, S. (1992).The way we never were: American Families and the Nostalgia Trap. New York: Sage.
- Dean, L. R. (2005). Materialism, perceived financial problems, and marital satisfaction. Master's Thesis. University of Brigham Young.

- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. Annual Review of Psychology. (41) 417-440.
- Dudley, Margaret (1988). Selected variables and trends related to religiosity marital satisfaction among Adventists Christian denomination in the Midwest, Ph.D. thesis, University of the U.S., Andrew.
- Elizabeth, C. H. (2007).Correlates of marital satisfaction in a Manitoba low income sample. International journal of consumer, 12: 183-197.California State University, Fullerton.
- Fennell, D.L).1993). Characteristics of long term first marriages.Journal of mental Health counseling, 15.
- Fowers, Blaine J & Olson, David H. (1993). ENRICH Marital Satisfaction Scale: A Brief Research and Clinical Tool. Journal of Family Psychology. Vol. 7, No. 2, 176-185.
- Gorchoff, Sara Melissa (2008). Marital Satisfaction in Women: Determinants, Change, and Consequences, Unpublished doctoral thesis , University of California , USA
- Halberstadt, J. B. & Niedenthal, P. M. (2001). Effects of emotion concepts on perceptual memory for emotional expressions, Journal of Personality, Vol, 81,4, 587-598.
- Hartman, Robert Owen. (2006). THE FIVE FACTOR MODEL AND CAREER SELF-EFFICACY: GENERAL AND DOMAIN-SPECIFIC RELATIONSHIPS. Doctor of Philosophy. Ohio state University.
- Kelly, H. (1979). Personal Relationships: Their Structure and Processes. Hillsdale, N.J: Lawrence Elbaum Associates.
- Kelly Lowell James J. Conley, 1987,Personality and compatibility: Analysis of marital stability and marital satisfaction. Journal of personality and social psychology.
- Lauer, R. H; Lauer, J. C: Kerrs,S.T(1995). The long term marriage: perception of marrinage and satisfaction. International journal of Aging and Human Development,31,189-195.
- Lambert, nathaniel (2006). How Religiosity Helps Couples Prevent, Resolve, and Overcome Marital Conflict, Family Relations, 55, 439–449.
- Leary, M. L. (2001). Intrductin t Behaviral Research Methds. Bstn: Allyn and Bacn.
- Lippitt, D. (2005). An Examination of the relationships between differentiation adult attachment style and marital satisfaction: a multidimensional approach. Ph D. dissertation, Capella University.
- Levenson, R.W., & Gottman, J.M. (1983). Marital Interaction: Physiological Linkage and Affective Exchange. Journal of Personality and Social Psychology.Vol (45) 587-597.

- Lueken, Melissa A. (2005). The Prediction of Relationship Satisfaction: an Analysis of Partner and Self Perceptions. Doctor of Philosophy. Ohio University.
- Markman, J.H).2003). Newdirections toward the prevention of marital and family stress,Journal of Family Psychology.
- McGinley Donna, M. (2009). Effects of career and marriage on newlywed individuals` marital and career satisfaction. thesis, Ph.D Unpublished dissertation, University of Florida US.
- Moen, Daniel Alfred(2011). Newlywed to established marriage: a longitudinal study of early risk and protective factors that influence marital satisfaction , Unpublished doctoral dissertation, Utah State University.
- Panda, B. et al).2004). Socio-economic heterogomy and marital satisfaction, Journal of Human Ecology, Vol, 15, 1,9-11.
- Robinson, L.C,& Blanton, P.W).1993).marital strengths in enduring marriages. Family Relations,42,38-45.
- Sacco W.P,& Phares V).2001).Partner appraisal and marital satisfaction: The role of self-Esteem and Depression, Journal of Marriage and the family, vol.63, No.2, available at: http:/search.epent.com.
- Silverstein, Shawn M. (2012). Marital satisfaction and its relationship to premarital sexuality and personality factors , unpublished doctoral dissertation , Alliant International University , U.S.A.
- Strean Herbert. S.D.W).1985). Resolving marital conflicts apsychodynamics perspeetive. John &Sons New yerkU.S.A.
- Urcan Jacqueline, D. (2011). Relationship of family of origin qualities and forgiveness to marital satisfaction. thesis, Ph. D Unpublished dissertation, Hofstra University US.
- Warner, R. M. (2008). Applied statistics: Frm bivariate thrugh multivariate techniques. Thusand aks, CA: Sage Publicatins.
- Williams, C. C. (2007). the relationship between professional burnout and marital satisfaction. Ph.D. of Philosophy. Capella University , U.S.A.
- Young, Jennifer Louise. (2012). Chinese-American Transnational Marriage: Cultural Differences and Marital Satisfaction. Master of Arts. The Ohio State University.

❋❋❋❋❋❋❋