١١٨

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 وثمانية عشر .. فبراير 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 (١١٨):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة .. أ / حليمة حسن إبراهيم الفقيه، د / مروة زكى توفيق.	٢٣ - ٤١
٢)	فاعلية برنامج علاجي باللعب لتخفيف أضطراب ضغوط مابعد الصدمة للأطفال اللذين تعرضوا للاغتصاب .. د / سهير محمد احمد محمود .	٤٣ - ٦٣
٣)	موديول رقمى مقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية .. أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودى فوده ، أ. محمد إبراهيم رضوان.	٦٥ - ١٠٥
٤)	مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية .. د/ سعد بن عبيد الرعوجى .	١٠٧ - ١٣٣
٥)	النهوض الأكاديمى وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى العام المتفوقين والعاديين أكاديميا .. د/ رانيا محمد على عطية.	١٣٥ - ١٧٣
٦)	دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ .. أ / صبرية محمد عثمان الخيبري.	١٧٥ - ١٩٥
٧)	تحليل نظري لتحولات دمج مفاهيم إطار معرفة المحتوى البيداغوجى التقنى .. د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر .	١٩٧ - ٢١٢
٨)	دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها .. أ / جابر بن عبد الله حسن شراحيلى.	٢١٣ - ٢٤٥
٩)	أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة .. أ / رانيا رجب إبراهيم حسين.	٢٤٧ - ٢٧٠
١٠)	رموز نسائية سعودية مميزات ومشهورات (بحث بيوغرافي) .. أ. د/ محمد بن حمزة بن محمد السليماني.	٢٧١ - ٣٠٤

هيئة تحرير المجلة :

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

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*
أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*

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

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم :**

أ.د / السيد شحاته المراغى - جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة - جامعة الزقازيق
أ.د / أمنية السيد الجندي - جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين - جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي - جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة - جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا - جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلى - جامعة البحرين
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى - جامعة السلطان قابوس
أ.د / صالح محمد صالح - جامعة العريش
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 / ماجدة حبشى محمد سليمان - جامعة الأسكندرية
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 / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي - جامعة جدة
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 على مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس الجغرافيا** :

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

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ** :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع** :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحي - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب 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 الهلالى - جامعة الأزهر
أ.د / على عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي على - 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 / سامى محمد شلبى شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولى - جامعة قناة السويس
أ.د / 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 الغنى البكاتوشى - جامعة الإسكندرية

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

- **الاقتصاد المنزلي:**

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

- **التربية الفنية :**

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

- **التربية الموسيقية :**

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / جلال الدين صالح أحمد - جامعة حلوان

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

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

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقى - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل على - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي 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 / على صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل** :

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

- **التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم**:

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

- **تعليم الكبار** :

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

- **علم النفس التعليمي** :

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

- **علم نفس الطفل** :

أ.د /أشرف محمد عبد الغني شريت	-	جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس علي الخفاف	-	جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	-	جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف	-	جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف	-	جامعة القاهرة

- **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظة	-	جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب	-	جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار	-	جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية	-	جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد	-	جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد	-	جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	-	جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود علي 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 وثمانية عشر من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد عشرة بحوث:

أولها بعنوان : فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة .. أ / حليمة حسن إبراهيم الفقيه، د / مروة زكي توفيق.

وثانيها بعنوان : فاعلية برنامج علاجي باللعب لتخفيف أضطراب ضغوط مابعد الصدمة للأطفال اللذين تعرضوا للاغتصاب .. د / سهير محمد احمد محمود.

وثالثها بعنوان : موديول رقمي مقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية .. أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودى فوده ، أ. محمد إبراهيم رضوان.

ورابعها بهنوان : مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقرارات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية .. د/ سعد بن عبيد الرعوجى.

وخامسها بعنوان : النهوض الأكاديمى وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى العام المتفوقين والعاديين أكاديميا .. د/ رانيا محمد على عطية.

وسادسها بعنوان : دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ .. أ / صبرية محمد عثمان الخيبري.

وسابعها بعنوان : تحليل نظري لتحولات دمج مفاهيم إطار معرفة المحتوى البيداغوجي التقني .. د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر.

وثامنها بعنوان : دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها .. أ / جابر بن عبد الله حسن شراحيلي.

وتاسعها بعنوان : أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة .. أ / رانيا رجب إبراهيم حسين.

والبحث العاشر بعنوان : رموز نسائية سعودية مميزات ومشهورات (بحث بيوغرافي) .. أ. د/ محمد بن حمزة بن محمد السليماني.

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 الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة

إعداد :

أ / حليمة حسن إبراهيم الفقيه
ماجستير تقنيات التعليم، كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية
د / مروة زكي توفيق
أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة باللملكة العربية السعودية

فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة

أ / حليمة حسن إبراهيم الفقيه
ماجستير تقنيات التعليم، كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية
د / مروة زكي توفيق
أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة باللملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية ألعاب تعليمية إلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية في وحدة الغذاء لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة واتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج شبه التجريبي حيث تم تصميم و إعداد العاب تعليمية الكترونية لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية، بالإضافة إلى بناء اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور(قبلي وبعدي)، و تكونت عينة البحث من مجموعة واحدة عددها(٦)أطفال زارعين للقوقعة في مرحلة رياض الأطفال، و لاختبار صحة الفروض تم استخدام (اختبار Wilcoxon أو ما يسمى باختبار إشارات الرتب Sign-rank وهو يعد بديلا لابارمتريا لاختبار Tلعينتين مرتبطتين)، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS، و قد توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0,05) بين متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليمية الإلكترونية - الذاكرة العاملة اللفظية - زارعي القوقعة .

The Effectiveness of the electronic educational games in verbal working memory development in children with Cochlear Implants in Kindergarten in Jeddah

Halima Hassan Ibrahim Al-Faqih & Dr. Marwa Zaki Tawfiq

Abstract:
The goal of current research to measure the effectiveness of the electronic educational games in the working memory of verbal development in children with Cochlear Implants in kindergarten in Jeddah, and researcher followed in this research quasi-experimental approach based on a single set where he was designing educational electronic games for the development of working verbal memory, as wellas to build a memory test working verbal photographer (before me andafter me), and sample research (6) Children with Cochlear Implants, and to test the validity of hypotheses (Wilcoxon or test the so-called test- ranking Sign-rank signals were used, which is an alternative to Aparmtrella to test T for two samples linked) , has statistical treatment using statistical treatment program SPSS, and has reached the search results to the presence of a statistically significant difference at the level of (a = 0,05) between the average scores of children with Cochlear Implants in the memory test working verbal photographer pre and post in favor of the post test.

Keywords: the electronic educational games- verbal working memory - Cochlear Implants.

• **المقدمة**:

يعد توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التوجهات التي لاقت نجاحا وازدهارا على المستوى العالمي حيث استطاعت هذه التكنولوجيا بما تحتويه من إمكانيات ووسائل وأساليب واستراتيجيات محفزة وتفاعليه أن تخلق أجواء تعليمية ملائمة لإنجاح عملية تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء على المستوى النمائي أو الأكاديمي وبطريقة تراعي فروقهم الفردية وتحافظ على نشاطهم وتزيد من دافعيتهم نحو عملية التعلم مما يسهل من عملية دمجهم مع اقرأنهم العاديين وبما يحقق أهداف برامج التدخل المبكر لهم ليصبحوا فئة منتجة ومشاركة ونشطة في المجتمع.

ففي ظل الثورة التكنولوجية والازدهار المعرفي الذي نشهده في عصرنا الحالي زاد الاهتمام باستخدام الحاسب الآلي في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم المعلومات والمعارف لهم بطريقه تلبي احتياجاتهم وتوفر المناهج التعليمية المناسبة لهم وفق طبيعة ونوع الإعاقة لديهم.

وتعد الألعاب التعليمية الالكترونية أحد أهم طرق التعلم بمساعدة الحاسب الآلي التي تعتمد على مبدأ المنافسة لإثارة دافعية المتعلم معتمدة على دمج التعليم باللعب، فهي من أكثر البرامج التفاعلية شيوعا وتشويقا المزيد (٢٠١١)، إضافة إلى أنها تعطي فرصة للمتعلم أن يتعلم وفق قدراته وإمكاناته الذاتية حيث توفر له تغذية راجعة فورية وتقدم له التعزيز المناسب الذي يحفزه ويدفعه إلى إصلاح الأخطاء التي يقع فيها ليعود إلى استخدام اللعبة مرة أخرى حتى يحصل على التعزيز الإيجابي عطية (٢٠١٥).

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أكدت على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصا المعاقين سمعيا كدراسة عطية (٢٠١٥)التي أكدت على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين سمعيا ، ودراسة الإمام والعبادي (٢٠١٠) التي أكدت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال المعاقين سمعيا، ودراسة عواد وعبد الرحمن(٢٠٠٤) التي أكدت كذلك على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارة تصنيف المعلومات لدى الأطفال المعاقين سمعيا لما تتميز به من زيادة التشويق وجذب المتعلمين لتعدد عناصر الوسائط المتعددة التي يتم توظيفها داخل اللعبة.

وفي نفس السياق تعتبر الذاكرة العاملة اللفظية أحد أهم المكونات المعرفية للذاكرة العاملة التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى قدرة الطفل على تعلم اللغة واكتساب المفردات الجديدة، كما أنها ضرورية لأنشطة يومية لا حصر لها مثل مواصلة الانتباه واتباع التعليمات وتنفيذ التعليمات ذات الخطوات المتعددة وتذكر المعلومات اللفظية للحظات، وتشير الدراسات إلى أهميتها في عمليات القراءة والكتابة لاسيما في حال تعلمها في سن مبكرة (أبو الديار،٢٠١٢).

كما أن هناك اهتمام متزايد في تطوير برامج التدخل لمكونات الذاكرة العاملة بشكل عام، فتدريب مكونات الذاكرة العاملة هو أمر واعد بشكل كبير في تعديل السلوك، وبشكل إيجابي من خلال تحسين أداء الذاكرة العاملة، وبخاصة عند الأطفال والذي يترتب عليه تحسين في التحصيل الدراسي وتحسن في كفاءة القدرات العقلية عموما، وذلك بناء على ما أشارت إليه الدراسات السابقة في الدور الذي تقوم به الذاكرة العاملة باعتبارها مساحة العمل العقلية التي عن طريقها تتم اغلب العمليات المعرفية أن لم يكن كلها (Alloway ,Gathercole, & Elliott, 2010).

وفي هذا الصدد تؤكد العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية تنمية مكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام ممن يعانون من صعوبات في اكتساب اللغة وقصور في مهارات التواصل اللفظي ومشاكل في الفهم القرائي والانتباه لدورها الايجابي وأهميتها في تحسين هذه المهارات، كدراسة عبد الوهاب والديب(٢٠١٢) ودراسة أمين وبرغوت(٢٠٠٩)، ودراسة جلجل (٢٠٠٨) ، ودراسة خليفة(٢٠٠٨) ودراسة السطيحة(٢٠٠٨).

ومما سبق نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث من خلال خبرتها وملاحظتها كأم لطفلة معاقة سمعيا (زارعة للقوقعة) في مرحلة رياض الأطفال حيث لاحظت الباحثة وجود ضعف شديد في قدرة الطفلة على استدعاء واسترجاع المعلومات اللفظية خاصة الكلمات والجمل الطويلة وعدم قدرتها على استيعاب التعليمات اللفظية أثناء أداء المهام مما أثر سلبا على قدرتها على استخدام اللغة وصياغة الجمل أثناء الحديث بالتالي تجد صعوبة في التعبير عن أفكارها واحتياجاتها بلغة سليمة مما يدل على ضعف كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية لديها.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لاستطلاع رأي عينة مؤلفة من(١٠) معلمات من مدرستين مختلفة لرياض الأطفال التي يدرس بها الأطفال زارعي القوقعة في مدينة جدة لمعرفة مدى امتلاك الأطفال زارعي القوقعة لمهارة الذاكرة العاملة اللفظية ،وكانت النتيجة كالتالي: أكد ٨٨٪منهم عدم قدرة الأطفال زارعي القوقعة على استدعاء واسترجاع المعلومات اللفظية بشكل صحيح ،بينما أكد ٩٠٪منهم عدم قدرتهم على استيعاب التعليمات اللفظية أثناء أداء المهام، وأكد ٩٣٪عدم قدرتهم على تذكر سلسلة من الإعداد أو الكلمات مما يدل على ضعف كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية لديهم.

كما أكدت دراسة "كرونبرجر وبيزوني" (Kronenberger & Pisoni,2011) على ضعف الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة وأوصت بأهمية تنميتها لما لها من اثر إيجابي على تنمية المهارات اللغوية لديهم.

وتأسيسا على ما سبق ومن منطلق الحاجة الملحة في تطوير أساليب التدريس العلاجي للأطفال المعاقين سمعيا (زارعي القوقعة) اتضح للباحثة ضرورة

الاستفادة من الألعاب التعليمية الالكترونية لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال وإنتاجها وفق أسس تربوية علمية تلائم احتياجاتهم وخصائصهم النفسية.

- **مشكلة البحث وتساؤلاته**:

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارة الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال ويمكن التغلب على مشكلة البحث من خلال التساؤل الرئيس التالي:

"ما فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة "؟ ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلين الفرعيين التاليين:

- ما التصور المقترح للألعاب التعليمية الالكترونية المراد استخدامها في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جده"؟
- ما فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جده؟

- **أهداف البحث**:

- وضع تصور للألعاب التعليمية الالكترونية المراد استخدامها في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة.
- قياس فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة.

- **أهمية البحث**:

من المأمول أن يفيد هذا البحث:

- الطلاب المعاقين سمعيا في مرحلة رياض الأطفال: من خلال توفير العاب تعليمية الكترونية يمكن استخدامها في التعلم ذاتيا لتنميه مهارة الذاكرة العاملة اللفظية التي تفيدهم في تعلم المفردات الجديدة واكتساب اللغة وتعلم المهارات القرائية خاصة وأنها تعتمد على أسلوب جذاب وممتع يجعلهم أكثر إقبالا على عملية التعلم.
- المشرفات التربويات ومعلمات التربية الخاصة: حيث يقدم هذا البحث استراتيجية الكترونية للتعليم بواسطة الألعاب التعليمية الالكترونية مما يفيد مشرفات التربية الخاصة في تدريب المعلمات على كيفية استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية في التعليم وتطوير قدراتهم في إنتاجها وتصميمها.
- وزاره التربية والتعليم: من خلال توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للأطفال المعاقين سمعيا إلى التركيز على نتائج البحث الحالي عند إعدادهم للبرامج العلاجية التي تهدف إلى تحسين الذاكرة العاملة اللفظية باستخدام الألعاب التعليمية الالكترونية.

◄◄ الباحثين :قد يفتح هذا البحث الطريق أمام بحوث أخرى تهدف إلى تنميه المهارات المعرفية والتعليمية المختلفة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الألعاب التعليمية الالكترونية.

- **فروض البحث**:

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0,05) بين متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

- **مصطلحات البحث**:

يتضمن البحث المصطلحات التالية:

- **الألعاب التعليمية الإلكترونية**:

عرفها أكرم فتحي (٢٠٠٨، ٧٥) "بأنها طريقة تفاعلية في التعليم يستخدم فيها جهاز الكتروني كأداة لتقديم المادة التعليمية من خلال برمجيات تتضمن عرضا للمعارف والمهارات المختلفة مع متابعة وتوجيه المتعلم إلى كيفية التعامل معها من خلال تدريبات وأنشطة متنوعة وتقويما لأدائه على ضوء الأهداف التعليمية المرجوة، في إطار بيئة تعليمية وأنشطة جذابة تثير انتباه التلميذ وتزيد من دافعيته للتعلم".

وعرفها خليفة(٢٠٠٩) بأنها" هي تلك الألعاب التي تقدم محتوى تعليمي لها منهج وأهداف تعليمية وتربوية في صورة العاب عن طريق الحاسوب بهدف تنمية مهارات معينة أو تقديم مفاهيم أو علاج بعض المشكلات لدى الطلاب ولابد أن تكون الألعاب مسلية ومشوقة حتى لا يمل المتعلمون منها".

كما تعرفها الباحثة إجرائياً " أنها طريقة تفاعلية الكترونية تقوم على تقديم المعلومات والمعارف للمتعلم في صورة ألعاب من خلال الحاسب تحتوي على العديد من الوسائط المتعددة (صور – رسوم – أشكال –أصوات) تخضع لقوانين تنظيمية محددة وتحتوي على تغذية راجعة فورية بهدف تنمية مهارات معينة بطريقة ممتعة وجذابة تثير دافعيته وتجعله أكثر إقبالا على عملية التعلم ".

- **الذاكرة العاملة اللفظية**:

عرفها كامل (٢٠٠١). بأنها " المكون المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتًا في الذاكرة قصيرة المدى أو بشكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى". كما عرفها بادلي (Baddeley et al.,2011) أنها "المكون الفرعي أو الخدمي المسؤول عن حفظ وصيانة المعلومات اللفظية والأصوات وكذلك حفظ المعلومات المكتوبة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً " أحد المكونات الفرعية للذاكرة العاملة المسؤول عن عملية حفظ ومعالجة واسترجاع المعلومات اللفظية والأصوات في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة طويلة المدى ".

- **الأطفال زارعي القوقعة الالكترونية**:

عرفهم عيسى وعبيدات (٢٠١٠)" هم الأطفال الذين يعانون من فقد سمعي شديد في كلا الأذنين وزرعت القوقعة الالكترونية في الإذن الداخلية لإعادة السمع لهم".

وتعرفهم الباحثة إجرائياً "هم أطفال لديهم ضعف سمعي شديد لا يستطيعون من خلاله إدراك وسماع الأصوات بشكل جيد تمت زراعة القوقعة الالكترونية لهم ليتمكنوا من إدراك وسماع الأصوات بشكل أفضل ".

- **الإطار النظري للبحث**:
- **المحور الأول**: **الألعاب التعليمية الالكترونية**:
- **مفهوم الألعاب التعليمية الالكترونية**:

عرفها (مصطفى، ٢٠٠٨، ٧٥)بأنها طريقة تفاعلية في التعليم يستخدم فيها جهاز الكتروني كأداة لتقديم المادة التعليمية من خلال برمجيات تتضمن عرضا للمعارف والمهارات المختلفة مع متابعة وتوجيه المتعلم إلى كيفية التعامل معها من خلال تدريبات وأنشطة متنوعة وتقويما لأدائه على ضوء الأهداف التعليمية المرجوة، في إطار بيئة تعليمية وأنشطة جذابة تثير انتباه التلميذ وتزيد من دافعيته للتعلم.

وتعرفها الباحثة إجرائياً أنها: "طريقة تفاعلية الكترونية تقوم على تقديم المعلومات والمعارف للمتعلم في صورة ألعاب من خلال الحاسب تحتوي على العديد من الوسائط المتعددة (صور – رسوم – أشكال –أصوات) تخضع لقوانين تنظيمية محددة وتحتوي على تغذية راجعة فورية بهدف تنمية مهارات معينة بطريقة ممتعة وجذابة تثير دافعيته وتجعله أكثر إقبالا على عملية التعلم".

- **خصائص الألعاب التعليمية الالكترونية**:

تعددت الخصائص التي تميز الألعاب التعليمية الالكترونية عن غيرها من الألعاب، وقد حدد عبد الفتاح (٢٠١٠، ٩٠) مجموعة من الخصائص توجزها الباحثة فيما يلي:

- الأهداف *Goals*: فالتركيز يكون هنا على الأهداف التعليمية التي ينبغي أن يصل إليها اللاعب وكذلك هدف اللعبة ذاتها وهو المكسب.
- التوجيهات *Directions*: وهي تشرح كيفية اللعب وماذا يفعل اللاعب بعد عمل ينجزه داخل اللعبة.
- القواعد *Rules*: وهي مجموعة الإجراءات والقواعد التي تحدد طبيعة اللعبة ويجب تنفيذها والتقيد بها في برنامج الحاسوب.
- التحدي والمنافسة *Challenge & Competition*: فقد تكون منافسة اللاعب للحاسوب نفسه أو ضد أفراد آخرين وهذا التحدي يكون للوصول للهدف النهائي للعبة.
- الخيال *Fantasy*: فالألعاب التعليمية الالكترونية تعتمد على الخيال لترغيب المتعلم.

- الأمان *Safety* : فالألعاب الالكترونية بيئة غير خطرة عل للاعب حيث يشعر من خلالها بالأمان وعدم الخوف .
- الترفيه *Entertainment*: وهي سمه تضيف عامل المتعة والإثارة للألعاب الالكترونية.
- المكسب والخسارة *Winning & Losing:* فيحدد المكسب والخسارة على أساس الوصول إلى أهداف اللعبة أو الأداء الأفضل للاعب.
- الجزاءات *Penalties*: وهي إجراءات تتخذ ضد اللاعب إذا وقع في أخطاء وقد تكون الجزاءات صريحة أو ضمنية ويتحكم فيها الحاسوب آليا.
- حل المشكلات *Problem Solving*: وهو أسلوب يضع المتعلم أو اللاعب في موقف حقيقي يعمل فيه أذهانه بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي أو الوصول إلى حل الوقف بشكل صحيح.

- **معايير الألعاب التعليمية الالكترونية**:

إن عملية إنتاج برمجية الألعاب التعليمية الالكترونية يتطلب معرفة بالتصميم ومعرفة بمعايير وقواعد التصميم الجيد فقد تناول كل من(الحربي، ٢٠١٠) و(عبد الفتاح، ٢٠١٠) يمكن حصرها في جانبين هما: المعايير التربوية والمعايير الفنية ومن أهمها ما يلي:

- **أولا: المعايير التربوية**:

من ضمن المعايير التربوية الخاصة بالألعاب التعليمية الالكترونية ما يلي:

- أن تحقق الأهداف التربوية والتعليمية وتدعم المنهج بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- أن يتحقق المعلم من أن التلميذ يدرك قواعد اللعبة ويعرف أهدافها.
- أن تقدم الألعاب بطريقة محببة تتدرج من السهل إلى الصعب حتى لا ينفر منها الطلاب.
- أن تتكامل خبراتها مع الألعاب الأخرى لتنمية تحصيل الطالب في الوحدة.
- أن تكون أهدافها بسيطة ومحددة في شكل سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها.
- أن يتخلل اللعبة مهارات وعمليات تدريبية ووظيفية لخفض تأثير المشكلات التي تعوق تحصيل الطالب لفهم الوحدة.
- أن يتمركز محتواها حول اهتمامات الطلاب وميولهم.
- أن يكون الطالب على علم بالمفاهيم والمهارات التي يجب عليه أن يتقنها.
- أن يراعي محتواها مستوى نمو المتعلمين بحيث يكون المتعلم قادر على إدراك قواعد اللعبة ويعرف أهدافها.
- أن تتضمن مستويات متدرجة في الصعوبة تناسب مستويات الطلاب.
- أن تقدم التغذية الراجعة مباشرة لزيادة الدافعية وتنبه الطالب بخطئه وتوجهه للطريقة الصحيحة.
- أن تحقق اللعبة هدفا أو أكثر من أهداف الوحدة.
- أن تبنى على أسس تمثل وتعكس بدقة المفهوم أو المهارة المطلوب تدريسها.

• **ثانيا: المعايير الفنية:**

ومن ضمن المعايير الفنية الخاصة بالألعاب التعليمية الالكترونية:

- التفاعل الجيد بين البرمجية والطالب من خلال تصميم واجهة تعامل جذابة مع مراعاة توفر البساطة.
- وضوح التوجيهات ومدى استجابة البرنامج لما هو متوقع منه.
- إبراز البرمجية للعناصر المهمة في محتوياتها باستخدام الأساليب المختلفة لجذب الانتباه مثل الألوان والإضاءة والأسهم.
- سهولة تشغيل الطلاب لبرمجية الألعاب دون الحاجة إلى المعلم وان تسمح لهم بالسير وفق لسرعتهم الذاتية.
- إتاحة بعض الفرص للمتعلم لاتخاذ القرار في بعض محتويات برمجية الألعاب التعليمية الالكترونية.
- يعرض المحتوى بأسلوب شيق مستخدما الألوان والصور والحركات والصوت.
- عرض تقرير عن مدى تقدم المتعلم في البرمجية.
- تترك الحرية للتلميذ في التحكم باختيار اللعبة وعرض محتواها.
- مناسبة المادة المعروضة من معلومات مع حجم الشاشة.
- قلة التفاصيل حتى لا تشتت انتباه الطلاب.
- مدى إمكانية استخدام البرنامج في ضوء الإمكانيات المتاحة.
- سهولة قراءة وملاحظة محتويات الشاشة.
- أن تشتمل على عناصر التشويق والتعزيز اللازمة لاستمرار تعلم الطالب.
- تعليمات تنفيذها مختصرة وواضحة حتى يسهل ممارسة الطلاب لها وتحقق أهدافها.

• **المحور الثاني: الذاكرة العاملة**

• **مفهوم الذاكرة العاملة:**

عرفها عبد الوهاب والديب (٢٠١٢) أنها العملية التي يتم فيها بناء وإعادة بناء الأفكار التي يتم تخزينها النهائي في مكان آخر وتحدث فيها العمليات التي تحدث في هامش الشعور وهي ذات سعة محدودة وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على مقياس الذاكرة العاملة اللفظية والمكانية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً أنها : "عملية معرفية ذات سعة تخزينية محدودة تقوم بحفظ المعلومات ومعالجتها واستدعائها في نفس الوقت الذي يتم فيه تجهيز ومعالجة معلومات أخرى تتكامل معها وفق متطلبات الموقف ".

• **أهمية الذاكرة العاملة:**

أشار أبو الديَار (٢٠١٢) إلى أهمية الذاكرة العاملة في النقاط التالية:

- الذاكرة العاملة هي مفتاح الوظيفة المعرفية المستخدمة في حياتنا اليومية لمساعدتنا على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل جاهزة فترات قصيرة من الوقت (بضع ثوان).
- الذاكرة العاملة تتطور وتنمو في أثناء الطفولة والبلوغ وتصل إلى أقصى قدرة لها في عمر الثلاثين

- تتدهور الذاكرة العاملة تدريجيا مع التقدم في السن.
- حوالي ٥٠٪ من التغير في الذكاء العام بين الأفراد يمكن أن نشرحه من خلال الفروق في قدرة الذاكرة العاملة.
- الإفراد ذوو الصعوبات في الذاكرة العاملة قد لا يستطيعون البقاء في نشاط معين وقد يعجزون عن إكمال المهام.
- تكتسب الذاكرة العاملة أهميتها لأنها تعطينا مساحة للعمل الذهني التي نحتفظ فيها بالمعلومات بينما ننشغل ذهنيا بأنشطة أخرى ذات صلة.
- ضعف الذاكرة العاملة موجود لدى من يعانون من نقص الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم واضطرابات معالجة اللغة والسكتة الدماغية وضحايا الإصابات الصادمة للدماغ.

• **مكونات الذاكرة العاملة**:

تتكون الذاكرة العاملة بحسب النموذج الذي قدمه كل من بادلي وهيتش (١٩٧٤) وطوره بعد ذلك بادلي عام (١٩٨٦) وعام (٢٠٠٠) إلى أربعة مكونات معرفية هي:

- المكون التنفيذي *Center Executive*: وهو ذلك النظام المسؤول عن تحويل الانتباه واستدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وتحديد الاستراتيجيات المعرفية المناسبة وله دور فعال في حل المشكلات والفهم اللغوي واتخاذ القرارات كما يقوم بالإشراف على المكونين الآخرين المكون اللفظي والمكون البصري – المكاني.
- المكون اللفظي (الذاكرة العاملة اللفظية) *Verbal Working Memory*: وهو المكون الثاني الفرعي أو الخدمي المسؤول عن حفظ وصيانة المعلومات اللفظية والأصوات وكذلك حفظ المعلومات المكتوبة.
- المكون البصري – المكاني *Visio-Spatial Sketchpad*: وهو المكون المسؤول عن تخزين المعلومات البصرية – المكانية مثل الصور والأشكال والأماكن والتي قسمت فيما بعد إلى مخزن بصري وفيه يتم تمثيل الخصائص المادية للأشياء والمخبأ الداخلي الذي يتم فيه التخطيط للحركات كما يعتبر أداة تسميع عن طريق إعادة تنشيط محتويات المخزن البصري.
- مكون الرفا -المرجأ المؤقت *Episodic Buffer*: وهو عبارة عن منظومة محدودة السعة تعمل على دمج المعلومات التي تأتي من عدة مصادر مختلفة باستخدام شفرات تخزينية ويعمل هذا المكون كسطح مشترك بين المكونات الفرعية (المكون اللفظي – والمكون البصري -المكاني) والذاكرة طويلة المدى.

• **الإطار المنهجي للبحث**:

• **منهج البحث**:

نظرا لطبيعة البحث الحالي، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي: لبيان فاعلية المتغير المستقل (الألعاب التعليمية الالكترونية) على المتغير التابع (الذاكرة العاملة اللفظية) لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال.

- **مجتمع وعينة البحث**:

◄◄ المجتمع: جميع الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة ممن تتوفر بهم الشروط.

◄◄ العينة: تم اختيار عينة قصدية مكونه من ٦ أطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال.

- **التصميم التجريبي للبحث**:

استخدمت الباحثان التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة حيث تم الاختبار القبلي للمجموعة ثم المعالجة بواسطة الألعاب التعليمية الإلكترونية وبعدها خضعت المجموعة للاختبار البعدي، ثم تمت المقارنة بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور. والجدول (١ -١) يوضح التصميم التجريبي على النحو التالي:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

التصميم التجريبي	أدوات البحث القبلية	أسلوب المعالجة	أدوات البحث البعدية
التصميم ذو المجموعة الواحدة	اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور	الألعاب التعليمية الالكترونية	اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور

- **أدوات ومواد البحث**:

◄◄ أدوات البحث: اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور وسوف يتم تطبيقه (قبلي، بعدي). (إعداد الباحثتان).

◄◄ مادة المعالجة التجريبية: الألعاب التعليمية الالكترونية. (إعداد الباحثتان).

- **متغيرات البحث**:

◄◄ المتغير المستقل *Independent Variable* : ويتمثل في الألعاب التعليمية الالكترونية.

◄◄ المتغير التابع *Dependent Variable*: و يتمثل في الذاكرة العاملة اللفظية.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لاختبار صحة فروض البحث، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

◄◄ استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات اختبار الذاكرة العاملة اللفظية الصوري.

◄◄ استخدام الاختبار اللابارمتري (ويلكوكسن) وهو الأسلوب الإحصائي المناسب للبحث لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمجموعه واحدة.

◄◄ استخدام معادلة بلاك لقياس فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بجدة.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

- **أولاً: اختبار صحة فروض البحث**

أعدت الباحثتان جداول بالدرجات الخام التي حصل عليها الأطفال زارعي القوقعة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور،

وذلك تمهيداً لتحليل النتائج إلى الدلالات الإحصائية التي يمكن من خلالها اختبار صحة الفروض.

- **اختبار صحة الفرض الأول**:

لاختبار الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0,05) بين متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي".

لاختبار صحة الفرض الأول قامت الباحثتان بإستخدام اختبار Wilcoxon أو ما يسمى باختبار إشارات الرتب Sign –rank، مفيداً في تحديد الفروق بين عينتين مرتبطتين فيما يتعلق بمتغير تابع معين، ويعد بديلا لابارامتريا لاختبار T لعينيتين مرتبطين، وتشتمل العينتان على نفس المجموعة من الأطفال يجرى عليهم قياس قبليPre test، وقياس بعدى Post test وفى مثل هذه الحالة يكون لكل طفل من أطفال عينة البحث درجتان أحداهما تمثل درجته في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والثانية تمثل درجته في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور البعدي، ويستخدم مع البيانات العددية فقط دون الاسمية وجدول (٤ -٦) يوضح البيانات الإحصائية للتطبيق القبلي والبعدي للأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور .

جدول (٢) البيانات الإحصائية للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي للأطفال في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور

البيانات الإحصائية المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أكبر قيمة
قبلي	٦	٤.٦٧	٠.٨١٦	٤	٦
بعدى	٦	٢١.٨٣	١.١٦٩	٢٠	٢٣

أما جدول (٣) التالي، فيوضح قيم درجات اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي للأطفال زارعي القوقعة كما حددها اختبارWilcoxon.

جدول (٣) يوضح قيم درجات اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي للأطفال زارعي القوقعة كما حددها اختبار Wilcoxon

الاختبار (بعدى-قبلى)	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مج الرتب
الرتب السالبة	0^a	0	.00
الرتب الموجبة	6^b	3.50	21.00
الدرجة القبلية= الدرجة البعدية	0^c		
المجموع	٦		

a.اختبار بعدي<اختبار قبلي b.اختبار بعدي>اختبار قبلي c.اختبار بعدي = اختبار قبلي

ويتضح من الجدول(٣) أن قيم الرتب السالبة = (.00)مما يعنى أن جميع قيم درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية البعدي كانت أكبر من قيم درجاتهم في التطبيق القبلي والدليل على ذلك أيضا أن قيم الرتب الموجبة =(21.00).

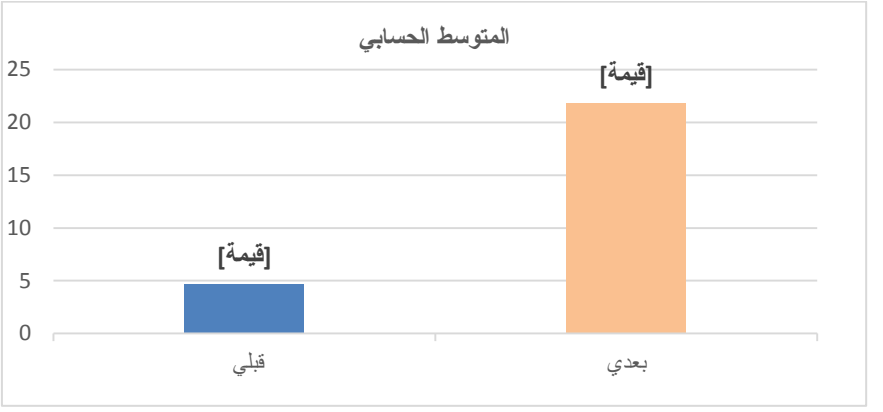
جدول (٤) يوضح الجدول قيمة Z لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية

قيمة Z	الدلالة
-2.232^b	0.005
٠.٠٢٦	دالة

ويتضح من جدول (٤) أن مستوى الدلالة =0.005 وهو أقل من (٠,٠٥) وبالتالي هذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال زارعي القوقعة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية عند مستوي الدلالة (α≤ ٠,٠٥)، وحيث كان متوسط الرتب للتطبيق القبلي = ٠، وللتطبيق البعدي = ٣,٥٠وهذا يدل على ارتفاع متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية.

وعلى ذلك فقد تم قبول الفرض الإحصائي الأول الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0,05) بين متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي".

ويوضح شكل (١) البيانات الإحصائية للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي للأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية:



شكل (١) البيانات الإحصائية للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي للأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية.

- **ثانياً: قياس فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية**

ولقياس فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة، قامت الباحثة باستخدام معادلة الكسب المعدل لـ "بلاك" Black Modified Gain Ratio وذلك لحساب فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية ويعبر عنها بالمعادلة الآتية:

نسبة الكسب المعدل= $\frac{\text{ص- س}}{\text{د- س}} + \frac{\text{ص- س}}{\text{د}}$

حيث إن:

ص= متوسط الدرجة في الاختبار البعدي

س= متوسط الدرجة في الاختبار القبلي.

د= النهاية العظمى للدرجة التي يمكن الحصول عليها في الاختبار.

ويقترح "بلاك" أن البرنامج ذو فاعلية إذا حقق حدا أدنى لهذه النسبة قدرة (١,٢) وحدا أعلى قدرة (٢)، والجدول (٥) يوضح نسبة الكسب المعدل لـ "بلاك" لقياس فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية:

جدول(٥) نسبة الكسب المعدل لـ "بلاك" لقياس فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية

التطبيق	المتوسط	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
القبلي	٤,٦٧	٢٣	١,٦٨	دال
البعدي	٢١,٨٣			

ويتضح من الجدول أن نسبة معدل الكسب لفاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية تبلغ (١,٦٨)، وهي تزيد عن الحد الأدنى الذي وضعة" بلاك" (١,٢) وبالتالي يمكن القول إن هناك فاعلية للألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على السؤال الرئيس للبحث والذي نص على:
" ما فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة؟ "

بعد الانتهاء من تحليل النتائج توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.
- وصلت فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية ككل إلى (١,٦٨) مقاسة بمعادلة *Blake* للكسب المعدل.

أما عن تفسير نتائج البحث: فقد هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال، ومن خلال معالجة البيانات إحصائيا تم التحقق من صحة الفروض وكانت لصالح القياس البعدي. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة كل من عطية (٢٠١٥) ودراسة الصعيدي (٢٠١٤) ودراسة الخراز (٢٠١٣) ودراسة العون (٢٠١٢) ودراسة الدهان (٢٠١٢) ودراسة الشحروري والريماوي (٢٠١١) ودراسة الإمام والعبادي (٢٠١٠)التي توصلت جميعها إلى فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في تنمية المهارات والمعارف المختلفة لدى المتعلمين.

وبالعرض السابق لنتائج البحث وجدت الباحثتان أن للألعاب التعليمية الالكترونية فاعلية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال زارعي القوقعة، ترجع الباحثة ذلك إلى الأسباب التالية:

- أن الألعاب التعليمية الالكترونية تم إعدادها وفق مبادئ التصميم التعليمي باتباع نموذج التصميم التعليمي العام *ADDIE* القائم على المنحى المنظومي.
- أن الألعاب التعليمية الالكترونية ترتكز على مبدأ التعلم وفق النظرية البنائية (*constructivism theory*) حيث تؤكد هذه النظرية على نشاط وإيجابية المتعلم كما أنها تعتمد على التجريب العملي ومحاولة المتعلم للوصول إلى المعرفة بنفسه تحت إشراف وتوجيه من المعلم ولابد أن يتقبل المعلم خطأ المتعلم ويساعده على الفهم وتصحيح الخطأ. فالأخطاء لدى البنائية تمثل جزء من عملية التعلم لا ينبغي أن يعاقب عليها المتعلم. وبدراسة المدخل المنظومي نجد انه يؤكد على الفهم الصحيح والتقويم المستمر للبناء المعرفي لدى المتعلم.
- احتواء الألعاب التعليمية الالكترونية على الوسائط المتعددة كالألوان الجذابة والتأثيرات الصوتية والرسومات والأشكال جعل الأطفال زارعي القوقعة أكثر نشاطا وتفاعلا وإقبالا لعملية التعلم.
- احتواء الألعاب التعليمية الالكترونية على إمكانية التقدم الذاتي والمتدرج في المادة العلمية وفقا لقدراتهم بحيث يتعلمون وفقا لسرعتهم الذاتية مما أظهر نجاح طريقة التعلم بالألعاب التعليمية الالكترونية وزيادة فاعليتها.
- احتواء الألعاب التعليمية الالكترونية على مواقف تعليمية توفر التسلية والمرح والتشويق والمتعة للأطفال زارعي القوقعة وتخرجهم من الرتابة والتكرار والجمود.
- احتواء الألعاب التعليمية الالكترونية على تغذية راجعة بعد كل استجابة يقوم بها الأطفال زارعي القوقعة زاد من نشاطهم ودافعيتهم لعملية التعلم.
- ساعدت الألعاب التعليمية الالكترونية الأطفال زارعي القوقعة على التعبير عن انفعالاتهم دون خوف أو خجل، كما أنها جعلتهم أكثر نشاطا وتركيزا أثناء عملية التعلم.
- امتازت الألعاب التعليمية الإلكترونية المقدمة للأطفال زارعي القوقعة بقدرتها على المزج بين التعليم والترفيه في آن واحد، وهو ما يعمل على توليد الإثارة والتشويق في عملية التعلم.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها توصي الباحثتان بما يلي:

- توصي الباحثتان المعلمين والمعلمات بتفعيل طريقة التدريس باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعليم المناهج التعليمية المختلفة لجميع المراحل التعليمية المختلفة للأطفال زارعي القوقعة.
- توصي الباحثتان وزارة التربية والتعليم بتضمين محتوى مقررات طرق التدريس الخاصة بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية بموضوعات تتعلق بالألعاب التعليمية الإلكترونية وتطبيقاتها التربوية.
- توصي الباحثتان إدارات التطوير والتدريب التربوي بتقديم دورات تدريبية ومعارض تعليمية للمعلمات والمشرفات التربويات لتوعيتهن بأهمية توظيف

الألعاب التعليمية الإلكترونية كطريقة لتعليم الأطفال زارعي القوقعة وكيفية اختيارها واستخدامها في التعليم.

- توصي الباحثتان معلمي ومعلمات التربية الخاصة بتعديل طرق التدريس، والتنوع فيها، واختيار المناسبة، حتى يمكن الوصول إلى الحد الأمثل لاستغلال القدرات العقلية المختلفة لدى الأطفال زارعي القوقعة، بما يتمشى ومبدأ مراعاة الفروق الفردية.
- توصي الباحثتان المعلمين والمعلمات بالاستفادة من إمكانات الألعاب التعليمية الالكترونية في عرض المقررات الدراسية المختلفة، نظراً لما تتميز به هذه اللعبة من توفير بيئة متكاملة من الوسائط، والتي تساعد في جعل عملية تعليم، وتعلم الخبرات العملية المحسوسة، والمجردة أمراً ممكناً في ضوء القدرات الفردية للمتعلمين.
- توصي الباحثتان مخططي البرامج لذوي الاحتياجات الخاصة في الوزارة بتصميم برامج تعليمية تعتمد على الألعاب التعليمية الالكترونية في كثير من المهارات ولجميع المقررات الدراسية الموجهة للأطفال زارعي القوقعة.
- توصي الباحثتان معلمي ومعلمات التربية الخاصة بضرورة الاهتمام بتنمية قدرات الأطفال زارعي القوقعة على التعامل مع الكمبيوتر لما لذلك من أثر على إمكانية التعلم في أي وقت دون التقيد بزمان أو مكان.

• قائمة المراجع

• أولاً: المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢م). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- الإمام محمد صالح، والعبادي زين حسن. (٢٠١٠م). فعالية برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال الصم. *مجلة كلية التربية*، مصر، ع٦٦، ص ص٢٠٧-٢٦٢.
- أمين، سهى أحمد، وبرغوت، رحاب صالح. (٢٠٠٩م). فعالية برنامج للأنشطة المقترحة في تنمية الذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون (القابلين للتعلم) وأثره في تحسين مستوى أدائهم لبعض المهارات اللغوية. *مجلة كلية التربية*، مصر، ع ٦٢، ص ص ٢٥٩-٣١٠.
- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (٢٠٠٨م). فعالية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، مصر، مج ١٨، ع٧٥، ص ص ٢١٩-٢٧٣.
- الحربي،عبيد بن مزعل عبيد، وغندورة،عباس بن حسن. (٢٠١٠). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في الرياضيات (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكةالمكرمة.
- الخراز، هنادي بدر. (٢٠١٣). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مفاهيم الدراسات الاجتماعية لدى طفل الروضة في دولة الكويت .مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٣٧
- خليفة، وليد السيد أحمد. (٢٠٠٨م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل باستخدام الحاسوب في الانتباه الانتقائي السمعي والبصري ومدى الذاكرة العاملة لدى الأطفال التوحديين. *مجلة كلية التربية*، مج١٨، ع٧٥، ص ص ١٧٧-٢١٩.

- الدهان، منى حسين محمد، يونس، مؤمن محسن عثمان، و مجاهد، سهام عبدالحافظ. (٢٠١٢). فعالية برنامج ألعاب تعليمية مدمج باستخدام الحاسب الآلي لتنمية مهارات القراءة والكتابة للأطفال المعاقين ذهنيا بدرجة بسيطة .دراسات الطفولة: جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، مج ١٥، ع ٥٧
- السطيحة، ابتسام حامد. (٢٠٠٨م) . سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، مج ١، ع ٣٨ ، ص ص ٣٥٦-٤٠٦.
- الشحروري، مها حسني، و الريماوي، محمد عودة. (٢٠١١). أثر الألعاب الالكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن .دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج
- الصعيدي، منصور سمير السيد. (٢٠١٤). الألعاب التعليمية الالكترونية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التصور البصري وبقاء أثر التعلم لدى المتفوقيين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ١٧، ع ٢
- عبد الفتاح، هدى عبد الحميد. (٢٠١٠). فعالية برنامج قائم على الألعاب الكمبيوترية في تنمية المهارات الحياتية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١٣، ع ٤ ،
- عبد الوهاب، داليا خيري، والديب، محمد مصطفى، وعثمان، ماجد محمود. (٢٠١٢م). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين مهارات التواصل اللفظي والذاكرة العاملة لدى الأطفال التوحديين بالطائف. كلية التربية، ع ٣١.ص ص ١٢٩-١٨٢.
- عطية، أسماء محمود محمد محمود. (٢٠١٥م). فاعلية استخدام الألعاب الالكترونية التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بحث مقدم *للمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد*، الرياض، من ٢-٥ مارس.
- عواد، أحمد أحمد، وعبد الرحمن، محمد كمال. (٢٠٠٤). فاعلية استخدام العاب الكمبيوتر التعليمية في تنمية مهارة تصنيف المعلومات لدى التلاميذ الصم، ورقة عمل مقدم إلى *المؤتمر السنوي الحادي عشر (الشباب من أجل مستقبل أفضل)*، مج ٢، ص ص ٧٢-٧٦٥.
- العون، إسماعيل سعود حنيان. (٢٠١٢). أثر الالعاب التعليمية المحوسبة فى تنمية مهارة التخيل لدى طلبة رياض الاطفال فى البادية الشمالية الشرقية الأردنية .دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج ٣٩، ع ١
- عيسى، أحمد نبوي عبده، وعبيدات، يحي فوزي. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تأهيلي سمعي لفظي وعلاقته بالتمييز السمعي والذاكرة السمعية التتابعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها، مج ٢٠، ع٨١، ص ص ٢٢٤-٢٦٥.
- كامل، عبد الوهاب محمد. (٢٠٠١). دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا.
- المزيد، محمد سليمان. (٢٠١١). أثر اختلاف أنماط الإبحار في العاب الحاسب التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- مصطفى، أكرم فتحي. (٢٠٠٨). *الوسائط المتعددة التفاعلية، رؤية ونماذج تعليمية معاصرة في التعلم عبر الوسائط المتعددة التفاعلية*، القاهرة: عالم الكتب.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Alloway,T,P.,Gathercole,S.E.,&Elliot.(2010).Examining the link between working memory behavior and academic attainment in

children with ADHD.Devlopment Medicine and child Neurology. 52(7), 632-636.
- Baddeley, A., Jarrold, C., &Vargha-Khadem, F.(2011).Working memory and Hippocampus. Journal of Cognitive Neuroscience,23(12),3855-3861.
- Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., Henning, S. C., Colson, B. G., & Hazzard, L. M. (2011). Working memory training for children with cochlear implants: A pilot study. Journal of Speech, Language, and Hearing Research.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

فاعلية برنامج علاجي باللعب لتخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة للأطفال اللذين تعرضوا للاغتصاب

إعداد :

د / سهير محمد أحمد محمود
أستاذ مساعد ومنسق قسم علم النفس
كلية غرب النيل جامعة النيلين جمهورية السودان

فاعلية برنامج علاجي باللعب لتخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة للأطفال اللذين تعرضوا للاغتصاب

د / سهير محمد أحمد محمود
أستاذ مساعد ومنسق قسم علم النفس
كلية غرب النيل جامعة النيلين جمهورية السودان

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة لمعرفة فعالية برنامج علاجي باللعب في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة للأطفال لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي ، تم اختيار العينة بصورة قصدية ، وتكونت العينة من (١٦) طفل من وحدة حماية الأسرة والطفل ، وطبق على عينة الدراسة برنامج العلاج باللعب للأطفال حيث بلغ عدد جلسات العلاج باللعب (١٢) جلسة حيث تم جمع البيانات عن طريق الاستبيانات ومقياس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، وقد استخدمت الاساليب الإحصائية في تطبيق برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية اختبار (ت) لعينة واحدة اختبار (ت) للفرق بين مجموعتين ومترابطين واختبار (ف) للتباين الاحادي (انوفا) ومعادلة ارتباط الفاكرونباخ وكشفت النتائج ارتفاع اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في الاختبار القبلي (قبل تطبيق البرنامج العلاجي باللعب)، فعالية البرنامج العلاجي باللعب في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى للأطفال الذين تعرضو للاغتصاب من خلال الفروق الإحصائية الدالة في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة للأطفال داخل المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي ، عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج العلاجي لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في المجموعة تبعا لمتغير فترة الإصابة .

الكلمات المفتاحية : العلاج باللعب ، اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، الاغتصاب

The Effectiveness of Playing Therapy Program on Relieving Posttraumatic Stress Related Disorder for Children who are Exposure to the Rape

Dr. Suhair Mohamed Ahmed Mahmoud

Abstract
This study aims to study the effectiveness of playing therapy program on relieving Posttraumatic Stress Related Disorder for children who are exposure to the Rape,study use Experimental method, One group test pre and post test.the sample consist of (16) children from Defensiveness of Family and Children arechosen through the intentional sample, data is collectby questionnaire,and Posttraumatic Stress Related Disorder Scale. Study applied(12) sessions of playing therapy program in order to relieving Posttraumatic Stress Related Disorder for children who are exposure to the Rapethen data analysis through statistic Packet Social Science (SPSS) using , T- Test for one group, T- Test fortwogroups. One – way Analysis Variance (ANOVA)and Alpha CronbachIndex,-of Statistic. The result findingthat, there is increasing levelof Posttraumatic Stress Related Disorder for children who are exposure to the Rape, and improve the effectiveness of playingtherapy program on relieving Posttraumatic Stress Related Disorder for children who are exposure to theRape, this from significant differences in pre and post testin favor of post testand there no significant differences in duration of incident.

Keywords: PlayingTherapy , Posttraumatic Stress Related Disorder , Rape

• **المقدمة** :

لا يحبذ المجتمع العربي مناقشة الموضوعات المرتبطة بالجنس ، فلا يزال يعتبر إلى حد كبير من المحظورات والممنوعات ، فإن الخوض في هذا الموضوع يعد خروجا على الأخلاق العامة التي تعارف عليها المجتمع ومساسا بالاعراق و التقاليد التي تحكم هذا الموضوع وتديره ويحدث العدوان على الأطفال الذكور والاناث منهم ، وفي نطاق العائلة (الاب – الإخوة – الاعمام – الاخوال –والاقارب) فالكثير من الحالات تقع خارج نطاق الاسرة كـ (المدارس – والمؤسسات الإيواء للايتام – والمعوقين – أو الشارع أو الجيران ...) وحوالي ٨٥٪ من الحالات يكون المغتصب معروفا للضحية ، وينتمي المغتصبون إلى مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمغتصب، في ممارستة لهذا الحدث الاجرامي البشع ، لايهتم بموافقة الضحية أو رضاها وإنما تتسلط عليه نوازع شتى وتدفعه اهداف منها ممارسة التسلط وإظهار القوة على الضحية أو ارهابها ، وعلى العموم فإن معظم هذه الممارسات تظل ممارسات مستورة إلى ان يفتضح امرها بصورة أو اخرى ، ومع ان القوانيين تدين هذة الممارسات على اعتبارها أنه ا عدوان على القاصرين ، إلا ان التكتم على هذة الاحوداث يحدث على الجانبين : جانب المعتدي، جانب المعتدي عليه من الأطفال لارتباطها بالشعور بالخزي والعار المصاحب للاغتصاب والحفاظ على سمعة الاسرة وسمعة الطفل نفسه ،ولاسيما أنه من أكثر انواع العنف الموجه ضد طفولتهم واشدها تدميرا للروح والنفس والبدن ، وله اثار حادة واخرى مزمنة على الضحية وعلى اسرتها قد تمتد الى نهاية العمر ، وهذة الحالة يطلق عليها متلازمة حادثة الاغتصاب .(لال ،٢٠٠٧م).

يعرف الاغتصاب بأنه اي نشاط جنسي غير مرغوب فيه يفرض بالقوة أو يجبر علية فرد اخر ، وتتباين ضحايا الاغتصاب بين أطفال في سن المدرسة ، حتى نساءٍ في الثمانينيات من العمر ، والجانِي في أغلب الحالات يكون من الذكور ، وكثيرا ما لا يراعي المغتصب ذوقا جماليا في اختيار موضوعات اعتداءه الجنسي فقد يقرر اغتصاب اي امراة تقابله وكثيرا ما يلحق المغتصب اضرارا جسمية ونفسية وضحاياهم أو قتلهم بقسوة (المليجي ، ٢٠٠٢م).

اوضح (حسين ، ٢٠٠٨)ان من المؤشرات الدالة على اغتصاب الأطفال المؤشرات الجسدية تتمثل في صعوبة المشي أو الجلوس ، الملابس الممذقة ، أو الملابس الداخلية المبقعة أو الملطخة بالدم ، الاحساس بالالم والرغبة في هرش الأعضاء التناسلية ، الإصابة بالأمراض التناسلية ، الشكاوي الجسمية المبهمة ، أو الأعراض السلوكية الغامضة التي تعكس الكوابيس ، المخاوف ، الرهبات الغامضة ،اضطراب ات الاكل والعودة لعادات قديمة بول الفراش ، مص الأصابع ، قضم الأظافر ، عسر التبول ، والامساك ، المؤشرات النفسية وتتمثل في الشعور بالذنب وتأنيب الضمير ، الشعور بالغضب نحو الذات ونحو المعتدي ، الشعور بالخوف من تكرار الاغتصاب مرة اخرى ، الشعور بالحزن وانخفاض تقدير الذات ، والشعور بالقلق والخوف ، عدم احترام النفس ، الشعور بالخجل ويعتقدون ان ماحدث لهم نوع من العقاب

لأنه م أطفال غير مؤدبيين ،اظهار العواطف بشكل مبالغ فيه أو غير طبيعي . المؤشرات السلوكية وتتمثل في مشكلات دراسية مفاجئة ، الهروب من المنزل أو المدرسة ، يثور ويتهيج بسرعة ، يتلافى ملامسة الكبار ،السلوك العدواني المنحرف ، تعمد ايذاء الذات ، المؤشرات الفكرية وتتمثل في ظهور افكار غير توافقية مثل الافراط في التعميم ، القفز الى النتائج ، تعبيرات التمني ،المؤشرات الاجتماعية وتشمل التأثيرات الاجتماعية والمعرفية واللغوية وتدهور ثقتة في الاخرين وبناء على هذه المؤشرات تظهر نتائج العوامل المؤثرة على الاغتصاب وعلى سبيل المثال لا الحصر العمر الذي ظهرت فية الاساءة الجنسية أو الاغتصاب ويرتبط بمستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديه ،فكلما كان العمر مبكراً فإن ذلك يؤدي الى ظهور نتائج صدمية أكثر . وكلما كان اغتصاب الطفل تم عن طريق شخص ذي علاقة وثيقة بالطفل يكون لها تاثيرات سلبية وصدمية أخطر ، وكذلك شدة الاغتصاب وطبيعة حدث بطريقة خشنة وعنيفة أو درجة من التعذيب واستخدام القهر والتهديد ، وكذلك تعدد المعتدين على الطفل ومدة الاغتصاب وتكرارها كل ذلك يكون له تاثيره السلبي على الطفل ويفسر الاطباء السريريون بأن الأطفال يستجيبون لصدمة الاغتصاب بشكل مختلف عن البالغين وان الأشكال الحادة للاغتصاب على الطفل يشكل اضطراب ات سلبية وخاصة على الذاكرة قصيرة المدى وتتمثل في القلق والخوف وفقدان الثقة في الذات والاخرين ، وفي الذاكرة طويلة المدى حيث يحاول الضحية حماية نفسه من استرجاع أحداث تلك الخبرة وتحويلها الى اللاشعور ، مما يؤدي الى اضطراب ضغوط مابعد الصدمة.

هنالك مسميات متعددة لاضطراب الصدمة ، أو اضطراب الشدة عقب التعرض للصدمة ، أو اضطراب الضغوط التالية للصدمة ، وكلها تندرج تحت مسمى اضطراب ضغوط مابعد الصدمة التي صنفته الجمعية الأمريكية للطب النفسي .

وأشار (الرشيدي والمنصور ، ٢٠٠١) ان منظمة الصحة العالمية (WHO) يحدد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) في التصنيف الدولي العاشر (ICD) على أنه يتفق الى حد كبير مع تحديد الرابطة الأمريكية للطب النفسي ، فيما حيث ينشأ (اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) على أنه استجابة مرجاه أو ممتدة لحدث أو موقف ضاغط (مستمرة لفترة قصيرة أو طويلة) ويتصف بأنه ذو طبيعة مهددة أو فاجعة ، ويحتمل أن يتسبب في حدوث ضيق وأسى شديدين غالبا لدى اي فرد يتعرض له (مثل الكوارث الطبيعية أو التي من صنع الانسان ، أو المعارك ، أو الحوادث ، أو الإرهاب ، أو الأغتصاب ، أو غير ذلك من الجرائم).

وذكر (عبد المنعم ،٢٠٠٧) تصنيف أعراض اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال في الخوف الشديد والرعب والهلع ويظهر في صورة قلق من الغريب وقلق الانفصال مع اضطراب ات النوم ، والانشغال بكلمات ورموز متكررة ، وكذلك تكرار الالعاب التي تركز على رموز الصدمة ، ويختلف هذا اللعب عن

لعب الأطفال الطبيعي في تكرار نفس الأحداث وغياب التنوع ، وان الطفل لايشعر بالسعادة اثناء اللعب ، استرجاع صدى الأحداث ، والتعبير عن الأحداث مع الالعاب والرموز ، حدوث نسيان أو خلل في ترتيب الأحداث، تراجع في السلوك مثل الخوف من الظلام والالتصاق الشديد بالوالدين والتبول اللاارادي وفقدان التحكم في الاخراج وضعف المستوى الدراسي وضعف التركيز وزيادة الغضب والعنف وكذلك السلوكيات المتمردة ضد المجتمع ورفض الحدث .

وتفسير بعض النظريات النمازج السلوكية لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة التي يقدمها كين (Kean et al,1955) الوارد في (الرشيد والمنصور،٢٠٠١) تستند الى نظرية العاملين توكد هذه النظرية اهمية كل من الاشتراط التقليدي والاشتراط الوسيلي في تطور الاضطراب ات النفسية ، ويشبه تطور أعراض اضطراب ضغوط مابعد الصدمة باكتساب الاستجابات النفسية والسلوكية للخوف على اساس الاشتراط الكلاسيكي، وتعمل المنبهات المتعلقة بالاغتصاب على أنه ا منبهات منفرة اشتراطية تستدعي بشكل انعكاسي استجابات شديدة وتلقائية من الضيق والاضطراب لدى الافراد الذين خبروا تلك الأحداث الصدمية . وترى النظرية النفسية الاجتماعية ان النموذج النفسي الاجتماعي الذي طوره ولسون وزملاءه (Wlision et al ,1985) الوارد في (الرشيد والمنصور،٢٠٠١) في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة تبدو قيمته في تركيزه على التفاعل بين الحدث الصدمي الضاغط ، والاستجابات(العادية للكارثة) وخصائص الفرد ، والبيئة الاجتماعية – الثقافية التي يخبر فيها الفرد الصدمة ويسترد فيها توازنه وتفاعله . وتركز هذه النظرية على نموذج معالجةٍ المعلومات الذي طوره " هورويتز " الذي يركز علي تلك الحقيقة بان اشخاصاً معينين ممن يتعرضون لصدمة شديدة يتطور لديهم اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، في حين أنه لايتطور لدى اخرين . وتوضح نظرية التحليل النفسي التي تشير الى اثارة الخبرة الصدمية علي أنه ا بنائية في الجهاز النفسي ، تظل اثارها مستمرة ولاتمحى منه . وعليه تاتي الحاجة لنظرة واضحة وامينة تساعد في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب وذلك بتصميم برنامج علاجي باللعب يتيح لهم التنيفس عن الصعوبات والضغوط النفسية التي واجهوها وادت الى اضطراب ضغوط مابعد الصدمة .

ويوكد (زهران : ٢٠٠٣م)وان اللعب يعتبر اداة علاجية نفسية مهمة للأطفال الذين يعانون اضطراب ات نفسية ، يقوم العلاج باللعب باعطاء الطفل فرصة ليسقطٍ مشكلاته على أدوات اللعب بهدف التعبير عنها وبذلكٍ يكونٍ اللعبٍ علاجاً . اللعب الى جانب فائدته التٍشخيصية ، ويعتبر اسلوباً علاجياً مهماً للأطفال المشكلين أو المضطربين نفسياً حيث تتاح للمعالج فرصة ملاحظة الطفل اثناء اللعب ويتيسر له ضبط وتوجيه سلوكه ،وفي العلاج باللعب يعطى الطفل أدوات الموجودة في حجرة اللعب أو تتاح له فرصة اللعب مع رفاقه لتمثيل بعض المواقف الاجتماعية ، ويكون المعالج العلاقة العلاجية بالطفل من اللحظة الاولى

التي يصحبه فيها الى حجرة اللعب ، إذ يعامله بتسامح وعطف وثقة تاركاً له حرية في ان يلعب بالاشياء التي يرغبها وبالطريقة التي يراها دون خوف أو لوم أو عتاب ، وهذا يؤدي الى زوال القلق وخفض التوتر مما تزيل الدفعات التي يلجأ إليها الطفل عادة (صوالحة ،٢٠٠٧م).

اما عن مشاركة المعالج في اللعب ، فقد يشارك قد لايشارك ، وهوحيثٍ يشاركٍ الطفل في اللعب في جو يسوده العطف والثقة والتقبل يتخذ موقفا ايجابيا فيصمم لعبة معينة ويبدا هو نفسه باللعب مشجعا الطفل على الاشتراك معه . وهنا يعكس المعالج مشاعر الطفل ويوضحها له حتى يدرك نفسه ويحدد إمكاناتة ويصبح بالتدريج قادرا على ان يفهم ويحقق ذاته ، ويفكر لنفسه بنفسه ويتخذ قراراته بنفسه دون اعتماد على المعالج ، وقد يكون اللعب حرا لايشارك المعالج الطفل في اللعب تاركاً لهٍ الحرية التامة في ان يلعب بالاشياء التي يرغبها . وقد يتخذ المعالج موقفا سلبيا ، فيكتفي بتهيئة المناخ المناسب للعب وبملاحظة الطفل وهو يلعب دون ان يشترك معه في اللعب ، على ان يتدخل بالتدريج ويقدم تفسيرات بسيطة مع استمرار الطفل في اللعب (هنداوي ، ٢٠٠٣). ويعتبر اللعب وأدوات اللعب مثيرتا تجعل الطفل يتحكم أو يمثل خبراته وصراعاته بطريقة درامية مما يتيح فرصة التعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ عن الصراع والاحباط فعندما يعطي الطفل أدوات اللعب فأنه يبدأ في التعبير عن مشكلاته التي قد لايستطيع التعبير عنها لفظيا ، وقد يلجأ المعالج إلى توجيه بعض الاسئلة للطفل اثناء لعبه ، وقد يشجعه على تكرار مواقف أو مواقف تمس مشكلاته الانفعالية فيعبر الطفل عن انفعالاته ويفرغها تفريغا ، وان اللعب يساعد الطفل على معايشة الحدث الصدمي من جديد والتحكم بالاشياء و بذلك يتم استيعاب صدمة الاغتصاب بشكل واقعي(يعقوب ،١٩٩٩) .

- **مشكلة الدراسة** :

ان اغتصاب الأطفال مفهوم قديم وهو مشكلة اجتماعية موجودة في كل العالم وتشير التقارير اليومية عبر وسائل الاعلام الى ان الأطفال ممن هم تحت سن ١٨ سنة أكثر عرضة للاغتصاب ومن هنا جاءت فكرة مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في وحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم وفي أنه م يتعرضون للكثير . من الضغوط النفسية ، وتكون أكثر ضررا على الاطفل والاسرة والمجتمع ، ولما يترتب عليها من اثار وعواقب وخيمة سواء حدث الاغتصاب في داخل الاسرة أو خارجها وأنه يؤثر سلبا على شخصية الطفل وتطورها ومن ثم تكون من اكبر المهددات على امنه النفسي وصحته النفسية والتي تؤدي الى اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، وكذلك احصت منظمة اليونيسيف فرع المانيا من خلال دراسة لها أنه تم الاعتداء على مئة وخمسون مليون طفل وطفلة تقل اعمارهم عن ١٨ سنة . (تقرير اليونيسيف فرع المانيا ،٢٠٠٨م). وإزاء هذه المشكلة التي تفرض نفسها على الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب ، فإنة بالامكان تصميم برنامج علاجي باللعب يساعد في

تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لديهم وتتمثل مشكلة الدراسة فيما يلي .

- هل يتميز اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بالارتفاع قبل تطبيق البرنامج ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بين القياس القبلي والبعدي للاضطراب ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في القياس البعدي تبعا لمتغير فترة إصابتهم ؟

- **اهمية الدراسة** :

- ان اغتصاب الأطفال يعد تجربة تؤدي الي حدوث صدمات في حياة الطفل.
- فإن أثار الاغتصاب على الأطفال تتفاوت من طفل للاخر، كل حسب اسلوبة في التكيف والتعامل مع الازمات .
- الاثار المدمرة ليست صحية ونفسية فقط بل ذات ابعاد اجتماعية وقانونية .
- ان الأطفال من ضحايا الاغتصاب أكثر عرضة للجنوح والسلوك العنيف مع الاخرين ، ومع أطفالهم أو أطفال غيرهم عندما يصبحون بالغين في المستقبل .
- والوصول إلى نتائج ومعلومات علمية تساعد في وضع توصيات واقتراحات للتغلب على الضغوط التي يشعر بها الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب .
- كذلك تكمن اهميته في استخدام المنهج التجريبي لمعرفة مدى فعاليته ، حيث يتطلب ذلك الموضوعية في الدراسة وتناوله بجميع الجوانب عبر الدراسة والبحث والتحليل ووضع العلاج الملائم أو الطريقة الفعالة لتخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة .

- **اهداف الدراسة** :

- تصميم برامج علاجي لتخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضو للاغتصاب
- التعرف على اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضو للاغتصاب من خلال المقياس الذي اعدا لهذا الغرض.
- التعرف على فاعلية برنامج العلاج باللعب في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب .
- التعرف على ما اذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضو للاغتصاب في (القياس البعدي) تبعا لمتغير فترة الإصابة.

- **فروض الدراسة** :

- تتميز سمة اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بالارتفاع (قبل الاختبار البعدي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بين القياس القبلي والبعدي للاضطراب ولصالح القياس البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في (القياس البعدي) تبعا لمتغير فترة الإصابة .

- **حدود الدراسة** :
- الحدود المكانية : يتم إجراء البحث الحالي بوحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم .
- الحدود الزمانية : تحدد الفترة الزمنية للبحث الحالي (٢٠١٩م).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الفعالية** :
- التعريف النظري : هي القدرة على تحقيق النتيجة طبقاً لمعايير محددة مسبقا وتزداد الكمية كلما امكن تحقيق النتيجة تحقيقا كاملا . (عمر ، ٢٠٠٥م)
- التعريف الاجرائي : هي معرفة مدى قدرة البرنامج العلاجي علي تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضو للاغتصاب .

- **البرنامج** :
- التعريف النظري : هو خطة مصممة لبحث اي موضوع بخص الفرد أو المجموعة بشرط ان تكون اهدافه اداء بعض العمليات المحددة (عمر :٢٠٠٥م)
- التعريف الاجرائي : هو البرنامج العلاجي عن طريق العلاج الجماعي باللعب وهو عبارة عن ١٢جلسة بمعدل جلستين في كل اسبوع تستغرق ٦٠ دقيقة تتم في كل جلسة فنيات وأدوات لعب مختلفة لتحقيق هدف كل جلسة ،وهو المتغير المستقل في التجربة.

- **العلاج باللعب** :
- التعريف النظري :هو من الطرق المهمة في علاج الأطفال المضطربين نفسياً واللعب هو اي سلوك يقوم به الفرد دون غاية عملية مسبقة وهو احد الاساليب المهمة التي يعبر بها الطفل عن نفسه ، ويفهم بها العالم من حوله.(زهران ،٢٠٠٣م)
- التعريف الاجرائي هو الاسلوب الذي سوف تتبعه الباحثة في إعدادها وتطبيقها للبرنامج العلاجي .

- **اضطراب ضغوط مابعد الصدمة** :
- التعريف النظري : هو مرض نفسي قد تم تصنيفة وتوصيفه من جانب جمعية الطب النفسي الأمريكية (١٩٨٠ -١٩٨٧ -١٩٩٤) المذكور في (يعقوب، ١٩٩٩م) وينجم عن هذا الاضطراب عندما يتعرض شخص ما لحدث مؤلم جدا (صدمة) يتخطى حدود التجربة الانسانية المألوفة (قتل ، اعتداء جسدي خطير اغتصاب ، كارثة طبيعية ، اعتداء خطير على احد افراد الاسرة) بحيث تظهر

لاحقاً عدة عوارض نفسية وجسدية (التجنب والتبلد ، الافكار ، الصور الداخلية اضطراب ات النوم ، والتعرق والاحتراز ، ضعف الذاكرة والتركيز)

◄◄ التعريف الاجرائي : هو درجة استجابة الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب على فقرات مقياس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، وهو المتغير التابع في التجربة

• **الاغتصاب** :

إيلاج القضيب أو جزء من الجسم أو اي شئ في المهبل أو الشرج بالقسر البدني أو باكراه الاخر مهما صغر هذا الايلاج ويعرف اغتصاب الشخص من جانب اثنين أو أكثر على أنه اغتصاب جماعي (خليل، ٢٠٠٧م) .

• **الدراسات السابقة دراسة** :

١/ دراسة (خليل، ٢٠٠٩م) هدفت الدراسة الى معرفة الضغوط النفسية لدى الأطفال الذين تعرضوا لجرائم الاغتصاب . اجريت دراسة على عينة (٤٠) طفل (٢٢) من الزكور (١٨) من الاناث الذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية من وحدة حماية الاسرة والطفل ولاية الخرطوم ، اوضحت نتائج الدراسة مايلى : تتسم الضغوط النفسية لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بالارتفاع الدال .

٢/ (الجمعية المغربية لحماية الأطفال ،٢٠٠٨م) هدفت الدراسة الى معرفة السلوك العدواني لدى ضحايا الاعتداءات الجنسية من الأطفال أجريت الدراسة على عينة من (٥٠)طفل من الذين تعرضوا لحوادث الاغتصاب. استخدم المنهج الوصفي نتائج الدراسة : يتميز الأطفال الذين تعرضوا للاعتداءات الجنسية بدرجات عالية من السلوك العدواني ، يتسم الأطفال الذين تعرضوا للاعتداءات الجنسية بدرجة عالية من العنف اللفظي .

٣/ دراسة (شوبس ، ٢٠٠٧م) هدفت الدراسة للكشف عن نوعية الخبرات الجنسية التي تعرض لها الراشدون في طفولتهم ومدى ترابط ذلك مع ظهور الأعراض المرضية لدى الراشدين ، والمنهج الوصفي . اوضحت نتائج الدراسة مايلي : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظهور الأعراض المرضية وبين الاستغلال الجنسي .

٤/ دراسة (البدائية ، ٢٠٠٧م) هدفت الدراسة إلى معرفة مفهوم الذات لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب وعلاقتها ببعض المتغيرات . اجريت الدراسة على عينة من(٧٠) طفل وطفلة واستخدم المنهج الوصفي .

توصلت الدراسة الى تدني مفهوم الذات لدى الأطفال الذين تعرضوا لجرائم الاغتصاب

٥/ دراسة (الصوالحة ، ٢٠٠٧م) هدفت الدراسة الى معرفة الضغوط النفسية لدى الأطفال ضحايا الاغتصاب . اجريت الدراسة على عينة من(٥٠) طفل وطفلة . واستخدم المنهج الوصفي ، توصلت النتائج الى أنه تتسم الضغوط النفسية لدى الأطفال ضحايا الاغتصاب بالارتفاع .

٦/ دراسة (السنباني ، إيمان صالح ٢٠٠٥) هدفت الدراسة بيان مدى فاعلية البرنامج العلاجي في التخفيف من اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال ، تكونت العينة من (١٥) طفلا وطفلة ، استخدم المنهج التجريبي توصلت النتائج المتعلقة باضطراب ما بعد الصدمة فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الأعراض لدى المجموعة التجريبية .

٧/ دراسة (بركات ، ٢٠٠٢م) هدفت الدراسة عن نسب انتشار ظاهرة الاستغلال الجنسي للأطفال كما يتذكره الراشدون في طفولتهم في المجتمع السوري اجريت الدراسة على عينة من (١٠٠) طالب طالبة من جامعة دمشق ، المنهج الوصفي ، نتائج الدراسة : أشارت نسب الدراسة الى مايلي :٤٠٪ من المفحوصين قد افادوا بأنه م تعرضوا لخبرة جنسية في فترة الطفولة ومنعهم الخوف من ان يطلعوا احدا عليها

٨/ دراسة تروويل واخرون (Trowell et.al.,2002) هدفت الدراسة لتقديم برنامج ارشادي لمجموعة من البنات باستخدام اساليب النظرية التحليلية والنظرية السلوكية الانفعالية لتقليل الاثار المترتبة على الاساءة الجنسية ، اجريت الدراسة علي (٧١) فتاة اعمارهم تتراوح مابين (٦ -١٤) سنة واستخدم المنهج التجريبي واوضحت النتائج ان الارشاد فعال في تقليل الاثار السلبية للاساءة والسلوك غير التوافقي وفق النظريتين .

٩/ دراسة (عز، إيمان ٢٠٠٢) هدفت الدراسة في بيان مدى فاعلية الاسلوب العلاجي المتبع في اعداد اضطراب الـ (C.P.T.S.D) ، وتكونت العينة من دراسة حالة طفلة تبلغ من العمر (٩) سنوات تعرضت للاستغلال الجنسي ، واستخدم المنهج التجريبي حالة وتوصلت النتائج الى فاعلية الاسلوب العلاجي المتبع في علاج الحالة .

- **منهج الدراسة** :

تستخدمت الباحثة اسلوب المنهج التجريبي ذات تصميم المجموعة الواحدة .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون المجتمع البحث من الأطفال الذين تعرضوا الاغتصاب في وحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم ، المتخصصة لحلات الاساءة الجنسية (الاغتصاب) من يوليو (٢٠١٩م) وهي فترة اجراء الدراسة ويتكون مجتمع الدراسة من حالات الذكور والاناث ، الذين تتراوح اعمارهم من (٦-١٢) سنة ، ولم تستطيع الباحثة الحصول على جميع مفردات الدراسة بولاية الخرطوم وذلك لاسباب ثقافية تختص بحساسية الموضوع وتوجد إحصائيات للأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب ولكن لدواعى امنية تم حجبها من الدراسة .

- **عينة الدراسة** :

اعتمدت الباحثة في تحديد الاغتصاب على تشخيص الطبيب والملفات الخاصة لكل طفل بالوحدة وبعد ذلك قامت الباحثة بمقابلة اولياء امر الأطفال كل على

حدة ، وبعد التعارف وكسب الثقة شرحت لهم الباحثة اهدفها من المقابلة وذلك للتاكد على اهمية مشاركة أطفالهم وكذلك اكدت الباحثة على سرية المعلومات ، وبعد اخذ موافقة اولياء الامور تمت مقابلة الأطفال وذلك بان تكونت عينة البحث من جميع الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بوحدة حماية الاسرة والطفل بولاية الخرطوم في الفترة يوليو (٢٠١٩م) فبلغ حجم العينةٍ (١٦) طفل تعرضوا للاغتصاب ، والجدول التالى يوضح توزيع افراد العينة تبعا للمتغيرات الاساسية .

الجدول (١) يبين توزيع افراد الدراسة تبعاً لمتغيراته الاساسية

المتغير	مستويات العمر	العدد	النسبة
فترة الإصابة	اقل من شهر	٣	١٨,٧٠٪
	١ـ٦ شهور	٩	٥٦,٢٥٪
	٧ــ ١٢ شهر	٤	٢٥٪
	المجموع	١٦	١٠٠٪

- **أدوات الدراسة** :

مقياس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة استخدمت الباحثة مقياس مؤشر الاستجابة الذي وضع خصيصا ليقيس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال وضع هذا الاختبار كل من (Dynoos& Fredric1989)المذكور في (يعقوب ، ١٩٩٩) وتعتمد اسئلة المقياس على معايير جمعية الطب النفسى الأمريكية (DSM-III-R)عبارة عن ٢٠ فقرةمن ابعاد المقياس ،يمكن تطبيق المقياس على أطفال المرحلة الابتدائية اي الذين تتراوح اعمارهم مابين(٦ــ١٢) سنة والذين سبق لهم وتعرضوا لصدمة وقد قامت الباحثة بتعديل بعض العبارات حتى تتناسب مع البيئة وعينة الدراسة .

- **طريقة تصحيح المقياس** :

وفقا لاختبار مؤشر الاستجابة الذي يقيس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب ، فإن الأطفال الذين يحصلون على درجات :

- ١١ فقرة صورة المقياس النهائية
- اعلى درجة ١١×٣=٣٣
- ادنى درجة ١١×١=١١
- المتوسط ١١×٢=٢٢

وذلك حسب الاوزان التالية (١،٢،٣) للعبارات الموجبة (٣،٢،١) للعبارات السالبة .

- **الصدق الظاهري** :

بعد ان اكملت الباحثة صياغة العبارات قامت بعرضها على عدد من المحكمين والمختصين وذلِك لايجاد الصدق الظاهري وعملية التحكيم ، وقد استفادت الباحثة كثيرا من وجهات نظر المحكمين وذلك بتعديل وصياغة بعض العبارات

- **الصدق والثبات** :

لايجاد الصدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٦) طفل من الجنسين تم اختيارهم من الطريقة القصدية ، يمثلوا جميع الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بوحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم وقد بلغ معامل صدق الاختبار (٨٦) ، ومعامل الثبات الاختبار (٧٤) عن طريق الفا كرونباخ

الجدول(٢) يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٥٧١,	١١	-.٣٦٧
٢	-.٠٦٤	١٢	-.٣٣٠
٣	٥٢٤,	١٣	.٢٦٠
٤	-.٥٦٠	١٤	.٣٧٩
٥	٢٢٦,	١٥	.٤٨٧
٦	-.٢٥٨	١٦	.٥٧١
٧	٤١٧,	١٧	-.٤٨٧
٨	٤١٧,	١٨	.٠٩٨
٩	٤٧١,	١٩	.٠٥٢
١٠	١٦٢,	٢٠	-.٠٢٠

يتبين من الجدول ان الفقرات (٣٠،١٧،١٢،١١،٦،٤،٢) سالبة الارتباط وان الفقرات (١٩،١٨) ضعيفة الارتباط لذا فقد تم حذفها .

- **بناء وتنفيذ البرنامج العلاجي** :
  - **بناء البرنامج العلاج باللعب**:

تحديد اهداف البرنامج واهداف كل جلسة بحيث تتفق مع اغتصاب الأطفال وحدوث اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ،وبما تؤكد العلاقة المتبادلة بين البرنامج العلاجي باللعب والمساعدة في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة المتمثل في المشاعر السلبية تجاه الاخرين وتجاه انفسهم حيث يتيح العلاج باللعب فرص اكبر في تفريغ خبرات الصدمة والتعبير عن المشاعر السلبية واكتساب مهارات سلوكية من شأنه ا حل كل مايواجه الطفل من مشكلات مستقبلا والتنفيس الانفعالي الذي يتيح التخلص من كل الأعراض وتنمية الافكار لدي الأطفال الذين تعرضوا لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، مناسبة البرنامج لافراد المجموعة التى يطبق عليها وهم الأطفال الذين تعرضو لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة والظاهرة التي يتناولها وهي الاغتصاب ، تناول جوانب وأعراض اضطراب ضغوط مابعد الصدمة حسب اسلوب البرنامج العلاجي القائم على اللعب ، بحيث يكون في كل جانب مكمل للجوانب السابقة له وممهدا لما يليه . الالتزام بفنيات البرنامج العلاجي الجماعي باللعب والاساليب المحددة للاستخدام وتكامل العناصر النفسية في البرنامج وتهيئة الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب الذين يعانون من اضطراب ضغوط مابعد الصدمة نفسيا ، الجمع بين الجانب العلمي والنظري والجانب العملي والتطبيقي حيث تضمنت اجراءات بناء البرنامج العلاجي مايلي :

- **اهداف البرنامج** :

- **الهدف العام** :

يستهدف برنامج علاجي باللعب في تخفيف اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب .

- **الهدف الخاص** :

لكل جلسة من جلسات البرنامج هدف خاص بها .

- **المقابلة** :

قامت الباحثة بمقابلة الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب الذين يعانوا من اضطراب ضغوط مابعد الصدمة وذلك للحصول على المعلومات والأحداث التى جرت لهم ، وتعتبر هذه المقابلات غير مقننة ، وهي تعتبر اداة قيمة في المرحلة الاستكشافية للبحث ،

- **المحتوى الذي تضمنه البرنامج** :

تم بناء البرنامج العلاجي وفق (١٢) جلسة يتم فيها اداء مجموعة من الالعاب والقصص والاناشيد مرتين من كل اسبوع ،، مدة كل جلسة ساعة (٦٠) دقيقة يتم من خلالها لعب الادوار ، النمذجة ، التكرار الاناشيد ، اللعب التمثيلي ، من خلال اللعب بالدمي وذلك حسب إجراءات كل جلسة ، ثم بعدها تقوم الباحثة بمناقشتها ،ثم اعداد فقرات البرنامج على النحو النحو التالي : استمارة المعلومات الخاصة بالأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب .

- **الاختبار القبلى** :

ويقيس مدى درجة اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ويتكون ومن (٢٠) فقرة .

- **الاهداف** :

وتشمل الاهداف الاجرائية التي من المتوقع ان يتم تحقيقها في كل جلسة .
الأدوات : وتشمل الأدوات التي سوف يتم استعمالها في كل جلسة حسب مجريات كل جلسة .

- **الاختبار البعدي** :

وهو ذات الاختبار القبلي الذي سبق الاجابة عليه قبل تطبيق البرنامج وهو يقيس مدى الاستفادة من إجراءات تطبيق البرنامج .

- **تقديم البرنامج** :

مقياس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة قبل البدء بالبرنامج وبعد الانتهاء من الجلسات حيث نقارن مدى التحسن الذي طرا على الأطفال لمعرفة اثر البرنامج العلاجي في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لديهم ،، وعرضت محتويات البرنامج على مجموعة الخبراء من المختصصين في علم النفس ومن اهل العلم والدراية والخبرة بالموضوع الذي ينتاوله البرنامج وطلب من المحكمين للحكم على مدى صدق مضمون البرنامج واقتراح اي تغيير أو الاضافة للافكار أو العبارات أو الكلمات ،

- **العينة** :

حيث تم اختيار العينة بالطريقة القصدية وذلك لاختيار جميع الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بوحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية

الخرطوم في الفترة (يوليو ٢٠١٩م) وبلغ عدد العينة في تلك الفترة (١٦) طفل وهي عينة قليلة العدد ، لذلك قامت الباحثة باختيارهم جميعا ،وتكونت العينة من اعمار وفترات اصابة ومستويات تعليمية للاب والام متقاربة

- **تنفيذ البرنامج** :

بعد ان تم اخذ الموافقة من وحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم على تطبيق البرنامج على الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بموجب خطاب الى مدير وحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم ، بعد ان تم اختيار الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب الذين سوف يتم تطبيق البرنامج عليهم وهم جميع جميع الأطفال الذين تحصلت عليهم الباحثة في الفترة (يوليو ٢٠١٩م) فبلغ حجم العينة (١٦) من الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب ، ولغرض تنفيذ البرنامج بالشكل المطلوب توجد عوامل روعي فيها الاتي : ارادة ورغبة ولي امر الطفل في إشراك ابنه في البرنامج ، تطبيق مقياس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة " القياس القبلي " ،تهيئة الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب للبرنامج العلاجي . عند تنفيذ البرنامج جرت الجلسات العلاجية لمجموعة البحث كما يلي : بعد ان اخذ الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب اماكنهم المخصصة ، تبدا الباحثة بالاستعانة بالأدوات وفق اهداف كل جلسة ، المناقشة تبدا في اثناء اجراءات الجلسة .حيث تم البدء بتطبيق فقرات البرنامج بتاريخ (١/٧/٢٠١٩) وتم انتهاء التاريخ (١١/٨/٢٠١٩) اي استغرق البرنامج فترة ستة اسابيع بمعدل جلستين اسبوعيا .

- **التقويم النهائي للبرنامج** :

تطبيق الاختبار البعدي للمقياس اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لمعرفة فاعلية البرنامج العلاجي باللعب في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، وتم حصر درجات الاختبار القبلي والبعدي وذلك لملاحظة الفرق في الدرجات المتحصل عليها قبل وبعد تطبيق البرنامج ، راي الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب حول البرنامج العلاجي باللعب ومدى الاستفادة من الجلسات .

- **اساليب المعالجة الإحصائية**

- الاختبار التائي *(T.Test)* لمتوسط مجموعة واحدة .
- الاختبار التائي *(T.Test)* لمتوسط مجموعتين مترابطتين .
- تحليل التباين الاحادي للمجموعات *(Anova One Way)*.
- معادلة ارتباط الفاكرونباخ .

- **عرض ومناقشة النتائج**:

- **عرض ومناقشة الفرض الاول** :

ينص الفرض على أنه "تتمييز سمة اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بالارتفاع (قبل تطبيق البرنامج)"

الجدول (٣) اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما اذا كان الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب يعانون من اضطراب ضغوط مابعد الصدمة

حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط المحكي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
16	30.94	4.27	22	4.74	15	0.000	فروق الدالة الإحصائية

من الجدول السابق يلاحظ ان حجم العينة (١٦) ومتوسط الاضطراب ضغوط مابعد الصدمة (30.94) ولانحراف المعياري (4.17) والوسط النظري المحكي (22) وقيمة (ت)(4.74)بدرجة الحرية (30) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي قيمة غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ويعني ذلك ارتفاع اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب . ولقد تحقق هذا الفرض وبالتالي يكون قد اتفق مع نتيجة الدراسة (الصوالحة ،٢٠٠٧م) ودراسة (خليل ، ٢٠٠٩) التى أشارت إلي ان الطفال الذين تعرضوا للاغتصاب تتسم الضعوط النفسية لديهم بالارتفاع الدال، إن معاناة الأطفال الناتجة عن الاغتصاب لا تنتهي بانتهاء المعتدي من عملية الاغتصاب بل قد تمتد اثارها ومخاطرها وتبقى طوال فترة الطفولة واحيانا المراهقة وبلوغه حتى الشيخوخة ، حيث اثبتت دراسة (بركات ٢٠٠٢م) ان ٤٠٪ من المفحوصين قد افادو بأنه م تعرضوالخبرة جنسية في فترة الطفولة ومنعهم الخوف من ان يطلعوا احد عليها حيث يعاني الأطفال الكثير من المشكلات النفسية التي ترتبط بالاكتئاب والغضب والحزن والشعور بالعجز ، وينعكس على تفكيره ومشاعره بشان المستقبل حيث تظهر لديه اتجاهات سلبية نحو ذاته نتيجة لصدمة الاغتصاب مما يؤثر في رؤيته لذاته في مرحلة الرشد فالعجز والاحساس بالفشل وكراهية للذات ، كل ذلك يعد من المكونات الرئيسية للاكتئاب وان هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (البدائية ، ٢٠٠٧م) حيث اوضحت أنه م يعانون الكدر والضيق النفسي وانخفاض تقدير الذات . وان ظهور المعارف السلبية لدى ضحايا الاغتصاب هي بمثابة محاولات يقوم بها الطفل لكبت شعوره لأنه لم يستطيع ان يدافع عن نفسه ضد المعتدي ويرجع الي المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل وقد يدركها بوصفها تمثل شكل من اشكال العقاب له على سلوكه مما يساهم في لوم الذات لديه وهذا يتفق مع ما أشار اليه (جنوف ، ١٩٨٥م) المذكور في (حسين ، ٢٠٠٨م) في الطرق التي يستخدمها الأطفال مع الأحداث الصدمية والاعتقادات السلبية عن الذات ، وكذلك القلق الخوف يظهر بشكل واضح في صور وأعراض فسيولوجية مثل ارتفاع ضربات القلب وزيادة العرق والأعراض الانفعالية مثل التوتر والانزعاج والخوف والهلع . وكذلك الأعراض السلوكية ووجود صور ذهنية وافكار وذكريات متكررة عن الصدمة (فلاش باك) والاحلام المزعجة والكوابيس والتبول اللاارادي الذي يصاحب ذلك وظهور الازمات النفسية مثل مص الأصابع وقضم الأظافر والتهتهة في الكلام والالام الجسدية وانخفاض مستوى الذكاء وتدهور الاداء الاكاديمي ، حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الجمعية المغربية لحماية الأطفال٢٠٠٨م) التي اوضحت ان الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب كانوا أكثر اظهار للمشكلات السلوكية مثل الاكتئاب والعدوان ، واضطراب ات النوم ،والشكاوي الجسمانية ، والمشكلات الجنسية . وكل

ذلك نتيجة للصدمة التي تعرض لها الطفل من اجراء الاغتصاب والذي تكون أعراض ه مرتفعة ، وكذلك دراسة (شويس ، ٢٠٠٧م) التي اثبتت أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ظهور الأعراض المرضية وبين الاستغلال الجنسي وبالتالي يكون الأطفال في امس الحاجة لتدخل العلاج ودعمهم ومحاولة تفريغ كل تلك الشحنات الانفعالية ، ويدعو ذلك الى تصميم برنامج علاجي موضوع باسلوب علمي يتيح تخفيف اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة .

- **عرض ومناقشة الفرض الثاني** :

ينص الفرض بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب الضغوط ما بعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضو للاغتصاب بين القياس القبلي والبعدي للاضطراب ،ولصالح القياس البعدي .

الجدول (٤) : اختبار (ت) للفرق بين مجموعتين مرتبطتين لمعرفة ماذا كانت توجد فروق ذات ادلالة احصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال اللذين تعرضوا للاغتصاب بين القياس القبلي والبعدي للضطراب لصالح القياس البعدي

الاضطراب	حجم العينة	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
قياس قبلى	١٦	٣٠,٩٩	٤,١٧	١٥,١٦	٣٠	٠,٠٠٠	يوجد فرق دال إحصائيا
قياس بعدي		١٣,٩٤	١,٦٥				

من الجدول السابق يلاحظ ان حجم العينة في القياس القبلي (١٦) ومتوسط ضغوط مابعد الصدمة (٣٠,٩٤) والانحراف المعياري (٤,١٧) وحجم العينة في القياس البعدي (١٦) ومتوسط ضغوط مابعد الصدمة (١٣,٩٤)والانحراف المعياري (١,٦٥) وقيمة (ت) (١٥,١٦) بدرجة حرية (٣٠) والقيمة الاحتمالية لها (٠,٠٠٠) وهي قيمة الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويعني ذلك وجود فروق في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة بين القياس القبلي والبعدي، لصالح البعدي ويدل ذلك على فاعلية البرنامج العلاجي لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، وقد تحقق هذا الفرض وبالتالي يكون قد اتفق مع نتيجة دراسة (سنباني ،٢٠٠٥) التى بينت النتائج المتعلقة باضطراب مع بعد الصدمة فاعلية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الأعراض لدى المجموعة التجريبية . ونتيجة دراسة (عز، ٢٠٠٢) التي بينت فاعلية الاسلوب العلاجي المتبع في علاج الحالة . حيث استخدمت الباحثة فنيات واستراتيجيات العلاج باللعب التي تعمل على تفريغ الانفعالات والمشاعر السلبية والغضب الذي بداخل الطفل نحو المعتدي حيث أنه م يمارسون إشباعا لدوافع لايملكون إشباعا لها في حياتهم الواقعية فتساعدهم على التكيف والسيطرة على الذات وزيادة الوعي والانتباه وإعادة الثقة في الذات والاخرين والالتزام بالقواعد والأخلاقيات ومعرفة الخطأ والصواب والحلال والحرام بفضل ما يمثلونه من معاني ومفاهيم وقيم واتجاهات واخلاقيات عن طريق ممارستهم للعب مما يشعرهم بالراحة والرضا ومنها الاستراتيجيات التي استخدمتها الباحثة لتتدعيم ويعني تقوية السلوك ، فهو يزيد من إمكانية وقوع السلوك مستقبلا ويرى (واطسون ،١٩٨٨م) ان التدعيم يجعل السلوك غاضعا لتحكم المنبهات الملائمة ومن ثم يتوقف نجاح أو فشل اي برنامج تدريبي انمائي أو

علاجي على قوة وفعالية التدعيمات المستخدمة . ومنها المدعمات الاجتماعية مثل المرح والابتسامات وكل مايشير الى الاهتمام بالطفل والتدعيم الايجابي وتشمل استخدام الحلوى والتغذية الراجعة والتصفيق .وكذلك التعزيز فسلوك الأطفال في اللعب يميل الى التكرار بفضل التعزيز الذي يتلقاه فاذا كوفئ السلوك فسوف يميل الطفل الى تكراره ، واذا تم تجاهله أو عقابه فمن المرجح ان يقل تكراره واتفقت معه دراسة (سنباني ،٢٠٠٥) التى بينت النتائج المتعلقة باضطراب مع بعد الصدمة فاعلية برنامج العلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الأعراض لدى المجموعة التجريبية .استخدمت الباحثة الالعاب الايهامية التي تقوم بتفريغ المشاعر والانفعالات المكبوتة في اللاشعور لدى الأطفال وذلك بسقاطها على الأحداث الصدمية الناتجة عن الاغتصاب بحيث يساعد اللعب الايهامي على النمو الانفعالي للأطفال (ذكور واناث) في التغلب على الصعوبات تواجههم نتيجة لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة فإن الالعاب الايهامية والتمثيلية التي استخدمتها الباحثة في البرنامج العلاجي باللعب تعمل على التواصل بين الأطفال والكبار ولاسيما ذلك عندما يقوم الطفل بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب دور البوليس الذي يقوم بالقبض على الشخص الذي اعتدى عليه عن طريق لعب الدور وممارسة الأطفال الالعاب لتقليد والحركات الاصوات من خلال ممارسة ألعاب الحيوانات وتكرار هذه الالعاب يجعل الطفل أكثر قدرة على التعرف على مشاعره ومواقفه إزاء الصدمة .

ولقد استخدمت الباحثة العديد من استراتيجيات النظريات الاخرى واتفقت في ذلك مع دراسة (Trowell, et.al.,2002) التي اوضحت ان الارشاد فعال في تقليل الاثار السلبية للاساءة الجنسية والسلوك غير التوافقي وفقا للنظريتين السلوكية والتحليلية . وترى الباحثة ان العلاج باللعب كان فعالا في تخفيف اضطراب ضغوط مابعد الصدمة الناتجة عن الاغتصاب وذلك لاستخدامها الاستراتيجيات السابقة الذكر وكذلك لما للعلاج باللعب من اهمية أدت الى إثراء البرنامج العلاجي عند الأطفال ومن فوائد العلاج باللعب أنه يعلم الأطفال كيف يعبر عن خوفه وغضبه ودوافعه ورغباته واتجاهاته ومشاعره وصراعاته وإحباطاته بصورة واقعية . وأنه يتيح فرصة للتصريف والتنفيس الانفعالي وازاحة مشاعر الغضب والعدوان إلى اشياء اخرى بديلة وأنه يساعد الطفل على الاستبصار عن متاعبه واسبابها كما يعينه على ايجاد حلول لها وأنه قد تتضح لدى الأطفال اثناء اللعب قدرات ومواهب كانت خافية عنه مما يزيد معرفته بنفسه وثقته فيها ، كما يساعد الطفل على إدراك العالم الخارجي ويثري حياته بمجموعة كبيرة من المعارف والمعلومات المتصله بالعالم المحيط به .

- **عرض ومناقشة الفرض الثالث** :

ينص الفرض بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطراب ضغوط مابعد الصدمة في الاختبار البعدي لدى الأطفال الذين تعرضو للاغتصاب تبعا لمتغير فترة الإصابة . وللتاكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ف)

لتحليل التباين الاحادي (انوفا) لمعرفة ما اذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة في الاختبار البعدي للأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب تبعا لمتغير فترة الإصابة .

الجدول (٥) يوضح استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين الاحادي (انوفا) لمرفة ما اذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة في الاختبار البعدي للأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب تبعا لتغير فترة الإصابة.

تباين الفعالية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
بين المجموعات	١٩,٠٨٣	٢	٩,٥٤٢	٠,٦٩٤	٠,٥١٧	لايوجد فرق دال إحصائيا
داخل المجموعات	١٧٨,٦٦٧	١٣	١٣,٧٤٤			
المجموع الكلي	١٩٧,٧٥	١٥				

من الجدول اعلاه يلاحظ ان مجموع مربعات تباين درجات الفاعلية للبرنامج العلاجي بين المجموعات (١٩,٠٨٣) بدرجة حرية (٢) ومتوسط مربعات (٩,٥٤٢) ومجموع مربعات التباين داخل المجموعات (١٧٨,٦٦٧) بدرجة حرية (١٣) ومتوسط مربعات (١٣,٧٤٤) قيمة (ف) (٠,٦٩٤) القيمة الاحتمالية لها (٠,٥١٧) وهى قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ويعني ذلك عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج العلاجي للاضطراب ضغوط مابعد الصدمة بين المجموعات حسب فترة الإصابة وهذا يؤكد فاعلية البرنامج العلاجي باللعب في التاثير على افراد العينة بغض النظر عن فترة الإصابة وهذا يحسب لصالح البرنامج ، وذلك لدة اسباب من وجهة نظر الباحثة وذلك لان وحدة حماية الاسرة والطفل التابعة لشرطة ولاية الخرطوم التي ينتمي اليها الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب وذكرت أنه لم تقدم لهؤلاء الأطفال برنامج علاجي متكامل كالذي قامت الباحثة بتصميمه وتطبيقة عليهم مما ادى الى ثبوت الاثار الصدمية ، كما ان المجتمع الذي يعيش فيه الطفل يتجاهل المشكلة وان الاهل لايشجعون الطفل المصدوم الذي تعرض للاغتصاب في التعبير عن انفعالاته ومخاوفهم لاعتقادهم بان ذلك قد يؤدي الى تفاقم القلق والعوارض . وقد اكدت نتيجة دراسة كل من(البدائية،٢٠٠٧) ،(الجمعية المغربية لحماية الأطفال ،٢٠٠٨م) في تدني مفهوم الذات لدى الأطفال الذين تعرضوا لجرائم الاغتصاب وكذلك تميزهم بدرجة عالية من السلوك العدواني والعنف اللفظي . والواقع ان التعبير الانفعالي عن الحدث بما في ذلك التعبير اللفظي والسلوكي (البكاء ، الغضب ، العدوانية ، الضرب الرمزي للمعتدي عن طريق الدمي واللعب) يريح الطفل ويحرره من الانفعالات المكبوتة وكذلك من عمليات التجنب والنكران لذلك يحتاج الطفل المصدوم للتعبير عن الانفعالات المكبوتة حتى يسيطر على الواقع .

- **الخاتمة** :

وكانت النتائج التي توصل اليها الدراسة :

- ارتفاع اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في الاختبار القبلي (قبل تطبيق البرنامج العلاجي).

- فاعلية البرنامج العلاجي باللعب في تخفيف اضطراب ضغوط اضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب من خلال الفروق الإحصائية الدالة في اضطراب ضغوط مابعد الصدمة داخل المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي .
- عدم وجود فروق في فاعلية البرنامج العلاجي لاضطراب ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب بين المجموعات حسب فترة الإصابة .

• التوصيات :

- ضرورة عرض الطفل على طبيب نفسي أو معاج نفسي لاسترجاع الافكار والمشاعر الناجمة عن هذه الخبرة المؤلمة معه بالتفصيل حتى لاتظل مكبوتة بداخله.
- إعداد وتنفيذ البرامج طويلة الامد في الوقاية والتخفيف والمعالجة لمشكلة اضطراب ضغوط مابعد الصدمة عند الأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب.
- إقامة الدورات والندوات الارشادية والتوجيهية لاسر الأطفال والأطفال الذين تعرضوا للاغتصاب في كيفية تجاوز فترة اضطراب ضغوط مابعد الصدمة .

• المراجع :

- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٨م): اساءة معاملة الأطفال النظرية والعلاج ، الطبعة الاولى ، دار الفكر ، الاردن – عمان .
- زهران ، عبدالسلام حامد (٢٠٠٣م) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة الرابعة ، عالم الكتب ، القاهرة .
- الصوالحة ، محمد احمد (٢٠٠٧) : علم نفس اللعب ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة ، عمان – الاردن
- عبد المنعم ، محمد (٢٠٠٧م) : أطفال بلا عنف ، الطبعة الاولى ، دار الافق للنشر والتوزيع القاهرة
- عمر ، ماهر محمود (٢٠٠٥) : سيكولوجية العلاقات الاجتماعية ،الطبعة الاولى ، دار المعارف الجامعية ، الاسكندرية .
- لال، زكريا بن يحيى (٢٠٠٧م) : العنف في عالم متغير ، الطبعة الاولى ، دار النشر ب.ن. الرياض
- هنداوي ، علي(٢٠٠٣م): سيكولوجية اللعب ، دار حنين للنشر والتوزيع ، عمان – الاردن .
- يعقوب ، غسان (١٩٩٩م) : سيكولوجية الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي اضطراب ضغوط مابعد الصدمة ، دار الفارابي، لبنان.
- البدائية ، ذياب (٢٠٠٧) : مفهوم الذات لدى الأطفال الذين تعرضوا لجرائم الاغتصاب وعلاقتها ببعض المتغيرات ،الرياض ، اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية ، ندوة حماية الأطفال من الاستغلال والاتجار
- الصوالحة ، هادية محمد (٢٠٠٧) : الضغوط النفسية لدى الأطفال الذين تعرضوا لجرائم الاغتصاب وعلاقتها ببعض المتغيرات ، بحث مقدم للحلقة العلمية لمفهوم حماية الأطفال من الاغتصاب ، بيروت – لبنان ، معهد التدريب كلية الشرطة .
- الجمعية المغربية لحماية الأطفال (٢٠٠٨م): السلوك العدواني للأطفال ضحايا الاعتداءت الجنسية ، ندوة وزارة الداخلية المغربية لحماية الأطفال من الاعتداءات الجنسية ، الدار البيضاء .
- شويس ، لارا محمد ، وفخر عدنان عبد الحي(٢٠٠٧) : الاستغلال الجنسي للأطفال مشروع مقدم لنيل الإجازة في الارشاد النفسي ، جامعة دمشق ، كلية التربية

- خليل ، سحر محمد (٢٠٠٩م) : الضغوط النفسية لدى الأطفال الذين تعرضوا لجرائم الاغتصاب وعلاقتها ببعض المتغيرات ، بحث ماجستير غير منشور ، جامعة النيلين ، كلية الدراسات العليا.
- بركات ، مطاوع (٢٠٠٢م) : الاستغلال الجنسي للأطفال كما يتذكرة الراشدون في طفولتهم ، بحث ماجستير غير منشور ، جامعة دمشق ، كلية التربية .
- ترووبل واخرين (٢٠٠٢م) برنامج إرشادي لتقليل الاثار المترتبة على الاساءة الجنسية ، موقع رانم التابع لجمعية الاخصائيين الاجتماعيين .
- (السنباني ، إيمان صالح ٢٠٠٥) : فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تخفيف اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأطفال المساء اليهم جنسيا ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- عز ، ايمان(٢٠٠٢) : اضطراب الشدة مابعد الصدمة لدى الأطفال ، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة ، عمان ، الاردن .
- (التقرير السنوي لليونسيف /فرع المانيا ٢٠٠٨)WWW.unicef.org/arabic.com

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

موديول رقمى مقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية

إعداد :

أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودى فوده
أستاذ بقسم المناهج وطرق تدر يس العلوم التجارية
كلية التربية جامعة طنطا
أ. محمد إبراهيم رضوان
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية المساعد
كلية التربية جامعة طنطا

موديول رقمى مقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية

أ.د/ فاتن عبد المجيد السعودى فوده
أستاذ بقسم المناهج وطرق تدر يس العلوم التجارية
كلية التربية جامعة طنطا
أ. محمد إبراهيم رضوان
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية المساعد
كلية التربية جامعة طنطا

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى تطوير موديول تعليمي رقمي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لدى طلاب المدراس الثانوية التجارية. لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتبني منهجية بحث متقدمة تجمع بين استخدام مدخل بحوث التصميم والتطوير، والبحث شبه التجريبي، متبوعا بتطبيق بعد أساليب البحث النوعي. وفقا هلذه المنهجية، مرت عملية تصميم الموديول الرقمي بثلاث مراحل: المرحلة الأولى اشتملت على تحليل الاحتياجات التعليمية اللازمة لتنمية مهارات اتخاذ القرارات الإدارية في مجال الأعمال، وتحليل الاحتياجات التكنولوجية والمعايير اللازمة لتصميم هذا الموديول وتقديمه عبر أنظمة التعلم الإلكتروني، وفي المرحلة الثانية قام الباحثان بتصميم الموديول الرقمي تصميما تعليميا لتحديد استراتجيات التقديم ومخرجات التعلم وطرق قياسها وتقييمها، ومتطلبات التطوير والتقديم عبر أنظمة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني، وفي المرحلة الثالثة، قم الباحثان بإخضاع هذا الموديول للاختبار والمراجعة عبر الخبراء والمختصين في مجال البحث. وللتأكد من فاعلية هذا الموديول في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، تم تجريبه تجريبا أولي على عينة من طلبة المدراس الثانوية التجارية تم اختيارهم بطريقة مقصودة، بلغت ١٥ طالبا وطالبة، من طلبة المدارس الثانوي التجارية.وأسفرت عملية التجريب الأولي لهذا الموديول والتقييم النوعي لأداء المشاركين عن تحسنا ملموسا في نمو مهارات اتخاذ القرار الإداري بمجال الأعمال، حيث تمكنت الغالبية العظمى (١٢ مشاركا، بنسبة ٨٠٪) من تحقيق مستوى تمكن يفوق ٩٠٪. كما أظهرت نتائج التجريب والتحليل الإحصائي لأداء المشاركين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي للمشاركين في اختبار قياس المعارف والمهارات المرتبطة باتخاذ القرار الإداري في مجال الأعمال. مما يشير إلى أن الموديول الرقمي كان له تأثير مباشر في تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة. واستنادا إلى هذه النتيجة، وما قدم من تفسير لها، أوصى البحث بالتوسع في تصميم وتطوير البرامج والمناهج والوحدات التعليمية الرقمية وتقديمها عبر أنظمة التعلم الرقمي، واتاحتها لكافة طلاب المدارس الثانوية التجارية. كما أوصى البحث بمراعاة التنوع في استخدام أدوات نوعية لتقييم أداء المتعلم والاستفادة من الأدوات الإلكترونية التي توفرها أنظمة التعلم الرقمي.
الكلمات المفتاحية: التعلم الرقمي، مهارات اتخاذ القرار، التعليم الفني التجاري، الأعمال الإدارية

A Proposed Digital Module for Developing Decision Making Skills in Business Administrative Domain among Commercial Secondary School Students

Faten Abdel magied El soudy Fouda & Mohammed Ibrahim Radwan

Abstract :
The aim of this research was to develop a digital learning module to develop decision-making skills in the field of business administration among students of commercial secondary schools. To achieve this goal, the researchers adopted an advanced research methodology that combines the use

of the design and developmental research approach and semi-experimental research, followed by the application of qualitative research methods. According to this methodology, the digital learning module design process has gone through three phases: The first phase involved the analysis of educational needs to develop administrative decision-making skills in business field, the analysis of technological needs and the standards needed to design and deliver this module through e-learning systems. In the second phase, the researchers designed the digital module to determine the learning outcomes, delivery and assessment strategies, and the requirements of uploading this module through the MOODLE as a learning and content management system (LCMS). In the third stage, the researchers exposed this module to the test and review by experts and specialists in the field of research. In order to ensure the effectiveness of this module in achieving the targeted learning outcomes, it was initially piloted on purposeful sample consisted of 15 male and female students in commercial secondary school.The initial testing and piloting of this module and the qualitative assessment of participants' performance resulted in a significant improvement in the growth of business decision-making skills, with the vast majority (12 participants, 80%) achieved and mastered a level that exceeds 90%. The results of experimentation and statistical analysis of the performance of the participants showed that there are statistically significant differences between the pre and post performance of the participants in the knowledge and skills test associated with administrative decision making in the field of business. This indicates that the digital learning module has a direct impact on achieving the desired learning outcomes.Based on this result and the explanation provided, the research recommended that the design, development, and delivery of digital programs, curricula and modules through digital learning systems be expanded and made available to all commercial secondary school students. The research also recommended taking into account the diversity in the use of qualitative tools to assess the performance of the learner and make use of the electronic tools provided by digital and learning management systems.

Keywords: digital learning, decision-making skills, commercial secondary schools, Business administration

- **أولاً : خطة البحث:**

- **مقدمة البحث**

فى ظل عالم متغير يقوده التطور التكنولوجى أدى إلى فجوة عميقة بين المهارات المطلوبة لسوق العمل وتلك الموجودة فى المناهج الدراسية، نتيجة عدم تطويرها لإعداد الطلاب وفق مستحدثات الأعمال، ويعزى ذلك إلى ضعف أنظمة التعليم من دراسة التغييرات المتسارعة فى عالم الأعمال؛ فبداية الإصلاح تتطلب التحول لربط الجانب الفكرى والمهنى لصياغة وتنظيم المناهج ضمن مفاهيم ومبادئ الإقتصاد المعرفى، الذى يوجب مؤسسات التربية بتشكيل العقلية المهنية للطلاب وفق متطلبات سوق العمل فى العصر الرقمى، ويستلزم ذلك تطوير مختلف مناهج التعليم، ومن بينها مناهج التعليم الثانوى التجارى لتواكب متغييرات بيئة الأعمال المستحدثة. (رضوان،٢٠١٤)

وظهر ضعف المناهج التجارية المهنية وعدم تحديثها وتكاملها نتيجة وجود انفصال بين احتياجات الصناعة وسوق العمل ومناهج المدارس الثانوية التجارية فيما يخص المعارف المهارات اللازمة للأداء النموذجى لخريجى المدارس الثانوية التجارية، وعدم قناعة العديد من أصحاب الأعمال بالمناهج التجارية ووجود قصور فى إعدادها.

وعلى الرغم من تدهور النظرة المجتمعية للتعليم المهنى والفني إلا أن الأمر يحتاج إلى تغير نظرة المجتمع عن التعليم الفني من اعتباره وسيلة استيعاب الفاشلين من التعليم العام إلى التركيز عى دوره فى معالجة البطالة والأرتقاء بالأقتصاد والإستثمار؛ حيث تعد مخرجات التعليم الأساسى مدخات للتعليم الفني وتعتبر مخرجات التعليم الفني مدخلات للتعليم العالى حال استكمال خريجي التعليم الفني التعليم العالى. (وزارة التخطيط والمتابعة، رؤية مصر٢٠١٧، ٢٠٣٠ ١٥٣ -١٥٩)

كما يتضح عدم ملاءمة مهارات الخريجين لمتطلبات سوق العمل؛ والتى واتضحت من استطلاعات الرأي السابقة ومنها عدم رضا أصحاب الأعمال، والجهات الموظفة عن ضعف مستوى خريجى مدارس التعلم الفنى التجارى في الإلتحاق بالقطاع الوظيفى والمهنى وقطاع الأعمال واحتياجهم للعديد من المهارات المهنية؛ مما يعكس الحاجة الملحة إلى التغير الجذري عن طريق تطوير هذه المدارس والتأكد من امتلاكها لكل الأدوات والأجهزة والمعدات اللازمة لتدريب وتعليم الطلاب على سبل الأعمال الحديثة فى مؤسسات المجتمع المهنى والوظيفى.

وقد اشار عبد العزيز وفوده (٢٠١٤) إلى ضعف الكفاءة المهنية فى برامج إعداد معلم العلوم التجارية وتنميته مهنيا؛ ينعكس على أداء خريجى مدارس التعليم الثانوى التجارى، نتيجة عدم مواكبتهم للتطورات التكنولوجية الحديثة والمتسارعة فى مجال الأعمال.

فلابد من وجود خطة لإصلاح منظومة التعليم الفنى بصفة عامة، والتعليم الفنى التجارى بصفة خاصة لربط احتياجات سوق العمل ومتطلبات التعليم والتدريب المطلوبة؛ وتوفير بيئات تعلم ذكية ومعامل ومختبرات تدريب إدارية ومالية حديثة تسمح للخريجين بممارسة الأعمال فى إطار تكنولوجى وفق احتياجات قطاعات الأعمال.

ويسيرُ عالمُ ادارة الاعمال اليومَ بخطًى سريعة، لذا من الضّروري الاهتمام بالمهاراتِ الأساسيَّةِ في إدارة العمل من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة حتى يتمكن أصحاب الأعمال من إدارة أعمالهم بكفاءة، ولهذا فإنه يجب أن يتمكن أصحاب الأعمال كيف يمكنهم التخطيط للأعمال، وتنظيم المسؤوليات وتفويض الصلاحيات، إلى جانب بعض الأفراد الذين يتمتعون بشخصية قيادية والقدرة على التوجيه والإشراف، ويفهمون كيفية إدارة الأفراد، وبناء فريق العمل.

وتعتمد إدارة الأعمال على تنفيذ أربع وظائف رئيسيّة كما أشار إليها كل من السلمى ،(٢٠٠٢)؛ Kinícki, & Williams,. (2010) ; Diez-Viel, et.al.,(2012); (Collins, (2012:262)

- التّخطيط: هو تحديد الأهداف، وبناء الاستراتيجيّات والخُطط المُناسبة لتحقيقها من أجل الوصول إلى صنع قرار، أو تقديم شيء جديد في المراحل النهائيّة من تطبيق الوظائف والعمليّات الإداريّة المتنوّعة.
- التّنظيم والتّنسيق: هي الوظائف التي تهدف إلى وضع القواعد المناسبة، وتحديد المهام والمسؤوليّات التي ينبغي القيام بها، وفقاً لخطوات مُعيّنة ومُحدّدة، ومن ثم ضمان تنسيقها باستخدام الأساليب الإداريّة التي تُساعد في توزيع هذه المهام على الأشخاص المناسبين في بيئة العمل.
- القيادة والتّوجيه: هي تطبيق الوسائل التي تهدف إلى التّأثير على الأفراد بطريقة إيجابيّة من خلال العمل على تحفيزهم للقيام بالمهام المطلوبة منهم، والتّواصل والتّفاعل معهم، سواءً من خلال تدريبهم، أو تقديم المساعدة لهم في إنجاز وظائفهم، وأيضا العمل على توجيههم بالطّرق السّليمة التي تُساهم في تحقيقهم للأهداف المطلوبة بكفاءة.
- الرقابة والمتابعة: هي المُتابعة الدّائمة لسير عمل الأفراد عن طريق الإطّلاع على النّتائج الخاصّة في العمل، والمقارنة بين ما تمّ تحقيقه واقعيّا وما سبق التّخطيط له، وما زال في حاجة إلى توفير الأدوات والوقت من أجل المباشرة في تنفيذه فعليّا، ويتمُّ في مرحلة الأعمال اكتشاف الأخطاء الواقعة، ومن ثم القيام بتصحيحها ضمن السّياسات الخاصّة في العمل.

ويرى (Harris, 2012) أن التخطيط هو الوظيفة الإدارية الأولى التي يمارسها المدير، والعلاقة منظومية التأثير بينه وبين باقى الوظائف الإدارية وحلقات النشاط الإدارى الأخرى من تنظيم وتوجيه ورقابه.

ولا تقتصر الأعمال الإدارية على أداء الموارد البشرية فقط، بل تمتد إلى الموارد الأخرى المادية والمالية، وتُعنى الأعمال التأكد من أن كل شىء فى المنظمة يسير وفق الخطط الموضوعة والمبادئ التي يجب الالتزام بها للكشف عن مدى وجود مشاكل أو معوقات تعيق العمل، التعرف على الانجازات ومدي مطابقتها للخطط الموضوعة، الإطمئنان على سير العمل. (Collins,2012:297)

كما أشار ماهر(٢٠٠٧: ٢٠) أن للقيام بوظائف إدارة الأعمال من التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة تحتاج إلى قرار مناسب حيث أن إعداد أو تعديل فى الأهداف التنظيميّة الخاصّة بالعمل يحتاج إلى قرار؛ بالإضافة إلى ترجمة وشرح أهداف العمل للأفراد حتى يُساعد ذلك في تعزيز فهمهم لطبيعة الوظيفة أو العمل الخاصّة بهم، وللتمكن من النّجاح في تنفيذ مَهامهم يحتاج إلى اقتراحات وبدائل واتخاذ قرار. وفى هذا الصدد أشار (Mincemoyer, Perkins, 2003) أن تحفيز الأفراد إلى المشاركة في صنع القرار، والإبتعاد عن المركزيّة في اتّخاذ

القرارات، واستبدالها بالمشاركة الفعّالة من قِبَل الأفراد يدعم الأداء الجيد فى مجال إدارة الأعمال؛ حيث ينشأ القرار في عدد غير محدد من المواقف، من حل المشكلة إلى تنفيذ وإنجاز مقرر عمل، وعملية صنع القرار مرتبطة أساسا بالقيم الشخصية لكل قائد فريد مستقل وكذلك بالأهداف الشخصية وبأسلوب إدارته.

ويعدُ صنع القرار مجموعة متسلسلة من العمليات والإستنتاجات الفردية والجماعية التي تنتهي باتخاذ قرار/ بديل لمواجهة موقف أو مشكلة إدارية معينة، إلا أن مفهوم القرار ليس مقتصرا على الإختيار النهائي بل إنه يرجع إلى الأنشطة التي تؤدي إلى ذلك الإختيار، وبناء عليه فالمدير تقع عليه مسؤولية إختيار الطاقم الإداري والمرؤوسين المساندين له في مختلف إجراءات العمليات الإدارية وخاصة منها عملية صناعة القرار الإداري(Fox. et.al., 2012).

ويؤكد خبراء الفكر الإداري الحديث على ضرورة تطبيق الأساليب الجماعية في التنظيم وتوزيع حق اتخاذ القرار بشكل يحقق المشاركة الفعالة واعتبار رجل الإدارة ضابط لعملية اتخاذ القرار وليس صانعا لها.(مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك PMIC,2007)

ويشير (Alduaij, 2012) بأن اتخاذ القرار عملية يقوم بها الفرد باختيار أحد البدائل وفقا للشروط الموضوعة مسبقا، ولايحق له أن يتجاوز هذه الشروط سواء بالإضافة أو التعديل.

بينما يؤكد(Appelt, et,al., 2011) أن اتخاذ القرار سمة أساسية من سمات الشخصية القادرة على معالجة الأمور بطرق إبداعية بما يحقق الهدف.

ويعرفها (Baysal, 2009) بأنها عملية تقدير أو إصدار قرار/ حكم فى ضوء معيار معين بين مجموعة من البدائل، بعد تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل، ومن ثم وضع خطة مستبلية لمتابعة تنفيذ القرار. ويرى (Eggert,٢٠١٣) أن عملية اتخاذ القرار لاتتوقف عند حد إختيار أحد البدائل، ولكن بالبحث فى تفاصيل البدائل المطروحة، وتحديد الأولويات؛ ومن ثم مراقبة النتائج وتصحيح المسار.

ومن الأهداف الخاصة للمدارس الثانوية التجارية إعداد الملتحقين بها لمزاولة الأعمال الحرة التى تشارك فى التنمية الإقتصادية، وكذلك ممارسة عدد من الأعمال فى الشركات والمؤسسات والمنشأت ذات الصبغة المالية والإدارية من خلال تزويدهم بالجدرات المهنية الوظيفية من معارف ومهارات وسلوكيات مرتبطة بمزاولة الوظيفة على اختلاف أنواعها، ، وتتمثل أهداف التعليم الثانوى التجارى فى الأهداف التالية:

- العمل على إيجاد تنسيق بين أهداف التعليم التجارى وبين أهداف خطط التنمية الإقتصادية على المستوى القومى.
- تطوير المناهج الدراسية بحيث تساير العصر ومستجداته التكنولوجية والاقتصادية.

- تطوير الكتب وطرق التدريس والوسائل التعليميمة لتساير العصر الرقمي ومستجداته.
- إستحداث تخصصات جديدة للتعليم التجارى تمكن من تلبية المتطلبات لسوق العمل واحتياجاتها من العمالة المتخصصة.
- إكتساب الطلاب خبرات عملية بواسطة التدريب فى المنشآت التجارية والإدارية؛ ممايسهم فى إعداد الطلاب للإلتحاق بالعمل كتنفذيين.(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢: ٣٩)

ومن خلال إستقراء محتوى المقررات الدراسية للصفوف الثلاث بالمدارس الثانوية التجارية، وجد الباحثان أن مهارات الأعمال من أكثر المجالات تكراراً بالمقررات، ولكن لم تتوافر بها مهارات إتخاذ القرار على الرغم من أهميتها فى مجال الأعمال؛ مما يستوجب ضرورة مسايرة المقررات الدرسية لتلك التطورات السريعة والمتلاحقة فى متطلبات الأعمال الإدارية والتى منها:

- إتخاذ القرار بمنظومة إدارة العمل من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة.
- إتخاذ القرار بمنظومة الشراء والتوريد.
- إتخاذ القرار بمنظومة البيع والتوزيع والدعاية والإعلان.
- إتخاذ القرار بمنظومة إدارة المشروع الصغير.
- إتخاذ القرار بمنظومة الإنتاج والمخازن.
- إتخاذ القرار المرتبط بعمليات التمويل والإستثمار.
- إتخاذ القرار بمنظومة الإنتاج والمخازن.

وحيث أن المناهج التجارية تمثل الشريان الرئيسى لإعداد خريجى المدارس الثانوية التجارية لممارسة الأعمال المالية والإداري؛ وبالتالى لابد من مواكبة محتواه مع متطلبات العصر وسوق العمل، بالاضافة إلى طرق التدريس الحالية لا تناسب تدريس وتعلم المهارات الإدارية، ولا تتلائم مع طبيعة العلوم المالية والإدارية والتى يحتاج لاكتسابها طرق تعليم وتعلم ترتكز على الخبرات المباشرة والممارسة المهنية، إلى جانب تنفيذ الجانب الميدانى لمهارات الأعمال فى بيئة العمل، ولكن يصعب تطبيقه فى المدارس الفنية التجارية فى الواقع لذا كان يجب العمل على إيجاد الحل من خلال محاكاة مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال من خلال مواقف تدريبية وأنشطة تعليمية، ولذلك يهدف هذا البحث إلى مواجهة القصور الموجود فى تنظيم المناهج التجارية وأساليب تدريسها، وذلك عن طريق توظيف التكنولوجيا فى صياغة الوحدات أو الموضوعات الدراسية لتكون رقمية والتى تتيح فرص إكتشاف وفهم عميق للمعرفة، وإثاره دافعية وتشويق عملية التعلم لدى خريجى التعليم الفنى التجارى.

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

شعر الباحثان بمشكلة البحث من خلال الآتى:

- أولاً: دلائل تشير إلى عدم فعالية التأهيل الذى تقوم به المدارس الثانوية التجارية، ومن هذه الدلائل:

- ✓ عدم توافق مهارات الخريجين وتخصصاتهم مع الإحتياجات الفعلية لسوق العمل، وتمثل أحد الأسباب المؤدية إلى البطالة النوعية، والتى يعانى منها خريجى المدارس الثانوية التجارية.
- ✓ فقدان ثقة أصحاب الأعمال فى قدرات ومهارات خريجى المدارس الثانوية التجارية.
- ✓ ضعف فى البيئة التكنولوجية والمختبرات الإدارية فى المدارس الثانوية التجارية.
- ✓ ضعف الكفاءة المهنية لمعلمى العلوم التجارية؛ ينعكس على أداء خريجى مدارس التعليم الثانوى التجارى، نتيجة عدم مواكبتهم للتطورات التكنولوجية الحديثة والمتسارعة فى بيئة الأعمال.
- ✓ قصور فى أساليب تدريس وتقويم المناهج التجارية بما لايتوافق مع الإتجاهات الحديثة فى التعليم والتقويم. (المجالس القومية المتخصصة ، ٢٠١٠ ، ٥٩ -٦٩)

- ثانيًا: تحليل محتوى المقررات التجارية، والتى إتضح منها أن موضوع إتخاذ القرار فى مجال الأعمال لم يحظى بالإهتمام الكافى على الرغم من أهميته فى مجال الأعمال المالية والإدارية؛ مما أشارا إلى نقص فى مهارات إعداد الخريجين المطلوبة فى القرن الحادى والعشرين فهى المحرك الرئيس لجميع الأعمال.
- ثالثا: نتائج وتوصيات العديد من البحوث والدراسات، والتى أكدت على تطوير مناهج التعليم الثانوى التجارى، وذلك لمواجهة التحديات التكنولوجية الحديثة، وضرورة ربط التعليم الفنى التجارى بأسواق العمل الحديثة، كما أوصت العديد من الدراسات على ضرورة إنتاج المقررات التجارية بشكل إلكترونى، ومن بين هذه الدراسات: دراسة قنديل،٢٠٠١، دراسة فوده،ى ٢٠١٢، دراسة عبد العزيز(٢٠١٣)، دراسة عبد العزيز وفوده (٢٠١٤)، دراسة فوده، أبو الخير (٢٠١٦)؛ بالإضافة إلى منهجية رؤية مصر (٢٠١٧،٢٠٣٠) المرتبطة بمحور التعليم والتدريب وخاصة التعليم الفنى، والتى أكدت على ضرورة ربط مهارات خريجى التعليم الفنى بإحتياجات أصحاب الأعمال وسوق العمل، والعمل على تطوير المناهج الدراسية بمايتناسب مع شغل مهام الأعمال والوظائف والتدريب عليها، وأوصت دراسة عبد العزيز (٢٠١٣)، ودراسة رضوان (٢٠١٤) بضرورة توفير مختبرات إدارية إلكترونية تعمل على محاكاة العمل فى الواقع الفعلى لسوق العمل.
- رابعا: نتائج ملاحظة معلمى العلوم التجارية، والتى اتضح منها: عدم ملائمة طرق التدريس وأساليب التقويم لطبيعة المقررات المهنية من حيث كونها ذو طبيعة تطبيقية مثل: إدارة الأعمال، وإدارة المشروعات والإنتاج والتسويق والمخازن؛ وبالتالى يجب أن يتاح لتعلمها ولتقويمها الخبرات المباشرة، وذلك عكس ما يحدث بالمدارس الثانوية التجارية لعدم توفير معامل ومختبرات إدارية تكنولوجية تحاكى بيئة العمل الفعلية الوظيفية.

- خامساً: نتائج مقابلات الطلاب، والتى اتضح منها: تدنى مستوى أداء طلاب المدارس الثانوية التجارية فى مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، وعدم قدرتهم على استخدام نظام موودل فى التعلم.

• **مشكلة البحث**:

تحددت مشكلة البحث الحالى فى افتقار المناهج الحالية بالمدارس الثانوية التجارية إلى موضوعات تهتم بتنمية مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية؛ وذلك لعدم مواكبة المقررات الدراسية للتطورات الحادثة فى مجال الأعمال، إضافة إلى عدم ملائمة طرق التدريس المستخدمة فى المدارس التجارية لطبيعة المقررات الدراسية؛ وذلك لأنها لاتتيح الفرصة للطلاب لاكتساب الخبرة المهنية المباشرة واللازمة لدراسة مثل هذا النوع من المقررات ذات الطبيعة العلمية والتطبيقية، والتى ترتبط بمتطلبات الحياة المهنية المعاصرة، فضلا عن ضعف إمكانات وتجهيزات المدارس الثانوية التجارية عن إتاحة فرصة التدريب على الموديول الرقمي ببيئة موودل، وأساليب التعلم والتقويم الذاتى. لذا يجب الإهتمام بتدريس الموضوعات بشكل متكامل بإتباع طرق تدريس وأنشطة ومهام تعليمية غير تقليدية وأساليب تقويم لقياس الأداء وناتج الأداء، ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالى سعى إلى تصميم موديول رقمى لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس:" **كيف يمكن تصميم موديول رقمى مقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية ؟**"

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية اللازم توافرها لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية ؟
- ما التصميم المقترح لموديول رقمي لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية ؟
- ما فاعلية الموديول الرقمي المقترح فى تنمية معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية؟
- ما فاعلية الموديول الرقمي المقترح فى تنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية؟

• **أهداف البحث** :

تحددت أهداف البحث فيما يلى:

- إعداد قائمة بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- تصميم موديول رقمي مقترح فى مجال اتخاذ القرارات بالأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وإدخاله ببيئة موودل.

- تنمية معارف إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- تنمية مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

• **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث الحالى فيما يلى:

- إعتبار البحث استجابة لما ينادى به التربويين فى مجال العلوم التجارية من ضرورة تطوير بيئة التعلم وتحولها إلى بيئة تعليمية إلكترونية.
- توجيه نظر القائمين على إعداد المقررات التجارية نحو إعدادها فى صورة مقررات وموديولات رقمية تفيد الخريجين فى سوق العمل بالقرن الحادى والعشرين
- تقديم نموذج مقترح للموديولات الرقمية فى مجال الأعمال الإدارية يمكن أن يستفيد منه المتخصصون في تصميم مناهج العلوم التجارية.
- تقديم أدوات وآليات نوعية لاستقصاء مهارات الأعمال الإدارية والتى تتمثل فى التقييم الذاتى، والملاحظات والمقابلات، والاستبانات، قواعد التصحيح النوعية، والتي يمكن أن يستفيد منها الباحثون في نفس المجال.
- إعداد كوادر من الخريجين مؤهلين بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

• **مصطلحات البحث**:

• **الموديول الرقمي**: The Digital Module

ويعرفه البحث الحالى بأنه منظومة متكاملة من الدروس الرقمية المتضمنه على المعارف والمهارات المرتبطة بإتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، والمدعومة بالصور والفيديوهات والعروض التقديمية وأدوات التفاعل والتواصل، والإختبارات الرقمية.

• **الأعمال الإدارية** : Adminstrations Bussenies

قدرة الأفراد على التخطيط للأعمال، وتنظيم المسؤوليات وتفويض الصلاحيات، والتوجيه والإشراف، وبناء فريق العمل، وإدارة الأفراد، ومتابعة ورقابة الأعمال. (Collins, 2012:297)؛ عبدالوهاب، وأخرون،٢٠٠٦)

• **مهارات اتخاذ القرار**: Descions Taking Skills

تُعرف مهارة اتخاذ القرار بأنها القدرة على ترجمة المعرفة الى تصرف أو عمل أو فعل يؤدي إلى تحقيق متطلبات الأداء النموذجى للأعمال الإدارية (رضوان،٢٠١٤) .ويقصد بمهارة إتخاذ القرار قدرة الفرد على تحديد الموقف والضّرورات، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار الحل المناسب. (مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك PMIC,2008،). ويُعرف البحث الحالى مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية بأنها قدرة خريجى المدارس الثانوية التجارية على تحديد المشكلات

والإنحرافات في الأداء، وجمع البيانات والمعلومات، وإقتراح حلول للإنحرافات في الأداء وتقييمها، وإختيار أنسبها للتغلب على فجوات الأداء، وتنفيذ الحل المناسب، تنفيذ القرار ومتابعته)، وتقاس بالمستوى الذى يحصل عليه طلاب المدارس الثانوية التجارية فى أدوات القياس المحدده بالبحث الحالى.

- **فرضيات البحث**:

- لتصميم الموديول الرقمى فاعلية فى تنمية المعارف المرتبطة بمهارات اتخاذ القرار لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.
- لتصميم الموديول الرقمى فاعلية فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب التعليم الفنى التجارى.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالى على ما يلى:

- عينة التجريب من طلاب الصف الثالث بالمدارس الثانوية التجارية الثلاث سنوات بمدرسة الجلاء التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية فى العام الدراسى ٢٠١٨ -٢٠١٩ .
- الإختبار التحصيلي عند مستويات بلوم (التذكر – الفهم والإستيعاب – التطبيق).
- مستوى محكى المرجع فى الأداء (٨٥٪).

- **ثانياً: أدبيات البحث**

- **إتخاذ القرار فى مجال إدارة الأعمال**:

من التعريفات المعاصرة الذي يصف الإدارة بأنها " تلك العملية التي يتم القيام بها من خلال شخص واحد أو عدة أشخاص لتنسيق الأنشطة والأعمال التي يقوم بها الآخرون بغرض تحقيق نتائج معينة لا يمكن إنجازها بواسطة فرد واحد" . (دورا، جوده، ٢٠١٢: ٢١)

ويرى (Schermerhorn, Hunt, Osborn,2002:10) أن الإدارة هي" عملية التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة للمجهودات الخاصة بأعضاء المنظمة، وكذلك المجهودات الخاصة باستخدام كافة الموارد التنظيمية الأخرى لتحقيق أهداف محددة لهذه المنظمة".

ونستخلص مما سبق أن الإدارة هي نشاط إنساني ذو طبيعة ذهنية يتجسد في شكل عمليات متكاملة من التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة لكافة الموارد البشرية وغير البشرية اللازمة لتحقيق أهداف أي منظمة بكفاءة وفاعلية.

ونظراً لعمليات التحديث المتسارعة التي تعرضت لها منظمات الأعمال - ليس للعمليات التقنية فقط بل والتجارية والتنظيمية والإدارية - والتي تؤثر على الجانب الإداري من وجهة نظر تحقيق تحسينات مهمة في جودة الخدمات التي تقدمها المنظمة للعملاء. ولا يجب أن تقتصر الجهود على تجديد وتطوير الوحدات الإدارية الموجودة في المنظمة، وتركيب الأجهزة والمعدات والتقنيات

المتقدمة والمتطورة، بل يجب أن يكون ذلك التطوير يشمل التحديث التجاري والتنظيمي، ونظم إدارة المنظمةٍ وتحسين أعمالها الإدارية بشكل عام، ويعتبر التوسع التقني والتحديث متطلبا لاستمرار وجود أي منظمة، إلا أن هذا لا يحدث إذا لم يرافقه عمليات إدارية شاملة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة دقيقة وفعاله.

ويجب إعادة التفكير في طرق وأساليب أداء العمل في المنظمة، وإجراء التعديلات اللازمة، وإعادة هندسة العمليات الإدارية Re- engineering بحيث يتناسب مع متطلبات القرن الحالى.

وقد بدأت العديد من المؤسسات فى مجالات الأعمال المختلفة تهتم بتحقيق الريادة في مجالها، وتمثل ريادة الأعمال Entrepreneurship قدرة المؤسسة على أخذ مكان بين المنافسين، مع تحمل المخاطر لتحقيق النجاح (الأغا،٤،٢٠٠٩)، كما أن كلمة الريادىEntrepreneur فيقصد بها الشخص الذى يقود المؤسسة الريادية، ويقدم الأعمال الجديدة الناجحة والمبتكرة ويتحمل مخاطر إنجازها، ويتسم بالقدرة على إتخاذ القرار فى الوقت المناسب. (مصطفي،٤٣،٢٠١٤)

- **صنع واتخاذ القرار** Making and Taking Decision

يُعرف القرار Decision فى معجم علم النفس والتربية بأنه " تعيين مسار سلوك أو أداه أو تصرف بقصد تنفيذه"(أبو حطب، سيف الدين،٤١:١٩٨٤) ، فالقرار Decision هو عمل من أعمال الاختيار و التفضيل يتمكن بموجبه المدير التوصل إلى ما يجب عمله في مواجهة موقف معين من مواقف العمل الذي يشرف عليه.

ويرى جاد الرب (٢٠٠٥: ٣٥٩) أن القرار يعنى أن هناك موقفاً أو مشكلة يراد إيجاد حل لها، أى أنها تُعني الإختيار القائم على أسس موضوعية لبديل واحد أو بديلين أو أكثر". بينما تري الجدوالى (٢٠١٤: ١٣٩) " أنه حكم أو خيار بين اثنين أو أكثر من الخيارات أو البدائل" بينما يرى شحاته، النجار(٢٠٠٣ : ١٦ -١٧) أن صنع القرار Decision Making يمثل فى معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه عملية تفكير مركبة، تهدف صياغة أفضل البدائل أو الحلول الممكنة فى موقف معين.

ويرى محمد(٢٠١٣: ٢٤) أن عملية صنع واتخاذ القرار تعبر عن " سلسلة من الخطوات المتتابعة، تبدأ بتشخيص المشكلة، وتنتهى بتقييم فاعلية البديل ثم إختياره "

ويرى الباحثان أن هناك فرق بين صنع القرار Makingٍ Decision ، واتخاذ القرار Decision Taking، حيث يُعرف صنع القرار إجرائيا بأنه عملية تتطلب إستخدام مجموعة من الإجراءات المتتابعة، وصولا إلى القرار النهائي فى مجال الأعمال الإدارية الذى سيتم اتخاذه، ومن ثم متابعة تنفيذه. أما اتخاذ القرار فيُعرف إجرائيا بأنه عملية اختيار البديل الأمثل من عدة بدائل مقترحه عند صنع القرار فى المجال الإدارى.

• **خصائص عملية اتخاذ القرارات**:

تتسم خصائص عملية اتخاذ القرار بعده خصائص أهمها: (جروان،٢٠١٠؛ Terry. & wayne,2005؛ parker&fischhoff,2005)

- أنها عملية ذهنية، فهي نشاط فكري يعتمد على إتباع المنطق والتفكير المنهجي الصحيح.
- أنها عملية إجرائية، فعلى الرغم من أن عملية الاختيار هي جوهر اتخاذ القرارات إلا أن هناك عدد من الخطوات التفصيلية التي تسبقها مثل: تحديد وتعريف المشكلة أو التي تأتي بعدها مثل وضع القرار موضع التنفيذ.
- أن تعدد البدائل هو أساس عملية اتخاذ القرارات، فحينما لا يوجد إلا حل واحد لمشكلة معينة فلن يكون هناك اختيار، ومن ثم لا يكون هناك اتخاذ قرار، وإنما يكون الأمر إجبارا على أمر معين.
- إن اختيار البدائل لا يتم عشوائيا، وإنما يكون وفق أسس ومعايير تؤدي إلى اختيار أنسب بديل.
- أننا لا نختار البديل الأمثل، لأن المثالية أمر بعيد المنال في عالم الواقع، وربما لايناسب الظروف التي يتخذ خلالها القرار، ولذلك فإن الاختيار يتوجه إلى البديل الأنسب، والذي يتناسب مع الظروف المؤثرة في اتخاذ القرار.
- إن عملية اتخاذ القرارات مرتبطة بالمستقبل، فنحن نتخذ القرارات في الوقت الحاضر، ولكن تنفيذ القرار وآثاره ستكون في المستقبل، وهذه الخاصية تؤدي إلى صعوبة عملية اتخاذ القرارات لأنها تعتمد على التنبؤ بالمستقبل، فضلا عن التغير، وعدم الاستقرار في العوامل المؤثرة فيه.

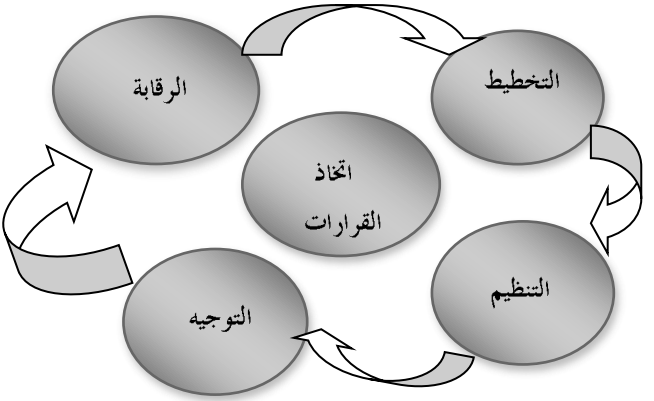
ولم تعد القرارات الإدارية المتخذة تعتمد على الحدس والتخمين أو أسلوباً من أساليب التجربة والخطأ، وإنما أصبحت تستند إلى أسلوب علمي للوصول إلى قرارات أكثر دقة ومنطقية.

ويرى المفكرين فى مجال الإدارة أو اقتصاديات الأعمال أهمية اتخاذ القرارات ودورها في التأثير على نجاحات الوظائف الإدارية على مستوى منظمات الأعمال فى جميع عمليات الإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابه. والشكل التالى يوضح منظومة الترابطات والتاثيرات لمهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية:

• **أهمية اتخاذ القرار فى مجال إدارة الأعمال**:

يعتقد الكثير من علماء الإدارة أن اتخاذ القرارات هو أساس الإدارة وقلبها النابض، وفي كثير من الأحيان يجزم المديرون على أن اتخاذ القرارات هو عملهم الأساسي، لأنهم باستمرار يختارون العمل الواجب القيام به، ومن يقوم به، أين، متى، وكيف يقوم به؟ وعليه فإن باقي وظائف الإدارة ما هي إلا نتاج لاتخاذ قرارات معينة.

وتعد عملية اتخاذ القرارات محور العملية الإدارية ، ذلك أنها عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها، من خلال ما يلى:(ماهر،٢٠٠٧)



شكل١: ترابط اتخاذ القرار بمراحل إدارة الأعمال

- عندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط فإنها تتخذ قرارات معينة في كل مرحلة من مراحل وضع الخطة سواء عند وضع الهدف أو رسم السياسات أو إعداد البرامج أو تحديد الموارد الملائمة أو اختيار أفضل الطرق والأساليب لتشغيلها.
- عندما تضع الإدارة التنظيم الملائم لمهامها المختلفة وأنشطتها المتعددة فإنها تتخذ قرارات بشأن الهيكل التنظيمي ونوعه وحجمه وأسس تقسيم الإدارات والأقسام، والأفراد الذين تحتاج لديهم للقيام بالأعمال المختلفة ونطاق الإشراف المناسب وخطوط السلطة والمسؤولية والاتصال.
- عندما يتخذ المدير وظيفته القيادية فإنه يتخذ مجموعة من القرارات سواء عند توجيه مرؤوسيه وتنسيق جهودهم أو استثارة دوافعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد أو حل مشكلاتهم.
- عندما تؤدي الإدارة وظيفة الرقابة فإنها أيضًا تتخذ قرارات بشأن تحديد المعايير الملائمة لقياس نتائج الأعمال، والتعديلات التي سوف تجريها على الخطة، والعمل على تصحيح الأخطاء إن وجدت، وهكذا تجري عملية اتخاذ القرارات في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية نفسها.

- **مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية**:

وتتكون مهارات إتخاذ القرار عامة وفى مجال الأعمال الإدارية من مجموعة المراحل كما أشارت الأدبيات المختلفة (علي،٢٠٠٤ فوده،٢٠٠٥؛ جيمس،(٢٠٠٨)؛ جروان،٢٠١٠؛ عثمان،٢٠١٠؛ زغلول، النجار، ٢٠١١؛ رضوان،٢٠١٢، حسن،٢٠١٣؛ خضر،٢٠١٣ ؛ مسلم،٢٠١٣ ؛ محمد،٢٠١٣ ؛ رضوان،2014؛ Parker &Fischhoff, 2005؛ Wändi, ؛Baysal, 2009؛ Lane,2010؛ Fox,et,al.,2012؛ Eggert,et,al., 2013 ، سلام ، ٢٠١٦ كالآتى:

- **تحديد المشكلة**:

تعنى الوصول إلى تحديد واضح للأهداف المراد تحقيقها، وتمثل جوهر المشكلة، وكذلك تحديد العوامل المؤثرة أو المسببة لها. وطبقا لمفهوم الأعمال الإدارية

تظهر المشكلة عند مقارنة الأداء المحقق بالمخطط against standards Comparing performance وقد يكون:

- توافق الأداءِ الفعلي مع المعياري (لا توجد انحرافات)
- الأداء جيداً ويفوق المعيار (الإنحراف إيجابى)
- أن يكون الأداء الفعلى يقل عن المعيار (الإنحراف سلبي)

• **جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة (فجوة الأداء)**:

وتعنى تحديد كافة البيانات والمعلومات التى قد تُسهم فى تفهم جوانب المشكلة/ الإنحراف، وفى نفس الوقت تُساهم فى حلها، ولا تقتصر على مرحلة من المراحل، بل تتم فى جميع مراحل حل المشكلة وصولا إلى اتخاذ القرار المناسب.

• **طرح الحلول الممكنة للمشكلات/ إنحرافات الأداء**:

وتعنى الإبداع فى تحديد جميع الإختيارات، التى يمكن أن تمثل حلولاً للمشكلة، وفقا للبيانات والمعلومات التى تم جمعها فى المرحلة السابقة؛ حتى يتسنى إيجاد حل ممكن للمشكلة، ويُعد تحديد الحلول الممكنه شريطه التشخيص السليم للمشكلة.

• **تقييم الحلول واختيار أنسبها (القرار)**:

وتُعنى المفاضلة بين البدائل أو الحلول المختلفة، أى تحديد مزايا وعيوب كل بديل، ومدى إمكانية تطبيقه، ومن ثم استبعاد البدائل غير المناسبة، والإبقاء على البدائل القابلة للتنفيذ، مع تحديد الآثار والتداعيات المترتبة على اختِيار أى من هذه البدائل، ولذا تُعد من أصعب مراحل اتخاذ القرار، وأكثرها تعقيدا.

• **إختيار أحد الحلول لعلاج وتصحيح الإنحرافات**:

وتُعنى التوصل إلى أفضل البدائل المطروحة، واختيار الإجراءات السريعة التي تفيد في حل هذه المشكلة بشكل فوري، وكذلك بحث الوسائل التي تكفل تجنب تكرارها في الأجل الطويل، وأقلّها عيوبا، وأكثرها ملاءمة وأقلها تكلفة لتحقيق الأهداف المرجوة.

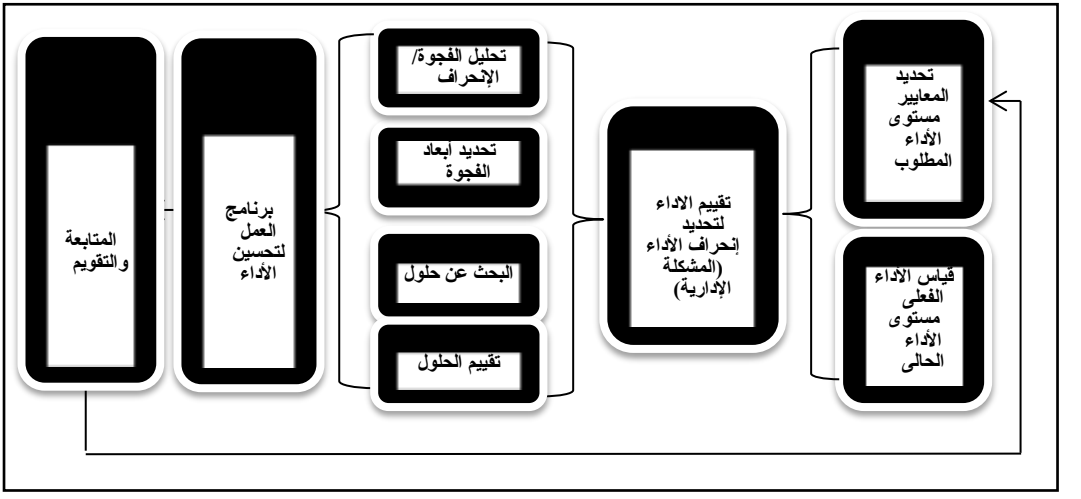
• **تنفيذ القرار ومتابعته**:

وتعنى إعداد خطة العمل لتنفيذ القرار الذى تتضمن فريق العمل، والمهام والتنسيق بين الأفراد والوقت الزمنى اللازم للتنفيذ، ومتابعة تنفيذ القرار: من خلال التأكد من صلاحية القرار أى التأكد من كفاءته وفاعليته. وفى ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات يُلخص الباحثان فى الشكل (٢) منظومة إتخاذ القرارِ فى مجال الأعمال الإدارية:

• **ثالثاً: منهجية البحث وإجراءاته**:

اعتمد البحث الحالي على عدة تصميمات من مناهج البحوث المختلطة Mixed Research : حيث استخدم الباحثان طريقة البحوث التطويرية القائمة على استخدام أسلوب تطوير المنظومات، وذلك بتطبيق خطوات نموذج ADDIE؛ واتبع الباحثان المنهج الوصفى Descriptive Research التحليلي في تحليل المحتوى وتحديد حاجات المتعلمين وتحديد المعايير، والمهارات اللازمة للبيئة

التعليمية الرقمية، كما استخدم الباحثان المنهج البنائي في تصميم وتطوير البيئة التعليمية الرقمية، وكذلك بناء أدوات البحث، واستخدم الباحثان أيضا المنهج التجريبيExpermintal Research في إجراء تجربة البحث، وقياس مدى فاعلية الموديول الرقمي المقترح من خلال التصميم قبلى بعدى مجموعة واحدة، كما استخدم الباحثان المنهج النوعى باستخدام التصميم الإثنوجرافى Ethnography إستراتيجية " الملاحظ المشارك " نظرا لارتباطها بهدف البحث، والتى تسمح نتيجة تعايش واندماج الباحثان والطلاب فى بيئة التعلم الرقمية لدرسة الموديول المقترح، واستخدم البحث الحالى الاستبيانات، الملاحظات، المقابلات، التقييم ذاتي، اختبار تحصيلي، وقواعد تقدير الإنجاز للتأكد من موثوقية النتائج.



شكل ٢: منظومة إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية

- **التصميم التجريبي للبحث**:

استخدم الباحثان في هذا البحث التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة (Paired-sample)، حيث تم تطبيق أدوات البحث قبليا على عينة البحث، وبعد المعالجة بتطبيق الموديول الرقمى، تم تطبيق أدوات البحث مرة أخرى عليهم، وذلك بهدف التعرف على مستوى تحصيلهم المعرفي والمهارى لاتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

- **أدوات البحث**:

- قائمة مهارات اتخاذ القرار لطلاب المدارس الثانوية التجارية
- اختبار معارف اتخاذ القرار لطلاب المدارس الثانوية التجارية
- اختبار مهارات اتخاذ القرار لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- بطاقة مراجعة مهارات إتخاذ القرار لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- بطاقة تقييم ذاتي لمهارات إتخاذ القرار لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

- استبانات إستطلاع آراء الخبراء والممارسين حول الموديول الرقمى المقترح من حيث المحتوى والإدارة والتصميم.
- قائمة تقدير التقارير - قائمة تقدير المناقشات الإلكترونية - ملفات الإنجاز - قائمة تقدير ملف الإنجاز.

• **عينة البحث** :

• **عينة الخبراء والممارسين**:

تضمنت عينة الخبراء والممارسين عدد(١٢) متخصص من: مديرين وأفراد، وأساتذة كلية التجارة، وموجهى العلوم التجارية، أساتذة التعلم الإلكتروني، وأساتذة المناهج وطرق التدريس العلوم التجارية ،علم النفس التربوى.

• **عينة البحث الإستطلاعية**:

وتتمثل في عينة من طلاب المدارس الثانوية التجارية بمدرسة الجلاء التجارية التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية، وتم الاعتماد على إستراتيجية العينة المتجانسة Homogeneous sample في إختيار هذه العينة، لأهمية تجانس هذه العينة في مجموعة من الصفات المميزة وهى: (أن يكونوا من طلاب التعليم الثانوى التجارى ولديهم مهارات محددة لاستخدام الحاسوب والإنترنت ولديهم رغبة في المشاركة الجادة والإستعداد للتعلم). وقد شملت هذه العينة في البحث الحالى عدد (١٨) من طلاب المدارس الثانوية التجارية بمدرسة الجلاء التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية فى العام الدراسي 2017 -٢٠١٨م، وتم استبعاد ثلاث طالبات لعدم انتظامهم فى الحضور ليكون عدد عينة البحث الإستطلاعية(١٥) طالبة.

• **عينة التطبيق النهائى**:

شملت هذه عينة البحث التجريبية عدد (١٨) من طالبات مدرسة الجلاء التجارية بنات التابعة لإدارة شرق التعليمية، لعام ٢٠١٨ -٢٠١٩، وتم استبعاد (٣) طلاب غير منتظمين فى التعلم ليصبح العدد الأساسى للتجريب النهائى (١٥) طالبة.

• **عينة الدراسة المركزة والمعمقة** :

حيث اعتمد الباحث على هذه العينة وذلك لدراستهم دراسة متعمقة وبلغ عددها (٣) من طالبات المدارس الثانوية الفنية التجارية من أجل التأكد من مدى موثوقية ومصداقية نتائج التحليل الكلي للطالبات وإدراك المزيد من العلاقات التي تعمق الفهم وتؤدي إلى مزيد من المعان ومن ثم التوصل إلى استنتاج عام يتعلق بأدلة نمو معارف ومهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

• **إجراءات البحث** :

للتحقق من أهداف البحث تم اتخاذ الإجراءات التالية:

• **الإجراء الأول: إعداد قائمة بمهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية**

• **الهدف من الاستبيان**:

تم إعداد استبيان بهدف الوصول إلى قائمة نهائية بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

- **مصادر إعداد الاستبيان**:

قد اعتمد الباحثان فى إعداد الاستبيان على المصادر الآتيه: دراسة وتحليل الأدبيات السابقة المرتبطة بإدارة الأعمال، ومهارات إتخاذ القرار ومنها: (Hoffman &Elwin,2004 Gardner&Steinberg,2005 ،Bro..der,2003 ،ماهر،٢٠٠٨؛ فوده،٢٠٠٥؛ رضوان، ٢٠١٤، Blais & Baranski,2005).

- **إعداد الصورة المبدئية**:

تم إعداد استبيان يتضمن قائمة مبدئية بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال لطلاب المدارس الثانوية التجارية، واشتمل الاستبيان على(٧) مهارات رئيسية، (٥٠) مهارة فرعية.

- **صدق الاستبيان**:

للتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه على مجموعة من الخبراء والممارسين من قسم إدارة الأعمال بكلية التجارة، وقسم المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية لضبطه موضوعيا، وقد تم مراعاة ملاحظات الخبراء والممارسين فى ترتيب المهارات الرئيسية والفرعية، ودمج بعض المهارات الرئيسية، وبهذا أصبح عدد المهاراتٍ الرئيسية(٤) والمهارات الفرعية (٤٤)؛ وبالتالي أصبح الاستبيان صادقا وقابلا للتطبيق.

- **ثبات الاستبيان**:

لحساب ثبات الاستبيان، تم إجراء تجربة استطلاعية على عينة من موجهى العلوم التجارية تضمنت(٥) موجهين وعينة أخرى من أصحاب الأعمال (٧)، ثم ثبت تجميع الاستبيان، وتفريغ نتائجه وبعد مرور أسبوعين، تم القيام بتوزيع الاستبيان على نفس المجموعة السابقة وتفريغ نتائجه مره أخرى وحساب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون، وكان معامل الارتباط يساوى 80 ٪ وتشير النسبة السابقة إلى ثبات الاستبيان، وتُعد نسبة مقبولة، والوصول إلى نتائج موضوعية، وأصبح الاستبيان فى صورته النهائية يتضمن (٤) مهارات رئيسية، بواقع (٤٤) مهارة فرعية (ملحق:١) .

- **الإجراء الثانى: إجراءات بناء وتصميم الموديول الرقمى المقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وذلك من خلال الإجراءات التالية:**

- **مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة**:

مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التى اشتملت على إعداد الوحدات بصفة عامة، والوحدات أو الموديولات الرقمية خاصة، ومنها(عبد العزيز،٢٠١٠ ؛ حسن،٢٠١٣؛ عبدالعزيز،٢٠١٣؛ الجزار،٢٠١٦؛ فوده وأبو الخير،٢٠١٦، فوده واخرون، ٢٠١٨).

- **تحديد الهدف النهائى للموديول الرقمى المقترح**:

تحدد الهدف النهائى للموديول الرقمى المقترح وهو: تنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

- **الأهداف النهائية للموديول الرقمى المقترح: تنمية القدرة لدى الطلاب على**:

◄◄ كيفية تحديد المشكلة أو إنحراف الأداء فى مجال الأعمال الإدارية.

- الإبداع فى إقتراح حلول علاجية للمشكلة أو الإنحراف فى الأداء.
- تطبيق كيفية تقييم الحلول المناسبة لعلاج المشكلة أو الإنحراف فى الأداء، وإختيار أنسبها.
- تطبيق كيفية متابعة تنفيذ القرار، والتحقق من صلاحيته.

• **محتوى الموديول الرقمى المقترح**:

تم تقسيم محتوى الموديول المقترح إلى الموضوعات الرئيسية طبقاً للأهداف سالفة الذكر.

• **الإطار العام للموديول الرقمى**:

تم إعداد الإطار العام للموديول الرقمي المقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، وعرضه على الخبراء والممارسين لضبطة موضوعياً (ملحق:٢).

• **الإجراء الثالث**: **إعداد أدوات البحث**:

• **أ.أدوات تقصى نمو مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى التجارى ، وتتمثل فيمايلى**:-

• **١/١ إعداد إختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية**:

• **الهدف من الإختبار** :

استهدف الاختبار قياس المعارف المرتبطة بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

• **وصف الإختبار**:

تم صياغة بنود الاختبار التحصيلى لقياس المعارف المرتبطة بموديول اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، والتى تضمنت ٣٠ سؤال من نوع أسئلة الإختيار من متعدد، وبلغت الدرجة الإجمالية (٣٠) درجة.

• **صدق وثبات الاختبار**:

بعد إعداد الاختبار فى صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية لإبداً الرأى فى بنوده من حيث مدى مناسبته لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وبعد أخذ آرائهم، تم حسابه ثباته بعد تطبيقه على عينة إستطلاعية عددها(٥٠) طالبة من طلاب الصف الثالث الثانوى التجارى بمدرسة الجلاء التجارية المشتركة التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية بمحافظة الغربية، حيث لو أعيد تطبيقه مره أخرى سوف يحصلون على نفس الدرجات تقريبا نظرا لعدم معرفتهم بتلك المعارف؛ وبالتالى أصبح الاختبار فى صورته النهائية، كماهو موضح فى ملحق:٣).

• **٢/١. إعداد اختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية**:

• **الهدف من الإختبار**:

استهدف الاختبار قياس أداء الطلاب لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

• **وصف الإختبار**:

تم صياغة بنود الاختبار من (٢٢) حالة عملية بحيث تشتمل على أداء جميع مهارات اتخاذ القرار، وبلغت الدرجة الإجمالية (١١٠) درجة بواقع خمس درجات لكل حالة.

- **صدق وثبات الاختبار**:

بعد إعداد الاختبار فى صورته المبدئية، تم عرضه على الخبراء والممارسين فى مجال المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية لإبداً الرأى فى بنوده من حيث مدى مناسبته لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وكان من آرائهم، حذف حالتين، ويكتفى (٢٠) حالة لشموليتها لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية وعدم التكرار، وتم الأخذ برأيهم؛ وبالتالى أصبح الاختبار مكون من (٢٠) حالة، وتم حساب ثباته بعد تطبيقه على عينة إستطلاعية عددها(٥٠) طالبة من طلاب الصف الثالث الثانوى التجارى بمدرسة الجلاء التجارية المشتركة التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية بمحافظة الغربية، حيث لو أعيد تطبيقه مره أخرى سوف يحصلون على نفس الدرجات تقريبا نظرا لعدم معرفتهم بتلك المهارات؛ وبالتالى أصبح الاختبار فى صورته النهائية. (ملحق:٤).

- **٣.إعداد بطاقة تقييم ذاتي للطلاب لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية فى الموديول الرقمي المقترح** (**ملحق:٥**).
- **الهدف من بطاقة التقييم الذاتى**:

تم إعداد بطاقة تقييم ذاتى للأداء ليحدد الطالب مستوى أدائه خلال دراسته لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية فى الموديول الرقمى المقترح.

- **وصف بطاقة التقييم الذاتى**:

وتتضمن بطاقة التقييم الذاتى مجموعة من الجداول تقدم عبارات تعبر عن مهارات كل موضوع من موضوعات الموديول الرقمى المقترح، ويوجد أمام كل مهارة ثلاثة مستويات للتقدير تمثل درجات توافر هذه المهارات لدى الطالب، والتي تتمثل فى متوافر: وتعني توافر المهارة لدى الطالب، احتاج مساعدة: وتعني توافر بعض الجوانب المتعلقة بالمهارة والحاجة إلى مساعدة اكمال الجوانب الأخرى، غير متوافر: وتعني عدم توافر المهارة لدى الطالب.

- **تقنين بطاقة التقييم الذاتى**:

تم عرض بطاقة التقييم الذاتى على المتخصصين فى المجال لتحديد دقة بنودها، وقد أشاروا إلى دقة وشمول البطاقة لتقييم أداء الطالبات ذاتيا خلال أداء المهارات. وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة أيضا بالمقارنة بين نتائجها ونتائج أدوات البحث الأخرى، والمعده لهذا الغرض؛ ومما يحقق أيضا موثوقية النتائج من خلال تثليث مصادر البيانات.

- **ثبات بطاقة التقييم الذاتى**:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ عن طريق النسخة 21 من البرنامج الاحصائي spss وذلك لقياس ثبات بطاقة التقييم، حيث تبين أن معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0.85)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- **٤.إعداد بطاقة مراجعة** checklist **أداء الطلاب لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية** (**ملحق:٦**):
- **الهدف من بطاقة المراجعة** :

تم إعداد بطاقة لتقويم أداء طالبات الصف الثالث الثانوى التجارى لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية المتضمنة فى الموديول الرقمى المقترح.

- **وصف بطاقة المراجعة** :

احتوت القائمة على(٤) مهارات رئيسية يتطلب أدائها (٤٤) مهارة فرعية، ويتم تقويم أداء كل طالبة على حده لكل من هذه المهارات، وذلك لقياس ناتج الأداء، ويتدرج مستوى الأداء من(متوفره – غير متوفره)، وتتراوح الدرجة من(٠ – ١)، ويتم وضح علامة (√) أمام كل مؤشر حسب أداء الطلاب، ويتم تحديد الدرجة بناءً على عدد العلامات التى وضعت أمام المهارات بحيث تكون الدرجة الكلية (٤٤) درجة، وأصبحث بطاقة المراجعة قى صورتها النهائية. (ملحق:٧).

- **تقنين بطاقة المراجعة**:

تم عرض البطاقة على الخبراء والممارسين فى المجال لتحديد دقة بنودها، وقد أشاروا إلى دقة وشمول البطاقة للمهارات، وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة أيضا بالمقارنة بين نتائجها ونتائج كل من الإختبار وبطاقة التقرير الذاتى للطلاب، والمعدين لهذا الغرض، ومما يحقق أيضاً موثوقية النتائج من خلال تثليث مصادر البيانات.

- **ثبات بطاقة المراجعة**:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ عن طريق النسخة 21 من البرنامج الاحصائي spss وذلك لقياس ثبات قائمة الرصد والمراجعة، حيث تبين أن معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0.85)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- ٥. **قواعد تصحيح** Scoring Rubrics **مهارات إتخاذ القرار فى الموديول المقترح** (**ملحق**:8):

- **الهدف من قواعد التصحيح**:

تم إعداد بطاقة قواعد تصحيح أداء طالبات الصف الثالث الثانوى التجارى لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية فى الموديول الرقمى المقترح.

- **وصف قائمة التصحيح**:

احتوت القائمة على المهارات المطلوب تصحيحها ومؤشرات قياسها ومدى توافرها فى ضوء مستويات الأداء وتقديراتها الرقمية التالية: متميز (٤)، جيد(٣)، مبتدىء(٢) ، ضعيف(١).

- **تقنين قائمة التصحيح**:

تم عرض بطاقة التصحيح على الخبراء والممارسين فى المجال لتحديد دقة بنودها، وقد أشاروا إلى دقة وشمول البطاقة لتصحيح المهارات، وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة أيضا بالمقارنة بين نتائجها ونتائج كل من الإختبار وبطاقة التقرير الذاتى للطلاب، وبطاقة المراجعة، والمعدين لهذا الغرض؛ ومما يحقق أيضا موثوقية النتائج من خلال تثليث مصادر البيانات.

- **ثبات قائمة التصحيح**:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ عن طريق النسخة 21 من البرنامج الاحصائي spss وذلك لقياس ثبات قائمة الرصد والمراجعة، حيث تبين أن معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0.88)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- ٦. **إعداد قائمة تقدير أداء الطالبات فى ملفات الإنجاز ملحق**(9):
- **الهدف من قواعد التقدير**:

تم إعداد ملف الأعمال فى ضوء مرحلتين أساسيتين هما:

- مرحلة مراجعة سجل الإنجاز
- مرحلة تقييم محتوى سجل الإنجاز. وتم إعداد بطاقة بقواعد تقدير أداء ملفات الإنجاز لطالبات الصف الثالث الثانوى التجارى فى معارف، ومهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية

- **وصف قائمة التقدير**:

وتتضمن هذه القائمة مجموعة من محكات الأداء والمتمثلة في " معيار الإختيار للأعمال، معيار التأملات والكتابات، معيار التنظيم لملف الإنجاز، وأمام كل محك من هذه المحكات أربعة مستويات للتقدير، وكل مستوى يمثل بدرجة معينة كالآتى: مكون من(٤) مستويات للتقدير وكل مستوى يمثل بدرجة معينة كالآتي: غير مرض (٠) ، جيد(١) ، جيد جدا (٢) ممتاز (٣) كما يوجد وصف لفظي لكل مستوى من هذه المستويات. كما يوجد وصف لفظي لكل محك من هذه المحكات عند كل مستوى من المستويات السابقة.

- **تقنين قائمة التقدير** :

تم عرض بطاقة التقدير على مجموعة المتخصصين فى المجال لتحديد دقة بنودها، وقد أشاروا إلى دقة وشمول قائمة التقدير لملفات الإنجاز، وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة أيضًا بالمقارنة بين نتائجها ونتائج كل أدوات القياس المستخدمة، والمعده لهذا الغرض؛ ومما يحقق أيضا موثوقية النتائج من خلال تثليث مصادر البيانات.

- **ثبات قائمة التقدير**:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لقياس ثبات قائمة الرصد والمراجعة، حيث تبين أن معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0.83)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- **ب. إعداد أدوات تقصى آراء ووجهات نظر الخبراء والممارسين حول الموديول الرقمى المقترح، وتتمثل فيمايلى**:

- **١. استبيان لاستطلاع آراء الخبراء والممارسين حول " الموديول الرقمى المقترح " من حيث المحتوى**:

- **الهدف من الاستبيان**

استطلاع آراء الخبراء والممارسين حول " محتوى الموديول الرقمى المقترح" ، وذلك بهدف رصد الجوانب المرتبطة بكل من بمعايير الموديولات الرقمية.

- **وصف الاستبيان**:

للتحقق من محتوى هذا "الموديول الرقمى المقترح " بما به من أنشطة ومواد ومصادر تعليمية " لمثل هذه المهارات لطلاب المدارس الثانوية التجارية. ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف، وادخال التعديلات على الوحدة المقترحة في ضوء آراء ومقترحات الخبراء والممارسين. حيث يتراوح مدى التحقيق بين أربعة مستويات: مدى بسيط : الأنشطة تحقق بعض جوانب الهدف. ، مدى متوسط: الأنشطة تحقق معظم جوانب الهدف، مدى كبير : الأنشطة تحقق الهدف بشكل كامل.

- **تقنين الاستبيان**:

تم عرض الاستبيان على الخبراء والمارسين فى المجال لتحديد دقة بنودها، وقد أشاروا إلى دقة وشمول الاستبيان لجوانب التعلم المتضمنة في الموديول المقترح، وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة أيضا بالمقارنة بين نتائجها، ونتائج أدوات البحث الأخرى، والمعده لهذا الغرض. ومما يحقق أيضا موثوقية النتائج من خلال تثليث مصادر البيانات.

- **ثبات الاستبيان**:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ عن طريق النسخة 21 من البرنامج الاحصائي spss وذلك لقياس ثبات الاستبيان، حيث تبين أن معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0.80)، وهو معامل ثبات مرتفع.

- **٢- استبيان لاستطلاع آراء الخبراء والمارسين حول الموديول الرقمى المقترح من حيث الإدارة والتصميم**:
- **الهدف من الاستبيان**:

استطلاع آراء الخبراء والمارسين حول " الموديول الرقمى المقترح " من حيث الإدارة والتصميم؛ وذلك بهدف رصد الجوانب المرتبطة بكل من بمعايير الموديولات الرقمية.

- **وصف الاستبيان**:

تضمن الاستبيان معايير التقييم للموديول، والمقسمة في ضوء ثمان مجالات – التي كانت موضع اتفاق بين الأدوات في هذا المجال:(مقدمة الموديوًل - أهداف التعلم -القياس والتقويم -المصادر والمواد - تفاعل المتعلم – التكنولوجيا المدعمة -دعم المتعلم – إمكانية التوصيل) حيث يندرج أسفل كل مجال مجموعة من المعايير المرتبطة به حيث تتراوح هذه المعايير بين متوافر بدرجة ممتازة بمعنى : توافر كافة جوانب المعيار، متوافر بدرجة جيدة ، بمعنى: توافر نسبة كبيرة من جوانب المعيار، متوافر بدرجة ضعيفة بمعنى: توافر نسبة قليلة من جوانب المعيار، غير متوافر بمعنى: عدم توافر المعيار.

- **تقنين الاستبيان**:

تم عرض الاستبيان على الخبراء والمارسين فى المجال لتحديد دقة بنودها، وقد أشاروا إلى دقة وشمول الاستبيان لمجالات الإدارة والتصميم في الموديول الرقمى المقترح. وقد تم التحقق من صدق هذه الأداة أيضا بالمقارنة بين نتائجها ونتائج أدوات البحث الأخرى، والمعده لهذا الغرض؛ ومما يحقق أيضًا موثوقية النتائج من خلال تثليث مصادر البيانات.

- **ثبات الاستبيان**:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونبا عن طريق النسخة 21 من البرنامج الاحصائي spss وذلك لقياس ثبات الاستبيان، حيث تبين أن معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0.84)، وهو معامل ثبات مرتفع، ملحق (١٠).

- **رابعاً: إجراءات التطبيق وتحليل البيانات**
- **إجراءات التجريب والتطبيق**:

بعد الانتهاء من تصميم وانتاج الموديول الرقمى المقترح بصورة مبدئية وإعداد اسم المستخدم وكلمات السر للدخول على بيئة مووودل؛ اعتمد التصميم

التدريسى على مدخل التعلم المدمج Blended Learning ، والذى يجمع بين التعلم عبر شبكة الإنترنت، وذلك خلال نظام إدارة التعلم موودل المصمم عليه الموديول المقترح ، والتعلم فى البيئة الصفية. ثم تم إجراء تجربة استطلاعية لهذا الموديول، وذلك لتحديد الصعوبات والتعديلات الواجب إدخالها على الموديول الرقمى المقترح من خلال رصد الجوانب المرتبطة بكل من(سهولة الدخول والاستخدام – أداء المهام – خبرات التعلم – مقترحات التعديل – العوامل المؤثرة على الأداء) خلال بيئة الموودل، وقد مرت التجربة الاستطلاعية بالخطوات التالية:

- اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية اختياراً نوعياً مقصوداً وعددها(١٥) طالبة، بالاعتماد على إستراتيجية العينة المتجانسة، من خلال تطبيق أداة مسح" استبيان وبطاقة مراجعة المهارات الإلكترونية المطلوبة لدراسة الموديول.
- إجراء مقابلات وملاحظات معهم لتهيئتهم لدراسة الموديول الرقمى المقترح.
- دخول كل طالبة للموديول الرقمى المقترح والبدء بدراسته.
- تجميع نتائج الملاحظات والمقابلات، وتحليلها لتحديد الصعوبات، وما يجب إدخاله على الموديول الرقمى المقترح من تعديلات، وذلك في ضوء ملاحظات واستجابات كل طالب على حده، فيما يتعلق بكل من(سهولة الدخول أو استخدام، أداء المهام، خبرات التعلم، مقترحات التعديل، العوامل المؤثرة على الأداء، الفترة الزمنية اللازمة لدراسة الموديول الرقمى المقترح)
- إدخال التعديلات والتغييرات المطلوبة على الموديول الرقمى المقترح في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- تطبيق استبيان لاستطلاع آراء ووجهات نظر الخبراء والممارسين حول من حيث محتوى الموديول الرقمى المقترح.
- تطبيق استبيان لاستطلاع آراء ووجهات نظر الخبراء والممارسين عن الموديول المقترح من حيث الإدارة والتصميم لمعايير المقررات الإلكترونية.
- إدخال التعديلات النهائية المطلوبة على الموديول الرقمى المقترح في ضوء ما سبق والتوصل إلى الصورة النهائية له.
- اختيار أفراد عينة البحث التجريبية اختيار نوعياً مقصوداً وعددها(١٥) طالبة، بالاعتماد على إستراتيجية العينة المتجانسة فى ضوء مجموعة من الخصائص.
- تطبيق إختبارات الموديول المرحلية قبلياً: لكل موضوع من موضوعات الموديول الرقمى المقترح (من نوع أسئلة الإختيار المتعدد، ومهام الأداء "قبل دراسة الطالبة للدرس " للتعرف على ما لدى الطالب من معرفة، ومهارات مرتبطة باتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.
- تجريب محتوى الموديول الرقمي المقترح وتنفيذ المهام والأنشطة التعليمية علي عينة البحث.
- التواصل مع الطلاب بعد دراسة كل موضوع من موضوعات موديول اتخاذ القرار المقترح، وذلك عبر وسائل التواصل الإجتماعي ووجها لوجه، وتسجيل أقوال الطالبات.

- تطبيق بطاقة التقرير الذاتي لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية بعد دراستهم الموديول الرقمى المقترح، وذلك عبر موقع الموديول.
- تطبيق الإختبارات النهائية الرقمية: لتقصى نمو المعارف والمهارات المتضمنة بالموديول المقترح لطلاب المدارس الثانوية التجارية بعد دراستهم الموديول.
- تقدير أداء الطالبات بشكل تحليلى وكلي فى كل مهارة من مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية في ضوء قائمة المراجعة المعدة لهذا الغرض.
- تقدير أداء الطلاب في إعداد ملفات الإنجاز، المعدة لهذا في ضوء قائمة التصحيح الغرض.
- اختيار عدد ثلاث حالات ممثلة من عينة التجريب النهائى، وذلك في ضوء استراتيجية عينة الحالة الحرجة" حيث تم إختيار هذه العينة في ضوء مجموعة من المبررات المنهجية والتي أسفرت عنها نتائج التطبيق النهائي. والدراسة المركزة المتعمقة لكل حالة من هذه الحالات بالنسبة لجميع أدوات البحث، الوصف التفصيلي والمتعمق لأقوال وأفعال كل حالة من هذه الحالات بالنسبة لجميع أدوات البحث، والتوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات والمعان الخاصة بكل حالة من الحالات فيما يخص أدلة نمو مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

- **تحليل ومعالجة البيانات:**

تمت معالجة البيانات حسب نوعها والأسلوب الذي تم به جمعها ويمكن تلخيص ذلك وفقا للإجراءات التالية:

- **أولاً : معالجة البيانات الخاصة بقائمة مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.**
- **ثانياً: معالجة البيانات الخاصة بتحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية من مقابلات وملاحظات، واستبيانات إستطلاع آراء العينة حول الموديول الرقمى المقترح.**
- **ثالثاً: معالجة البيانات المرتبطة باستبيانات استطلاع آراء ووجهات نظر الخبراء حول الموديول الرقمى من حيث المحتوى، والإدارة والتصميم.**
- **رابعاً: معالجة البيانات المرتبطة بالإختبارات المرحلية للتحري عن نمو كل مهارة علي حده من مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية فى الموديول الرقمى المقترح.**
- **خامساً: معالجة البيانات المرتبطة بالاختبار التحصيلي النهائي، وذلك من خلال:**
- **المعالجة الإحصائية لإختبار صحة الفروض التالية :**

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لصالح التطبيق البعدى.

- **سادساً: معالجة البيانات المرتبطة بتقدير أعمال الطالبات عينة البحث من خلال قواعد رصد وتصحيح التقارير الذاتية، وملفات الإنجاز.**
- **سابعاً: معالجة البيانات المرتبطة بالدراسة المركزة المعمقة للحالات المختارة: الحالة الأولى "إيناس" ؛ والحالة الثانية "ريهام" والحالة الثالثة "دينا".**

• **ثامناً: تحليل نتائج البحث ومناقشتها:**

تم تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة البحث كمايلى:

• **أولاً: عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول للبحث:**

والذى ينص على : ما مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية اللازم توافرها لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم دراسة العديد من الدراسات التى إهتمت بمهارات إتخاذ القرار بصفة عامة، ومهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية وتطبيقها على العينة المحددة، وتوصل الباحثان إلى قائمة مهارات إتخاذ القرار التالية كما يتضح من الجدول التالى:

جدول ١ مهارات إتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	الوسط الحسابى لرجال الأعمال والمديرين والمشرفين	الوسط الحسابى لموجهى العلوم التجارية	متوسط متوسطات درجة الاهمية	نسبة مئوية لمتوسط م.د.هـ
المهارة الأولى: تحديد المشكلة / الإنحراف في الأداء	١/١ التعرف على المشكلة أو الإنحراف فى الأداء :	٤,٦	٤,٥	٤,٥٥	٩١٪
	يقارن معايير الأداء المتوقع بالأداء الفعلى.	٤,٣٠	٤,٣٣	4.31	%86
	يصف الإنحراف/ المشكلة فى الأداء	٤,٣٤	٤,٥٠	4.42	٨٨٪
	يحلل أسباب إنحراف الأداء	٤,٢٣	٤,١٧	4.2	84٪
	٢/١ ترجمة المشكلة أو الإنحراف فى الأداء	٤,٢٦	٤,٤٢	4.34	٨٧٪
	يصيغ تساؤلات وأفكار ترتبط بالإنحراف/ المشكلة في الأداء.	٤,٥٠	٤,٦٧	4.58	٩٢٪
	يستخدم أشكال لتعبير عن المشكلة/ الفجوة في الأداء.	٤,٢٣	٤,٠٨	4.15	83٪
	يوجد علاقات بين المعطيات والمطلوب والعقبات.	٣,٩٥	٤,٠٠	3.97	٧٩٪
المهارة الثانية: إقتراح حلول علاجية للمشكلة أو الإنحراف فى الأداء	٢/١ جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة أو الإنحراف في الأداء:	٤,٥٠	٤,٢٥	4.37	٧٨٪
	يستخدم أساليب وأدوات جمع البيانات المباشرة وغير المباشرة	٤,١٤	٤,١٧	4.15	٨٣٪
	ينظم البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمشكلة / الإنحراف فى الأداء.	٤,٠٠	٤,٢٥	4.12	٨٢٪
	يحلل البيانات والمعلومات فى ضوء الحاجة إليها.	٤,٨٥	٤,٥٢	4.68	٩٤٪
	يفسر البيانات والمعلومات فى حالة التأكد وعدم التأكد منها.	٤,٧٠	٤,٨٠	4.75	٩٥٪
	يقيم المعلومات لتحديد مدى ضروريتها .	٤,٤٦	٤,٥٠	4.48	٨٩٪
	يحكم على مدى كفاية البيانات والمعلومات.	٤,٤٣	٤,٥٨	4.50	٩٠٪
	يدرس جميع المتغيرات المحيطة بالفجوة / الإنحراف.	٤,٣٠	٤,٥٠	4.40	٨٨٪
	٢/٢ طرح الحلول الممكنة للمشكلات أو الإنحراف فى الأداء :	٤,٤٣	٤,٤٢	4.42	٨٨٪
	يطرح بدائل متنوعة وجديدة للمشكلات المختلفة.	٤,٣٧	٤,٥٠	4.43	٨٨٪
	ضيف تفاصيل جديدة ومتنوعة للبدائل ويطويرها.	٤,٧٠	٤,٤٢	4.56	٩٢٪
	– يتنبأ (يتوقع) بنتائج حل المشكلة أو الإنحراف فى الأداء.	٤,٨٠	٤,٢٣	4.515	٩٠٪

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	الوسط الحسابى لرجال الأعمال والمديرين والمشرفين	الوسط الحسابى لوجهى العلوم التجارية	متوسط متوسطات درجة الاهمية	نسبة مئوية لمتوسط م.د.هـ
المهارة الثالثة: تقييم الحلول المناسبة لعلاج المشكلة / أو الإنحراف فى الأداء واختيار أنسبها (القرار)	٤/١ تقييم الحلول المناسبة لعلاج المشكلات أو إنحرافات الأداء	٤,٠٦	٤,٢٥	4.15	٨٣٪
	صياغة أهداف يمكن فى ضوءها الحكم على البدائل.	٤,٠٩	٤,٣٣	4.21	٨٤٪
	تحديد العوامل/ المعايير التى تستخدم فى التقييم	٤,٦٩	٤,٣٠	4.49	٨٩٪
	يقيم البدائل من حيث(الهدف – المخاطرة – العنصر البشرى – زمن التنفيذ – الواقعية)	٤,٢٩	٤,٥٠	4.39	٨٧٪
	استخدام الأشكال والجداول فى التقييم	٤,٥١	٤,٥٩	4.55	٩١٪
	ترتيب البدائل حسب جدول التقييم	٤,٣١	٤,٢٥	4.28	٨٥٪
	٤/٢ إختيار أحد الحلول المناسبة لعلاج المشكلات أو إنحرافات الأداء :	٤,٠٩	٤,٢٥	4.17	٨٣٪
	يستخدم الحل المناسب الذى يقود الى المنفعة ويحقق الهدف.	٤,٣٧	٤,١٧	4.27	٨٥٪
	يستخدم الحل الذى يحقق التوازن بين الأداء الفعلى والمخطط.	٤,١٤	٤,٠٨	4.11	٨٢٪
	يحدد الحل المناسب الذى يقلل فجوة الأداء	٤,١٤	٤,١٠	4.12	٨٢٪
	يستخدم الحل الذى يدعم تحسين الأداء	٤,٦٦	٤,٤٢	4.54	٩٠٪
المهارة الرابعة: تنفيذ القرار ومتابعته	٤/٨ إعداد خطة عمل لتنفيذ القرار :	٤,٤٠	٤,١٧	4.28	٨٥٪
	إعداد الأهداف المراد تحقيقها (المعايير المعدلة)	٤,٥٠	٤,٦٠	4.55	٩١٪
	يعد قائمة بمهام العمل لتنفيذ الحل/ القرار	٤,٦٣	٤,٤٢	4.52	٩٠٪
	تحديد هيكل فريق العمل لتنفيذ القرار/ الحل	٤,٥٤	٤,٥٠	4.52	٩٠٪
	توزيع مهام محددة بين الأفراد لتنسيق العمل.	٤,٩٥	٤,١٠	4.52	٩٠٪
	تحديد معوقات تنفيذ القرار (نقص الموارد – نقص المهارات)	٤,٢٣	٤,٤٢	4.32	٨٦٪
	معالجة معوقات تنفيذ القرار بأفضل مايمكن	٤,٥٠	٤,٢٥	4.37	٨٧٪
	إعداد الخطة الزمنية للتنفيذ.	٤,٤٣	٤,٣٣	4.38	٨٧٪
	٤/٩ متابعة تنفيذ القرار :	٤,٥٠	٤,٥٠	4.50	٩٠٪
	مقارنة النتائج المحققة (حاليا) فى حل الإنحراف مع تلك النتائج المتوقعة.	٤,٣٢	٤,٨٥	4.58	٩١٪
	التحقق من كفاءة القرار المتخذ	٤,٧١	٤,٣٣	4.52	٩٠٪
	التحقق من فاعلية القرار المتخذ	٤,٨٠	٤,٧٠	4.75	٩٥٪
	إعداد تقرير متابعة القرار لتحديد صحته أم تعديله	٤,٢٣	٤,٥٠	4.36	٨٧٪

واستخدم الباحثان درجات معيار الحكم لمقياس ليكرت الخماسى من خلال المتوسط الحسابى حدود فئات المقياس الخماسى٣,٧٠ فأعلى فيكون التقدير مرتفع ، أما إذا كان المتوسط الحسابى من ٢,٣٠ إلى أقل من ٣,٦٩ فإن التقدير يكون متوسط، أما إذا كان المتوسط الحسابى أقل من٢,٣٠ يكون التقدير ضعيف.

ومن الجدول السابق يتضح الآتى:

أنه لا يوجد فرق دال بين الوسط الحسابى لتقدير درجة الأهمية بين المجموعتين لجميع مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، وبناءً على ذلك تم استخدام متوسط المتوسطات لدرجة الأهمية كأساس لتحديد النسبة المئوية لمتوسط متوسطات درجة الأهمية.

ومن خلال ماسبق – توصل الباحثان الى قائمة نهائية بمهارات إتخاذ القرار لطلاب المدارس الثانوية التجارية، والتى يجب أن يتضمنها الموديول الرقمى المقترح وفق متطلبات الأعمال الإدارية والتى اشتملت على (4) مهارات رئيسية يرتبط بآدائها (٤٤) مهارة ومهمة فرعية، واتفقت هذه النتيجة مع كل من مينسيموير وبيركنز Mincemoyer & Perkins (2003) بمسح شامل وعميق للأدب التربوي المتعلق بمهارات اتخاذ القرار، ووجدا أنّ المهارات الأساسية(العوامل) لاتخاذ القرار التي تناولها العلماء والباحثون فكانت : تحديد الموقف/ الهدف، وتوليد البدائل، والتحقق من المخاطر والنتائج، واختيار البديل، والتقييم، ومن هنا فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة ومنها:

(فوده،٢٠٠٥؛ الزيادات،٢٠٠٩؛ المحتسب،٢٠١٠؛ رضوان،٢٠١٤؛ Perkins,2009; Lane, 2010; Eggert,2013) على أهمية تدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار؛ وبذلك أصبحت قائمة مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية صادقة، وقد أخذت صورتها النهائية ملحق(١)، وبذلك يكون الباحثان قد أجابوا علي السؤال الأول من أسئلة البحث.

- **ثانياً: النتائج الخاصة بالسؤال الثاني للبحث**

والذى ينص على: "ما التصميم المقترح للموديول الرقمى المقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية"؟

وللإجابة عن هذا السؤال من أسئلة البحث، وفى ضوء الإجراءات السابق عرضها فيما يتعلق الموديول الرقمى المقترح فى مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، تم عرض الإطار المقترح للموديول الرقمى فى صورة جدول يحتوى على:

- المحتوى المقترح لكل درس
- طرق التدريس المقترحة لكل درس
- الوقت المقترح للتعلم
- الوسائل والأنشطة والمهام التعليمية المقترحة
- أساليب وأدوات التقويم المقترحة.

وبعد إعداد الإطار العام للموديول الرقمى المقترح فى مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية، تم صياغة المحتوى التفصيلى لهذا الموديول، ودليل تنفيذه، وتم تدريسه بواقع (٥) ساعات لكل موضوع من موضوعات الموديول الرقمى المقترح؛ وبهذا يكون الباحثان قد أجابوا على السؤال الثانى من أسئلة البحث.

- **ثالثاً: عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثالث للبحث:**

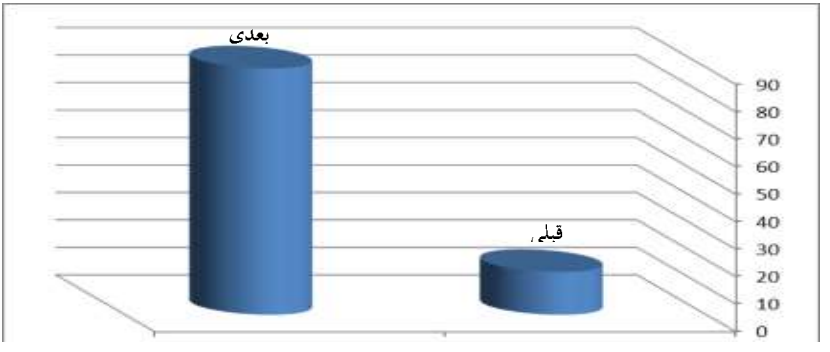
والذى ينص على: " ما فاعلية الموديول الرقمى المقترح فى تنمية معارف اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة فرض البحث الأول والذى ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($0,05\geq \alpha$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لصالح التطبيق البعدى. قام الباحثان بتطبيق اختبار إشارة الرتب لعينتين مرتبطتين لـ "ولكوكسون " لمقارنة أداء طالبات البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية ، والجدول التالى يلخص هذه النتائج:

جدول ٢: نتائج تطبيق اختبار إشارة الرتب لعينتين مرتبطتين لـ"ولكوكسون" لمقارنة طالبات البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية

المجموعة	عدد أزواج الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط رتب الفروق السالبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق الموجبة	قيمة Z	الدلالة عند مستوى (٠,٠١)
قبلياً بعدياً	١٥	١٤,٨٠ ٨٢,٨٠	٤,٣٦ ٤,١٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠	-٣,٤١	دالة إحصائياً

ويوضح الشكل البيانى التالى متوسطات أداء عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.



شكل (٣)١: بروفيل متوسطات درجات طلاب عينة البحث على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

تشير النتائج المتضمنة بجدول (٢) ، والشكل (٣) السابقين إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في متغير معارف الرقابة المالية والإدارية في مجال الأعمال لعينة البحث بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار لصالح

التطبيق البعدى حيث أن قيمة Z المحسوبة باستخدام اختبار إشارة الرتب لعينتين مرتبطتين لـ "ولكوكسون" دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية - لصالح التطبيق البعدى.

ومما سبق يتضح أن الموديول الرقمى المقترح لها تأثير دال على معارف اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، ولإيجاد قوة العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع) تم حساب قيمة (d) فكانت (٣٤,٢٩، وهذه القيمة > 0.8) ؛ مما يدل على حجم تأثير كبير للموديول الرقمى المقترح على مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، وهذا يبين أثر الموديول الرقمى المقترح من الناحية التطبيقية، وبذلك يكون الباحثان قد أجابوا عن سؤال البحث الثالث؛ وتتفق نتائج هذا البحث جزئيا مع نتائج الدراسات السابقة، منها دراسة: (Singh&Greenhaus,2004، علي،٢٠٠٤؛ فوده،٢٠٠٥؛ زغلول، النجار، ٢٠١١؛ رضوان،٢٠١٤؛ عبد الدايم ،٢٠١٨؛ العدل،٢٠١٨)؛ ولكن باختلاف طبيعة العمليات التى تطبقت بها اتخاذ القرارات، كما تتفق هذه الدراسة مع العديد من البحوث فى المجالات المعرفية الأخرى مثل: (الجريدى،٢٠٠٩؛ الزيادات،٢٠٠٩؛ المحتسب،٢٠١٠؛ عبدالعال،٢٠١٠؛ عثمان،٢٠١٠؛ رضوان،٢٠١٢؛ خضر،٢٠١٣؛ حسن،٢١٠٣؛ مسلم،٢٠١٣ ;(Harris2012;Alduaij,2012، Bruin,2007; Downs, 2004 ، و سلام ،٢٠١٦، والتى أوضحت وجود تحسن فى مستوى معرفة الطلاب بمهارات إتخاذ القرار.

- **رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للبحث:**

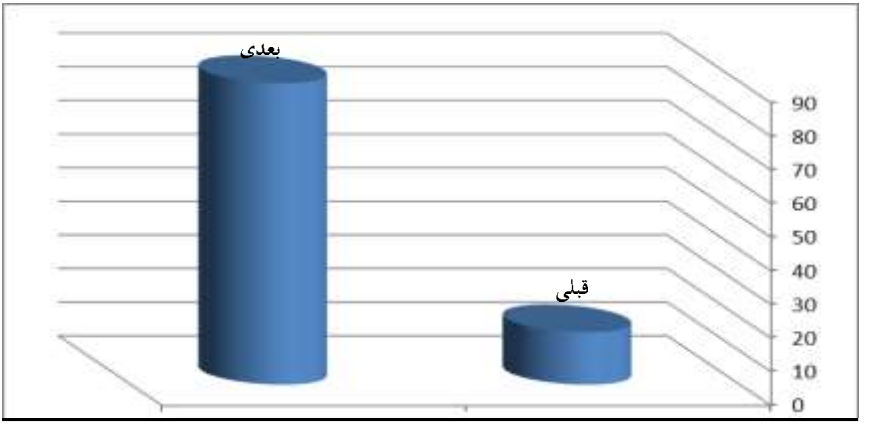
والذى ينص على : " ما فاعلية الموديول الرقمى المقترح فى تنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية" ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الإحصائى الثاني من فروض البحث والذى ينص على" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية - لصالح التطبيق البعدى. تم إتباع الخطوات التالية:

أولاً: للتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار إشارة الرتب لعينتين مرتبطتين لـ "ولكوكسون " لمقارنة أداء طالبات البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية ، والجدول (٣) يلخص هذه النتائج ، ويوضح الشكل البيانى (٤) متوسطات أداء عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

جدول ٣ نتائج تطبيق اختبار إشارة الرتب لعينتين مرتبطتين لـ "ولكوكسون" لمقارنة طالبات البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية

المجموعة	عدد أزواج الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط رتب الفروق السالبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق الموجبة	قيمة Z	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
قبلياً	١٥	١٥,٦٠	٤,٩١	٠,٠٠	٠,٠٠	٨,٠٠	١٢٠,٠	-٣,٤٣	دالة إحصائياً
بعدياً		٨٩,٦٦	٣,٦٩						



شكل(٤) : متوسطات درجات طلاب عينة البحث على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

تشير النتائج المتضمنة بجدول(٣)، والشكل (٤) السابقين إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في متغير مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لعينة البحث بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدى، حيث أن قيمة Z المحسوبة باستخدام اختبار إشارة الرتب لعينتين مرتبطتين لـ "ولكوكسون" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

وبناءً على ذلك تم قبول الفرض الإحصائي الثاني من فروض البحث، والذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية - لصالح التطبيق البعدى.

ومما سبق يتضح أن الموديول الرقمى المقترح له تأثير كبير على مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، وهذا يبين أثر الموديول الرقمى المقترح من الناحية التطبيقية، وبذلك يكون الباحث أجابَ عن سؤال البحث الرابع؛ وتتفق نتائج هذا البحث جزئيا مع نتائج الدراسات السابقة فى مجال التعليم التجارى مثل دراسة (على،٢٠٠٤، فوده،٢٠٠٥؛ زغلول، النجار،٢٠١١؛ رضوان،٢٠١٤؛ العدل، ٢٠١٨، عبدالدايم،٢٠١٩)؛ كما يتفق هذا البحث مع العديد من البحوث فى

المجالات المعرفية الأخرى ومنها (الجريدى،٢٠٠٩؛ الزيادات،٢٠٠٩؛ المحتسب،٢٠١٠؛ عبدالعال،٢٠١٠؛ عثمان،٢٠١٠؛ رضوان،٢٠١٢؛ خضر،٢٠١٣؛ حسن،٢١٠٣؛ مسلم،٢٠١٣ (Harris2012;Alduaij,2012; Bruin2007; Downs,2004)، والتى أوضحت وجود تحسن فى مستوى أداء الطلاب على مهارات إتخاذ القرار.

- **ثانياً : التحليل النوعى لأدوات البحث :**

تحليل أداء كل طالبة على حدة بالنسبة لكل مهارة فى كل أداة من أدوات البحث وحساب نسبة تحقق المهارات، ويلخص جدول (٤) ذلك:

جدول ٤: النسب المئوية و تكرارات تحقق وعدم تحقق مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية والمستوى النوعى لطلاب عينة البحث:

عدد الطلاب	النسبة المئوية لمستويات فى كل مهارة Teste	النسبة المئوية لمستويات فى كل مهار قيمالقرائمة Chick List		النسبة المئوية لمستويات كل مهارة interview		النسبة المئوية لمستويات فى كل مهارة Analytic Rubrics		النسبة المئوية لمستويات فى كل مهارة Holistic Rubrics		النسبة المئوية لمستويات كل مهارة Portifolio		متوسط التقدير الرقمى لتحقق المهارات	النسبة المئوية لمتوسط التقدير الرقمى لتحقق المهارات	المستوى النوعى
	إجتيـــــاز الإختبارات	تحققت	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق			
٢	%٩٤	42 (%95)	2 (%5)	٤٣ (%٩٨)	١ (%٢)	٤٠	4 (%10)	42 (%95)	2 (%5)	٤٤ (%100)	- (%0)	43	%٩٨	نموذجى
٢	%٩٠	٤١ %٩٣	٣ %٧	٣٨ (%86)	٦ (%14)	٣٨ (%86)	٦ (%14)	٤١ %٩٣	٣ %٧	٤٠ (%90)	4)%10(	٤٠	%٩١	نموذجى
٢	%85	٣٩ (%87)	٥ (%13)	٤٠)%90(	4)%10(	٣٨)%86(	٦ (%14)	٣٩ (%87)	٥ (%13)	٣٦ (%82)	٨ (%8)	38	%86	متغير
١	%88	٣٦ (%82)	٨ (%8)	٣٦ (%82)	٨ (%١٨)	٣٥ %٨٠	٩ %٢٠	٣٤ (%77)	١٠ (%23)	٣٦ (%82)	٨ (%١٨)	36	%82	متوسط

ويتضح من الجدول (٤) أن:

قياس أداء الطلاب بشكل تحليلى وكلى لمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية وهى : تحديد المشكلة، طرح الحلول الممكنة للمشكلات، تقييم الحلول الممكنة للمشكلات واختيار أفضلها، متابعة التنفيذ والتحقق من صلاحية القرار،

يتراوح مابين (٣٤ -٤٤) مهارة أى بنسبة مئوية تتراوح بين (٧٧٪ - ١٠٠٪)، وهذا يدل على أن (١٠) طلاب حققوا درجة إجتياز المهارات بإجمالى عدد(٤٣) مهارة؛ بنسبة ٩٨٪، وبتقدير نوعي نموذجى، (٢) طلاب حققوا درجة إجتياز بإجمالى عدد (٤٠) مهارة بنسبة (٩١٪)، وبتقدير نوعي نموذجى، وعدد (٢) طلاب حققوا درجة إجتياز بإجمالى عدد(٣٨) مهارة بنسبة (٨٦٪) وبتقدير متميز؛ وعدد (١) طالبة حققت إجتياز عدد(٣٦) مهارة بنسبة (٨٢٪) وبتقدير متوسط.

كما يتضح من الجدول السابق أن المهارات التى لم تتحقق لعدد (١٠) طالبات بلغت نسبة تتراوح بين(٢٪ -٨٪) ؛ ولعدد (٢) طالبة بلغت نسبة تتراوح بين (٧٪ - ١٤٪) ؛ ولعدد(٢) طالبة بلغت نسبة تتراوح بين(٧٪ -١٤٪) ؛ ولعدد (١) طالبة بلغت نسبة تتراوح بين (١٨٪ -٢٣٪)؛ مما يؤكد فاعلية الموديول الرقمى المقترح فى تنمية مهارات اتخاذ القرار في مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية نتيجة الإعتماد على مدخل التثليث Triangulation فى جمع البيانات النوعية، والكمية للتحقق من موثوقية النتائج.

كما أجرى الباحثان تحليل ومعالجة البيانات المرتبطة بالدراسة المركزة المعمقة لحالات مختارة:

قام الباحثان بتحليل البيانات المرتبطة بثلاث حالات مركزة Foucs Grop من الطلبات بشكل تفصيلي(كل طالبه على حده) بالنسبة لجميع أدوات البحث، حيث تعتبر هذه الحالات ممثلة لعينة الطالبات ككل، وذلك من أجل التحقق من موثوقية النتائج التي تم التوصل إليها من التحليل الكلي لبيانات جميع الطالبات، ومن ثم الوقوف على جوانب الإتفاق والإختلاف بين التحليلين، والتوصل إلى استنتاج عام فيما يتعلق بأدلة نمو مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات والعوامل المرتبطة بذلك، وتبين للباحثان إتفاق النتائج بشكل نسبى مع النتائج الموسعه للعينة التجريبية الأصلية.

- **مناقشة نتائج البحث وتفسيرها**:

يعد تدريب الطالبات على مهارات اتخاذ القرار فِى مجال الأعمال الإدارية والتى يحتاجها أى عمل أو مشروع بادىء أو قائم، مدخلا هاما فى إعداد طلاب التعليم الثانوى التجارى فقد ساهم هذا البحث فى توفير محتوى موديول رقمى ثري فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.

وتوصل البحث الحالى إلى قائمة بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية اللازم توافرها لطلاب المدارس الثانوية التجارية وتطبيقها على طلاب التعليم الفنى التجارى، وبلغت (٤) مهارات رئيسية، يتطلب أدائها (٤٤) مهارة ومهمة فرعية، كما توصل البحث إلى تصميم إطار عام للموديول الرقمى فى مجال الأعمال الإدارية الذى يعكس المهارات وطرق تقديمها للطلاب وتقويمها؛ ثم تم إعداد محتوى الموديول الرقمى المقترح فى مجال الأعمال الإدارية ليحقق

الهدف النهائى وهو: تنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، وتم تدريسها بواقع (٢٠) ساعة، واستخدم الباحثان بيئة موودل لتقديم الموديول المقترح بشكل رقمى، بالإضافة إلى استخدام السبوره الذكية SMART BORD فى العروض التقديمية، وتدريب دخول الطلاب على الموديول المقترح وحل المشاكل والصعوبات التى تواجهم أثناء التفعيل.

كما أظهرت النتائج التحسن فى الجانب المعرفى المرتبط بمهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب عينة البحث؛ مما يؤكد فاعلية الموديول الرقمى المقترح فى مجال الأعمال الإدارية على تنمية معارف ومهارات اتخاذ القرار الإدارى.

كما أظهرت نتائج البحث الحالى اجتياز الطالبات عينة البحث مستوى الأداء المطلوب فى تطبيق مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية باستخدام الموديول الرقمى المقترح.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة التى تناولت تصميم الوحدات والموديولات الرقمية، ومن هذه الدراسات: دراسة قنديل(٢٠٠١) التى أثبتت فاعلية الوحدة الدراسية فى تنمية مفاهيم ومهارات الحاسب المرتبطة بالمشروعات الصغيرة، ودراسة فوده (٢٠١٢) فى مجال التسويق لطلاب التعليم الفنى التجارى، ودراسة عبدالعزيز (٢٠١٣) فى مجال التسويق الشبكى، ودراسة الجزار(٢٠١٦) فى مجال الاستثمار فى البورصة لطلاب المدارس الفنية المتقدمة، ودراسة فوده وأبو الخير(٢٠١٦) فى مجال المهارات المصرفية، وفوده وأخرون، (٢٠١٨) فى مجال مهارات إعداد قواعد البيانات، وجميعها أثبتت أن للموديولات أو الوحدات الرقمية فاعلية فى تحقيق الأهداف المرجوه حيث يقدم المحتوى من خلال الوسائط المتعددة، والتى ساعدت على جذب الانتباه، وعمق الاستيعاب للمحتوى بينما البحث الحالى أثبت فاعليتها فى تنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية لطلاب التعليم الفنى التجارى.

- **توصيات البحث**:

فى ضوء نتائج البحث الحالى ومناقشتها يوصى بما يلى:

- إدخال بيئات التعلم الرقمية فى تحسين تعلم طلاب المدارس الثانوية التجارية لمهارات إدارية مستحدثه طبقاً لمتطلبات الأعمال فى القرن الحادى والعشرين.
- ضرورة دمج التكنولوجيا الرقمية فى تعليم العلوم التجارية مثل: المحاسبة وإدارة المشروعات وغيرها.
- تطوير المناهج والمقررات التجارية وإعدادها فى إطار الدمج والتكامل بين المحتوى والتكنولوجيا.
- ضروة التعرف على نواحى القصور والضعف فى المناهج التجارية كنقطة إنطلاق لتطوير وتصميمها فى ضوء مدخل بيئات التعلم الرقمية.
- ضروة اتاحة فرص تدريب المعلمين على تطوير الوحدات التعليمية لطلاب التعليم التجارى فى المناهج التجارية بشكل رقمى.

- نظراً لفاعلية الموديول الرقمى المقترح فى البحث الحالى فى تنمية مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، يُوصى البحث الحالى بضرورة تدريب معلمى العلوم التجارية أثناء الخدمة لتمكينهم من توظيف الوحدات الرقمية فى تعليم الطلاب.
- يوصى البحث الحالى بضرورة تدريب أصحاب الأعمال فى الشركات والمؤسسات على مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية.
- بناء وتوظيف أدوات قياس كمية ونوعية إلكترونية فى تقويم مادة إدارة الأعمال لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- نظراً لتمكن طلاب عينة البحث من مهارات اتخاذ القرار فى مجال الأعمال الإدارية، فإن البحث الحالى يُوصى بتضمين المناهج التجارية بالتعليم الفنى التجارى لهذه المهارت.

- **مقترحات البحث**:

فى ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح إجراء مزيد من الدراسات والبحوث ومنها:

- تصميم موديول رقمى مقترح فى مهارات إتخاذ القرارات المحاسبية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- أثر بيئة تعلم رقمية فى تنمية مهارات إتخاذ القرارات الاستثمارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- دراسة فاعلية موديول رقمى قائم على الواقع المعزز فى تنمية مهارات الأعمال المالية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- تطوير المقررات الإدارية لجميع صفوف المدارس الثانوية التجارية فى ضوء المستحدثات الإدارية والتكنولوجية لتنمية مهارات الأعمال.
- قياس أثر بيئة تعلم رقمية فى تنمية مهارات إتخاذ القرار فى مجال ريادة الأعمال لطلاب المدارس الثانوية التجارية.
- قياس أثر تصميم مختبر إدارى إفتراضى فى تنمية مهارات إتخاذ القرار التنفيذى فى مجال السكرتارية لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

• مراجع البحث

- **أولاً : المراجع باللغة العربية**:

- أبو حطب، فؤاد، سيف الدين، محمد (١٩٨٤). **معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول**، مجمع اللغة العربية. (القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية).
- الأغا، وفيق حلمى (٢٠٠٩). الريادة فى الشركات العربية بمنظور استراتيجى، سلسلة العلوم الإنسانية. **مجلة جامعة الأزهر، غزة، المجلد (١١)، العدد (١)**.
- جاد الرب، سيد محمد (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمى – موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة**. (القاهرة: مطبعة العشرى).
- الجدولى، صفية (٢٠١٤). **مهارات صنع القرار فى الإدارة التربوية. مجلة العلوم الإجتماعية، العدد (١٩)**، (السعودية: وزارة الثقافة والإعلام).
- جروان، فتحي (٢٠١٠) . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. ط٣.(عمان: دار الفكر للنشر).

- الجريدى، سماح صابر(٢٠٠٩). **تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات والاتجاه نحو مادة الاقتصاد المنزلى لدى طالبات الصف الاول الثانوى فى ضوء التفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع**، رسالة ماجستير " غ.م "كلية التربية، جامعة طنطا.
- الجزار، أسماء محمد (٢٠١٦). استخدام موديول رقمي لتنمية بعض مفاهيم الاستثمار ببورصة الأوراق المالية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية المتقدمة. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الأول، (٦١)، الجزء الأول**، يناير٢٠١٦، ٤٨٩- ٥٣٢.
- جيمس، هيجنز(٢٠٠٨). **١٠٠ طريقة إبداعية لحل المشكلات الادارية ."تعريب إصدارات بميك " الاشراف العلمى عبدالرحمن توفيق**، ط ٣. (القاهرة :مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك).
- حسن، شيماء محمد (٢٠١٣) . فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير المنظومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .**مجلة تربويات الرياضيات، القاهرة ، المجلد (١٦) ، العدد(٢)،إبريل٢٠١٣**، ٣١-٨٤.
- خضر، عبدالكريم (٢٠١٣). أثر التفكير بصوت عال والمتزامن مع عملية اتخاذ القرار في أداء ودافعية المشاركين عند العمل على مهام متفاعلة .**مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية) ، المجلد(٢٧) ، العدد(٨) مارس٢٠١٣، ١٧٦٤-١٧٩٧.**
- دورا، عبدالله بارى، جوده، محفوظ (٢٠١٢). **الأساسيات فى الإدارة المعاصرة: منحى نظمى**. (الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع).
- رضوان، سناء محمود(٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير فى تنمية المفاهيم العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثامن الأساسى بغزة**، رسالة ماجستير"غ.م." كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.
- رضوان، محمد إبراهيم (٢٠١٤). **فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المفاهيم الإدارية ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم فى مادة إدارة الأعمال لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية**. رسالة ماجستير"غ.م" كلية التربية، جامعة طنطا.
- زغلول، برهامى؛ النجار، حسنى(٢٠١١) .اثر التدريب على إستراتيجيات ماوراء المعرفة فى تنمية التحصيل الدراسى ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. **مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، المجلد(٢١) ، العدد (١)** ، ١٥٠-٢١٨.
- الزيادات، ماهر، والعدوان، زيد (٢٠٠٩) .أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية. **مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (١٩)، العدد(٢)** ،٤٢٢-٤٥٦.
- سلام، أحمد عطية (٢٠١٦). وحدة رقمية فى التربية الأمانية لتنمية المعرفة العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بالشعب العلمية بكلية التربية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الأول (٦١)**، الجزء الأول يناير٢٠١٦، ١٤٦-٢٠٢.
- السلمى، على (٢٠٠٢). **إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة فى عصر المعرفة**. (القاهرة: مكتبة الإدارة الجديدة).
- شحاته، حسن، النجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية).
- عبد الدايم، أشرف محي محمد (٢٠١٩) . **تطوير منهج سوق الأوراق المالية لتنمية مفاهيم الاستثمار ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية في ضوء متطلبات العصر الرقمي**، رسالة دكتوراه "غ.م" ، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ
- عبد العال، صلاح (٢٠١٠). **تطوير منهج العلوم لطلاب الصف الأول الإعدادي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية المفاهيم والقيم ومهارات اتخاذ القرارات البيئية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد العزيز، حمدى أحمد وفوده، فاتن عبد المجيد (٢٠١٤). تطوير المناهج الدراسية بالتعليم الفني التجاري في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لتلبية المتطلبات المهنية

والتكنولوجية المستحدثة. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد ٨٨، الجزء:٢**، العدد يوليو ٢٠١٤، ٣-٧٢.

- عبد العزيز، دعاء عبد الرحمن (٢٠١٠). **تصميم موديول رقمى مقترح فى التفاعلات الكيميائية لطلاب المرحلة الثانوية فى ضوء معايير الجودة للتعلم الإلكترونى**. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية، جامعة طنطا.
- عبد الوهاب، أحمد جاد وآخرون(٢٠٠٦). **مدخل التطوير المستقبلى: إدارة الأعمال**. (المنصورة : المصرية لخدمات الطباعة والتجليد).
- عبد العزيز، حمدى أحمد (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، مجلد (٩) عدد(٣)** مارس ٢٠١٣، ٢٧٥ – ٢٩٢ .
- عثمان، حاتم مصطفى(٢٠١٠). **فاعلية برنامج فى تحليل البيانات والاحتمالات على تنمية مهارات التفكير الإحصائى واتخاذ القرار لدى طلاب التربية شعبة الرياضيات**. رسالة دكتوراة، غ.م ."كلية التربية جامعة طنطا.
- العدل ، أشرف إبراهيم (٢٠١٨) **أثر التكامل بين بعض أساليب القويم البديل فى تنمية مهارات السكرتارية التنفيذية واتخاذ القرار لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية فى ضوء التعلم التشاركي القائم على الويب**، رسالة دكتوراه"غ.م" كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- على، محمد سلامة(٢٠٠٤). **تصميم بعض المواقف التعليمية لتنمية مهارات إتخاذ القرار لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى وقياس فاعليتها** . رسالة ماجستير" غ.م ."كلية التربية، جامعة حلوان.
- فوده، فاتن عبد المجيد (٢٠١٢). إستراتيجية مدمجة قائمة على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية وفاعليتها فى تنمية المفاهيم التسويقية والدافعية نحو التعلم الذاتى لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد (٢٢)، العدد الثالث، يوليو ٢٠١٢، ٥-٤١.**
- فوده، فاتن عبد المجيد وأبو الخير، أمينة محمود (٢٠١٦). فاعلية تصميم موديول رقمى فى تنمية بعض المهارات المصرفية لدى طلاب التعليم الفنى التجارى. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٩٦)**، يوليو ٢٠١٦، ٣٠٩-٣٤٧.
- فوده، فاتن عبد المجيد ومحمد، عبد الخالق وعبد الصمد، شيماء طه (٢٠١٨). وحدة رقمية مقترحة فى مجال السكرتارية الإلكترونية لتنمية مهارات إعداد قواعد البيانات باستخدام برنامج أكسس Access لطلاب التعليم الفنى التجارى. **مجلة التربويين العرب، بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية**، العدد ١٢ ، أكتوبر ٢٠١٨، ص ص . ٧١-١٠٥
- فوده، فاتن عبدالمجيد(٢٠٠٥) **تطوير منهج إدارة المشروعات الصغيرة بالمدارس الثانوية التجارية- لتنمية المهارات الإدارية الإبداعية للمشروعات فى ضوء معايير قومية** . رسالة دكتواره"غ.م" كلية التربية جامعة طنطا.
- قنديل، صفاء رزق (٢٠٠١). **فاعلية وحدة تدريسية لتنمية مفاهيم ومهارات الكمبيوتر المرتبطة بإدارة المشروعات**، رسالة ماجستير"غ.م" ، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ماهر، أحمد (٢٠٠٧) .**اتخاذ القرار – بين العلم والابتكار** .(الإسكندرية : الدار الجامعية).
- المجالس القومية المتخصصة (٢٠١٠). **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**، الدورة السابعة والثلاثون.
- المحتسب، سمية وسويدان، رجاء (٢٠١٠) .أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للبحوث، مجلد (٢٤)، العدد (٢)** ، ٢٣٠٠-٢٣٣٤ .

- محمد، فيصل يونس (٢٠١٣). استراتيجيات اتخاذ القرارات الإدارية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(٣٦)، جامعة بغداد**
- مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك (PMEC, 2008) .**مهارات متخذى القرارات الإبداعية.**ط ٣. (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك).
- مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك (PMEC, 2007). **الأساليب الحديثة فى التفكير الإدارى.**ط5. (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك).
- مسلم، عبدالعزيز محمد(٢٠١٣). **تنمية مهارات التفكير الإبتكارى واتخاذ القرار فى تدريس مادة الأحياء فى ضوء برنامج كورت لدى طلاب الصف الأول الثانوى**، رسالة ماجستير غ.م "كلية التربية جامعة طنطا.
- مصطفى، محمود أبو بكر(٢٠١٤). منظومة بيئة الأعمال والبيئة المحفزة لها. مؤتمرنحو بيئة داعمة لريادة الأعمال فى الشرق الأوسط فى الفترة من ٩-١١ سبتمبر ٢٠١٤. **جامعة الملك سعود بالتعاون مع جمعية ريادة الأعمال،الرياض.**
- مغاورى، هالة أمين (٢٠١٦). تطوير صنع واتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية فى مصر علي ضوء القيادية الريادية. **مجلة البحث العلمى فى التربية، العدد(١٧)**، ٥٣٥- ٥٥٧.
- وزارة التخطيط، (٢٠١٦/٢٠١٧). مشروع خطة التنمية المستدامة : رؤية مصر ٢٠٣٠.
- وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم الفنى التجارى(٢٠٠٢). **تقرير عن خطط ومناهج الدراسة لطلبة المدارس الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات.**

• **ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية**:

- Alduaij, H. (2012). A Study of Business Administration College Students' Decision- Making Skills at Kuwait University. *International Journal of Business and Social Science. Vol. 3.No.* 2, 314- 317.
- Appelt, K., Milch, K., Handgraaf, M., & Weber, E. (2011). The decisionmaking individual differences inventory and guidelines for the study of individual differences in judgment and decision-making research. *Judgment and Decision Making, No. 6*, 252–261.
- Baysal, N. (2009). An Application of the Decision-Making Model for Democracy Education: A Sample of a Third Grade Social Sciences Lesson. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9 (1), 76*, 75-84.
- Baysal, Z. N. (2009). An Application of the Decision- Making Model for Democracy Education: A Sample of a Third Grade Social Sciences Lesson. Educational Sciences: Theory and Practice, 9 (1), 76, 75-84.
- Blais, A., Thompson, M., & Baranski, J. (2005). Individual differences in decision processing and confidence judgments in comparative judgment tasks: The role of cognitive styles. *Personality and Individual Differences*, V.38, 701–1713.
- Bro¨der, A. (2003). Decision making with the "adaptive tool box": Influence of environmental structure, intelligence, and working memory load. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29, 611–625.

- Bruin, D.B, et.al., (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, V. 92,938–956.
- Collins,K.(2012). An Introduction to Business. *https://2012books.lardbucket.org/pdfs/an-introduction-to-business-v1.0.pdf*
- Diez-Viel, I, et.al., (2012). Introduction to Business Administration. Ed: Thomson *International Foundation Program In Social Sciences And Humanities.* 1st Credits: 3. Hours: 20.
- Diez-Viel, I., Martin de Castro, G., Montoro Sanchez, M. (2012). Introduction to Business Administration. Ed: Thomson
- Downs, S., Murray, P., Bruine de Bruin, W., White, J., Palmgren, C., & Fischhoff, B. (2004). An interactive video program to reduce adolescent females' STD risk: A randomized controlled trial. *Social Science and Medicine, 59*, 1561–1572.
- Eggert, S. Ostermeyer, F. Hasselhorn, M. & Bogeholz, S. (2013). Socioscientific Decision Making in the Science Classroom: The Effect of Embedded Metacognitive Instructions on Students' Learning Outcomes. *Education Research International, V. 213, 1*, 1-12.
- Fox, J. Cater, M. Shreve, J. & Jones, K. (2012). An Examination of Demographic Differences in Decision-Making Among Adolescents Participating in a Community-Based Service- Learning Project. *The Forum Journal, V. 17,N. 2*,1-15.
- Gardner, M. and Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, V .(41),No. (4),* 625-635.
- Harris, R. (2012). Introduction to Decision Making. Virtual Salt. http://virtualsalt.com/crebook5.htm.
- Hoffman, K. & Elwin, C. (2004). The Relationship between Critical Thinking and Confidence in Decision-making. *Australian Journal of Advanced Nursing, V. (22), N. (1),* 8-12.
- Kinicki, A., and Williams, B. (2010). *Management: A Practical Introduction*. Fifth Edition. McGraw-Hill.
- Lane, S. (2010). Psychometric Analysis of the Adolescent Decision-Making Questionnaire.Southern. Online *Journal of Nursing Research* (SOJNR). *V. 10,No 4*. 1-12.
- Mincemoyer, C. & Perkins. D. (2003). Assessing decision-making skills of youth. *The Forum for Family and Consumer Issues*, v.*8, N*. 1, 1-9.
- Parker, M., & Fischhoff, B. (2005). Decision-making competence: External validation through an individual-differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making, 18*, 1–27.

- Perkins, D. (2009). Decision Making and Its Development. In: Callan, E. Grotzer, T. Kagan, J. Nesbit, R. Perkins, D. & Shulman, L. Education and a Civil Society: Teaching Evidence-Based Decision Making. (1-28). *American Academy of Arts & Sciences. Cambridge*.
- Schermerhorn, John R, Hunt, James ,G, & Osborn, Richard N,(2002) - organizational behavior .7TH Edition. Copyright 2002 © John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. Printed in the United States of America. ISBN 0-471-22819-2 (eBook0-471-42063-8 (print version)
- Singh, R., & Greenhaus, H. (2004). The relation between career decision-making strategies and person-job fit: A study of job changers. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 198–221.
- Terry l. & j. Wayne (2005). The Effect of Decision Style on the Use of a Project Management Tool: An Empirical Laboratory Study, the Data base for Advances in Information Systems - V. (36), N. (2).
- Wändi, et,al., (2007) .Individual Differences in Decision-making Competence. *Journal of Behavioral Decision Making, J. Behav. Dec. Making.V.92.N. 5*, 938–956.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية

إعداد :

د/ سعد بن عبيد الرعوجى

عضو هيئة التدريس ومدير ادارة التطوير الأكاديمي

بكليات عنيزة بالمملكة العربية السعودية

مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية

د/ سعد بن عبيد الرعوجى
عضو هيئة التدريس ومدير ادارة التطوير الأكاديمي
بكليات عنيزة بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
تناول الباحث في هذا البحث مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية، كما تناول الباحث ماهية رؤية ٢٠٣٠ وأهدافها في مجال التعليم، وأبرز التحديات والمعوقات التي تعوق تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة، وكيفية مواجهتها، وحاول الباحث الإجابة على تساؤلات: ما مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية؟ ما هو واقع تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة؟ ماهى المعوقات والتحديات التي تعوق تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة وكيفية التغلب عليها؟ ماهى آليات تفعيل تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة لتحقيق التنمية الإدارية في قطاع التعليم الأهلى؟ ماهى إيجابيات وفوائد تطبيق وتفعيل تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى مقررات العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية؟، ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل محتوى كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة وتم رصد كل المفاهيم المتعلقة بالرؤية الواردة في تلك الكتب، واعتمد الباحث في تحليله على الفقرة باعتبارها وحدة تحليل.

الكلمات المفتاحية : مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية، تحليل الكتب، الكليات الأهلية.

The Extent of Including the Concepts of Vision 2030 in the Preparatory Year Courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah National Colleges

Dr. Saad Ibn Obaid El-Ragooy

Abstract :
The researcher discussed in this research the extent of including the concepts of Vision 2030 in the preparatory courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah National Colleges. He also investigated what it is meant by the Vision 2030 , its goals in the field of education, and the most prominent challenges and obstacles that hinder the inclusion of the concepts of Vision 2030 in the preparatory courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah, and how to face it. The researcher tried to answer questions: To what extent are the concepts of Vision 2030 included in the preparatory courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah National Colleges? What is the reality of including the concepts of Vision 2030 in the preparatory courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah? What are the obstacles and challenges that hinder the inclusion of concepts of Vision 2030 in the preparatory courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah and how to overcome them? What are the techniques that used for activating the inclusion of the concepts of Vision 2030 in the

preparatory courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah to achieve administrative development in the national education sector? What are the benefits of applying and activating the inclusion of the concepts of Vision 2030 in the preparatory year courses at the college of administrative and human sciences in Buraidah to achieve the administrative development in the national colleges ? In order to achieve the goal of the study, the researcher analyzed that content of the the preparatory year courses at the College of Administrative and Human Sciences in Buraidah and all the concepts related to the vision contained in those books were monitored. The researcher focused in his analysis on the paragraph as an analysis unit.

Keywords: The Concepts of Kingdom Vision 2030 – preparatory Year Courses-Book Analysis – Buraidah Colleges

- **المبحث الأول**: **الإطار العام للبحث**
- **المقدمة**:

تحتل المناهج التربوية مصدراً حيوياً وعملياً في العملية التربوية، بل ويتعدى الأمر فى ذلك إلى اعتبارها العمود الفقري للتربية، وذلك لأنها المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، وتعد المناهج الجامعية من أبرز مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري، وهي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه ومبادئه وتصوراته مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية، وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم (عليمات، ٢٠٠٦، ص٦٦).

وتلعب المناهج الجامعية دوراً مهماً في العملية التربوية، وتعد المنهل الخصب الذي يزود الطلاب بالمعلومات والمعارف والتعميمات، ويغرس في نفوسهم القيم والإتجاهات الإيجابية، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعا لتغيرات خطة التحول الوطنى ٢٠٣٠، "فلا بد للمناهج الجامعية أن تتطور لتكون بإستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته" (أبو صعيليك، ١٩٩٩، ص٨٧) ؛ لذا فإن إصلاح النظام التعليمي يحتاج إلى وقت طويل بدءًا من التعليم الإبتدائي، والثانوي، والفني، وحتى الجامعي وذلك لحل التباعد بين التعليم والمهارات، لذا بادرت الدول في تشكيل فرق ولجان من أجل تشخيص كفاءة الأنظمة التعليمية، ومدى قدرتها على إنتاج جيل مؤهل لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، واستيعاب المتغيرات، بإمتلاك المعارف والمهارات والقدرات ذات السلوك الحضاري، قادرا على التكيف مع متغيرات العصر، مساهما في رقي المجتمع ونهضته، لديه القدرة على الاستفادة من تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بالمناهج والمقررات في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم، فالتعليم يواجه العديد من الإشكاليات، بعضها تاريخية تتمثل في بنية الفكر العربي، حيث أن أهدافه لم تعد تتلاءم مع طبيعة العصر، والتي تسللت إلى مناهج التعليم، وفلسفته، وما زال هدف التعليم الحصول على شهادة وليس اكتساب مهارة ومعرفة جديدة، كما أن التعليم يفتقر إلى الأنشطة التي تهذب الجسد وتهذب الذوق. (مها أحمد القرزعي، ٢٠١٦/١٠/٦)

- **مشكلة البحث**:

إن سمة وقوة الجامعات تُقاس بقدر ما تناله مناهجها وبرامجها من تخطيط ورعاية، ومن هنا أعطت الدول المتقدّمة مناهج الجامعات وبرامجها وأنشطتها عناية فائقة وجعلتها من ضمن أولوياتها واهتماماتها؛ حتى استطاعت أن تحصد العديد من مخرجاتها الإيجابية، وتوظفها في كثير من إحتياجات المجتمع كعامل وقائي وعلاجي لما يواجهه المجتمع من مشكلات متنوّعة اقتصادية وإجتماعية وغيرها، لذا على الجامعات السعودية أن تولي إهتماماً خاصاً لمناهج الجامعات وبرامجها لكي تستجيب وتتناغم مع المحاور الرئيسية لرؤية ٢٠٣٠ وهي المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهدافها والإستفادة من مرتكزات هذه الرؤية في ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس الآتى:" ما مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية بالمملكة؟ وكيف يمكن تفعيل ذلك؟" ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي تم تضمينها كتاب مقرر التحرير العربى (١٠٣عرب) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي تم تضمينها كتاب مقرر الإسلام وبناء المجتمع (١٠٢ سلم)، للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي تم تضمينها كتاب مقرر النظام الاقتصادى في الإسلام (١٠٣ سلم)، للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي تم تضمينها كتاب مقرر مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠ نهج)، للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ماواقع تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠فى مناهج ومقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية كى تكون هذه المناهج والمقررات أداة لتحقيق الإبداع والإبتكارر والتنمية الإدارية المستهدفة؟
- ما المعوقات والتحديات التي تعوق تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بأبعادها المختلفة في مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية وكيفية التغلب عليها؟
- ما آليات تفعيل مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية لتحقيق التنمية الإدارية المستهدفة؟

- ما إيجابيات تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية على الاقتصاد محليا ودوليا؟

- **أهداف البحث**:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديث المقررات ومناهج العلوم الإدارية والإنسانية بالكليات الأهلية بمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

- تقديم إطار فكرى نظرى وبرؤية متكاملة عن مدى تضمين مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠.
- التعرف على أبرز التحديات والمعوقات التي تعوق تضمين مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية بمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكيفية التغلب عليها.
- تعريف متخذى القرار في مختلف المؤسسات التعليمية بأهمية تضمين مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية بمفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بأبعادها المختلفة.
- ابراز فوائد ومزايا تضمين مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية بمفاهيم رؤية ٢٠٣٠ من دعم وتنمية الإبداع والإبتكار والمساهمة في تحقيق التنمية الإدارية المستهدفة لدعم وتمكين وتفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص لتحقيق رؤية ٢٠٣٠.

- **أهمية البحث**:

تكمن أهمية الدراسة في جوانب عدة أهمها:

- أ-**الأهمية العلمية**:

- تنبع أهمية هذا البحث من الأهمية الكبيرة لضرورة تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ ضمن مقررات ومناهج السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية فى الكليات الأهلية لتمكين ودعم الجامعات الخاصة للقيام بدورها كشريك في التنمية.
- الحاجة إلى دراسات ميدانية تبحث في مدى تشكُّل الوعي والمفهوم برؤية المملكة ٢٠٣٠.
- الحاجة إلى تضمين أهداف رؤية ٢٠٣٠ الإستراتيجية وما يتعلق بها من أهداف فرعية وتفصيلية، في المناهج والمقررات التي تُدرس للطلبة في الجامعات، خصوصا في مقررات السنة التحضيرية قبل التخصص، فوضوح الرؤية والأهداف للطلاب، يمكنهم من تحديد تخصصاتهم ومساراتهم في دراساتهم الجامعية حتى تكون المخرجات وفق حاجة سوق العمل التي تحددها الرؤية.
- قلة الدراسات التي تطرقت إلى موضوع مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات ومناهج السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية وخاصة وأنها تُخرج ثلثى الخريجين لسوق العمل.

• **ب-الأهمية العملية**:

- قد تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها القائمين على رؤية ٢٠٣٠ لوضع صورة تخيلية واستشراف المستقبل للتعليم الخاص في ظل الإستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها.
- محاولة التأصيل النظرى لموضوع حديث نسبياً وخاصة على بيئة العمل العربية، ومن ثم إمكانية إتمام بحوث ميدانية تطبيقية توسعية في المستقبل وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.
- التأكيد على إظهار أن تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في المناهج والمقررات الدراسية لا يكون في تخصص دون أخر وإنما يطبق في جميع التخصصات والقطاعات الاقتصادية والإدارية، ومن ثم هناك أولوية لتضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في التخصصات العلمية والتطبيقية التى تقود مسيرة التنمية.
- أسهمت الدراسة في زيادة قدرات الباحث في مجال البحث العلمى وإثراء معرفته حول موضوع الدراسة، كما تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في مقررات ومناهج العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية والجامعات الحكومية.

• **منهجية البحث**:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى لموضوع الدراسة، حيث تم إجراء مسح مكتبي لكل ماله علاقة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى المنهج الاستقرائي لتوقع الفوائد والمزايا المترتبة على تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بأبعادها المختلفة في المناهج والمقررات الدراسية للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة من نجاح سياسات التعليم وضمان مخرجات تعليم تتناسب مع سوق العمل؛ حيث اعتمد الباحث على أبحاث ودراسات ومنشورات حكومية، إضافة إلى الدراسات لدى الجهات ذات العلاقة بمدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بأبعادها المختلفة في المناهج والمقررات الدراسية للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة ومتطلبات نجاح ذلك، مع الإستعانة بشبكة الإنترنت في الحصول على معلومات تتصل بموضوع البحث، مع تحليلها ومناقشتها وعرضها بطريقة علمية مترابطة وبما يخدم أهداف الدراسة ثمّ إسقاط هذه المعلومات النظرية على الواقع العملي بهدف تحديد التوصيات للحد من المعوقات والتحديات المتعلقة بنجاح تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بأبعادها المختلفة في المناهج والمقررات الدراسية للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية بالكليات الأهلية السعودية.

• **مصطلحات البحث**:

التعريفات الإجرائية: لقد تم اعتماد التعريفات الإجرائية والمصطلحات الآتية:

- مدى تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ فى مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة: هي "نسبة تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي تسفر عنها عملية تحليل المحتوى والتقدير الذي يعطيه المحللون لتلك المفاهيم في

كتب المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة".(هلال العدوي،٢٠١٨)

- تحليل المحتوى: هو "طريقة بحث وصفية تهتم بجمع بيانات من وثائق مكتوبة أو مسجلة صوتيا أو مرئية وتحليل المعلومات التي يتضمنها محتوى الكتب بقصد التوصل إلى تفسيرات واستنتاجات موضوعية ". ويقصد به في هذه الدراسة تحليل كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة (عينة الدراسة) باعتبارها وثيقة مكتوبة إلى ما تتضمنه من مفاهيم رؤية ٢٠٣٠.
- كتب المقررات التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة: هي الكتب والمراجع الأساسية المقررة والمعتمده من مجلس الكلية ليتم تدريسها لطلبة السنة التحضيرية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة خلال العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠).
- رؤية السعودية ٢٠٣٠: هي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية تم الإعلان عنها في 25 إبريل ٢٠١٦، وتتزامن مع التاريخ المحدد لإعلان الانتهاء من تسليم ٨٠ مشروعا حكوميا عملاقا، تبلغ تكلفة الواحد منها ما لا يقل عن ٣,٧ مليار ريال وتصل إلى ٢٠ مليار ريال، كما في مشروع مترو الرياض، نظَّمَ الخطَّة مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.(صحيفة الشرق الأوسط، ٢٠١٦/٥/٨)
- أهم مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي ينبغي تضمينها مقررات السنة التحضيرية يرى الباحث أن أهم مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ التي يجب تضمينها ضمن المقررات الدراسية للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية أو حول هذه المفاهيم هي مفهوم رؤية المملكة ٢٠٣٠،أهداف الرؤية، محاور الرؤية ومرتكزاتها، قيم المواطنة، المشاركة الإيجابية، برنامج التحول الوطنى، برنامج جودة الحياة ٢٠٣٠، نمط الحياة، قابلية العيش، جودة الحياة الوظيفية، تنويع مصادر الدخل، اقتصاد المعرفة، التحول الرقمى، الذكاء الأصطناعى، ذكاء الأعمال، الشراكة مع القطاع الخاص، رأس المال البشرى، الاستثمار في الإبتكار، الحوكمة، تمكين القطاع العام، توطين الوظائف، توطين الوظائف، رأس المال البشرى، ريادة الأعمال، العمل التطوعى، مجتمع حيوى، اقتصاد مزدهر، وطن طموح.

- **خطة البحث**:

وفقا لأهداف وتساؤلات البحث تم تقسيم البحث على النحو التالي:

- المبحث الأول، ويتناول الإطار العام للبحث ويتضمن عرضاً لمشكلة وتساؤلات البحث وأهدافه وأهميته ومنهجية وخطة البحث.
- المبحث الثاني، ويتناول ماهية المناهج التعليمية وأهميتها وتحدياتها وعلاقتها برؤية ٢٠٣٠ ومفاهيمها
- المبحث الثالث، ويتناول دراسة ميدانية على عينة مكونة من ٤ مقررات للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة للتعرف على مدى تضمنيها لمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠.

• **المبحث الثانى**

• **ماهية المناهج التعليمية وأهميتها وتحدياتها وعلاقتها برؤية ٢٠٣٠ ومفاهيمها**

المناهج التعليمية هي الإطار العام للتعليم الذي يتم بموجبه تأهيل الدارسين بالقيم والانماط السلوكية والمهارات والمعارف اللازمة لحياة الانسان كمواطن يمتلك شخصية فعالة في مجتمعه، شخصية تتحمل مسؤولية بناء السعودية الجديدة في عصر التحول الرقمى الزاخر بالتطورات العلمية والتكنولوجية من جانب، وتفشي البطالة والفقر والعنف وتباين الواقع المعاشي على النطاقين وطنيا وعالميا من الناحية الثانية فالمناهج هي نقطة الانطلاق في إعداد الأجيال القادمة وتأهيلها لتكون قادرة على العمل المنتج البناء من أجل احداث النقلة المطلوبة للمجتمع من التخلف إلى الرفاه الاقتصادي، والأخوة الاجتماعية وحياة التسامح والوفاق الوطني والوصول إلى حالة الإنسان أخو الإنسان ورفيقه وصديقه، فللمناهج التعليمية أهمية كبيرة في تقدم المجتمع، ويجب إعطائها المكانة التي تستحقها في عام ١٩٥٧ حقق الاتحاد السوفيتي السابق انذاك انجازا علميا رائعا باطلاق القمر الصناعي الذي يحمل الكلبة لايكا الى الفضاء الخارجي وبذلك سجل يومها تفوقا علميا عالميا في هذا المجال وعلى أثر ذلك بادرت الولايات المتحدة الامريكية بكافة مؤسساتها التعليمية والعلمية مدعومة من الإدارة الأمريكية إلى إعادة النظر في كافة مناهجها التعليمية والعلمية، فاخذت تولي تدريس الفيزياء والعلوم الرياضية اهتماما مركزا في كافة معاهد التعليم وعلى اختلاف مستوياتها بالإضافة إلى إزدياد الاهتمام بمعاهد البحوث العلمية والتكنولوجية وتوجيه موضوعاتها نحو الفضاء مما انعكس في حجم ميزانية البحث العلمى والتجارب ورعاية الباحثين والعاملين في مجالاتها، ولم تمض إلا أعواما قليلة حتى حققت التكنولوجية الأمريكية تفوقا فضائيا بالهبوط على سطح القمر، وكان ذلك طبعا بفضل التطوير الذي احدثته في مناهجها، وكذلك عملت اليابان على تطوير مناهجها وغيرت السياسة التعليمية لتكون مواكبة لما يجري في البلدان المتقدمة فحققت نجاحات كبرى، وهناك أمثلة عديدة شهدتها دولا متعددة غيرت وطورت مناهجها حسب احتياجاتها وخططها التنموية فحققت ما تصبوا اليه من نجاحات، ولا زالت أمريكا تشعر بانها مدينة في كل ما حصل فيها من تطورات علمية ومن إنجازات تكنولوجية من غزو الفضاء إلى الإنترنت لتغيير المناهج التعليمية الذي أحدثته في عام ١٩٥٧ . (سيف العيساوي، ٢٠١٢/١١/٢٠)، (نجيب محي الدين،٢٠١٢)

• **أولاً: مفهوم المنهج الدراسى**:

يرى (مرعي والحيلة ٢٠٠٠،ص٣٧) أن المنهج الدراسى بمفهومه التقليدي يعني مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، أصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية، في حين يرى (الوكيل والمفتي، ١٩٩٨، ص٤٢) بأنه "مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المؤسسة التعليمية على إكسابها للطلبة بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها".

أما المنهج بمفهومه الحديث فقد عرّفه (جامل، ٢٠٠٢، ص٢٢) بأنه "مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المؤسسة التعليمية تحت إشرافها بقصد احتكاك الطلاب وتفاعلهم معها ومن خلال هذا التفاعل والإحتكاك يحدث تغيير في سلوكهم، ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل الذي هو الأسمى للتربية"، والمنهج من وجهة نظر (شحاته، ١٩٩٨، ص١٥) هو "مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى الطلبة داخلها وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بنائهم، وفق أهدافٍ تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا وإجتماعيا ودينيا".

وبناء على ما سبق، فإن المنهاج لا يقتصر على الكتاب الجامعي، وإنما يتعداه ليشمل عدة عناصر مترابطة متكاملة وهي؛ الأهداف التعليمية التعلمية، المحتوى التعليمي، المحفزات العقلية الإدراكية، الأنشطة التربوية، الوسائل التعليمية وأنشطة التقنية بما فيها الكمبيوتر وشبكة الإنترنت، والأساليب التقويمية، والأسئلة التعليمية وكل هذه العناصر تتم في ظل طريقة تدريس فاعلة تحقق ما تسعى إليه وزارة التعليم من أهداف تعليمية تعلمية (دوزة، ٢٠٠٦، ص٧٣).

ويوجد العديد من المكونات الأساسية للمنهج وهي متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض ويؤثر كل منها في الأفراد ومحلتها النهائية هي إحداث تغيير إيجابي في سلوك الطالب، فلكل إنسان هدف أو غاية يسعى إليها في حياته، وكلما كان هذا الهدف واضحا ومعروفا، كلما تمكن الإنسان من تحقيقه، وفي مجال التربية والتعليم فان الأهداف تعرف على أنها التغيرات الإيجابية التي نريد أن يحدثها المنهج في سلوك وشخصية الطالب نتيجة مروره بخبرات تعليمة محددة وتفاعله معها، وكما أن تحديد الأهداف والغايات يساعد على تنسيق الجهود وتوجيهها لإختيار المحتوى والطريقة والوسيلة والتقويم، ويشترط في الأهداف أن تكون متمشية مع فلسفة وثقافة المجتمع وحاجاته ومراعية لطبيعة وخصائص المتعلم وأن تكون أكثر واقعية وغير متناقضة فيما بينها وأن تشمل جميع مجالات الأهداف ومستوياتها (مصطفى، ٢٠٠٣، ص٣٤).

- **ثانياً: أهمية المنهج الدراسي في العملية التعليمية:**

هناك حاجة ماسة لإعادة هيكلة الجامعات السعودية، والاهتمام بالتخصصات والمناهج وتطويرها وتجهيز جيل قادر على حمل راية الرؤية التنموية الشاملة ٢٠٣٠، فالوقت قد حان للإهتمام أكثر بالتخصصات العلمية، وتطوير الجوانب التطبيقية ومنحها مزيداً من المساحة في التعليم الجامعي وتخريج جيل قادر على تطبيق المعرفة وليس حملها فقط، مع ضرورة التنسيق مع وزارة العمل فيما يتعلق بتحديد التخصصات التي يحتاجها سوق العمل وأن تكون فرص القبول في التخصصات الجامعية بناء على إحتياج السوق لسببين الأول هو سد الإحتياج والثاني هو تقليص حجم البطالة من خلال تقليص حجم التخصصات غير المطلوبة في الجامعات. ويعد المحتوى التعليمي أحد عناصر المنهاج بمفهومه الحديث، ويعرف بأنه مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية

لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من معلومات ومفاهيم ومهارات واتجاهات وقيم، والتي يحتاج إليها المتعلم ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها (شاهين، ٢٠٠٦، ص١٦)، ويعد الكتاب الجامعى الأداة الأساسية في تنفيذ المنهاج التربوي، فهو يشكل الأداة الأساسية للتعليم لدى كثير من الطلبة، فالطالب يعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب في اكتساب المعرفة وتمثلها، فضلاً عن أنه يتأثر بما فيه من الإتجاهات والقيم، ويعتبر إنعكاساً لما هو موجود في هذا المجتمع من قيم ومعارف وأفكار ومهارات.(نزال، ٢٠٠٢؛ الامعري، ٢٠٠٢) ومن هنا يرى الباحث أهمية كبيرة لتضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في كتب ومقررات السنة التحضيرية لتوجيه الطلبة حول مفاهيم رؤية ٢٠٣٠، وأهدافها ومحاورها ومرتكزاتها نظراً لما تطمح إلى غرسه لدى الشباب من مفاهيم للتحول الوطنى وضمان خريج مؤهل كمواطن رقمى تحقيقاً لأهداف الرؤية.

- **ثالثاً: أهداف رؤية السعودية ٢٠٣٠: (مجلة التنمية الإدارية بمعهد الإدارة، ١٤٤٠)**

هناك مجموعة من الأهداف التي تسعى رؤية ٢٠٣٠ لتحقيقها منها:

- تدريب أكثر من (٥٠٠) ألف موظف حكومي عن بعد وتأهيلهم لتطبيق مبادئ إدارة الموارد البشرية في الأجهزة الحكومية.
- رفع نسبة تملك الأسر للمساكن، بمقدار لا يقل عن (٥٪).
- رفع عدد المواقع الأثرية المسجّلة في اليونسكو إلى الضعف على الأقل.
- تصنيف (٣) مدن سعودية بين أفضل (١٠٠) مدينة في العالم.
- رفع نسبة ممارسي الرياضة مرة على الأقل أسبوعياً من (١٣ ٪) إلى (٤٠٪).
- الإرتقاء بمؤشر رأس المال الإجتماعي من المرتبة (٢٦) إلى المرتبة (١٥).
- تخفيض معدل البطالة من (١١,٦٪) إلى (٧٪).
- رفع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي من (٢٪) إلى (٣٥٪).
- رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من (٢٢٪) إلى (٣٠٪).
- رفع حجم الاقتصاد وإنتقاله من المرتبة (١٩) إلى المراتب الـ (١٥) الأولى على مستوى العالم.
- رفع نسبة المحتوى المحلي في قطاع النفط والغاز من (٤٠٪) إلى (٧٥٪).
- رفع قيمة أصول صندوق الاستثمارات العامة من (٦٠٠) مليار إلى ما يزيد على (٧) تريليونات ريال سعودي.
- الإنتقال من المركز (٢٥) في مؤشر التنافسيّة العالمي إلى أحد المراكز الـ (١٠) الأولى.
- رفع نسبة الاستثمارات الأجنبية المباشرة من إجمالي الناتج المحلي من(٣,٨٪) إلى المعدل العالمي (٥,٧٪).
- الوصول بمساهمة القطاع الخاص في إجمالي الناتج المحلي من (٤٠٪) إلى (٦٥٪).
- تقدم ترتيب المملكة في مؤشر أداء الخدمات اللوجستية من المرتبة (٤٥) إلى (٢٥) عالمياً و(١) إقليمياً.

- الوصول من المركز (٨٢) إلى المركز (٢٠) في مؤشر فاعلية الحكومة.
- الوصول من المركز (٣٦) إلى المراكز الـ (٥) الأولى في مؤشر الحكومة الإلكترونية.
- رفع نسبة مدخرات الأسر من إجمالي دخلها من (٦٪) إلى(١٠٪).
- الوصول إلى (١) مليون متطوع في القطاع غير الربحي سنويا مقابل (١١) ألف حاليا.

• **رابعاً: سبل التطوير التعليمي والإدارى ورؤية المملكة ٢٠٣٠: (موقع وزارة التعليم، ٢٠١٨/١١/٢٠)**

يحتاج الطريق للتطوير التعليمى والإدارى إلى جهد وعمل متواصل وآليات لتفعيل سبل التطوير تتمثل في:

- بناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم وتطويره المهني.
- الإرتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع.
- بناء بيئة جامعية محفزة، وجاذبة ومرغبة للتعلم، مرتبطة بمنظومة خدمات مساندة ومتكاملة.
- إعادة مفهوم صياغة المدرسة والجامعة كمؤسسة تعليمية وتربوية تصقل المواهب وتزود بالمهارات وتنتج جيلا من الناضجين الطموحين المقبلين على الحياة بروح التحدي والمنافسة وحب العمل والإنتاج.
- التأكيد على الإنضباط في النظام التعليمي، والجدية في الممارسة التعليمية، وتفعيل الأنشطة وحضور الملتقيات والفعاليات.
- إعادة هيكلة قطاع التعليم، وإعادة صياغة منظومة الأنظمة والتعليمات والقواعد التنفيذية التي تحكم تطوير المناهج وإلتحاق المعلمين بالسلك التعليمي وتنظيم عملية الإشراف التربوي، ورفع فاعلية التطوير والتدريب المهني بشكل مستمر.
- رفع كفاءة الأداء التشغيلي، وتقليل التكلفة المهدرة، والإستفادة القصوى من الإمكانات البشرية والموارد والتجهيزات والمبانى.

• **خامساً: التحديات والمعوقات التي تعوق تضمين مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في الكليات الأهلية بمفاهيم رؤية ٢٠٣٠، وكيفية التغلب عليها.**

من أهم ما ينبغي مراعاته في أي عمل هو محاولة ازالة المعوقات التي تعترض طريق تقدمه وعلاج المشكلات التي تواجهه أولا بأول فإن هذا يساعد في إضطراد تقدم العمل نفسه، ويسهم في إدخار الطاقات البشرية والمادية التي تستهلك في إزالة المعوقات بعد وجودها وعلاج المشكلات بعد حدوثها، وتحديد المعوقات والمشكلات التي تعترض طريق تقدم العمل يساعد المعنيين به على التوقي منها وإعداد الحلول السريعة لما قد يحدث منها، وطريق تطوير المناهج حافل بالمعوقات، منها مايعود إلى طبيعة التطوير التربوي، ومنها ما يرجع إلى القائمين على عملية التطوير نفسها ومنها مايعود إلى أسلوب إدارتها، ومنها ما يرجع إلى المجتمع، إلى غير ذلك من المعوقات التي ينبغي اتخاذ اللازم نحو التوقي منها قبل حدوثها،

كما ينبغي التأهب لعلاجها إذا ما حدثت، وتعود أهم المعوقات التي تعترض طريق تطوير المناهج إلى ما يلى:(محمود شوق، ١٩٩٥) ، (إسراء حسين، ٢٠٠٩)

- معوقات خاصة بطبيعة التطوير التربوي.
- معوقات خاصة بالقصور في الجوانب الفنية لعملية التطوير.
- معوقات خاصة بالقائمين بعملية التطوير.
- معوقات خاصة بالنواحي الإدارية.
- معوقات خاصة بالمجتمع.
- معوقات سياسية.
- معوقات مالية.

• **أولاً: معوقات خاصة بطبيعة التطوير التربوي:**

يواجه التطوير التربوي عامة وتطوير المناهج بصفة خاصة مشكلات كثيرة، إلا أنها - رغم خطورتها البالغة - قد تكون غير ملحوظة للكثيرين، من هذه المشكلات:

- قد يكون المنهج سيئا، ولكن الطلاب يذهبون إلى كلياتهم كل يوم ويجيئون، وأعضاء هيئة التدريس يعملون، ورجال وزارة التعليم يوجهون، والمديرون يديرون، وليس هناك مؤشر واضح الدلالة – للعامة –إن كانت المناهج يتم تطويرها لتتماشى مع توجهات الخطة الاستراتيجية وتتماشى مع متطلبات سوق العمل .
- لايدرك الحاجة إلى تطوير المناهج في الوقت المناسب إلا من لديهم علم بطبيعة التطوير، وخبرة بتقويمه ومتابعته.
- في النظم التربوية المتخلفة قد لا تتضح عيوب المنهج إلا بعد أن يتخرج به عدة أجيال غير صالحة.
- من طبيعة التطوير أن الحاجة إليه لاتظهر إلا بعد حين، ومن ثم آثاره الإيجابية لاتظهر إلا بعد حين، وبالتالي فإن كثيرا من متخذي القرار لايعطونه الأولوية في اهتماماتهم، وهذا واضح في الدول النامية، فإن هذه الدول تعاني من التخلف الاقتصادي ومن ثم لامفر لها من أن ترتب أبواب الإنفاق في ميزانياتها حسب الأهمية التي تقدرها، إلا أن هذا الأمر لا ينطبق كثيرا على السعودية في رؤيتها الواعدة.
- تطوير المناهج عملية معقدة تحتاج إلى جهد ووقت وخبرات كثيرة، وتتوقف نتائجها إلى حد كبير على مدى استثمار طاقات المتعلم بالأسلوب المناسب، ناهيك عن أن ثماره لا تتحقق بالصورة المرجوة إلا إذا وجدت خطة مستمرة وتوافرت الإمكانات المناسبة، وهذا ما تسعى إليه الدولة حاليا.

• **ثانياً: معوقات خاصة بالقصور في الجوانب الفنية لعملية التطوير:**

يتوقف نجاح التطوير على جوانب فنية كثيرة إذا لم تتحقق فإنه لا يبلغ غايته، ومن بين الجوانب الفنية المؤثرة على عملية التطوير ما يلى:

- عدم إدراك القائمين بالتطوير لمفهوم المنهج الدراسي، فكما هو معروف فإن المنهج الدراسي نظام له مكونات ست هي الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم

والأنشطة الجامعية والتقنيات التعليمية وتقويم المخرجات، ولكن الشائع بين كثير من التقليديين هو أن المنهج الدراسي صنو للمحتوى، ويترتب على هذا الفهم الخاطئ لنظام المنهج توجيه التطوير توجيها منقوصا، إذ يكون التركيز على المحتوى فقط دون غيره من المكونات.

- عدم تأسيس تطوير المنهج على تقويم علمي له يعيق التطوير عن بلوغ أهدافه، ففي كثير من الأحيان يعتمد التطوير على تقويم من وجهة نظر المشرفين وربما بعض أعضاء هيئة التدريس، وكل هذا لايشكل أساسا سليما لتطوير المنهج.
- عدم رسم خطة كاملة لعملية التطوير تستوعب جميع النشاطات المطلوبة، وتستثمر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وتنسق بين المراحل والخطوات، وتستشرف المعوقات والمشكلات.
- عدم تدريب المشتركين في عملية التطوير التدريب المناسب، فلا يمكن أن نتصور أن عضو هيئة التدريس أو المشرف أو المدير أو غيرهم ممن يسهمون في تنفيذ هذه العملية، سوف يؤدون مهماتهم بالكفاءة المطلوبة دون أن يتدرب كل منهم التدريب المناسب.
- عدم إعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التطوير الإعداد المناسب.
- عدم العناية بالتجريب والمتابعة بالتقويم ومن ثم عدم استثمار التغذية العائدة.
- عدم تمثيل العناصر التي ينبغي أن تشترك في عملية التطوير، ففي كثير من الأحيان لا تتوافر في الفريق المعني بعملية التطوير العناصر التي ينبغي أن تشارك فيها، فلا يمثل في هذا الفريق بعض العناصر، مثل: عضو هيئة التدريس أو القيادات الإجتماعية والصناعية.

- **ثالثاً: معوقات خاصة بالقائمين بعملية التطوير:**

من المعوقات المهمة لعملية تطوير المناهج للقائمين عليها مايلي:

- عدم ادراكهم أو بعضهم لأهداف التطوير، فالأهداف هي المنارات التي يهتدي بها القائمون على عملية التطوير في عملهم.
- لعملية تطوير المناهج الدراسية أسس منها الشمول والاستمرار والإرتكاز على التخطيط والبحث العلميين والتجريب التربوي وغير ذلك من الأسس؛ وقد لا يتفهم القائمين بعملية التطوير لهذه الأسس مما ينعكس على تحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- نظرة القائمين بعملية التطوير إليها قد تكون من المعوقات الكبيرة لعملية التطوير، فعلى سبيل المثال، فإن من أهم أسباب مقاومة أعضاء هيئة التدريس والمشرفين لتطوير المناهج أنه سوف يبعدهم عن المألوف عندهم من خبرات.
- عدم التعاون من جانب العاملين في عملية التطوير، وقد يرجع عدم التعاون بين هؤلاء إلى كون البعض منهم اكتسبوا خبرات كثيرة في مجال تطوير المناهج وكون البعض الآخر من حديثي العهد به.
- عدم شعور العاملين في عملية التطوير بالأمان، وعدم توافر الحوافز المناسبة لهم، وعدم قدرتهم على إقناع الآخرين بأهميتها.

- تمسك بعض العاملين في مجال تطوير المناهج بسابق خبراتهم فيه، ومحاولة تطبيقها.

• **رابعاً: معوقات إدارية:**

للإدارة أهمية كبيرة لإنجاز الأعمال وحسن توجيهها نحو تحقيق أهدافها أمر معروف، إذ بكفاءتها يتم التعاون والتنسيق بين العاملين، وتحل المشكلات وتذلل العقبات ويرتفع مستوى الإنتاج، وأما إذا كانت الكفاءة المطلوبة تنقصها، فإنها تزرع العقبات، وتوجد المشكلات في طريق التقدم، ونعطي فيما يلي بعض الأمثلة لمعوقات تطوير المناهج الدراسية، سببها العاملين بالإدارات ذات العلاقة، أو إدارة عملية التطوير، ومن أخطر معوقات تطوير المناهج ما يلي:

- التمسك الحاد بالروتين، إذ في كثير من الأحيان يحتاج الأمر إلى حلول غير تقليدية.
- عدم تنفيذ الجهاز الإداري لقرارات الجهاز الفني للتطوير، من حيث توزيع التعليمات والدوريات، وإرسال واستقبال المراسلات إذ يتوقف حسن سير العمل وتنظيمه على الإتصالات التي ينفذها الجهاز الإداري بالأشخاص والمؤسسات والوحدات التعليمية.
- طغيان العاملين بالإدارة العليا على العاملين الفنيين، ففي كثير من الأحيان يضع الإداريون عقبات أمام المعنيين بالجوانب الفنية.
- أن التطوير التربوي لا يتأثر فقط بالقائمين على تنفيذه ولكنه يتأثر أيضاً بإسلوب إدارته، ففي البلدان التي تسود فيها مركزية الإدارة تكون وزارات التربية والتعليم، هي مصدر جميع السلطات الإدارية والفنية، وهي صاحبة الأمر والنهي فيما يطبق أو لا يطبق في إدارات التعليم والجامعات.

• **خامساً: معوقات خاصة بالمجتمع:**

المعوقات التي يمكن أن يتسبب فيها المجتمع لتطوير المناهج كثيرة من أهمها:

- المشكلات الاقتصادية والأمية، فالمشكلات الاقتصادية تجعل الناس ينكبون على حل مشكلات حياتهم الأساسية مثل المأكل والمشرب، والأمية تجعل أفراد المجتمع غير قادرين على الإحساس بأهمية تطوير المنهج وفهم وظيفته وآثاره في حياتهم.
- إذا كان أحد الداعين إلى توجيه التطوير وفق خبرته الشخصية من رجال الإعلام، هنا قد تزيد حدة المشكلة؛ حيث يضع الإعلام في أحيان كثيرة عقبات حادة في طريق التطوير مالم يتفهم رجاله أهداف التطوير وأسسه وأساليبه وخطواته.
- قد يكون أولياء الأمور من معوقات التطوير، فإن الخوف من المجهول والرغبة في توقي ماقد يحدث من مشكلات في المستقبل لأبنائهم قد يدفعهم أو يدفع بعضهم إلى معارضة التطوير.
- أن كل فرد في المجتمع يتصور أنه يفهم في التعليم، وأن الكثيرين من المتعلمين يتصورون أنهم يستطيعون أن يعلموا، لهذا نجدهم جميعا أو معظمهم يحاولون فرض آرائهم على القائمين بعملية التطوير.

- **سادساً: معوقات سياسية:**

المعوقات السياسية تكون بالغة الأثر على المناهج وتطويرها، بل على العملية التعليمية كلها، ومن أهم هذه المعوقات ما يلي:

- عدم وجود خطة طويلة الأمد للتطوير التربوي ومنه تطوير المناهج، خطة لاتتغير بتغير المسؤول عن التعليم.
- اتخاذ القرارات الخاصة بالتعليم لتحقيق أهداف سياسية، كأن يتخذ قرار بتخفيف شروط القبول في مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم إرضاء للطلاب وأولياء أمورهم أو تغطية لمشكلات أخرى مثل التخلف الاقتصادي، أو التفكك الاجتماعي أو غيرها.
- أن يتخذ المسؤول السياسي قرارا بتغيير نظام التعليم أو خططه نقلا عن دولة متقدمة، أو نتيجة لخبرة شخصية.

- **سابعاً: معوقات مالية:**

من المعوقات الأساسية التي تواجه تطوير المناهج مايلي :

- عدم توافر حوافز للمشتركين في عملية التطوير، فعملية التطوير تحتاج إلى جهد كبير من العاملين فيها.
- عدم توافر الميزانية اللازمة لعمل التعديلات المطلوبة في المباني، وتوفير الأثاث والمواد وكذلك تنفيذ النشاط الجامعى والتقويم والبحث.
- الروتين الذي يتبع في الصرف من الاعتمادات المالية.
- معظم هذه المعوقات أصبحت غير موجودة بالسعودية حالياً خاصة مع وجودة إرادة سياسة داعمة للعملية التعليمية في جوانبها المختلفة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، وليس كما كان في الماضى توافر الخطط للتطوير ولكن لا يوجد تنفيذ.

- **سادساً: آليات تفعيل المناهج وتطويرها والتغلب على معوقات تطويرها لتتضمن مفاهيم رؤية ٢٠٣٠.** (**سعيد الغشام** ، ٢٠١٦/٥/٣)

- أن يدرك القائمين بالتطوير أن التطوير يشمل جميع جوانب المنهج وليس جانباً دون آخر.
- رسم خطة كاملة لعملية التطوير تستوعب جميع النشاطات، وتستثمر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وتنسق بين المراحل والخطوات، وتستشرف المعوقات والمشكلات.
- تدريب المشتركين في عملية التطوير التدريب المناسب.
- إعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التطوير الإعداد المناسب.
- العناية بالتجريب والمتابعة بالتقويم ومن ثم استثمار التغذية الراجعة.
- أن يدرك القائمين على عملية التطوير لمفهوم التطوير وأبعاده.
- أن يدرك القائمين على تطوير المناهج لمفهوم المنهج الحديث الذي يهتم بجميع جوانب النمو لدى الطلاب.
- توفير الحوافز المناسبة للقائمين على عملية التطوير.
- المرونة في اتخاذ الإجراءات الإدارية وعدم التمسك بالروتين الحاد.
- التخلص من المركزية وإشراك المجتمع والجامعة في عملية التطوير.

- توفير الميزانية اللازمة لعمل التعديلات المطلوبة في المباني، وتوفير الأثاث والمواد.
- الإبتعاد عن الروتين في صرف الإعتمادات المالية.
- تطوير المناهج بحيث تشجع على الإبداع والإبتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والإرتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم.
- العمل على سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية.
- ربط مخرجات التعليم باحتياجات السوق والرؤية المستقبلية، والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج، والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والقيادات التربوية وتطوير المناهج الدراسية.
- التوسع في التدريب المهني لدفع عجلة التنمية الاقتصادية، والتركيز على فرص الإبتعاث في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني وفي التخصصات النوعية في الجامعات العالمية المرموقة.
- ألا يقتصر أمر تفعيل الرؤية بوضع شعار «رؤية السعودية ٢٠٣٠» في مكان بارز داخل مقرات المدارس والجامعات.
- التشجيع على الإبتكار لأن الإبتكار هو الأساس لاقتصاد المعرفة القادر على توليد وتوظيف المعرفة ودمجها في منظومة الإنتاج وتحويلها إلى قوة منتجة لتحقيق النمو المستدام، وهو ما يعد أحد أهم مستهدفات برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

يتبين مما سبق أن تعزيز ثقافة الإبتكار بالمجتمع، واعتماده كمؤشر رئيس لتقييم الأداء في كافة القطاعات والمؤسسات وعلى رأسها التعليم أصبح ضرورة ملحة في ظل الرؤية، كون التعليم هو المورد الرئيس الذي يعوّل عليه لضخ المعرفة والابتكار في شرايين الاقتصاد الوطني، وعلى الرغم من أن ميزانية التعليم بالمملكة تلامس ٧,٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي في حين أن المتوسط العالمي لا يزيد عن ٤,٤٪، وعلى الرغم من أن لدينا العديد من المشروعات والبرامج والمبادرات السابقة والحالية من أجل تهيئة مخرجات وجودة تعليم تتوافق مع متطلبات التنمية، فما زالت البطالة تسجل ١١,٦٪ نصفهم تقريبًا من حملة المؤهلات العليا، كما أن المملكة في المركز ٥٤ من بين ١٤٠ دولة على مؤشر جودة التعليم عالميًا، والخلل يكمن بداية في الثقافة السائدة بأن التعليم هو مجرد وسيلة للحصول على شهادة وفرصة عمل، بينما الواقع أن التعلم يجب أن يكون عملية مستمرة لاكتساب المعرفة وتحفيز الإبتكار يواكبها تدريب عملي لاكتساب الخبرات والمهارات التي يحتاجها سوق العمل، كما أننا ما زلنا نعتمد في مناهجنا على الحفظ والتلقين بينما من الضروري اتباع منهجية تعتمد بشكل أكبر على الفهم والتحليل والإبتكار والإبداع المرتبط بحل المشكلات، أضف إلى ذلك أن البنية

التحتية والوسائل التعليمية في عدد كبير من مدارس التعليم العام تحتاج إلى تحديث وتطوير.(على العثيم، ٢٠١٧/٤/٥)

إن ضعف قدرة القطاع الخاص على استيعاب مخرجات التعليم العالي يرجع بالأساس إلى نوعية تلك المخرجات من حيث المهارة والتخصص، والإحصائيات تشير إلى تدني نسبة خريجي التخصصات العلمية كالطب والهندسة والصيدلة وعلوم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في مقابل فائض كبير في تخصصات الشريعة والدراسات الإسلامية واللغة العربية والعلوم الإنسانية، بينما ١٤٪ فقط من خريجي الثانوية يتجهون إلى التعليم الفني في حين أن المتوسط العالمي ٤٠٪، كما أن منظومة التعليم لدينا تركز على المعارف أكثر من تركيزها على المهارات عكس الدراسات التي أثبتت أن النجاح في سوق العمل يتطلب ١٥٪ من المعارف والمهارات الأساسية hard skills في مقابل ٨٥٪ قدرات ومهارات شخصيةsoft skills، أضف إلى ذلك عدم قدرتنا على اكتشاف عناصر التَّميز في العنصر البشري السعودي لنبني عليها خططنا وأهدافنا الإستراتيجية كما في عديد من الدول كالهند التي تفوقت في صناعة البرمجيات نتيجة أنها استفادت كثيرًا من تميز العنصر البشري لديها في هذا المجال، كما أن اعتماد مؤشر الالتحاق بسوق العمل كمعيار وحيد لقياس جودة وفاعلية التعليم لم يعد منطقيًا في ظل الرؤية، بل غير معبر عن القيمة الحقيقية لرأس المال البشري والمعرفي الناتج عن التعليم، حيث يتعين اعتماد مسار العمل الحر كمعيار موازٍ قادر على استيعاب الخريجين، وهو ما يتطلب إدخال برامج متخصصة ضمن المناهج الدراسية للطلاب لاكتشاف وصقل مهاراتهم الريادية، أيضًا من الضروري إيجاد آلية لربط مراكز البحث العلمي بقطاع الأعمال من أجل تحويل البحوث والاختراعات إلى منتجات معرفية ذات قيمة مضافة، وكذلك العمل على تعظيم الاستفادة من الكوادر والمؤسسات العلمية الوطنية المتميزة.(صالح الحماد، ٢٠١٨/١٠/١٧)

• المبحث الثالث

• دراسة تحليلية لمحتوى كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة ومدى تضمينها لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠

اتبع الباحث في هذا البحث الأسلوب الوصفي التحليلي كونه المناسب لأهداف الدراسة وأسئلتها من خلال تحليل كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية.

- أولاً: مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة، والتي أقرها مجلس الكلية لتدريسها بالسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة للعام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠).
- ثانيا: عينة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باختيار كتاب التحرير العربي، وكتاب الإسلام وبناء المجتمع، وكتاب النظام الاقتصادي في الإسلام، وكتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث لطلاب السنة

التحضيرية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية وقد تم استثناء بعض الكتب المقررة مثل المدخل إلى الثقافة الإسلامية لعدم تطرقها لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠، أو اهتمامها بتلكٍ المفاهيم، أي أن عينة الدراسة تكونت من (٤) الأربع كتبٍ سالفة الذكر.

- ثالثا: أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحليل كتب عينة الدراسة وفق نظام الفقرة، حيث تعتبر كل فقرة تحمل فكرة معينة واحدة ويتم التوسع في شرحها وتوضيحها من خلال جمل الفقرة، وقام الباحث بتحليلٍ كل فقرة بهدف تحديد فيما إذا كانت تلك الفقرة تحمل في طياتها مفهوما عن رؤية ٢٠٣٠ أم لا، وذلك وفق الخطوات التالية:
  - ✓ تم مراجعة وثيقة رؤية ٢٠٣٠ الصادرة عن مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية والاستعانة بها للوقوف على مفاهيم الرؤية وأهدافها ومرتكزاتها وبرامجها وأنشطتها.(وثيقة رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)
  - ✓ مراجعة مقررات كتاب التحرير العربى، وكتاب الإسلام وبناء المجتمع، وكتاب النظام الاقتصادى في الإسلام، وكتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث لطلاب السنة التحضيرية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة والتحقق من أهدافه وغاياته، ومدى تضميته لأحدى مفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ أو مفاهيم تدور حول الرؤية ومجالاتها ومرتكزاتها، بالإضافة إلى تعريف الطلبة بالمجالات التي تتناولها الرؤية، وقد روعي في عملية تحليل محتوى الكتب ما يلي:
  - تم تحديد الهدف من عملية التحليل وهو التعرف إلى مدى تضمين مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في بريدة لمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠.
  - تم تحديد وحدة التحليل، وكانت وحدة التحليل المستخدمة هي (الفقرة) أو ما يسمى الفكرة، حيث أن كل فقرة تتضمن فكرة يدور حولها الموضوع، وهي مفهوم من مفاهيم رؤية ٢٠٣٠(اقتصاد المعرفة، التحول الرقمى، الاستثمار في الإبتكار، الشراكة مع القطاع الخاص، الحوكمة، برنامج جودة الحياة ٢٠٣٠، نمط الحياة، وقابلية العيش، الذكاء الأصطناعى وذكاء الأعمال...إلخ)
  - قراءة المحتوى قراءة متمعنة، حتى يتضح معناه في ذهن المحلل، وقد تم أخذ النصوص المكتوبة والصور والحواشي المستخدمة لتوضيح وتفسير النص، والجداول بعين الاعتبار في عملية التحليل.
  - اعتبار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ هدف التحليل.
- تصميم جداول خاصة لتفريغ بيانات التحليل وفقاً لوحدات التحليل، وجمع التكرارات لكل موضوع.
- رابعا: صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بإجراء تحليلين لمحتوى كتاب التحرير العربى بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الإتفاق بين التحليلين حسب معامل الارتباط، حيث بلغت قيمته (٠,٨٣)، وتعّبر هذه القيمة عن صدق مناسبٍ للتحليل.

- خامساً: ثبات عملية تحليل المحتوى: لأغراض التحقق من ثبات تحليل المحتوى، قام الباحث بتحليل كتاب الإسلام وبناء المجتمع، وكتاب النظام الاقتصادى في الإسلام، بهدف رصد مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ المتضمنة والمتوافرة فيه، وأوكل الباحث لهذه المهمة ثلاثة باحثين آخرين الأول منهم يحمل درجة الماجستير في التربية والاثنين الآخرين يحملان درجة الدكتوراه في الدراسات الاجتماعية ومن ذوي الخبرة في عملية تحليل الكتب باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وبهدف حساب الثبات بين التحليلات الأربع، الذي يعبر عن ثبات الاستقرار، وتم حساب معاملات التوافق بين نتائج التحليلات الأربع حسب معادلة هولستي حيث تحسب نسبة الإتفاق بين المحللين والتي تمثل ثبات التحليل:

$$\text{معامل التوافق بين المحكمين} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{(عدد مرات الإتفاق+عدد مرات الإختلاف)}} \times ١٠٠٪$$

- وقد كانت جميع نسب الإتفاق عالية، حيث تراوحت معاملات التوافق بين المحكمين الثلاث والباحث بين (٨٠٪ - ٩٠٪) وهي معاملات مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.
- سادساً: التحليلات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام التحليلات الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية.

- **سابعاً: مناقشة النتائج**:

عرض النتائج: فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة.

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

نص السؤال الأول على: " ما مدى تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ وما عدد المعلومات التي تم تضمينها كتاب مقرر التحرير العربى (١٠٣عرب) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم رصد جميع مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتب مقررات السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، على النحو التالي:

- **مقرر التحرير العربى (١٠٣عرب)**:

تم رصد مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر التحرير العربى (١٠٣عرب) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (١).

ويبين الجدول (١)، أن مجموع فقرات كتاب مقرر التحرير العربى (١٠٣عرب) لطلاب السنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، بلغت (٢١٨) فقرة، ومجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ (٩) فقرة، وهي تشكل ما نسبته (٤,١٣٪) من مجموع فقرات الكتاب.

جدول (١) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر التحرير العربى (١٠٣عرب) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة

الوحدة	عدد فقرات الوحدة	عدد الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية ٢٠٣٠	٪
الهمزة في بداية الكلمة.	١٨	١	5.56%
الهمزة في وسط ونهاية الكلمة والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء.	٢٧	٠	0.00%
الضاد والظاء والألف في نهاية الكلمة.	٢٢	٠	0.00%
الحذف والزيادة والوصل والأخطاء الشائعة.	٢٣	٠	0.00%
أنواع الكتابة وأدبياتها.	١٢	٢	16.67%
عناصر بناء النص ومكوناته (اللفظة والجملة).	١٤	١	7.14%
الفقرة	١٦	١	6.25%
علامات الترقيم.	٢٢	٣	13.64%
المقال.	١٣	١	7.69%
كتابة التلخيص والرسالة الإدارية.	١٦	٠	0.00%
التقرير والسيرة الذاتية.	١٥	٠	0.00%
الثروة اللغوية.	٢٠	٠	0.00%
المجموع	٢١٨	٩	٤,١٣٪

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى:**

نص السؤال الثانى على: "ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ وما عدد المعلومات التي تم تضمينها كتاب مقرر الإسلام وبناء المجتمع، للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ تم رصد جميع مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب الإسلام وبناء المجتمع للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، على النحو التالي:

- ٢) **مقرر الإسلام وبناء المجتمع (١٠٢ سلم):**

تم رصد مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر الإسلام وبناء المجتمع للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر الإسلام وبناء المجتمع (١٠٢ سلم) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة

الوحدة	عدد فقرات الوحدة	عدد الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية ٢٠٣٠	٪
١-مفهوم المجتمع المسلم	١٠	٠	0.00%
٢-أسس بناء المجتمع وعناية الإسلام به	٢٩	٠	0.00%
٣-سمات المجتمع الإسلامي	٣٠	٨	26.67%
٤-أسباب تقوية الروابط الاجتماعية	١٢٤	٦	4.84%
٥-أهم المشكلات الاجتماعية وسبل الوقاية منها وعلاجها	٥٤	٤	7.41%
٦-أهمية الأسرة ومكانتها في الإسلام	٨٨	٥	5.68%
٧-الخطبة وأحكامها العامة	٢٩	٠	0.00%
٨-النكاح ومقاصده وأحكامه	٤٠	٠	0.00%
٩-الآثار المترتبة على عقد النكاح	٤٩	٠	0.00%
١٠-فرق النكاح، أسبابها وآثارها	٤١	٠	0.00%
المجموع	494	23	4.66%

يبين الجدول (٢)، أن مجموع فقرات كتاب مقرر الإسلام وبناء المجتمع (١٠٢ سلم) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة بلغت (٤٩٤) فقرة، ومجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ (٢٣) فقرة، وهي تشكل ما نسبته (4.66%) من مجموع فقرات الكتاب.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**:

نص السؤال الثالث على: "ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ وما عدد المعلومات التي تم تضمينها كتاب مقرر النظام الاقتصادى في الإسلام، للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ تم رصد جميع مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب النظام الاقتصادى في الإسلام للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، على النحو التالي:

- **٣) مقرر النظام الاقتصادى في الإسلام (١٠٣سلم)**:

تم رصد مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر النظام الاقتصادى في الإسلام للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٣).

جدول (٣) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر النظام الاقتصادى في الإسلام (١٠٣ سلم) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة

الوحدة	عدد فقرات الوحدة	عدد الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية٢٠٣٠	٪
المدخل إلى دراسة النظام الاقتصادى في الإسلام الفصل الأول: تعريف النظام لاقتصادى الإسلامى وبيان مصادرة	٢٠	٠	٠.٠٠٪
الأصول الاعتقادية للاقتصاد الإسلامى	١٣	٠	0.00٪
الأنظمة الاقتصادية الوضعية	١٤	٠	0.00٪
خصائص النظام الاقتصادي في الإسلام	٩	٢	0.22٪
الفصل الثانى: أسس النظام الاقتصادى في الإسلام -الملكية العامة وملكية الدولة والملكية الخاصة	٢٥	٤	0.16٪
الحرية الاقتصادية المقيدة	١٥	٢	0.13٪
التكافل الإجتماعى الاقتصادى	١٢	٠	0.00٪
الفصل الثالث: التوزيع والمصارف والتأمين التوزيع في الاقتصاد الإسلامى	٩	٠	0.00٪
المصارف	١٣	٠	0.00٪
التأمين	١٠	٠	0.00٪
المجموع	١٤٠	٨	٦.٠٠٪

يبين الجدول (٣)، أن مجموع فقرات كتاب النظام الاقتصادى في الإسلام (١٠٣ سلم) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة بلغت (١٤٠) فقرة، ومجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ (٨) فقرة، وهي تشكل ما نسبته (٦٪) من مجموع فقرات الكتاب.

- **رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**:

نص السؤال الرابع على:" ما تكرار مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ وما عدد المعلومات التي تم تضمينها كتاب مقرر مهارات التعليم والتفكير والبحث، للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية في كليات بريدة الأهلية للعام الحالي(١٤٣٩/١٤٤٠هـ) مستوحاة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ تم رصد جميع مفاهيم

رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، على النحو التالي:

- ٤) **مقرر مهارات التعليم والتفكير والبحث** (١٤٠ نهج):

تم رصد مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر مهارات التعليم والتفكير والبحث للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٤).

جدول (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم رؤية ٢٠٣٠ الواردة في كتاب مقرر مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠ نهج) للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية ببريدة

الوحدة	عدد فقرات الوحدة	عدد الفقرات التي وردت فيها مفاهيم رؤية ٢٠٣٠	٪
١-مهارات عقلية ... تمتع بأكثر من مهارة	٤٧	٤	8.51%
٢-التفكير ... كيف نفكر	٦٣	٦	9.52%
٣- التفكير الإبداعي ...الأصالة في الفكرة اولا	٥٠	٤	8.00%
٤- التفكير الناقد	٣٨	٤	10.53%
٥- التعلم ... ماذا نتعلم	٦٩	٥	7.25%
٦- التعلم الذاتي	٥٣	٢	3.77%
٧- التعلم النشط	٤٦	٣	6.52%
٨-الاستذكار الفعال...كيف تذاكر	٧٩	٤	5.06%
المجموع	٤٤٥	٣٢	7.19%

يبين الجدول (٤)، أن مجموع فقرات كتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠ نهج) بلغت (٤٤٥) فقرة، ومجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم سياحية (٣٢) فقرة، وهي تشكل ما نسبته (٧,١٩٪) من مجموع فقرات الكتاب.

- **النتائج والتوصيات**:
- **أولاً : النتائج: يمكن عرض أهم نتائج الدراسة فيما يلي**:

- كانت نسبة مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في كتاب التحرير العربى (١٠٣ عرب) ضعيفة مقارنة مع كتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠نهج) لأن رؤية ٢٠٣٠ تركز على الإبتكار والتفكير والبحث واقتصاد المعرفة.
- كانت نسبة مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في كتاب الإسلام وبناء المجتمع (١٠٢ سلم) ضعيفة مقارنة مع باقي كتب النظام الاقتصادى في الإسلام (١٠٢سلم)، مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠نهج).
- كانت نسبة مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في كتاب النظام الاقتصادى في الإسلام (١٠٢سلم)، ضعيفة مقارنة مع كتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠نهج) لأن رؤية ٢٠٣٠ تركز على الإبتكار والتفكير والبحث واقتصاد المعرفة.
- كانت نسبة مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ في كتاب مهارات التعليم والتفكير والبحث (١٤٠نهج) من أفضل النسب مقارنة مع مقارنة مع باقى الكتب وذلك لأن رؤية ٢٠٣٠ تركز على الإبتكار والتفكير والبحث واقتصاد المعرفة.
- إن أعضاء هيئة التدريس في الاقتصاد والمحاسبة هم الأكثر تأثيراً في تنمية وعي الطلاب برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ،حيث قاموا بالعديد من الأنشطة والدورات التدريبية التي ركزوا فيها على التطوير والتدريب المهني وتوجيه الطلاب لاستغلال أوقات الفراغ ومتابعة الأستاذ لمستجدات وتحديات

المجتمع وتنمية حس العمل التطوعي لدى الطلاب وربط الأحداث اليومية المحلية والعالمية بأهداف الرؤية وتفعيل برامج الشراكة المجتمعية المتاحة في الجامعة كبرنامج الاستثمار في الإبتكار في ظل رؤية ٢٠٣٠، وبرنامج إطار مقترح لتفعيل دور الجامعات والمراكز البحثية في الاستثمار المعرفي وفق رؤية ٢٠٣٠، مخرجات التعليم من منظور تربوى في ضوء متطلبات سوق العمل، والمشاركة في مؤتمرات معهد الإدارة المتعلقة بالتنمية الإدارية في ظل رؤية ٢٠٣٠.

- للمناهج دور في تنمية وعي الطلاب برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ حيث تتمثل في ربط المناهج وتطويرها باستمرار وتضمين المناهج قيم تطبيقية للمواطنة والتركيز على المقررات المستقبلية (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) وإعطاء أهمية للجانب المهني ومراجعة المناهج وتطويرها واستهداف التطبيق العملي والمهارات لمعارف ومعلومات المقرر.
- للمناهج دور في تنمية وعي الطلاب برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من خلال تضمين المناهج للمفاهيم الاقتصادية الجديدة القائمة على الاقتصاد المعرفي، مع تضمين المناهج مقررات اختيارية تستهدف تطبيق مجالات الرؤية ومساهمة فئات المجتمع المختلفة في التخطيط لمحتوى المناهج.
- للأنشطة الطلابية دور في تنمية وعي الطلاب برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ متمثلاً بمراعاة الأنشطة لتعدد الثقافات في المجتمع والتركيز على الأنشطة المتعلقة بالمقررات المستقبلية كأولمبياد الرياضيات، ومساهمة الأنشطة في التعرف على المشكلات الإجتماعية والاقتصادية والبيئية على أرض الواقع من خلال الرحلات الجامعية وتنمية الأنشطة للمهارات المهنية والوظيفية التي يحتاجها سوق العمل وتنمية الأنشطة للممارسات الصحية والرياضية وتفعيل الأنشطة للشراكة المجتمعية من خلال الأنشطة التطوعية مثل فرق الكشافة، والمعارض المحلية.
- هذه النتائج أعلاه تظهر صحة فرضية الدراسة التي تنص على" للإتجاهات المعاصرة في تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بأبعادها المختلفة في المناهج والمقررات الدراسية للسنة التحضيرية لكلية العلوم الإدارية والإنسانية تساهم في تدعيم وتمكين قطاع التعليم بما يحقق أهداف رؤية ٢٠٣٠".

- **ثانياً : التوصيات: يمكن عرض أهم توصيات الدراسة فيما يلي:**

- إلغاء بعض المناهج والتخصصات واستحداث أخرى يحتاجها سوق العمل لوضع حد للبطالة بإنهاء معاناة الخريجين في إيجاد وظائف تتناسب مع تخصصاتهم.
- تضمين أهداف الرؤية الإستراتيجية لرؤية ٢٠٣٠ وما يتعلق بها من أهداف فرعية وتفصيلية، في المناهج والمقررات التي تُدرس لطلبة الجامعات، خصوصا في مقررات السنة التحضيرية قبل التخصص، لأن ذلك من شأنه أن يساعد الطلبة على تحديد تخصصاتهم ومساراتهم في دراساتهم الجامعية لتكون المخرجات وفق حاجة سوق العمل التي تحددها الرؤية. (عكاظ، ٢٠١٨/٩/٢٣)

- قيام المؤسسات التعليمية ببرامج ومبادرات خاصة بالرؤية وأهدافها يتشارك فيها الطلبة من خلال الأعمال التطوعية.
- زيادة منصات التواصل الإجتماعي الخاصة برؤية المملكة ٢٠٣٠ وتكثيف عملها بأسلوب مبسط يستطيع الطلبة فهمه، للمساهمة في تنفيذه.
- العمل على دعم الأنشطة للذكاء الرقمي مثل مشاريع التصنيع ومشاريع الروبوت وتوفير التجهيزات والإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة.
- ربط أهداف المناهج بأهداف الخطط التنموية للرؤية ومناسبة المناهج للتعدد الثقافي المحلي والعالمي وتميز المناهج بمرونة تراعي اختلاف بيئات المملكة ومواردها الاقتصادية، وذلك بتحديث الخطط والمناهج لتشمل مفاهيم رؤية ٢٠٣٠.
- متابعة مدى وضوح الرؤية للطلبة في الجامعات من خلال دراسات استقصائية مقننة وأكثر تفصيلا.
- زيادة تواصل المنصات والمواقع الخاصة بالرؤية مع الطلبة وكل الجهات ذات العلاقة، لتجميع الدراسات والأبحاث الإستقصائية الخاصة بوضوح أهداف الرؤية والعمل على توضيح المعلومات الخاصة بجوانب الغموض فيها، مع التركيز على الجوانب الواضحة في الرؤية وتقديم تفاصيل أدق عنها.
- ضرورة عقد ورش عمل للطلبة داخل الجامعات خاصة بالمفاهيم الأساسية للرؤية وأهدافها ضمن تعميق واقعية الرؤية وشموليتها وتأثيرها على مستقبلهم المهني.
- رفع درجة توضيح رؤية المملكة ٢٠٣٠ في كافة مصادر المعلومات والمؤسسات المدنية؛ التعليم، الإعلام، المحاضرات واللقاءات والندوات، ووسائل التواصل الإجتماعي.
- إقامة المؤتمرات العلمية الخاصة بالرؤية والتركيز على حملات التوعية الإعلامية.
- ضرورة أن تتم دراسة المجتمع بناء على شرائحه وأطيافه المتعددة وطبيعة الجمهور المستهدف لمعرفة مدى وصول مفهوم رؤية المملكة ٢٠٣٠ للجميع.
- لابد من توافق مخرجات التعليم مع الواقع والمجتمع وإحتياجاته ومتطلبات سوق العمل.
- أهمية التركيز على جانب المهارات وإكساب الطالب المهارات، حتى لا يكون التركيز فقط على المعارف والجوانب النظرية فتكون النتيجة هي ضعف مهارة الطالب وتزهد متطلبات الأعمال فيهم ومن ثم زيادة نسبة البطالة رغم حمل الطلاب لشهادات أكاديمية ودرجات علمية عالية.
- التوجه إلى إستحداث المسارات البينية بين التخصصات الإدارية والعلمية والأدبية وعدم البقاء على التخصصات القديمة.
- الحاجة الماسة إلى إعادة هيكلة مؤسسات التعليم المهني والتقني بعد الثانوي، لتتوافق مع رؤية ٢٠٣٠ ومع سوق العمل السعودي، لأن من أهم التخصصات التي

تتطلبها رؤية ٢٠٣٠ التخصصات الهندسية بفروعها المختلفة، وكذلك التخصصات الطبية، والتخصصات اللغوية، والتخصصات الإدارية الدقيقة.

- تطوير الكتب الجامعية ومراجعتها وتهيئتها لتتضمن مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ وأهدافها والتركيز على العديد من القضايا ومن أبرزها السعي إلى تخفيف وزن الحقيبة الجامعية.
- العمل على تهيئة البيئة التعليمية للتحول إلى النظام الرقمي، في محاولة لتعزيز مضامين الرؤية التنموية الكبرى.
- وجود محتوى مناسب يستطيع الطالب معه أن يستفيد بسرعة في تحصيل المحتوى، فإذا تم توفير هذا المحتوى في قالب معين وبأسلوب سهل الاختيار فسينعكس إيجابا على الرسالة التعليمية في المدارس والجامعات.

- **البحوث المقترحة**:

كيف يمكن الاستفادة من تضمين مفاهيم رؤية ٢٠٣٠ بالمناهج والمقررات في تحقيق التنمية المستدامة بقطاع التعليم؟

- **المراجع** :

- إسراء حسين، المشكلات والعقبات التي تعوق عملية تطوير المناهج وكيفية التغلب عليها، المنتدى التربوى، ٢٠٠٩.http://esraa-2009.ahlamountada.com .
- أفنان دوزة، (٢٠٠٦)، المناهج ومعايير تقييمها، نابلس، فلسطين.
- حسن شحاتة، (١٩٩٨)، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
- حسن عبدالغنى أبو غدة وآخرون، الإسلام وبناء المجتمع، مكتبة الرشد، الطبعة الثامنة، القصيم، السعودية، ١٤٣٩هـ.
- حلمي الوكيل والمفتي، احمد (١٩٩٨)، المناهج " المفهوم. العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير". ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- رشاد بن صالح الدمنهورى وآخرون، مهارات التفكير والتعلم، خوارزم العلمية، الطبعة الأولى، جدة، السعودية، ١٤٣٧هـ.
- سعيد الغشام، التعليم في «رؤية ٢٠٣٠».. تنمية بشرية ومناهج متطورة، ٢٠١٦/٥/٣، http://www.alhayat.com/article/747869
- سناء جان، محاضرة بعنوان؛ البحث العلمي ورؤية ٢٠٣٠ واقع وطموحات، كلية التربية، عفيف، http://colleges.su.edu.sa/Afif/FOE/Advertisements
- سيف العيساوى، أهمية المناهج وتدريس الكتب، ٢٠١٢/١١/٢٠، شبكة جامعة بابل، http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.
- صالح الحماد، ندوة بعنوان، التعليم يستمر في تحقيق الرؤية ٢٠٣٠، الرياض ٢٠١٨/١٠/١٧، http://www.alriyadh.com/1711358
- صحيفة الشرق الأوسط، مجلس الوزراء يوافق على رؤية السعودية ٢٠٣٠ ، ٨ مايو ٢٠١٦.
- عبدالسلام جامل، (٢٠٠٢)، أسياسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- عبير عليمات، (٢٠٠٦)، تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، ط١، دار حامد للطباعة والنشر، عمان.
- عكاظ، توصيات دراسة ميدانية أجرتها جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، ٢٠١٨/٩/٢٣.
- على العثيم، الإبتكار في رؤية ٢٠٣٠، الجزيرة ،٢٠١٧/٤/٥، متاح:-http://www.al-jazirah.com/2017

- عمر بن فيحان المرزوقي وآخرون، النظام الاقتصادي في الإسلام، مكتبة الرشد، الطبعة السابعة، القصيم، السعودية، ١٤٣٧هـ.
- مجلة التنمية الإدارية، أحد برامج تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ برنامج "جودة الحياة ٢٠٢٠"؛ وظائف مستحدثة وقطاعات جديدة، معهد الإدارة، العدد ١٥٤ ،١٤٤٠هـ، متاح https://tanmia-idaria.ipa.edu.sa
- مجموعة من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة القصيم، التحرير العربي، مكتبة المتنبي، الطبعة الأولى، ١٤٣٩هـ.
- محمد أبو صعيليك،(١٩٩٩)، الأسس النفسية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- محمد سلطان، بين معوقات ومستقبل التعليم الإلكتروني في الوطن العربي، ديوان العرب، ٢٠٠٧/١/١، http://www.diwanalarab.com/spip.php?article
- محمود شوق، تطوير المناهج الدراسية، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩٥.
- مرام مبارك، آمنة النجعي، حليمة السراجي، جامعاتنا؛ كشف حساب الواقع وطموح رؤية ٢٠٣٠، المدينة، مؤسسة المدينة للصحافة والنشر، جدة، ٢٣ / ٠٧ / ٢٠١٦
- مرعي، توفيق والحلية، محمد (٢٠٠٠)، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مصطفى خالد (٢٠٠٣)، تقدير كتاب العلوم العامة للصف السادس الأساسي المناهج الفلسطينية من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- مها أحمد القرزعي، حين تتناغم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية مع رؤية ٢٠٣٠، الجزيرة، ٢٠١٦/١٠/٦، متاح http://www.al-jazirah.com/2016/20161006/ wz2.htm.
- موقع وزارة التعليم، التعليم ورؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٨/١١/٢٠: متاح https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx.
- نجوى شاهين، (٢٠٠٦)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نجيب محي الدين (٢٠١٢)، خواطر في شؤون التعليم في العراق: الواقع والطموح المنشور في مجلة الثقافة الجديدة عدد ٣١٩.
- هلال العدوى، مدى تضمين مفاهيم الجغرافيا السياسية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من (٣-١٢) بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٨.
- وثيقة رؤية ٢٠٣٠، (٢٠١٦) متاحة www.vision2030.gov.sa
- وزارة التكوين والتعليم المهنيين، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، درس نموذجي حول قيم المواطنة، ٢٠١٨.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

النهوض الأكاديمى وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى العام المتفوقين والعاديين أكاديميا

إعداد :

د/ رانيا محمد على عطية
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الزقازيق

النهوض الأكاديمى وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوى العام المتفوقين والعاديين أكاديميا

د/ رانيا محمد على عطية
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة الزقازيق

• **المستخلص**:

استهدف البحث التعرف على مستوى النهوض الأكاديمى ومستوى عادات العقل لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوى العام، بالاضافة إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لديهم. وتكونت العينة من (٢١٦) طالباً وطالبة منهم (١٠٢) من الطلاب المتفوقين، و(١١٤) من الطلاب العاديين، وطبق عليهم مقياسى النهوض الأكاديمى وعادات العقل (إعداد الباحثة)، وباستخدام المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل ارتباط بيرسون واختبار(ت)، تم التوصل إلى أن مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين كان مرتفعا، بينما كان متوسطاً لدى الطلاب العاديين، وكذلك توصل البحث إلى أن مستوى عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين كان مرتفعاً، بينما كان متوسطاً لدى الطلاب العاديين، وأيضاً توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى كل من النهوض الأكاديمى والدرجة الكلية لعادات العقل لصالح الطلاب المتفوقين، بالاضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين والعاديين.

الكلمات المفتاحية: النهوض الأكاديمى - عادات العقل.

Academic Buoyancy and Habits of Mind for Gifted and Normal Students in First Year General Secondary

Dr. Rania Mohamed Ali Attia

Abstract:

The research aimed to recognize the level of academic buoyancy and habits of mind for gifted and normal students in first year general secondary, in addition to recognize the relationship between academic buoyancy and habits of mind. The research sample consists of (216) male and female students, The researcher prepared academic buoyancy's scale, and habits of mind's scale, By using "the Averages", and "Person correlation coefficient", "Independent Sample T-Test", The research found that the level of academic buoyancy for gifted students was high, but the level of academic buoyancy for normal students was average, it found also that the level of habits of mind for gifted students was high, but the level of habits of mind for normal students was average, , it found also there were statistically significant differences between the mean scores of gifted and normal students in academic buoyancy and habits of mind in favor of gifted students, there were positive relationship between academic buoyancy and habits of mind for both of gifted and normal students.

Key Words: Academic buoyancy– Habits of mind.

• **مقدمة**:

تُعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة فى الحياة الأكاديمية للطلاب، ويأمل جميعهم فى تخطى عتبة المرحلة الثانوية منتقلين إلى العالم الأكبر حيث الجامعات والمعاهد التخصصية، وفى هذه الأثناء يواجه الطلاب العديد من المشكلات والعقبات والضغوط والمحن الدراسية، فمنهم من لا يستطيع تخطى هذه العقبات والاستسلام للفشل، ومنهم من يستطيع التغلب على هذه العقبات والنهوض مرة أخرى.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مفهوم النهوض الأكاديمى Academic Buoyancy عند تعرض الطلاب للعقبات والمحن الدراسية اليومية، حيث يعرف (Martin& Marsh, 2008a, 54) النهوض الأكاديمى بأنه قدرة الطالب على التغلب على النكسات والتحديات التى هى جزء من الحياه الأكاديمية اليومية. وترى (أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٨، ٣٩٤) أن النهوض الأكاديمى يعتبر عامل وقائى يحمى الطلاب من الفشل الدراسى، فضلا عن كونه وسيلة للنهوض فى حالة الفشل الفعلى.

وظهر مفهوم النهوض الأكاديمى ضمن بحوث الصمود الأكاديمى فى أعمال "Martin& Marsh" منذ عام (٢٠٠٦)، حيث وجد (Martin& Marsh, 2008a, 55) أن مفهوم الصمود الأكاديمى مقصور على مجموعة محددة من الطلاب فهو يركز على المحن الشديدة للمعرضين منهم للخطر، لذلك اقترحا مفهوم النهوض الأكاديمى لمواجهة التحديات والمشكلات البسيطة فى الحياة الدراسية اليومية، وهذه التحديات مثل: الدرجات المنخفضة ، وضغط الامتحان، والمنافسة داخل الفصل.

ويذكر (Strickland, 2015, 28) أن مفهومى النهوض الأكاديمى والصمود الأكاديمى لا يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر، فهما مرتبطان ولكنهما متمايزان، فيلعب كل منهما دورا فى التحصيل الدراسى للطلاب. كما درس (Martin, 2013, 488) محاولة التأكد من أن متغير النهوض الأكاديمى يختلف عن متغير الصمود الأكاديمى ولكنهم مرتبطين، حيث توصل إلى أن النهوض الأكاديمى أكثر إرتباطا بالنواتج السلبية المنخفضة المستوى وهى: (القلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد)، بينما الصمود الأكاديمى أكثر إرتباطا بالنواتج السلبية الرئيسية وهى: (العجز الذاتى، وتجنب المشاركة). وقد أظهرت نتائج العديد من البحوث وجود علاقة إيجابية بين النهوض الأكاديمى وبين العديد من المتغيرات مثل: التحصيل والمشاركة المعرفية والانفعالية والسلوكية (Martin, 2014)، والتكيف الوظيفى (Rachmayanti& Suharso, 2017)، ومفهوم الذات الأكاديمى والأداء الأكاديمى (Colmar, Liem, Conner& Martin, 2019) ، والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى (Datu& Yang, 2019).

ومن ناحية أخرى فقد تنامى فى الآونة الأخيرة الاهتمام بدراسة عادات العقل لدى الطلاب باعتبارها من المتغيرات المهمة ذات الصلة بأدائهم الأكاديمى،

بالإضافة إلى أهميتها فى توظيف الطلاب للمعارف والمعلومات التى اكتسبوها فى مواقف جديدة (محمد رزق الله الزهرانى، ٢٠١٦، ١٦).

ويعرف (Costa& Kallick, 2000, 8) عادات العقل Habits of mind بأنها نمط من السلوكيات الفكرية يقود الفرد إلى أفعال إنتاجية، وهى أيضا مفردة عن تركيبة من الكثير من المهارات والتلميحات والتجارب الماضية والميول. فهى تعنى تفضيل الفرد نمطاً من السلوكيات الفكرية على غيره.

وأصبح الاهتمام بعادات العقل يسهم في جعل المتعلم مسئولاً عن تعلمه وعن حل المشكلات التي تواجهه بثقة وإصرار ومن ثم يسهم في إنشاء جيل قادر على مواجهة تحديات التوسع المعرفى (سماح حسين الجفرى،٢٠١٢، ٤).

وتقدم عادات العقل مجموعة من السلوكيات يسعى الطلاب والمعلمون نحوها بوعى وبصورة دائمة، ويجب أن تمارس بصورة منتظمة، فالتركيز على عادات العقل كأهداف يجب تحقيقها سيجعل تأثير المدرسة يتجاوز حدودها وأدوارها التقليدية (يوسف محمود قطامى،٢٠٠٥ : ١٥).

ويشير (Costa& Kallick, 2000, 201) إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في مخرجات عملية التعلم، حيث إن عادات العقل ليست امتلاك المعلومات والتركيز على كم المعرفة المكتسب فقط بل هو توظيف المعلومات وكيفية استخدامها وتنمية التعامل مع تقنيات العصر، مما يفرض على الفرد متابعة ما يستجد من تطور وتقدم في مختلف المجالات. فعادات العقل هي لازمة للتفكير الفعال، حيث إن الافراد الذين يتحلون بهذه العادات لا يتمكنون من التفكير بعمق فحسب بل تساعدهم عاداتهم العقلية على الوصول إلى القدرات الذهنية الازمة لحل المشكلات عند الحاجة إليها.

وأظهرت نتيجة بحث(إمام مصطفى سيد ، منتصر صلاح عمر،٢٠١١) أن هناك فروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم فى عادات العقل لصالح التلاميذ الموهوبين، كما أوضحت نتيجة بحث(محمد كامل عمران، ٢٠١٤) وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين فى عادات العقل لصالح الطلاب المتفوقين.

ولا توجد بحوث فيما أطلعت عليه الباحثة توضح الفروق بين المتفوقين والعاديين في النهوض الأكاديمى، بالإضافة إلى أنه لا توجد بحوث مباشرة ربطت بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل سواء في البيئة العربية أو الأجنبية. ومما سبق يتضح أنه يجب الاهتمام بالنهوض الأكاديمى نظرا لحداثة مفهوم النهوض الأكاديمي وقلة البحوث التى تناولته فى البيئة العربية، فلا يوجد بحوث - فى حدود علم الباحثة - توجهت لبحث النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين والعاديين، بالإضافة إلى بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين والعاديين. وهذا ما يسعى البحث الحالى لدراسته.

• **مشكلة البحث**:

وقد تم تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الاتية :

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى؟
- ما مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين؟
- ما مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب العاديين؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى عادات العقل؟
- ما مستوى عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين ؟
- ما مستوى عادات العقل لدى الطلاب العاديين؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب العاديين؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

- مستوى النهوض الأكاديمى لدى كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين.
- مستوى عادات العقل لدى كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين.
- الفروق بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى كل من النهوض الأكاديمي وعادات العقل.
- العلاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين.

• **أهمية البحث** :

يهتم البحث الحالي بـ :

- توجيه نظر المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بأهمية مفهوم النهوض الأكاديمى لما له من دور هام فى مساعدة الطلاب على مواجهة العقبات والمشكلات الأكاديمية والتغلب عليها، وبالتالى إنجاح العملية التعليمية.
- معرفة الطلاب لبعض عادات العقل المهمة التي تُتَبع للوصول إلى تحسين تعاملاتهم مع المواقف الحياتية اليومية.
- مسايرة الاهتمام المتزايد على المستوى المحلي والدولي بعادات العقل ومدى أهميتها ودورها في تحقيق النهوض الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية العامة.
- الوقوف على مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين ومحاولة الاستفادة من ذلك وتشجيعهم على مواصلة النجاح.
- إبراز دور عادات العقل في النهوض الأكاديمى ومن ثم الرفع من كفاءة الطلاب الأكاديمية.

• **مصطلحات البحث** :

• **النهوض الأكاديمى**:

تعرفه الباحثة بأنه نجاح الطالب فى التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة التى يواجهها فى مساره الأكاديمى، ويقاس فى البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب فى مقياس النهوض الأكاديمى.

• **عادات العقل**:

تعرفها الباحثة بأنها أنماط عقلية ذات طابع متكرر لدى الطالب تحتاج لدوافع وإتجاهات وميول لديه تدفعه لاختيار أفضل السلوكيات التى تساعده على النجاح فى أعماله والإستفاده مما يتم تعلمه بطريقة فعالة فى المواقف الجديدة والمختلفة وحل ما يقابله من مشكلات. وتقاس فى البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب فى مقياس عادات العقل ويتكون المقياس من مجموعة من العادات هي: (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، الدقة، التروى، توظيف المعارف السابقة فى مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، روح المخاطرة).

• **المتفوقين أكاديمياً**:

يقصد بالطالب المتفوق أكاديمياً فى البحث الحالى، هو الطالب الذى حصل على نسبة ٨٥٪ فأكثر من مجموع درجات امتحان شهادة المرحلة الإعدادية، أما الطالب العادى فهو الذى حصل على نسبة من ٦٥ إلى أقل من ٨٥٪ فى نفس الامتحان.

• الإطار النظري

• **أولاً: النهوض الأكاديمى** Academic Buoyancy

استخدم (Martin& Marsh, 2008a, 55) مصطلح النهوض الأكاديمى ليحل محل الصمود الأكاديمى فى السياق التعليمى، حيث وجداه أكثر ملائمة فى وصف قدرة الطلاب على مواجهة العقبات اليومية والتحديات المدرسية، حيث إن مفهوم الصمود الأكاديمى لا يعالج مشكلات العديد من الطلاب الذين يواجهون النكسات والتحديات التى هى جزء من الحياه الأكاديمية اليومية، فهذه التحديات تعكس النهوض الأكاديمى والتى تختلف عن الشدائد الحادة والمزمنة المرتبطة بالصمود الأكاديمى.

ويتفق كل من (Martin& Marsh, 2008a, 54)،(Martin& Marsh, 2008b, 168)،(Martin, Colmar, Davey& Marsh, 2010, 473)،(Martin, 2013, 488) على أن النهوض الأكاديمى بأنه قدرة الطالب على التغلب على النكسات والتحديات التى هى جزء من الحياه الأكاديمية اليومية.

ويعرفه (Martin& Marsh, 2009, 354) بأنه التأرجح صعوداً وهبوطاً فى الحياة الأكاديمية اليومية وهو مختلف عن الصعاب الحادة أو المزمنة المرتبطة بالصمود.

وتناولت (منال محمود مصطفى ، ٢٠١٤، ٥٤٦) مفهوم النهوض الأكاديمى تحت إسم الطفو الدراسى حيث عرفته بأنه ظهور الطالب وعلّيه وعدم رسوبهٍ دراسياً لمواصلة العبور إلى بر الأمان، فى تلك الأثناء يتأرجح الطالب صعودا وهبوطاً حتى يواجه التحديات الدراسية اليومية البسيطة فيتحرر منها بتغلبه عليها. كما يصفه (Bakhshaee, Hejazi, Dortaj& Farzad, 2016, 94) بأنه الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية والتكيف الايجابى مع المشكلات التى تواجه الطلاب أثناء مسارهم الأكاديمى.

وتذكر (أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٨، ٣٩٧) أن النهوض الأكاديمى هو سلوك إيجابى وبناء تكيفى لأنواع التحديات والنكسات والمحن التى يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمى.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن النهوض الأكاديمي هو نجاح الطالب فى التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة التى يواجهها فى مساره الأكاديمى.

- **التمييز بين النهوض الأكاديمى والصمود الأكاديمى**

نشأت البداية لمفهوم النهوض الأكاديمى فى إطار بحوث الصمود الأكاديمى، حيث اهتمت بحوث الصمود الأكاديمى بفئة قليلة من الطلاب الذين استطاعو النجاح فى حياتهم الدراسية بالرغم من مرورهم بمجموعة من المحن الحياتية بالغة الشدة التى يتم اعتبارها اعتداءات كبرى على العمليات التنموية، على سبيل المثال وليس الحصر (الفقر وصعوبات التعلم والعنف.....)، فى حين يتعامل النهوض الأكاديمى مع قاعدة عريضة من الطلاب فهو يركز على كيفية تعامل الطلاب مع المشكلات البسيطة والعادية فى الحياه المدرسية، على سبيل المثال وليس الحصر(الدرجات المنخفضة، المواعيد النهائية المتنافسة، ضغط الامتحانات، العمل المدرسى الصعب)(Martin& Marsh, 2008a, 54).

ومما سبق تستنتج الباحثة أن النهوضِ الأكِاديمى خطوة أساسية للصمود الأكاديمى، فهو ضرورى ولكنِه ليس شرطاً كافياً للصمود الكاديمى، ففى البداية ينبغى أن يكون الطالب قادراً علىى تخطى العقبات والتحديات والمحن الدراسية اليومية (النهوض)، حتى نتوقع منه القدرة على تخطى العقبات والتحديات والمحن الدراسية الأكثر خطورة (الصمود).

وبين (Martin& Marsh, 2008a, 55)،(Martin& Marsh, 2009, 357- 358) أن الاختلاف بين النهوض الأكاديمى والصمود الأكاديمى اختلاف فى الدرجة وليست فى النوع، وأوضحوا الفروق بينهما كما يلى:

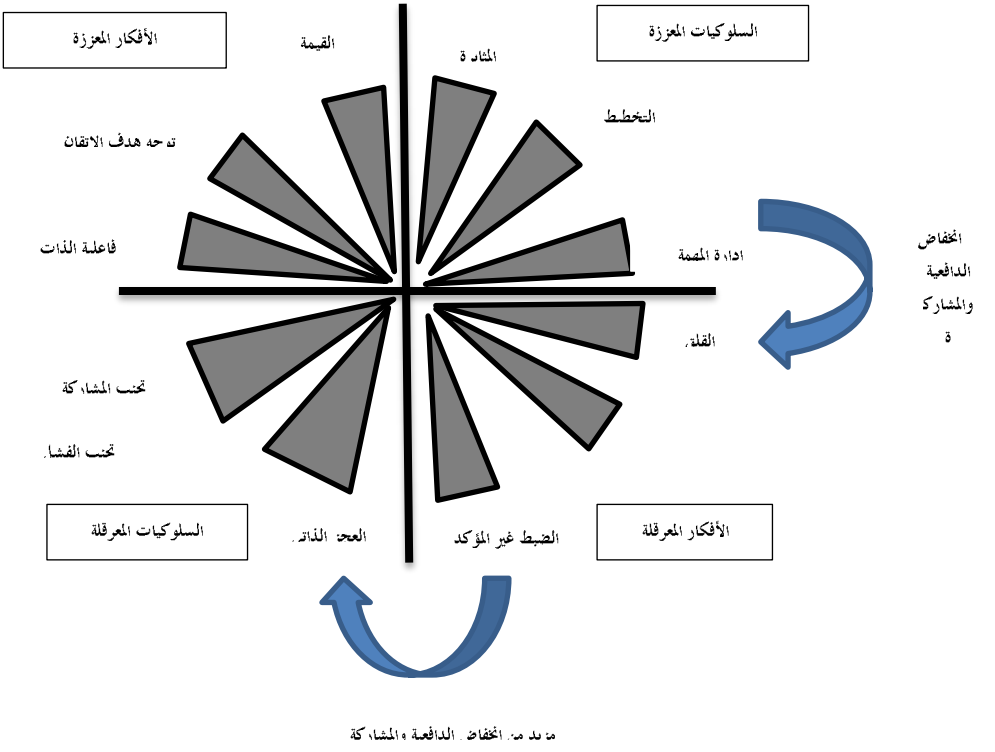
- يتعامل الصمود مع التقصير المزمن فى التحصيل والأداء، بينما يتعامل النهوض مع تحسين وترميم الدرجات المنخفضة والأداء الضعيف.
- يتعامل الصمود مع مشاعر القلق الهائلة أو الغامرة المعَجِزة، بينما يتعامل النهوض مع مستويات عادية للإجهاد من الضغوطات اليومية.
- يتعامل الصمود مع الوهن فى مواجهة الفشل المزمن والقلق، بينما يتعامل النهوض مع قلة الثقة نتيجة لضعف الأداء.
- يتعامل الصمود مع الحالات الأكلينيكية المرضية مثل القلق والاكتئاب، بينما يتعامل النهوض مع التوتر والقلق البسيط والثقة المنخفضة.
- يتعامل الصمود مع التقصير المزمن فى التحصيل والأداء، بينما يتعامل النهوض مع تحسين وترميم الدرجات المنخفضة والأداء الضعيف.
- يتعامل الصمود مع حالات الاغتراب ومعارضة المعلمين، بينما يتعامل النهوض مع ردود الفعل السلبية على العمل المدرسى.

ومما سبق يتضح أن الصمود الأكاديمى ينطبق مع الطلاب الذين يواجهون فشلا دراسيا كبيرا ومستمرا، ويعانون من مشاكل دراسية حادة ومزمنة، أما النهوض الأكاديمى فينطبق مع الطلاب الذين يواجهون درجات منخفضة أو أداء ضعيف أو اهتزاز الثقة لديهم نتيجة الدرجات المتدنية.

- **النموذج النظرى المفسر للنهوض الأكاديمى**

يرى(Martin& Marsh, 2006, 268) أن النموذج النظرى المفسر للنهوض الأكاديمى والذى يسمى عجلة الدافعية والاندماج (المشاركة) (The motivation and engagement wheel)، والذى يعكس الأفكار والمشاعر والسلوكيات التى تقوم عليها المشاركة الأكاديمية فى المدرسة، وهو يقسم الدافعية إلى عوامل تعزز من الدافعية وعوامل تضعفها، وهى تسمى الأبعاد التكيفية والأبعاد غير التكيفية (Adaptive and Maladaptive Dimensions).

والشكل (١) يوضح عجلة الدافعية والمشاركة الذى أشار إليها (Martin, 2007, 414).



شكل (١) عجلة الدافعية والاندماج (المشاركة)

وتم تقسيم هذه العجلة إلى أربعة أقسام، الأفكار والسلوكيات المعززة (الأبعاد التكيفية) فوق الخط الأفقى، والأفكار والسلوكيات المعرقلة (الأبعاد غير التكيفية) تحت الخط الأفقى، وصنف إحدى عشر عاملا تحت أقسام العجلة الأربعة (Strickland, 2015, 25).

وأوضح (Liem& Martin, 2012, 5) هذه العوامل على النحو التالى:

- أولاً: الأفكار المعززة (المواقف والتوجهات التى تسهل التعلم)
  - فعالية الذات *Self- efficacy* : إيمان الطلاب وثقتهم على العمل الجيد أثناء دراستهم.
  - توجه هدف الإتقان *Mastery orientation*: اتجاه الطلاب لتطوير كفائتهم ومعلوماتهم أثناء دراستهم.
  - القيمة *Valuing*: إيمان الطلاب بفائدة وأهمية العمل الأكاديمى الذى يشاركون فيه.
- ثانيا: السلوكيات المعززة (السلوكيات التى تسهل التعلم)
  - المثابرة *Persistence*: مدى محافظة الطلاب وإصرارهم على المشاركة الصفية.
  - التخطيط *Planning*: مدى تخطيط الطلاب لأعمالهم الأكاديمية.
  - إدارة المهمة *Task management*: طرق استخدام الطلاب لوقتهم وتنظيم جدولهم الزمنى واختيار وترتيب المكان الذى يعملون به.
- ثالثا: الأفكار المعرقلة (المواقف والتوجهات التى تعرقل التعلم)
  - القلق *Anxiety*: مدى شعور الطلاب بالقلق عند التفكيرفى القيام بعملهم الأكاديمى.
  - تجنب الفشل *Failure avoidance*: دافعية الطلاب للقيام بعملهم وذلك لتجنب (الفشل أو القيام بعمل سئ أو تخييب أمال الأخرين).
  - الضبط غير المؤكد *Uncertain control*: عدم ثقة الطلاب فى كيفية الأداء الجيد أو كيفية تجنب الأداء السئ.
- رابعا: السلوكيات المعرقلة (السلوكيات التى تعرقل التعلم)
  - العجز الذاتى *Self- handicapping*: تخلى الطلاب عن فرص النجاح الأكاديمى (عدم المذاكرة) حتى يكون لديهم العذر إذا لم يؤدوا جيدا.
  - تجنب المشاركة *Disengagement*: ميل الطلاب للتخلى عن العمل الأكاديمى والتحصيل بشكل عام.

- **العوامل المؤثرة فى النهوض الأكاديمى**

قسم (Martin& Marsh, 2008a, 57)العوامل التى تؤثر بفاعلية فى قدرة الطلاب على استيعاب العثرات والعقبات إلى عوامل قريبة المدى وعوامل بعيدة المدى، وركز على العوامل القريبة المدى حيث أسماها منبئات النهوض الأكاديمى وقام بتقسيمها إلى ثلاثة عوامل هى:

- عوامل نفسية وتشمل: فعالية الذات، والتحكم، والشعور بالهدف، والدافعية.

- عوامل مدرسية والمشاركة (الاندماج) وتشمل: المشاركة الصفية، والتمتع بالمدرسة، والطموحات التعليمية، العلاقة مع المعلمين، واستجابة (رد فعل) المعلم الفعالة، وقيمة المدرسة، والأنشطة اللاصفية، والمقررات الصعبة.
- عوامل العائلة والأقران وتشمل: الدعم الأسرى، والعلاقة الإيجابية مع الراشدين، وشبكة الأصدقاء، والتزام الأقران بالتعليم، الرعاية الوالدية الموثوقة، والإتصال مع المؤسسات المجتمعية.

- **قياس النهوض الأكاديمى**

أشار (Martin& Marsh, 2008a) إلى أن النهوض الأكاديمى يعتبر مكون أحادى البعد واعتمد فى قياسه على مقياس مكون من أربع مفردات، وهو ما اعتمد عليه العديد من البحوث الأخرى مثل: (Martin et. al, 2010)، (Martin, 2013)، (Martin, 2014)، (Rachmayanti& Suharso, 2017)، (Colmar et al., 2019)، (Datu& Yang, 2019)، فى حين قام (Piosang, Bulilan, Ollamina, Pesa, Rupero& Valentino, 2016) بقياسه بمقياس مكون من خمسة أبعاد وهى:(فعالية الذات، والضبط غير المؤكد، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم).

أما فى البيئة العربية فقامت (منال محمود مصطفى، ٢٠١٤) ببناء مقياس أحادى البعد لقياس النهوض الأكاديمى يتكون من (١٩) مفردة، فى حين قامت (سوسن إبراهيم شلبى، ٢٠١٥) بقياسه بمقياس مكون من (٢١) مفردة موزعين على ثلاثة أبعاد وهى:(مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية، والتخطيط لمعاودة النجاح الدراسى، والتوجه الإيجابى رغم المشكلات)، كما قامت (أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٨) بقياسه بمقياس مكون من (٢٥) موقف موزعين على خمسة أبعاد وهى:(فعالية الذات، واهتزاز الثقة ، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم).

وفى البحث الحالى تبنت الباحثة اتجاه (Martin& Marsh, 2008a) وقامتٍ بإعداد مقياس أحادى البعد لقياس النهوض الأكاديمى، وتم عرضه تفصيلياً ضمن أدوات البحث الحالى.

- **ثانياً: عادات العقل** Habits of Mind

وردت كلمة "Habit" (عادة) فى قاموس علم النفس بمعنى السلوك المستنير أو المتعلم بصورة جيدة، أو تسلسل تلقائى للسلوكيات الخاصة بموقف معين، وبمرور الوقت تصبح هذه السلوكيات مستقلة عن أى تأثير تحفيزى أو معرفى، أى يتم تنفيذها بقليل من الوعى يكاد يكون معدوما(Vandenbos, 2015, 479).

واشتق مفهوم عادات العقل من مجموعة النظريات المعرفية أهمها نظريات الذكاء ومعالجة المعلومات وما وراء المعرفة والأنماط المعرفية والنماذج البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي ونتائج أبحاث الدماغ (رجب السيد الميهى ، وجيهان أحمد محمود،٢٠٠٩، ٣١٦ - ٣١٧).

وينبغى عند التعامل مع مفهوم عادات العقل باعتبارها وحدة واحدة متكاملة مترابطة دون الفصل بين شقيه (عادة وعقل)، لأنه إذا انفصل العقل عن العادة العقلية تحولت إلى عادة سلوكية مفردة عن نمط سلوكى متكرر تفتقد إلى الوعى وحضور العقل بحيث يمكن حدوث الفعل بشكل نمطى رتيب لا جديد فيه، بل وقد يقع صاحب العادة فى الخطأ دون أن يدرى، فحضور العقل مع الفعل يحولها من عادة سلوكية إلى عادة عقلية (يوسف جلال أبو المعاطى، ٢٠٠٤، ٣١٨).

وتعددت تعريفات العادات العقلية باختلاف وجهات النظر والاتجاهات التي تناولته ، حيث يعرفها (Regan,1999, 81) بأنها مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الاداءات أو السلوكيات الذكية ، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها ، بحيث تقوده إلى إنتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما.

ويعرفها (Costa& Kallick,2000,53) بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات السابقة والميول ومدى تفضيل الفرد لنمط من السلوك الفكرى على غيره وتتضمن إجراء عملية إنتقاء لعنصر من عناصر موقف ما بناء على ما لدى الفرد من مبادئ وقيم ورؤية فى تطبيق نمط معين من التفكير دون غيره فى هذا الموقف أى تفضيل الفرد لنمط من السلوكيات الفكرية على غيره.

ويراها (يوسف جلال أبو المعاطى،٢٠٠٤، ٣١٨) بأنها استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وآلياته، وتضبط سلوك البدن وأفعاله، من خلال حُسن توظيف الفرد للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية.

ويذكر (يوسف محمود قطامى ،٢٠٠٥، ١٤) أن عادات العقل هى تفكير منظم مرتب و يتضمن آليات واستراتيجيات مرتبطة بهدف ما تم التخطيط لتحقيقه بوعى .ويضيف (يوسف محمود قطامى ،وأميمة محمد عمور،٢٠٠٥، ٩٥) أن عادات العقل هى اعتماد الفرد على استخدام أنماط معينة من السلوك العقلى يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما ، بحيث يحقق أفضل استجابة وأكثر فاعلية.

ويعرف (محمد بكر نوفل ،٢٠٠٨، ٦٨) عادات العقل بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التى تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداء أو السلوكيات الذكية بناء على المثيرات والمنبهات التى يتعرض لها بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا المنهج .

وقسم(مندور عبد السلام فتح الله ،٢٠٠٨، ٨٨) عادات العقل إلى عدة تقسيمات وفقا لمن جاءوا بها على النحو التالي:

- الاتجاه الأول : يرى أن العادات العقلية تمثل نمطا من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من

المشكلات والتساؤلات بشرط أن تكون حلول هذه المشكلات أو إجابات تلك التساؤلات بحاجة إلى تفكير وبحث وتأمل.

- الاتجاه الثاني : يرى أن العادات العقلية هي القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية في الوقت المناسب لاستخدام النمط الأفضل والأكفأ من العمليات الذهنية عند حل مشكلة أو مواجهة خبرة جديدة ، وتقييم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية وقدرته على تعديله والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة.
- الاتجاه الثالث : يرى أن العادات العقلية تمثل الموقف الذي يتخذه الفرد بناء على مبدأ أو قيم معينة ، حيث يرى الشخص أن الموقف الذي اتخذه هو الأكثر إفادة من غيره ، ويتطلب ذلك مستوى من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية والمداومة عليه.

وترى (سميرة عطية عريان، ٢٠١٠ ، ٤٥) أن العادات العقلية تساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم وإدارة أفكاره بفاعلية وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتوظيف المعارف المتاحة لحل المشكلات، حيث إنها تمثل نمطا من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

ويشير (حمدان ممدوح الشامى ،٢٠١٢، ٢٥١) إلى أن عادات العقل هى مجموعة من العمليات العقلية تكونت لدى الأشخاص عبر مجموعة متراكمة متتابعة من الأداءات تطورت على شكل أنماط سلوكية يستخدمونها عند حل مشكلة ما أو أداء أفعال ابتكارية أو مواجهة خبرة جديدة.

ويعرفها (حيدر عبد الرضا طراد، ٢٠١٢، ٢٢٩) بأنها تفضيل الفرد نمطا من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط ، ولذا فهي تعني ضمنيا صنع اختيارات او تفضيلات حول أي الأنماط ينبغي استخدامها في وقت معين دون غيره من الأنماط . ويرى (طارق نور الدين عبد الرحيم، ٢٠١٨، ٤٦٥) أن عادات العقل هى مجموعة القدرات المعرفية والوجدانية والتى تهدف إلى تعديل السلوكيات عن طريق مجموعة الأنشطة العقلية المعرفية والفسيولوجية مما يتيح له القدرة على التصرف بنجاح فى المواقف التى يواجهها والتى تختلف من موقف لآخر.

وفى ضوء العرض السابق تتبنى الباحثة التعريف التالى لعادات العقل: أنماط عقلية ذات طابع متكرر لدى الطالب تحتاج لدوافع واتجاهات وميول لديه تدفعه لاختيار أفضل السلوكيات التى تساعده على النجاح فى أعماله والاستفادة مما يتم تعلمه بطريقة فعالة فى المواقف الجديدة والمختلفة وحل ما يقابله من مشكلات.

- **النماذج والنظريات المفسرة لعادات العقل**

تنوعت وجهات النظر حول دراسة مفهوم عادات العقل و ظهرت عدة نماذج ونظريات تهدف إلى تفسير عادات العقل التي يستخدمها الأفراد في حياتهم

اليومية ومن أبرز هذه النماذج نموذج أبعاد التعلم لـ "مارزانو" ، (١٩٩٢) الذى أسماه عادات العقل المنتجة هو (التنظيم الذاتي ، التفكير الناقد ، التفكير الابتكاري) ، وتصنيف (Hyerle,1999) الذى يرى ان عادات العقل تنقسم إلى (خرائط عمليات التفكير ،و العصف الذهنى، منظمات الرسوم) وتصنيف Daniels الذى قسم عادات العقل إلى (الانفتاح العقلى - العدالة العقلية - الاستقلال العقلى - الميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدى) ونموذج Sizer-Meier(2000) الذى يرى أن عادات العقل تتمثل فى (التعبير عن وجهة النظر - التحليل - التخيل - التعاطف - التواصل - الالتزام - التواضع - البهجة) (فى: محمد بكر نوفل ،٢٠٠٨، ٥٠).

وهناك نموذج (Costa &Kallick, 2000) وهو يرى أن عادات العقل تتكون من (١٦) عادة عقلية وأن الناس لا يظهرون السلوك الذكي لديهم في ست عشرة عادة فقط فهذه قائمة أولية ويجب البحث عن عادات أخرى تضاف إليها .

وللتعرف على عادات العقل وخصائص كل عادة قدم كل من (Costa & Kallick , 2008,15-83) ست عشرة عادة عقلية وسوف تقوم الباحثة بتبني هذا النموذج ويمكن تلخيصه فيما يلي :

- المثابرة *Persisting* : وهي الالتزام باستمرار العمل فى المهام والمشاريع واستخدام مجموعة من الاستراتيجيات لحل المشكلة بطريقة منظمة، وعدم الاستسلام للصعوبات التي تعترض سير العمل، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :
  - ✓ استمرارية العمل فى المهمة حتى تكتمل مع التفكير الموجه نحو المهمة.
  - ✓ القدرة على تحديد خطوات البدء وتحليل المهمة أو المشكلة بوضوح .
  - ✓ امتلاك استراتيجيات المعالجة للمعلومات مع تحديد المعرفة السابقة وما يحتاج له من معرفة بوضوح.
- التحكم بالإندفاع *Managing Impulsivity* : وهى التأني والتفكير والاستماع للتعليمات قبل بدء المهمة وفهم التوجيهات وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء والاستماع لوجهات نظر الآخرين ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :
  - ✓ التفكير والتأني قبل الفعل لبناء استراتيجيه أو خطة عمل مع تجنب الأحكام الفورية والقفز إلى النتائج.
  - ✓ فهم خصائص المهمة وتوليد البدائل باستمتاع في استحضارها وتقبلها على العقل.
  - ✓ احترام الحلول البديلة الطارئة بين الوقت والآخر واحترام تقييمه الذاتي المتأني.
- الاستماع بفهم وتعاطف *Listening with Understanding and Empathy* : وهى الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف وأفكار الآخرين بشفافية ، وتتمثل خصائصها في:
  - ✓ الاستماع أكثر من التحدث والتفكير فيما يستمع له مع القدرة على فهم أفكار الآخرين.

- ✓ فهم التلميحات والإشارات والمشاعر التي يصدرها الآخرين.
- ✓ معايشة الآخرين والانطلاق إلى أفكارهم ومشاعرهم واحترام أنظمتهم المختلفة.
- ✓ ضبط عقلي لما يتم رؤيته مع ما يتم سماعه حتى يتحقق الفهم الصحيح.

◆◆ التفكير بمرونة *Thinking Flexibly* : هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع الطلاقة في الحديث والقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ التخلى عن الأطر العقلية الجامدة والتنقل بحيوية وحرية ضمن الأطر العقلية المختلفة.
- ✓ استنتاج تشابهات وحقائق متعددة وذكية تمد العقل بمعلومات لفترات زمنية بعيدة.
- ✓ التنقل بين البدائل والتحرك ضمنها بحرية عقلية.
- ✓ انفتاح التفكير على الآخرين والخبرات والأشياء.

◆◆ التفكير في التفكير *Thinking about Thinking* : القدرة على سرد الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه وكفاءة العمل، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ الوعي بالأفكار المترجمة فى صورة أداءات ظاهرة .
- ✓ القدرة على التخطيط لاستراتيجيات عقلية وتنفيذها ومراقبتها وتتبع مجريات التنفيذ لها .
- ✓ التحدث عما يدور في العقل بدقة حينما يقوم بأداء أي مهمة وبناء خرائط ذهنية لما يقوم به.

◆◆ السعي من أجل الدقة *Striving for Accuracy* : هي العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها ومراجعة متطلبات المهام وما تم انجازه ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ العمل بمهنية وإتقان لأداء المهمة في اقل وقت وجهد وتكلفة .
- ✓ اختبار النتائج للتأكد من الدقة والاخلاص والوفاء بالعمل دون حساب للجهد أوالوقت المبذول.
- ✓ عزيمة المتعلم نقطة مهمة حتى يكمل التعليم والوصول إلى درجة الكمال.

◆◆ التساؤل وطرح المشكلات *Questioning and Posing Problems* : هي القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه لاتخاذ القرار المناسب، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ القدرة على توليد أسئلة متعددة يميز من خلالها بين التشابهات والاختلافات فى موقف ما.
- ✓ يسأل أسئلة دقيقة يفتح بها أبواب العقل ويتحكم في مستوياتها المختلفة.

- ✓ سد الفجوة بين الموضوعات والربط بينها بطرح الأسئلة والتنبؤ بالتفكير.

◄◄ تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة *Applying past Knowledge to new Situations* : هي القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه فى موقف جديد وتوظيفه في جميع مناحي حياته والربط بين فكرتين مختلفتين ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ يتعلم الكثير من تجاربه كما أن الخبرات السابقة مصدر دعم لأفكاره.
- ✓ يرجع إلى الماضي لفحص خبراته للوصول إلى المعالجة النادرة.
- ✓ يستخدم أسلوب المشابهة لاختيار الحل المخزن لديه ونقل الخبرات من موقف إلى أخر.

◄◄ التفكير والتفاهم بوضوح ودقة *Thinking and Communicating with Clarity and Precision* : هي القدرة على توصيل ما يريده الفرد بدقة سواء أكان كتابيا أو شفويا مستخدما لغة دقيقة مع القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة فى المهام المختلفة ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- ✓ يفكر بكلمات واضحة ويعبر عنها بكلمات مصحوبة بانفعالات مفهومة .
- ✓ الدقة والوضوح عند الكتابة أو الكلام وتجنب التعميمات .
- ✓ اقتصادي في معرفته ويتحدث عن خبرته بأقل قدر ممكن من الكلمات .

◄◄ جمع البيانات بكل الحواس *Gathering data through all the senses* : هي القدرة على إتاحة أكبر عدد ممكن من الفرص لاستخدام الحواس مثل البصر والسمع واللمس وغيرهم في زيادة عدد الحواس المنشطة لزيادة التعلم ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- ✓ يحلل الأشياء المسموعة والمرئية والمحسوسة معا لتكوين نظام معرفي .
- ✓ يتعامل مع البيئة كأنها ميدان معرفي مفتوح يطور عملياته العقلية .
- ✓ يعرف أي القنوات المعرفية العقلية أكثر مناسبة للموقف الحالى .

◄◄ التصور والإبداع *Creating and Imagination* : هو القدرة على تصور نفسه في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة مع طرح الحلول البديلة بصور مختلفة وزوايا عدة ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ يولد أفكار جديدة غير مألوفة ويستثمر البيئة وعناصرها بفاعلية .
- ✓ يتصور حل المشكلة قبل ممارسة حلها ويراها محاكاة لأفكاره .
- ✓ مدفوع بدوافع ذاتية للوصول إلى الجمال واختراق المجهول .
- ✓ يتعامل مع عدد كبير من البدائل ويظهر استعمالات جديدة للأشياء .

◄◄ الاستجابة باندهاش ورهبة *Responding with Wonderment and Awe* : هي القدرة على التواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسرور في التعلم والتقصي والاهتمام والاكتشاف والإقدام على المخاطر وحب الاستطلاع ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ يذهب بعقله إلى المشكلات الغامضة ليجد حلا ويتمتع بالمشكلات التي تحتاج لتحدي عقلى
- ✓ حب الاستطلاع وتقصي الأسباب وما وراء القضايا .

- ✓ الرهبة بالنسبة له بمثابة نزهة عقلية سحرية محفوفة بمخاطر ولكن يتلوها متعة حينما يتم الوصول إلى الحل المناسب .

◄◄ مواجهة المخاطر (روح المخاطرة) *Taking Responsible Risks* : هي القدرة على تجريب أساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة بالرغم من وجود الشك فيها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ يفكر في النجاح المرتبط بالجهد ولا يخاف من الفشل ويجبر نفسه على اقتحام المشكلة المعقدة.
- ✓ يرحب بالمغامرات العقلية مع امتلاكه استبصارا عقليا كافيا لمعرفة عناصر المخاطرة ونواتجها.
- ✓ يؤمن بأن المخاطرة والفشل يساعدان على معرفة الحكمة.

◄◄ إيجاد الدعابة *Finding Humor* : هي القدرة على تقييم نماذج من السلوكيات خلال التعلم تحث على السرور والمتعة في حالات عدم التطابق والمفارقات ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ يقلب الكلمات إلى معاني غير مألوفة ويصل إلى علاقات عقلية جديدة .
- ✓ مخالفة الواقع في أفكاره وتقلباته العقلية ويتجنب التحيز والتعصب والتمركز حول نفسه .
- ✓ متدفق لفظيا وعقليا ويتصور مواقف جديدة ويتجاوز إلى ما ورائها بشفافية تفصيلية .

◄◄ التفكير التبادلي *Thinking Interdependently* : هو القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية بدائل الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في المهمة ، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ مشاركة الآخرين في تفكيرهم وانجازهم ويطوع أفكاره لكي يتوافق مع الآخرين .
- ✓ يتجنب الوحدة ويطور فكر ايثار المجموعة على الذات.
- ✓ يطور تفكيره الاجتماعي وما سيتم التعامل معه في المستقبل ويتعاطف مع الآخرين في قيادتهم .
- ✓ يطور مهارات الصمت الذهني ويتبع مسارات تفكير الآخرين .

◄◄ التعلم المستمر *Learning Continuously* : هى القدرة على البحث المتواصل لطرق أفضل من اجل التعديل والتطوير وتحسين الذات وحب الاستطلاع وإمتلاك الثقة، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية :

- ✓ حب الاستطلاع طوال الوقت والبحث عن التحسن والعمليات العقلية الأكثر تقدما .
- ✓ دائم التغيير والتعديل وتحسين ذاته وأفكاره ونمو إمكاناته واستعداداته .
- ✓ يفكر بطريقة مختلفة ويستكشف بدائل ويتساءل في البديهيات .

وقد اقتصر مقياس عادات العقل الذي اعتمدته الباحثة في البحث الحالي على سبع عادات عقلية وقد تم اختيارهم لملائمتهم لمتغيرات البحث الحالي وعينة البحث من وجهة نظر الباحثة ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسمى علم النفس التربوى ومناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى عمل استفتاء مفتوح لدى عينة البحث من الطلاب وأولياء الأمور عن عادات العقل المميزة لهذه الشريحة العمرية ، والعادات المختارة هي (المثابرة ، التساؤل وحل المشكلات ،السعى من أجل الدقة، التحكم فى الاندفاع، توظيف المعارف السابقة فى مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم، روح المخاطرة) .

- **خصائص الأشخاص الذين يتميزون بعادات العقل**

يشير (آرثر كوستا وبينا كاليك، ٢٠٠٣، ٩) إلى بعض الخصائص التى تميز عادات العقل يمكن عرضها فيما يلى:

- القيمة (*Value*): ويتمثل فى اختيار نمط من أنماط السلوكيات الفكرية بدلاً من أنماط أخرى أقل إنتاجية.
- وجود الرغبة (الميل) (*Inclination*): وتتمثل فى الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكرى المتنوعة.
- الحساسية (*Sensitivity*): ويكون ذلك عن طريق إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة لتطبيقها.
- امتلاك القدرة (*Capability*): وتتمثل فى امتلاك المهارات الأساسية والقدرات التى يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكرى المتعددة.
- الالتزام أو التعهد (*Commitment*): ويتم ذلك عن طريق العمل على تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التى تدعم التفكير ذاتها، والسعى للتأمل فى أداء نمط السلوكيات الفكرية وتحسينه.
- السياسة (*Policy*): وتعنى استخدام العقلانية فى جميع الأعمال والقرارات والممارسات ورفع مستواها، وجعلها سياسة عامة للعمل لا ينبغى تخطيها.

- **البحوث السابقة التي تناولت النهوض الأكاديمى وعادات العقل**:

تعرض الباحثة مجموعة من البحوث تناولت النهوض الأكاديمي ومجموعة أخري تتناول عادات العقل وفيما يلي عرض لهذه البحوث:

هدف بحث (Martin& Marsh, 2008a) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمى من خلال مجموعة من المتغيرات تمثلت فى: (فعالية الذات، والضبط، والإندماج الأكاديمى، والقلق، وعلاقة الطالب بالمعلم)، وذلك فى مادة الرياضيات لدى عينة مكونة من (٥٩٨) طالباً وطالبة من خمس مدارس ثانوية إسترالية، وتم قياس المتغيرات المتنبئة بالنهوض الأكاديمى خلال فترتين زمنيتين، الأولى فى منتصف العام الدراسى والثانية فى نهايته، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمى من خلال القلق (سلبياً)، وفعالية الذات، والإندماج الأكاديمى (إيجابياً) وذلك فى الفترة الزمنية الأولى، وفى الفترة الزمنية الثانية تم التوصل إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض

الأكاديمى من خلال القلق (سلبياً)، وفعالية الذات، والإندماج الأكاديمى، وعلاقة الطالب بالمعلم (إيجابيا)، وأن الجزء الأكبر من التباين يفسر بواسطة القلق.

وقام (Martin et. al, 2010) بدراسة طولية للتحقق من العلاقة بين النهوض الأكاديمى والدافعية عبر الزمن، وذلك من خلال خمسة متغيرات دافعية للتنبؤ بالنهوض الأكاديمى وهى: الثقة (فعالية الذات)، والتنسيق (التخطيط)، والالتزام (المثابرة)، والاتزان (المستوى المنخفض من القلق)، والضبط (انخفاض الضبط غير المؤكد)، وتكونت العينة من (١٨٦٦) طالبا وطالبة من ست مدارس ثانوية إسترالية، وتم قياس المتغيرات الخمسة المتنبئة بالنهوض الأكاديمى من خلال مقياس الدافعية والمشاركة للثانوية، كما تم قياس النهوض الأكاديمى خلال فترتين زمنيتين، الأولى فى بداية العام الدراسى والثانية فى نهايته، وسعى البحث إلى التأكد من استمرارية قدرة المتغيرات السابقة على التنبؤ بالنهوض الأكاديمى عبر الزمن من خلال التصميم الطولى للبحث، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمى من خلال تلك المتغيرات الخمسة.

واستهدف كل من (إمام مصطفى سيد ، منتصر صلاح عمر،٢٠١١) التعرف على العلاقة بين بعض عادات العقل للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذلك التعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم في كل من عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية . وتكونت عينة البحث من (٤٥) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى تم تقسيمهم بناءً على مقاييس التشخيص إلى (١٥ موهوبين – ١٥ عاديين – ١٥ ذوى صعوبات التعلم) وباستخدام عددا من الأدوات البحثية منها مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن ، استبيان عادات العقل ، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم ، اختبار الأداء القرائى ، مقياس الذكاءات المتعددة ، أنشطة الذكاءات المتعددة ، بطاقة ملاحظة المعلم لأداء التلاميذ ، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية . وباستخدام معاملات الارتباط واختبار(ت) أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات المجموعات الثلاث (الموهوبين - العاديين - ذوى صعوبات التعلم) على استبيان عادات العقل وعلى مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، كما وجدت فروق دالة احصائيا بين المجموعات الثلاث في كل من عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح التلاميذ الموهوبين.

ودرس بحث (Martin, 2013) محاولة التأكد من أن متغير النهوض الأكاديمى يختلف عن متغير الصمود الأكاديمى ولكنهم مرتبطين، وذلك على عينة قوامها (٩١٨) طالبا وطالبة من تسع مدارس ثانوية إسترالية، وتم جمع البيانات بواسطة مجموعة من المقاييس وهى: مقياس النهوض الأكاديمى لـ"مارتن ومارش، ٢٠٠٨"، ومقياس الصمود الأكاديمى، ومقياس الدافعية

والمشاركة (الإندماج)، وباستخدامٍ نموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى أن النهوض الأكاديمى أكثر إرتباطا بالنواتج السلبية المنخفضة المستوى وهى: (القلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد)، أما الصمود الأكاديمى أكثر إرتباطا بالنواتج السلبية الرئيسية وهى: (العجز الذاتى، وتجنب المشاركة)، كما وجد أن العلاقة بين النهوض الأكاديمى والنواتج السلبية المنخفضة المستوى علاقات مباشرة، وأن العلاقة بين النهوض الأكاديمى والنواتج السلبية الرئيسية علاقات غير مباشرة من خلال الصمود الأكاديمى كمتغير وسيط.

وتناول (محمد كامل عمران، ٢٠١٤) التعرف على العلاقة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر بغزة، وأيضا التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين فى كلٍ من عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات، وتكونت العينة من(٢٦٠) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة الأزهر بغزة، وطبق مقياسى عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات، وباستخدام المتوسط الحسابي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار(ت)، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى كل من عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لصالح الطلاب المتفوقين، بالاضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين.

وقامت (منال محمود مصطفى، ٢٠١٤) بالكشف عن أفضل نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية بين الطفو الدراسى كمتغير مستقل وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية كمتغيراتٍ وسيطة والتحصيل الدراسى كمتغير تابع لدى عينة مكونة من (٣٣٥) طالبا وطالبة من القسم الثانوى بمدارس "جينيس" بالجيزة، طبق عليهم مقياسى الطفو الدراسى والتوجهات الدراسية من إعداد الباحثة ومقياس أهداف الشخصية المثلى لـــ "مارتن"، وباستخدام تحليلٍ المسار توصلت نتائج البحث إلى أن متغيرات البحث تُشكل فيما بينها نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية بين الطفو الدراسى كمتغير مستقل وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية كمتغيرات وسيطة والتحصيل الدراسى كمتغير تابع.

وهدف بحث (Martin, 2014) فى الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمى وكل من التحصيل والمشاركة المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى الطلاب ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والطلاب العاديين من نفس المدارس، وتكونت العينة من (٣٤٦١) طالبا وطالبة، منهم (٨٧) من الطلاب ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، و(٣٣٧٤) من الطلاب العاديين، وبتطبيق عددا من المقاييس وهى: مقياس النهوض الأكاديمى لـ"مارتن ومارش، ٢٠٠٨"، وتقييم التحصيل من خلال نتائج التقييم السنوى على مستوى الدولة، والمشاركة الصفية(السلوكية) - والتمتع بالمدرسة (الانفعالية) - والنوايا الايجابية (المعرفية). وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود علاقة بين النهوض

الأكاديمى وكل من التحصيل والمشاركة المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى كل من الطلاب ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والطلاب العاديين.

وهدف بحث (سوسن إبراهيم شلبى، ٢٠١٥) دراسة بروفيلات النهوض الدراسى وقلق الاختبار فى علاقته بالانشغال المدرسى والتحصيل الدراسى باستخدام التحليل العنقودى لدى (٣٦٥) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بالجيزة، وطبق عليهم مقاييس قلق الاختبار والانشغال المدرسى والنهوض الدراسى من إعداد الباحثة، وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العنقودى أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين النهوض الدراسى وكل من الانشغال المدرسى والتحصيل الدراسى، بينما علاقة سالبة دالة إحصائيا بين النهوض الدراسى وقلق الاختبار، كما أسفر التحليل العنقودى الهرمى إلى تقسيم العينة إلى أربع مجموعات هى: الأولى (قلق الاختبار المرتفع/النهوض الدراسى المنخفض) - الثانية (قلق الاختبار المنخفض بشدة/النهوض الدراسى المرتفع) - الثالثة (قلق الاختبار فوق المتوسط/النهوض الدراسى تحت المتوسط) - الرابعة (قلق الاختبار المنخفض /النهوض الدراسى المرتفع)، وتم تمثيل بيانى لبروفيلات النهوض الدراسى وقلق الاختبار للمجموعات الأربع.

وتناول بحث (Rachmayanti& Suharso, 2017) الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمى والتكيف الوظيفى، وتكونت العينة من (٥٩٧) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بأندونسيا، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمى لـــ"مارتن ومارش، ٢٠٠٨"، ومقياس القدرة على التكيف الوظيفى، وباستخدام معامات الارتباط، توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين النهوض الأكاديمى والقدرة على التكيف الوظيفى.

وهدف بحث (أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٨) التعرف على تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعى الوجدانى لتحسين مستوى النهوض الأكاديمى لدى طالبات الجامعة المتعثرات أكاديميا، وتكونت العينة من(٦٧) طالبة من الطالبات المتعثرات أكاديميا بجامعة طيبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمى من إعداد الباحثة، وقدم البرنامج لمجموعة التجريبية، وباستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس النهوض الأكاديمى ككل وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام (طارق عبد الرحيم، ٢٠١٨) بدراسة تأثير كل من عادات العقل الستة عشر والدافعية العقلية على كفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب كلية التربية بسوهاج، وتكونت العينة من (٢٦٠) طالبا وطالبة وطبق عليهم مقياس عادات العقل ومقياس الدافعية العقلية ومقياس كفاءة التعلم الإيجابية، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار، أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة

ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من عادات العقل والدافعية العقلية وكفاءة التعلم الإيجابية، كما أظهرت النتائج أن عادات العقل التى لعبت دورا هاما فى التنبؤ بكفاءة التعلم الإيجابية هى: المثابرة، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، التفكير المرن، الابداع، السعى من أجل الدقة.

وهدف بحث (Colmar et al., 2019) فحص العلاقة بين النهوض الأكاديمى ومفهوم الذات الأكاديمى والأداء الأكاديمى لدى (١٩١) تلميذا بالمرحلة الابتدائية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمى لـ"مارتن ومارش، ٢٠٠٨"، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى لـ "مارتن،١٩٩٩"، واختبارات فى مادتى الرياضيات والقراءة لقياس الأداء الأكاديمى، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى وجود علاقات مباشرة وغير مباشرة بين كل من النهوض الأكاديمى ومفهوم الذات الأكاديمى والأداء الأكاديمى، ومفهوم الذات الأكاديمى يتوسط العلاقة بين النهوض الأكاديمى والأداء الأكاديمى.

وتناول بحث (Datu& Yang, 2019) تقصى العلاقة بين النهوض الأكاديمى والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى، وتكونت العينة من (٣٩٣) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الفلبينية، وطبق عليهم مقياسى النهوض الأكاديمى لـ"مارتن ومارش، ٢٠٠٨"، ومقياس الدافعية الأكاديمية وأخذ المتوسط العام فى جميع المواد الدراسية لقياس التحصيل الأكاديمى، وباستخدام معاملات الارتباط، وجد تأثير غير مباشر للنهوض الأكاديمى على التحصيل الأكاديمى من خلال الدافعية الأكاديمية (متغير وسيط)، ويؤكد نتائج البحث على الفوائد الأكاديمية لتنمية قدرة الطلاب على التعامل مع المتاعب الأكاديمية اليومية.

- **التعقيب على البحوث السابقة**:

أوضحت البحوث السابقة أن هناك عدد من البحوث تناولت التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمى وبين العديد من المتغيرات مثل: التحصيل والمشاركة المعرفية والانفعالية والسلوكية (Martin, 2014)، والتكيف الوظيفى (Rachmayanti& Suharso, 2017)، ومفهوم الذات الأكاديمى والأداء الأكاديمى (Colmar et al., 2019)، والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمى (Datu& Yang, 2019)، كما تم دراسة إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمى من خلال مجموعة من المتغيرات مثل: فعالية الذات، والضبط، والإندماج الأكاديمى، والقلق، وعلاقة الطالب بالمعلم (Martin& Marsh, 2008a)، الثقة (فعالية الذات)، والتنسيق (التخطيط)، والالتزام (المثابرة)، والاتزان (المستوى المنخفض من القلق)، والضبط (انخفاض الضبط غير المؤكد) (Martin et. al, 2010)، فى حين تناول بحث (Martin, 2013) التأكد من أن مفهومى النهوض الأكاديمى والصمود الأكاديمى مفهومان متمايزان. أما بحث(منال محمود مصطفى، ٢٠١٤) فاهتم بالكشف عن أفضل نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية بين الطفو الدراسى وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات

الدراسية والتحصيل الدراسى، وهدف بحث(سوسن إبراهيم شلبى، ٢٠١٥) دراسة بروفيلات النهوض الدراسى وقلق الاختبار فى علاقته بالانشغال المدرسى والتحصيل الدراسى، وتناول بحث (أمل عبد المحسن الزغبى، ٢٠١٨) التعرف على تأثير برنامج قائم على التعلم الاجتماعى الوجدانى لتحسين مستوى النهوض الأكاديمى.

وتناول بحث(إمام مصطفى سيد ، منتصر صلاح عمر،٢٠١١) التعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تناول بحث(محمد كامل عمران، ٢٠١٤) التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين فى عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات، وهدف (طارق عبد الرحيم، ٢٠١٨) بدراسة تأثير كل من عادات العقل الستة عشر والدافعية العقلية على كفاءة التعلم الإيجابية. وتنوعت العينات وأدوات البحوث والأساليب الإحصائية.

ومما سبق يتبين (فى حدود علم الباحثة) أنه لا يوجد بحوث تناولت الفروق بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى وكذلك العلاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين، ولذلك يهتم البحث الحالى بالتعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى وعادات العقل، وكذلك العلاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين، وأيضا التعرف على مستوى كل من النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين.

- **فروض البحث**:

فى ضوء الإطار النظرى وما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة المرتبطة يمكن صياغة الفروض على النحو التالى:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى.
- مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين متوسط.
- مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب العاديين متوسط.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى عادات العقل.
- مستوى عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين متوسط.
- مستوى عادات العقل لدى الطلاب العاديين متوسط.
- لا توجد علاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين.
- لا توجد علاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب العاديين.

- **عينة البحث**

اختيرت عينة تقنين الأدوات بالبحث الحالى بطريقة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام، وتكونت من (١٠٠) طالبا وطالبة .أما العينة

النهائية فقد اختيرت من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام بمدرستى الثانوية العسكرية بنين والسيدة خديجة الثانوية بنات بمدينة الزقازيق، وكان قوامها (٢١٦) طالبا وطالبة، وكان الطلاب المتفوقين من الحاصلين على نسبة ٨٥٪ فأكثر من مجموع درجات امتحان شهادة المرحلة الإعدادية وبلغ عددهم (١٠٢)، والطلاب العاديين من الحاصلين على نسبة من ٦٥٪ إلى أقل من ٨٥٪ من مجموع درجات امتحان شهادة المرحلة الإعدادية وبلغ عددهم (١١٤).

جدول (١) التوصيف العددى لعينة البحث النهائية

المتغيرات		النوع		المجموع
		بنين	بنات	
التفوق الأكاديمى	متفوق	٤٧	٥٥	١٠٢
	عادى	٥٦	٥٨	١١٤
المجموع		١٠٣	١١٣	٢١٦

• أدوات البحث

- **مقياس النهوض الأكاديمى إعداد الباحثة**

تم بناء مقياس النهوض الأكاديمى بعد الاطلاع على مقياس (Martin& Marsh, 2008a) وهو مقياس أحادى البعد يتكون من أربع مفردات لقياس النهوض الأكاديمى، ولهذا لجأت الباحثة إلى بناء مقياس أحادى البعد لقياس النهوض الأكاديمى. وتمت صياغة (٢١) مفردة صيغت جميعها بشكل إيجابى، وبجانب كل مفردة خمسة استجابات (تنطبق تماما - تنطبق - تنطبق إلى حد ما - لا تنطبق - لا تنطبق تماما)، وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١). وللتحقق من ثبات وصدق المقياس، تم اتباع الخطوات الآتية:

- **أولا : الثبات : وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها :**

◄◄ معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف كل مفردة على حده: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ"، حيث حُسبت معاملات ثبات المقياس بمفرداته عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة *If–item deleted* ويتضح ذلك من جدول (٢):

جدول (٢) معامل ثبات مقياس النهوض الأكاديمى في حالة حذف كل مفردة على حده

المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة
١	٠,٨٣١	٨	٠,٨٣٥	١٥	٠,٨٢٨
٢	٠,٨٣٠	٩	٠,٨٣١	١٦	٠,٨٣٧
٣	٠,٨٣١	١٠	٠,٨٣٣	١٧	٠,٨٣٥
٤	٠,٨٣٢	١١	٠,٨٣٢	١٨	٠,٨٣٣
٥	٠,٨٢٢	١٢	٠,٨٢٩	١٩	٠,٨٣٣
٦	٠,٨٣٥	١٣	٠,٨٢٨	٢٠	٠,٨٣٢
٧	٠,٨٣٣	١٤	٠,٨٢٩	٢١	٠,٨٢٧
معامل ثبات المقياس ككل				٠,٨٣٨	

يتضح من الجدول السابق أن: معامل ألفا للمفردات فى حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، أى أن جميع المفردات ثابتة. وبالتالي فإن مقياس النهوض الأكاديمى يتمتع بثبات مرتفع.

• **ثانياً الصدق: تم حساب الصدق باستخدام عدة طرق هى:**

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد (١٠) من أساتذة قسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق، وقد اتفق جميع الأساتذة على جميع مفردات المقياس.
- صدق المفردات: تم التأكد من صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول :(٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمى فى حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٠٩**	٨	٠,٣٢٥**	١٥	٠,٥١٦**
٢	٠,٤٣١**	٩	٠,٤٧١**	١٦	٠,٣٤٠**
٣	٠,٤٣١**	١٠	٠,٤٤٣**	١٧	٠,٣١٧**
٤	٠,٣٩٧**	١١	٠,٤٨١**	١٨	٠,٣٩٥**
٥	٠,٥٩٥**	١٢	٠,٤٨٩**	١٩	٠,٢٩٧**
٦	٠,٣٥٩**	١٣	٠,٤٩١**	٢٠	٠,٤٠٣**
٧	٠,٣٦٦**	١٤	٠,٤٥٤**	٢١	٠,٥١٢**

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن: جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس النهوض الأكاديمى.

- صدق المحك: قامت الباحثة بحساب صدق المحك للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمحك خارجى وهو مقياس الصمود الأكاديمى لـ "غادة محمد شحاتة" (٢٠١٥)، وكانت قيمة معامل ارتباط (٠,٥٩٩) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق مقياس النهوض الأكاديمى لدى عينة البحث الحالى.

• **مقياس عادات العقل إعداد الباحثة**

قامت الباحثة بإعداد قائمة بالعادات الستة عشر لـ "كوستا وكاليك" وتوضيح مفهوم كل عادة وعرضها على عدد من أساتذة علم النفس التربوى وذلك لتوضيح ما العادات الأكثر شيوعا لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام وتم الاتفاق على أن (المثابرة ، التساؤل وحل المشكلات ، الدقة ، التحكم في الاندفاع ، توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة، الاستعداد الدائم للتعلم ، روح المخاطرة) هى العادات الأكثر شيوعا لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقامت الباحثة بصياغة المقياس فى صورة مواقف يمر بها الطلاب خلال مذاكرتهم أو حياتهم اليومية بحيث يتم قياس كل عادة بأربع مواقف، وصيغ كل موقف من مواقف المقياس بحيث يشتمل على فقرة (مقدمة) يليها ثلاث استجابات (بدائل)، وتم عرض المقياس المكون من (٢٨) موقف على عدد من أساتذة علم النفس التربوى لتحديد مدى انتماء كل موقف للعادة التي يقيسها ، ومدى صحة صياغة الموقف

والبدائل لغوياً، وتحديد الدرجة التى يحصل عليها كل بديل من البدائل الثلاث . وفى ضوء أراء المحكمين تم حذف موقف وتعديل صياغة بعض المواقف ليصبح المقياس فى صورته الأولية مكونًا من (٢٧) موقف بعد التحكيم. ويوضح الجدول (٤) توزيع المواقف فى مقياس عادات العقل.

جدول (٤) توزيع مواقف مقياس عادات العقل على الابعاد

العادة	المواقف			
المثابرة	١	٨	١٥	٢٢
التساؤل وحل المشكلات	٢	٩	١٦	٢٣
السعى من أجل الدقة	٣	١٠	١٧	
التحكم في الاندفاع	٤	١١	١٨	٢٤
توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة	٥	١٢	١٩	٢٥
الاستعداد الدائم للتعلم	٦	١٣	٢٠	٢٦
روح المخاطرة	٧	١٤	٢١	٢٧

وللتحقق من صدق وثبات المقياس ، تم اتباع الخطوات الآتية :

- **أولاً : الثبات : وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها :**

◄◄ معامل ألفا لـ كرونباخ للبعد في حالة حذف كل موقف على حده ويتضح ذلك من جدول (٥).

جدول (٥) معامل ثبات مقياس عادات العقل في حالة حذف كل مفردة على حده

العادة	المواقف					معامل ألفا للبعد
المثابرة	المواقف	١	٨	١٥	٢٢	٠,٦٧٥
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٥٩	٠,٦٢٩	٠,٦٩٤	٠,٦٣٦	
التساؤل وحل المشكلات	المواقف	٢	٩	١٦	٢٣	٠,٧٠٠
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٧٣	٠,٦٦٥	٠,٧٠٠	٠,٦٥٨	
السعى من أجل الدقة	المواقف	٣	١٠	١٧		٠,٦٨٣
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٥٨	٠,٦٤٢	٠٢٥٢		
التحكم في الاندفاع	المواقف	٤	١١	١٨	٢٤	٠,٦٨٥
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٣٩	٠,٦٦٥	٠,٦٨٢	٠,٦٦٩	
توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة	المواقف	٥	١٢	١٩	٢٥	٠,٦٦١
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٣٩	٠,٦٢٦	٠,٦٥٨	٠,٦٥٤	
الاستعداد الدائم للتعلم	المواقف	٦	١٣	٢٠	٢٦	٠,٦٨٠
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٤٨	٠,٦٣٥	٠,٦٥٨	٠,٦٩	
روح المخاطرة	المواقف	٧	١٤	٢١	٢٧	٠,٦٧٨
	معامل ألفا للبعد في حالة حذف الموقف	٠,٦٤٨	٠,٦٣٢	٠,٦٢٦	٠,٧٠١	
معامل ثبات المقياس ككل = ٠,٧٢٧						

ويتضح من الجدول السابق قيمة معامل ألفا للبعد عند حذف المواقف أرقام (١٥ ، ٢٦ ، ٢٧) أعلى من قيمة معامل ألفا للبعد قبل حذفها ، لذلك تم حذف هذه المواقف . وتم إعادة حساب معامل ألفا فكانت للمثابرة (٠,٦٩٤)، والاستعداد الدائم للتعلم (٠,٦٩٤) ، وروح المخاطرة (٠,٧٠١) والمقياس ككل (٠,٧٥). وبالتالي فإن الأبعاد الفرعية لمقياس عادات العقل والمقياس ككل يتميزان بثبات مرتفع.

- **ثانياً الصدق: تم حساب الصدق باستخدام عدة طرق هى:**

◄◄ صدق المحكمين: تم توضيح ذلك سابقا، أنه تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد (١٠) من أساتذة قسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق والمكون من (٢٨) موقف لتحديد مدى انتماء كل موقف للعادة

التي يقيسها ، ومدى صحة صياغة الموقف والبدائل لغوياً، وتحديد الدرجة التى يحصل عليها كل بديل من البدائل الثلاث . وفى ضوء أراء المحكمين تم حذف موقف وتعديل صياغة بعض المواقف ليصبح المقياس فى صورته الأولية مكونًا من (٢٧) موقف بعد التحكيم.

- صدق المفردات: تم التأكد من صدق المفردات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الموقف والدرجة الكلية للبعد في حالة حذف درجة الموقف من الدرجة الكلية للبعد، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٦) معامل ارتباط كل موقف والبعد الذى تنتمى اليه فى حالة حذف درجة الموقف من درجة البعد

العادة	الموقف	معامل الارتباط	العادة	الموقف	معامل الارتباط	العادة	الموقف	معامل الارتباط
المثابرة	١	٠,٥٢٢**	الدقة	١٠	٠,٣٢١**	السابقة في مواقف جديدة	١٩	٠,٤٩٠**
	٨	٠,٦٢٧**		١٧	٠,٩٥٧**		٢٥	٠,٥١٣**
	٢٢	٠,٦١٥**	التحكم في الاندفاع	٤	٠,٦١٩**	الاستعداد الدائم للتعلم	٦	٠,٥٧٥**
التساؤل وحل المشكلات	٢	٠,٥٨٥**		١١	٠,٥٦٢**		١٣	٠,٦٢٠**
	٩	٠,٦٠٤**		١٨	٠,٤٩١**		٢٠	٠,٥٦٧**
	١٦	٠,٤٥١**		٢٤	٠,٥٥٠**	روح المخاطرة	٧	٠,٥٢٠**
	٢٣	٠,٦٤١**	توظيف المعارف	٥	٠,٥٥٢**		١٤	٠,٦٣٢**
السعى من أجل الدقة	٣	٠,٢٠٦*		١٢	٠,٥٧٢**		٢١	٠,٦٤٦**
** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١						* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥		

- صدق الأبعاد: تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس ، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول (٧) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	المثابرة	التساؤل وحل المشكلات	الدقة	التحكم في الاندفاع	توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة	الاستعداد الدائم للتعلم	روح المخاطرة
معامل الارتباط	٠,٥٢٦**	٠,٤٨٢**	٠,٥٤٣**	٠,٥٧٥**	٠,٤٣٠**	٠,٦٠٥**	٠,٢٢٢**

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط دالة وهذا يدل على صدق مواقف المقياس وأبعاده الفرعية.

- الصدق العاملى التوكيدى: للتحقق من صدق مقياس عادات العقل تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis* لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل لدى (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة *Observed Factors* لمقياس عادات العقل تنتظم حول عامل كامن واحد *One Latent Factor* ، وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على العامل الكامن الواحد كما بالجدول التالى:

جدول (٨) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس عادات العقل و تشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة ت والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس عادات العقل	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
المثابرة	٠,٨٣٦	٠,١٣٦	٦,١٦٥**	٠,٣٥٠
التساؤل وحل المشكلات	٠,٨٥٨	٠,١٣٥	٦,٣٥٦**	٠,٣٦٨
السعى من أجل الدقة	٠,٧٨٠	٠,١٣٧	٥,٦٨٥**	٠,٣٠٥
التحكم في الاندفاع	٠,٧٥٨	٠,١٣٨	٥,٤٩٣**	٠,٢٨٧
توظيف المعارف السابقة في مواقف جديدة	٠,٨٢٩	٠,١٣٦	٦,١٠٤**	٠,٣٤٤
الاستعداد الدائم للتعلم	٠,٨١٧	٠,١٣٦	٥,٩٩٧**	٠,٣٣٤
روح المخاطرة	٠,٨٨٦	٠,١٣٤	٦,٦٠٥**	٠,٣٩٢

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة الجيدة حيث اتضح أن نموذج العامل الكامن الواحد لعادات العقل قد نال قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، وكانت قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيا ، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي اقل من نظيرتها للنموذج المتشبع ، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة جيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠٠٨، ٣٧٠ - ٣٧١). ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمستوى مرتفع من الصدق.

• نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

قامت الباحثة بدمج عينتى البنين والبنات عند التحليل الإحصائى للنتائج وذلك حيث وجدت الباحثة عدم فروق بين متوسطى درجات البنين والبنات فى كل من مقياس النهوض الأكاديمى ومقياس عادات العقل وأبعاده الفرعية.

- **نتائج الفرض الأول**:

وينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى"، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T Test، وكانت النتائج موضحة كما فى الجدول التالى:

جدول (٩) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى مقياس النهوض الأكاديمى

المقياس	المتفوقين (ن = ١٠٢)		العاديين (ن = ١١٤)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
النهوض الأكاديمى	٨٢,٨٥٣	٥,٣٣٥	٥٦,٢٦٣	٥,٤٩٩	٢١٤	٣٥,٩٧٧**

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى لصالح الطلاب المتفوقين. وبهذا يتضح رفض الفرض الأول.

- **نتائج الفرض الثانى**:

وينص هذا الفرض على أنه "مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين متوسط"، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد مستوى النهوض الأكاديمى

من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب المتفوقين فى هذا المقياس ، وكذلك تم حساب المتوسطات الوزنية ، وذلك عن طريق قسمة المتوسط على عدد المفردات، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٠) المتوسطات الوزنية لمقياس النهوض الأكاديمى لدى الطلاب المتفوقين

المقياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	عدد المفردات	المتوسط الوزنى	المستوى
النهوض الأكاديمى	٨٢,٨٥٣	٥,٣٣٥	٢١	٣,٩٤٥	مرتفع

وبمقارنة المتوسطات الوزنية فى ضوء السعة عندما يكون المقياس خماسى لمقياس النهوض الأكاديمى والمقسمة على النحو التالى: من (١ إلى ١,٧) مستوى منخفض جداً، ومن (١,٨ الى ٢,٥) مستوى منخفض، ومن (٢,٦ الى ٣,٣) مستوى متوسط، ومن (٣,٤ الى ٤,١) مستوى مرتفع، ومن (٤,٢ الى ٥) مستوى مرتفع جداً. يتضح من الجدول رقم (١٠) أن مستوى النهوض الأكاديمى مرتفع لدى الطلاب المتفوقين. وبهذا يتضح رفض الفرض الثانى.

- **نتائج الفرض الثالث**:

وينص هذا الفرض على أنه "مستوى النهوض الأكاديمى لدى الطلاب العاديين متوسط"، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد مستوى النهوض الأكاديمى من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب العاديين فى هذا المقياس، وكذلك تم حساب المتوسطات الوزنية، وذلك عن طريق قسمة المتوسط على عدد المفردات، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (١١) المتوسطات الوزنية لمقياس النهوض الأكاديمى لدى الطلاب العاديين

المقياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	عدد المفردات	المتوسط الوزنى	المستوى
النهوض الأكاديمى	٥٦,٢٦٣	٥,٤٩٩	٢١	٢,٦٧٨	متوسط

وبمقارنة المتوسطات الوزنية فى ضوء السعة عندما يكون المقياس خماسى لمقياس النهوض الأكاديمى والمقسمة على النحو التالى: من (١ إلى ١,٧) مستوى منخفض جداً، ومن (١,٨ الى ٢,٥) مستوى منخفض، ومن (٢,٦ الى ٣,٣) مستوى متوسط، ومن (٣,٤ الى ٤,١) مستوى مرتفع، ومن (٤,٢ الى ٥) مستوى مرتفع جداً. يتضح من الجدول رقم (١١) أن مستوى النهوض الأكاديمى متوسط لدى الطلاب العاديين. وبهذا يتضح قبول الفرض الثالث.

- **تفسير نتائج الفروض الأول والثانى والثالث**

يتضح من نتائج الفروض الأول والثانى والثالث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى النهوض الأكاديمى لصالح الطلاب المتفوقين، وأن مستوى النهوض الأكاديمى مرتفع لدى الطلاب المتفوقين، فى حين أن مستوى النهوض الأكاديمى متوسط لدى الطلاب العاديين.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث يتسم الطلاب المتفوقون بمجموعة من السمات منها -القدرات العقلية العالية، والتوافق الانفعالى، والثقة بالنفس، ونضج الشخصية، والمبادأة واليقظة، والاستقلالية، والاعتماد على النفس، وحب الاستطلاع، والإصرار والعزيمة، والمثابرة على مواصلة الدراسة تحت أى ظرف، وارتفاع مستوى الدافعية الداخلية، والاخلاص والجدية، والنقد البناء، والقدرة على اتخاذ القرارات (عبد المطلب أمين القريطى، ٢٠١٣، ١٧٣ - ١٧٤) - وتلك السمات التى يتمتعون بها تجعلهم أكثر قدرة على تخطى العقبات والمحن الدراسية اليومية، فالثقة بالنفس تساعد فى عدم اهتزاز ثقتهم بأنفسهم عند الحصول على درجات سيئة واستعادة وضعهم الطبيعى بعد ذلك، والمثابرة على مواصلة الدراسة تحت أى ظرف والإصرار والعزيمة تجعلهم يجيدون التعامل مع تعدد المهام الأكاديمية، كما أن استقلاليتهم واعتمادهم على أنفسهم تجعلهم يستطيعون وضع أهدافاً والتمسك بتحقيقها، وعدم الاستسلام للفشل. وهذا بدوره يجعل مستوى النهوض الأكاديمى لديهم مرتفع، وهم أيضا أكثر نهوضا أكاديميا من أقرانهم العاديين.

- **نتائج الفرض الرابع**:

وينص هذا الفرض على أنه "يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين الطلاب العاديين فى عادات العقل"، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T Test، وكانت النتائج موضحة كما فى الجدول التالى:

جدول (١٢) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى مقياس عادات العقل وأبعاده

المقياس	المتفوقين (ن = ١٠٢)		العاديين (ن = ١١٤)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها الاحصائية
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
المثابرة	٨,٢٦	١,٠٠٤	٦,٩٦	١,٣٦٦	٢١٤	٧,٩٤٣**
التساؤل وحل المشكلات	٩,٥٦	١,٨١١	٨,٣٧	١,٥٤٧	٢١٤	٥,٢٠٩**
السعى من أجل الدقة	٨,٠١	٠,٩١٧	٦,٧٠	٠,٩٨٦	٢١٤	١٠,٠٥٨**
التحكم فى الاندفاع	٩,٨١	١,٧٨٤	٩,٦١	١,٥٩٤	٢١٤	٠,٨٦٩
توظيف المعارف السابقة	٩,٥٦	١,٣٠٩	٨,٣٥	١,٧٢٤	٢١٤	٥,٧٤٦**
الاستعداد الدائم للتعلم	٧,٦٥	١,٢٦٤	٦,١٠	١,٣٥٧	٢١٤	٨,٦٦١**
روح المخاطرة	٧,٠٢	١,٣٥٧	٦,٣٩	١,٣٦١	٢١٤	٣,٣٧٤**
الدرجة الكلية	٥٩,٨٧	٤,٦٤١	٥٢,٤٨	٤,٦٤٥	٢١٤	١١,٦٧٨**

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى الأبعاد التالية (المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة وتوظيف المعارف

السابقة، والاستعداد الدائم للتعلم) والدرجة الكلية لعادات العقل لصالح الطلاب المتفوقين، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى بعد روح المخاطرة لصالح الطلاب العاديين ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى بعد التحكم فى الاندفاع. وبهذا يتضح قبول الفرض الرابع.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة بحث كل من(إمام مصطفى سيد ، منتصر صلاح عمر،٢٠١١)، (محمد كامل عمران، ٢٠١٤).

- **نتائج الفرض الخامس**:

وينص هذا الفرض على أنه "مستوى عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين متوسط"، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد مستوى عادات العقل من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات لدى الطلاب المتفوقين فى هذا المقياس وأبعاده الفرعية، وكذلك تم حساب المتوسطات الوزنية ، وذلك عن طريق قسمة المتوسط على عدد المفردات، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٣) المتوسطات الوزنية لمقياس عادات العقل وأبعاده لدى الطلاب المتفوقين

المقياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	عدد المفردات	المتوسط الوزنى	المستوى
المثابرة	٨,٢٦	١,٠٠٤	٣	٢,٧٥	مرتفع
التساؤل وحل المشكلات	٩,٥٦	١,٨١١	٤	٢,٣٩	مرتفع
السعى من أجل الدقة	٨,٠١	٠,٩١٧	٣	٢,٦٧	مرتفع
التحكم فى الاندفاع	٩,٨١	١,٧٨٤	٤	٢,٤٥	مرتفع
توظيف المعارف السابقة	٩,٥٦	١,٣٠٩	٤	٢,٣٩	مرتفع
الاستعداد الدائم للتعلم	٧,٦٥	١,٢٦٤	٣	٢,٥٥	مرتفع
روح المخاطرة	٧,٠٢	١,٣٥٧	٣	٢,٣٤	متوسط
الدرجة الكلية	٥٩,٨٧	٤,٦٤١	٢٤	٢,٤٩	مرتفع

وبمقارنة المتوسطات الوزنية فى ضوء السعة عندما يكون المقياس ثلاثى لمقياس عادات العقل والمقسمة على النحو التالى: من (١ الى ١,٦٧) مستوى منخفض ، ومن (١,٦٨ الى ٢,٣٤) مستوى متوسط، ومن (٢,٣٥ الى ٣) مستوى مرتفع.

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن مستوى عادات العقل مستوى مرتفع لدى الطلاب المتفوقين وذلك كان فى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التالية (المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة، والتحكم فى الاندفاع، وتوظيف المعارف السابقة، والاستعداد الدائم للتعلم)، بينما جاء مستوى بعد روح المخاطرة متوسطا. وبهذا يتضح عدم تحقق الفرض الخامس جزئيا. كما يتضح من نتيجة الفرض الخامس أن ترتيب عادات العقل لدى الطلاب المتفوقين جاء كالتالى:

المثابرة فى المرتبة الأولى يليها السعى من أجل الدقة يليها الاستعداد الدائم للتعلم يليها التحكم فى الاندفاع يليها التساؤل وحل المشكلات وتوظيف المعارف السابقة فى نفس المرتبة وأخيرا روح المخاطرة.

- **نتائج الفرض السادس**:

وينص هذا الفرض على أنه "مستوى عادات العقل لدى الطلاب العاديين متوسط"، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد مستوى عادات العقل من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات لدى الطلاب العاديين فى هذا المقياس وأبعاده الفرعية، وكذلك تم حساب المتوسطات الوزنية ، وذلك عن طريق قسمة المتوسط على عدد المفردات، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول (١٤):

جدول (١٤) المتوسطات الوزنية لمقياس عادات العقل وأبعاده لدى الطلاب العاديين

المقياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	عدد المفردات	المتوسط الوزنى	المستوى
المثابرة	٦,٩٦	١,٣٦٦	٣	٢,٣٢	متوسط
التساؤل وحل المشكلات	٨,٣٧	١,٥٤٧	٤	٢,٠٩	متوسط
السعى من أجل الدقة	٦,٧٠	٠,٩٨٦	٣	٢,٢٣	متوسط
التحكم فى الاندفاع	٩,٦١	١,٥٩٤	٤	٢,٤٠	مرتفع
توظيف المعارف السابقة	٨,٣٥	١,٧٢٤	٤	٢,٠٩	متوسط
الاستعداد الدائم للتعلم	٦,١٠	١,٣٥٧	٣	٢,٠٣	متوسط
روح المخاطرة	٦,٣٩	١,٣٦١	٣	٢,١٣	متوسط
الدرجة الكلية	٥٢,٤٨	٤,٦٤٥	٢٤	٢,١٩	متوسط

وبمقارنة المتوسطات الوزنية فى ضوء السعة عندما يكون المقياس ثلاثى لمقياس عادات العقل والمقسمة على النحو التالى: من (١ الى ١,٦٧) مستوى منخفض ، ومن (١,٦٨ الى ٢,٣٤) مستوى متوسط، ومن (٢,٣٥ الى ٣) مستوى مرتفع. ويتضح من الجدول (١٤) أن مستوى عادات العقل مستوى متوسط لدى الطلاب العاديين وذلك كان فى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التالية (المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة، وتوظيف المعارف السابقة، والاستعداد الدائم للتعلم، وروح المخاطرة)، بينما جاء مستوى بعد التحكم فى الاندفاع مرتفعا. وبهذا يتضح رفض الفرض السادس. كما يتضح من نتيجة الفرض السادس أن ترتيب عادات العقل لدى الطلاب العاديين جاء كالتالى: التحكم فى الاندفاع فى المرتبة الأولى يليها المثابرة يليها السعى من أجل الدقة يليها روح المخاطرة يليها التساؤل وحل المشكلات وتوظيف المعارف السابقة فى نفس المرتبة وأخيرا الاستعداد الدائم للتعلم.

- **تفسير نتائج الفروض الرابع والخامس والسادس**

يتضح من نتائج الفروض الرابع والخامس والسادس وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى الأبعاد التالية (المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة وتوظيف المعارف السابقة،

والاستعداد الدائم للتعلم) والدرجة الكلية لعادات العقل لصالح الطلاب المتفوقين، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى بعد روح المخاطرة لصالح الطلاب العاديين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والعاديين فى بعد التحكم فى الاندفاع. كما أن مستوى عادات العقل مستوى مرتفع لدى الطلاب المتفوقين وذلك كان فى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التالية (المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة، والتحكم فى الاندفاع، وتوظيف المعارف السابقة، والاستعداد الدائم للتعلم)، بينما جاء مستوى بعد روح المخاطرة متوسطا، فى حين كان مستوى عادات العقل مستوى متوسط لدى الطلاب العاديين وذلك كان فى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التالية (المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة، وتوظيف المعارف السابقة، والاستعداد الدائم للتعلم، وروح المخاطرة)، بينما جاء مستوى بعد التحكم فى الاندفاع مرتفعا. وترى الباحثة أن الفروق فى عادات العقل جاءت لصالح الطلاب المتفوقين يرجع إلى أن الطلاب المتفوقين يتسمون بسمات وقدرات عقلية تجعلهم يتميزون عن غيرهم من الطلاب العاديين وهذه السمات هى المثابرة والقدرة على العمل المتواصل والجد والاجتهاد واهتمامهم بالجانب التعليمى بشكل متواصل والسعى من أجل الدقة والتخطيط بشكل واعى لمذاكرة دروسهم، وعلاوة على ذلك فإن الطلاب المتفوقين يتميزون بتركيزهم في أداء مهامهم والاستفادة من كل ما هو متاح والتساؤل ومحاولة جمع المعلومات من جميع المصادر المتاحة سواء من أقرانهم، أو الملخصات فى المواد الدراسية، أو من معلميهم، بالاضافة إلى قدرتهم على الاستعداد الدائم للتعلم من خلال كثرة الاستذكار فى الملخصات والمراجعة النهائية فى المذكرات والكتب الخارجية بل هناك من يدخلون على شبكة المعلومات العالمية (الانترنيت) لتوسيع مداركه عن مادة دراسية محددة من أجل تحقيق التقدم في الموضوعات التعليمية، وتحقيق مستوى الطموح لديهم (أحد كليات القمة بالجامعة) .وهذا يؤدى بدوره إلى قدرتهم على توظيف معارفهم السابقة فى المواقف الجديدة، مما يجعلهم يتميزون عن أقرانهم العاديين فى عادات العقل. ويكون لديهم مستوى مرتفع فى عادات المثابرة، والتساؤل وحل المشكلات، والسعى من أجل الدقة، والتحكم فى الاندفاع، وتوظيف المعارف السابقة، والاستعداد الدائم للتعلم. وبالنسبة لعادة التحكم فى الاندفاع نجد عدم فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين فيها، كما أن مستوى هذه العادة لدى كل منهم مستوى مرتفع، وترى الباحثة أن طبيعة طلاب المرحلة الثانوية وبالأخص طلاب الصف الأول الثانوى العام سواء أكانوا متفوقين أم عاديين فإنهم يتميزون بالتحكم فى الاندفاع والتحكم فى انفعالاتهم النفسية تجاه المواقف التى يتعرضون لها وأيضا التروى فى اتخاذ القرارات، وبذلك يكون لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين قدر مرتفع من عادة التحكم فى الاندفاع التى تؤهلهم من عبور هذه المرحلة بسلام.

وبالنسبة لعادة روح المخاطرة نجد فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين فيها لصالح الطلاب العاديين، وترى الباحثة أن الطلاب المتفوقين يتخوفون من المخاطر

والإقدام على الأشياء الغامضة حيث لديهم العديد من المكتسبات مما يدفعهم إلى عدم المخاطرة بها، مما يجعل الطلاب العاديين يتميزون فى هذه العادة عن الطلاب المتفوقين بالرغم من أن مستوى هذه العادة لدى كل من الطلاب المتفوقين والعاديين جاء متوسطا.

- **نتائج الفرض السابع**:

وينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد علاقة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين" ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لبيرسون والنتائج كما في الجدول (١٥):

جدول (١٥) نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمى ودرجات عادات العقل وأبعاده لدى الطلاب المتفوقين

مقياس عادات العقل	النهوض الأكاديمى
المثابرة	٠,٣٦٦**
التساؤل وحل المشكلات	٠,٣٣٨**
السعى من أجل الدقة	٠,٢٠٨*
التحكم فى الاندفاع	٠,٥٧٣**
توظيف المعارف السابقة	٠,٢٢٥*
الاستعداد الدائم للتعلم	٠,٣٧٧**
روح المخاطرة	٠,٠٨٢
الدرجة الكلية	٠,٤٨٧**

ويتضح من الجدول أنه توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النهوض الأكاديمى وكل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والتحكم في الاندفاع والاستعداد الدائم للتعلم والدرجة الكلية لعادات العقل، كما توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين النهوض الأكاديمى والسعى من أجل الدقة وتوظيف المعارف السابقة ، في حين لا توجد علاقة دالة احصائيا بين النهوض الأكاديمى وروح المخاطرة. وبهذا يتضح عدم تحقق الفرض السابع جزئيا.

- **نتائج الفرض الثامن**:

وينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد علاقة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى الطلاب العاديين (العاديين)" ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لبيرسون وكانت النتائج موضحة كما في الجدول (١٦):

جدول (١٦) نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمى ودرجات عادات العقل وأبعاده لدى الطلاب العاديين

مقياس عادات العقل	النهوض الأكاديمى
المثابرة	٠,٢٥٥**
التساؤل وحل المشكلات	٠,٢٠٦*
السعى من أجل الدقة	٠,١٣٥
التحكم فى الاندفاع	٠,٣٥٣**
توظيف المعارف السابقة	٠,٢٤٣**
الاستعداد الدائم للتعلم	٠,٠٤١
روح المخاطرة	٠,١٠٣
الدرجة الكلية	٠,٣٦٤**

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين النهوض الأكاديمى وكل من المثابرة والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة والدرجة الكلية لعادات العقل، كما توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين النهوض الأكاديمى والتساؤل وحل المشكلات، في حين لا توجد علاقة دالة احصائيا بين النهوض الأكاديمى وكل من السعى من أجل الدقة والاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة. وبهذا يتضح عدم تحقق الفرض الثامن جزئيا.

- **تفسير نتائج الفرضين السابع والثامن**

ويتضح من نتيجة الفرض السابع وجود علاقة دالة احصائياً بين النهوض الأكاديمى وكل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والسعى من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع والاستعداد الدائم للتعلم وتوظيف المعارف السابقة والدرجة الكلية لعادات العقل لدى الطلاب المتفوقين، في حين لا توجد علاقة دالة احصائيا بين النهوض الأكاديمى وروح المخاطرة لديهم. ويتضح من نتيجة الفرض الثامن وجود علاقة دالة احصائيا بين النهوض الأكاديمى وكل من المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة والدرجة الكلية لعادات العقل لدى الطلاب العاديين، في حين لا توجد علاقة دالة احصائيا بين النهوض الأكاديمى وكل من السعى من أجل الدقة والاستعداد الدائم للتعلم وروح المخاطرة لديهم. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث إن امتلاك الطلاب المتفوقين لعادات المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والسعى من أجل الدقة والتحكم في الاندفاع والاستعداد الدائم للتعلم وتوظيف المعارف السابقة بالاضافة إلى امتلاكهم لمجموعة من السمات النفسية والقدرات العقلية والعوامل الدافعية والطموحات العالية التى يتميزون بها، فتفاعل كل هذه المتغيرات معا تجعلهم أكثر قدرة على تخطى العقبات والمحن الدراسية اليومية بفعالية والنهوض مرة آخرى. كما ترى الباحثة أن امتلاك الطلاب العاديين لعادات المثابرة والتساؤل وحل المشكلات والتحكم في الاندفاع وتوظيف المعارف السابقة وحدها كفيلة بأن تجعلهم أكثر قدرة على تخطى العقبات والمحن الدراسية اليومية بفعالية والنهوض مرة آخرى.

- **التوصيات**:

- تبصرة المعلمين بأهمية النهوض الأكاديمى والعوامل المؤثرة فيه من أجل مساعدة تلاميذهم على النهوض الأكاديمى.
- عمل دورات تدريبية لطلاب الصف الأول الثانوى عن كيفية مواجهة المشكلات والتحديات البسيطة فى حياتهم الدراسية.
- توجيه نظر القائمين على تخطيط المناهج وتدريسها إلى ضرورة الاهتمام بمدخل عادات العقل بوصفها قاعدة يرتكز عليها مهارات التفكير الأخرى.
- توجيه المعلمين إلى تكليف الطلاب بأنشطة توظف عادات لديهم لما لها من مردود إيجابي على العملية التعليمية.

- **البحوث المقترحة**:
  - بحث الفروق فى مستوى النهوض الأكاديمى وفقاً للنوع والتخصص والعمر.
  - بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمى وعادات العقل لدى منخفضى التحصيل الدراسى.
  - دراسة أثر المناخ المدرسى على النهوض الأكاديمى.
  - نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمى والدافعية والتحصيل الدراسى.
  - بحث العلاقة بين عادات العقل والتفكير المرن والتفكير المنظومى.
  - نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمى وقلق الاختبار والتحصيل الدراسى.

- **المراجع**:

- آرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣). **إستكشاف وتقصى عادات العقل**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الزهران: دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- إمام مصطفى سيد ومنتصر صلاح عمر(٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، العدد (١١) ، ٩٥ -٤٧٢.
- أمل عبد المحسن الزغبى (٢٠١٨). تأثر التعلم الاجتماعى/ الوجدانى فى تحسين النهوض الأكاديمى للمتعثرات أكاديما فى جامعة طيبة بالمدينة المنورة، **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، المجلد الرابع والثلاثون، العدد (٦)، ٣٨٩- ٤٤٦.
- أميمة محمد عمور (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبى قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طلبة المرحلة الأساسية، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عمان للدراسات العليا.
- حمدان ممدوح الشامى (٢٠١٢) . علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، المجلد الثانى والعشرون، العدد (٧٤)، ٢٤٠- ٣٠٠.
- حيدر عبد الرضا طراد (٢٠١٢). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، **مجلة علوم التربية الرياضية**، المجلد الخامس، العدد(١)، ٢٢٥- ٢٦٤.
- رجب الميهى وجيهان محمود (٢٠٠٩). فاعلية تصميم بيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوى أساليب معالجة المعلومات المختلفة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ، المجلد الخامس عشر، العدد (١)، ٣٠٥ -٣٥١.
- سماح حسين صالح الجفرى (٢٠١٢). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم فى تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- سميرة عطية عريان (٢٠١٠). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١٥٥)، ٤٠- ٨٠.
- سوسن إبراهيم أبو العلا شلبى (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسى وقلق الاختبار فى علاقته بالانشغال المدرسى والتحصيل الدراسى باستخدام التحليل العنقودى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **العلوم التربوية**، المجلد الثالث والعشرون، العدد (٢)، ٢٩- ٩٧.
- طارق نور الدين محمد عبد الرحيم (٢٠١٨). عادات العقل الدافعية العقلية التخصص الدراسى والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الايجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، **المجلة التربوية**، العدد (٥٢)، ٤٤٨- ٥٥٩.

- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠١٣). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨) . **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL8.8** . بنها: دار المصطفى للطباعة والنشر.
- غادة محمد أحمد شحاتة (٢٠١٥). الكفاءة الأكاديمية فى ضوء نظرية الاستجابة للمفردة وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمى والتفكير الإيجابى لطلبة جامعة الزقازيق، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). **تطبيقات عملية فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، عمان: دار المسيرة.
- محمد رزق الله الزهرانى (٢٠١٦). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، **مجلة عالم التربية**، المجلد السابع عشر، العدد (٥٤)، ١٣- ٩٠.
- محمد كامل محمد عمران (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلاب المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
- منال محمود محمد مصطفى (٢٠١٤). النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الطفو الدراسى وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة فى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، **دراسات عربية فى علم النفس**، المجلد الثالث عشر، العدد (٤)، ٥٣٣- ٦٣٣.
- منـدور عبـد السـلام فـتح الله (٢٠٠٩). فعاليـة نمـوذج أبعـاد الـتعلم لمـارزانو في تنميـة الاسـتيعاب المفاهيمى وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثانى عشر، العدد (٢)،٨٣-١٢٥.
- نـاجى محمـود النـواب ومحمـد إبـراهيم حسـين (٢٠١٢). عـادات العقـل والـتفكير عـالى الرتبـة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية . **مجلة العلوم الإنسانية** ، عدد خاص بالمؤتمر العلمى الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية ، ١٤٩-١٧٢.
- يوسف جلال يوسف أبو المعاطى (٢٠٠٤). مدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية فى تنمية القدرة على الاستدلال الرمزى واللفظى وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، المجلد السادس والخمسون، ٣١٣- ٣٤١.
- يوسف محمود قطامى (٢٠٠٥). **ثلاثون عادة عقلية**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- يوسف محمود قطامي وأميمة محمد عمور (٢٠٠٥) . **عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

- Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F.& Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy, Journal of Current Research in Science, S(1), 94- 100.
- Colmar, S. H, Liem, G.A.D., Conner, J.& Martin, A. J. (2019). Exploring the relationship between academic buoyancy, academic self- concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students, Educational Psychology, DOI: 10.1080/01443410.2019.1617409.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). Habits of mind, association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia: U.S.A.

- Costa, A. & Kallick, B. (2008). Learning and leading with habits of mind:16 essential characteristics for success, association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia: U.S.A.
- Datu, J. A. D.& Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, academic achievement among Filipino high school students, Current Psychology, DOI: 10.1007/s/2144- 019- 00358- y.
- Liem, G.A.D.& Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: theoretical framework, psychometric properties, and applied yields, Australian Psychologist, 47, 3- 13.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach, British Journal of Educational Psychology, 46, 53- 83.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity, School Psychology International, 34(5), 488- 500.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards a further understanding of students with attention- deficit/ hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself, British Journal of Educational Psychology, 84, 86- 107.
- Martin, A. J.& Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach, Psychology in the Schools, 43(3), 267- 281.
- Martin, A. J.& Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience, Journal of School Psychology, 46, 53- 83.
- Martin, A. J.& Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students, Journal of Psychoeducational Assessment, 26(2), 168- 184.
- Martin, A. J.& Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs, Oxford Review of Education, 35, 353- 370.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A.& Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy "5Cs" hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 80, 473- 496.
- Piosang, T., Bulilan, P., Ollamina, J., Pesa, J., Rupero, K.& Valentino, D. (2016). The development of academic buoyancy scale

for accountancy students (ABSAS), The Assessment Handbook, 12, 30- 44.
- Rachmayanti, D.& Suharso, P. L. (2017). Relationship between academic buoyancy and career adaptability in 9th grade students, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 139, 124- 129.
- Regan, B. (1999). Habits of mind: an moment in the Lived experience of teaching, Teaching Education, 16(1), 81-84 .
- Strickland, C. R. (2015). Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and retention, Ph.D Unpublished, The Pennsylvania State University.
- Vandenbos, G.R. (2015). APA Dictionary of psychology, 2nd ed, American Psychological Association, Washington, DC.

****

البحث السادس:

دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠

إعداد :

أ / صبرية محمد عثمان الخيبري

معلمة بإدارة تعليم الخرج بالمملكة العربية السعودية

دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠

أ / صبرية محمد عثمان الخيبري
معلمة بإدارة تعليم الخرج بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث الحالي التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث، كما تكونت عينة البحث من ٣٠٠ طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية بمنطقة الخرج بالمملكة العربية السعودية، وقد توصل البحث إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: الوعي التكنولوجي، طلاب المرحلة الثانوية - رؤية المملكة ٢٠٣٠.

Secondary School Teachers' Role in Developing Technological Awareness among Students to Achieve the Kingdom's Vision 2030

Sabriah Mohammed Othman Alkhibari

Abstract:
The research aimed to identify the role of secondary school teachers in developing technological awareness among students. The researcher used the descriptive approach to achieve the research aims. The research sample consisted of 300 secondary school students in Al-Kharj region in Saudi Arabia. The research set a suggested proposal to activate the role of secondary school teachers in developing technological awareness among studentsto achieve the Kingdom's Vision 2030.

Keywords: technological awareness, high school students- the Kingdom's Vision 2030.

• **المقدمة**:
إن الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي، وما تبعها من تحولات عميقة في شتى مجالات الحياة الإنسانية وضعت بلدان العالم، بما في ذلك البلدان العربية، أمام ضرورة مواكبة التطورات المطردة والمتسارعة، والاستعداد لمواجهة تحديات مستقبل من خلالامتلاك المعرفة التكنولوجية، كما أن الزعامة والريادة ستكونان للأمم الأقدر على بناء رأس مال بشريعلى درجة عالية من الوعي التكنولوجيوالقدرة على توظيفها في مختلف محاور التنمية.

كما أن وعي أفراد أي مجتمع بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية لم يعد دربا من الرفاهية والترف بل أصبحت تلك الحاجة ضرورة وحتمية فرضتها الظروف الراهنة وذلك لمبررات ودواع عديدة من أهمها طبيعة النظام العالمي الجديد، وتسارعواجتماعيةوإنسانية العلم والتكنولوجيا، وتفاقم بعض مشكلات العلم والتكنولوجيا، لذا يجب استيعاب هذه التكنولوجيا، والوعي بإيجابيها وسلبياتها، وامتلاك مهارات التعامل معها، وإعداد خطط قومية تستهدف وعي الشعوب بما

تطرحه من متغيرات تكنولوجية وعوامل ثقافية جديدة، يتوقع حدوثها في المستقبل (أحمد، ٢٠٠٩: ٢٣).

والمملكة العربية السعودية شأنها شأن المجتمعات المعاصرة تشهد تحولات اجتماعية واقتصادية نتيجة التطورات السريعة في مجال العلم والمعرفة، والقفزات التكنولوجية الهائلة، وتنوع وسائل الاتصال، وتعدد برامج التواصل الاجتماعي، وهذا بدوره أحدث خللا في منظومة القيم لدى أفراد المجتمع، في ظل انتشار بعض الآراء المتطرفة والدعوات الهدامة التي تستهدف وحدة الأمة وتهدد استقرارها (العنزي، ٢٠١٧: ١٥١)؛لذلك فإن رؤية المملكة ٢٠٣٠ تركز على رفع مستوى أداء الأفراد عن طريق إكسابهم المهارات، وزيادة قدراتهم على توظيف والاستخدام العلمي للتكنولوجيا، ومواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها من ناحية أخرى، وإعطائهم مساحات رحبة للإبداع والأصالة، وتنمية اتجاهات سليمة لديهم نحو تقديرهم لقيمة العمل وأهميته وتعزيز الحس المهني الوطني للإخلاص في أداء المهام الموكلة لهم بجودة عالية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

ووضع برنامج التحول لرؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال التعليم عدة أهداف استراتيجية، أهمها: تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وتحسين البيئة التعليمية، المحفزة للإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وتنويع مصادر تمويل مبتكرة، ورفع مشاركة القطاع الأهلي والخاص في التعليم (الروقي، ٢٠١٨: ٧١).

ولأن النظم التعليمية تأتي على رأس المؤسسات المنوط بعهدتها إعداد أجيال المستقبل، وبخاصة المدرسة الثانوية والتي يحاول فيها الطالب إثبات الذات وتأكيده، والتغلب على الصعاب والمشكلات التي تعترض طريقه، لذلك فإن المدرسة مدعوة إلى إعادة النظر في فلسفاتها وسياساتها التربوية، من أجل الارتقاء بجودة الخدمات التعليمية لتكون قادرة على بناء عقول وسواعد قادرة على بناء مجتمعات المعرفة في المنطقة العربية والمساهمةبفاعلية في المعرفة التكنولوجية (الردادي، ٢٠١٨: ٣٠). ويأتي المعلم كأهم الركائز التي يعتمد عليها في بناء شخصية الطلاب، لما يسهم به من دور في تطوير سمات: روحية، ووطنية، واجتماعية، وعاطفية، وعقلية، من خلال تشديده على تطوير عادات صحيحة، واتجاهات، ومهارات، وقيم سليمة ومعارف ومهارات علمية وتكنولوجية، وإيجاد علاقات منسجمة في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية (الحبشي، ٢٠١٧: ١٠٢).

وفي ضوء ما سبق أكدت بعض الدراسات العربية والأجنبية على ضرورة وأهمية الوعي التكنولوجي للطلاب، منها دراسة شحاتة (٢٠١٤) حيث هدفت إلى قياس فعالية استخدام الوسائط المتعددةفي تنمية أداء مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية لدى الطلاب عينة الدراسة وتنمية التنور التكنولوجي لديهم، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التنور التكنولوجي لدى طلاب عينة الدراسة. ودراسة عياد (٢٠١٣) والتي هدفت إلى تعرف

مستوى التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة. وبينت النتائجضعف مستوى الطلبة في جانبي التنور المعرفي والمهارى في مجال تكنولوجيا المعلومات. ودراسة أحمد (٢٠٠٩) التي استهدفت بناء برنامج في التربية التكنولوجية التنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد أوصت الدراسة بضرورة تعدد سبل نشر الوعي التكنولوجي بالمدارس بتطبيقات التكنولوجيا الحديثة مع بث قناة فضائية تعليمية لذلك.

وعلى هذا ينبغي تفعيل دورمعلمي المرحلة الثانوية على إعداد الطلابلامتلاك الوعي بالمتغيرات التكنولوجية والقدرة على التعامل مع التطبيقات المختلفة الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

- **مشكلة البحث**:

على قدر التطور في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات تزيد مخاطر تلك التكنولوجيا المتطورة على أبنائنا الطلاب، ونظرا لأنه لا يمكنناالاستغناء عنها ولا تجاهلها، لا سيما في مجال صقل شخصية الأبناء وثقافة إقناع الأخرين في مراحل العمر المختلفة الأخرى بانتهاج قيم واتجاهات من خلال ما يتعلمه من تلك التكنولوجيا من مفيد ومضر، وهي بذلك تنافس دور الأسرة والمجتمع في التنشئة الاجتماعية للأفراد في عصر العولمة، وما يشهده العالم من متطورات مذهلة في الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (أحمد، ٢٠١٨: ٥).

ونتيجة لهذه التطورات العلمية والتكنولوجية الخطيرة أصبح معظم الأفراد في العالم كله يرحبون بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية البناءة والتي تخدم البشرية جميعا ونبذ الوجه الأخر الهدام لهذه المستحدثات الذي يجلب الدمار ويتعدى فيه الباحثون حدود الأخلاقيات والقيموالتي تمثل في مجملها تحديا للتربية بوجه عام، والعملية التعليمية بوجهخاص الأمر الذي يتطلب إعداد برامج ومقررات يكون لها دور في تنمية وعي الطلاب ومساعدتهم على فهم وقبول تلك المستحدثات حتى يتمكنوا من التكيف على نحو إيجابي مع متغيرات ومستجدات العصر ومعطياته (محسن وسيد، ٢٠١١: ٦١).

وعلى الرغم من أهمية الرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ وما يرصد لها من موارد وطاقات، وعلى الرغم من الحماس المتزايد للقيادة السياسية وحرصها الشديدعلى تحقيق أهداف هذه الرؤية والانطلاق بها نحو المستقبل إلا أن ذلك مشروط أيضا بمدى المساهمة الواعية لمؤسسات التعليم عموماوالمدرسة الثانوية على وجه الخصوص، ومن ثم تكون أهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه معلم المرحلة الثانوية من أجل نجاح الرؤى الوطنية وخطط التنمية المستقبلية (حسين، ٢٠١٨: ١٨).

لذلك فقد باتت قضية الوعي التكنولوجي في عالمنا المعاصر ضرورة ملحة، كما تعتبر من القضايا المطروحة الآن على الساحة التربوية الدولية من خلال ترسيخ دعائم تكنولوجيا المعلومات وزيادة الوعي التكنولوجي في مراحل التعليم

المختلفة، وتطوير برامج وأنظمة معلومات ملائمة يمكن تطبيقها وإداراتها واستخدامها بفاعلية وكفاءة لدعم عمليتي التعلم والتعليم والبحث العلمي.

ومما لا شك فيه أن الوعي التكنولوجي والالمام بالثقافة التكنولوجية المحيطة بنا ضرورة من ضرورات هذا العصر، وفي هذا الصدد فقد أوصت دراسة أحمد (٢٠٠٩) بضرورة تنمية الوعي التكنولوجي ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أوصت دراسة زقوت (٢٠١٣) بضرورة تنمية الوعي التكنولوجي لدى معلمي العلوم، كما توصلت دراسة الحصري (٢٠١٥) إلى أن درجة معرفة المعلمين بالمهارات التكنولوجية منخفضة؛لذا يجب أن يكون الطلبة قادرين على مواجهة التحدي الذي يفرضه عصر المعلومات والاتصالات، من خلال استخدام شبكة المعلومات في مجال الاتصالات على المستوى العالمي للاستفادة منها وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي ومهاراته. من هنا تتمثل مشكلة البحث الحالي في محاولة التعرف على واقع دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب من أجل التوصل لتصور مقترح لتفعيل ذلك الدور لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

- **أسئلة البحث**:

يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟
- ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟
- ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب الوجداني للوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟
- ما التصور المقترح لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب، من أجلوضع تصور مقترح لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- **أهمية البحث**:

تبرز أهمية الدراسة من خلال:

- أهمية التكنولوجيا في عصرنا الحالي ودخولها كافة مجالات الحياة، وتأثيرها علىالمعلمين والطلبة.

- ضرورة معرفة وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية هذه التكنولوجيا ودورها في التعليم لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تقديم تغذية راجعة للمهتمين في وزارة التعليم، والقائمين على برامج إعداد المعلمينحول واقع دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب.
- تقديم تصور مقترح لتنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب قد يستفيد منه المعلمون في محاولةإكسابها لطلابهم.
- فتح المجال لإجراء بحوث ودراسات أخرى في مجال التربية التكنولوجية والوعي التكنولوجي ومهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة.

- **مصطلحات البحث**:

- **الوعي التكنولوجي**:

يعرفه (أمين والجمل، ٢٠١٧: ٧) بالمعرفة والفهم والإدراك والتقدير والشعور لدى الطلاب بتطبيقات التكنولوجيا الحديثة، مما قد يوثر على توجيه سلوكهم نحو الاستخدام والتوظيف الأمثل لهذه التطبيقات والعناية بها، والوقاية من الآثار المحتملة الناجمة عن استخدام تلك التكنولوجيا.

ويعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: معرفة وإدراك طلاب المرحلة الثانويةللحد الأدنى من المعارف والمهارات التي تمكنه من فهم وتطبيق التكنولوجيا الحديثة لاستخدامها وتوظيفها بشكل فعال وايجابي في العملية التعليمية، والوقاية من الأخطار والأضرار المحتملة الناتجة من استخدامها.

- **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية: التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب من وجهة نظرهم.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤١هـ/ ٢٠١٩م.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **أولاً: مفهوم الوعي التكنولوجي** TechnologyAwareness

يعرف(Payton & Hague, 2010: 19)الوعي الرقمي بأنه القدرة على استخدام المهارات والمعرفة والفهم عند التعامل مع التكنولوجيات الرقمية في جميع مجالات الحياة، وتعزيز الوعي الرقمي يعني إعطاء الطلاب الفرصة لاستخدام مجموعة واسعة من التكنولوجيا بشكل تعاوني، وإبداعي، ونقدي.

كما يعرف الوعي التكنولوجي بأنه: المعرفة بآثار التكنولوجيا في حياتنا ومجتمعنا سواء بالسلب والايجاب، والوقاية من الآثار المحتملة الناجمة عن تعامل طلاب المرحلة الثانوية وأولياء أمورهم مع مواقع الانترنت، مع توظيفها التوظيف الأمثل فيما يفيد الفرد والمجتمع (العنزي، ٢٠١٧: ١٥٢).

ويعرف (سيفين، ٢٠١٠: ٦٠٧)الوعي التكنولوجي بأنه: "المعرفة والفهم والإدراك والتقدير والشعور والتجريب والاستخدام لكل ما هو جديد ومستحدث من اكتشافات واختراعات تكنولوجية بما تتضمن من أجهزة وبرامج تكنولوجية والتي يمكن إدخالها في المؤسسات التعليمية، بهدف زيادة قدرة المعلم والمتعلم على التعامل مع العملية التعليمية وحل مشكلاتها، لرفعكفاءتها وزيادة فاعليتها بصورة تناسب التطورات العلمية والتكنولوجية المتنامية والمتسارعة، مما قد يؤثر على توجيه سلوك الفرد نحو الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية".

ومما سبقيمكن أن نستنتج أن الوعي التكنولوجي يعبر عن مدى الإلمام بمفردات التطبيقات التكنولوجية، أي تعبر عن الجانب المعرفي لهذه التطبيقات، وبعد ذلك تأتي مرحلة أخرى وهي درجة الاتجاه الوجداني نحو تلك التطبيقات واستخدامها، سلباً وإيجاباً؛وبالتالي يأتي الوعي كخطوة أولى في تكوين الجوانب الوجدانية، تليها مرحلة مهارية تعبر عن السلوك المتوقع بعد وعي الفرد بتلك المعرفة التكنولوجية وتكوين اتجاه نحوها.

- **ثانياً: أسس الوعي التكنولوجي**

يمكن توضيح الأسس العامة للوعي التكنولوجي، سواء كان أساساً مهارياً أو معرفيا أو رقميا، ويمكن توضح الأسس الثلاثة على النحو التالي (أمين والجمل، ٢٠١٧: ٩):

- **الأساس المعرفي:**

يشمل المعلومات اللازمة لفهم طبيعة التكنولوجيا وخصائصها ومبادئها وعلاقتها بالعلم والمجتمع، والقضايا الناتجة عن تفاعلها مع العلم والمجتمع، وكيفية تطبيق التكنولوجيا، والقضايا الفنية لفهم طبيعة هذه التقنيات.

- **الأساس المهاري:**

يشمل المهارات العقلية والعملية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها.

- **الأساس القيمي:**

وهو الذي يقيم حدوداً أخلاقية للتعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها والالتزام بتلك الحدود وعدم تجاوزها، وحسم القضايا التي قد تتجاوز تلك الحدود، ولما كانت هذه الأسس الثلاث تشكل معاً القدرة على التعامل مع التكنولوجيا، فإنه يمكن رسم الوعي التكنولوجي محصوراً داخل مثلث متساو الأضلاع رؤوسه هي المهارة والمعرفة والقيم.

ومما سبق فإن أبعاد التربية التكنولوجية لا تقتصر على البعد المعرفي والمهاري والقيمي فقط، لأن بهذا سوف تضيق النظرة تجاه التربية التكنولوجية، وبالتالي جاء الأمر أبعد من ذلك، فأبعاد التربية التكنولوجية متعددة مثل: البعد الاجتماعي، والأخلاقي، والوجداني، واتخاذ القرار، بالإضافة إلى أبعاد أخرى مثل البعد القانوني والصحي، والثقافي، والبيئي.

• **ثالثاً: أهمية الوعي**

تنطلق أهمية الوعي التكنولوجي من اكتساب الفرد للمعرفة العلمية، وحقائق، ومفاهيم، وتعميمات، وقوانين،ونظريات نحو التكنولوجيا الحديثة التي سيستخدمها الإنسان في شتى مجالات الحياة، مع إكسابه القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات نحو التوظيف الأمثل لهذه التكنولوجيا في المجتمع والوقاية من الآثار المحتملة الناجمة عن تطبيق هذه التكنولوجيا ؛ حيث يعتبر الوعي التكنولوجي الخطوة الأولى في تكوين الاتجاهات الإيجابية التي تتحكم في سلوك الفرد مستقبلا حيث يكسب الفرد إدراك مفهوم المستحدثات التكنولوجية، والوقوف على أهمية المستحدثات التكنولوجية، مع إدراك كيفية توظيفها في مجال تخصصه (أحمد، ٢٠٠٨: ٧٥).

ولأهمية الوعي التكنولوجي فقد تناولته العديد من الدراسات مثل دراسة (Danner & Pessu, 2013) هدفت إلى تعرف مدى توافر الكفايات المهارية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى طلبة برامج إعداد المعلم في نيجيريا، وتحديد مستوى استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثناء دراستهم في تلك البرامج. ودراسة زقوت (٢٠١٣) والتي هدفت إلى قياس مستوى التنور التكنولوجي وعلاقته بالأداء الصفي لدى معلمي العلوم، حيث كشفت النتائج عن ضعف مستوى التنور التكنولوجي لدى معلمي العلوم ومن ثم أوصت بضرورة تنميته.كما قام Asunda (2012) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح قائم على معايير الوعي التكنولوجي (STL) كأساس للتعليم القائم على منحى العلوم والتكنولوجياوالهندسة والرياضيات (STEM)، وذلك لتعزيز الوعي في هذا المجال.وأجرى Robert (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على معرفة مستوى الوعيالتكنولوجي لدى أساتذة الكليات التكنولوجيا في نيجيريا ومعرفة سلوكهم التكنولوجيأثناء أداء عملهم.

وقد ذكر ثرثار (٢٠١٨: ٢٩١ - ٢٩٣) أن من أهم مبررات الوعي التكنولوجي ما يلي:

- طبيعة النظام العالمي الجديدالذي بات العالم في ظله كقرية صغيرة.
- سيادة لغة العلم والتكنولوجيا حيث لا مكان لأي مجتمع أو فرد يفتقد مقومات تلك اللغة.
- تسارع العلم والتكنولوجيا وضرورة مواكبة هذا التسارع وملاحقته.
- تراكمية العلم والتكنولوجيا: لا يمكن للفرد الاعتيادي أن يلم بجوانب هذا البناء وعناصره، وأن يعرف مراحل تطوره ما لم يكن لديه الحد الأدنى من التنور العلمي التكنولوجي المطلوب.
- إنسانية العلم والتكنولوجيا وهذا يعني أن العلم والتكنولوجيا أنشطة يقوم بها الإنسان، وهي في الوقت ذاته موجهة لخدمة هذا الإنسان وحل مشكلاته وزيادة رفاهيته.
- اجتماعية العلم والتكنولوجيا: فمن المفترض أن العلم والتكنولوجيا يلبيان حاجات المجتمع لكي يحيا أفراده حياة كريمة.

- تجاهل أخلاقيات العلم والتكنولوجيا، وذلك بسبب تعدي بعض الأفراد الصارخ للحدود الأخلاقية التي تحدد مسار العلم والتكنولوجيا وتوظيفهما.

كما يسهم الوعي التكنولوجي في تنمية مهارات الطلاب للتعامل مع التطبيقات التكنولوجيامن أدوات وأجهزة ويعمل على تحقيق المعارف والمهارات الخاصة بمجال تكنولوجيا الحاسب الآلي والاتصالات وشبكات المعلومات، مما يؤثر على سلوك الفرد وتنشئته تنشئة علمية وثقافية وسياسية ويعمل على تهيئة بيئة غنية بالمصادر المتعددة للبحث من خلال استخدام الإنترنت وغيرها من قواعد البيانات، ويعمل على تمكين الفرد من التعامل من التطبيقات الحديثة للعلم والتكنولوجيا والتفاعل معها إيجابيا بأمان وفعالية ويعمل على تكوين وتنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة نحو استخدامات التطبيقات التكنولوجية، كما يعد الوعي التكنولوجي أحد المتغيرات الحديثة في العصر الراهن، فالشخص الواعي تكنولوجيا يتمكن من اللحاق بركب التقدم العلمي والتعرف على العديد من الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية الحديثة، وعليه فإن عملية وعي الأفراد في أي مجتمع علميا وتكنولوجيا لم يعد دربا من الرفاهية والترف، بل أصبحت تلك الحاجة ضرورة وحتمية فرضتها الظروف الراهنة(سويدان وعويس، ٢٠١٢: ٥٤٨، ٥٤٩).

لذلك فقد أصبح الوعي التكنولوجي وتنميته لدي الطلاب ضرورة مهمة حتمية في العصر الراهن، الذي سيطرت فيه التطبيقات التكنولوجية على شتى مناحي الحياة وكافة الأنشطة الإنسانية. إضافة إلى ذلك فإن إكساب الوعي التكنولوجي لدى الطلاب له أهمية متنوعة منها ما يلى (قريشي، ٢٠١٨: ٦٣، ٦٤)، (سويدان وعويس، ٢٠١٢: ٥٤٩).

- يعمل الوعي التكنولوجي على تكوين وتنمية اتجاهات إيجابية مرغوبة نحو استخدامات التطبيقات التكنولوجية في حياة الطفل منذ صغرة.
- يسهم الاهتمام بإكساب الوعي التكنولوجي في تحقيق مخرجات تعليمية أفضل مثل الإكثار من معدل التساؤل لدى الأطفال وتنمية حب الاستطلاع وزيادة الاهتمامات بالأجهزة والأدوات والآلات والألعاب الإلكترونية ومكوناتها المادية وكذلك تنمية قدرتهم على امتلاك العديد من المهارات اليدوية والاجتماعية والعلمية.
- يسعى الوعي التكنولوجي في تكوين رؤى مستقبلية إيجابية لدى الأطفال في توجيههم لتحقيق الطموح المهني في حياتهم المستقبلية والتوظيف الأمثل لها في مجلات الحياة.
- الاهتمام بتنمية الوعي التكنولوجي يؤكد على مناسبة التعلم التكنولوجي مع جميع مراحل التعليم، لأن البرامج التكنولوجية تمتاز بالمرونة والقدرة على التنوع والتبسيط، ويمكن أن تحقق جميع الأهداف التربوية والتعليمية.
- يعمل على تهيئة بيئة غنية بالمصادر المتعددة للبحث من خلال استخدام الإنترنتوغيرها من قواعد البيانات.

- يعمل على تمكين الفرد من التعامل مع التطبيقات الحديثة للعلم والتكنولوجيا والتفاعل معها إيجابياً وبأمان وفعالية.
- يعد أحد المتغيرات الحديثة في العصر الراهن، فالشخص الواعي تكنولوجياً يتمكن من اللحاقبركب التقدم العلمي والتعرف على العديد من الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجيةالحديثة.

وتتطلب تنمية مفهوم الوعي التكنولوجي لدي الطلاب ضرورة العمل على إظهار النواحي الفنية التكنولوجية المرتبطة بالأجهزة والأدوات والظواهر العلمية عند صياغة محتوي المواد الدراسية، ومراعاة المتخصصين لضرورة إظهار مكونات الوعي التكنولوجي بأبعاده ومجالاته، كما تتطلب الأخذ بالبرامج والاستراتيجيات الحديثة في تنمية الوعي التكنولوجي في عصر المعلومات والشبكات والعمل على توفير مصادر تعلم تتبني الوعي التكنولوجي وتساعد على تنميته بما يدعم الوعي كهدف أساسي، وإيجاد المعلم الواعي تكنولوجيا ليمد طلابه بذلك مما يتطلب من برامج إعداد وتدريب تؤكد ذلك (السعيد، ٢٠١٨: ٩).

ومما سبق تتضح أهمية تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب حيث يعد السلاح الحقيقي لمواجهة العديد من التطورات والتغيرات التي طرأت على العالم، وقد زادت أهميته في ظل العولمة وما أفرزته من وسائل تكنولوجية، التي أصبحت تحدياً حقيقياً للإنسان وقدراته، فالوعي التكنولوجي هو السبيل للخروج من مأزق هذه التغيرات وليس هذا فقط بل لملاحقتها والتكيف معها بما يفيد الفرد والمجتمع، وتجنباً لأخطار التكنولوجيا وآثارها السلبية.

- **رابعاً: سمات الوعي التكنولوجي**

يمكن إجمال سمات الوعيالتكنولوجي من منطلق البعد المعرفي والبعد المهاري، والبعد الاجتماعي، والبعد الأخلاقي للوعي التكنولوجي في كون الطالب الواعي تكنولوجياً أن يكون قادراً على ما يلي (زقوت، ٢٠١٣: ٢٣):

- فهم طبيعة التكنولوجيا وطبيعة علاقتها بالعمل من ناحية، وبالمجتمع منناحية أخرى.
- متابعة التطورات المتلاحقة والمستمرة في شتى مجالات وميادين التقنية.
- فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتحليل أسبابها ونتائجها واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.
- معرفة المبادئ والمفاهيم والنظريات العلمية التي قامت عليها التطبيقات التقنية ومعرفة المعلومات الخاصة بتركيب هذه التطبيقات وقواعد التعامل معها واستعمالها.
- استخدام التطبيقات التقنية الموجودة في حياته اليومية لرفاهيته وحل مشكلاته وذلك بأسلوب صحيح يحقق الفائدة له ولمجتمعه ويحافظ على تلك التطبيقات.
- إتقان المهارات العملية والعقلية المطلوبة للتعامل مع الأجهزة والمواد التقنية التكنولوجية.

- تحديد الحدود الأخلاقية لاستعمال التكنولوجيا، وفهم الآثار الاجتماعية والشرعية والقانونية المترتبة على تخطي تلك الحدود.
- إتقان لغة التكنولوجيا، وفهم الحد الأدنى من تلك اللغة والتعامل بها والوعي بأهمية التكنولوجيا في حياة البشر وتقدير دورها في رفاهيتهم.
- الوعي بأوجه التقنية الأخرى والأضرار التي تترتب على سوء استعمالها.

- **خامساً: رؤية المملكة٢٠٣٠ والوعي التكنولوجي**

تعتبر رؤية المملكة ٢٠٣٠ خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية، تم الإعلان عنها في ٢٠ إبريل ٢٠١٦؛ حيث تضمنت الرؤية سبل التطوير التعليمي من حيث بناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم وتطويره المهني، والارتقاء بطرق التدريس، التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات، وصقل الشخصية، وبناء روح الإبداع، وبناء بيئة مدرسية محفزة، وجاذبة ومرغبة للتعلم، مرتبطة بمنظومة خدمات مساندة ومتكاملة (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٨).

وقد جاء إعلان "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" مواكبة لرسالة التعليم وداعما لمسيرتها؛ لبناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً، ومزودا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل واحتياجات سوق العمل وقادرا على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

ولهذا اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في الأونة الأخيرة بقضية التأهيل والتدريب التقني والمهني لمحاولة التغيير من النظرة السلبية نحو هذا النوع من التعليم؛ ولذلك أتاحت الفرصة لطلبة المرحلة الثانوية من الخريجين الحصول على ساعات تدريبية في الكليات التقنية والمعاهد المهنية في تخصصات مختلفة؛ لإكسابهم المهارات والقدرات الأساسية لتأهيلهم للحياة العملية والتكنولوجية، وصقل قدراتهم ومواهبهم في مجالات محببة لديهم، وتزويدهم بقدر من المعلومات والخبرات والمهارات التقنية والمهنية، لتهيئتهم لسوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة (نديم، ٢٠١٨: ٣١).

لذا يعد الوعي بشكل عام والوعي التكنولوجي بشكل خاص ضرورة ثقافية معاصرة، فهويسهم في إدراك الطالب لذاته وللبيئة المحيطة به، كما يترجم هذا الإدراك في نمط سلوك فعلي، من هنا فإن إكساب الوعي التكنولوجي وتنميته ضرورة مهمة حتمية في العصر الحالي الذي سيطرت فيه التطبيقات التكنولوجية على شتى مناحي الحياة وكافة الأنشطة الإنسانية (سيد، ٢٠١٥: ٧٠).

واتساقاً مع ما سبق، وانطلاقاً مع ما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠ من الحرص على الاهتمام بالتعليم التكنولوجي، والمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، وعلى اعتبار أن المعلم في المؤسسات التعليمية خاصة في المرحلة الثانوية يقع عليهم مسؤولية إعداد الطلاب في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وتكوين

شخصياتهم المستقبلية، من أجل كل ذلكفلابد من تفعيل دورالمعلم في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب.

• الإطار الميداني للبحث

• اجراءات البحث

تناولت الباحثة في هذا الجانب اجراءات البحث من حيث منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، وأداة البحث، والتحقق من صدقها وثباتها، وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج.

• منهج البحث

تم اتباع المنهج الوصفي بهدف التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب؛ وذلك من خلال دراسة الواقع كما هو، من وجهة نظر الطلاب.

• مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الخرج، كما تكونت عينة البحث من ٣٠٠ طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا.

• أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي وللإجابة على أسئلته أعدت الباحثة استبانة حول "دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي" اشتملت على مجالات الوعي التكنولوجي (المعرفي، المهاري، الوجداني)، والتعرف على تحقق كل منها من وجهة نظر الطلاب، وتم بناءها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات عينة الدراسة لفقرات الاستبيان حسب الجدول التالي:

جدول (١) درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	لا يتحقق بدرجة كبيرة	لا يتحقق	إلى حد ما	يتحقق	يتحقق بدرجة كبيرة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

• صدق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاداة من خلال الصدق الظاهري؛ حيث تم عرض الأداة على (١١) من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، لإبداء رأيهم حول الأداة من حيث الوضوح وإمكانية التطبيق، ومدى اتساق العبارات، وتعديل بعض العبارات أو حذفها، وإضافة ما يرونه مناسبا من عبارات، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة؛ حيث بلغ عدد الاستبانة (٢٢) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي، الجانب المهاري للوعي التكنولوجي، المجال الوجداني للوعي التكنولوجي).

• **ثبات الاستبانة**:

لقياس الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة البحث

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	الجانب المعرفي	٩	٠.٩١
المحور الثاني	الجانب المهاري	٧	٠.٨٩
المحور الثالث	الجانب الوجداني	٦	٠.٨٧
جميع المحاور		٢٢	٠.٨٩

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمحاور الاستبيان تراوحت بين (٠,٩١) و (٠,٨٧)، بنما بلغ الثبات الكلي لأداة البحث (٠,٨٩)؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات عال مما يدل على صلاحيتها لجمع بيانات البحث.

• **المعالجة الإحصائية**:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث المتعلقة بالبحث الحالي، وفي ضوء طبيعة البحث إستخدمت الباحثة التحليل الاحصائي لبرنامج (SPSS) لمعالجة البينات احصائيا، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات *(Frequencies & Percentages)* لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون *(Pearson correlation coefficient)* لحساب العلاقة بين المتغيرات.
- اختبار ألفا كرونباخ*(Cronbach's Alpha)* لمعرفة ثبات الاستبانة.

• عرض نتائج البحث ومناقشتها:

تناولت الباحثة في هذا الجزء النتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها، وتمثل في الإجابة عن أسئلته من خلال ما أسفرت عنه عملية تطبيق أداة البحث، وتحليل بياناتها إحصائيا، وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها:

• **إجابة السؤال الأول**:

للإجابة عن سؤال البحث الأول ونصه: "ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها الثلاثة، كما في الجدول التالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور معلم المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي

م	الترتيب	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	الأول	الجانب المعرفي	٣.٤٠	٠.٨٩	متوسط
٢	الثاني	الجانب المهاري	٣.٠٧	١.٢٢	متوسط
٣	الثالث	الجانب الوجداني	٢.٧٥	١.٦٤	متوسط
المتوسط العام لجميع المحاور			٣.٠٧	١.٢٥	متوسط

يتبين من الجدول السابق أن درجة دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداة (٣,٠٧) بانحراف معياري قدره (١,٢٥)، وجاء محور الجانب المعرفي من الوعي التكنولوجي في الترتيب الأول بمتوسط (٣,٤٠) بانحراف معياري قدره (٠,٨٩)، في حين جاء محور الجانب المهاري للوعي التكنولوجي في الترتيب الثاني بمتوسط (٣,٠٧) بانحراف معياري قدره (١,٢٢)، أما محور الجانب الوجداني للوعي التكنولوجي فجاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٥) بانحراف معياري (١,٦٤)، أما ترتيب العبارات على مستوى كل مجال فقد جاء كالتالي:

- **إجابة السؤال الثاني**:

للإجابة عن سؤال البحث الثاني ونصه: "ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول كما يلي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب في الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي

م	ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	يحدد المعلم جدول زمني للتدريب على استخدام التكنولوجيا	٣,٤٣	٠,٨١	مرتفع
٢	١	يشرح المعلم كيفية عمل كل وسيلة تعليمية تكنولوجية	٣,٨٥	٠,٧٩	مرتفع
٣	٣	يربط المعلم الخبرات السابقة للمتعلمين بالتعامل مع التكنولوجيا	٣,٤٠	٠,٨٥	متوسط
٤	٥	يطرح المعلم أسئلة صفية حول كيفية التعامل مع التكنولوجيا	٣,٣٥	٠,٩١	متوسط
٥	٤	ينظم المعلم الموضوعات التكنولوجية تنظيماً منطقياً حتى يسهل تعلمه	٣,٣٨	٠,٨٨	متوسط
٦	٧	يوظف المعلم التغذية الراجعة حول التكنولوجيا المستخدمة للتأكد من حدوث التعلم	٣,٢٨	٠,٩٩	متوسط
٧	٦	يشجع المعلم الطلاب على التقويم الذاتي	٣,٣٣	٠,٩٣	متوسط
٨	٨	يجيد المعلم وضع الاختبارات التحصيلية لتقويم تعلم موضوعات تكنولوجية لدى الطلاب	٣,٢٥	١,٠١	متوسط
		المتوسط العام	٣,٤٠	٠,٨٩	متوسط

يتضح من الجدول (٤) أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب المعرفي للوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٤٠) بانحراف معياري (٠,٨٩). وجاءت عبارة "يشرح المعلم كيفية عمل كل وسيلة تعليمية تكنولوجية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٥) بانحراف معياري (٠,٧٩)، وقد يرجع ذلك إلى معرفة المعلم للجانب النظري لاستخدام الأجهزة التكنولوجية مما يساعده على شرح كيفية عملها لطلابه. وجاءت العبارة "يجيد المعلم وضع الاختبارات التحصيلية لتقويم تعلم موضوعات تكنولوجية لدى الطلاب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٥) بانحراف معياري (١,٠١) وقد يرجع ذلك إلى عدم تقديم دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية إعداد اختبارات تحصيلية تقيس الجانب المعرفي للتكنولوجيا لدى الطلاب،

حيث تركز أساليب التقويم على الجانب التحصيلي وقياس مدى حفظ الطالب للمادة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة من دراسة ❖ ٣١ حيث أكدت على أن من أهم معوقات تنمية الوعي التكنولوجي اعتماد المعلمين على التلقين وإهمال جانب الإبداع في استراتيجيات التدريس والتقويم.

- **إجابة السؤال الثالث**:

للإجابة عن سؤال البحث الثالث ونصه: "ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني كما يلي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب في الجانب المهاري للوعي التكنولوجي

م	ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	يتعامل المعلم مع التكنولوجيا بشكل مترابط ومتكامل	٣,٠٦	١,٢٢	متوسط
٢	٧	يوظف المعلم الوسائل التكنولوجيا المتنوعة أثناء عرض الدرس	٢,٩٨	١,٣٤	متوسط
٣	٨	يعرض المعلم الدرس على شبكة الانترنت	٢,٩٧	١,٣٦	متوسط
٤	٤	يشترك المعلم مع الطلاب في عرض الدرس على الوسائل التكنولوجية المستخدمة	٣,١١	١,١٨	متوسط
٥	٩	يوظف المعلم أمثلة من الانترنت على الدرس المقرر	٢,٩٣	١,٣٨	متوسط
٦	٣	نرسل للمعلم أي استفسارات على البريد الإلكتروني	٣,١٥	١,١٢	متوسط
٧	٦	يحرص المعلم على استخدام برامج مكافحة الفيروسات	٣,٠١	١,٣٠	متوسط
٨	١	يتعامل المعلم بشكل جيد مع الوسائط المتعددة في التدريس	٣,٢٢	١,٠٥	متوسط
٩	٢	يقوم المعلم بإنتاج وتصميم برامج تعليمية محوسبة	٣,١٨	١,٠٩	متوسط
		المتوسط العام	٣,٠٧	١,٢٢	متوسط

يتضح من الجدول (٥) أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب المهاري للوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٠٧) بانحراف معياري (١,٢٢). وجاءت عبارة "يتعامل المعلم بشكل جيد مع الوسائط المتعددة في التدريس" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٢٢) بانحراف معياري (١,٠٥). وجاءت العبارة " يوظف المعلم أمثلة من الانترنت على الدرس المقرر" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٣) بانحراف معياري (١,٣٨) وقد يرجع ذلك إلى افتقاد المعلم لمهارات التعامل مع الانترنت خاصة ما يتعلق بتوظيف الانترنت في شرح الدرس وتقديم أمثلة للدرس.

- **إجابة السؤال الرابع**:

للإجابة عن سؤال البحث الرابع ونصه: "ما دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب الوجداني للوعي التكنولوجي لدى الطلاب؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث كما بالجدول (٦) : ومن الجدول (٦) يتضح أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الجانب الوجداني للوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٢,٧٥) بانحراف معياري (١,٦٤).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي من وجهة نظر الطلاب في الجانب الوجداني للوعي التكنولوجي

م	ترتيب العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	يثير المعلم دافعية الطلاب لتعلم موضوعات التكنولوجيا	٢,٥٦	٢,١٢	منخفض
٢	٦	يقدم المعلم موضوعات التكنولوجيا بمداخل متنوعة	٢,٧١	١,٦٦	متوسط
٣	٥	يدمج المعلم التقنيات التكنولوجية في المقررات الدراسية بشكل مثير للانتباه	٢,٧٦	١,٥٣	متوسط
٤	٣	يوظف المعلم طرق وأساليب التكنولوجيا الحديثة التي نستطيع أن نفهمها	٢,٨٥	١,٤٥	متوسط
٥	٤	يتدرج المعلم في عرض التقنيات التكنولوجية منطقياً	٢,٨١	١,٤٩	متوسط
٦	٨	يشجع المعلم المبادرات الفردية للمتعلمين أثناء التعامل مع التكنولوجيا	٢,٥٩	٢,٠٢	منخفض
٧	٧	يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء عرض المواد التكنولوجية	٢,٦٩	١,٧١	متوسط
٨	١	ينوع المعلم التقنيات التكنولوجية التي يستخدمها	٢,٩١	١,٤٠	متوسط
٩	٢	يستخدم المعلم التكنولوجيا لكسر الروتين اليومي	٢,٩٠	١,٤٢	متوسط
		المتوسط العام	٢,٧٥	١,٦٤	متوسط

وجاءت عبارة "ينوع المعلم التقنيات التكنولوجية التي يستخدمها" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٩١) بانحراف معياري (١,٤٠)؛ ويرجع ذلك إلى حرص وزارة التعليم على توفير الوسائل التكنولوجية الحدية في التعليم، مما يساعد المعلم على تنويع استخدامها. وجاءت العبارة "يثير المعلم دافعية الطلاب لتعلم موضوعات التكنولوجيا" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) بانحراف معياري (٢,١٢) وقد يرجع ذلك إلى نقص خبرة المعلمين بالبرامج الارشادية حول كيفية إثارة انتباه الطلاب للتعلم.

- **إجابة السؤال الخامس**:

للإجابة عن سؤال البحث الخامس ونصه: "ما التصور المقترح لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟" تم بناء التصور المقترح في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج واستنادا على ما قدمه الإطار النظري، خلصت الباحثة إلى تقديم التصور المقترح؛ ويتكون هذا التصور من مفهوم وفلسفة وأسس وآليات للتنفيذ بالإضافة إلى بعض الضمانات المطلوب توافرها لضمان تطبيقه، ويتضح ذلك فيما يلي:

- **أولاً: مفهوم التصور المقترح**

يعبر التصور المقترح عن تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية، وهو عبارة عن رؤية للصورة التي ينبغي أن يكون عليها دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

- **ثانياً: الهدف من التصور المقترح**

استهدف التصور المقترح تفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في ضوء

نتائج الدراسة الميدانية، من خلال طرح آليات وإجراءات قابلة للتنفيذ من خلال وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

- **ثالثاً: أسس بناء التصور المقترح**

يستند التصور المقترح لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على مجموعة من الأسس والمسلمات أهمها:

- حرص القيادات السعودية من خلال رؤية ٢٠٣٠ على مواكبة التحديات والتغيرات التكنولوجية ودمجها في المراحل التعليمية من خلال زيادة الوعي بهذه المستحدثات التكنولوجية.
- حاجة المجتمع السعودي لتكوين شباب قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم، فالوعي التكنولوجي ليست رفاهية وإنما ضرورة حتمية لمواكبة متطلبات العصر التكنولوجي.
- تقديم مجموعة من المتطلبات الإجرائية اللازمة لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

- **رابعاً: آليات تنفيذ التصور المقترح**

- التقويم الدوري لاستخدام المعلم للوسائل التكنولوجية الحديث في التعليم.
- تنظيم زيارات ميدانية من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم للمدارس الثانوية لتوعية المعلمين بأهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- تقديم دورات وبرامج تدريبية للمعلمين حول كيفية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- توفير حوافز مادية ومعنوية للمعلمين القادرين على دمج التكنولوجيا في المقررات الدراسية.
- تقديم نشرة دورية سنوية بأهم المجالات المتاحة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.
- بناء قاعدة معلومات على الانترنت لكل مدرسة يمكن للطلاب التواصل مع المعلمين من خلالها والحصول على الدروس المقررة.
- تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا للاشتراك في فرق بحثية لإجراء أبحاث حول التكنولوجيا في التعليم.
- عقد دورات للمعلمين لإكسابهم المهارات التكنولوجية اللازمة لرح الدروس بأحدث الوسائل التكنولوجية.
- تدشين فصول افتراضية من خلال غرف الكترونية يلتقي المعلم بطلابه في أوقات مختلفة من خلالها لشرح الدروس أو إنجاز المشاريع.
- تقديم ورش عمل للمعلمين حول جعل التعلم متعة وبهجة للطالب وتحفيز الاستخدام الإيجابي للتقنية وابعادهم عن الاستخدام الخاطئ لها.
- حث المعلم على خلق بيئة تفاعلية محفزة للطلاب يتم من خلالها تقديم محتوى الكتروني.

- **خامساً: متطلبات تنفيذ التصور المقترح**

لضمان نجاح التصور المقترح يتطلب ذلك توفر اتخاذ بعض الإجراءات لتطبيقه من أهمها:

- تشكيل لجنة استشارية من قيادات وزارة التعليم وأساتذة الجامعات ذوي الكفاءة تتولى متابعة وتنفيذ آليات التصور وضمان اتساقه من رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- توفير الموارد المالية الكافية لإقامة الفصول الافتراضية والوسائل التكنولوجية وعقد الدورات التدريبية لتنفيذ آليات التصور.

- **بحوث ودراسات مقترحة:**

توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ومنها:

- درجة التزام معلمي المرحلة الثانوية نحو تنفيذ مبادئ رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تطوير برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في ضوء المفاهيم التكنولوجية وتطبيقاتها في التعليم.
- برنامج لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على استخدام التطبيقات التكنولوجية في المقررات الدراسية.
- تنمية الوعي التكنولوجي من خلال التعلم الالكتروني لدى مستويات أخرى من الطلاب.

• قائمة المراجع:

- **أولاً: المراجع العربية**

- أحمد، فرج عبده (٢٠٠٨). برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجية الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة بنها.
- أحمد، محمد سعد الدين (٢٠١٨). تطوير الألعاب التعليمية الإلكترونية باستخدام برنامج لزيادة التفاعل بين قيم الوعي التكنولوجي scratch والبرمجة المرئية لمواجهة الألعاب القاتلة لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٤(١٢)، ١- ٥٠.
- أمين، محمد والجمل، وداد (٢٠١٧). تطوير أسس تربوية لتنمية الوعي التكنولوجي لدى طلبة الجامعات الأردنية الرسمية في مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية. ***المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي***. ١٠(٢٨)، ٣- ٣٣.
- ثرثار، سميرة عدنان (٢٠١٨). مستوى التنمر التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية والعلوم الصرفة. ***مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية***، جامعة الأنبار، (٣)، ٢٨٧- ٣٠٧.
- الحبشي، شيماء جبر (٢٠١٧). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز الاندماج الوطني لدى الطلاب: دراسة تحليلية. ***مجلة الثقافة والتنمية***، ١٨(١١٩)، ٩٥- ١٨٦.
- حسين، محمد فتحي (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تحقيق الأهداف التعليمية للرؤية الوطنية السعودية ٢٠٣٠ في ضوء بعض التجارب الأجنبية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٨٠(١)، ١٢- ٦٣.
- الحصري، كامل (٢٠١٥). مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمهارات التكنولوجية بمنطقة المدينة المنورة واتجاههم نحوها. ***المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية***، ٦(١)، ١١٤- ١٣٩.

- الردادي، فهد عايد (٢٠١٨). دورة مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني. ***رسالة التربية وعلم النفس***، جامعة الملك سعود، (٦٢)، ٢٩-٥٣.
- الروقي، راشد محمد (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***، ٩(٢)، ٦٣- ١٠٧.
- زقوت، شيماء محمد (٢٠١٣). مستوى التنور التكنولوجي وعلاقته بالأداء الصفي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- السعيد، رضا مسعد (٢٠١٨). التعليم المدمج: مدخل تكنولوجي لتنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت والوعي بأخلاقيات التكنولوجيا المعاصرة. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ٢١(٣)، ٦-٣٩.
- سويدان، أمل عبد الفتاح وعويس، أحمد سالم (٢٠١٢). توظيف الشبكات الاجتماعية في تنمية الوعي التكنولوجي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها في ضوء الحوار الوطني حول ثورات الربيع العربي. ***مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية***، (٢)، ٥٤٦- ٥٧٨.
- سيد، عزة عبد الحميد (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح في التنشئة العلمية لإكساب المفاهيم العلمية وتنمية الوعي التكنولوجي لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية. ***مجلة التربية العلمية***، ١٨(٦)، ٦١- ٨٨.
- سيفين، عماد شوقي (٢٠١٠). الوعي بالمستحدثات التكنولوجية لدى المعلمين الملحقين بالدبلوم المهنية شعبة تكنولوجيا التعليم في ضوء بعض المتغيرات. ***جمعية الثقافة من أجل التنمية***، جامعة سوهاج، ٥٩٩- ٦٢٩.
- شحاته، الصافي يوسف (٢٠١٤). فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات استخدام أجهزة العر وض الضوئية والتنور التكنولوجي لدى طلاب كلية التعليم الصناعي بالسويس. ***مجلة كلية التربية بالسويس***، ٧(٣).
- عياد، فؤاد إسماعيل (٢٠١٣). مستوى التنور التكنولوجي في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة. ***مجلة المنارة للبحوث والدراسات***، ١٩(١)، ٤٥- ٧٧.
- العنزي، محمد سماح (٢٠١٧). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٣(١)، ١٥٠- ١٨٥.
- قريشي، الحسين حامد (٢٠١٨). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي التكنولوجي لطفل الروضة في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية. ***المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل***، (٣)، ٥١- ٧٦.
- محسن، مصطفى محمد وسيد، عزة عبد الحميد (٢٠١١). خصائص المعلم العصري وفق بعض التحديات الآنية والمستقبلية ومدى امتلاك معلمي العلوم لهذه الخصائص من وجهة نظر المتخصصين. ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة جنوب الوادي، (١٢)، ٥٦- ٨٦.
- المركز الإعلامي للرؤية (٢٠١٦a). **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م**. استرجع من: http://vision2030.gov.sa/ar/media-center
- نديم، عفاف محمد (٢٠١٨). دور اختصاصي المعلومات كمدراء للمعرفة لتحقيق التحول الرقمي والإبداعي وانعكاسه على الرضا الوظيفي في عصر المعرفة. ***المجلة العربية للدراسات المعلوماتية***، جامعة المجمعة، (٨)، ١٢٧- ١٩٧.
- وزارة التعليم (٢٠١٧). **التعليم ورؤية ٢٠٣٠م**. استرجع من: http://www.moe.gov.sa/ar/pades/vesion2030.aspx

• **ثانياً: المراجع الأجنبية** :

- Asunda, P. (2012). Standards for Technological Literacy and STEMEducation Delivery through Career and Technical Education Programs, ***Journal of Technology Education***, 23(2), 44-60.
- Danner, R. P., &Pessu, C. (2013). A Survey of ICT Competencies among Students in Teacher Preparation Programs at the University of Benin. Benin City, Nigeria, ***Journal of Information Technology Education***: Research, 1 (12), 33-48.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. ***Leadership journal***, available at: www.futurelab.org.uk
- Robert. O. (2011). Information and Communication technology awareness among technical college teachers in Benue state, ***Nigeria international Journal of vocational and technical education***, (36), 75-80.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

تحليل نظري لتحولات دمج مفاهيم إطار معرفة المحتوى البيداغوجي التقني

إعداد :

د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر
أستاذ مساعد بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

تحليل نظري لتحولات دمج مفاهيم إطار معرفة المحتوى البيداغوجي التقني

د/ مشاعل عبد الرحمن الشويعر
أستاذ مساعد بقسم تقنيات التعليم بكلية التربية
جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
تركزت نتائج الدراسة للبحث حول تطور فكرة دمج تقنيات التعليم مع البيداغوجيا والمحتوى للوصول إلى الفكرة الرئيسة والتي تم تلخيصها بما يعرف بإطار التيباك (TPACK) مع التركيز على بداياته بمكوناته الرئيسة وهي معرفة المحتوى(CK) Content Knowledge ومعرفة البيداغوجيا (PK) Pedagogical Knowledge وكذلك معرفة التقنية Technological Knowledge (TK) وتم البحث بعد ذلك في تطور الدمج بين تلك المكونات الثلاث الرئيسة لتكوين مكونات أخرى وذلك بدمجها مع بعضها البعض عن طريق التكامل التطويري للخروج بالمكونات الثلاث التالية وهي: معرفة المحتوى التقني: Technological Content Knowledge (TCK)، معرفة التقنيات البيداغوجيه: Technological Pedagogical Knowledge (TPK)، معرفة بيداغوجيا المحتوى:(PCK) Pedagogical Content Knowledge. كل ما سبق مع التوضيحات الكافية لكيفية تداخل بدايات تلك المكونات وتطورها التدريجي على مر السنين، مع الشرح العميق للتداخل والتطوير بين الحدود القائمة بينها والتركيز على كل مكون على حده وكيفية تطوره وأهمية دوره لوحده في العملية التعليمية وكيفية تكامله وتداخله مع الوحدات الأخرى للوصول إلى المكون الرئيس وهو إطار التيباك TPACK. Framework.

الكلمات المفتاحية: تحليل نظري - إطار المحتوى البيداغوجي التقني .

Theoretical Analysis of the Evolvements of the Concepts of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework

Dr. Mishael Abdulrahman Alshewayer

Abstract:
The major findings of this research is the results of a theoretical analysis of the evolvements of the concepts technological Pedagogical content knowledge (TPACK) framework, with concentration on its three primary and major constructs, content knowledge (CK), Pedagogical knowledge (PK), and technological knowledge (TK). Then, to find out the evolvement and the collaboration among them to reach the three combined components, technological content knowledge (TCK), technological Pedagogical knowledge (TPK), and Pedagogical content knowledge (PCK), with adequate explanation how the researcher refines the constructs from the beginning. Then, illustrates deeply each of these constructs and defines the boundaries and the integration among them. This theoretical analysis dig out the elaboration of the TPACK framework with focusing on the essential features of every single component or construct to facilitate its classification and its distinct roles in order to find out the collaboration among these combined construct to reach the final conclusion, the TPACK framework.

Keywords: Theoretical Analysis- the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework.

• **مقدمة** :

لقد بدأ العمل على إدخال التعليم الإلكتروني في النصف الثاني من السبعينيات من القرن الماضي عن طريق دراسات عديدة حول الاتجاهات attitudesنحو الحاسب الآلي، و كان من بينها مسح شامل عن الاتجاه العام نحو الحاسبات الآلية في المجتمع (Ahl,1976). ثم توالت بعد ذلك الدراسات مثل ما قام به أندرسون و آخرون (Anderson, Hansen, Johnson, and Klassen, 1979) من خلال القيام بدراسة عن محو الأمية الحاسوبية computer literacy.

وكان ذلك بعمل تصميم تجريبي عن طريق اختبار قبلي واختبار بعدي Pre-post Test مع مجموعه ضابطه control group ، وبعد عمل تحليل التباينANOVA اتضح أن هنالك نتائج ذات دلالة إيجابية significant من ناحية المعرفة Knowledge وكذلك من ناحية الاتجاه attitude نحو الحاسب الآلي بين المعلمين المشاركين في تلك التجربة، وفي نفس العام أشار كوهين، (Cohen,1979) إلى أهمية تطوير المعلمين عن طريق التعليم بمساعدة الحاسب الآلي (CAI) وأستمرالاهتمام مع بداية الثمانينياتحيث قام بولتون وموساو (Bolton & Mosow, 1981) بدراسة أثبتت أهمية محو الأمية الحاسوبية. وفي عام (١٩٨٢م) قام بيتر (Bitter) بعمل مسح survey حول تقبل المعلمين للحاسب الآلي وذلك بتطبيق برنامجا عن محو الأمية الحاسوبية على (٣٠٠) من المعلمين وأتضح أن (٨٧ ٪) يحبذون تطبيق الحاسب الآلي في التعليم . وفي عام (١٩٨٣م) قام انجرسول وآخرون بعمل دراسة عن الحاسب الآلي في المدارس الأمريكية شملت ألفين (٢٠٠٠) من المعلمين في التعليم العام وأكدت النتائج إلى أن أكثر من (٧٤٪) كانوا يؤيدون إدخال التقنية الإلكترونية في المدارس (Ingersoll, Smith, and Elliot, 1983). وقبل ذلك، وفي دراسة قام بها أندرسون وهانسون وآخرون (Anderson, Hanson ,Johnson,andklssen ,1980) عن اتجاهات معلمي العلوم والرياضيات نحو الحاسب الآلي ، وجدوا أن أغلبية المشاركين في الدراسة رأوا أن إدخال الحاسب الآلي في التعليم إيجابياته أكثر من سلبياته . كما قام بيل (Bell) في عام (١٩٨٠م) بقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية ، وذلك عن طريق إجراء تجربة علمية بإدخال (CAI) التدريس بمساعدة الحاسب الآلي وكذلك (CMI) التدريس بإدارة الحاسب الآلي . وكانت المحصلة ايجابية في اتجاهات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة. أما جنكنز ودانكيرت (Jenkins & Dankert ,1981) فقد قاما بدراسة أكثر تقدمًا، حيث طبقا الحاسب الآلي التفاعلي interactive CAI لتدريس العلوم لدى طلاب الجامعة وكانت نتائج الاتجاهات attitudes لدى الطلاب المشاركين إيجابية .

لقد وُجد من ذلك الحين أن توافر الخبرة بالحاسبات حتى ولو كانت بسيطة فإنها تعطي تحسنا ملحوظا في الاتجاهات attitude لدى الطلاب وكذلك لدى المعلمين نحو إدخال الحاسبات الآلية في مجال التعليم (Bell, 1981, Klassen et al ,1980, (Cunningham,1981,Vensel,1981, Payne1984.

واستمرت الدراسات عن الاتجاه نحو الحاسب الآلي حيث قام كوكاك وآخرون في عام ٢٠١٤ بعمل دراسة عن اتجاهات معلمي الرياضيات (قبل الخدمة) نحو استخدام التعليم بمساعدة الحاسب الآلي (TevfikIsleyen,andDemet,2014 , Betul (Kucuk, Deniz , Sukru Cansizوكانت النتائج ايجابية.

لقد كانت طريقة التدريب والممارسة drill and practice هي الأكثر شيوعاً منذ بداية الثمانيات الميلادية في تطبيقات الحاسب الآلي التعليمي سواء كان في تدريس القراءة أو تدريس الرياضيات وغيرها، حسب ما ورد في إحصائيات المنظمة الوطنية للتربية (National Educational Association 1983) وأكد تلك النتيجة بيكر (Becker,1983)، وكذلك سمبسون (Simpson 1983).

كان كل ما سبق دراسات عن بدايات التعليم الإلكتروني والذي أستمر لعدة عقود من الثمانينيات إلى العقدِ الحالي معِ الاستفادة من تطور الصناعة الإلكترونية التي أصبحت أكثر قدرة وارخص ثمنا، ولذا أصبح التعليم الإلكتروني متفوقا في كل المجالات وبالتالي استفاد منه التربويون في مجال التعليم. علما بأن عملية الدمج تم تطبيقها منذ فترة البدايات الأولى لاستخدام الحاسبات الآلية. حيث بدأ التفكير في عملية الدمج amalgamation بين معرفة المحتوى ومعرفة البيداغوجيا عن طريق شالمان (٨٧ – ١٩٨٦) الذي يعتبر أول من أدخل مفهوم معرفة المحتوى البيداغوجي (PCK). ثم أستمر التعليم الإلكتروني في تأثيره الكبير في هذا المجال مع استمرار اهتمام الباحثين في عمل المزيد من الأبحاث والدراسات (Wilson, Shulman, &Richert 1987) مع دراسات (Van Driel,Veal&Janssen2001). في عام (١٩٩٠) قامت جروسمان وهي إحدى طالبات الدراسات العليا السابقين لشالمان بإدخال بعض الإضافات والتوضيحات لمعرفة المحتوى البيداغوجي (PCK) حيث قامت بعمل تطوير (elaboration) لهذا الدمج (Grossman,1990). وقد أثمرت تلك الجهود عن وضع الأسس (foundations) للأبحاث المستفيضة حول ذلك (Gess- Newsome1999).

كما قام مجموعة من المتخصصين (Baturay Gokcearslan, and Sahin 2017)بعمل دراسة مقارنة بين CAI&TPACK حيث جمعت بين كفايات المعرفة بالتيباك ومدى معرفتهم بدمج المحتوى والبيداغوجيا مع التقنيات عن طريق هذا الإطار الذي يحدد الكفايات الضرورية لتحسين التطبيق الناجح للتدريس الفعال ومقارنة ذلك باتجاهات المعلمين نحو الحاسب الآلي في التعليم، حيث أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن اتجاه المعلمين نحو الحاسب التعليمي كان إيجابيًا وأكثر بكثير عن معرفتهم وإلمامهم بكفايات دمج المحتوى والتقنية والبيداغوجيا(TPACK competencies).

- **تطور إطار دمج المحتوىِ والبيداغوجيا مع التقنية**(TPACK)

بني هذا الاطار أساسا وبشكل جوهري على موديل شالمان ,Shulmansmodel) (1986,1987 وكان ذلك عن طريق إيضاح أهمية تمكن المعلم من معرفة بيداغوجية المحتوى (PCK) ، وذلك بدمج معرفة البيداغوجيا مع التمكن من

المحتوى (المادة وطريقة تقديمها)، لكنها لم تكن كافية إلا بوجود المكون الثالث وهو التقنية، حيث أن فهم المعلم لتقنيات التعليم يجعل التفاعل متكاملا بين المكونات الثلاثية الرئيسة. لذا كانت هناك جهود تراكمية متواصلة عن طريق باحثين آخرين بهدف للوصول لـ(TPACK) من خلال البحوث والدراسات المتتالية . لقد قام ميشرا وكوهلر (Mishra&Koehler2003) بجهود متواصلة إلى عام (٢٠٠٧)، حيث قاما بتصميم موديلاً (إطاراً) حسب الشكل (٤) . هذا التصميم يوضح أن هنالك ثلاث مكونات رئيسة وأساسية يجب أن يتميز بها المعلم ويتقنها وهي:

- معرفة المحتوى .*(CK)*
- معرفة البيداغوجيا. *(PK)*
- معرفة التقنيات اللازمة. *(TK)*

إن تلك المكونات الثلاثة متساوية في الأهمية حيث لا تكفي معرفة المعلم بالمحتوى العلمي للمادة التي سوف يدرسها، بل يجب أن يكون لديه كذلك الإلمام الكافي بطريقة تقديم تلك المادة أو ذلك المحتوى بأسلوب شيق وممتع يستطيع جذب انتباه المتعلم و يجعله متفاعلا بشكل إيجابي معه وكذلك مع المادة التي عليه أن يتعلمها. ومع ذلك فهذا لا يكفي، بل يجب أن يكون لديه الإلمام الكافي بمعرفة التقنيات التعليمية وحسن اختيار أفضلها وأحدثها لكي تساعده كمعلم، وتساعد الطالب كمتعلم لاكتساب المعلومة أو المهارة المطلوبة.

إن تفاعل واندماج تلك المكونات الثلاث لها نفس القدر من الأهمية وبشكل متساوي بين معرفة المحتوى، ومعرفة أسلوب التقديم، ومعرفة التكنولوجيا اللازمة لكي تتفاعل المعارف الثلاث فيما بينها لتكون المحصلة التي تتكامل وتندمج فيما بينها للخروج بثلاث مجالات أخرى و هي:

- المعرفة والإلمام بدمج المحتوى مع طريقة التقديم (بيداغوجيا)(*PCK*)
- المعرفة والإلمام بدمج البيداغوجيا مع التقنيات.*(TPK)*
- المعرفة والإلمام بدمج المحتوى مع التقنية .*(TCK)*

ليتم بعد ذلك إستمرار الدمج بهدف الوصول إلى ال - (TPACK) حسب الشكل رقم (٤) ولمزيداً من التفاصيل سوف نورد شرحاً عن كل مكون من المكونات وكيفية ارتباطها.

- **أولاً: معرفة المحتوى**
- **ماذا تعني معرفة المحتوى**Knowledge Content (CK) ؟

هو المعرفة بالمحتوى والذي يعني ويركز على إلمام المعلم بتخصصه مع المتابعة لآخر المستجدات في المجال وبكل تفاصيل المواضيع والمهارات التي يراد تقديمها للدارس . إن المواضيع التي تدرس في المرحلة الابتدائية والمتوسطة تختلف عن المرحلة الثانوية والجامعية والدراسات العليا. وكما نوه شالمان (١٩٨٦) ، بأهمية توفر المعلومات الكافية للمفاهيم وللنظريات والأفكار، والإنجازات التنظيمية بالدلائل الثابتة لدى المعلمين بالإضافة لمعرفة كيفية تطور تلك المعلومات

والنظريات. ومع وجود اختلافات كثيرة بين مختلف التخصصات، فإنه يجب على المعلم أن يدرك وبعمق العلاقات القائمة بين تلك التخصصات والربط بينهم (interdisciplinary)فعلى سبيل المثال، إدراك العلاقة بين التخصصات الدينية والعلم المعاصر.(Zimmerman, 2002).

يتضح مما سبق أنه لابد أن يتميز المعلم بالتفكير الواسع (divergent thinking) عن تاريخ تلك المعلومة التي سوف يقدمها، ويربطها بالعلم المعاصر. مع التأكيد على المحافظة على الثوابت الدينية والتحفظ على بعض المعتقدات التي ترتبط وتتأثر بالتقاليد الاجتماعية.

لقد تعرض كثير من المفكرين لأهمية الربط بين المعارف المختلفة مثل بلوم ، كيسمنت ، ليفين وبينوك . (Bloom 1987, Casement1997, Levine1996andPennock2001)

- **ثانياً: معرفة البيداغوجيا**
- **ماذا تعني معرفة البيداغوجيا** (PK) PedagogicalKnowledge ؟

هو المعرفة والإلمام بأحدث ما تم التوصل إليه في مجال البيداغوجيا(طرق وأساليب التقديم) مع الإلمام القوي بخلفية الدارس ومعلوماته السابقة(prior knowledge) ليتمكن المتعلم من ربط المعلومة الحالية بما لديه من معلومات سابقه لبناء الهيكل (structure) التنظيمي للمعلومات داخل ذهن المتعلم ، كما يجب أن تكون طريقة التدريس مشوقة وجاذبة لتركيز الطالب وانتباهه ومشاركته الإيجابية في عملية التعلم .

- **ثالثا: معرفة التقنيات التعليمية**
- **ماذا تعني معرفة التقنيات التعليمية** (TK) TechnologicalKnowledge ؟

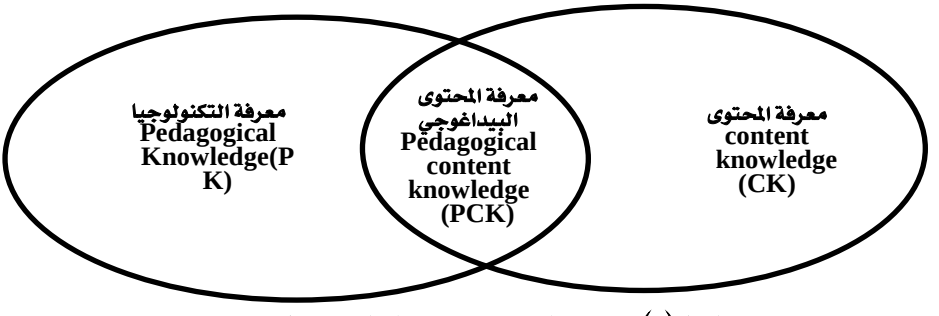
هذه هي إحدى المكونات الأساسية الثلاثة لـ TPACK والذي يقصد به المعرفة اللازمة والإلمام الكافي بأحدث التقنيات التي تساعد المعلم في تقديم المادة العلمية بإسلوب شيق وجاذب للإنتباه وميسرا للفهم.لكنه هو الأصعب في تعريفه بسبب ديناميكيته وسرعته في التغير والتطور. لذا ، لابد أن يتمكن المعلم من مسايرة التطور التقني في هذا المجال الذي يتميز بكثرة الإنتاج وغزارة تدفق المعلومات التقنية (Fluency of Information Technology) والتي تعرف اختصارا (FIT) حسب ما وردمن لجنة محو الأمية للمعلوماتية التقنية (Committee ofInformation Technology Literacy) التابعة للمجلس الوطني للبحوث (NationalResearch Committee NRC1999) حيث رأوا أن (FIT) تتعدى النظرة التقليدية السابقة لمحو الأمية الحاسوبية لكونها تتطلب بعدا أوسعا لمفهومية التقنيات المعلوماتية (IT) ليستطيع المعلم التطبيق الفعال عند تقديمه للمعلومة لكي تتضح لديه مدى إمكانية تلك التقنيات لمساعدته على تحقيق الأهداف المطلوبة ، مع الاستمرارية في تبني المتغيرات الدائمة في سرعة التغير في هذا المجال(FIT) . لذا فهو يتطلب فهما عميقا وجوهريا لإتقان التقنيات المعلوماتية (Mastery of Information Technology) بهدف التمكن من معالجة

المعلومات وكذلك حل المشكلات (Problem Solving)، والذي يعتبر أهم بكثير من المفهوم التقليدي لمحو الأمية الحاسوبية (computer literacy).

إن اكتساب معرفة التقنية التعليمية (Acquiring TK) يساعد المعلم لإنجاز العديد من المهمات (Tasks) المختلفة باستخدام التقنيات المعلوماتية (IT) ، وكذلك تطوير طرق عديدة ومختلفة لإنجاز مهمة محددة وجزئيه معينه من المعلومات أو المهارات المطلوب تحقيقها لدى المتعلم . إن هذا المنظور أو التعريف لمعرفة التقنيات التعليمية (TK) يساعد على الاستمرار في التطوير والتحسين طول الزمن متفاعلا مع كل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا بشكل عام وتكنولوجيا التعليم بشكل خاص .

• **رابعا**: **معرفة المحتوى البيداغوجي** PCK Pedagogical Content Knowledge

يأتي هذا الدمج كبداية للتطوير في عملية التكامل والربط بين المكونات الثلاثة الأساسية للتيباك ، حيث تم البدء بالدمج بين مكونين معا وذلك بدمج المحتوى مع طريقة التقديم (PCK) بما يتماشى مع فكرة شالمان ,Shulman 1986 (1987) والذي كما سبق ذكره بأنه يعتبر أول من أدخل هذا المصطلح عندما قام بدمج معرفة المحتوى مع معرفة أسلوب التقديم بامتزاج متكامل ، والتي تمكن المعلم من إتقان تقديم محتوى معين بطريقة مناسبة ، حيث كان المحور الأساس لموديل شالمان للـ (PCK) هو تحوير transformation المادة والمهارة المطلوب تعلمها لنجاح عملية التدريس وتقديم المادة بطريقة ناجحة تفيد المتعلم (Van Driel, Veal &Janssen 2001).

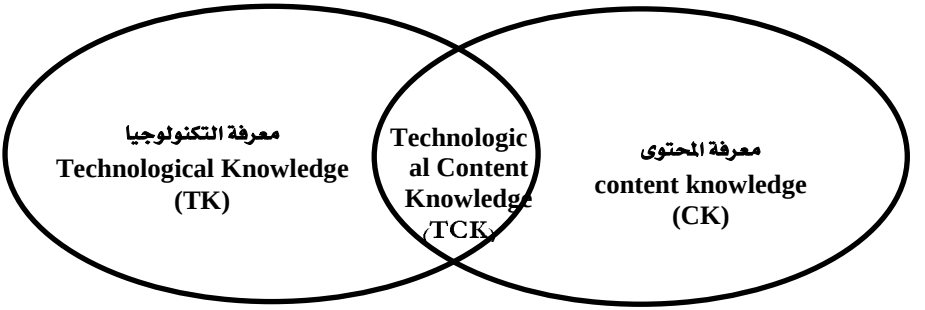


الشكل (١): دمج معرفة المحتوى مع معرفة البيداغوجيا

• **خامساً**: **معرفة المحتوى التكنولوجي**(TCK) Knowledge Content Technological

إن هناك علاقة عميقة وتاريخيه بين الإلمام بالمحتوى (التخصص) مع أهمية الإلمام بالتقنيات التعليمية المختلفة، منذ بداية استخدام السبورة حتى الوصول إلى التعلم الإلكتروني حيث استفاد رجال التربية والتعليم من التطور الهائل في مجال العلوم البحتة والهندسة والطب وعلم الآثار والتاريخ وعلـــوم

الفضاء وغيرها والذي يتزامن (Coincided) مع تطور التقنيات التي عملت على تطبيق نتائج العلوم المختلفة فيما يخدم البشرية بدءا من المصباح الكهربائي و أشعة إكس واستمرارا إلى التطور التكنولوجي الهائل في جميع المجالات وخصوصا في مجال الحاسبات الآلية والتي كان انطلاق الحاسبات الرقمية (Digital Simulation Computer) سببا في تغيير الكثير من نظريات الفيزياء والرياضيات حول تطوير نظم المحاكاة لتفسير الظواهر المختلفة و وضع تشبيهات طبيعية تسهل عملية الفهم مثل وصف معالجة المعلومات في الحاسب الآلي بدور الدماغ البشري ووصف النواة والإلكترونيات في الذرة مثل المجموعة الشمسية وغير ذلك مما ساعد ويساعد على الفهم بدور التكنولوجيا لتبسيط الظواهر ليفهمها ويدركها المتعلم بيسر وسهولة، بل وتبقى في الذاكرة مدة



الشكل (٢): دمج معرفة المحتوى مع معرفة التكنولوجيا

أطول ، كما يسهل في عملية استرجاع(retrieve) المعلومة عند الحاجة . لذا ، فإن وجود الفهم والمعرفة الكافيتين لدور تكنولوجيا التعليم يجعل من عملية التعلم عملية ذات معنى (meaningful learning)وليس تعلما سطحيا يعتمد على الحفظ الصم (rote learning) حسب نظرية ديفيد اوزابل. (Ausubel and Sullivan , 1978) و(نشواتي ، ١٩٨٥).

إن فهم تأثير تلك التقنيات على الممارسات (practices) وعلى المعرفة (knowledge) في مجال أو تخصص محدد ، سيكون حاسما في تطوير الأدوات التقنية المناسبة لتحقيق الأغراض التربوية المطلوبة في هذا التخصص أو ذلك الموضوع المحدد ، لكي يصبح التعلم ذو معنا يفيد المتعلم.

إن الاختيار المناسب للتقنيات يُمكن (afford) ، بل ويحدد ويقنن (constrains) ماهية الأفكار الأساسية من المحتوى (content) الذي يستطيع المعلم تقديمها بشكل فاعل. لذا ، يتضح جليا أن هنالك تبادل في التأثير بين المحتوى والتقنية فأحيانا نوع المحتوى يحدد ماهي التقنية اللازمة ، وفي أحايين كثيرة نجد أن اختيار التقنية المناسبة تحدد ماهية الأفكار وتسلسلها التي يتم تقديمها للمتعلم ، وهذا هو المقصود في عملية الدمج والتكامل بين الأجزاء الثلاثة .

إن معرفة المحتوى التكنولوجي (TCK) هو إدراك للتأثير المتبادل بين معرفة المحتوى ومعرفة التقنيات، فاختيار محتوى معين يستطيع تحديد (limit) نوعية التقنيات التي يمكن استخدامها، وذلك فإن التقنيات تقنن وتحدد (constrain) جزيئات المادة كما تساعد على تسلسل الأفكار الممكن تقديمها بل وتستطيع تقديم الوسيلة الأحدث والأكثر جاذبية وقدرة على إحداث التركيز والفهم الهامين والضروريين للمتلقي.

عليه ، فإن المعلمين يحتاجون إلى الدراية والقدرة على حسن اختيار التقنية المحددة والمناسبة لتقديم المادة العلمية ، وكذلك إلى المعرفة اللازمة عن كيفية دور المحتوى (content) في تحديد واختيار نوعية التقنية أو ربما تغييرها عند الحاجة والعكس صحيح .

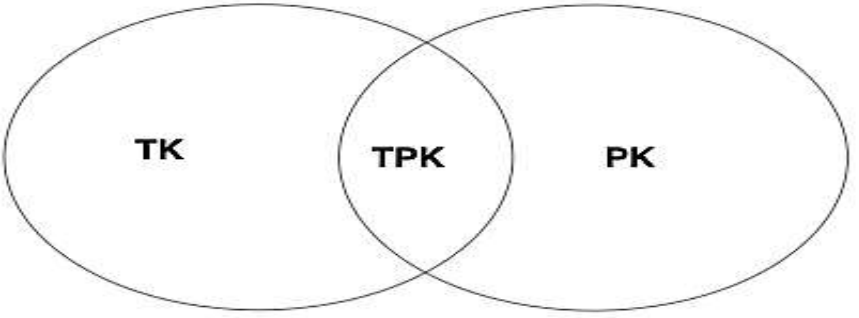
- **سادساً: معرفة البيداغوجيا التكنولوجية**(TPK) PedagogicTechnological al knowledge

تكمن أهميتها في معرفة فهم الكيفية حول إمكانية تغيير عملية التعليم والتعلم عند استخدام جزئية محددة من التقنيات التعليم بطرق محددة ومدروسة ، وهذا يتضمن تأثير البيداغوجيا (طرق التقديم) حول تقديم الجزئية المراد تعليمها على اختيار الأدوات التقنية المناسبة للإستراتيجيات المراد استخدامها عند التدريس ولكي يتم دمج التكنولوجيا مع البيداغوجيا الـ(TPK) يلزمنا الفهم العميق عن التسهيلات والمعطيات (affording) وكذلك المعوقات أو المقننات (constrains) التي تحددها تلك التقنيات المستخدمة ، مع أهمية طريقة تقديم المحتوى العلمي المطلوب وكذلك الحاجة إلى معرفة كيفية تفاعلهما و تداخلهما بفاعليه.

وعلى سبيل المثال ، إن استخدام السبورة تاريخياً يعتبر شيء أساسي في عملية التدريس ، فهي دائماً تُوضع أمام الفصل في وسط البيئة الصفية لكي تكون واضحة للجميع وتحت سيطرة المعلم لوحده . وهذا الوضع يحدد كيفية جلوس الطلاب وكيفية تفاعلهم مع المعلم كمسيطر وكقائد لعملية التفاعل (interaction) ، وتحديد مشاركة الطالب للاستخدام السبورة حسب توجيه المعلم . هذا في طرق التدريس التقليدية ، لكننا لا نستطيع القول أن هذه هي الطريقة الوحيدة لاستخدام السبورة، لأن ذلك لن يكون صحيحا إذا كان هنالك لقاء جماعي للنقاش أو للعصف الذهني (brainstorming) داخل الفصل . إذا لابد من استخدام طرقا مختلفة ، فلن تكن السبورة تحت سيطرة شخص واحد بل يستطيع استخدامها أي فرد من المجموعة ، وستكون السبورة مركز التواصل بين المجموعة أثناء النقاش . إن كيفية حسن استخدام التقنيات (حتى أبسط الوسائل مثل السبورة) يمكن الاستفادة منها حسب اختيار طريقة التدريس(البيداغوجيا) المناسبة.

تكمن أهمية الـ(TPK) في كون أغلب البرمجياتsoftware لم يتم تصميمها لأغراض تعليمية، فعلى سبيل المثال مايكروسوفت أوفيس مثل وورد WORD،

بوربوينت PowerPoint، إكسيل Excel، والإنتوريج Entourage، المرسل MSN. Messenger كلها يتم تصميمها في العادة للبيئات التجارية Business environment كما أن تقنيات الويب بيست Web-based technologies مثل بلاغز blogs أو بودكاستز podcasts قد تم تصميمها لأغراض التسلية entertainment ، وللتواصل communication ولشبكات التواصل الاجتماعي Social- media network. لذا فقد أكد دنكر(Duncker 1945) بأن المعلمين في حاجة إلى رفض الجمود الوظيفيFunctional Fixedness وأنه يجب عليهم تطوير مهاراتهم لاستخدام تقنيات متطورة وحديثة وغير تقليدية ، بل وتعديل أساليب الاستفادة منها وتطويعها للأغراض البيداغوجية لتحقيق تعلم أفضل، حيث أن التقنيات ليست لذاتها بل تتطلب نظرة واعية واستراتيجية من قبل المعلمين وحسن استخدامها وتوظيفها لتطوير وتحسين التعلم والفهم والاستيعاب لدى الطلبة .



الشكل (٣) : دمج معرفة البيداغوجيا مع معرفة التكنولوجيا

إذاً فإن موديل الـ (TPACK) يحدد الكفايات الضرورية لتحسين التطبيق الناجح للتدريس الفعال وذلك يتم عن طريق معرفة دمج جزئيات المحتوى والتقنيات الملائمة مع البيداغوجيا (طرق التقديم) المناسبة والفاعلة لتحقيق الأهداف المرجوة. (Baturay Sahin, and Gokcears Lan 2017).

عندما قاما كوهلر وميشرا بإدخال مصطلح معرفة المحتوى البيداغوجي التقني لأول مره في عام (٢٠٠٥) تم الرمز له اختصارا (TPCK) ثم أصبح فيما بعد (TPACK) كإطار مفاهيمي لوصف المعرفة (knowledge) والكفايات competencies للمعلمين ليتمكنوا من إتقان مهمتهم بشكل فاعل ومؤثر باستخدام التكنولوجيا المناسبة. وكان ذلك الإطار مبني على مشاهداتهم وخبراتهم observation and experience من خلال التعاون لتصميم برامج دراسية عن بُعد بواسطة أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وطلاب الدراسات العليا ، حيث لاحظوا سعي وحماس المشاركين لفهم العلاقة المعقدة بين المحتوى والبيداغوجيا والتقنية حسب السياق context المعمول به. لقد ذكر غراهام عام (٢٠١١) أن هذا الاطار كان بسيطاً في بدايته حيث كان يمثل التفاعل القائم بين

معرفة المجالات الثلاثة ، لكن الشعبية التي حصل عليها لدى المفكرين التربويين كانت بسبب التطوير المستمر لعملية الربط والدمج المتكامل بين تلك المكونات الثلاثة .

قام كلا من كوهلر وميشرا عام ٢٠٠٥ بإضافة التكنولوجيا إلى موديل شالمان كجزء أساسي من المكونات (Archanbault and Barnett , 2010)كما أكد كوهلر وميشرا عام ٢٠٠٧ أن نجاح عملية التعليم تتطلب الفهم لكيفية ارتباط التكنولوجيا والبيداغوجيا والمحتوى الذي يركز على الكيفية التي يفضل تكاملها بين التقنيات والمحتوى وطريقة التقديم (Koehler and Mishra,2007).

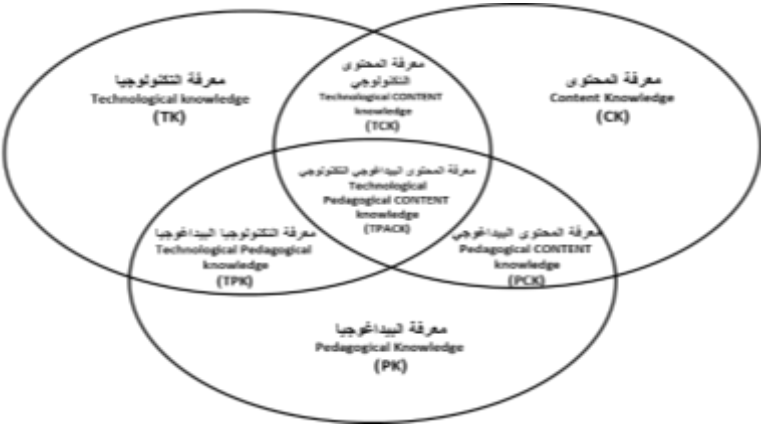
أكد العديد من المتخصصين مثل بولي وآخرون أن إطار التيباك يبين كيفية اكتساب المعلمين لمهارات تكنولوجيا التعليم، كما أكد أنه يجب أن تكون لديهم المعرفة التامة لإدراك العلاقة بين معرفة التقنية ومعرفة المحتوى وكيفية حسن اختيار وتوظيف تلك التقنية لتقديم محتوى معين بطريقة تسهل عملية التعليم والتعلم (Polly, Mims, Shepherd, and Inan, 2010).

في دراسة باتوراي وآخرين عام (٢٠١٧) دراسة عن الروابط associations بين اتجاهات المعلمين نحو الحاسب الآلي التعليمي والكفايات competencies المتوفرة لدى المعلمين عن إطار معرفة المحتوى البيداغوجي التقني TPACK framework) (ormodel ، ووجدوا أن استخدام هذا الإطار يساعد في تقييم assess الكفايات اللازمة للتطوير والتطبيق الناجح لتكامل التقنية في التدريس-technology integrated teaching)، إلا أنهم تداركوا أن كفايات المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام التقنية تتفاوت حسب الظروف الاقتصادية والمناخ الوظيفي والاختلافات الحضارية والجو الاجتماعي وغير ذلك من العوامل الكثيرة (Baturay.,Gokcearslan, And,Sahin,2017).

قام خالد الغملاس بدراسة حديثة عن مستوى المعرفة لدى المعلمين حول دمج معرفة التقنية ومعرفة البيداغوجيا مع معرفة المحتوى لدى المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، وخرج بتوصية تؤكد على ضرورة أن يغير المعلمين من طرق التدريس التقليدية إلى الاهتمام بتقنيات التعليم والمداخل التعليمية المؤثرة . بل أن توصيته كانت بشكل أشمل حيث أشار إلى ضرورة اهتمام وزارة التعليم نفسها إلى إدخال تقنيات التعليم الحديثة بشكل أكثر جدية، وتدريب المعلمين على ما يستجد في المجال(Bingimlas , 2018)

إن التكنولوجيا بشكل عام تتطور بشكل سريع ومضطرد، وتكنولوجيا التعليم تتأثر بذلك بشكل مباشر. لذا، فإنه يجب علينا مسايرة ذلك التطور، والإستفادة من خبرات وتجارب الآخرين وخصوصاً من الدول المتقدمة .إن هذا الإطار يؤكد على أهمية الإستفادة من دمج المحتوى والبيداغوجيا والتقنية، لذا فلم تعد مادة الوسائل التعليمية تُدرس بمعزل عن المحتوى أو عن البيداغوجيا.

إن تدريس تقنيات التعليم للطلاب والطالبات في تخصص رياض الأطفال يختلف في إستخدام التقنية عن المتخصصين في مجال الرياضيات، وهذا على سبيل المثال لا الحصر لذا فإن تدريس مادة الوسائل في كليات التربية لا يجب أن تعطى لجميع الطلاب في جميع التخصصات كمادة واحدة، بل يجب الاهتمام باختلاف المحتوى الذي سوف نقوم بتدريسه وتحقيق أهدافه المرجوة . وبناءً على



الشكل (٤): اطارTPACK

ما سبق فإنه يتوجب على المختصين في مجال تقنيات التعليم تقصي هذا الإطار الذي له مميزاته ، وكذلك لا يخلو من السلبيات، لذا يجب الاستفادة من الإيجابيات وتفادي نقاط الضعف أو السلبيات حيث أن هذا الإطار كان ولا يزال مفيدا beneficialكما أن به نواقصه وله مشاكله problematic وذلك منذ اكتماله كإطار في عام (٢٠٠٥) . ورغم ذلك لفت أنظار الباحثين في هذا المجال نحو التركيز على أهمية استخدام تقنيات التعليم داخل غرفة الدراسة، إلا أن تعريفاته thedefinitions والحدود boundaries بين أجزائه كان ينقصها الوضوح الكامل.

في عام (٢٠١٦) قام كلا من ميشرا و كوهلر امتدادا لأبحاثهما السابقة بإدخال مفهوم معرفة المحتوى البيداغوجي التكنولوجي (TPACK) و الذي يتميز بتأكيده على أن القاعدة الأساسية لمعرفة التدريس الفعال هو الحاجة إلى فهم تقنية التواصل المعلوماتية Information communication technology (ICT) والذي يتضمن التفاعل الديناميكي بين معرفة المحتوى ومعرفة البيداغوجيا ومعرفة التكنولوجيا . وبناءً على هذا الإطار قام العديد من الباحثين مثل فوغت Voogt وآخرين بالتوصية بأهمية تكامل التيباك عبر مناهج مؤسسات إعداد المعلمينTEI eacher education institutions5و التي تمنح الفرصة للمعلمين للتزود بخبرات تقنيات التواصل المعلوماتية (ICT) والتي بمقدورها زيادة فاعلية التعليم.(Voogt, Fisser and Pareja Roblin, 2013)

إن التيباك هو المحصلة النهائية للدمج بين المكونات الستة الثلاثة الرئيسة وهي: معرفة المحتوى CK، ومعرفة البيداغوجيا PK ومعرفة التقنية TK. بالإضافة إلى الثلاثة الأخر التي أتت بعد الدمج الأولي وهي: - دمج معرفة المحتوى مع معرفة البيداغوجيا(PCK)، ودمج معرفة المحتوى مع معرفة التقنية(TCK) والثالثة دمج معرفة البيداغوجيا مع معرفة التقنية(PTK).

إن كل المكونات الستة تندمج وتتكامل فيما بينها لتكون المحصلة النهائية وهي TPACK وهو دمج وتكامل معرفة المحتوى مع معرفة البيداغوجيا مع معرفة التقنية.

تكامل الدمج بين المكونات الثلاثة الرئيسية (CK,PK,TK) والمكونات الثلاثة الأُخر وهي (PCK)، (TCK) لتكوين المحصلة النهائية وهي TPACK.

- **قائمة المراجع**:

- نشواتي ، عبدالمجيد (١٩٨٥) علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، الطبعة الثانية.

- Ahl, D. H. (1976). Survey of public attitudes toward computers in society. In Proceedings of the June 7-10, 1976, national computer conference and exposition (227-230). ACM.
- Anderson, R. E., Hansen, T., Johnson, D. C., & Klassen, D. L. (1979a). Instructional computing: Acceptance and rejection by secondary school teachers. *Sociology of Work and Occupations*, *6*(2), 227-250.
- Anderson, R. E., Hanson, T. P., Johnson, D. C., & Klassen, D. L. (1979b). Minnesota Computer Literacy and Awareness Assessment, Minnesota Educational Computing Consortium, St. *Paul, Minnesota*.
- Ausubel, D. P., Sullivan, E. V., & Ives, S. W. (1980). *Theory and problems of child development*. Grune and Stratton. Third edition.
- Baturay, M. H., Gökçearslan, S., &Sahin, S. (2017). Associations among Teachers' Attitudes towards Computer-Assisted Education and TPACK Competencies. Informatics in Education, 16(1), 1-23.
- Becker, H. J. (1983). How Schools Use Micro-Computers. Classroom Computer Learning, 4(2), 41-44.
- Bell, F. (1980). CAI and Computer Literacy: A ten year school and university project In A gateway to the use of computers in education. Washington, D.C: Association for Educational Data Systems.
- Bingimlas, K. (2018). Investigating the level of teachers' Knowledge in Technology, Pedagogy, and Content (TPACK) in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, *38*(3). 1-12.
- Bitter, G. (1982). Creating an effective computer literacy training model. Educational Computer Magazine, 2(5), 42- 74.

- Bloom, A. (1987). The closing of the America mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students, New York: Simon & Schuster.
- Bolton, H., &Mosow, D. K. (1981). Microcomputers in the Classroom: A Foot in the Door. *Educational Computer Magazine*, *1*(3), 34-36.
- Casement, W. (1996). The great canon controversy: The battle of the books in higher education. Transaction Publishers.
- Cohen, M. R. (1979). Improving Teachers' Conceptions of Computer-Assisted Instruction. *Educational Technology*, *19*(7), 32-33.
- Cunningham, S. (1981). Off to a Good Start with Microcomputers. Educational Computer Magazine, *1*(3), 38-39.
- Duncker, K., & Lees, L. S. (1945). On problem-solving. Psychological monographs, *58*(5), 1-10.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, *57*(3), 1953-1960.
- Jenkins, T. M., &Dankert, E. J. (1981). Results of a three-month PLATO trial in terms of utilization and student attitudes. Educational Technology, 21(3), 44-47.
- Klassen, D. L., Anderson, R. E., Hansen, T. P., & Johnson, D. C. (1980). Study of Computer Use and Literacy in Science Education 1978-1980. Minnesota Educational Computing Consortium.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. Journal of educational computing research, *32*(2), 131-152.
- Levine, L. W. (1996). The opening of the American mind: Canons, culture, and history. Boston: Beacon Press.
- Mishra, P., & Foster, A. (2007) The claims of games: A comprehensive review and directions for future research. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2227-2232). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mishra, P., & Koehler, M. (2005). Educational technology by design: Results from a survey assessing its effectiveness. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1511-1517). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2003). Not ‘‘what’’ but ‘‘how’’: Becoming design-wise about educational technology. In Y. Zhao (Ed.), What teachers should know about technology: Perspectives

and practices (pp. 99–122). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017.
- National Research Council. (1999). Being fluent with information technology. Committee on Information Technology Literacy. Washington, DC: National Academy Press.
- Payne, J. S. (1984). An inservice workshop approach that helps teachers reduce computer anxiety. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 - 840).
- Pennock, R. (2001). Intelligent design creationism and its critics: Philosophical, theological, and scientific perspectives. MIT Press.
- Polly, D., Mims, C., Shepherd, C. E., &Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 863-870.*Doi:10.1016/j.tate.2009.10.024.*
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational researcher, *15*(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard educational review, 57(1), 1-22.
- Simpson, N. (1983). A Research Study of School Computer Use. EducationalComputer, *3*(4), 15,16-37.
- Vensel, G. J. (1981). Changes in attitudes of preservice special educators towards computers. Teacher Education and Special Education, 4(3), 40-43.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: a review of the literature. Journal of computer assisted learning, 29(2), 109-121.
- Zimmerman, J. (2009). Whose America?: Culture wars in the public schools. Harvard University Press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها

إعداد :

أ / جابر بن عبد الله حسن شراحيلي
مشرف قيادة مدرسية بتعليم جازان بالمملكة العربية السعودية

دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها

أ / جابر بن عبد الله حسن شراحيلي
مشرف قيادة مدرسية بتعليم جازان بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على تصورات قادة المدارس ومشرفوها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم،واستعان بأداة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغ عددها (٢٦٠) من قادة المدارس ومشرفيها بمنطقة جازان التعليمية. وقد توصل البحث إلى اتفاق عينة البحث على أهمية دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني والمعرفي والمهاري، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها تعزو لمتغيري (المسمى الوظيفي – النوع). كما أوصى البحث بضرورة إلحاق مدراء المدارس بدورات تدريبية تركز على تعريفهم بمهام ومسؤوليات العمل المدرسي وكيفية توظيف الإمكانات المتوفرة في إنجاح العملية التعليمية وتحسين نواتج التعلم.

الكلمات المفتاحية: الدور – القيادة المدرسية – نواتج التعلم.

School Leadership' Role in Improving Learning Outcomes According to the Perceptions of School Leaders and Supervisors

Jaber Abdullah Hassan Sharhahili

Abstract:

The research aimed at identifying school leadership' role in improving learning outcomes according to the perceptions of school leaders and supervisors. The research has used the descriptive analytical approach and used the questionnaire that was applied to a sample of (260) of the school leaders and supervisors in Jazan Educational district. The research indicated that the research sample has high agreement on the importance of school leadership' role in improving learning outcomes in the emotional, cognitive and skill aspect. The research also indicated that there are no statistically significant differences on (0.05) between the responses of the sample members on school leadership' role in improving learning outcomes according to the perceptions of school leaders and supervisors attribute to variables (job title - gender).The research recommended the need of school principals to training courses focusing on knowing them of the tasks and responsibilities of schoolwork and how to use the potential available in the educational processsuccess and improving learning outcomes.

Keywords: role - school leadership - learning outcomes.

• **المقدمة**:

تعد القيادة المدرسية حجر الزاوية في تمكين النظام التعليمي من تحقيق أهدافه؛ حيث تعد القيادة المدرسية في جوهرها عملية قيادة وقدرة على التأثير في

أفراد المدرسة من إداريين ومعلمين وطلاب وتحفيزهم لأداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، وتوفير بيئة مدرسية تسودها الثقة والتقدير والتعاون والمشاركة ورعاية وإثارة دافعيتهم لتطوير المدرسة ورفع الكفاءة والإنتاجية فيها وإنجاز الأهداف التربوية وتحسين الأداء المدرسي بصفة عامة ونواتج التعلم بصفة خاصة.

ولقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً ملحوظاً في مجال التنمية المهنية للقيادات المدرسية باعتبارها أحد المداخل التي يعول عليها في إصلاح التعليم، حيث تم إنشاء المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، كمبادرة للتطوير المهني للمعلمين والمعلمات والقيادات المدرسية، كما تم إطلاق برنامج مهارات القيادة الفعالة القادة ووكلاء المدارس بالشراكة مع معهد الإدارة العامة، بهدف تنمية وتطوير معارفهم ومهاراتهم في القيادة التربوية الفعالة (وزارة التعليم، ٢٠١٧). كل ذلك الاهتمام يأتي في سياق ما أكد عليه برنامج التحول الوطني، حيث نص أحد مؤشرات الهدف الاستراتيجي الثاني الخاص بالتعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م بأن يرتفع متوسط ساعات التطوير المهني في القيادة التعليمية التي أتمها قادة المدارس إلى (٢٠) ساعة سنويا (السبيعي والداودي، ٢٠١٧: ١٠٣).

وقد أكد التربويون على أهمية القيادة المدرسية في تنفيذ برنامج التعليم ونجاحها، حيث أصبحت مهمة الإدارة المدرسية تدور حول المتعلم وتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي والبدني والاجتماعي، والتي تساعد على تحسين العملية التربوية التحقيق هذا النمو، كما أصبح محور العمل في الإدارة المدرسية يدور حول تحسين نواتج التعلم (السبيل، ٢٠١٣: ١٦).

لذلك فإن للقيادة المدرسية دور في تطوير جودة أداء كل من له علاقة بالعملية التعليمية والمعنيين بالعمل بما وعلى رأسهم المعلم الذي يلعب الدور الأكبر في وصول العملية التعليمية إلى غايتها المرجوة في تنشئة جيل متكامل في جميع الجوانب ومهيأ للمستقبل.

وقد أوضحت الدراسات الحديثة فشل محاولات الإصلاح في التعليم في معالجة عدد من المشكلات الأساسية في مقدمتها غياب القيادة المتمثلة الإدارة التربوية التي هي المفتاح لإحداث عملية التطوير للنظام التربوي، لذا فمن المهم التحول من النمط الإداري التقليدي إلى نمط جديد يتميز بالقدرة القيادية والإبداعية لتفعيل أداء المؤسسة التربوية بما يناسب ومتطلبات الإصلاح التربوي المنشود؛ ولقد احتل دور مدير المدرسة اهتماما كبير في الأدبيات التربوية؛ وذلك لما له من أثر كبير في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب؛ بالإضافة إلى مسؤوليته في تحقيق المخرجات التربوية، والحصول علي مخرج تعليمي ذي جودة عالية؛ ومضاعفة إفادة المستفيد الأول منه وهو الطالب (الصفار، ٢٠١٣: ٢٢٠). ولقد برز الاهتمام بفاعلية المدرسة وتحسين جودة خدماتها التربوية مطلع الألفية الجديدة مع تزايد

الاهتمام الدولي بتقييم الأنظمة التعليمية ومقارنتها إضافة إلى العديد من المتغيرات والتوجهات التربوية الجديدة التي فرضت اتجاها يتطلب قيادة مدرسية فاعلة قادرة على تحسين العمليات التعليمية وتوجيه جهود العاملين وحل المشكلات التربوية وقيادة التغيير لتعزيز وتحسين الأداء المدرسي. ولقد ظهر قبل ثلاثة عقود مصطلح قيادة التعلم، والذي يركز على تعلم الطلاب وتحقيق بيئة تعليمية فاعلة، مما يجعل وظيفة القائد المدرسي اكثر تعقيدا من أي وقت مضى، مما يبرز الحاجة لقادة فاعلين قادرين على إصلاح المدارس(Garcia, 2017)، من حيث تحديد الأهداف ووضع الخطط التنفيذية والمستقبلية، وتوزيع المهام، وإدارة الوقت وتفويض الصلاحيات والشراكة مع المجتمع في صناعة القرارات، وإعداد وتنفيذ ميزانية المدرسة، وتحسين العلاقات والشراكة المجتمعية، وتقويم الأداء والتنمية المهنية للمعلمين باتباع أساليب حديثة وكل ما يعزز إيجاد بيئة تعلم حيوية(Milton, 2011).

وتمثل نواتج التعلم ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادراً على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي معين، وتسعى مؤسسات التعليم جاهدة إلى صياغة نواتج التعلم المنشودة، ويجب أن تكون هذه النواتج واضحة للمعلم والمتعلم من أجل الحرص على تحقيقها وإكسابها للمتعلم. بغية إعداد طلاب قادرين على استيفاء متطلبات المجتمع وتطويره، وإلى ما يتطلبه سوق العمل في ضوء متغيرات المستقبل وما تتضمنه معارف ومهارات متطورة (الجزار، ٢٠١٣: ٣٧٥).

بالإضافة إلى أن صياغة نواتج التعلم بشكل محدد ودقيق يساعد المعلم على تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب المتعلم لنواتج المقصودة بعيداً عن العشوائية، واختيار محتوى المقرر الدراسي والتركيز على الأولويات المهمة، واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن المتعلم من اكتساب نواتج التعلم المقصودة وتحديد الأنشطة التعليمية المناسبة ثم اختيار أساليب التقويم الموضوعية المناسبة، مما يؤدي إلى التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج التقويم لنواتج التعلم، يفيد في توجيه تركيز المتعلم على تحقيق هذه النواتج، والحث على مشاركة المتعلم، والتواصل بين المعلم والمتعلم.أما بالنسبة للمجتمع فإن تحديد نواتج التعلم يوضح صفات ومهارات مخرجات التعليم التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، ويعطى أفراد المجتمع ثقة في هذه المؤسسة، ويعمل على توجيه الدعم المعنوي للمؤسسة التعليمية من أجل تحقيق أهدافها (الجزار، ٢٠١٣: ٣٩٠).

استناداً إلى ما سبق تتضح أهمية القيادة المدرسية في تحقيق فاعلية المؤسسة التعليمية ككل من خلال الأدوار المختلفة التي يمكن للقيادة المدرسية القيام بها لتحسين العمليات التعليمية وتوجيه جهود العاملين وحل المشكلات التربوية وقيادة التغيير لتعزيز وتحسين نواتج التعلم؛ لذلك فقد جاء البحث الحالي للتعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها.

• **مشكلة البحث**:

تبذل وزارة التعليم في المملكة ممثلة بإدارات التعليم في مختلف المناطق جهوداً كبيرة لإعداد الكوادر القادرة على إيجاد بيئة مدرسية إيجابية آمنة تتيح للطلبة فرص التعلم والتعليم المنشود، ويتوقف نجاح هذه الجهود بدرجة كبيرة على قدرة القيادة المدرسية على تخطيط وتنظيم ومتابعة هذه الجهود في إيجاد مبنى مدرسي يحتوي كل المرافق والتجهيزات الآمنة، وتوفير الخدمات الصحية الوقائية والإرشادية التي يحتاجها الطلبة، وحمايتهم من الأفكار الضالة والخرافات والشعوذة، كما يتوقف هذا النجاح على مدى قيام مديري ومديرات المدارس بمهامهم في تحقيق بيئة مدرسية إيجابية تدعم المعلمين والمعلمات والطلبة (البطاينة، ٢٠١٦: ٢٧٢). ولقد أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بناء على نتائج برامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) إلى أنه توجد علاقة بين فاعلية المدرسة وأداء القائد، والحاجة إلى أنواع جديدة من التدريب والتطوير ليكون قائد المدرسة ناجحاً في دوره (السبيعي، ٢٠١٩: ١٠٢).

وعلى الرغم من أن نوعية المعلمين لها التأثير الأكبر على دافعية وتحصيل الطلبة،إلا أن نوعية القيادة تؤثر في دافعية المعلمين ونوعية تعليمهم، والتي تؤثر فيما بعد على أداء الطلبة، وقد أظهرت دراسة (Sammons, 2011) وجود آثار مباشرة وغير مباشرة لقيادة المدرسة على الإجراءات المدرسية والصفية، والتي يتوقع أن تؤدي إلى إحداث التغييرات والتحسينات في الأداء الأكاديمي للمدارس.كما أظهرت نتائج دراسة (Hanna, 2010)أن القيادة التعليمية تعتبر عنصرا أساسيا في فعالية البرامج المدرسية ونجاح الطلبة،وذلك من خلال البحث في سلوكيات محددة للقيادة التعليمية وعلى جميع المستويات. كما توصلت دراسة (Alves, 2015) إلى أن للتنظيم المدرسي والممارسات القيادية للمدير دور في تعزيز نتائج الطلاب، وأوصت دراسة(Hallinger&Heck, 2011) بمناقشة القضايا المتعلقة بتطوير ممارسات القيادة المدرسية لتحسين نواتج التعلم.كما أوضحت الأبحاث الحديثة أن لنواتج التعلم تأثيرا إيجابيا كبيرا على التعلم، وأنها مهمة في تقييم تعلم الطلبة وتحسين جودة التعليم(Lennon, et al, 2014). وبما أن الدور الأساسي للقيادة المدرسية هو توجيه المعلمين نحو تحقيق أهداف التعليم، وتقع عليهم مسؤولية تحديد النشاطات التي يقوم الأفراد بإنجازها، وتنظيم وتوجيه وتنسيق المواد التنظيمية الموجودة والممنوحة للمؤسسات التعليمية لضمان تحقيق الأهداف، وبهذا فإن تحديد الأدوار التربوية التي يمارسها قادة المدارس يمثل مساهمة في تحقيق الأهداف لها والعمل ضمن أدوار قيادية تربوية متجددة المفاهيم من أجل العمل على النهوض بمستوى النظام التربوي (العتيبي، ٢٠١٨: ٢٠).

مما سبق يتضح الحاجة إلى التعرف على أدوار القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم على اعتبار أن تحقيق أهداف التعلم تعد من أهم أدوار القيادة المدرسية، من هنا تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم تعزي لمتغيرات (المسمى الوظيفي – النوع)؟

• **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها،وعرض الدراسات السابقة وتحليل الأطر النظرية للقيادة المدرسية ونواتج التعلم،من أجل تقديم نتائج معبرة عن الواقع الفعلي، وفي ضوء هذه النتائج يتم تقديم توصيات تساهم في تفعيل دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم.

• **أهمية البحث**:

• **الأهمية النظرية**:

- تنبثق أهمية البحث من أهمية موضوع القيادة المدرسية ودورها في تحسين نواتج التعلم.
- التعرف على أنماط القيادة المدرسية باعتبارها من المحددات المؤثرة على تحسين نواتج التعلم.
- قلة البحوث والدراسات التي تناولت دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم.

• **الأهمية التطبيقية**:

- من المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة المسئولون وصناع القرار في وزارة التعليم نحو تطوير دور قادة المدارس في تحسين نواتج التعلم من خلال وضع خطط لتطوير أداء القيادات المدرسية.
- كما أنه من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة قادة المدارس والمعلمون من خلال التعرف على دور قادة المدارس في تحسين نواتج التعلم.
- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء خبرات القيادات المدرسية من خلال تقديم عدد من الأدوار والأفكار التي يمكن تطبيقها في مجال القيادة المدرسية لتحسين نواتج التعلم.

• **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لهذه الدراسة، حيث يتم وصف الظاهرة، وتحليل بياناتها وتفسيرها؛ لاستخلاص تعميمات ونتائج ذات مغزى يمكن الإفادة منها في تحسين نواتج التعلم.

• **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تناول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على(٢٦٠) من قادة المدارس ومشرفيها.

- الحدود المكانية: تم تطبيق أداة البحث في مدارس المنطقة التعليمية بجازان.
- الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ

- **مصطلحات البحث**:
- **أولاً**: **الدور**:Role

يعرف بأنه: مجموعة المهام والواجبات الرسمية وغير الرسمية التي تحقق ما يراد أو ما هو متوقع من مديري المدارس (نحيلي، ٢٠١٤: ١٤٥).

ويعرف الدور إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والممارسات والمعايير والمهام التي يقوم بها قادة المدارس من أجل تحسين نواتج التعلم بمدارس المملكة العربية السعودية.

- **ثانياً**: **القيادة المدرسية**:School Leadership

تعرف بأنها: عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مدرسته لإقناع العاملين وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون، والتأثير في سلوك الآخرين الذين يعملون معهم، وتوجيه سلوكهم لتحقيق قيادة فاعلة مبنية على أسس تربوية قادرة على تحقيق الأهداف (جلام، ٢٠٠٩: ٣٦١).

وتعرف القيادة المدرسية إجرائياً بأنها: القدرة على التأثير في العاملين بالمؤسسة التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، ومساعدة التلاميذ على تحيق أقصى مستوى للتعلم، من خلال تبادل المعارف والمهارات والاتجاهات، وإنجاز المهام الموكلة إليهم.

- **ثالثاً**: **نواتج التعلم**:Learning Outcomes

عرف عبد العزيز (٢٠١٧: ٥٠٣) نواتج التعلم بأنها: كل ما يتطلب أن يكتسب المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم نتيجة مروره بخبرة تربوية معينة من خلال دراسته لمنهج معين.

وتعرف نواتج التعلم إجرائياً بأنها: كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، في ضوء الدور المتوقع للقيادة المدرسية وإشراف القياد المدرسية لإكساب هذه المجالات للمتعلم.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**
- **أولاً**: **الإطار النظري للبحث**

تم تقسيم البحث إلى محورين بهدف التعرف بشكل دقيق على الأدبيات النظرية التي تناولت كل جانب من جوانب البحث الحالي كما يلي:

- **المحور الأول**: **القيادة المدرسية**
- **أولاً**: **مفهوم القيادة المدرسية**

تعددت تعريفات القيادة المدرسية بتعدد المفاهيم والاتجاهات الإدارية وما صاحبها من تطورات، كما أن المفهوم قد تطور بتطور العملية التعليمية، وفيما يلي بعض مفاهيم القيادة المدرسية: يعرفها جابر (٢٠٠٩: ٢٢) بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين

وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم.

ويعرفها ماثيو(Matthew (2008: 9 أنها: قدرة القيادي المدرسي على الوعي المتزايد بالمواطنة العالمية، وجعل مدرسته تتنظر لنفسها من خلال علاقتها بمجتمعها الواسع والعالم الذي تنتمي إليه، والتكيف مع الظروف المتجددة، والبقاء فعالة وسط السياقات المتغيرة، واتخاذ القرارات المنسجمة مع التوجهات في سياقها المحلي والعالمي، وامتلاك المرونة، وتعزيز عمليات التغيير والإبداع، والعمل بانفتاح مع وجهات نظر متعددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

وتعرف القيادة المدرسية إجرائياً بأنها: القدرة على التأثير في العاملين بالمؤسسة التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، ومساعدة التلاميذ على تحقيق أقصى مستوى للتعلم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وإنجاز المهام الموكلة إليهم.

- **ثانياً: وظائف القيادة المدرسية**

تتمثل أهم وظائف القيادة المدرسية فيما يلي (خليل، ٢٠٠٩: ٤٩)، (عايش، ٢٠٠٩: ٨١):

- وظيفة التخطيط: أن التخطيط هو الترجمة العملية للأهداف التعليمية وما يجب أن ينفذ من برامج ويتضمن توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها ووضع معايير الأداء وجدولة الأعمال زمنية ومن خلال هذه الوظيفة يهتم قائد المدرسة بتوقع المستقبل وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية المعلنة.
- وظيفة التنظيم: ويقصد بها توزيع الأعمال المختلفة على العاملين كل في مجال تخصصه، وإعطاء هؤلاء العاملين الصلاحيات لإنجاز ما أسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة وبأعلى مستوى للأداء.
- وظيفة التوجيه: هو عملية هدفها التأكد من النتائج التي تحققت أو تلك التي في سبيلها إلى التحقق مطابقة للأهداف المقررة أو غير مطابقة، ومن خلال المتابعة تقدم تغذية راجعة فورية.
- وظيفة الرقابة: هو الإشراف على تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له سواء كان ذلك يتعلق بالدراسة أو الأنشطة المدرسية أو الأعمال الإدارية أو غير ذلك مما تقدمة المدرسة أو تقوم به من خدمات التربوية.

ونظرا للتغيرات الكبيرة في طبيعة مفهوم المدرسة وأهدافها أصبح للقيادة المدرسية الكثير من الوظائف (الجريوي، ٢٠١٥: ٢٤٨)، ومن أهمها:

- تهيئة الظروف والمناخ التعليمي الملائم لحدوث تعليم فعال.
- زيادة النمو المهني للمعلمين من خلال تزويدهم بالخبرات الضرورية المناسبة لتنظيم العملية التعليمية.
- تنظيم العمل المدرسي وإدارته وتنسيقه في ظل التطورات الحديثة في مجال العلم والتكنولوجيا.

- الإشراف على برامج النشاط المدرسي وتحسينه، وقيادة المدرسة بالصورة الديمقراطية السليمة التي توفر الأمن والحرية والأمان لحدوث التعلم الفعال.
- توجيه الطلاب للتكيف مع الحياة.
- تحسين النمو الجسمي والوجداني والنفسي للطلاب.

مما سبق يتبين تعدد وظائف القيادة المدرسية ومجملها يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية، فلم تعد تهدف إلى مجرد تسيير شؤون المدرسة والمحافظة على النظام وضبط التلاميذ فيها أو تلقين التلاميذ وحشو أذهانهم بالعلوم والمعارف بل أصبحت أهدافهم تتمحور حول تهيئة وتوفير الإمكانيات التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل وتحقيق نواتج التعلم المأمولة.

- **ثالثاً: أهداف القيادة المدرسية**

يمكن تحديد أهداف القيادة المدرسية فيما يلي (ناصر الدين، ٢٠١٦: ٨):

- أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديداً الاختصاصات والمسؤوليات.
- أن يكون كل فرد في المدرسة على معرفة بواجباته ومسؤولياته وبالدور المطلوب منه.
- أن تكون كل طاقات المدرسية مجندة لخدمة العملية التعليمية.
- أن تكون الروح السائدة التي تعمل إدارة المدرسة على خلقها قائمة على فهم حقيقي.
- إظهار روح الود والاحترام، وأن يكون أساس التفاهم محاولة الإقناع والاقتناع.
- أن يكون قائد المدرسة قدوة حسنة في مظهره،وسلوكه، وتصرفاته، وأن يكون الإحساس دائما بالمسؤولية الملقاة على عاتقه.
- أن تكون القيادة المدرسية قادرة على تكوين علاقات إنسانية قائمة على روح الأخوة، والإخلاص والأمانة في العمل، والمرونة في تسيير أعمال المدرسية، والبحث عن أراء الآخرين وأفكارهم، والعمل على تحقيق المصلحة العامة.
- أن تظهر القيادة المدرسية قدرتها على مواجهة المواقف والأزمات بهدوء وثبات.
- أن تكون على تواصل مستمر مع أولياء أمور التلاميذ والمجتمع المحلي.
- توفير العناية الشاملة لجميع المتعلمين من خلال التمكن من البنية المعرفية للمواد الدراسية.
- تهيئة ظروف ملائمة للعاملين من أعضاء هيئة التدريس وجميع الأفراد في المؤسسة التعليمية.

إضافة إلى الأهداف السابقة فإن للقيادةٍ المدرسيةٍ دوراً مهماً في العملية التعليمية باعتبار القائد المدرسي مشرفا تربويا مقيما، فهو الذي يقوم بتنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي، وهو الذي يشرف على النشاط المدرسي ويعمل على تحسينه، كما أنه يسعى لزيادة النمو المهني للمعلمين، ويعمل على توجيه الطلبة ومساعدتهم للنهوض بهم من جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية.

• **رابعاً: نظريات القيادة المدرسية**

تعددت نظريات القيادة المدرسية حسب الاتجاهات الفلسفية التي تناولتها وفيما يلي إيجاز أهم هذه النظريات(باشيوه، ٢٠١٤: ٣٤)، (رسمي، ٢٠١٨: ١١٢)، (السحلي، ٢٠١٩: ١٦٥):

- نظرية الرجل العظيم: تعد هذه النظرية من أقدم نظريات القيادة ويرجع تاريخها إلى عهد الإغريق، واستندت إلى افتراض أن الأحداث والنتائج العظيمة يقوم بها رجال عظماء، وأن القادة يولدون قادة ولديهم ميزات وخصائص يرغبون بها أتباعهم، وتفترض هذه النظرية أن التغيرات التي تطرأ على الجماعة إنما تتم عن طريق شخص ما له قدرات غير عادية، وقد وجهت لهذه النظرية العديد من الانتقادات منها أن هذه النظرية لا تؤمن بتنمية المهارات القيادية، بل إن القائد يولد وله صفات القوة وهذا لا يمكن أن ينطبق على كافة المجتمعات، فلكل مجتمع ظروفه وخصائصه ومنها أن القائد قدرته على التغيير ترتبط بالزمن الذي يتولى فيه القيادة.
- نظرية السمات: وتؤكد هذه النظرية أن القائد يجب أن يتصف بسمات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية محددة من قوة الشخصية والذكاء والدهاء والحزم وقوة الإدارة والثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الجماعة وكسب ثقتهم وصحة الجسم والحيوية إلا أن امتلاك السمات الشخص لا يضمن النجاح لصاحبها بحيث لا توجد سمة واحدةتميز القائد عن غيره والقيادة ليست مجرد سمات يحصل عليها القائد بالوراثة السمات التي يجب أن يتصف بها القائد: الثقة بالنفس الاتصاف بروح المبادأة والمبادرة والتجرد وعدم التحيز.
- النظريات السلوكية: نتيجة لإخفاق نظريات السمات في تقديم تفسير واضح ومقبول لفعالية القيادة ونتيجة ظهور حركة العلاقاتٍ الإنسانية تحول اهتمام الكتاب والباحثين إلى جانب السلوك القيادي استنادا إلى افتراض أن السلوك القيادي يؤثر مباشرة في فعالية الجماعة.
- نظرية الموقف: تعتمد هذه النظرية علىٍ أن سمات القائد ترتبط مع المواقف القيادية، وأن نوعية القادة تختلف وفقا لاختلاف المواقف والظروف، كما تفترض النظرية عدم وجود أسلوب قيادي مثالي، وأن نجاح القائد لا يعود إلى أسباب خارجية وإنما يرجع إلى الربط بين السمات الشخصية والموقف القيادي.
- النظرية التفاعلية: جمعت هذه النظرية بين نظرية السمات ونظرية الموقف، وتستند إلى أن القيادة عملية تفاعل اجتماعيين القائد ومرؤوسيه وتحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم، وهدف أنصارها إلى تحديد الأبعاد والخصائص التي تمكن القائد من النجاح مع جماعة معينة وهي المجموعة العاملة، والمناخ الاجتماعي للجماعة، ودرجة الألفة بين أفراد الجماعة، ومدى الاختلاف في وجهات النظر.
- النظرية التبادلية: تنظر هذه النظرية إلى وجود علاقة تبادلية بين القادة والمرؤوسين، وترجع أهمية النظرية التبادلية في القيادة إلى تشجيعها لزيادة الوعي بمعرفة حاجات الآخرين، وحرصها على التبادل العادل الذي يحدث بين القائد والمرؤوس.

• **خامساً: أنماط القيادة المدرسية**

تعددت تصنيفات أنماط القيادة لدى الباحثين في الإدارة وذلك تبعاً إلى طبيعة المؤسسة واتجاهات الباحثين أنفسهم، إلا أن الفكر الإداري المعاصر اتفق على تصنيف أنماط القيادة المدرسية كما يلي:

- النمط الديمقراطي: تقوم الإدارة الديمقراطية على العديد من الأمور منها: الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل العمل، تشجيع الأفراد على المشاركة، الاهتمام بجميع عناصر الإدارة التخطيط، التنظيم، المتابعة بشكل جيد، الاهتمام بالنمو المهني للعاملين، عقد لقاءات دورية مع العاملين، الاعتراف بالفروق الفردية ومراعاتها، تغليب المصلحة العامة على المصالح الشخصية، الاهتمام بمبدأ التفويض في العمل الإداري، الاتصالات الجيدة داخل المؤسسة،تهيئة المناخ الصحي السليم، توثيق الصلة القوية بين المؤسسة والبيئة المحيطة، الاهتمام بالعوامل الإنسانية بحيث لا يؤثر على العمل.وتتضح السمات الشخصية للمدير من النمط الديمقراطي في (قوة الشخصية مع التواضع، تقبل النقد البناء، الاعتراف بالفروق الفردية، احترام العاملين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية، الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد) (الصباطي، ٢٠١٧: ١٤٩).
- النمط الأوتوقراطي (التسلطي – الديكتاتوري): ويطلق عليها القيادة التسلطية أو القيادةالاستبدادية، والأوتوقراطي هي كلمة لاتينية تعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المنظمة الأوامر وآراء ونفوذ واستبداد وسلطة وبطش شخص واحد هو قائد المنظمة، وفي ظل هذا النمط يعمل المدير على ضرورة طاعة جميع العاملين لأوامره دون مناقشة، وجميع قراراته (الصباطي، ٢٠١٧: ١٤٩).
- النمط الترسلي (المتساهل – الفوضوى): يتولى القائد إمداد المجموعة بالمعلومات والتوجيهات، ولا يشترك في تحمل أية مسئولية، يترك اتخاذ القرارات للأفراد، وتصبح الجماعة غير مستقرة مفككة، ويتأخر العمل بغياب القائد، وتظهر الغوغائية في العمل الإداري.وهذا النوع من القيادة يتميز بكون القائد لايتدخل في شؤون الآخرين حيث يقوم القائد بتوصيل المعلومات إلى الأفراد ويترك لهم حرية التصرف دون أي تدخل مما ينجر عنه قلة الإنتاج وعدم احترام لشخصية القائد (عبد القادر، ٢٠١٣: ٢٣٣).
- القيادة التشاركية والإبداعية: تعرف القيادة التشاركية بأنها مشاركة قائد المدرسة في القرارات الإدارية المدرسية للعاملين فيها، كما أنها نمط قيادي قائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين المدير والعاملين في جميع وظائف الإدارة وحل المشكلات مما يحقق الأهداف المدرسية. كما تعني القيادة الإبداعية قدرة القائد المدرسي على تغيير أو تجديد أو استحداث نهج أو أسلوب جديد، واستعماله بتقنيات حديثه مع متطلبات البيئة، وتكون مناسبة لتطلعات وحاجات المجتمع والعصر الحديث.ومن الملاحظ أن القيادة الإبداعية تحوي جميع خصائص تلك الأنماط، بل إن كل نمط منها يقتبس خاصية أو ميزة من مزايا القيادة الإبداعية (آل حسين، ٢٠١٨: ١٠٦).

- **المحور الثاني: نواتج التعلم**
- **أولاً: مفهوم نواتج التعلم**

تشير نواتج التعلم المستهدفة إلى النتائج التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في الطلاب من خلال برامجها المختلفة والمرتبطة بالمعايير الأكاديمية، وتعكس رسالتها، وتكون قابلة للقياس؛ وترتبط بشكل واضح بالمحتوى العلمي والطرق المختلفة التدريس وتقويم الطلاب، وتؤدي إلى تحقيق مواصفات الخريج وتصنف إلى المعرفة والفهم، والمهارات الذهنية، والمهارات المهنية والعملية والمهارات العامة والمنقولة (خواجه، ٢٠١٨: ١٥٨). لذا فإن نواتج التعلم تهدف إلى التعرف على ما اكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات من خلال دراسات معينة من خلال دراسته لمنهج معين، وتتعدد مفاهيم نواتج التعلم ويمكن تناول أهمها كما يلي:

تعرف نواتج التعلم بأنها: "أداء الطلاب الملاحظ الذي يوضح أن الأهداف المقصودة للتعلم قد تحققت، وتستخدم للتعبير عن النتائج المقصودة بعبارات دقيقة" (درندري، ٢٠١٠: ٨).

كما تعرف بأنها: تلك النواتج التي تتضمن مجموعة من المستويات المستهدف ومنها: مستوى المؤسسة، ويركز على خصائص الخريج المثالي من الجامعة ومستوى البرنامج، ويتناول نواتج التعلم المتوقعة من الطلبة المسجلين في برنامج أو في قسم، ومستوى المقرر، ويركز على نواتج التعلم المتوقعة للطلبة الذين يدرسون مقررا في مستوى معين في البرنامج (اللويش، ٢٠١٦: ٢٠٢).

كما يقصد بنواتج التعلم: "العنصر الرئيس الذي يصف ويقيم المؤهلات، فنواتج التعلم تشير إلى ما هو متوقع من حامل مؤهل ما معرفته وفهمه والقدرة على أدائه" (الغامدي وزغاوي، ٢٠١٨: ١٥). كما يقصد بها: التغير المقاس في مستوى تعلم الطالب كمحصلة لما تم إكسابه له من معارف ومهارات وقيم من خلال ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية باستخدام مصادر التعلم المختلفة (عبد العال، ٢٠١٨: ٢٧٠).

كما تعرف بأنها: ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، وفق معايير قياسية محددة، ويكون المتعلم قادر على أدائه في نهاية التعلم (شبل الزق، ٢٠١٤: ١٦).

وتعرف نواتج التعلم إجرائياً بأنها: كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، في ضوء الدور المتوقع للقيادة المدرسية لإكساب هذه المجالات للمتعلم.

- **ثانياً: أهمية نواتج التعلم**

تعد نواتج التعلم من المقومات الأساسية التي يعتمد عليها بشكل متزايد في المعايير المهنية والتعليمية، والمناهج، ومعايير التقييم، ويتم تحديد نتائج التعلم في كل من هذه الوثائق في مستويات متفاوتة من التفاصيل، ولخدمة أغراض

مختلفة كوضع التوقعات حول قدرات الشخص بعد الانتهاء من التأهيل، وتوجيه عملية التدريس؛ وتوجيه عملية التقييم(European Commission، 2011).

وتتضح أهمية نواتج التعلم فيما يلي

- **أهمية نواتج التعلم للطالب**:

تتضح أهمية تحسين نواتج التعلم للطالب فيما يلي(الباسل، ٢٠١٧: ٨١):

- تحقيق تعلم أفضل، حيث تكون جميع جهود القيادة بالكلية وجهود أعضاءهيئة التدريس موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصودة.
- التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطةوالمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.
- التعاون النشط بين الطالب وعضو هيئة التدريس في إطار اكتساب النواتجالمقصودة.
- التقويم الذاتي وتطوير الأداء أولاً بأول في ضوء قواعد واضحة محددة.
- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل انجاز المهام المرجوة.
- زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشودة.

- **أهمية نواتج التعلم للمعلم**:

تتضح أهمية تحسين نواتج التعلم للمعلم فيما يلي(الغامدي وزغاوي، ٢٠١٨: ١٦):

- تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيداً عن العشوائية.
- التركيز على الأولويات المهمة بما يتناسب واحتياجات الطلاب.
- اختيار محتوى المقرر الدراسي، واستخدام استراتيجيات التعليم والتعلم التي تمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المقصودة.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المنشودة.
- اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطالب النواتج التعلمالمقصودة.
- زيادة فرص اتصال المعلم بزملائه ومناقشة نواتج التعلم المستهدف اكتسابها الطلاب الكلية بما يحقق رؤيتها ورسالتها.
- التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب.

- **جـ) أهمية نواتج التعلم للمؤسسة التعليمية**:

تتضح أهمية تحسين نواتج التعلم للمؤسسة التعليمية فيما يلي(عبد العزيز، ٢٠١٧: ٥٠٨):

- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.
- توحيد جهود العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة.
- الاطمئنان على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلم الطلاب.
- توفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية.

يتضح من ذلك أن نواتج التعلم تعمل على تحقيق تعلم أفضل، حيث تكون جميع جهود القيادة وهيئة التدريس بالمؤسسة موجهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصودة، وتحقيق التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، حيث يختار الطالب الأنشطة والمهام وفقاً لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف، كما يؤدي الاهتمام بتحسين نواتج التعلم إلى التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة، وبالتالي التقويم المستمر وتطوير الأداء في المؤسسة التعليمية ككل.

- **ثالثاً: شروط صياغة نواتج التعلم**(**عبد العزيز، ٢٠١٧: ٥٠٩**):

- أن تكون مرتكزة حول المتعلم، والتركيز على ناتج عملية التعلم.
- القابلية للملاحظة والقياس، ووضوح المعنى واللغة باستخدام أفعال محددة وواضحة تعبر عن مستوى الأداء.
- تجنب الإطناب والتكرار، وتجنب أن تجمع الجملة الواحدة بين أكثر من ناتج تعلم لا يمكن قياسها بنفس الطريقة.
- أن تتنوع الأهداف ما بين معرفية ومهارية ووجدانية وتنموية.
- أن تراعي نواتج التعلم متطلبات الخريج وأرباب العمل.
- أن تكون نواتج التعلم واضحة بالنسبة لكلا من المعلم والمتعلم وأولياء الأمور.
- أن تركز النواتج على الجانبين النظري والتطبيقي للمتعلم.

كما أن نواتج التعلم الجيدة هي التي تعكس سلوكيات الطالب ومهاراته بعد انتهائه من دراسة المقررات الدراسية أو البرنامج التعليمي الذي التحق به. ويجب أن تشتمل هذه النواتج على خصائص الأهداف الذكية Smart Objectives وهذه الخصائص تتمثل فيما يلي (قاسم وحسن، ٢٠١٠: ١٢):

- أن تكون محددة *Specific*: أي تصف بالضبط ما الذي يمكن للطالب القيام به.
- أن تكون قابلة للقياس *Measurable*: أي تصف ما الذي يمكن ملاحظته أثناء المحاضرات أو داخل قاعات التعلم أو المعامل، أي أن الفعل الذي يحتويه ناتج التعليم ينبغي أن يكون قابلا للقياس وبالضرورة يجب أن يكون قابلا للملاحظة.
- أن تتضمن فعلاً نشطاً *Active* أي تصف الفعل النشط أو الإجراء الذي يطلب من الطالب القيام بعمله. ومن أمثلة هذه الأفعال: ينتج – يقترح - يصمم.
- أن تكون ذات صلة بالطالب والإمكانات *Relevant* أي تناسب الطالب وحاجاته الشخصية وكذلك تناسب الإمكانات التي تحيط بعمليتي التعليم والتعلم.
- أن تكون ذا وقت محدد *Time – Bound* أي أن يتحقق الناتج بانتهاء تدريس الموضوع المحدد أو المقرر الدراسي، وهو بهذا يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج.

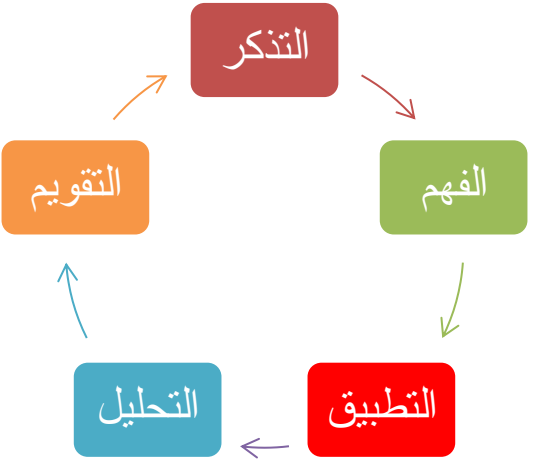
لذا فإن صياغة نواتج تعلم محددة ودقيقة تعين المعلم على تنظيم أعماله بما ييسر اكتساب طلابه لنواتج التعلم المقصودة بعيدا عن العشوائية، كما تساعده على تحديد الأنشطة بما يتناسب واحتياجات الطلاب، واستخدام استراتيجيات

التعليم والتعلم التي تمكن الطالب من اكتساب نواتج التعلم المقصودة، والعمل على اختيار أساليب التقويم الموضوعية والملائمة للتحقق من مدى اكتساب الطالب النواتج التعلم المقصودة.

- **رابعاً: تصنيف نواتج التعلم:**

صنف التربويون نواتج التعلم إلى ثلاثة مجالات رئيسة يقابل كل مجال منها جانباً من جوانب الشخصية التي تسعى المنظومة التعليمية إلى بنائها وتكوينها لدى التلميذ وتتمثل هذه المجالات في المجال الوجداني والمجال المعرفي والمجال النفس حركي(قاسم وحسن، ٢٠١٠: ١٢). ويمكن توضيحها كما يلي:

- الجانب الوجداني: وتعد المدرسة الوحدة الأساسية في عمل المؤسسات التربوية التي يعهد إليها تحقيق أهداف التربية نيابة عن المجتمع، ومن خلالها يتعلم الطلبة المعارف والخبرات، ويكتسبون المهارات والقيم والاتجاهات والميول، ونجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتطلب تكاتف الجهود، وتوفير مناخ تعليمي جيد ومناسب، ومتابعة كافة القضايا داخل المدرسة، على أن تشمل تلك القضايا خدمات المجال الصحي، وتوفير المرافق الجيدة و التجهيزات المدرسية، وتوفير خدمات الإرشاد والتوجيه من أجل تحقيق الصحة النفسية وتعزيز الأمن الفكري (البطاينة، ٢٧١:٢٠١٦). كما أن من أدوار القيادة المدرسية التوجيه الفردي للتلاميذ الذين قد يعانون من مشكلات التحصيل والمتابعة المدرسية، وذلك بتوفير برامج الإشراف والتوجيه اللازم لهم،وتوفير الخدمات العلاجية اللازمة للتلاميذ المرضى وتنظيم عملية الكشف الطبي الدوري للتلاميذ للتأكد من عدم وجود مشكلات صحية تعوق عملية النمو السليم لهم، كما يقع على عاتق القيادة المدرسية التوجيه والإشراف على البرامج التعليمية وتطويرها، وكذلك لا يقل أهمية عن ذلك الاهتمام بالعلاقات الإنسانية وذلك بإيجاد البيئة الأخوية في المدرسة باحترام شخصية المدرسين، وشخصية التلاميذ وغيرهم (ناصر الدين، ٢٠١٦: ٨).
- الجانب المعرفي: إن الإدارة المدرسية هي الجهة المسئولة عن تنفيذ البرامج الدراسية وإعدادها ومناقشة المناهج وتهيئة الجو العام في المدرسة، وتحديد العلاقات، ووضع معايير التقويم. لذا أصبح من الضروري للمشتغلين بالإدارة المدرسية معرفة المعلومات الأساسية لهذه الإدارة لاسيما بعد أن اتسع مجالها ليشمل النواحي الإدارية والفنية (رسمي، ٢٠١٨: ١١١). ويشمل المجال المعرفي جميع الأنشطة الذهنية أو العقلية، ويبدأ تصنيف نواتج التعلم في المجال المعرفي من العمليات العقلية البسيطة ويمتد إلى العمليات الأكثر تعقيدا من خلال التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وانتهاء بالتقويم (قاسم وحسن، ٢٠١٠: ١٦). والشكل (١) يوضح ذلك:
- الجانب المهاري: إن مسؤولية القائد المدرسي تعني بالدرجة الأولى إدراكه حاجات المدرسة بوصفها مجتمعة تربوية متكاملة، يسعى إلى وضع خدمات العملية التربوية لتلبية تلك الحاجات بكفاءة وفاعلية. فعلى مدير المدرسة



شكل (١) : المستويات المعرفية لجوانب التعلم إعداد الباحث

المشاركة في مختلف النشاطات والفعاليات المدرسية، وعليه أن يسهم بالتعاون مع العاملين في المدرسة بالتخطيط لأي نشاط تربوي فالنشاطات التربوية هي تلك البرامج التي تضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة في البرنامج التعليمي التي يقبل عليها الطلبة في رغبة ويزاولونها بشوق وميل تلقائي بحيث تحقق أهداف تربوية معينة (العتيبي، ٢٠١٨: ٣٣). كما تعمل القيادة المدرسية على تقديم الأنشطة المختلفة والتي من شأنها تنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية المرغوبة ويمكن إجمال أنواع النشاطات التربوية المدرسية ب (النشاط الرياضي، والنشاط الكشفي، والنشاط العلمي والعملي، والنشاط الاجتماعي والرحلات ونشاطات الأندية الصفية والخدمات العامة)، ومن النشاطات الأخرى التي ينبغي على قائد المدرسة الاهتمام بها وتهيئتها لإفادة المدرسة والعملية التعليمية الدروس التدريبية والندوات التربوية أو المهنية والمحاضرات والدورات التدريبية واللجان العلمية (العتيبي، ٢٠١٨: ٣٤). بالإضافة إلى أن بعض قادة المدارس بحاجة إلى إبراز قدراتهم الإبداعية من خلال الأنشطة التي تقدمها القيادة المدرسية، وذلك لدورهم في التأثير على منسوبي المدرسة، ولأنهم المسؤولون عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وللعلاقة الوثيقة بين القيادة والإبداع (آل حسين، ٢٠١٨: ١٠١).

- **خامساً: تقويم نواتج التعلم**

هو عملية إصدار حكم على مستوى اكتساب التلميذ لنواتج التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف وعلاجها ويتبين من هذا التعريف أن تقويم نواتج التعلم يتطلب توافر نواتج تعلم محددة، تمثل محكات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها التلميذ ويكون قادراً على بلوغها، كما يتطلب توافر مهام أو أدوات تقويم الجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق التلميذ لنواتج التعلم المستهدفة، وأيضا المقارنة بين المستوى الراهن لأداء التلميذ ونواتج التعلم المنشودة، وتفسير النتائج، بغية اتخاذ

قرارات سديدة بشأنه، بالإضافة إلى شمول عملية تقويم أداء التلميذ لكل من التشخيص والعلاج والوقاية معا، وتوافر مقاييس تقدير لتقدير مستويات التلاميذ، وأدلة مساندة للأداء (قاسم وحسن، ٢٠١٠: ٨).

كما أن تقويم نواتج التعلم يعتبر على نفس القدر من الأهمية فالغرض الرئيس من تقييم النواتج هو توفير أساس للتحسين المستمر في المناهج الدراسية، وطرق التدريس، والموارد المؤسسية وخدمات الدعم الأكاديمي، والتوظيف، والفعالية الشاملة لوحدة الأعمال الأكاديمية و غيرها من جوانب عمليات المؤسسة التي تؤثر على تعلم الطالب؛ ومن المهم أن تستند أي تغييرات أو تحسينات، تحدد من خلال عملية التقييم إلى أفضل البيانات الممكنة، وأن تلخص نتائج التقييم بشكل دقيق وموثوق به(Baker, et al, 2012).

كما يستخدم التقويم لقياس تحصيل وإنجاز التلاميذ النواتج التعلم، وتوجيه تعلم التلاميذ، وتوفير التغذية الراجعة لهم. وهناك استمرارية بين التقويم "البنائي/ التكويني"، "والتلخيصي أو النهائي" (قياس الإنجاز). ويلزم المزج بين المهام لتحقيق الأهداف المتنوعة وللتعرف على الإنجازات المختلفة للتلاميذ، وينبغي أن يتضمن المقيمون أيضا التلاميذ أنفسهم، حيث إن الهدف هو خلق متعلم مستقل ومنظم ذاتيا، ويركز التقويم الجيد على التغير النوعي في التعلم، وليس مجرد تراكم كمي للإجابات الصحيحة (Taylor, 2009: 783). وهناك أدوات عديدة لتقويم نواتج التعلم من أهمها: الاختبارات التحريرية، الاختبارات الشفهية، الملاحظة، الاستبيانات، المقابلات، تقويم الأداء، البورتفولىو.

- **سادساً: علاقة القيادة المدرسية بتحسين نواتج التعلم**

تؤدي القيادة المدرسية دوراً مهماً في تنفيذ الخطط والسياسات التعليمية التي تضعها الدولة ممثلة في وزارة التعليم، وهذا الدور مهم وحيوي في الارتقاء بالعملية التعليمية وبالتالي النهوض بالمجتمع، وتواجه المدرسة كأحد أبرز المؤسسات التعليمية في المجتمع العديد من التحديات والتطورات المعرفية والتقنية، مما جعل من الضروري إعادة النظر في دور المدرسة كمؤسسة تعليمية، وفي دور القيادة المدرسية باعتبارها العامل الرئيس في نجاح المدرسة في القيام بأدوارها المأمولة (الحربي والألفي، ٢٠١٨: ٣٧٥).

كما أن تنمية الطلاب علمياً ومهارياً وسلوكياً هو الهدف الأسمى للعملية التعليمية والذي يؤدي في نهاية المطاف إلى إخراج فردا قادرا ومؤهلا للعمل بشكل فعال مع محيطه بالشكل الذي يؤهله لنفع نفسه ومجتمعه؛ حيث يحمل قادة المدارس أمانة مجتمعية جسيمة، فهم المسؤولون عن تحقيق عديد من الأدوار التي تعنى بصياغة عقول ومهارات الطلاب على اختلاف أعمارهم (الغامدي والزهراني، ٢٠١٨: ٤٢٨).

لذا فإن النظرة إلى المدرسة وقيادتها باعتبارها مؤسسة تؤدي أدواراً مختلفة، وتتفاعل معها مجموعة من المجالات والعوامل، جعلت التربويين يعملون على

تطوير أداء القيادة المدرسية والوقوف على مدى فاعليتها، وجودة أدائها، وقدرتها على تحقيق أهدافها، وكفاءة معلميها والعاملين بها. كما أن الدور الجديد للقائد المدرسي يفرض عليه أن يتفهم المتغيرات الخاصة بسلوك الأفراد داخل المدرسة، فالقيادة المدرسية الواعية هي القادرة على تفعيل دور العاملين وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من أجل النهوض بالعملية التربوية كما وكيفا، وصولاً لتحقيق نتاجات تسمو بالمجتمع (الغامدي والغامدي، ٢٠١٧: ٣٤٠).

كما أن هناك عدة مهارات تبين مدى امتلاك المدير لثقافة التحسين التي تزيد من التحصيل والإنجاز لدى الطلبة في أربعة مجالات (أبو حامد، ٢٠١٣: ٣٠، ٣١):

- المجال الأول: يهتم بالعمل كفريق داخل المدرسةوالذي يتطلب توضيح المسؤوليات وتحديدها، والقيادة لتحقيق نتائج جيدة، واشتراك مجتمع المدرسة، وتشجيع المشاركة الكاملة، وتطوير القدرة على حل المشكلات.
- المجال الثاني: فيهتم بالتخطيط الاستراتيجي والمتابعة، حيث يتضمن تطوير الموافقة على رؤية وقيم المدرسة، وتحديد أهدافها ورسالتها، وتحديد نتائج التعلم المرغوبة اعتمادا على أهداف النظام، وتطوير خطة لتحسين المدرسة، وتحديد المصادر والموارد واحتياجات التدريب المطلوبة.
- المجال الثالث: يتعلق بالقيادة من خلال التوجيه وتعليم الآخرين، وتهيئة مناخ صحي للتحسين المدرسي، وتوصيل خطة التحسين المدرسي، وإعلام المعنيين بالنتائج، وتقييم أداء فريق العمل.
- المجال الرابع: يتم العمل فيه من خلال إدارة التغيير وتحسين التقدم، وذلك بتحديد التغييرات المطلوبة وفوائدها واستراتيجيات تنفيذها،وتفسير كيفية حدوث التغيير، والقياس المستمر للتقدم والاحتفاء به، وإثابة الذين أسهموا في تحقيقه.

ولقد قدم (Philips & Blase & Blasé, 2011) خمسة مقترحات ونصائح للمديرين للوصول إلى أقصى تأثير على تحصيل الطلبة من خلال التقييم الذاتي لتأثير قيادة المدير على تحصيل الطلبة، والحصول على تقييم الطاقم لأداء المدير للمسؤوليات القيادية، والتقييم المستمر للاتصال والتواصل داخل التنظيم المدرسي، والاجتماع بشكل دوري مع جميع الطلبة لتوضيح قوانين الضبط والنظام والعواقب المترتبة على المخالفات، والتركيز على المدرسة كبيئة التعلم الذي هو حق لكل طالب، وأخيرا فإن على المدير بدلا من القبول بالوضع الراهن في المدرسة، القيام بتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإيجاد المنظومات الفرعية لدعمها.

كما أن هناك مجالات عديدة يمكن استخدامها من قبل القيادة المدرسية بصورة مباشرة في توجيه سلوك المعلمين وتحسين أدائهم المدرسي والصفي بما ينعكس بالإيجاب على تحسين العملية التعليمية بشكل عام وذلك من خلال التالي (الشمري، ٢٠١٨: ٣١):

- الاهتمام بعملية النمو المهني للمعلمين من خلال استخدام أساليب جديدة بناء على حاجاتهم المهنية والإدارية والتي تأهلهم للعمل والحصول علي تعلم ذو

معني وفعال ينعكس على الطلبة، وذلك من خلال إعطاء المعلمين المزيد من الحرية والديمقراطية لتطبيق أفكارهم الذاتية وإظهار قدراتهم الشخصية.

- التعرف على حاجات المعلمين المهنية في عملية التدريس وتقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة لهم بناء على هذه الحاجات من أجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات المدرسة المادية والمعنوية بسهولة، وتسهم في تحقيق الأهداف المدرسية في أقل جهد وتكلفة ووقت.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين بناء على نشاطهم وخبراتهم وعملهم وقدراتهم، حتى يكون لدى المعلمين شعور بانتمائهم للمدرسة من خلال تبني تقنيات جديدة في التعلم، وهذا يتطلب سياسة تعليمية واضحة من قبل الإدارة التعليمية توفر لهم بيئة تعليمية ومناخ تعليمي مناسب لأدائهم الوظيفي.

ويتطلب تحقيق هذه الأدوار بفاعلية من قيادة المدارس إعادة التفكير بالدور الذي يقومون به وما إذا كان يناسب هذه المرحلة المفصلية في تاريخ المملكة العربية السعودية، وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التعليم بالمملكة اعتمدت مسمى قائد وقائدة مدرسة بدلاً عن مسمى مدير ومديرة المدرسة بعد صدور توجيه لجميع الإدارات التعليمية؛ بهدف أن ينعكس ذلك على ممارساتهم الإدارية والقيادية، وتأكيده بأن نجاح هذه المرحلة مرهون بقدرة القيادات المدرسية على فهم طبيعة هذه المرحلة ومدى قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية، ومن ثم يجب أن تبدأ عملية تطوير منظومة المدرسة من قيادتها باعتبارهم القادة المسؤولون في المقام الأول عن تحقيق الأهداف التعليمية.

ومن ثم يجب أن تبدأ عملية تطوير أداء المعلمين بالتركيز على إعادة النظر في الدور الاستراتيجي الذي يقوم به قادة المدارس حيث أنهم المفتاح الأساسي لضمان نجاح تحقيق أهداف الرؤية وتحسين نواتج التعلم. ويمكن للقائد المدرسي العمل على تحسين العملية التعليمية من خلال (كحيل، ٢٠٠٩: ٧٩٩، ٨٠٠):

- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب مختلفة ومتنوعة من أساليب التنمية المهنية التي تؤدي إلى رفع مستوى أدائهم المهني، من هذه الأساليب تبادل الزيارات الصفية حيث مهمة المدير توفير الإمكانات والظروف المناسبة التبادل المعلمين الزيارات فيما بينهم سواء في داخل المدرسة أم في خارجها.
- العمل على عقد اجتماعات مع المعلمين لمناقشتهم بالقضايا والمشكلات التعليمية التي تواجههم ومحاولة حلها من خلال الحوار والمناقشة الفعالة وتبادل الآراء والأفكار، ويقوم بعمل ورش عمل للمعلمين التي يتم العمل فيها بشكل تعاوني وجاد وديمقراطي ومن ثم التوصل إلى نتائج تعليمية يستفيد منها المعلمون في التعليم.
- تعريف المعلمين بأسلوب بحوث الموقف فهو أسلوب من الأساليب المستخدمة حديثا في تدريب المعلمين من أجل تنمية مهاراتهم ومعارفهم، وكذلك وتطويرهم من أجل تحسين أدائهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم في بيئة التعلم،

- استخدامهم لأسلوب العصف الذهني الذي يساعد المعلمين على حل الكثير من المشكلات التي تعترضهم في التعلم من خلال تبادل الأفكار بين الأفراد والاطلاع على أحدث الخبرات في هذا المجال، كما أنه على المدير أن يعود معلميه على استخدام أسلوب التأمل والتفكير في ممارستهم اليومية أثناء التعليم وأن يتباحثون مع زملائهم من خلال النقاش والحوار البناء.
- توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية وتهيئة الظروف المناسبة التي تساعد المعلمين على الاطلاع والقراءة من خلال توفير الكتب المتنوعة وتوفير التقنيات التكنولوجية التي تسهم في حصوله على المعلومات والمعارفٍ ودعمهم من أجل حضور الندوات والجمعيات التثقيفية المهنية، وتوجههم أيضا إلى التعلم الذاتي.

يتضح مما سبق ضرورة تغيير دور القائد المدرسي من الإطار التقليدي إلى إطار جديد، وذلك يتطلب توفر مهارات لديه حتى يقوم بتلك المهمة بكفاءة واستثمار الطاقات البشرية في تحقيق الأهداف المنشودة، كما يسعى إلى تنمية مهارات بناء فرق عمل مترابطة، اعتماد مبدأ المسؤولية والمساءلة في العمل المدرسي من خلال تعزيز نحج التقويم الذاتي للمؤسسة التربوية، تنوع قنوات الاتصال بين المدرسة والبيت والمجتمع، والتركيز على إحداث تغييرات تعود بالفائدة على العمل التربوي بالمدرسة بما يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة ويؤدي إلى تحسين نواتج التعلم.

- **ثانياً: الدراسات السابقة**

هدفت دراسة السبيعي (٢٠٠٩) إلى تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جدا من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

كما حاولت دراسة Hallinger&Heck(2011) تحديد سبل تعزيز نواتج التعلم من وجهة نظر القيادةالمدرسية. وتحديد الأدوار الرئيسية لقادة المدارس في التأثير على تعلم الطلاب. وقد استخدم البحث المنهج التحليلي، وقد توصل إلى تقديم نماذج مفاهيمية متعددة تحدد الطرق الممكنة التي يمكن أن تؤثر بها القيادة في تعلم الطلاب، كما أن هناك تأثير للقيادة المدرسية على عملية التعلم، حيث يمثل قادة المدرسة أصحاب قيم ومعتقدات شخصية تشكل كفاءات أساسية توجه عملهم، وأنمدير المدرسة يستطيع تحقيق النجاح فقط بالتعاون مع الأخرين، وأن على القيادة العمل على تحسين المدرسة من خلال بناء القدرات البشرية.

وهدفت دراسة شطناوي (٢٠١٥) إلى التعرف على درجة أداء مديري المدارس في محافظة إربد لمهامهم الإدارية و الفنية من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و كانت الأداة الأساسية عبارة عن استبانة طبقتٍ علىعينة عشوائية من معلمي مدارس محافظة إربد بلغ عددهم (٥٣٨) معلما

ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى أن أداء مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية متوسطة.

كما حاولت دراسة Alves (2015) استكشاف ماإذا كان هناك تأثير لقيادة المدرسة، وخاصة مدير المدرسة على نتائج الطلاب. اعتمدت الدراسة على الأسلوب المختلط من خلال الاستبانة ومقابلات مقننة مع مجموعة من مديري مدارس ورؤساء الأقسام والمدرسين والطلاب من مجموعة من مدارسبر تغالية.ومن خلال تحليل المحتوى قام الباحث بعمل استدلالات من البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تناقض بين مايدعي مديروها لقيام به وتصورات رؤساء الأقسام والطلاب في فئات مثل بناء رؤية مشتركة لتحقيق أهداف المدرسة وتوقعات عالية الأداء للطلاب والمعلمين وتقديم الدعم الفردي (بشكل رئيسي في المدارس التي تحتوي على أكثرمن ١٠٠٠ طالب). كما توصلت الدراسة إلى أن للتنظيم المدرسي والممارسات القيادية للمدير دور في تعزيز نتائج الطلاب.

وقامت الأغبري (٢٠١٦) بدراسة هدفت التعرف إلى دور التطوير الإداري وأثره في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية في صنعاء، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) من العاملين في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن العاملين في الجامعة يواجهون مشاكل في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية، منها: عدم الأخذ بمقترحاتهم بعين الاعتبار، وطول الإجراءات المتبعة داخل العمل وجمود التنظيم واللوائح)، وأن للتطوير الإداري ومن خلال المحاور التالية: (القيادة الإدارية، التخطيط الإداري، التنفيذ الإداري، التحسين المستمر) أثر ويسهم في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية.

كما هدفت دراسة Jones (2016) إلى التعرف على أدوار القيادة المدرسية في تعزيز الابتكار لدى التلاميذ، إتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تضمنت مقابلات مع أحد عشر مشاركا داخل مدرسة ابتدائية خاصة، وقد وجدت هذه الدراسة أن العمل الجماعي والتفكير التصميمي من أهم دعائم نواتج تعلم الطلاب وزيادة الرغبة في الابتكار.

وحاولت دراسة العتيبي (٢٠١٨) التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الأحمدي في دولة الكويت لأدوارهم التربوية من وجهة نظر المعلمين، وعلاقته بدرجة أداء المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (٦٢٤) معلم ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة الأحمدي في دولة الكويت لأدوارهم التربوية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

◄◄ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فإن الباحث لم يقف على دراسة تناولت دور القيادات المدرسية في تحسين نواتج التعلم الأمر الذي يضع الدراسة

الحالية ضمن الدراسات الهامة في مجالها، والتي تناولت موضوع مهم من الموضوعات الإدارية وهو موضوع القيادة المدرسية.

- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية مدير المدرسة وأدواره المختلفة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الأدوار التربوية التي يقوم بها مدير المدرسة.
- استخدمت العديد من الدراسات السابقة المنهج الوصفي مثل دراسة كل من (السبيعي، ٢٠٠٩)،(*Hallinger& Heck, 2011*)، (شطناوي، ٢٠١٥)، (الأغبري، ٢٠١٦)، (*Jones, 2016*)، (العتيبي، ٢٠١٨) وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.
- تميزت الدراسة الحالية بمحاولة وضع أدوار مقترحة للقيادة المدرسية لتحسين نواتج التعلم.
- وفي ضوء عرض الدراسات السابقة استفادت الباحثة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الإطار النظري للدراسة.

- **إجـــراءات البحث**:
- **مجتمع البحث والعينة**:

تكون مجتمع البحث من جميع قادة المدارس ومشرفيها بالمنطقة التعليمية بجازان، والبالغ عددهم (٦٦٦) قادة مدارس، بلغ عدد الذكور (٢٩٨)، وبلغ عدد الإناث (٣٦٨) من الإناث. أما عينة البحث فقد بلغت (٢٣٢) عضو من قادة المدارس، (٩٥) ذكور، و (١٣٧) إناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة. بينما بلغ عدد مشرفو القيادة المدرسية (٢٨)؛ بلغ عدد الذكور (١٥)، وبلغ عدد الإناث (١٣).ونتيجة لمحدودية مجتمع الدراسة بالنسبة لمشرفي القيادة المدرسية طبق الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد الدراسة.ويبين الجدول (١) توزيع عينة البحث تبعا لمتغيراته.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب المتغيرات الشخصية (ن=٢٦٠)

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية ٪
١	النوع	ذكر	١١٠	٣٥
		أنثى	١٥٠	٣٩
٢	المسمى الوظيفي	قادة المدارس	٢٣٢	٣٩
		مشرفو المدارس	٢٨	١٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أن عينة قادة المدارس من الذكور بلغ (٣٥٪)، ونسبة الإناث (٣٩٪) ويرجع ذلك لزيادة نسبة الإناث في المجتمع الأصل، حيث تزيد نسب الإناث عن الذكور في قادة المدارس بالمنطقة التعليمية بجازان.

جدول (٢) الأعداد والنسب المئوية للاستبانات الموزعة والمستردة والصالحة من أفراد العينة.

العمل الحالي	مجتمع الدراسة		الاستبانات الموزعة		الاستبانات المستردة		الاستبانات الصالحة	
قادة المدارس	٦٦٦	٪١٠٠	٢٣٢	٪٣٩	٢٢١	٪٩٥	٢١٥	٪٩٢
مشرفو القيادة المدرسية	٢٨	٪١٠٠	٢٨	٪١٠٠	٢٨	٪١٠٠	٢٥	٪٨٩

• **أداة الدراسة**:

تم إعداد استبانة حول "دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها"، وتم بناءها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وجاءت الاستبانة موزعة على ثلاثة محاور حول تحسين نواتج التعلم (الجانب الوجداني، الجانب المعرفي، الجانب المهاري)، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات عينة الدراسة لفقرات الاستبيان حسب جدول (٣):

جدول (٣) درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

• **صدق الاستبانة**:

استخدم الباحث صدق المحتوى (content validity)للتحقق من صدق الأداة، وذلك بعرض الأداة على (٧) أعضاء من هيئة التدريس والمتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي وعلوم التربية في كلية التربية بجامعة جازان، تم أخذ ملاحظات المحكمين، وعدلت الأداة بناء عليها، وكانت نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٧٪، وأجرى الباحث التعديلات المطلوبة، وبعد حذف عبارتين من محور الجانب المهاري بلغ عدد بنود الاستبانة (٢٩) عبارة، وفي ضوء ذلك تم اعتماد الاستبانة في صورتها النهائية.

• **ثبات الاستبانة**:

أما ثبات الأداة فتم التأكد منه باستخراج معامل الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) الذي بلغ (٠,٨٦) وهو معامل مرتفع كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني	.٨٩
المحور الثاني	تحسين نواتج التعلم في الجانب المعرفي	.٨٥
المحور الثالث	تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري	.٨٧
الأداة ككل		.٨٧

يتضح من النتائج الموضحة بجدول (٨) أن قيمة ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (٠,٨٥ - ٠,٨٩) بينما بلغت لجميع الفقرات الاستبانة (٠,٨٧)، وهذا يعني أن الثبات مرتفع ودال إحصائيا.

• **الأدوات الإحصائية المستخدمة**

تم استخدام حزمة التحليل الاحصائي لبرنامج (SPSS) لمعالجة البيانات احصائيا، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات *(Frequencies & Percentages)* لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون *(Pearson correlation coefficient)* لحساب العلاقة بين المتغيرات.
- اختبار ألفا كرونباخ*(Cronbach's Alpha)* لمعرفة ثبات الاستبانة.

◄◄ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لمعرفة درجة الموافقة على بنود الاستبانة.

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:**
- **السؤال الأول: ما دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها بشكل عام ولكل محور من محاور الاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها.

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني	٤,٤٠	٠,٨١	٢
تحسين نواتج التعلم في الجانب المعرفي	٤,١٨	٠,٩٠	٣
تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري	٤,٥٨	٠,٦٧	١
الأداة ككل	٤,٣٩	٠,٧٩	

نلاحظ من الجدول رقم (٥) أن محور تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري حصل على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٦٧) ويمثل أعلى متوسط بالنسبة لباقي المحاور، بينما جاء محور الجانب الوجداني في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٨١)، كما جاء محور الجانب المعرفي في الترتيب الثالث حيث حصل على متوسط حسابي بنسبة (٤,١٨)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، لذلك فقد جاء مجموع الاستجابة على المحاور مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٧٩). ويمكن تفسير هذه النتيجة في حصول محور الجانب المهاري لنواتج التعلم على أعلى متوسط؛ في ضوء تصور قادة المدارس ومشرفيها لأهمية تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري لدى الطلاب لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالاهتمام بالجوانب المهارية لمواكبة متطلبات سوق العمل، كما يمكن تفسير حصول تحسين نواتج التعلم بالنسبة للجانب المعرفي في الترتيب الثالث إلى تصور قادة المدارس ومشرفيها إلى أن هذا الجانب يخص المعلمون أكثر من قادة المدارس.

وللتعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها حسب الاستجابة على كل بند من بنود الاستبانة؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند على حدة كما يلي:

- **المحور الأول: تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات قادة المدارس ومشرفيها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني لبنود المحور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها لمحور الجانب الوجداني.

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	توضيح طرق التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب.	٤,٣٠	٠,٩١	٩
٢	حث المعلمين على أهمية وجود علاقات من الود والاحترام داخل الصف.	٤,٥١	٠,٧٢	٢
٣	حث المعلمين على استخدام عبارات الشكر والتعزيز لتشجيع الطلاب.	٤,٣٤	٠,٨٨	٨
٤	توفير مناخ إيجابي بين المعلم والقيادة المدرسية للوصول إلى تحسين الأداء والممارسات الصفية.	٤,٤٨	٠,٧٥	٣
٥	تقديم التوجيه والارشاد النفسي للطلاب.	٤,٥٥	٠,٦٩	١
٦	العمل على كشف ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية وتنميتها وتوجيهها بما يفيد الطلاب وينفع المجتمع.	٤,٣٧	٠,٨٥	٧
٧	مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصياتهم الروحية والعقلية والخلقية والنفسية والجسمية والاجتماعية بصورة متزنة.	٤,٤٥	٠,٧٨	٤
٨	تربية وتشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والابتكار، والتجديد، وتنمية الثقة في النفس والجرأة لديهم.	٤,٣٩	٠,٨٣	٦
٩	إعداد الطلاب لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل.	٤,٢٧	٠,٩٣	١٠
١٠	اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم، وتقديم الدعم الشامل لهم.	٤,٤٣	٠,٨١	٥
إجمالي المحور		٤,٤٠	٠,٨١	

يلاحظ من الجدول السابق أن دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجدانيوفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها ككل جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٨١)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٥٥ - ٤,٢٧)، كما جاءت العبارة التي تنص على "تقديم التوجيه والارشاد النفسي للطلاب" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٩)؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء حرص القيادة المدرسية ومشرفوها على الاهتمام بالجانب النفسي والوجداني للطلاب ورعايتهم وتقديم الإرشاد والتوجيه النفسي لهم مما ينعكس على تقبلهم للتعلم وزيادة دافعيتهم. كما جاءت العبارة التي تنص على "إعداد الطلاب لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل" في الترتيب الأخير وإن كانت تقع أيضاً ضمن الوزن النسبي المرتفع بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وانحراف معياري (٠,٩٣).

- **المحور الثاني: تحسين نواتج التعلم في الجانب المعرفي**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات قادة المدارس ومشرفيها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب المعرفي لبنود المحور، والجدول (٧) يوضح ذلك: و من الجدول يتضح أن دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب المعرفيوفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها ككل جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٩٠)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٣٧ - ٤,٠١)، كما جاءت العبارة التي تنص على "تحسين الوسائل وتطوير الأساليب التي يستخدمها المعلمون لأجل تحقيق أهداف المناهج الدراسية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٠)؛ ويمكن أن يرجع ذلك إلى رؤية قادة المدارس ومشرفيها بأهمية الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية. كما جاءت العبارة التي تنص على "الاطلاع على المناهج الدراسية المدرسية المقررة

بجميع عناصرها في ضوء المستجدات والتطورات التعليمية" في الترتيب الأخير وإن كانت تقع أيضا ضمن الوزن النسبي المرتفع بمتوسط حسابي (٤,٠١) وانحراف معياري (١,٠٥).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها لمحور الجانب المعرفي.

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تحديد الأهداف التربوية في الكتب المدرسية وتوجيه العملية التربوية لتحقيقها.	٤,٠٨	٠,٩٦	٩
٢	متابعة تنفيذ المحتوى الدراسي وتطويره، أي تطوير المادة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف التربوية.	٤,٢٥	٠,٨٥	٤
٣	تحسين الوسائل وتطوير الأساليب التي يستخدمها المعلمون لأجل تحقيق أهداف المناهج الدراسية.	٤,٣٧	٠,٨٠	١
٤	تطوير أدوات التقويم المناسبة في جميع المواد الدراسية، وتحليل فقرات أدوات التقويم، وتحليل نتائج الطلبة.	٤,٢٠	٠,٨٧	٥
٥	حث المعلمين على تحليل محتوى المواد إلى مكونات تتعلق بالحقائق والمفاهيم والتعليمات.	٤,٣٣	٠,٨٣	٢
٦	تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات.	٤,٢٩	٠,٨٤	٣
٧	الحرص على تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم الحديثة داخل غرفة الصف.	٤,١٥	٠,٩١	٧
٨	حث المعلمينعلى استخدام التقنية الحديثة من برامج وتطبيقات في العمليةالتعليمية.	٤,١٨	٠,٨٩	٦
٩	تحث المعلمين على تبادل الزيارات مع الزميلات للاطلاع على طرق واستراتيجياتالتدريس المستخدمة.	٤,٠٥	١,٠٢	١٠
١٠	الاطلاع على المناهج الدراسية المدرسية المقررة بجميع عناصرها في ضوء المستجدات والتطورات التعليمية.	٤,٠١	١,٠٥	١١
١١	تشكيل اللجان الخاصة لتنفيذ الدراسات والبحوث، ووضع برنامج وخطة عمل محددة لمتابعة أعمال اللجان.	٤,١٢	٠,٩٤	٨
	إجمالي المحور	٤,١٨	٠,٩٠	

- **المحور الثالث: تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتصورات قادة المدارس ومشرفيها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري لبنود المحور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها لمحور الجانب المهاري.

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تنويع النشاطات التعليمية وعدم رتابتها وإعداد برامج تدريبية لتطوير اداء المعلمين في مهارة الإدارة الصفية.	٤,٥١	٠,٧٤	٨
٢	حثالمعلمين على إشراك الطلاب في وضع الانشطة الصفيةواللاصفية.	٤,٦٥	٠,٦٢	٤
٣	قدرة القيادة المدرسية على أحداث التغيير من خلال وضع برامج وأنشطة تهتم بالابتكار والإبداع.	٤,٧٥	٠,٥١	١
٤	تحديد وإدارة الأزمات في الظروف المختلفة وتبني الأساليب القيادية المناسبة في الأزمات.	٤,٦٧	٠,٦٠	٣
٥	تنظيم التشكيلات المدرسية فيما يتعلق بتنظيم قبول التلاميذ الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم وتنظيم السجلات والملفات.	٤,٦٠	٠,٦٥	٥
٦	رعاية النظام والانضباط المدرسي وتنظيم وإدارة نشاطات التلاميذ المنهجية الصفية واللاصفية.	٤,٧١	٠,٥٥	٢
٧	تنظيم البرامج الإعلامية والكشافة في المدرسة.	٤,٥٨	٠,٦٨	٦
٨	تنويع النشاطات التعليمية وعدم رتابتها وإعداد برامج تدريبية لتطوير اداء المعلمين في مهارة الإدارة الصفية.	٤,٥٥	٠,٧١	٧
٩	حثالمعلمين على إشراك الطلاب في وضع الانشطة الصفيةواللاصفية.	٤,٤١	٠,٧٨	١٠
١٠	المتابعة الدورية لمعلم التربية البدنية بالمدرسة.	٤,٤٨	٠,٧٦	٩
١١	إقامة الأنشطة الرياضية بمختلف أشكالها داخل المدرسة وخارجها.	٤,٤٥	٠,٨٠	١١
	إجمالي المحور	٤,٥٨	٠,٦٧	

يلاحظ من الجدول السابق أن دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاريوفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها ككل جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٧)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٧٥ – ٤,٤٥)، كما جاءت العبارة التي تنص على "قدرة القيادة المدرسية على أحداث التغيير من خلال وضع برامج وأنشطة تهتم بالابتكار والإبداع" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٧٥) وانحراف معياري (٠,٥١)؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء حرص رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال المؤشر الاستراتيجي الرابع، وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ على تبني الأنشطة التي تنمي الإبداع والابتكار لدى الطلاب. كما جاءت العبارة التي تنص على "إقامة الأنشطة الرياضية بمختلف أشكالها داخل المدرسة وخارجها" في الترتيب الأخير وإن كانت تقع أيضا ضمن الوزن النسبي المرتفع بمتوسط حسابي (٤,٤٥) وانحراف معياري (٠,٨٠).

- **السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة قادة المدارس ومشرفوها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم تعزي لمتغيرات (المسمى الوظيفي–النوع)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩) الفروق بين المتغيرات الشخصية

المتغيرات الشخصية		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	قائد مدرسي	٢٣٢	٣,٤٣	٠,٩٦	١,٣١٤	٠,١٩٠
	مشرف قيادة مدرسية	٢٨	٣,١٨	٠,٩٩		
النوع	ذكر	١١٠	٣,٣٧	١,٠٤	١,١٧٩	٠,٢٣٩
	أنثى	١٥٠	٣,١٣	١,٠١		

من النتائج الموضحة في الجدول السابق تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)لكافة المتغيرات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول أهميةدور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلمتعزي للمتغيرات الشخصية (المسمى الوظيفي – النوع). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود ثقافة مشتركة لدى قادة المدارس ومشرفيها بأهمية الدور المنوط بهم في تحسين نواتج التعلم، كما يمكن تفسير ذلك بأن السياسات والاجراءات المتبعة في الإدارات والمناطق التعليمية تعمل على تنفيذ مؤشر الهدف الاستراتيجي الرابع لرؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي أكدت على أهمية تطوير العملية التعليمية من خلال تحسين نواتج التعلم.

- **ملخص النتائج:**

- يوافق قادة المدارس ومشرفوها أهمية دور الإدارة الإلكترونية بأبعادها بشكل مرتفع جدا وإيجابي في تحسين نواتج.
- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لدور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها كانت مرتفعة.

- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لدور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب المعرفي وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها كانت مرتفعة.
- أشارت نتائج البحث إلى أن المتوسطات الحسابية لدور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب المهاري وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها كانت مرتفعة.
- أشارت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها تعزو لمتغيري (المسمى الوظيفي – النوع).

- **التوصيات والمقترحات**:
- **أولاً: التوصيات**

من خلال ما توصل إليه البحث الحالي يوصي بما يلي:

- تبني نمط القيادة المدرسية التي تركز على تحسين نواتج التعلم لتحقيق برامج التحول الوطني ومؤشر الهدف الاستراتيجي الرابع من رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تغيير سياسة التعيينات في المناصب من خلال اعتماد أساليب ومعايير تضمنوضع الرجل المناسب في المكان المناسب وفق المبادئ الإدارية الحديثة.
- ضرورة إلحاق قادة المدارس بدورات تدريبية تركز على تعريفهم بمهام ومسؤوليات العمل المدرسي وكيفية توظيف الإمكانات المتوفرة في إنجاح العملية التعليمية.
- تعزيز التوجه إلى النمط القيادي الملائم في الإدارة لتحسين نواتج التعلم المخططلها مسبقا.
- ضرورة تخصيص جزء كبير من الدورات المقامة في مراكز التدريب لقادة المدارس، تدور حول الإدارة الصفية، وضرورة قيام قادة المدراس في مدارسهم بمساعدة المعلمين على توفير مناخ صفي مناسب.
- زيادة المخصصات المالية والصلاحيات لقادة المدارس وذلك لتسخيرها في زيادة جاهزية البيئة المادية للصف من أجهزة ووسائل لتوفير الوقت وإدارته بشكل جيد.
- استثمار طاقة النشاط المتزايد لدى بعض الطلاب إلى أعمال إبداعية وتربوية مفيدة، ويتم ذلك من خلال رفع الوعي لدى المعلمين بأهمية التخطيط الجيد.
- ينبغي على قادة المدارس الاهتمام بتكريم الطلاب المتفوقين دراسياً والمتفوقين سلوكياعلى مستوى الصف وذلك لزيادة دافعيتهم للتميز والتفوق دراسيا وسلوكيا.
- الاهتمام بوسائل التقويم الحديثة وتدريب قادة المدارس على تشجيع المعلمين لاستخدامها من خلال ورش عمل ودورات يتم فيها تنمية مهارات استخدام

أساليب التقويم الإلكترونية وكذلك تنمية مهارة تدوين الملاحظة والمتابعة المستمرة للطلاب.

- متابعة القيادة المدرسية لمستوى الطلاب من خلال مراجعة أوراق الإختبارات ونتائج الأنشطة ومعالجة أوجه القصور لدى الطلاب المتأخرين دراسياً.
- عقد دورات إشرافية تخصصية للقيادة المدرسية ومشاركتهم في مجتمعات التعلم المهني.

- **ثانياً: المقترحات**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقترح الباحث دراسات مستقبلية حول:

- دور قادة المدارس في تحقيق التميز المدرسي من وجهةنظر المعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع القيادة المدرسية والسلوكيات القيادية في ضوء معايير الجودة.
- إجراء دراسة حول المعوقات التي تواجه القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم.

• قائمة المراجع

- **أولاً: المراجع العربية**

- أبو حامد، عارف إبراهيم (٢٠١٣). تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بيزيرت.
- الأغبري، فاطمة عبد الرحمن (٢٠١٦). التطوير الإداري وأثره في تحسين أداء العاملين بالجامعة الوطنية بصنعاء. **رسالة ماجستير**، الجامعة الوطنية، اليمن.
- آل حسين، سارة عبد الله (٢٠١٨). القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية. ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، (١٥)، ٩٧- ١٧٩.
- الباسل، رباب محمد (٢٠١٧). أثر استخدام بعض بيئات التعلم الإلكتروني التفاعلي القائمة على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلم للتلاميذ الصم وضعاف السمع. ***مجلة تكنولوجيا التربية***، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٢)، ٤٣- ١١٩.
- باشيوه، حسين (٢٠١٤). ضوابط القيادة التربوية الفاعلة في تطوير الأداء التعليمية للمعلمين وفق أسس إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية بمدارس التعليم المتوسط. ***المجلة العربية للجودةوالتميز***، ٤(١)، ٢١- ٩٢.
- البطاينة، سناء محمد (٢٠١٦). دور مديرات المدارس في تحقيق بيئة مدرسية آمنة في مدارس منطقة الباحة. ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة القاهرة، ٢٤(١)، ٢٦٥- ٢٩٤.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٩). **القيادة المدرسية والضبط**. ط٢، دار الفكر العربي، سوريا، دمشق.
- الجريوي، سمية سلمان (٢٠١٥). تقويم جهود مدراء ومديرات مدارس التعليم العام لزيادة مصادر التمويل المدرسي. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، ٤(٣)، ٢٤٥- ٢٦٨.
- الجزار، منى محمد وآخرون (٢٠١٩). بيئة تعلم تكيفية للمعرفة السابقة وسقالات التعلم وأثرها على تنمية نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***مجلة تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث***، (٣٩)، ٣٧١- ٤٠٤.
- جلام، عبد الكريم، (٢٠٠٩). **نظرة ملك أو المفهوم الجديد للسلطة**: إصلاح نظام التربية والتكوين. المطبعة والواردة الوطنية، مراكش. ٣٦١.
- الحربي، علي محمد والألفي، أشرف عبده (٢٠١٨). دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٤(٩)، ٣٧٠- ٤٠٠.

- خليل، نبيل سعد (٢٠٠٩). **الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- خواجه، زينهم مشحوت (٢٠١٨). فعالية مشروع تطوير نظم القياس والتقويم الطلابي لمقررات قسم التخطيط الاجتماعي. ***مجلة الخدمة الاجتماعية***، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٥٩(٦)، ١٤٧- ١٩٢.
- درندري ، إقبال زين العابدين. (٢٠١٠م). تقويم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم وجودة التعليم الرياض. ***مركز الأبحاث بكلية التربية***، جامعة الملك سعود.
- رسمي، محمد حسن وآخرون (٢٠١٨). دور القيادة المدرسية في حل الصراع التنظيمي داخل المدرسة. ***مجلة العلوم التربوية***، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٦(١١)، ١٠٢- ١٢٠.
- السبيعي، خالد صالح والداودي، منال سعد (٢٠١٩). توجهات القيادة التربوية في مدينة الرياض نحو مجتمعات الممارسة المهنية في ضوء أبعاد نموذج وينجر Wenger. ***مجلة كلية التربية***، (٢٦)، ٩٩- ١٢٠.
- السبيعي، عبيد (٢٠٠٩). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، **رسالة دكتوراه**، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- السبيل، مضاويعلي (٢٠١٣). **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**. فهرسة الملك فهد الوطنية.
- السحلي، سمية حمزة (٢٠١٩). القيادة المدرسية ورضا المستفيد في ظل رؤية التحول الوطني. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، (٩)، ١٥٣- ١٩٥.
- شبل الزق، عصام شوقي (٢٠١٤). أثر بعض أساليب التوجه الخارجي لبيئة تعلم فائقة قائمة على الويب على نواتج التعلم والحمل المعرفي للتلاميذ المعتمدين والمستقلين على المجال الإدراكي. ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنوفية، ٢٩(٣)، ١- ٦٩.
- شطناوي، نواف بن موسى (٢٠١٥). أداء مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة إربد لمهامهم الإدارية والفنية. ***مجلة العلوم التربوية***، ٢٧ (١)، ١٩- ٣٩.
- الشمري، مشاري مطر (٢٠١٨). دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الاداء المدرسي. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- الصباطي، إبراهيم سالم (٢٠١٧). البنية العاملية للذكاء الوجداني لدى القيادة التربوية المدرسية الفعالة. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل***، ١٨(٢)، ١٤٣- ١٧٦.
- الصفار، نمشة عبد العزيز (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة لتحقيق الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم. ***الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية***، ٢١٧- ٢٥٥.
- عايش، أحمد جميل (٢٠٠٩). **إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. دار المسيرة، عمان.
- عبد العال، محمد سيد (٢٠١٨). فاعلية التكامل بين تطبيقات جوجل التعليمية وأدوات الويب لتحقيق نواتج تعلم مقرر طرق التدريس الرياضيات وتنمية الاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٤٢(١)، ٢٦٠- ٣٣٧.
- عبد العزيز، جيهان عبد العزيز (٢٠١٧). أثر نواتج التعلم على أداء طلاب الجامعة لمواكبة سوق العمل من وجهة نظرهم وأصحاب التوظيف. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٧٢(١)، ٤٩٦- ٥٤٣.
- العتيبي، عبد الله سفر (٢٠١٨). الأدوار التربوية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى الاداء للمعلمين. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- الغامدي، أماني خلف وزغاري، سماح زكريا (٢٠١٨). نواتج التعلم واختبارات المنتصف في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل: دراسة تحليلية. ***مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية***، (١٦)، ٨- ٣٦.

- الغامدي، سعيد محمد والغامدي، علي محمد (٢٠١٧). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٨(١١٢)، ٣٢٩- ٣٨٢.
- الغامدي، عمير سفر والزهراني، عبد العزيز علي (٢٠١٨). دور قادة مدارس محافظة الحجرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. ***مجلة كلية التربية***، جامعة أسيوط، ٣٤٤(٧)، ٤٢٠- ٤٥٧.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب وحسن، أحلام الباز (٢٠١٠). **نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسات التعليمية**. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.
- كحيل، أمل عثمان (٢٠٠٩). دور الإدارة المدرسية في تطوير جودة أداء المعلم الفعال تحقيق التميز. **المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية**: دور المعلم في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش، ٧٦٧- ٨٠٩.
- اللويش، بشير علي (٢٠١٦). قياس نواتج التعلم المستهدفة لدى طلاب التدريب الميداني في برنامج بكالوريوس الخدمة الاجتماعية بجامعة حائل. ***مجلة الخدمة الاجتماعية***، جامعة الإمام محمد بن سعود، (١١)، ١٩١- ٢٤٤.
- ناصر الدين، عبد الواسع إسحاق (٢٠١٦). تفعيل دور الإدارة المدرسية فيتحقيق جودة العملية التعليمية: دراسة وصفية تحليلية. ***مجلة الراسخون***، جامعة المدينة العالمية، ٢(٢)، ١- ١١.
- نحيلي، علي احمد (٢٠١٤). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٦(١)، ١٣٧- ١٧٣.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Alves, J. M., et al. (2015). Principal's Leadership on Students' outcomes. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, (197), 949-954.
- Baker, G. R., et al. (2012). **Using assessment results: Promising practices of institutions that do it well**. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Blasé, J., & Phillips, D. Y. (2010). **Handbook of schoolimprovement**: How high-performance principals create high performing schools. Corwin A SAGE Company.
- García Jr, S. (2017). Cultivating leadership for school and community change: a case study of theory, research and practice, **Ph. D dissertation**, The Graduate Council, Texas State University, USA.
- Hallinger, P., Heck, R. (2011). **Leadership and student learning outcomes**. Available at: https://www.researchgate.net/publication/292828113_Leadership_and_student_learning_outcomes
- Hanna, P. A. (2010). Instructional leadership and the impact on student achievement. Ph. D. dissertation, University of Calgary, Canada.
- Jones, T. L. (2016). Leaders' roles in creating and sustaining collective genius. **M.A thesis in organization development**, school of business and management, Pepperdine University.

- Lennon, M. C., et al. (2014). **Tuning: Identifying and measuring sector-based learning outcomes in postsecondary education**. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Matthew, K. (2008). Toward a Conceptual Model of Contextual Intelligence. ***A Transferable Leadership Construct Leadership Review***, Kravis Leadership Institute, Clarinet McKenna College, (8).
- Milton, P. (2011). Educational leadership and school culture: A study of the perceptions of effective leadership. **Ph. D. dissertation**, The Graduate School, Martin Hall, USA.
- Sammons, P. G., & Day, Ch. K. (2011) Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. ***International Journal of Educational Management***, 25(1),83-101.
- Taylor, R.M. (2009). Defining, constructing and assessing learning outcomes. ***Journal of Rev. sci. tech. Off. int. Epiz***, 28(2), 779-788.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة

إعداد :

أ / رانيا رجب إبراهيم حسين
طالبة دكتوراه في تخصص رياض الأطفال
بكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر

أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة

أ / رانيا رجب إبراهيم حسين
طالبة دكتوراه في تخصص رياض الأطفال
بكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى قياس أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في جولات تعلم افتراضية لتنمية المهارات الحياتية لأطفال الروضة. تم اختيار (٥٠) طفل من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طفل ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طفل. وتم تقديم الجولات الافتراضية لأطفال المجموعة التجريبية ، بينما تم التعامل مع أطفال المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود حجم أثر للبرنامج علي المهارات الحياتية. ووجود فروق داله إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى مقياس التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي. كما يتضح وجود حجم أثر البرنامج علي المهارات الحياتية.

الكلمات المفتاحية : دعم الأداء – الجولات الافتراضية – المهارات الحياتية – طفل الروضة

The Effect of Performance Support Style in Virtual Tours on Developing the Life Skills Among a Kindergarten Child

Rania Ragab Ibrahim Hussein

Abstract :

The research aimed to measure the impact of performance support style in virtual learning tours to develop life skills for kindergarten children. (50) kindergarten children were selected, which were divided into an experimental group consisting of (25) children, and a control group consisting of (25) children. Virtual tours were given to the children of the experimental group, while the children of the control group were treated in the usual way of life. The results found that there were statistically significant differences between the mean scores for the experimental group and the control group in the academic achievement scale in favor of the experimental group. And the presence of the impact of the program on life skills. And the presence of statistically significant differences between the mean scores for the pre and post measurements of the experimental group in the academic achievement scale in favor of the post measurement. It is also evident that there is a significant impact of the program on life skills.

Keywords: performance support - virtual tours - life skills - kindergarten child

• **مقدمة**:

تشهد مصر في عصر التقدم التكنولوجي تغيرات كثيرة في نواحي متعددة منها التعليم الذي أصبح التعليم الإلكتروني والإنترنت عنصر أساسي فيه، و من أهم أوجه هذا التقدم الثورة الهائلة التي حدثت من خلال ظهور الإنترنت في المجال التعليمي والذي أصبح محور الاهتمام من قبل الكثيرين ، وقد تغيرت نظرة التربويين تجاه استخدام أساليب التعليم ، وذلك لتميز الانترنت بعدد كبير من الإيجابيات ، حيث يمكن من خلاله تقديم معلومات تتميز بالوفرة والدقة والتحديث المستمر، كما أن هذه المعلومات يمكن الحصول عليها بسهولة وسرعة فائقة ، ويمكن عرضها بوسائط متعددة كالنص والصوت و الصورة الثابتة والمتحركة ، ليتناسب مع عدد كبير من المتعلمين، وأهم ما يتميز به هذا النوع من التعليم تخطي حاجز الزمان والمكان مما يؤدي إلى قدر كبير من الراحة والمرونة، لذلك سارعت كثير من المؤسسات التعليمية إلى تقديم بعض برامجها الدراسية لطلابها عبر الإنترنت .

لذا ظهرت الحاجة إلي تطوير التعليم والتعلم والتركيز علي المتعلم بصفته محور العملية التعليمية، والبحث عن طرق وإستراتيجيات حديثة للتدريس لتمكين الفرد من التكيف مع البيئة ، و من أجل تحقيق هذا وضع التربويون إستراتيجيات تربوية حديثة هدفت إلي إعادة النظر في المناهج الدراسية و العمل علي تطويرها بحيث تضمن مفاهيم وأنشطة ومعارف ومهارات تهتم بتفعيل دور المتعلم وتحقق أفضل للمفاهيم العلمية بهدف الوصول بالمتعلم إلي تحصيل أعلى و زيادة وعيهم لأهمية ما يتعلمونه في حياتهم العلمية والعملية ، وتعتبر المهارات الحياتية من أهم المهارات التي يحتاج إليها المتعلم لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه ويتعايش معه ،لأنها تمكنه من التعامل الذكي مع المجتمع وتساعده علي مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة، وتعد المهارات الحياتية واحدة من أهم المتطلبات الضرورية ، والملحة لتكيف الفرد مع متغيرات العصر الذي يعيشه ، حيث أن المهارات الحياتية مثل فهم الذات ، والمهارات الشخصية ، ومهارات الرفض ، والتعامل مع الضغوط ، واتخاذ القرار وحل المشكلات ، لها دور هام في تكوين المشاعر الجيدة عن النفس بصفة مستمرة ، مما يكون له تأثير إيجابي علي التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها .

وتمثل المهارات الحياتية الوسائل التي يحتاجها الفرد لإدارة حياته ، وتكسبه الاعتماد علي النفس لمواجهة العديد من المسئوليات والتحديات ، وتزوده بالمهارات الجيدة لتحقيق الرضا النفسي ، مما يحقق التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيشه. فايز أبو حجر (٢٠١١، ١٨٣) .

وأفضل مرحلة يمكن ان تكتسب فيها المهارات الحياتية تكون في مرحلة الطفولة المبكرة ، وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور ، وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل ، وهي الفترة التي يكون فيها

الطفل فكرة واضحة عن نفسه ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية ، بما يساعده على الحياة في المجتمع ، ويمكنه من التوافق مع ذاته .

وتتضح أهمية المهارات الحياتية في أنها تساعد على النمو الجيد والتعايش مع الحياة التي تساعد الطفل في التعرف على ذواتهم واكتشاف علاقاته بالآخرين والنجاح في الحياة وبدونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين ، ومن مهارات التواصل التي تثير انتباه الأطفال العوالم الافتراضية ومنها الجولات الافتراضية التي يمكن من خلالها تقديم العديد من المفاهيم والمهارات الحياتية المختلفة بسهوله وسرعة فائقة ويمكن عرضها بوسائط متعددة كالنص والصوت والصورة الثابتة والمتحركة ، مما يتناسب مع طبيعة وخصائص طفل هذه المرحلة .

وتعد الجولات الافتراضية احد المستحدثات التكنولوجية الجديدة التي ظهرت بقوة على الساحة التربوية من خلال الانترنت ، وألتفت إليها أنظار التربويين والمعلمين ، وأشار المؤتمر الدولي لتكنولوجيا المعلومات وتعليم المعلمين أن الجولات الميدانية الافتراضية يمكن أن توفر ميزات معينة للمتعلمين من خلال ممارسات التدريس والتي تتيح التعلم ويكون المتعلم هو محور العملية التعليمية ، ويشير أن الجولة الميدانية الافتراضية هي جولة ميدانية لبيئة أخري، سواء كانت حقيقية أو محاكاة لها عبر الانترنت ، وهي تتيح للمتعلمين خبرات وتجارب لا تكون عادة في الفصول الدراسية ، و هي تعمل علي تنمية مهارات التفكير العليا ، و الجولات الافتراضية تتيح للمعلم والمتعلم إمكانية الإطلاع علي المواقع المختلفة وإختيار المحتوي المناسب ، كما أشار المؤتمر إلي أن الجولات الميدانية المتعلم هو محور العملية التعليمية حيث يقوم بالتجول بنفسه نبيل جاد (٢٠١٤ : ٥٠١).

وقد تعددت البحوث التي أكدت على أهمية الجولات الافتراضية في مواقف مختلفة ، فقد أشار نبيل جاد إلى أنها بيئة تفاعلية تسمح للمتعلم بزيارة أي مكان ، أو موضوع عن بعد ، والتعلم من خلالها ، و ذلك باستخدام أنواع مختلفة من الوسائط مثل الصور "picturres " ، و العروض ثلاثية الأبعاد " 3d views" ، والفيديو " video " ، والصوت " sound" ، والعروض البانورامية " panoramic views" .(نبيل جاد ، ٢٠١٤).

كما يذكر فادي عمروش(٢٠٠٨) أن الجولات الافتراضية هي تطبيق يظهر في نافذة متوسطة الحجم ، و داخل هذه النافذة يوجد الموقع الذي تريد التجول فيه ، بحيث يظهر جزء منه في النافذة وعند التحريك بواسطة الفأرة يمكننا أن نقوم بالتجول ضمن هذا الموقع في كل الاتجاهات مع إمكانية التكبير والتصغير ، و رؤية صور لهذا الموقع، مما يمنحنا القدرة علي تصور الموقع بشكله الواقعي ، مما يبرز الناحية العلمية و الجمالية الحقيقية للموقع ".

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية المشاركة الفعلية للطفل في الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة ليكون دوره ايجابيا فعالا في العملية التعليمية ، ومن هذه الدراسات دراسة أحمد رشوان (١٩٩٣)، ودراسة محمد عبد

الجواد (١٩٩٧)، و دراسة بلانتون,Blanton(1997) لما لهذه المشاركة من أثر إيجابي علي نموه المعرفي و المهاري و الوجداني والإبتكاري ، وبما أن الجولات الافتراضية من أحد الأنشطة التي يمكن توظيفها تعليميا ، فإنه كذلك يمكن أن تتيح مجالاً واسعاً لمشاركة الطفل الإيجابي من خلال العمل بها .

يتضح مما سبق أن استخدام أساليب دعم الأداء في جولات افتراضية من التقنيات المهمة التي تُستخدم عبر أجهزة الحاسوب لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.

ورأت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن هناك قصوراً في استخدام أساليب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية لدى أطفال الروضة.

- **تحديد مشكله البحث**:

تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

"ما أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة؟"

ويتفرع من التساؤل الرئيسي الأسئلة التالية:

- ما معايير تصميم، وبناء جولات تعلم افتراضية لطفل الروضة؟
- ما البرنامج المناسب لأسلوب دعم الأداء في الجولات الافتراضية في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة ؟
- ما أثر تقديم برنامج لأسلوب دعم الأداء في الجولات الافتراضية في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة ؟
- أيهما أفضل الرسوم أم الصور في تطبيق أسلوب دعم الأداء المقترح على أطفال الروضة لتنمية المهارات الحياتية لديهم؟

- **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في جولات تعلم افتراضية لتنمية المهارات الحياتية لأطفال الروضة.

- **أهمية البحث**:

قد يساهم هذا البحث فيما يلي:

- مساعدة الأطفال على رفع مهارتهم العملية بالنسبة للمهارات الحياتية من خلال جولات تعلم افتراضية.
- مساعدة الخبراء في مجال التكنولوجيا على استخدام نماذج لأساليب الدعم لجولات تعلم افتراضية وتطبيقه في العديد من المواد الدراسية مما يوفر من وقتا وجهدا في الأداء التدريبي.
- تساعد الباحثين علي استخدام أساليب الدعم الأخرى من خلال الجولات الافتراضية وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية لطفل الروضة.

• **حدود البحث**:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

- حدود مكانية : التطبيق في مدرسة الرضوى الحديثة الخاصة مدينة ٦ أكتوبر التابعة لمحافظة الجيزة .
- حدود زمنية : تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨
- حدود موضوعية : اثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية فى تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.
- حدود بشرية : عينة البحث أطفال الروضة من سن ٤ : ٦ سنوات

• **مصطلحات البحث**:

تم تعريف مصطلحات البحث إجرائياً وفقاً لما يلي:

• - **أسلوب تقديم الدعم** Performance support styles

يمكن تعريفه إجرائيا على أنه" أساليب الاتصال التعليمي لتقديم التوجيهات والمساعدات التي تصاحب المتعلم أثناء الجولة الافتراضية ، ويتم تقديم هذا الدعم في البحث الحالي على هيئة :

- دعم ثابت رسوم متحركة : وهو الدعم الظاهر طوال الوقت وغير متغير ، تقدم للمتعلم في كل خطوة من خطوات تعلمه ، سواء شعر المتعلم بالحاجة إليه أو لم يشعر بذلك من خلال رسوم متحركة
- الدعم الثابت صور متحركة : وهو الدعم المقدم للمتعلم (الطفل) طوال فترة تعلمه من خلال صور متحركة .

• **الجولات الافتراضية** Virtual Tours :

" بيئة تفاعلية تضم مجموعة من الأدوات الرقمية المتنوعة التي يمكن توظيفها عبر الإنترنت بهدف تقديم مجموعة من البدائل التي تحاكي أماكن محدودة ، وبحيث تنتج للمتعلم فرصاً متنوعة للتعرف على مكونات هذه الأماكن دون أية قيود زمنية أو مكانية" .

• **المهارات الحياتية** : Life skills

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها " هي المهارات التي تساعد الأطفال على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي ، والطعام ، وارتداء الملابس ، والقدرة على تحمل المسئولية ، والتوجيه الذاتي ، والمهارات المنزلية ، والأنشطة الاقتصادية ، والتفاعل الاجتماعي".

• **الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث**:

تناولت الباحثة في هذا الجزء الجولات الافتراضية والمهارات الحياتية وبعض الدراسات السابقة المرتبطة بدعم الأداء التعليمي، وذلك كما يلي:

• **المحور الأول** :**الجولات الافتراضية**:

سوف تتناول الباحثة الجولات الافتراضية وفقا للترتيب التالي:

• **أولا: مفهوم الجولات الافتراضية:**

اجتهد الباحثين في التعريف بالجولات الافتراضية فترى" كاثرين بيدارد وآخرون (Bedard, et al., 2006 الجولات الافتراضية عبارة عن تمثيل رقمي باستخدام وسائل تعليمية رقمية لموقع ما يمكن من خلالها تحسين تجربة التعلم وهي مفيدة للطلاب بشكل عام والمعاقين منهم بشكل خاص.

وتعرف رحاب أنور(٢٠١٠، ١٣) الجولات الافتراضية إجرائيا بأنها" :بيئة تفاعلية تضم مجموعة من الأدوات الرقمية المتنوعة التي يمكن توظيفها عبر الانترنت؛ لتقديم مجموعة من البدائل التي تحاكي مكانا ما، وتتيح للمتعلم فرصا متنوعة للتعرف على محتويات هذه الأماكن دون أي قيود ممنية أو مكانية."

وتذكر ميلاني بأن الجولة الافتراضية على أنها :جولة مرئية رقمية متاحة على شبكة الانترنت لعرض خصائص وسمات ومحتويات مكان ما بشكل يوحي بالواقعية (Buffington, 2004, 65.)

ومن خلال استعراض الباحثان لتعريفات الجولات الافتراضية السابقة تبين أنه في سياق هذه التعريفات أن هناك شبه اتفاق على أن الجولة تكون لمكان أو أماكن تقع خارج جدران الفصل الدراسي وتتم بشكل رقمي.

• **ثانياً: أسس اختيار الجولات الافتراضية:**

استنبطت الباحثة من الدراسات السابقة كدراسة (رحاب أنور (٢٠١٠) ، وليد سالم الحلفاوي(٢٠١١)، (Geiger,2004 ; Yuan & Madden , 2006)التي تناولت مصادر التعلم الإلكتروني بشكل، عام والجولات الافتراضية بشكل خاص عدد من الأسس التي يمكن في ضؤها تم اختيار الجولات الافتراضية المناسبة لمواقف التعلم أو إنتاجها وبمراجعة هذه الأسس قامت الباحثة بتصنيفهم تحت ثلاث محاور رئيسة كما هو موضح فيما يلي:

• **من حيث الأهداف والمحتوى:**

- تحديد الهدف من الجولة .
- تحديد الفئة المقدم لها الجولة الافتراضية.
- أن ترتبط باحتياجات المتعلمين
- اختيار محتوى الجولة يحقق الهدف منه.
- أن يكون المحتوى صحيح علميا ومعروضا بصورة جيدة وواضحة.

• **من حيث الإبحار والتجول:**

- معرفة المتعلم المكان المتواجد به في أثناء الجولة.
- مراعاة خصائص المتعلمين المقدم لهم هذه الجولة.
- إتاحة الحرية للمتعلم دائما في العودة إلى البداية في أي وقت.
- وجود خريطة لموقع الجولة الافتراضية متوفرة للاستخدام؛ من أجل سهولة الإبحار.

- وجود مرشد افتراضي لمساعدة المتعلمين خلال الجولة الافتراضية.
- سهولة الاستخدام.
- إمكانية تخطي بعض الأماكن أثناء السير.
- إعطاء المتعلمين أو الزائرين الحرية في التحكم في عرض الجولة، ورؤية ما يريدوا مشاهدته.
- عدم الإلزام بخط سير محدد إلا إذا كان الموضوع يتطلب ذلك.

• **من حيث المواصفات الفنية**:

- مراعاة استخدام الصور وثيقة الصلة بالمحتوى
- مراعاة الدقة والوضوح في الصور.
- الألوان تكون واقعية ولا تشتت الانتباه.
- زوايا التصوير تكون من النوع المألوف.
- الابتعاد قدر الإمكان عن الخلفيات التي تكون على شكل صور.
- استخدام المؤثرات الصوتية التي تحقق الهدف المنشود.

• **ثانيا** : **خصائص الجولات الافتراضية** :

يشير نبيل جاد (٢٠١٤ ، ٥٢٠) الى ان الجولات الافتراضية لها ثلاثة خصائص وثلاثة مكونات تميزها وهي أنها:

- بيئة تفاعلية .
- التغلب على القيود المكانية والزمنية .
- احتوائها على مجموعة من الصور والصوت واللقطات البانورامية.

ويحدد خالد محمود(٢٠١٢ ، ٢١٥) أهم خصائص الجولات الافتراضية فيذكر منها ما يلي :

- الاتاحة (*availabitiy*) : حيث ان الجولات الافتراضية يتم نشرها عبر الانترنت لذا فالوصول اليها سهل وميسر .
- التحديث (*updating*) : حيث انها تمتاز بالمرونة التي تجعلها قابلة للتعديل باستمرار وبالتالي تحتوي على معلومات أحدث .
- التكامل (*Integration*) : حيث تحتوي الجولات الافتراضية على روابط خارجية لمعلومات مرتبطة بمحتوى الجولة مما يثري عملية التعلم.
- المقياس (*Scaling*) : ليست هناك قيود على عملية تصميم حجم البيئة ، حيث يمكن تصميم جولات افتراضية كبيرة الحجم لتحقيق اهداف تعليمية محددة .
- التكلفة (*Cost*) : يمكن أن تكون الجولات الافتراضية أقل في التكلفة المادية مقارنة بالزيارات الحقلية ، فهي لا تتطلب وسائل انتقال أو سبل إعاشة أو تكاليف مادية اخرى .
- وسائل التوجيه (*Orintation*) حيث تمتلك الجولات الافتراضية المصممة بطريقة جيدة الأدوات والوسائل التي تساعد المتعلم في تحديد موضعه داخل الجولة وكيفية الانتقال .

وتضيف رانية يوسف(٢٠١٤، ٤٢٩) أن الجولات الافتراضية البانورامية (Panoramic virtual tour) هي الجولات التي لا يستطيع المتعلم فيها التحرك بحرية داخل البيئة ولكنه يتحرك في اتجاهات محددة لأعلى ولأسفل لليمين ولليسار – وهو ما يطلق عليها بالابحار البانورامي (panoramic navigation) المقيد باتجاهات تشكل في مجموعها زاوية ٣٦٠ درجة.

ويمكن القول أن أهم خصائص الجولات الافتراضية ترتكز حول الخصائص التالية:

- انخفاض تكلفة الانتاج (*Low Development cost*) وذلك بالمقارنة مع أنظمة الجولات الافتراضية المعتمدة على التكنولوجيا المتقدمة للواقع الافتراضي والتي قد تعتمد في بعض الأحيان على بعض الأجهزة والبرمجيات غالية الثمن .
- الحيوية (*Vivdness*) : الجولات الافتراضية تعتمد على صور رقمية واقعية تجعل المستخدم يشعر بأنه يشاهد في النهاية مشاهد تنبض بالحيوية طالما قدمت هذه المشاهد بمساحات وأحجام عالية الدقة .
- تجنب النمذجة الهندسية المعقدة: *(Avoidance of complex geometric medeling)* لا الجولات البانورامية لإنشاء نماذج هندسية جرافيكية للبيئات الحقيقية ، حيث تعتمد الجولات البانورامية على العرض المباشر للبيئة المراد تحويلها إلى بيئة ثلاثية الأبعاد.
- العرض الجيد في الوقت الحقيقي (*Good real –Time*): نظرا لأن المشاهد البانورامية لا تتضمن معلومات وتفاصيل جرافيكيه معقده ، فان عرض المشاهد البانورامية يتسم بالسهولة والعرض التزامني اللحظي .
- سرعة الإبحار (*Navigation Speed*): الإبحار البانورامي من الناحية التكنولوجية أسرع وأيسر ، حيث أنه يعتمد على مجموعة من الصور خفيفة الوزن مما يسهل من عملية تحميلها واستعراضها .

• **ثالثاً: مزايا استخدام الدعامات التعليمية فى جولات التعلم الافتراضية:**

- تزويد الطفل بمعلومات واضحة عن ما يحب أدائه، وذلك فهي توجه نشاطه داخل البرنامج.
- توفر إجابات لجميع تساؤلات الطفل المُحتملة، وبذلك فهي تساعده على الاحتفاظ بدافعيته أثناء عملية تعلمه.
- تساعد على إبقاء الطفل فى الطريق الصحيح لأداء المهمة، أى أنها توفر من وقت تعلمه.
- تساهم فى إبعاد الطفل عن كل الآثار السلبية مثل الإحباط والملل التي قد تنجم بفعل فشله فى أداء المهمة المطلوبة.
- تعتبر معياراً لنموذج الأداء الجيد الذى يحتذي به الطفل أثناء عملية تعلمه.
- تخلق جو من التفاعلية وتجعل الطفل نشطاً أثناء عملية تعلمه.
- تجعل الطفل مستقلاً معتمداً على نفسه فى عملية تعلمه (*Mckenzie, 1999, 9*).

وقد أمكن للباحثة تحديد مميزات الدعامات التعليمية فيما يلي:

- يقوم التعلم المعتمد على دعامات التعلم فى تقديم مساعدة تتسم بأنها مناسبة وكافية لحاجة الطفل ولكن مع تجنب الإفراط فيها حتى يتم الموازنة بين إزالة المساعدة المقدمة للطفل وزيادة كفاياته فالهدف النهائي من تقديم الدعامات هو تعلم شامل ومنظم ذاتيا.
- تقلل دعامات التعلم عدد الخطوات والمراحل المطلوبة لحل مشكلة ما وكذلك تقلل من الشعور بالفشل الذى يتعرض له الطفل حيث يستطيع الطفل إنجاز متطلبات المهمة المطلوبة من خلال استخدام المساعدة المتوفرة.
- تعمل هذه الدعامات على إثارة اهتمام الطفل وزيادة دافعيته وتزويده بتغذية راجعة فورية وبذلك تعزز الاستجابة الصحيحة وتصحح الفهم الخاطئ.
- تقدم للطفل عند الحاجة إليها فى بداية التدريب ويتم إزالتها بعد ذلك ولكنها تكون متوفرة ومتاحة بعد ذلك عند الطلب.

• **المحور الثاني: المهارات الحياتية:**

سوف تتناول الباحثة المهارات الحياتية وفقا للترتيب التالي:

• **أولاً: مفهوم المهارات الحياتية:**

تتعدد تعاريف المهارات الحياتية؛ حيث يرى يحى زهران (٢٠١٢، ١٤) أن المهارات الحياتية مهارات تتعلم وتنمى لمسايرة الحياة اليومية وللتكيف مع البيئة المحيطة.

وعرفها (سليمان إبراهيم ، ٢٠١٠، ٢٠) بأنها مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد في حياته وينبغي أن يمارسها بنفسه ولا يمكن أن يستعيض عنها بمساعدة الآخرين ، كما أنها تلبي حاجات الفرد بصورة متكاملة بما يسهم في بناء الشخصية بناءً متكاملا ومتوازنا واجتماعيا وروحيا.

ويعرفها إبراهيم علي(٢٠١٥،٧٢٠) بأنها مجموعة من السلوكيات والقدرات العقلية والاجتماعية والذاتية التي تساعد الأفراد على ممارسة الحياة اليومية بفعالية وتجعلهم يتكيفون علميا واجتماعيا وفكريا وثقافيا مع المجتمع والعصر الذي يعيشون فيه.

ويعرفها محمد منصور (٢٠١٦، ١٧٢) المهارات الحياتية بأنها " مجموعة الاحتياجات العقلية أو الوجدانية أو الأدائية اللازمة للفرد للتعايش فى الحياة اليومية ، حتى يحقق أهدافه سواء على المستوى الشخصى أو الجماعى و الوطنى والقومى والعالمى. "

• **ثانياً: طرق وأساليب تعليم المهارات الحياتية: هناك ثلاث طرق في تعليم المهارات الحياتية هى :**

- الطريقة التجميعية : حيث يتم تدريب الطفل على كل مهارة بصورة منفصلة حتى يصل إلى المستويات المطلوبة من سرعة ودقة الأداء ، ثم يتم بعد ذلك تجميع المهارة والتدريب عليها ككل وفقا لمبداء التسلسل والربط السلوكي.
- الطريق الجزئية : حيث يتم تقديم المهارة للطفل على صورة سلسلة من الإجراءات ويطلب من الطفل إعادة ما قام به الباحث على كل جزء منها على حدة في صورة متسلسلة حتى يتم إنجاز المهمة وفقا لمبدأ التشكيل السلوكي.

- الطريقة الكلية: حيث يتم تقديم المهارة ككل للطفل في تمرين واحد أو عمل تطبيقي شامل ، ويحدث هذا عندما تكون إجراءات المهارة بسيطة غير مركبة ، أو سبق تقديم بعض أجزائها في مهارات آخرى ، وتقدم هذه الطريقة عندما يراد توضيح الربط بين العمليات المكونة للمهارة أمام الطفل ، وهذه الطريقة تعد من الطرق المركبة في تعليم الأطفال (تغريد عمران ، عفاف رجاء ، ٢٠٠٥، ٢٠).

• **ثالثاً: أهمية المهارات الحياتية** :

لخص يوسف إبراهيم (٢٠١٠، ٢٦) أهمية المهارات الحياتية فيما يلي:

- تساعد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس.
- تكسب الفرد القدرة على تحمل المسئولية.
- تساعد على تحقيق قدرا كبيرا من الاستقلال الذاتي.
- تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها.
- تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي.
- تنمي التفاعل الاجتماعي ، والاتصال الجيد بالآخرين.
- تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة.
- توفر النمو الصحي الجيد للشخصية.
- تنمي المشاعر الايجابية داخل الطفل تجاه ذاته ، وتجاه الآخرين.
- تمكن الفرد من تحقيق الثقة بالنفس من خلال امتلاك المهارات التي تمكنه من التعامل في المواقف الحياتية المختلفة.
- تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل .

كما يرى أحمد رشوان وعادل النجدي(٢٠٠٩) ، و ريحاب نصر (٢٠١١) أن للمهارات الحياتية أهمية في الجوانب الآتية:

- تكسب المتعلمين المعارف الأساسية وتطور مهاراتهم في التعلم الفردي.
- تمكن المتعلمين من مهارات التفكير العليا والقدرة على اتخاذ القرار.
- تساعد على استخدام استراتيجيات فعالة لإدارة المعلومات وربط الخبرات.
- تنظم المعلومات وتفسرها وتقدمها بطرق متنوعة.
- تساهم بفاعلية في تنمية المجتمعات المحلية وتعزيز المصلحة الشخصية والعامة.
- تحث على التحكم في المواقف الحياتية الخطرة والمحتملة.
- تكسب الفرد ميلا ا إلى العلم والتعلم ، وتوثيق الصلة بين الفرد والمدرسة.
- تسهل على الفرد التخطيط لحياته ، وتفسير كثير من الظواهر الطبيعية.

يتضح مما سبق ضرورة المهارات الحياتية لدى الأطفال وتنميتها؛ كونها من متطلبات الحياة المعاصرة ، فهي تحتاج إلى توافر مادة علمية ومعلم متمكن وظروف وإمكانات مناسبة للتدريب وتساعد على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق للطفل وذلك لكشف الواقع الحياتي، وتشكل مطلبا من مطالب التنمية البشرية في العصر الحالي ، وتجعل من الطفل قادرا على التفاعل مع الآخرين ومع المجتمع والبيئة ، وتزوده بفرص للتعلم الذاتي ومواجهة الظواهر

والأحداث، وتكسبه القدرة على تحمل المسئولية والحفاظ على ما يتم اكتسابه ، وتمكنه من مهارات التفكير العليا والقدرة على اتخاذ القرار، والتحكم في المواقف الحياتية الخطرة والمحتملة.

• **الدراسات السابقة**:

فى إطار الدراسات التي تناولت استخدام الدعامات التعليمية في جولات التعلم الافتراضية هدفت دراسة (An Yun-Jo, 2012) التعرف على فعالية كلا من الدعامات الثابتة والمرنة حيث أن الدعامات الثابتة ضرورية فى التوجيه النظري للمتعلمين، أما الدعامات المرنة تساعد المتعلمين فى التخطيط والرصد والتقييم أثناء عملية التعلم وحل المشكلات.

وتشير دراسة زينب السلامي(٢٠٠٨) إلى أن المصممون التعليميون يرون أن تقديم دعامات التعلم من خلال أدوات وبرامج كمبيوترية Software tools يمكن أن تساعد المتعلمين، وذلك من خلال توفير بناء أو هيكل يجعل الوصول إلى التعلم أسهل وتزودهم بالتلميحات والإرشادات التى تشجعهم وتذكرهم بالخطوات التى يجب القيام بها وتوفير منظمات رسومية ومدونات وقوالب لتسجيل الملاحظات التى تساعدهم على التخطيط والتنظيم لحل المشكلات، مع تقديم عروض ونماذج وأسئلة تساعدهم على القيام بالمهام خطوة بخطوة.

وأيضاً دراسة Simons and Klein, (2007) التى هدفت إلى دراسة أثر دعامات التعلم على إنجاز المتعلمين فى بيئة التعلم القائمة على حل المشكلة، وأثبتت نتائج الدراسة أن استخدام الدعامات يؤثر بشكل إيجابي على أداء المتعلمين.

وقد هدفت دراسة McnNeill, et al., (2006) التعرف على تأثير التقديم أو الحذف التدريجي للدعامات فى تزويد التلاميذ بالدعم التعليمي لتفسير وبناء الحقائق العلمية وأشارت نتائجها إلى زيادة قدرة المتعلمين على تفسير الحقائق العلمية وبنائها نتيجة تقديم دعامات التعلم البنائية وحذفها بشكل تدريجي.

كما أوصت دراسة شيماء صوفي(٢٠٠٦) بضرورة تجزئة التوجيهات المصاحبة لأداء المتعلم لمهارة ما إلى تعليمات صغيرة تقترن بكل خطوة من خطوات أداء المتعلم وتسبقه، فيتم تقديم كل توجيه قبل استجابة المتعلم للمشهد البصري المصور، مع مراعاة وجود فاصل زمني بسيط بين كل خطوة والأخرى لكي يسمح للمتعلم بأداء الاستجابة المطلوبة.

• **الطريقة والإجراءات**:

منهج البحث: أعتمد البحث الحالي على: المنهج التجريبي. لأن المنهج التجريبي يعد من أكثر مناهج البحث ملائمة للتحقق من هذا الأثر، والكشف عنه.

• **عينة البحث**:

تم اختيار (٥٠) طفل من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طفل ، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طفل.

- **مواد المعالجة التجريبية**:
- **المرحلة الأولى**: **مرحلة التصميم**:

تهدف عمليات التصميم إلى وضع الشروط والمواصفات الخاصة بمصادر التعلم المستخدمة داخل جولات التعلم الافتراضية وعملياتها وتشمل عمليات تصميم الأهداف، وأدوات القياس، والمحتوى وإستراتيجيات التعليم والتعلم، والتفاعلات التعليمية، وأسلوب التعليم وأساليبه، وإستراتيجية التعلم العامة واختيار المصادر ووصفها، ثم اتخاذ القرار بشأن الحصول عليها أو إنتاجها محليا.

- **أولاً**: **تصميم الأهداف السلوكية**:

إن الأهداف السلوكية تصف أنماط السلوك التى من المتوقع أن يمارسها الطفل ويصدرها بدرجة ملائمة من الكفاية بعد عملية التعلم، لذلك تعد خطوة تحديد الأهداف بوضوح ودقة من الخطوات الإجرائية الهامة فى بناء برامج بيئة التعلم الافتراضية للسيطرة على عملية تصميم المواقف التعليمة، حيث إن صياغة الأهداف السلوكية صياغة ملائمة تساعد على:

- تحديد نوع الأداء الواجب أن يقوم به الطفل بنجاح بعد أن ينتهى من دراسة البرنامج.
- توجيه وضبط التعلم.
- اختيار وبناء أدوات القياس والتقويم الملائمة.
- الإمداد بمعايير مناسبة لقياس نواتج التعلم المختلفة.

ومن خلال الخطوات السابقة، أمكن التوصل إلى تحديد المهمات الرئيسة والمهمات الفرعية. وفى هذه الخطوة تمت ترجمة هذه المهمات إلى أهداف نهائية وممكنة، وقد كانت كالتالى:

- **الهدف العام الرئيسي**:

قياس أثر أنماط التعلم فى بيئة تعلم ثلاثية الأبعاد فى تنمية الإدراك البصري للأطفال ذوى صعوبة تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية.

- **الأهداف الفرعية**:

- فاعلية توظيف نمط التعلم المرن فى بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الأبعاد فى وحدة الكون للأطفال ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثرها على تنمية الإدراك البصري.
- يهدف البحث الحالي الى تصميم جولات تعلم افتراضية كجولات تفاعلية.
- التعرف على مراحل تصميم وتنفيذ جولات التعلم الافتراضية كجولات تفاعلية.
- التعرف على المهارات الحياتية المحددة من خلال جولات التعلم الافتراضية.
- توفير فرص التعلم التجريبي وإكساب المتعلم المعرفة العلمية ، والاحتفاظ بها وانتقال اثر تعلمها الى مواقف جديدة.

و تم اختيار الجولات الافتراضية بناء على:

- مناسبتها للأهداف التعليمية وصحة ودقة المحتوى العلمي.
- سهولة الإبحار والتجول.
- توفر المواصفات الفنية.
- تم اختيار الجولات الافتراضية وفق أسس الاختيار المحددة وطبقا للموضوعات الدراسية التي تم
- اختيارها من كتب قصص الأطفال
- تم إتباع الإستراتيجيات التعليمية التالية:

✓ إستراتيجية التعليم /التعلم الجماعي من أجل إنتاج الأنشطة التعليمية المناسبة.

✓ إستراتيجية الحوار والمناقشة وذلك لتوضيح ما يستجد أثناء قيادة المعلمة لتلك الجولات الافتراضية.

✓ إستراتيجية إدارة الوقت، حتى يمكن للمعلم التحكم في وقت هذه الجولات بحيث يتم أداء الغرض منها بنجاح.

✓ إستراتيجية العصف الذهني، وذلك لاستمطار أفكار الأطفال من أجل الأفكار الجديدة التي يتم إضافتها بعد المرور بتلك الخبرة وهي الجولات الافتراضية.

• **المرحلة الثانية**: **تصميم أساليب دعم للأطفال**:

تعتمد عملية التصميم داخل جولات التعلم الافتراضية على تصميم أدوات للدعم داخلها وذلك لضمان نجاح عملية التعلم، على أن تكون أشكال الدعم المقدمة منطقية لكي يسهل على الطفل فهمها بسرعة فتتيح له التقدم خطوة بخطوة أثناء عملية تعلمه، ولذلك أهتم البحث الحالي بتصميم أسلوب من الدعامات داخل جولة التعلم الافتراضية وهو نمط الدعامات الثابتة، ويتم تقديم أسلوب دعم ثابت للطفل أثناء تعلمه داخل جولة التعلم الافتراضية لكي تساعده على الاستمرار فى المهارات بفهم ووصوله إلى النتيجة المرجوة.

• **المرحلة الثالثة**: **مرحلة التجريب**:

وفى هذه المرحلة يتم تحديد مدى كفاية إعداد جولات التعلم الافتراضية من حيث التصميم والإنتاج لتحقيق الأهداف المرجوة منه، وتتضمن: التجريب الأولي للجولة: تهدف هذه المرحلة إلى التحقق من مدى الأهداف المرجوة منها وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين فى المجال لاستطلاع أرائهم فيما يلي:

- مدى مناسبة أسلوب عرض المحتوى التعليمي.
- مدى ملائمة تصميم الجولة من حيث (الرؤية، الحجم، جودة الصور والكائنات، البساطة، تناسق الألوان، مدى وضوح التعليمات، سهولة الاستخدام، سهولة التعامل، الصوت).

وعلى ضوء الأسس السابقة تم تصميم بطاقة تقويم بالجولات الإفتراضية ولقد تم أتفاق السادة المحكمين بنسبة ٨٥٪ على صلاحية السيناريو المعد لبناء الجولات الافتراضية بعد إجراء بعض التعديلات.

- **المرحلة الرابعة : مرحلة التطوير والتنفيذ:**

تمثلت مرحلة التطوير والتنفيذ في الخطوات التالية:

- تدريب المعلمة على كيفية توظيف الجولات الافتراضية في تدريس الموضوعات الدراسية بكتب قصص الأطفال ، وقامت الباحثة بتدريب معلمات رياض الأطفال على ذلك.
- تطبيق المقياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على عدد(٥٠) طفل لكل مجموعة من المجموعتين.
- تم تهيئة الأطفال لتلك الجولات وتوضيح أهدافها، ومدى اتصالها بموضوع بقصص الأطفال.
- تم تدريس موضوعات قصص الأطفال بمعمل الوسائط المتعددة وذلك بمساعدة الجولات الافتراضية للمجموعة التجريبية. بينما تم تدريس نفس الموضوعات بكتب قصص الأطفال بطرق وأساليب وإستراتيجيات معتادة غير الجولات الافتراضية وما يصحبها من أنشطة.
- حيث بدأت المعلمة في عرض درسها مصحوبا بالجولات الافتراضية وأثناء الحصة يكلفهم بعدد من الأنشطة ترتبط جميعها بموضوع الدرس ومضمون الجولات الافتراضية.
- وجهت المعلمة أطفالها وأرشدتهم أثناء السير في الدرس حتى لا يخرج الأطفال عن نطاق دروسهم أثناء مرورهم بخبرة الجولات الافتراضية.
- تم مناقشة الجولات الافتراضية مع الأطفال وتلقي استفساراتهم والرد عليها بالتفصيل.
- بعد انتهاء الأطفال من الأنشطة تم تصحيحها، وإعلامهم بنتيجتها ومناقشتها في الحصص التالية.
- تم مناقشة مضمون كل جولة في كل حصة، والفائدة التي عادت على الأطفال بسبب المرور بتلك الخبرة المتميزة.

- **المرحلة الخامسة : مرحلة التقويم:**

تمثلت مرحلة التقويم في الخطوات التالية:

- التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية لأطفال الروضة.
- المعالجة الإحصائية للبيانات(وسوف تأتي هذه الخطوة بالتفصيل فيما بعد.)
- تحليل النتائج وتحليلها وتفسيرها(وسوف تأتي هذه الخطة بالتفصيل فيما بعد.)

- **أدوات البحث:**
- أ. **مقياس المهارات الحياتية.**

قامت الباحثة بعمل مقياس تحصيلي لقياس تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الصف الرابع الابتدائي المرتبطة بمقرر العلوم وحدة الكون .

وقد قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس مُتبعة الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى قياس المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.

• **تحديد نوع المقياس ومفرداته**:
قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المراجع والرسائل العلمية وبناء عليها قامت بتحديد بنود المقياس الموضوعي وهى: (تقرير ذتي)، وتمت مراعاة الشروط اللازمة لكل نوع حتى يكون بصورة جيدة.

• **وضع تعليمات المقياس**:
راعت الباحثة فى التعليمات أن تكون:

- سهلة وواضحة ومباشرة وممثلة للمجال المستهدف قياسه.
- توضح ضرورة الإجابة على كل المفردات.
- ترك مسافات بين كل مفردة والتي تليها.
- أن تبدأ المفردة وتنتهي فى نفس الصفحة.

• **إعداد المقياس فى صورته الأولية**:
قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس لتغطى جميع الأهداف العامة والإجرائية ولتغطية جوانب المهارات الحياتية التى تم تحديدها ، والذي تكون من سبعة أبعاد تقيس الجوانب المختلفة للمهارات الحياتية كالتالي:

- تناول الطعام : ويشمل مهارات تناول الطعام بالصورة الصحيحة ، وغسل اليدين قبل وبعد الأكل ، والمحافظة على الملابس نظيفة أثناء الأكل ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (١ إلى ١٢).
- تناول الشراب : ويشمل مهارات تناول الشرب بصورة صحيحة ، واستخدام الكوب بطريقة سليمة والمحافظة على الملابس نظيفة أثناء تناول الماء واستخدام الفوطة في تنشيف اليدين والفم، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (١٣ إلى ٢١).
- نظافة الوجه واليدين والأسنان: وتشمل مهارات غسل الوجه واليدين واستعمال الفوطة ، وكيفية غسل الأسنان بالفرشاة واستعمال المنديل لنظيف الأنف ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (٢٢ إلى ٣٠).
- دخول الحمام : ويشمل عدم الكلام داخل الحمام والعناية بالنظافة الشخصية بعد الانتهاء من قضاء الحاجة ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (٣١ إلى ٣٦).
- ارتداء وخلع وتعليق الملابس: ويشمل مهارات ارتداء الملابس بطريقة صحيحة وتعليقها بعد خلعها في أماكنها مرتبة ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (٣٧ إلى ٤٤).
- التعرف على أدوات المطبخ واستخدامها بطريقة صحيحة: ويشمل إكساب الطفل مهارات التعرف على أدوات المطبخ من ثلاجة وبوتوجاز وأواني وملاعق وأكواب واستخدامها بطريقة صحيحة ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (٤٥ إلى ٤٩).
- مساعدة الأم في إعداد وتنظيف المطبخ : وتشمل مهارات المساعدة في إعداد وترتيب وتنظيف المنزل وجعله نظيفا ومرتبا ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من (٥٠ إلى ٥٧).

• **إعداد جدول المواصفات والأوزان النسبية للمقياس**:

يهدف جدول المواصفات إلى تحديد الموضوعات التى يغطيها المقياس، على ضوء الأهداف التى يسعى لتحقيقها، وقد قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات للتأكد على تمثيل المقياس للمهارات الحياتية، وبنسبة تمثيلها للأهداف المرجو تحقيقها الأمر الذى يرفع من صدق محتوى المقياس.

• **بناء المقياس وصياغة أبعاده و مفرداته**:

تم إعداد مقياس تكون من (٥٧) مفردة غطت كافة المهارات الحياتية ، وكانت المفردات عبارة عن تقرير ذاتي يجيب عنه الأب والأم.

• **صدق المقياس**:

تم استخدام طريقة صدق المحتوى الظاهري للمقياس، عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين والمحكمين، وذلك بهدف استطلاع آرائهم فى: مدى إرتباط المفردات بالأهداف الموضوعة، ومدى صحة ودقة صياغة كل مفردة لغويا، ومدى صحة كل مفردة علميا، ومدى مناسبة كل مفردة لمستوى الأطفال، وبتحليل آراء السادة المحكمين اتضح اتفاق (٩٠٪) منهم على ارتباط مفردات المقياس بالأهداف التعليمية الموضوعة، مما يدل على أنها تقيس ما وضعت لقياسه ، وفيما يتعلق بدقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، فقد اتفق المحكمون على إعادة صياغة بعض مفردات المقياس لتكون أكثر وضوحاً فى المعني، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين تمهيدا لحساب ثبات المقياس.

• **ثبات المقياس**:

قامت الباحثة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية تى بلغ عددها (٥٠) أب وأم بطريقة التجزئة النصفية ؛ حيث قامت بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين كما قسم كل بُعد إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، وجدول (١) التالي يوضح ذلك:

جدول (١) ثبات مقياس المهارات الحياتية عن طريق التجزئة النصفية (ن=٥٠)

المهـــــارات الحياتية	تناول الطعام	تناول الشراب	نظافة الوجه واليدين والأسنان	دخول الحمام	ارتداء وخلع وتعليق الملابس	التعرف على أدوات المطبخ	مساعدة الأم في إعداد وتنظيف المطبخ	الدرجة الكلية
معامل ارتباط	٠,٥٩**	٠,٦٢**	٠,٤٦**	٠,٣٩**	٠,٤٣**	٠,٥٧**	٠,٤٩**	٠,٥١**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع ، حيث أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة ، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده يتسم بثبات ملائم.

• **تحديد زمن المقياس**:

بعد تطبيق المقياس على المشاركين في التجربة الاستطلاعية، ثم حساب متوسط الزمن الذى استغرقه الطفل فى الإجابة عن مفردات المقياس، وذلك

بجمع الزمن الذى استغرقه كل ولى أمر على حده ثم قسمة الناتج على عدد أولياء الأمور الكل وكان متوسط زمن المقياس هو ٢٧ دقيقة.

- **المعالجة الإحصائية:**

لإجراء المعالجات الإحصائية لنتائج المقياس تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار" ت "للمجموعات غير المرتبطة *Independent Samples T Test* لقياس الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية.
- اختبار" ت "للعينات المرتبطة *Paired Samples T Test* لقياس الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية.
- قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب مربع إيتا *Eta Squared* (η 2).

- **نتائج الدراسة وتفسيرها:**
- **الفرض الأول ونتائجه** :

ينص الفرض الأول على أنه: " يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة مقياس النسبة التائية للعينات المستقلة، وجدول (٢) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية

التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢٥)		المجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=٢٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
تناول الطعام	٢٤,٦٢	٣,٩٤	١٣,٧٤	١,٩٥	١٦,٥٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٢	مرتفع
تناول الشراب.	١٩,١٠	٣,٤٣	٩,٧٠	١,٧٤	١٥,٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٧	متوسط
نظافة الوجه واليدين والأسنان .	٢٠,٦١	٢,٩٥	١٠,٢٥	١,٦٨	١٦,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٠	مرتفع
دخول الحمام.	١٤,٥٠	٢,٦١	٦,٥٣	١,٠٠	٢٠,٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٥	مرتفع
ارتداء وخلع وتعليق الملابس.	١٨,٠٠	٣,٤١	٨,٧١	١,٩٥	٢١,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٧	مرتفع
التعرف على أدوات المطبخ.	١١,٩٥	٢,٠٣	٥,٣٤	١,٠٢	١٩,٥١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٤	مرتفع
مساعدة الأم في إعداد [illegible]	١٧,٥٦	٣,٤٧	٨,١٢	١,٧٤	١٥,٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٩	متوسط
الدرجة الكلية	١٢٦,٤٣	٩,٤٩	٦٢,٣٩	٦,٠٨	٣٩,٧٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٣	مرتفع

يتضح من جدول (٢) السابق وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة فى الدرجة

الكلية لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج علي المهارات الحياتية ، وذلك الأثر مرتفع ،؛ ولذلك فإن البرنامج المستخدم في تحسين المهارات الحياتية ذو كفاءة معقولة.

• **الفرض الثاني ونتائجه** :

ينص الفرض الثاني على أنه: " يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي في مقياس المهارات الحياتية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة مقياس النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (٣) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية

التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٢٥)		المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
تناول الطعام	١٣,٨٥	١,٨٨	٢٤,٦٢	٣,٩٤	١٧,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٣	مرتفع
تناول الشراب.	٩,٦٥	١,٧٩	١٩,١٠	٣,٤٣	١٥,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٥	متوسط
نظافة الوجه واليدين والأسنان	١٠,١٠	١,٧٥	٢٠,٦١	٢,٩٥	١٦,٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨١	مرتفع
دخول الحمام.	٦,٧٠	١,٠٩	١٤,٥٠	٢,٦١	٢١,٣٥	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٦	مرتفع
ارتداء وخلع وتعليق الملابس	٨,٥٠	١,٨٩	١٨,٠٠	٣,٤١	٢٢,٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٨	مرتفع
التعرف على أدوات المطبخ	٥,٥٥	١,٠٥	١١,٩٥	٢,٠٣	٢٠,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٥	مرتفع
مساعدة الأم في إعداد وتنظيف المطبخ	٨,٢٠	١,٨٠	١٧,٥٦	٣,٤٧	١٤,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٥	متوسط
الدرجة الكلية	٦٢,٥٥	٥,٩٧	١٢٦,٤٣	٩,٤٩	٤٣,٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٨٤	مرتفع

يتضح من جدول (٣) السابق وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية لصالح القياس البعدي. كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج علي المهارات الحياتية ، وذلك الأثر مرتفع ؛ ولذلك فإن البرنامج المستخدم في تحسين المهارات الحياتية ذو كفاءة معقولة.

• **الفرض الثالث ونتائجه** :

ينص الفرض الثالث على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة مقياس النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (٤) يوضح ذلك:

يتضح من جدول (٤) عدم جود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية

التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٢٥)		المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن=٢٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
تناول الطعام	٢٤,٦٢	٣,٩٤	٢٤,٧٥	٣,٧٥	١,٤٥	غير دالة
تناول الشراب.	١٩,١٠	٣,٤٣	١٩,١٥	٣,٣٧	١,٤٥	غير دالة
نظافة الوجه واليدين والأسنان .	٢٠,٦١	٢,٩٥	٢٠,٥٥	٢,٧٥	٠,٤٣	غير دالة
دخول الحمام.	١٤,٥٠	٢,٦١	١٤,٤٠	٢,٩٥	١,٠٠	غير دالة
ارتداء وخلع وتعليق الملابس.	١٨,٠٠	٣,٤١	١٨,٠٠	٣,٣٠	٠,٠٠	غير دالة
التعرف على أدوات المطبخ.	١١,٩٥	٢,٠٣	١١,٩٠	٢,٥٥	٠,٤٣	غير دالة
مساعدة الأم في إعداد وتنظيف المطبخ.	١٧,٥٦	٣,٤٧	١٧,٦٥	٣,٠٨	١,٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	١٢٦,٤٣	٩,٤٩	١٢٦,٤١	٨,٩٧	٠,٨٤	غير دالة

• **تفسير نتائج الفرض الأول والثاني والثالث**:

يتضح من جدول (٢) وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج علي المهارات الحياتية.

يتضح من جدول (٣) السابق وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى مقياس التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي. كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج علي المهارات الحياتية.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي قد ساعد الأطفال على مساعدتهم في بناء المعرفة وتنمية مهاراتهم الحياتية المختلفة حيث تم توضيح بعض المفاهيم المعقدة بسهولة من خلال عرض الجولة من جميع الأبعاد، خاصة عند قيام الأطفال أنفسهم بالمهارات الحياتية ، حيث تخلق المشاركة والتحكم الميسر من تقديم وضع محاكي للأطفال يمكنهم من فهم كامل للمشاكل، وأستخدم الباحثة الجولات الافتراضية لتعايشهم في بيئة من التفاعل، من خلال تعريض أنفسهم للجولات شبه الحقيقية، شعر الأطفال "بالانغماس" في الحياة الحقيقية، كما أن استخدام البرنامج التدريبي قد أتاح الفرصة لإبداء الأراء والمناقشات مع المعلمة والزملاء ، مما دعم الثقة بالنفس والوعي بأهميةٍ المهام الِتي ينجزونها ، وقد سأهم ذلك في جعل الأطفال أكثر وعيا وتخطيطا وتنظيما ومراقبة لذاتهم ، واستخدام مصادر التغذية الراجعة قد سأهم في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ويتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية فى المهارات

الحياتية بعد شهر ونصف من انتهاء تطبيق جلسات البرامج، أي أن البرنامج القائم على جولات التعلم الافتراضية استمرا في فاعليته.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال تلقوا التدريب على أنشطة عديدة ومتنوعة ، وأشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصصت الباحثة مدة زمنية كافية لكل جلسة ، بالإضافة إلي أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء التدريب ، كما أن التقويم البنائي المستمر طوال جلسات التدريب ، والتقويم الذي كان يتم في نهاية كل جلسة ، والتقويم الذي كان يتم في نهاية مجموعة الجلسات ، فكان الهدف منه هو تحديد مدى استفادة الأطفال من التدريب الخاص بالبرنامج ، وتحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها ، وكذلك تحديد نقاط القوة لتدعيمها ، كل ما سبق كان له أثر كبير في مشاركة الأطفال الإيجابية أثناء التدريب مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

• مراجع البحث:

- أحمد محمد رشوان (١٩٩٣) . أثر اشتراك تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الأنشطة المدرسية غير الصيفية علي تحصيلهم في اللغة العربية . **رسالة ماجستير** - كلية التربية - جامعة أسيوط.
- أحمد محمد رشوان، عادل رسمي النجدي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد. **المؤتمر العلمي العربي الرابع - الدولي الأول (التعليم وتحديات المستقبل) مصر. جمعية الثقافة من اجل التنمية و جامعة سوهاج**، ١، ٢١٢-٢٢٧.
- تغريد عمران ، ورجاء الشناوي ، وعفاف رجاء (٢٠٠٥). **المهارات الحياتية** . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- زينب حسن السلامى (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتى لدى الطالبات المعلمات. **رسالة دكتوراه**- كلية البنات للأداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.
- رانيه يوسف صدقة (٢٠١٤). العلاقة بين نمط الجولات الافتراضية وتوقيت دمجها بالمواقف التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى بعض طالبات جامعة الملك عبدالعزيز. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ١٥٧ (٢)، ٤٢٥-٤٧٠.
- رحاب أنور محمد حسن(٢٠١٠). نموذج مقترح للجولات الافتراضية عبر الانترنت وفعاليته في تنمية تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه، **رسالة ماجستير غير منشورة**- كلية التربية- جامعة عين شمس.
- ريحاب أحمد عبدالعزيز نصر (٢٠١١). أثر تدريس العلوم باستراتيجيات وفقا للذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطئي التعلم. **مجلة التربية العملية**، مصر ، ١٤ (٢)، ١-٦١.
- سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠١٠). **المهارات الحياتية ضرورة ملحة في عصر المعلوماتية**. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦) . أثر إختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. **رسالة ماجستير**– كلية البنات – جامعة عين شمس .

- علي محي الدين راشد (٢٠١٥) : تدريس العلوم من خلال الجولات الإفتراضية التعليمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية** ، بعنوان " التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية " ، ص ٦١- ٧٥ ، القاهرة مصر .
- فادى عمروش (٢٠٠٨). استخدام الجولات الافتراضية في التعريف عن الآثار، **الندوة العلمية للجمعية السورية المعلوماتية** ، بعنوان المعلوماتية في خدمة السياحة والآثار.
- فايز محمد فارس أبو حجر (٢٠١١). دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية .**المؤتمر السنوى الثالث للمدارس الخاصة : آفاق الشراكة بين قطاعى التعليم العام والخاص – الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير ونقابة أصحاب المدارس الخاصة الأدرنية و شركة طيف للخدمات التعليمية**، إبريل (٢٠١١) ، ٤٠٥-٤٥٢.
- محمد عبد الجواد منسي (١٩٩٧) . استخدام تفاعل أطفال ما قبل المدرسة في الأنشطة التربوية كوسيلة لاكتشاف و مواجهة بعض مشكلاتهم السلوكية ، **رسالة ماجستير** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- محمد عبدالعزيز منصور (٢٠١٥). فاعلية برنامج علاجي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض الفوبيا الاجتماعية لدى الطالبات المعلمات لرياض الأطفال بالوادي الجديد. **مستقبل التربية العربية**– مصر، ٢٢ (٩٤)، ١١-١٥٤.
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٤). **بيئات التعلم التفاعلية** " القاهرة ، دار الفكر العربي .
- وليد سالم محمد الحلفاوي (٢٠١١). **التعليم الإلكتروني :تطبيقات مستحدثة**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- يحى على زهران (٢٠١٢). **مهارات الحياة وبناء مجتمع المعرفة**. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- An Yun-Jo (2012). Creating Technology-Enhanced, Learner-Centered Classrooms: K–12 Teachers' Beliefs, Perceptions, Barriers, and Support Needs. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, 28 (2) , 53-62.
- Blanton (1997). Effect of participation in the fifth dimension far transfer. **journal of educational computing research**, 16, 19-28.
- Bedard, C. (2006). Museum Virtual Tour Design Guide,London: WORCESTER POLYTECHNIC Institute (available at:http://www. cae.org.uk/pdf/virtualtourguide pdf)
- Buffington, ML. (2004): using the internet to develop students' critical thinking skills and build online communities of teachers: a review of research with implications for museum education, **Ph.D.,** Ohio State University.
- Cox, E.S., & Su, T. (4002). Integrating Student Learning with Practitioner Experiences via Virtual Field Trips. Journal of Educational Media, 42 (4), 111-141.
- Geiger, KK. (2004). Virtual Museum Exhibition: a Practical Guide,M.A., Reno, University of Nevada.
- McNeill, J., Barrie, F.R., Burdet, H.M., Demoulin, V., Hawksworth, D.L., Marhold, K., Nicolson, D.H., Prado, J., Silva, P.C., Skog, J.E., Wiersema, J.H. & Turland, N.J. (2006). International Code of Botanical Nomenclature (Vienna Code) adopted by the Seventeenth International Botanical Congress Vienna, Austria, July

2005.. Regnum Vegetabile 146, A.R.G. Gantner Verlag KG, Ruggell, Liechtenstein.: [i]-xviii, 1-568. [Online]

- Simons & Klein (2007). The Impact of Scaffolding and Student Achievement Levels in a Problem-based Learning Environment. **Instructional Science**, 35 (1), 41-72.
- Yuan , X., & Madden. M. (2006).Virtual Space is the Place,(available at: www. pewinternet. org/~/media//Files/ Reports/ 2006/PIP_ VirtuaI_Tours_2006.pdf. pdf.
- Qiu, Weili& Hubble, Tom. (2002). The Advantages and Disadvantages of Virtual Field Trips in Geoscience Education, China Papers, 75-79, ISSN: 1447-9923 Retrieved from: http://science. uniserve.edu.au/pubs/china/vol 1 /weili.pdf.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

رموز نسائية سعودية مميزات ومشهورات (بحث بيوغرافي)

إعداد :

أ. د/ محمد بن حمزة بن محمد السليماني
قسم علم النفس جامعة أم القرى بمكة المكرمة
المملكة العربية السعودية

رموز نسائية سعودية مميزات ومشهورات (بحث بيوغرافي)

أ. د/ محمد بن حمزة بن محمد السليماني
قسم علم النفس جامعة أم القرى بمكة المكرمة
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى توصيف عينة من السعوديات المميزات ،والمشهورات في ضوء عدد من الخصائص الديموغرافية: مكان وتاريخ الميلاد، والحالة الاجتماعية، وعدد الاولاد، والمستوى التعليمي، والتخصص، والمساهمات العلمية والعملية، وعدد مرات التكريم، والعضويات في الجمعيات العلمية، والهوايات. وقد تم استخدام السيرة الذاتية لعينة مكونة من١٥١ حالة من المتميزات ،والمشهورات السعوديات . وقد اسفرت النتائج عن : أن٥٨,٩٤٪من العينة ذكرن مكان ميلادهن ،وكانت اعلى نسبة من منطقة مكة المكرمة، كما ان ٥١,٦٥٪ من العينة ذكرن تاريخ ميلادهن، وأن ٦٥٪ كان ميلادهن بين عامي١٩٤٨ -١٩٧٧. أن٨٢,٤١٪من العينة ذكرن حالتهن الاجتماعية: متزوجة ،او مطلقة ، وان ٥٧,١٤٪لديهن بين ١ -٢من الاولاد. أن ٨٧,٤١٪من العينة ذكرن مستوياتهن التعليمية ،وكانت اعلى نسبة من حملة البكالوريوس، ويليها الدكتوراه، وان٨٢,٧٨٪ ذكرن مكان دراستهن وجاءت امريكا اولا، و يليها المملكة العربية السعودية. أن٨٣,٤٤٪ من العينة ذكرن تخصصهن ،وكانت اعلاها في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية. أن مساهماتهن العلمية ،والعملية غطت مجالات مختلفة، وكانت اعلاها الكتابة في الصحف والمجلات ،ويليها المجال الاكاديمي. أن ٤٢,٣٨٪حصلن على جوائز، وكانت اعلاها فئة جائزة واحدة. أن ٤٥,٦٩٪ من العينة كانت لهن عضوية في جمعيات ،اعلاها من كانت لهن١ -٣عضوية، كماأن٩٨٪من العينة تقلدن مناصب بين ١ -٣ مناصب. أن ١٤,٥٦٪ من العينة ذكرن هواياتهن ،وكانت اعلاها في الفئة التي تمارس الرياضة. وفي ضوء النتائج تم استخلاص بعض الدلالات الواقعية.

الكلمات المفتاحية :خصائص المتميزات والمشهورات السعوديات.

Figures of Saudi female distinctive and eminent : Biography study

Dr.. Muhammad bin Hamzah bin Muhammad al-Sulaymani

Abstract :

The objective is to describe a sample of distinctive and eminent Saudi female according to : place and date of birth, social status, number of kids, educational level, specialization, jobs and professional life, number of awards , membership, and hops. Biography method was used with a sample of 151 cases . The findings showed: 58.94% mentioned their birthday place ,the large number came from Makkah region.51.65%mentioned their birth date, and 65% their birth date was between 1948-1977. 82.41% mentioned their social status: 70 married and11 divorced, and 57.41% have 1-2 kids. 87.41% mentioned their educational level , most of them hold BA and ph.D.82.78% educated in USA and S.A. 83.78% mentioned their specialization , most of them human and social science. Their jobs and activities covered various area , most of them was writers and academic. 42.34% hold awards ,and most of them hold one award. 45.69% hold membership ,and most of them hold 1-3. 98%hold leading job , and most of them got 1-3 jobs 14.56% mentioned their hops ,and most of them practicing physical exercise.Based on the findings many conclusions were stated.

Key words :characteristics of distinctive and eminent Saudi women.

• **مقدمة** :

إن ابعاد سلوك التميز، والشهرة يتضافر في وجودهما مجموعة من المتغيرات العقلية، والانفعالية، والسلوكية فضلا عن بعض سمات الشخصية التي تتسم بالإيجابية مثل :الرغبة

في التفوق، والظهور، وتحقيق الانتشار، والطموح ،والثقة بالنفس والاعتزاز بها، والقدرة على الانجاز المتميز بالجدة والاصالة . متوجا ذلك بالجاذبية الشخصية ،والتفاعل الاجتماعي .اللذان يساعدان على القبول والتفاعل مع البيئة ،ومتغيراتها والقدرة على التأثير فيها، وتوظيف النظرة الآنية ،والمستقبلية في تلبية احتياجاتها، وتلبية بعض متطلباتها. والذي يعد جزء من طموحات واهداف المتميز، والمشهور والذي يتم من خلالها عبور اللحظات الراهنة؛ من اجل الانطلاق إلى المستقبل بإظهار الرغبة ،والاستعداد لتطوير وتحسين بعض مظاهر بيئته .متجاوزا بذلك بعض الاحباطات، والعوائق التي قد يواجه بها . ويعمل على الظهور كشخصية دينامية حركية ذات تفكير منتج بناء، واظهار الاستعداد للمجازفة بالسلوك المناسب ؛من اجل التغيير والتطوير والذي قد يصل إلى حد الصراع ،والمواجهة مع بعض عناصر المجتمع. ويلاحظ ان الحياة الاجتماعية ،والثقافية في تعاقب العصور ؛ تتشكل بفعل مجموعة كبيرة من المتغيرات الثقافية ،والتاريخية والتي تعمل على التأثير ايجابا وسلبا في مسيرة التميز، والشهرة بين الذكور، والاناث ولاتزال هذه العوامل قائمة وموجودة .ولم تختف ولم ينته تأثيرها سابقا وآنيا ولن ينتهي تأثيرها لاحقا. والمتتبع للدراسات ،والبحوث التي اجريت على ذوي التميز، والشهرة من الذكور، والاناث يلاحظ بصورة عامة ان هناك تفاوتا في اعداد الذكور عن الاناث ،وأن نسبة الاناث اللاتي بلغن درجة التميز، والشهرة في مظاهر الحياة المختلفة تقل عن نسبة الذكور .وهذه النتيجة قد لا تعني ان التميز، والشهرة يعودان إلى فروق كمية فقط، بل قد يعود السبب في ذلك إلى مجموعة من العوامل، والاهتمامات الخاصة بكل نوع عن الآخر وفق محددات ومظاهر الاطار الثقافي ، والاجتماعي .

والمتتبع لحركة تميز، وشهرة الإناث في المجتمع السعودي؛ يلاحظ أن هناك مجموعة منهن حققن بعض الإنجاز والتميز، والشهرة في بعض مظاهر الحياة الاجتماعية، والعملية، والعلمية. ولكن قد يكون هناك تغافلا وعدم اهتمام ومتابعة لما حققن من تميز وشهرة نتيجة عوامل ثقافية، و اجتماعية ؛ لا تزال مؤثرة بصورة نسبية على متغيرات مظاهر المحيط الاجتماعي للمجتمع. وقد يتم الإشارة إلى تميزهن ،أو شهرتهن لحظيا عند إنجاز ما يفخر به المجتمع، ثم قد يتم تجاهل ذلك بعد أيام قليلة ،أو نسيانه في الوقت الذي يجب استمرارية متابعة أخبارهن، وتوثيق تميزهن ،وشهرتهن. لأنها من المظاهر التي يفتخر بها المجتمع ويرفع اسمه إقليميا ،وعربيا ،وعالميا، ويثبت بصورة واضحة أن المملكة العربية السعودية أعطت المرأة حقها في الحياة ،والعمل، والنجاح ،والتميز، والشهرة وفق محددات إطارها الثقافي ،والاجتماعي الذي تتميز به.

• **أهداف البحث**:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- توصيف عينة البحث على أساس الخصائص الديموغرافية من حيث: مكان وتاريخ الميلاد، والحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد، والمستوى التعليمي، والتخصص، والهوايات.
- معرفة المساهمات العلمية والعملية، وعدد الجوائز ،ومرات التكريم، وعدد عضوية الجمعيات، والمؤسسات العلمية لعينة البحث.
- استخلاص بعض الدلالات العلمية الناتجة عن وصف، ومعرفة جميع المتغيرات المرتبطة بعينة البحث.

• **أهمية البحث**:

تأتي أهمية هذا البحث من الأهمية النظرية للموضوع الذي يتطرق له، إذ أن هذا الموضوع مازال من المواضيع الحديثة على المجتمع السعودي، ويحتاج إلى مزيد من الاهتمام. وقد تم ربط هذا الموضوع ببعض المظاهر، والمتغيرات والتي أ برزت تأثيرها ودورها في التميز ،والشهرة، وعليه تظهر الأهمية في جانبين هما:

أ – الجانب النظري:

- يعد هذا البحث من البحوث النادرة، خاصة وأنه يتناول فئة تشكل ركيزة أساسية في المجتمع السعودي. إذا أنه يسعى إلى توضيح بعض الجوانب والمتغيرات ذات الصلة ببعض النساء السعوديات المميزات ،والمشهورات واللاتي ترددت أسمائهن في وسائل الإعلام المختلفة من صحف ،ومجلات ،وموسوعات ،ومراجع ،ومواقع إلكترونية، وتمت الإشادة بهن، وإظهار تميزهن، وإنجازهن، والجوائز، والتكريم الذي حظين به .والذي يأمل الباحث في أن يكون هذا العمل إضافة علمية أولى إلى التراث النفسي ،والاجتماعي، وإثراء المكتبة المحلية والعربية به.
- يتزامن هذا البحث مع الجهود الحالية التي يوليها المجتمع للأخذ بيد المرأة السعودية نحو المشاركة الفاعلة لها بصورة أكبر – وظيفيا، وثقافيا، واجتماعيا، وسياسيا – للاستفادة منها فيما تطرحه المتغيرات الآنية والمستقبلية من فرص في ضوء ثقافة، وخصوصية المجتمع السعودي.
- قد يمثل هذا البحث خطوة أولى على الطريق من أجل البحث، والدراسة المستقبلية للجوانب العقلية المعرفية ،ومتغيراتٍ الشخصية المختلفة؛ لهذه الفئة داخل المجتمع ؛والخروج برؤية أكثر وضوحا وشمولا عن تميز، وشهرة المرأة السعودية.

ب – الجانب التطبيقي:

- تأتي أهمية هذا البحث التطبيقية كونه يتحدث عن بعض خصائص المتميزات، والمشهورات من النساء السعوديات، وعليه يؤمل أن توفر نتائجه وثيقة هامة ،قد يستفيد منها كل قطاعات المجتمع ،ومؤسساته بصورة مباشرة ،أو غير مباشرة.

- قد يستفيد من نتائج هذا البحث النساء المميزات، والمشهورات انفسهن داخل المجتمع السعودي في أن يأخذن بعين الاعتبار بعض الجوانب ،والمتغيرات التي يتم الحديث عنها في سيرهم الذاتية ،والعمل على تغطية جوانب حياتهن العلمية ،والعملية عند الحديث عن إسهاماتهن ،وإنجازاتهن وأهدافهن، وطموحاتهن.

- **مشكلة البحث وتساؤلاته**:

تطور دور المرأة السعودية داخل المجتمع تطوراً زاد من مكانتها وتميزها ،وشهرتها، وأصبحت تتنافس مع الرجل في كثير من الوظائف ،والمهن والأعمال، والتي أظهرت فيها شيء من التميز، والشهرة، وحاولت تخطي الاعتقاد السائد بأن الرجل أكثر اقتداراً من المرأة في جميع مجالات الحياة، وأصبحت هناك بعض الأسماء النسائية المتميزة، والمشهورة تتردد في وسائل الإعلام المختلفة، وفي الموسوعات ،والمراجع ،والمواقع الإلكترونية، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما أماكن، وتواريخ ميلاد فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما الحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد لفئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما المستويات التعليمية التي وصلن اليها، والدول التي درسن بها فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما التخصصات التي تميزت واشتهرت بها فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما المساهمات العلمية ،والعملية التي قدمتها فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما عدد الجوائز، ومرات التكريم، التي حققنها فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما عدد عضوية الجمعيات العلمية والاجتماعية ،وعدد المناصب العملية لفئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟
- ما نوع هوايات فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟

- **الإطار النظري للبحث ويشمل**:

- أمفاهيم ،ومصطلحات.
- قياس التميز، والشهرة في التراث النفسي.
- التميز، والشهرة ،ونوع الجنس.
- الأداء النسبي لمظاهر التميز، والشهرة بين الذكور، والإناث.
- المعايير التي استخدمت في تحديد المتميزين، والمشهورين في بعض البحوث، والدراسات العربية.

أ - مفاهيم ومصطلحات:

تشير أدبيات التراث النفسي إلى أنه تم استخدام عددٍ من المفاهيم ،والمصطلحات لدراسة وتتبع ذوي التميز، والشهرة والتي أظهرت شيئاً من ا لإنجاز، حققت من خلاله الشهرة، وقد تم استخدام مصطلحات متعددة مثل: عبقري (نابغة) genius، موهوب gifted، مبدع creative، مبتكر innovative، مخترع inventor، ذكي intelligent ،متميز distinctive، وتتصف هذهٍ المفاهيم بالدينامية؛ إذ أنها تتفاوت فيها الخصائص ،والسمات ،والمظاهر تبعا لاختلاف الأطر الثقافية ،والاجتماعية فضلاً عن اختلافها داخل الثقافة الواحدة. وقد أدى ذلك بطبيعةٍ الحال إلى تعدد التفسيرات ،التي تناولت تلك المفاهيم، والمصطلحات تبعا لاختلاف وجهات نظر المختصين، والمدارس العلمية التي ينتمون إليها ؛مما ترتب عليه اختلاف الوسائل المستخدمة في التعرف على تلك الفئات والتي منها: السيرة الذاتية ، وتتبع شجرة العائلة ،والإنجازات، و تقديرات الآخرين مثل: افراد الأسرة ،و المعلمين ،والأقارب ،و أصحاب العمل .،و المشاركات والنشاطات المتعددة ،و مستويات التحصيل الدراسي ،والجوائز، وشهادات التكريم، وعضوية الجمعيات ،وبراءات الاختراع ،والمكانة الاجتماعية ،و وسائل القياس الموضوعية مثل :اختبارات الذكاء ،و اختبارات قدرات التفكير ،و استخبارات الشخصية.

وقد أظهر الواقع صعوبة استخدام بعض هذه الوسائل، مع الفئات المتميزة، والمشهورة مثل :وسائل القياس الموضوعية والتي وُجد أنها أكثر ملاءمة مع العينات التي يسهل التحكم فيها ،وضبطها لطبيعة القياس. مما دفع بالباحثين إلى اللجوء إلى وسائل أخرى أكثر مناسبة ،وملاءمة لتتبع أحوال المتميزين، والمشهورين.

ب – قياس التميز، والشهرة في التراث النفسي:

أظهر التراث النفسي عدد من البحوث ،والدراسات التي تناولت المتميزين، والمشهورين، والطرق التي تم استخدامها في قياس ذلك، والتي كان من أبرزها ما يلي:

- دراسة سير فرانسيس جال تون *Galton* والتي تناولها في كتابه العبقرية الموروثة ١٨٦٩م حيث استخدم فيها وسيلة تتبع شجرة العائلة لعدد ٩٧٧ فردا، من مختلف المهن ،والتخصصات والذي خلص من خلالها ،إلى أن أولئك الأفراد كان في أسرهم ،وعائلاتهم على مر التاريخ متميزين، ومشهورين (*Stein & Hein z e , 1960*).
- دراسة لويس ماديسون ترمان *T e r man* والتي استخدم فيها أسلوب الدراسة الطولية ،والتي بدأها عام ١٩٢١ و تتبع فيها ١٥٢٨ طفلا (٨٥٧ ذكورا، و٦٧١ إناثا) إلى وفاته عام ١٩٥٦م ؛حيث تتبعهم خلال حياتهم الدراسية والعملية على مدى عشرات السنين. وقد أشار عيسى (١٩٧٩) إلى أن ترمان في تقريره الأول عن الدراسة ،والذي ظهر في عام ١٩٢٥ أوضح بأن معظم الأطفال الموهوبين، الذين تتبعهم ينحدرون من عائلات يكثر فيها مظاهر التفوق العقلي، وينعكس ذلك

على مستوى تعليم الوالدين، ومهنهم. كما أن أخوتهم يتمتعون بمستوى عال من الذكاء بلغ في المتوسط ١٢٣ (ص١١٤ -١١٥).

- دراسة كاترين كوكس *Catharine Cox* ١٩٢٦، إذ قامت بتتبع إنجاز ٣٠١ فرداً من الذكور والإناث من المتميزين خلال الفترة التاريخية (١٤٥٠ – ١٨٥٠) ،من أجل تأكيد ما توصل إليه جال تون في تأثير العامل الوراثي على التميز والشهرة (*Albert & Run co, 1999, 26-27*). ووجدت أن درجات الذكاء المرتفعة، والشهرة أكثر ارتباطاً بالأفراد المتخصصين في العلوم، والآداب، والفنون.
- دراسة فيكتور وميل درد جور تسل *Victor Goertzel & Mildred, G. Goertzel, 1962*. اللذان قاما بدراسة السير الشخصية لأكثر من ٤٠٠ من قادة القرن العشرين ،ومبدعيه، وحياتهم المبكرة من حيث :الإعاقات الجسدية، والصدمات، والاضطرابات الأسرية ،وأساليب المعاملة الوالدية، والاتجاهات الأسرية نحو التعلم، وردود الأفعال تجاه المدرسة ،والمعلمين. وقاما بأعمال لاحقة حيث قاما بدراسة أكثر من ٣٠٠ شخصية من الشخصيات قريبة العهد وركزا على ثلاث جوانب أكثر من غيرها هي: الترتيب الميلادي، وفقد الوالدين، والوراثة، وقد وجدا أن الأطفال الذين يحتلون الترتيب الولادي الأول، يميلون إلى الإنجاز أكثر من المتأخرين في ترتيب ولادتهم، وأن الذكور، والإناث يتساوون في ذلك، كما أن اليتم قد يكون له أثر في التميز، والشهرة إلا أنه لا ينظر إليه كعامل رئيسي يسهم في الشهرة، كما أن كل من الوراثة ،والبيئة يلعبان دوراً فاعلاً ومؤثراً في التميز، والشهرة (سايمنتن، ١٩٩٣، ٤٩ -٧٣).
- وقد أشار سايمنتن (١٩٩٣، ٥٦) إلى أن حدوث اليتم بين العباقرة يتجاوز عامل الصدفة، وأن نسبته أقل من أن تسمح باعتباره العامل الرئيسي المسهم في الشهرة .واوضح بأن معظم العباقرة في عينة كوكس عام ١٩٢٦ من الطبقات الراقية، وأن جور تسل وجد أن حوالي ٨٠٪ من المشاهير في الأزمنة الحديثة جاءوا من عائلات الطبقة المتوسطة ،التي تعتمد في نشاطها على الأعمال التجارية والمهنية، كما توصل بلو ندل إلى أن ٦٠٪ من القادة في العالم الحديث جاءوا من أسر من الطبقة المتوسطة.
- وأشارت كورا كاسل *C .Castle, 1913* إلى أن هناك عدداً من الدراسات أجريت خلال القرن التاسع عشر والعشرين حول المتميزين والمشهورين مثل:
- دراسة فرانسيس جال تون *Galton* والتي تناولها في كتابه العبقرية الموروثة عام ١٨٦٩ حيث تتبع فيها شجرة العائلة للمتميزين، والمشهورين. كما أجرى دراسة إضافية أخرى في عام ١٨٧٤ عن علماء العلوم الإنجليز (الطبع والنشأة).
- دراسة ألفونس دو كا ندول *De ca n do lle, 1873* حول انتماء علماء العلوم في المجتمعات الأوروبية بهدف اختبار صدق نظرية دارون.
- دراسة بول جاكوبي *Jacoby, 1881* لـ ٣٣١١ من الذكور المتميزين وذلك خلال القرن الثامن عشر ،والذين تم اختيارهم من الأعلام المشهورين عالمياً.

- دراسة أ كونان دويل *A Conan Do y lei, 1888* حول التوزيع الجغرافي لـ ١١٥٠ من المتميزين، والمتميزات الإنجليز.
- دراسة ادوارد. ل. ثورا نديك *E. L. Thorndike, 1902* حول زواج الذكور المتميزين.
- دراسة أماندا كارولين نر ثروب *A. Nrthrop, 1902* لـ ٩٥٤ من النساء الأمريكيات الناجحات ،والمتميزات.
- دراسة جيمس ماكن كاتل *Cattell, 1403* لـ ١٠٠٠ من علماء العلوم الأمريكيين والذين تم متابعتهم بعد سبع سنوات.
- دراسة ها فلوك اليس *H. Ellis, 1904* لـ ١٠٢٢ من المتميزين الإنجليز والذين كان من ضمنهم ٥٥ من الإناث.
- دراسة إف ا و د ز *F. A woods, 1406* ل ٨٣٢ فرداً من العائلات الملكية تاريخياً ونفسيا.

كما تم قياس التميز، والشهرة لدى الإناث دون الذكور في بعض الدراسات والتي منها:

- دراسة كورا كاسل *C. Castle, 1913* والتي قامت بتحديد ١٠٠٠ من الإناث المتميزات، والمشهورات، واللاتي وردت أسماؤهن في ٦ من القواميس ،والموسوعات العالمية، وبعد حذف ٢٢ صفة عامة أصبح العدد النهائي ٨٦٨ أنثى، وقد قامت الباحثة باستخدام معايير جيمس ماكن كاتل *Cattell* في تصنيف عينتها من المتميزين من حيث الفترة التاريخية، والتي امتدت من القرن السابع قبل الميلاد إلى القرن التاسع عشر الميلادي، وتاريخ الولادة ،والوفاة، والمهن، والقدرات، والحالة الإجتماعية، والمجتمعات التي ينتمون إليها، والتي كانت في حدود ٤٢ مجتمعا من ضمنها الجزيرة العربية، والتي ظهر فيها ٣ من المتميزات ،وكذلك مصر والتي ظهر فيها ٩ من المتميزات المشهورات، وقد وجدت الباحثة أن نسبة١٦,٣٪
- منهن غير متزوجات، وأن ٢٣٣ منهن عشن أكثر من سبعين عاماً، وأن ٢٣٢ منهن توفين قبل سن الخامسة والخمسين، ووجدت أن طول الحياة يرتبط بنوع المهنة، والمجتمع الذي ينتمين إليه.
- دراسة الخليفة (١٩٩٧) والتي تناول فيها خمسون عبقرية من العالم العربي. معتمدا في ذلك على المعلومات البيوغرافية ،التي وردت في ثلاث موسوعات عالمية، والتي استخلص من خلالها ،أن العبقريات يأتين من معظم الأقطار العربية، وقد زادت نسبتهن من مصر، ولبنان ،والأردن. وقد تم ذكر واحدة فقط من السعودية، وأن نسبة ٦٤٪ تمتد أعمارهن بين ٣٥ – ٥٩ عاما، وأن عدد اللاتي تزوجن منهن ١١ حالة ،حيث تزوجن في سن يمتد بين ١٩ – ٣٠ عاما، وأن تخصصاتهن كانت متنوعة ؛إلا أن أعلى نسبة كانت في التربية، والإدارة ،واللغة الفرنسية ،وعلم النفس، وأن أعلى نسبة منهن كانت دراستهن في أمريكا، ثم بريطانيا، وأن أعلى نسبة للعضوية في الجمعيات والمؤسسة العلمية

كانت بين ٣ – ٤ عضوية، وأن أعلى نسبة للجوائز كانت بين ١، و٣ جوائز. كما أن أعلى نسبة للمطبوعات كانت بين ١ – ٢ مطبوعة، وأن أعلى هواية لهن كانت بين القراءة ،والسفر، ويقيم معظم العبقريات خارج الوطن العربي ؛وعلى وجه الخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغت نسبة اللاتي يعشن في أمريكا ٥٢٪ من عينة الدراسة.

ج- التميز، والشهرة ونوع الجنس:

تعد الفروق بين الذكور ، والإناث من القضايا الاجتماعية، والنفسية التي تناولها المختصون بشيء من التوضيح والدراسة، وإسنادها بالأدلة والبراهين، والتي أكدت على أن هناك فروقا بينهما في الجوانب الجسمية، والعقلية المعرفية، وفي الجوانب العاطفية الانفعالية، وفي الجوانب السلوكية، وتدل الشواهد السابقة واللاحقة ،على أن وظائف الأنثى وأدوارها، لم تكن مثل وظائف الرجل وأدواره، فلكل منهما وظائفه وأدواره ،التي لا يمكن أن تنفذ بالصورة التي يقوم بها كل نوع. وقد أكد موسى (د. ت، ٨ – ٩) على أنه لا يمكن القول أن هذا أقل منزلة من ذلك، فكل منهما ضروري في الحياة، وكل منهما يكمل الآخر في الحياة. وبالتالي ليست القضية هي تفضيل الذكر على الأنثى؛ بقدر ما هو قضية بيان اختلاف كل نوع عن الآخر في الصفات البدنية والعقلية، لذا يعد عبثا كل محاولة عملية يقوم بها المجتمع لجعل الأنثى مساوية للذكر في كل الأشياء ؛لأنها تكون محاولة غير مجدية لا تلبث أن تنهار. لذا يجب إعداد كل نوع لوظيفته خير إعداد، وهذا ما تفرضه الطبيعة البشرية ،والشريعة الإلهية التي تأبى ألا أن يكون الذكر ذكرا والأنثى أنثى.

- **الفروق بين الذكور ،والإناث**:

أشار التراث النفسي ،إلى أن هناك عاملين أساسيين يؤديان إلى الفروق بين الذكور، والإناث تم تناولهما بشيء من التفصيل في المؤلفات المتخصصة هما:

- العامل البيولوجي: وهو الذي يرتبط بالتكوين العضوي للفرد والذي يتضمن العوامل الوراثية من الآباء ،والأجداد.
- العامل النفسي: ويشتمل على جانبين هما: التنميط الجنسي، والتوحد مع أدوار الجنس. وقد تم تناولهما بشيء من التفصيل في نظريات نفسية عن الأسوياء وهي: نظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية المعرفية. كما تناولتها نظرية التحليل النفسي؛ إلا أنه يجب أخذ الحيطة والحذر من المفاهيم التي تم تفسير العامل النفسي من خلالها.

- **الفروق بين الجنسين في القدرات العقلية**:

لقد ورد في التراث النفسي ،أن هناك زيادة في النمو العقلي عند الإناث عنه لدى الذكور، حتى مرحلة ما قبل المراهقة، ثم يزداد بعد ذلك لدى الذكور عنه لدى الإناث خلال فترة المراهقة، ثم تتقارب المستويات العقلية لدى الجنسين بعد ذلك، كما لوحظ أن المدى في الفروق العقلية يزداد بين الذكور عنه لدى الإناث. وهذا يشير إلى أن نسبة التفوق العقلي، والضعف العقلي أكبر لدى الذكور منه لدى

الإناث. وقد أشار السيد (١٩٧٦) إلى أن نتائج البحوث أشارت إلى أن هناك اختلافاً في مستويات التفوق في بعض المواهب، والمهارات ،والقدرات العقلية، حيث يتفوق الذكور على الإناث في النواحي اليدوية والميكانيكية، وفي تحصيل العلوم الطبيعية، والرياضيات، بينما يتفوق الإناث في القدرات اللغوية والتذكر.

كما أشار أبو حطب (١٩٨٧: ٥٠٦) إلى أن نتائج البحوث في الفروق بين الجنسين، أشارت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور ، والإناث في الذكاء العام، أما بالنسبة للاستعدادات المعرفية فقد أشارت إلى أن الذكور أكثر تفوقا في الاستدلال الحسابي، والتصور البصري ،والقدرة المكانية ،وفي التآزر العضلي الكبير، بينما يتفوق الإناث في الطلاقة اللفظية، والسرعة الإدراكية ،والذاكرة، والتآزر العضلي الدقيق، وأن الذكور يتفوقون في تحصيل الرياضيات ،والعلوم ،والمعلومات العامة ،والتاريخ ،والجغرافيا، بينما الإناث يتفوقن في اللغات ،والفنون، كما أظهرت نتائج دراسة أجراها أبو حطب وصادق (١٩٧٦) على عينة مكونة من ٨٥ طالبا وطالبة من جامعة الملك عبدالعزيز فرع مكة المكرمة. طبق عليهم اختبار العمليات المعرفية، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في العمليات المعرفية التي تم دراستها.

كما أشارت نتائج البحث الذي أجراه بيرت Burt على ٣٠٠٠ طفلاً من الذكور، والإناث إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الذكاء في الأعمار المبكرة حتى مرحلة المراهقة، ثم يتفوق الذكور على الإناث في الذكاء خلال فترة المراهقة، ولكنه في النهاية يصبح متوسط الذكاء عند الذكور، والإناث في مستوى واحد (ركس نايت، ١٩٦٥، ٩٠ -٩١).

وقد ظهر في العقد الأخير أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في التحصيل الدراسي، نتيجة نشاطهن، وحبهن للقراءة، ونظر البعض إلى ذلك بأنها ظاهرة قابلة للمد والجزر.

وقد كشف تقرير أصدرته منظمة اليونسف (٢٠١٥) الخاصة بالعالم العربي، إلى أن الإناث يتفوقون على الذكور خلال العقد الماضي، وفي جميع الميادين الأكاديمية، وأن الفطانة والتفوق للإناث ظاهرة عالمية وليست محلية، وأنهم أثبتن أنفسهن في العمل الوظيفي، والدراسي بكافة أشكاله.

وقد أشارت اليوم (٢٠١٧) إلى أنه هناك دراسة شملت ١,٥٠٠,٠٠ مليوناً وخمسمائة ألف تلميذا وتلميذ في سن ١٥ عاما من أنحاء العالم. أظهرت من خلال معطيات تم جمعها خلال عامي ٢٠٠٠ – ٢٠١٠ إلى أن الإناث أظهرن تفوقا في القراءة، والرياضيات ،والعلوم الأساسية في الدول التي مارست تقييد حرية النساء بشدة، وأن الإناث كن متفوقات على الذكور في ٧٠٪ من الدول التي شملتها الدراسة، وأن هناك تقاربا في الأداء بين الذكور، والإناث في كل من أمريكا، وبريطانيا؛ بينما اتسعت الفروق بينهما في غيرهما من الدول، كما ظهر تفوق الإناث بصورة واضحة في بعض البلدان العربية، مثل: قطر، والأردن، والإمارات العربية المتحدة.

د- الأداء النسبي لمظاهر التميز، والشهرة بين الذكور ،والإناث:

أظهر التراث النفسي الذي اهتم بمظاهر التميز، والشهرة أن هناك تفاوتاً ملحوظا بين أعداد الذكور، والإناث ممن حققوا تميزا في أي مجال من مجالات الحياة، حيث أشارت سعد (١٩٨٣) إلى أن أليس Ellis, 1904 وجد من بين ١٠٣٠ حالة من المتفوقين الذين قام بدراستهم ٥٥ أنثى برزن أغلبهن في مجالات خاصة كانت قاصرة على النساء وحدهن. ووجد كاتل Cattell, 1905 ٣٢ أنثى من بين ١٠٠٠ من المشاهير، وكان ١١ منهن في منصب الحاكم بالوراثة، وأن منهن من لعب الجمال، أو ظروف أخرى في تميزهن. أما الأخريات فاكتسبن شهرتهن من نبوغهن ،وعبقريتهن. كما وجدت انستا زي وآخرون Anastasi, et al, 1953 خلال الفترة بين ١٩٠٣ – ١٩٤٣ أن هناك ٥٥ أنثى من بين ٢٦٠٧ فردا ممن تميزوا بالتفوق العقلي، وأن نسبة العاملات في مجال العلوم الطبيعية تصل إلى ٢,١٪ وأن أعلاها كان في مجال علم النفس ،إذ وصلت النسبة إلى ٢٢٪ (ص٦٢).

وأشار ما يلز عام ١٩٣٠ إلى أن ثمة امرأة واحدة من ٢٨ امرأة تشرع في الدراسات العليا (شوفان، ١٩٩١: ١٢٨).

وأن المتتبع لمظاهر ،التميز والشهرة بين الجنسين .يجد أن هناك تفاوتاً في أعداد الذكور عن الإناث اللاتي بلغن مستوى عال من التميز، والشهرة في مختلف المجالات، ورغم أن هناك إناثا حصلن على جائزة نوبل حسبما أشارت إلى ذلك المراجع المتخصصة؛ إلا أن أعدادهن لا تزال منخفضة مقارنة بأعداد الذكور. حيث أشارت ديلي صباح (٢٠١٧) أنه منذ تقديم جوائز نوبل في عام ١٩٠١ فقد حصلت ٤٨ أنثى على الجائزة حتى اليوم مقابل ٨٢٢ من الذكور، وكان لمجالي السلام، والآداب الحصة الأكبر التي فازت بها الإناث على النحو التالي:١٦ جائزة سلام، و ١٥ جائزة آداب، و١٢جائزة طب و فسيولوجيا و٤ جوائز كيمياء، وجائزة واحدة اقتصاد. وتعد مدام كوري الوحيدة التي حصلت على جائزة نوبل مرتين في مجالين مختلفين :في الفيزياء عام ١٩٠٤، والكيمياء في عام ١٩١١ ، وتعد توكل كرمان اليمنية أول امرأة عربية تفوز بجائزة نوبل للسلام في عام ٢٠١١ بالتقاسم مع رئيسة ليبيريا إلف جونسون، وناشطة السلام من ليبيريا ليما غوي، لإسهامهن في مجال تعزيز دور المرأة في المجتمع.

وهناك مجموعة من الإناث العربيات المتميزات واللاتي كان لهن ابتكارات لو عشن لربما ترشحن للجوائز العالمية منهن❖:

❖ عالمة الذرة المصرية سميرة موسى، والتي لقبت بـ مس كوري الشرق، والتي حققت سيرة باهرة في مجال الذرة، والتي أدت إلى اغتيالها خلال زيارتها لأمريكا في ١٩٥٢/١٠/١٥م على يد الموساد الإسرائيلي (محسن، ٢٠١٧).

- عالمة البيولوجيا اللبنانية عبير أحمد عياش، والتي قامت بتطوير علاج لوباء الالتهاب الرئوي غير النمطي سارس والتي تم اغتيالها في باريس في ٢٠٠٣/٥/٧ (الشرق الأوسط، ٢٠٠٣).

الباحثة المصرية الدكتورة سلوى حبيب، والتي كانت اكثر المناهضين للمشروع الصهيوني وعملت على كشف القادة الاسرائيليين تجاه القارة الافريقية والتي عثر عليها مذبوحة في شقتها(المخترعين المبتكرين العرب د.ت)

- الدكتورة السعودية سامية عبدالرحيم ميمني، والتي اخترعت عددا من الأجهزة الطبية ،التي تكشف عن حالات السرطان والتحكم به. وحصلت جميع مخترعاتها على براءة الاختراع من المجلس الطبي الأمريكي P.C.T ، وقد

كما أشار أربك أرت (٢٠١٦) إلى أنه بالرغم مما لهذه الجائزة من مكانة عالمية ،فقد تم ترشيح الكثير من النساء لنيل هذه الجائزة ؛إلا أنهن لم يحصلن عليها وقد فسر هذا الغياب الكبير عن الجائزة جزئيا وفقا لبعض الباحثين:

- أن جوائز الإنجاز العلمي ،لا تمنح في بعض الأحيان إلا بعد مضي عقود على الانتهاء من الأبحاث الأولية.
- أن الحد الأقصى للمشاركة في الجائزة الواحدة هو ٣ أشخاص، رغم أن هناك أبحاثا في مجال الفيزياء يشارك فيها عدد كبير من الباحثين.
- أن طبيعة الترشيح لجوائز نوبل، والمداولات بهذا الصدد كانت سرية لمدة ٥٠ عاما لذا من الصعب معرفة ،ما إذا كان تم ترشيح الكثير من النساء بين عامي ١٩٧٠ -١٩٨٠. لذا هناك من يرى أن تغيير معايير قواعد منح جوائز نوبل قد يكون فكرة جيدة، وأن تكون هناك مجموعة من الجوائز لتكريم المكتشفين والباحثين، ويرى *Prescod – Weinstein* ضرورة أن تكون لجان الجوائز أكثر انفتاحا على التغييرات في طريقة منح الجوائز، ويرى أنه من الصعب أخذ خيارات اللجان دائما على محمل الجد، حيث أنه ليس هناك فكرة عن العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد الفائزين.

هـ- المعايير التي استخدمت في تحديد المتميزين والمشهورين في بعض البحوث والدراسات العربية:

تحتاج عملية التعرف على المتميزين ، والمشهورين بصورة علمية دقيقة إلى عدد من الوسائل العلمية الموضوعية ،التي يمكن من خلالها تحديد المظاهر ،التي تتميز بها تلك الفئة، ويلاحظ أن بعض الوسائل تعتريها بعض الصعوبات الإجرائية مثل :الاختبارات والتي قد يصعب تطبيقها على تلك الفئات، إما لوفاتهم، أو لمكانتهم الاجتماعية والعلمية؛ مما جعل محدودية استخدام تلك الوسيلة مع فئات الطلاب ،والمعلمين، وبعض العاملين في القطاعات الوظيفية والعملية المختلفة ،والتي غالبا ما يكون هدفها هو تحديد الأداء المميز الذي يقوم به الفرد فعلا بالنسبة لإمكاناته ،وقدراته والذي يميزه عن الآخرين، أو تحديد درجة الأداء الأقصى ؛والذي وظيفته التنبؤ بما يمكن أن يقوم به الفرد مستقبلا. لذا يلاحظ أن أكثر الوسائل شيوعا لدراسة ومتابعة المتميزين، والمشهورين هي: السيرة الذاتية ، وتقديرات المتابعين والمهتمين ،ونوع الإنجاز ومقداره والاستمرار فيه ،والاهتمامات ، وعضوية الجمعيات ، وشهادات التكريم ، والجوائز ، وبراءات الاختراع. وقد قدم حسن (د. ت) دراسة مسحية ،هدفها معرفة الوسائل التي استخدمت في التعرف على الموهوبين ،والمتفوقين في البحوث والدراسات ،التي أجريت في العالم العربي، وتوصل من خلال دراساته إلى النتائج التالية:

- أن أكثر الوسائل استخداماً في التعرف على الموهوبين، والمتفوقين في المرحل التعليمية على الترتيب هي: مقاييس الخصائص السلوكية ، والتحصيل الدراسي ،والذكاء والتحصيل معا.

قتلت غدراً في شقتها بأمريكا، وتم إلقاء جثتها في أحد شوارع المدن الأمريكية، والمتهم أمريكي قتلها ليسرق مخترعها وذلك في عام ٢٠٠٥م (محمد، ٢٠١٥).

- أن استخدام تلك الوسائل يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كانت وسيلة الخصائص السلوكية ،الأكثر استخداماً في مراحل ما قبل التعليم الثانوي، و التحصيل الدراسي هو الأكثر استخداما في المرحلة الثانوية.
- أن استخدامها يختلف باختلاف نوع الجنس، حيث جاءت وسيلة الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى مع الذكور فقط أو الذكور والإناث معا، في حين كان الذكاء، والتحصيل الدراسي أكثر استخداما من الإناث.

يتأكد مما سبق أن هناك تشابهاً كبيراً في استخدام الوسائل مع الذكور والإناث معا، وإن ظهرت بعض الفروق الكمية في الأداء؛ فإن ذلك قد لا يكون بسبب نوعية القدرات بقدر ما هو بسبب متغيرات الأطر الثقافية، والحضارية لكل مجتمع ،والتي قد يكون لها تأثيرا على نتيجة تلك الوسائل.

وقد أوضحت سعد (١٩٨٣، ٦٠ -٦١) أن وجود فروق كمية في مستوى الأداء الإبداعي بين الذكور ،والإناث قد يتعلق بعوامل دافعية ،أو خاصة بالاهتمامات النوعية لكل جنس عن الآخر؛ وفقا للإطار الحضاري الذي يضع هذه الفروق.

وقد انتهت نتائج بعض البحوث ،والدراسات السابقة التي أجريت في بعض الدول العربية على كل من الذكور، والإناث في بعض المتغيرات النفسية المختلفة المرتبطة بالتفوق، والتميز. إلى أن الذكور درجاتهم على اختبارات التفكير الابتكاري أعلى من الإناث مثل دراسات: أبو دنيا (١٩٨٦)، وعيسى (١٩٨٨) وذلك في الطلاقة والمرونة، بينما انتهت دراسة البارودي (١٩٨٥) إلى أن الإناث درجاتهن أعلى ، كما أظهرت دراسة موسى والدسوقي (١٩٨٨) إلى أن أداء الذكور كان أعلى من الإناث في الأصالة.

كما أظهرت دراسات أخرى نتائج مختلطة بين الذكور ،والإناث مثل دراسات إبراهيم (١٩٧٩) في مقياس الأصالة، وعبدالحميد وخليفة (١٩٩٠) في الطلاقة ،والأصالة، وحب الاستطلاع، والشايب (١٩٩٩)، و حنو ره وعيسى (١٩٨٥) في التفكير الابتكاري، كما انتهت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في اختبارات التفكير الابتكاري مثل دراسات سعد (١٩٧١)، ومرزوق (١٩٨١)، والأستاذ (٢٠٠٣).

وأظهرت دراسة المفتي وخضر (١٩٩٠) نتائج مختلطة بين الذكور والإناث على اختبار رسم الشخص للذكاء، وأظهرت دراسة عبدالحميد(١٩٩٨) بأنه لا توجد فروق بينهما على مقياس الخيال.

كما انتهت نتائج بعض الدراسات، إلى أن الإناث درجاتهن أعلى في اختبارات الذكاء العاطفي، مثل: دراسة راضي (٢٠٠١) والعلوان (٢٠١١)، والمرشدي وناصر (٢٠١١) ، وعلوان و ا لنو ا جحه (٢٠١٣) ، ويحيى (٢٠١٥) ، بينما أظهر الذكور درجات أعلى من الإناث في ذلك مثل: دراسة حسين (٢٠٠٣)، وفرج (٢٠٠٥)، وعبدالله وأبو فاره (٢٠٠٧)، وسليمان (٢٠٠٨). كما أظهرت دراسة محمد وجاد الله (٢٠٠٤) فروقا في صالح الذكور في جميع أبعاد الذكاء العاطفي، وفي صالح الإناث في بعد

واحد فقط، وكذلك دراسة الخضر والفضلي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت فروقاً في صالح الإناث في بعدين من أبعاد الذكاء العاطفي.

بينما أظهرت دراسات أخرى عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي بين الذكور والإناث مثل دراسة هلال (٢٠٠١)، وعجوة (٢٠٠٢)،و محمود ومطر (٢٠٠٢)، والدرد ير (٢٠٠٢)، وعبدالقادر (٢٠٠٣)، وهريدي (٢٠٠٣)، والسامرائي (٢٠٠٥)، ومفتاح (٢٠٠٥)، ومحمد (٢٠٠٥)، وخليل والشناوي (٢٠٠٥)، وعيسى ورشوان (٢٠٠٦)، ومحمد (٢٠٠٧)، وجودة (٢٠٠٧).

أما بالنسبة للتفكير الناقد فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق بين الذكور، والإناث في صالح الإناث مثل : دراسة سليمان (٢٠٠٦)، ومرعي ونوفل (٢٠٠٧)، وعسقول (٢٠٠٩)، بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في التفكير الناقد مثل: دراسة الحموري والوهر (١٩٩٨)، وإبراهيم (١٩٩٩)، وعبدالله (٢٠٠٠)، والجعافرة والخرابشة (٢٠٠١)، والحرابي والا شول (٢٠١٢).

كما أظهرت نتائج دراسات الذكاء الاجتماعي ،وجود فروق بين الذكور، والإناث في صالح الذكور مثل : دراسة الغول (١٩٩٣)، وفي صالح الإناث مثل: دراسة ابو عمشة (٢٠١٣)، ولا توجد فروق بينهما مثل: دراسة الدا هري وسفيان (١٩٩٧)، والقدرة (٢٠٠٧)، وعسقول (٢٠٠٩)، والجراح و عا صلة (٢٠١٦).

كما أظهرت نتائج دراسات الذكاء المتعدد ،عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث، كما في دراسة عفانة و الخز ندا ر (٢٠٠٣)، إلا أن الذكور تفوقوا على الإناث في الذكاء المنطقي، و الرياضي ،والذكاء الحركي. كما تفوق الإناث على الذكور في الذكاء اللغوي، والمكاني، وذلك في دراسة عفانة و الخز ندار (٢٠٠٤)، كما أظهرت دراسة العمران (٢٠٠٦) تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الحركي ،والمكاني، بينما أظهرت دراسة نوفل والحيلة (٢٠٠٨) أن الذكور تفوقوا على الإناث في الذكاء الموسيقي، بينما تفوقن الإناث في الذكاء الرياضي، والمكاني، والبين شخصي ،والوجودي. كما أظهرت دراسة العلوان (٢٠١٠) أن الذكور يفضلون الذكاء المنطقي، والحركي بينما الإناث يفضلن الذكاء الموسيقي. بينما أظهرت دراسة سكر وغانم (٢٠١١) وجود فروق بين الذكور، والإناث في الذكاء اللغوي في صالح الإناث. وأظهرت دراسة الغنيمين (٢٠٠١) وجود فروق بين الذكور، والإناث في الذكاء اللغوي ،والطبيعي في صالح الإناث، بينما لا توجد فروق بينهما في كل من الذكاء المنطقي، والذكاء الحركي، والذكاء الروحي. كما أظهرت نتائج دراسة عبدالوهاب وجميل (٢٠١٤) وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الذكاء البصري، والذكاء المكاني، والذكاء المنطقي الرياضي في صالح الذكور، وفي الذكاء اللغوي في صالح الإناث.

يتضح من البحوث والدراسات التي تم استعراض نتائجها والتي أجريت في بعض الدول العربية ما يلي:

- أنها اعتمدت في تحديد الفروق بين الجنسين في مظاهر العمليات العقلية المعرفية ،والعمليات المرتبطة بها، على وسائل القياس النفسي، وعلى عينات يسهل التحكم فيها، والتي أظهرت الأداء المميز لتلك الفئات.
- قدمت تلك النتائج بعض المعلومات والمؤشرات التي تتمتع بها فئة على أخرى في بعض المظاهر العقلية، ولكن تلك النتائج محدودة بمحددات تلك الدراسات والتي تتحكم في عملية تعميم نتائجها من حيث :الزمان، والمكان، وطبيعة العينة، والوسائل التي استخدمت ،والعمليات الإحصائية التي وظفت.
- أن الوسائل القياسية النفسية التي استخدمت؛ قد يصعب تطبيقها على عينات من المتميزين ،والمشهورين لعدد من الاعتبارات مثل :المكانة الاجتماعية ،و الوفاة ،و التنقل ،وصعوبة التحكم. مما يجعل من المناسب هو استخدام وسائل أخرى لتتبع تلك الفئات مثل :المعلومات الشخصية، أو السيرة الذاتية ،التي وردت في المصادر والمراجع العلمية والمعرفية، وعدد ونوع الإنجازات، وعدد الجوائز، وعدد مرات التكريم، وبراءات الاختراع، وعدد عضوية الجمعيات ،والتي يمكن من خلالها استنتاج مظاهر التميز، والشهرة.
- من خلال استعراض بعض البحوث ،والدراسات الخاصة بالمتميزين ،والمشهورين يلاحظ أنها أجريت في بعض الدول الأوروبية ،وأمريكا، وتم العثور على دراسة واحدة في العالم العربي ؛استخدمت أسلوب السيرة الذاتية عن بعض المتميزات وهي دراسة الخليفة (١٩٩٧)، فضلاً عن أن بعض المواقع الإلكترونية قد تعرضت لبعض النساء العربيات المتميزات، والمشهورات مثل مصراوي (٢٠١٤)، ونورت (١٤٣٤) وأخبار الآن (٢٠١٥)، وهلال (١٤٣٦)، ومصطفى (١٤٣٧)،و بيرق (د. ت).
- أن هناك حاجةٍ إلى المزيد من إجراء البحوث، والدراسات حول هذا الموضوع لدى الإناث خصوصاً في المجتمع السعودي ؛الذي لا تتوافر فيه مثل هذه الدراسات - في حدود علم الباحث – مما يؤكد جليا القيمة العلمية للأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها ؛في الكشف عن بعض المتغيرات ،والخصائص التي تتمتع بها عينة من المتميزات ،والمشهورات السعوديات.

- **منهج البحث ،وإجراءاته:**

أ- مجتمع ، وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع المتميزات ، والمشهورات السعوديات العاملات في القطاع الحكومي، أو غير الحكومي أو الخاص، وهو مجتمع غير محدد المعالم، لذا تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من خلال:

- الموسوعة الحرة (ويكبيديا الجزء الخاص ب نساء عربيات).
- المواقع الإلكترونية.
- الصحف والمجلات.
- المراجع العربية.

وقد تكونت العينة بصورة إجمالية من ١٥١ متميزة ،ومشهورة من المجتمع السعودي.

ب- أداة البحث:

استند البحث على وسيلة غير اختبارية؛ وهي السيرة الذاتية، والتي تعد أحد الوسائل الثانوية التي يتم من خلالها ،الحصول على معلومات سابقة، وحالية، ومستقبلية عن الحالة المراد دراستها، وتكشف عن الكثير من جوانب الحياة، وتاريخها ،ووصفها وصفا كيفيا، حيث تم تصميم استمارة خاصة لهذا الغرض لرصد الجوانب المرتبطة بالحالة وتشمل مدى واسعا من المعلومات هي:

- العلاقة بالمجتمع السعودي مثل: الاسم، ومكان وتاريخ الولادة، والحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد، والمستوى التعليمي، ومكان الحصول على الشهادة، والتخصص.
- المساهمات العلمية، والعملية.
- عضوية الجمعيات ،والمؤسسات.
- الجوائز، والتكريم.
- الهوايات، والاهتمامات.

ج- معالجة البيانات:

تم الاعتماد على التصنيف الكيفي الكمي للمادة العلمية ،التي تم استخلاصها من الاستمارة الخاصة بذلك، وتم حساب تكرارها وتقدير نسبتها في ضوء المعلومات التي ذكرت آنفا.

نتائج البحث وتفسيرها:

- **س١ : ما أماكن، وتواريخ ميلاد فئة المتميزات ، والمشهورات من النساء السعوديات؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم الاعتماد على تكرار توزيع المدن ،ونسبتها حسب التقسيم الإداري لمناطق المملكة، و المحدد بـ ١٣ منطقة، كما تم الاعتماد على تاريخ الميلاد وعلى فئات التاريخ التي أظهرتها عينة البحث والجدول (١) يوضح النتيجة:

يتضح من الجدول (١) أن عدد اللاتي ذكرن أماكن ميلادهن بلغ ٨٩ حالة، بنسبة ٥٨,٩٤٪ من عينة البحث، وأن أعلى نسبة كانت من منطقة مكة المكرمة بنسبة ٣٧٪، ويليها منطقة الرياض بنسبة ٢٦٪، وخارج المملكة العربية السعودية بنسبة ١٩٪، والمنطقة الشرقية بنسبة ١٠٪، ومنطقة القصيم بنسبة ٢,٢٤٪، ومنطقة الجوف بنسبة ١,١٢٪، وبلغ عدد اللاتي لم يذكرن مكان ميلادهن ٦٢ حالة بنسبة ٤١,٠٥٪، وهي نسبة عالية، مما يشير إلى أنهٍ قد يكون هناك عدم اهتمام ،او احجام عن ذكر هذه المعلومة والتي تشكل عنصرا أساسيا في السيرة الذاتية.

كما يتضح من الجدول (١) أن عدد اللاتي ذكرن تاريخ ميلادهن ٧٨ حالة بنسبة ٥١,٦٥٪ من إجمالي العينة، وأن ٧٣ حالة بنسبة ٤٨,٣٥٪ لم يذكرن تواريخ ميلادهن، مما يشير إلى أن هناك صلة وثيقة بين عدم ذكر مكان الميلاد، وتاريخ الميلاد. وتوضح البيانات أن تاريخ ميلاد الحالات ،التي ذكرت امتد بين عامي ١٩٢٨ – ١٩٨٨، وأن أعلى نسبة كانت للفئة التي امتد تاريخ ميلادها بين عامي ١٩٥٨ –

١٩٦٧ إذ بلغت نسبتها ٢٣,٠٧٪،و يليها الفئة التي امتد تاريخ ميلادها بين عامي ١٩٤٨ – ١٩٥٧ بنسبة ٢١,٧٩٪، ثم الفئة التي امتد تاريخ ميلادها بين عامي ١٩٦٨ – ١٩٧٧ ؛ أي أن ما يقارب من ٦٥٪ من اللاتي ذكرن تاريخ ميلادهن امتد بين عامي ١٩٤٨ – ١٩٧٧.

جدول (١): التكرارات ،والنسب المئوية لأماكن، وتواريخ ميلاد فئة المتميزات، والمشهورات

المتغيرات	المكان	العدد	النسبة
المكان	١- منطقة مكة المكرمة	٣٣	٣٧,٠٧٪
	٢- منطقة المدينة المنورة	٤	٤,٤٩
	٣- منطقة الرياض	٢٣	٢٥,٨٤٪
	٤- المنطقة الشرقية	٩	١٠,١١٪
	٥- منطقة عسير	–	–
	٦- منطقة نجران	–	–
	٧- منطقة الباحة	–	–
	٨- منطقة جازان	–	–
	٩- منطقة القصيم	٢	٢,٢٤٪
	١٠- منطقة حائل	–	–
	١١- منطقة تبوك	–	–
	١٢- منطقة الجوف	١	١,١٢٪
	١٣- منطقة الحدود الشمالية	–	–
	خارج المملكة	١٧	١٩,١٠٪
	لم يحدد	٦٢	٤١,٠٥٪
تاريخ الميلاد	١٩٢٨ – ١٩٣٧	٤	٥,١٢٪
	١٩٣٨ – ١٩٤٧	٦	٧,٦٩٪
	١٩٤٨ – ١٩٥٧	١٧	٢١,٧٩٪
	١٩٥٨ – ١٩٦٧	١٨	٢٣,٠٧٪
	١٩٦٨ – ١٩٧٧	١٦	٢٠,٥١٪
	١٩٧٨ – ١٩٨٧	١٤	١٧,٩٤٪
	١٩٨٨ –	٣	٣,٨٤٪
	لم يحدد	٧٣	٤٨,٣٤٪

• **س٢: ما الحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد للمتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟**

جدول (٢): الحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد لفئة المتميزات ،والمشهورات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الحالة الاجتماعية	متزوج	٧٠	٨٦,٤١
	أعزب	–	–
	مطلق	١١	١٣,٥٨
	لم يحدد	٧٠	٤٦,٣٥
	المجموع	١٥١	
عدد الأولاد	١ – ٢	٢٨	٥٧,١٤
	٣ – ٤	١٧	٣٤,٦٩
	٥ – ٦	٤	٨,١٦
	لم يحدد	٢١	٤٢,٨٥
	المجموع	٧٠	

يتضح من الجدول (٢) أن عدد اللاتي ذكرن وضع حالتهن الاجتماعية هو ٨١ حالة، وبلغ عدد المتزوجات منهن ٧٠ حالة بنسبة ٨٦,٤١٪، والمطلقات ١١ بنسبة ١٣,٥٨٪، بينما بلغ عدد اللاتي لم يحددن حالتهن الاجتماعية ٧٠ حالة بنسبة ٤٦,٣٥٪ من اجمالي العينة ،وهي نسبة عالية جدا، وهذا يؤكد ما تم الإشارة إليه

في النتائج السابقة؛ من أن هناك عدم اهتمام، او احجام، او خجل اجتماعي لذكر هذه المعلومات والتي تعد جزءا أساسيا من سيرة الفرد الذاتية.

كما يتضح من الجدول (٢) ان عدد اللاتي ذكرن ان لهن اولاد بلغ ٤٩ حالة، وان فئة عدد الأولاد بين ١ – ٢ كانت بنسبة ٥٧,١٤٪ ؛وهي أكبر الفئات في عدد الأولاد، يليها فئة ٣ – ٤ بنسبة ٣٤,٦٩٪، ثم فئة ٥ – ٦ بنسبة ٨,١٦٪، مع ملاحظة أن عدد الحالات التي لم تحدد عدد الأولاد بلغ٢١ حالة بنسبة ٤٢,٨٥٪ من اللاتي حددن.

- **س٣: ما المستويات التعليمية التي وصلن اليها، والدول التي درسن بها فئة المتميزات، والمشهورات السعوديات؟**

جدول (٣): المستويات التعليمية، والدول التي درسن بها فئة المتميزات، والمشهورات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
المستويات التعليمية	الثانوية	٢	١,٥١
	بكالوريوس	٤٧	٣٥,٦٠
	دبلوم عال	١٤	١٠,٦٠
	ماجستير	٢١	١٥,٩٠
	دكتوراه	٤٦	٣٤,٨٤
	رخصة طيران تجاري	٢	١,٥١
	لم يحدد	١٩	١٤,٣٩
	المجموع	١٥١	
الدول التي درس بها	السعودية	٣٣	٢٦,٤
	أمريكا	٤٢	٣٣,٦
	بريطانيا	٢٤	١٩,٢
	دول عربية مختلفة	١٦	١٢,٨
	دول أوربية مختلفة	٩	٧,٢
	باكستان	١	٠,٨
	غير محدد	٢٦	١٧,٢٢
	المجموع	١٥١	

يتضح من الجدول (٣) أن عدد اللاتي ذكرن مستوياتهن التعليمية بلغ ١٣٢ حالة بنسبة ٨٧,٤١٪ من إجمالي عينة البحث، وأن أكبر فئة هن من حملة البكالوريوس إذ بلغت نسبتهن ٣٥,٦٠٪ ،ويليها حملة الدكتوراه بنسبة ٣٤,٨٤٪ ، وحملة الماجستير بنسبة ١٥,٩٠٪، ثم حملة الدبلوم العالي بنسبة ١٠,٦٠٪. كما بلغ عدد الحالات اللاتي لم يذكرن مستوياتهن التعليمية ١٩ حالة بنسبة ١٢,٢٩٪ من إجمالي العينة.

وهذا يشير إلى أن المرأة السعودية التحقت بالتعليم بكل مراحله ؛رغم الصعوبات التي كانت تواجه تعليم المرأة في السابق، حيث أشارت حبر م (١٤٣٩) إلى أن تعليم المرأة كان يتم في الكتاتيب، وكان يتم تعليم الكبيرات مبادئ القرآن الكريم، أما الصغيرات فكان يتم تعليمهن القرآن والسنة ،ومبادئ القراءة والكتابة، وقد بلغ عدد الكتاتيب في بداية عهد الملك عبدالعزيز ١٨٠ دارا، أما مدارس تعليم البنات النظامية ؛فقد أعلن البدء في إنشائها عام ١٣٧٩ عندما صدر مرسوم ملكي بإنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات ،للإشراف وإدارة تعليم البنات، وأن أول فرصة

لتعليم الفتاة السعودية للالتحاق بالتعليم العالي كانت في عام ١٩٦١ عن طريق الانتساب بكلية الآداب بجامعة الملك سعود، وفي عام ١٩٧٠/١٩٧١ أنشأت الرئاسة العامة لتعليم البنات أول كلية خاصة بالبنات ؛وهي كلية التربية بالرياض وصولاً إلى افتتاح العديد من أقسام الطالبات في جامعات البنين، والتي كان يتم التدريس فيها للطالبات عن طريق دائرة التلفاز المغلقة. وقد حقق التحاق المرأة السعودية بالتعليم العام محليا، وخارجيا دورا أساسيا في إعداد القيادات العلمية، والاجتماعية ،والفكرية، والثقافية ،والفنية ،والسياسية. وهذا لعب دورا مميزا، وواضحا في التنمية الشاملة للمجتمع، وأدى إلى بروز الكثير منهن في المحافل المحلية ،والعربية، والإقليمية ،والعالمية. كما تم في عام ١٤٢٩ وضع حجر الأساس لجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن والتي افتتحها الملك عبدالله بن عبدالعزيز (رحمه الله) في عام ١٤٣٢ وهي جامعة خاصة بالبنات.

كما أظهر الجدول (٣) الدول التي درسن بها فئة المتميزات ،والمشهورات، إذ بلغ عدد اللاتي ذكرن مكان دراستهن ١٢٥ حالة بنسبة ٨٢,٧٨٪ من عينة البحث، وقد جاءت أمريكا في المرتبة الأولى بنسبة ٣٣,٦٪ ،ويليها المملكة العربية السعودية بنسبة٢٦,٤٪، وبريطانيا بنسبة ١٩,٢٪ ،فالدول العربية بنسبة ١٢,٨٪، فالدول الأوروبية بنسبة ٧,٢٪، كما بلغ عدد الحالات اللاتي لم يذكرن مكان دراستهن ٢٦ حالة بنسبة ١٧,٢٪ من إجمالي العينة.

وهذا يؤكد حرص بعض الأسر السعودية ،على استكمال بناتهن مراحل التعليم الجامعي ،والعالي وإن كان خارج الوطن، وقد ظهر ذلك من خلال استجابات عينة البحث، حيث جاءت أمريكا في مقدمة الدول التي درسن بها بعض أفراد عينة البحث، والتي لا تزال تتصدر الدول التي يتم الابتعاث إليها، حيث بلغ عدد اللاتي ابتعثن من السعوديات ٢١٥٧٠ طالبة وذلك وفقا لإحصائية ٢٠١٥ (جريدة الرياض، ٢٠١٧) ، وقد استفادت أعداد كبيرة من الطالبات، من برامج الابتعاث التي تقدمها الكليات ،والجامعات للدراسات الجامعية ،والعليا لمختلف دول العالم خصوصا أمريكا وأوروبا، كذلك من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي (حبر م، ١٤٣٩) وغدا برنامج الابتعاث الخارجي والذي شمل ٣٥ دولة في العالم بداية طفرة علمية ؛غير مسبوقة في ابتعاث السعوديين من الجنسين للخارج، لمواصلة دراساتهم الجامعية، والعليا .من أجل تلبية حاجات سوق العمل، ومتطلبات التنمية الوطنية .حيث بدأ برنامج خادم الحرمين للابتعاث الخارجي خطواته الأولى؛ بإيفاد ٥٠٠٠ من الطلاب ،والطالبات والذي وصل إلى أكثر من ١٢٠ ألف طالبا وطالبة - بدون إحصاء المرافقين لهم، والدارسين على حسابهم الخاص -وأسهم هذا الوجود الكبير للطلاب، والطالبات في مختلف أرجاء العالم الى ارتفاع نسبة الوعي، والمعرفة ،وزيادة التواصل والتفاهم بين المملكة العربية السعودية، وغيرها من شعوب الدول التي يبتعث إليها. فضلا عن تحقيق قفزة نوعية، في دور هؤلاء الطلاب ،والطالبات كرموز ثقافية ،وسفراء حقيقيين يعبرون بصدق عن الوجه الحقيقي للمجتمع السعودي (جريدة الرياض، ٢٠١٧).

- **س٤: ما التخصصات التي تميزن فيها ،واشتهرن من خلالها فئة المتميزات، ،والمشهورات من النساء السعوديات ؟**

جدول (٤): التخصصات التي تميزن فيها ،واشتهرن من خلالها فئة المتميزات ،والمشهورات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
التخصصات	علوم إنسانية واجتماعية	٣٤	٢٦,٩٨
	الطب والعلوم الطبية	١٩	١٥,٠٧
	إدارة	١٢	٩,٥٢
	علوم عامة	١١	٨,٧٣
	اللغة الإنجليزية وآدابها	١١	٨,٧٣
	الإعلام ومتغيراته	٩	٧,١٤
	اقتصاد ومحاسبة	٨	٦,٣٤
	هندسة	٥	٣,٩٦
	الفنون العامة، و التشكيلية، والمسرحية	٤	٣,١٧
	علاقات عامة ،ودولية	٤	٣,١٧
	محاماة	٣	٢,٣٨
	طيران ،وهندسة الطيران	٣	٢,٣٨
	نقل بحري	١	٠,٧٩
	ترتيب موائد	١	٠,٧٩
	تشريفات	١	٠,٧٩
	الطهي	١	٠,٧٩
	غير محدد	٢٤	١٥,٨٩
	المجموع	١٥١	

يتضح من الجدول (٤) أن عدد اللاتي ذكرن تخصصاتهن من المتميزات، والمشهورات السعوديات بلغ ١٢٧ حالة بنسبة ٨٤,١٠٪ من العينة، وقد بلغ نسبة اللاتي تخصصن في العلوم الإنسانية والاجتماعية ٢٦,٩٨٪ ،و يليها الطب والعلوم الطبية بنسبة ١٥,٠٧٪، والإدارة بنسبة ٩,٥٢٪، والعلوم العامة ،واللغة الإنجليزية وآدابها بنسبة متساوية بلغت ٨,٧٣٪، والإعلام ومتغيراته بنسبة ٧,١٤٪، والاقتصاد والمحاسبة بنسبة ٦,٣٤٪ ، ثم التخصصات الأخرى بنسب أقل، كما بلغ عدد اللاتي لم يذكرن تخصصاتهن ٢٤ حالة بنسبة ١٥,٩٠٪.

والنتيجة تشير بصورة عامة إلى أن المرأة السعودية اقتحمت تخصصات علمية لم تكن متاحة لها محليا في السابق . وأصبحت مؤهلة علميا على المستوى المحلي، والإقليمي، والعربي ،والعالمي في مختلف المجالات، وأثبتت وجودها وتفوقها في تلك المجالات كباحثة ،أو عالمة ،أو طبيبة، أو سيدة أعمال ،أو ذات منصب قيادي في القطاعات الحكومية، أو القطاع الخاص، وقد تميزت بما تقدمه وتنجزه لبناء صورة مشرفة لها ولمجتمعها.

ونتيجة لاهتمام ولاة الأمر بتعليم المرأة؛ تمكن السعوديات من السير بخطوات واثقة في تحقيق طموحاتهن، وأهدافهن حتى برزن في شتى المجالات العلمية والعملية (حبر م، ١٤٣٩). كم ان هناك أقبال من الطالبات اللاتي يدرسن في أمريكا على دراسة تخصص العلوم التجارية، والإدارية، والدراسات الإنسانية ،والخدمات الطبية ،والمعلوماتية، وهي تمثل أكثر التخصصات إقبالاً من الطالبات السعوديات (جريدة الرياض، ١٤٣٧).

• **س٥: ما المساهمات العلمية ،والعملية التي قدمتها فئة المتميزات، و المشهورات من النساء السعوديات؟**

جدول (٥): المساهمات العلمية ،والعملية التي قدمتها فئة المتميزات ،والمشهورات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
المساهمات العلمية والعملية	الالكتابة في الصحف والمجلات	٣١	٢٠,٥٢
	أووظيفة اكاد يميه	٢٢	١٤,٥٦
	سيدات أعمال	٢٠	١٣,٢٤
	الطب	١٤	٩,٢٧٧
	الهندسة	٩	٥,٩٦
	مجلس الشورى	٨	٥,٢٩
	الغناء والتمثيل	٧	٤,٦٣
	كتابة الشعر، والروايات	٦	٣,٩٧
	وكلاء وزارات	٤	٢,٦٤
	أعمال تطوعية	٤	٢,٦٤
	كابتن طيار ،وهندسة طيران	٣	١,٩٨
	محاماة	٣	١,٩٨
	استشارات نفسية	٣	١,٩٨
	فنون تشكيلية	٢	١,٣٢
	إدارة فنادق	٢	١,٣٢
	سفيرة في المحافل الدولية	٢	١,٣٢
	صياغة الذهب	١	٠,٦٦
	غواص	١	٠,٦٦
	شيف طهى	١	٠,٦٦
	أعمال مصرفية	١	٠,٦٦
	إدارة سوق مالية	١	٠,٦٦
	إخراج سينمائى	١	٠,٦٦
	كابتن بحرى	١	٠,٦٦
	محكم تجارى	١	٠,٦٦
	ترجمة	١	٠,٦٦
	متحدثة رسمية	١	٠,٦٦
	ممثل في السلم ،والأمن الاجتماعى	١	٠,٦٦
	المجموع	١٥١	

يتضح من الجدول (٥) أن المساهمات العلمية، والعملية لفئة المتميزات ،والمشهورات السعوديات غطي مجالات علمية مختلفة، وكانت أعلى نسبة هي الكتابة في الصحف والمجلات بنسبة ٢٠,٥٢٪ ، ويليها أكاديميات بنسبة ١٤,٥٦٪، وسيدات أعمال بنسبة ١٣,٢٤٪، والطب بنسبة ٩,٢٧٪، والهندسة بنسبة ٥,٩٦٪، و أعضاء مجلس شورى بنسبة ٥,٢٩٪، فالغناء والتمثيل بنسبة ٤,٦٣٪، و كتابة الشعر والروايات بنسبة ٣,٩٧٪، وكلاء وزارات بنسبة ٢,٦٤٪، ثم أعمال تطوعية بنسبة ٢,٦٤٪. ويتضح من الجدول(٥) ان المرأة السعودية دخلت مجالات علمية متعددة ومتنوعة ،وأن كانت بعض المجالات حديثة نسبيا على المرأة السعودية .الا انها تمكنت من السير بخطوات واثقة في تحقيق طموحاتها وأهدافها حتى برزت في شتى المجالات العلمية والعملية .كما حصلت المرأة السعودية على حقوق سياسية بمشاركتها في صنع القرار .حيث صدر امر ملكي في عام ١٤٣٤ يقضي بتعيين ٣٠

سيدة اعضاء في مجلس الشورى على ان لا تقل نسبة تمثيلها عن٢٠٪ من اعضاء المجلس .كما صدر في عام ١٤٣٠ امر ملكي بتعيين اول امرأة سعودية في منصب نائب وزير التربية والتعليم .و تم تعيين سيدة في منصب نائب مساعد للتدريب التقني والتطوير للبنات .(كما تم تعيين صاحبة السمو الملكي الاميرة ريما بنت بندر بن سلطان سفيرة للملكة العربية السعودية في امريكا) .وتم استحداث اقسام للنساء في السلك العسكري مثل الجوازات والسجون والدفاع المدني والمرور. ومن اهم المحاور التي وضعتها حكومة خادم الحرمين الشريفين وولي عهده الامين في برنامج ٢٠٢٠ ورؤية ٢٠٣٠ رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل الى نسبة٣٠٪ من خلال تمكينها في جميع المجالات ،وتمكينها من دخول السوق السعودية وتشجيعها على الاستثمار في المشاريع التجارية والاستثمارية .حيث برز عدد من سيدات الاعمال السعوديات في المحافل العالمية ممثلات لبلادهن(حبر م١٤٣٩ص٥)

وهذا التنوع في الأعمال يتماشى في بعض ملامحه مع ما كانت تؤديه المرأة العاملة في العصور الإسلامية السابقة، حيث أشار موسى وآخرون (١٤٢٤) إلى أن المرأة شاركت في كثير من مجالات العمل ؛إذ كانت التاجرة ،والصانعة ،والعاملة ،والأجيرة والمحاربة ،والأديبة ،والطبيبة، وكانت تتمتع بشخصية قوية يغلب عليها العقلانية والواقعية، ولم يعرف الإسلام أي قيد لعمل المرأة؛ إلا أن يكون ذلك أكبر من طاقتها ،أو يؤثر على رسالتها كزوجة ،وأم، وربة بيت. فإن لم تستطع التوفيق بين عملها ،وأسرتها فعليها أن تلتزم بيتها. وقد ترك الإسلام الباب مفتوحا أمام عمل المرأة إذا وجدت لذلك ضرورة ،وأقر بمبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في الإيمان ،والعمل ،والجزاء . ص٢٠٧.

- **س٦: ما عدد الجوائز، ومرات التكريم التي حققتها فئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟**

جدول (٦): عدد الجوائز ،وعدد مرات التكريم التي حققتها فئة المتميزات، والمشهورات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
عدد الجوائز	واحد	٢٧	٤٢,١٨
	اثنين	٨	١٢,٥
	ثلاثة	١٤	٢١,٨٧
	أربعة	٦	٩,٣٧
	خمسة	٤	٦,٢٥
	ستة	١	١,٥٦
	سبعة	٤	٦,٢٥
	المجموع	٦٤	٣,٩٦
عدد مرات التكريم	١ – ٣ مرات	٦٦	٧٩,٥١
	٤ – ٦ مرات	١٠	١٢,٠٤
	٧ – ٩ مرات	٣	٣,٦١
	١٠ – ١٢ مرة	٢	٢,٤٠
	١٣ – ١٥ مرة	١	١,٢٠
	١٦ فأكثر	١	١,٢٠
	المجموع	٨٣	

يتضح من الجدول (٦) أن عدد اللاتي حصلن على جوائز بلغ ٦٤ حالة بنسبة ٤٢,٣٨٪ من عينة ا لبحث، وأن اللاتي حصلن على جائزة واحدة بلغت نسبتهن ٤٢,١٨٪،و يليها من حصلن على ثلاثة جوائز بنسبة ٢١,٨٧٪، ثم اللاتي حصلن على جائزتين بنسبة ١٢,٥٪ ، ثم اللاتي حصلن على أربعة جوائز بنسبة ٩,٣٧٪.

وهذا يشير إلى أن بعض المتميزات ،والمشهورات السعوديات قد حصلن على بعض الجوائز ؛تقديرا لما حققنه من إنجازات جسدت شيئا من التميز والعطاء ،والتي خدمت المجال محليا وعالميا. وقد حقق بعض السعوديات تفوقا ونجاحا باهرا في المجالات العلمية، حيث قدمن في السنوات الماضية عددا من الاختراعات ،والإنجازات التي وضعتهن في مصاف العلماء في العالم (حبر م، ١٤٣٩). وقد أسهم مبتعثو أمريكا من الطلاب والطالبات في تسجيل ما يربو على ٢٠٠ طلب براءة اختراع اعتمد منها ١٣٣ براءة من بينها ٢٥ براءة في مجال الكيمياء، و١٠٨ في مجال الهندسة الكهربائية والميكانيكية، فضلا عن تميز معظمهم في عدد من التخصصات النادرة في الجامعات الأمريكية العريقة (جريدة الرياض، ١٤٣٧)، وقد برز بعضهن في وكالة ناسا والطب والعلوم والفضاء (حبر م، ١٤٣٩).

وتعد الجوائز في مختلف المجالات العلمية ،والثقافية والاجتماعية .حافزاً موضوعيا إلى حد كبير في اكتشاف المتميزين، والمشهورين ومكافأتهم على إنجازاتهم وتطلعاتهم الطموحة؛ وهي غالبا ما تحدد من جهات حكومية رسمية، أو فردية معروفة محليا ،وإقليميا، وعربيا، وعالميا، ويسعى إليها كل فرد متميز، ومشهور في تقديم إسهاماته العلمية، والثقافية، والاجتماعية، ويشرف عليها لجان علمية مشهود لها بالاقتدار والاحترافية المتميزة. ومن أشهر الجوائز العالمية جائزة نوبل بفروعها المختلفة والتي منحت لأول مرة في عام ١٩٠١ (مروان، ٢٠١٨). كما أن هناك جائزة عالمية أخرى لا تقل في مكانتها وقيمتها عن جائزة نوبل ، وهي جائزة الملك فيصل بن عبدالعزيز (رحمه الله) والتي أنشئت في عام ١٩٧٧ تحت مظلة مؤسسة الملك فيصل الخيرية، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية والذي بدء في منحها عام ١٩٧٩، وتمنح في خمسة فروع (العتيبي، ١٤٢٠، ص٢٢). فضلا عن وجود جوائز عالمية أخرى في العالم العربي مثل جائزة دبي الدولية (الملحقية الثقافية السعودية بدولة الإمارات المتحدة، ٢٠٠٤).

كما يتضح من الجدول (٦) أن عدد اللاتي حظين بالتكريم من المتميزات ،والمشهورات السعوديات بلغ عددهن ٨٣ حالة بنسبة ٥٥٪ تقريبا من عينة البحث ، وكانت أعلى نسبة تكريم بين ١ -٣ مرات، إذ بلغت ٧٩,٥١٪، يليها ٤ – ٦ مرات بنسبة ١٢,٤٪، وهذا يؤكد أن المرأة السعودية المتميزة ،أو المشهورة سواء كانت مخترعة أو، باحثة في العلوم ،أو ناشطة اجتماعية، أو متطوعة ،أو سيدة أعمال حققت شيئا من الإنجاز. استحقت عليه التكريم والذي يعد مؤشرا إيجابيا ، ودالا على مساندة الجهات والأوساط العلمية ،والاجتماعية لهذه الإنجازات والتي سوف تشجع هذه الفئة وغيرها على التميز، والشهرة، والتنافس لبذل المزيد من الجهد في المجالات التي تخصصن فيها ،والعمل على تطوير ،وتحسين البحث العلمي،

وصناعة المعرفة ،وتنمية روح المبادرة؛ لتعزيز جميع الحوافز التي تعمل على استثارة التميز، والشهرة.

- **س٧: ما عدد عضوية الجمعيات والمؤسسات العلمية، والثقافية، والاجتماعية ،وعدد المناصب العملية لفئة المتميزات ،والمشهورات من النساء السعوديات؟**

جدول (٧) : عدد عضوية الجمعيات والمؤسسات وعدد المناصب العملية لفئة المتميزات، والمشهورات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
عدد عضوية الجمعيات والمؤسسات العلمية ،والثقافية، والاجتماعية	١-٣	٢٦	٣٧,٦٨
	٤-٦	١٦	٢٣,١٨
	٧ – ٩	١٧	٢٤,٦٣
	١٠ – ١٢	٨	١١,٥٩
	١٣ فأكثر	٢	٢,٨٩
عدد المناصب العملية	١-٣	٨٣	٥٦,٠٨
	٤-٦	٤٨	٢٦,٠٨
	٧-٩	١٣	٨,٧٨
	١٠-١٢	٤	٢,٧٠
	غير محدد	٣	١,٩٩
	الإجمالي	١٥١	

يتضح من الجدول (٧) أن عدد اللاتي ذكرن أن لهن عضوية في جمعيات ،أو مؤسسات علمية، وثقافية ،واجتماعية بلغ ٦٩ حالة بنسبة ٤٥,٦٩٪ من عينة البحث؛ حيث بلغ نسبة من يحملن من ١ – ٣ عضوية ٣٧,٦٨٪ ،ويليها من يحملن ٧ -٩ عضوية بنسبة ٢٤,٦٣٪، و من يحملن ٤ -٦ عضوية بنسبة ٢٣,١٨٪ ، ثم من يحملن من ١٠ -١٢ عضوية بنسبة ١,٥٩٪، وتعد الجمعيات العلمية ،والثقافية ،والاجتماعية جزء من مؤسسات المجتمع . وتعد المتحدث الرسمي باسم العاملين في المجال ،والمعبر عن أفكارهم وآرائهم ،وطموحاتهم وتطلعاتهم، وتعمل على تفعيل حركة المجتمع لتحقيق تطلعات ،وتوجهات المنتمين لهذه الجمعيات. ويحرص المنتمون إليها على تحقيق الكثير من توجهات وتطلعات المسؤولين في الدولة وبما يخدم مصلحة المجتمع.

كما يتضح من الجدول (٧) أن المرأة السعودية المتميزة ،والمشهورة تقلدت عدد من المناصب العملية، حيث بلغ عدد اللاتي تقلد مناصب ١٤٨ حالة بنسبة ٩٨٪ من عينة البحث، وأن أعلى نسبة كانت ٥٦,٠٨٪ حيث تقلدن بين ١ -٣ مناصب عملية، ويليها من تقلدن ٤ -٦ مناصب عملية بنسبة ٢٦,٨٪، ثم أكثر من ذلك بنسبة ١١,٤٨٪ .وهذا يؤكد ان المرأة السعودية أدت كثيراً من الأدوار العملية و مارستها بخبرتها ،ودراساتها العلمية والعملية ،والتخصصية. ويؤكد نجاحها في كثير من تلك المناصب التي تولتها. كما أن المرأة السعودية المتميزة لها تطلعاتها إلى شغل مناصب، ومراكز عملية أوسع ومجالات عمل جديدة. وهذا قد يشير إلى أنهن يتمتعن بمستوى عالٍ من دافعية الإنجاز، وأنه لا يقل عن ما هو موجود لدى الذكور . وقد أشار موسًى (د.ت) إلى أن عوامل دافعية الإنجاز لدى الذكور والإناث متشابهة إلى حد ما في مضمونها، وأن ذلك قد يعود إلى إتاحة الفرص التعليمية للجنسين، وإلى تغير النظرة الوالدية لكون الفرد ذكرا أو أنثى ؛إذ أصبح كلاهما

يتلقيان نفس المعاملة الوالدية، والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والإنجاز، وزيادة تطلعات كلا الجنسين إلى مكانة اجتماعية أرقى في المجتمع .كما أن أصرار المرأة على التفوق، والنجاح، والتحمل، والمثابرة قد يرجع إلى آليات دفاعية من قبلها تعويضا لما لاقته من غبن في مكانتها الاجتماعية من المجتمع ؛ لذا فإنها تحاول وبإصرار وباجتهاد أن تتفوق ،وتثبت وجودها في أي مجال من المجالات الحياتية. ص٢٠٢

كما أظهرت نتائج بعض البحوث ،والدراسات النفسية التي أجريت في المجتمعات العربية عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في مظاهر التفكير الابتكاري ،ومظاهر الذكاء العاطفي، والتفكير الناقد، والذكاء الاجتماعي، وإن ظهرت بعض الفروق بينهما كما تقول سعد (١٩٨٣) فإن ذلك قد يعود إلى عوامل دافعية، أو خاصة بالاهتمامات النوعية لكل جنس عن الآخر وفقا للإطار الحضاري الذي يضع هذه الفروق. ص٦٠ -٦١.

- **س٨: ما نوع هوايات فئة المتميزات ،والمشهورات السعوديات؟**

جدول (٨): نوع الهوايات للمتميزات، والمشهورات

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
نوع الهواية	ممارسة الرياضة بأنواعها	١٠	٤٥,٤٥
	الاهتمام بالأشغال الفنية، والديكور	٣	١٣,٦٣
	تذوق الفن ،والشعر	٣	١٣,٦٣
	الاهتمام بالتراث العربي	٢	٩,٠٩
	الفن التشكيلي	١	٤,٥٤
	تصميم الملابس، والأحذية	١	٤,٥٤
	الأعمال اليدوية النسائية	١	٤,٥٤
	الإجمالي	٢٢	

يتضح من الجدول (٨) أن عدد اللاتي ذكرن بأنهن يمارسن هوايات بلغ ٢٢ حالة بنسبة ١٤,٥٦٪ من إجمالي العينة، وهي نسبة منخفضة جدا، وهذا يشير إلى أن معظم أفراد عينة البحث لم يظهرن اهتماما كبيرا بذكر هذا الجانب في سيرتهن الذاتية، وقد يكون السبب في ذلك أنه لا يوجد اهتمام بالهوايات لدى معظم أفراد العينة، أو أنها لا تمثل عنصرا هاما في حياتهن للانشغال ببعض الأعمال أو مطالب الحياة او يعتقدن انه لا يهم الاخرين معرفة هذا الجانب.

هذا وقد بلغ عدد اللاتي مارسن هواية الرياضة بأنواعها ١٠ حالات بنسبة ٤٥,٤٥٪ من اللاتي ذكرن هواياتهن، يليها الاهتمام بالأشغال الفنية، والديكور بنسبة ١٣,٦٣٪، وكذلك الفن ،والشعر بنسبة ١٣,٦٣٪، ثم الاهتمام بالتراث العربي بنسبة ٩,٠٩٪.

وتعد الهوايات مظهراً من المظاهر السلوكية التي يمارس الفرد من خلالها ما تميل النفس إليه وتحبه، خصوصاً في وقت الفراغ ،أو عند الشعور بالضيق. وتمارس بصورة عفوية تلقائية، ولها تأثيراتها الإيجابية على الفرد، وقد يكون لها فوائد على الفرد ؛ إذ أنها قد تعمل على تخفيف التوتر، والقلق الذي قد يواجه الفرد في حياته،

وتساعد على تنمية المهارات، وتسهم في تفريغ الطاقات، وتركيز الانتباه ،وتشغل وقت الفراغ إن وجد، كما أنها قد تؤدي إلى بناء صداقات جديدة وعلاقات اجتماعية.

وهي تختلف باختلاف ميول صاحبها وأحواله وإمكاناته، فمنها المهارات اليدوية الحرفية مثل: الخياطة، والصناعة التقليدية، ومنها الإبداعات الفنية مثل: الرسم والنقش، والموسيقى ،وكل الفنون الجميلة الخلاقة، ومنها الاستمتاع بالمحيط، والبيئة والتراث.

- **مستخلصات عامة من نتائج البحث**:

من خلال استقراء النتائج الوصفية للبحث يأمل الباحث في ان أهدافه قد تحققت، من خلال التعرف على بعض خصائص المتميزات، والمشهورات السعوديات والذي يعد ضرورة لازمة لمعرفة طبيعة ما تتميز به هذه الفئة ؛خاصة وأنه يعد البحث الأول حول هذا الموضوع، والذي قد يحقق اكتساب الوعي ،والإدراك بمجريات وطبيعة هذه الفئة، وارتباط جهودها ببعض مظاهر حركة تطور، وتقدم المجتمع، ويمكن للباحث أن يقدم بعض المستخلصات وذلك على النحو التالي:

- **أولاً**:

إن بعض الأسر السعودية في حقب تاريخية سابقة ؛كانت تهتم بتعليم الفتاة وتقدره في حدود المتيسر، وهي إما أنها تنتمي إلى الطبقة الاجتماعية ،والاقتصادية المتوسطة أو الطبقة الثرية، والذين لم يجدوا فرصة لتعليم بناتهم داخل المجتمع، بالصورة التي يرغبون فيها ؛مما اضطر البعض منهم إلى إرسالهم للمدارس الخاصة، أو الجامعات العربية القريبة، أو إرسالهم إلى أوروبا ،وأمريكا لتلقي التعليم ،واختيار التخصص المناسب. كما كان هناك من يستهجن خروج الفتاة لطلب العلم ، إلا أن ذلك لم يظل طويلاً ؛ إذ أصبح الغالبية العظمى ممن كان يستهجن ذلك سابقا، يدفع ببناته الآن إلى الابتعاث، والتعليم خارج المجتمع. وأصبح تعليم المرأة في مختلف التخصصات جوهريا، في رؤية النهوض بالمجتمع.

- **ثانياً**:

أن التحاق الفتاة السعودية بمراحل التعليم المختلفة، وفي مختلف التخصصات دفع بها إلى الارتقاء العلمي ، والحرص على الحصول على أعلى الشهادات. وأوجد عندها وعيا كبيرا بذاتها، ومكانتها، ومركزها محليا على نطاق الأسرة، والمجتمع محليا، وإقليمياً، وعربياً، وعالميا. لذا نجد أنها حاولت و تحاول وبإصرار وباجتهاد أن تتفوق، وتثبت وجودها.

- **ثالثاً**:

رغم أن تركيبات الفرص الوظيفية، والعملية ،والقوة في أي مؤسسة وظيفية حكومية، أو تتبع للقطاع الخاص؛ قد تلعب دورا كبيرا في التقليل من قدرات وإمكانيات المرأة، مما قد يسبب لها شيئا من الإحباط ؛ إلا أنه أصبح بالإمكان

توظيف المرأة السعودية في مختلف المهن العلمية ،والفنية ،والإدارية المتخصصة، كما اقتحمت قطاع الإنتاج ،والقطاع التجاري ،والمصرفي، والخدمات المتعددة سواءً على النطاق الفردي، أو الجماعي، وأصبحت تتنافس مع الرجل في معظم المجالات. وعملت جاهدة على إثبات وجودها في أي مجال من مجالات الحياة، وتغيرت المفاهيم المرتبطة بنوع الوظيفة، وعلاقتها بنوع الجنس تغيراً ملحوظاً؛ مقارنة بما كان سائداً خلال العقود السابقة ،والتي كان ينظر فيها للمرأة ككائن له دور اجتماعي محدد يجب ألا تتجاوزه أو تتخطاه. وأصبحت المرأة السعودية تشكل قوة اقتصادية ،واجتماعية، وثقافية، وسياسية حتى وصلت إلى مرتبة وكيل وزارة ، وسفيرة ، وعضوة بمجلس الشورى ،وفي المجالس البلدية، وفي قطاع التدريس الجامعي بكافة تخصصاته ومستوياته العلمية. كما أصبح بعضهن سفيرات للنوايا الحسنة يتواجدن بصورة منتظمة في المحافل الدولية. فضلاً عن تقلد بعضهن مناصب مهمة ،وقيادية دولية غير حكومية في الأمم المتحدة ،وغيرها من الجمعيات، والمؤسسات العالمية.

- **رابعاً**:

قد يكون هناك بعض المتميزات السعوديات غير المشهورات ،واللاتي لا يعرف عنهن شيء، بسبب عدم اهتمامهن بالشهرة، أو نتيجة لظروف اجتماعية قاهرة، او طارئة تمنعهن من الظهور . فضلاً عن عدم اهتمام بعض من قمن بعرض سيرهن الذاتية بتدوين عناصر اساسية، والتي يجب أن تذكر في السيرة الذاتية ؛مما يشير إلى غياب الطابع الاحترافي لدى البعض منهن في كيفية إعداد السيرة الذاتية، والتي تكون عادة شاملة لجميع جوانب الحالة مثل: تاريخ الميلاد، وتاريخ المراحل التعليمية والشهادات، والتاريخ الأسري، وتطور مراحل حياة الحالة، وفلسفتها، وأهدافها، وقيمها، وخبراتها، وهواياتها، ومكانتها العلمية والعملية، والجوائز، والتكريم خلال مسيرة الحياة.

- **خامساً**:

رغم أن الهوايات تعد عنصراً هاماً في تدوين السيرة الذاتية؛ إلا أنه يلاحظ عدم الاهتمام بها ،وعدم تناولها من معظم عينة البحث برغم أنها تعكس الكثير من أبعاد الشخصية وخصائصها. حيث يرى الخطيب (٢٠٠٥) أن الهوايات تعد أساساً بناءً في توسيع فكر الإنسان ،وتنمية بعض أبعاد شخصيته. كما أنها تعد جزءً من حياة الفرد بشرط أن تكون هوايات حقيقية ،وتمارس بصورة منتظمة ،أو متقطعة، وأن تكون متماشية مع ثقافة المجتمع.

ويستطرد الخطيب (٢٠٠٥) بقوله إن الهوايات في مجتمعاتنا العربية متواضعة ؛مقارنةٍ بما هو موجود في بعض المجتمعات الأخرى ،حيث أنه من النادر أن تجد شخصاً عادياً ليس له هواية. مما يؤكد أهمية هذا الجانب للإنسان ،وضرورة ذكر الهوايات التي تميل إليها المتميزات، والمشهورات، حيث أشارت نتائج البحث أن ما نسبته ٨٥,٤٪ من عينة البحث لم يقوموا بذكر هواياتهن.

• **قائمة المراجع**:

- إبراهيم، عبدالستار (١٩٧٩) أصالة التفكير: دراسات وبحوث نفسية، مكتبة الانجلو ،القاهرة.
- إبراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩) مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كلية الآداب والتربية بجامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد٣٨،٧٤ ٢– ٣٣٢.
- أبو حطب، فؤاد عبداللطيف (١٩٨٧) القدرات العقلية، دار الكتب الجامعية، بيروت.
- أبو حطب، فؤاد عبداللطيف & صادق، آمال أحمد (١٩٧٦) دراسة مقارنة للعمليات المعرفية عند طلاب وطالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز فرع مكة المكرمة، العدد (٢) ، ٢٤٦-٢٦٤.
- أبو دنيا، نادية عبده عوض (١٩٨٦) تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، (دكتوراه .غ. منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أبو عمشة باسل، إبراهيم (٢٠١٣) الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة (ماجستير. غ. منشورة) كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
- أخبار الآن (٢٠١٥) ٥ نساء عربيات غيرن العالم (نقلاً عن موقع arbicart.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/١/٨).
- الأستاذ، محمود حسن (٢٠٠٣) دور الأستاذ الجامعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة الأقصى ، ندوة دور الجامعة في رعاية المبدعين ، المنعقدة في جامعة المنيا خلال الفترة ١٤-٢٠٠٣/١٢/١٦ مج (١).
- البارودي، فاطمة حسين (١٩٨٥) دراسة تجريبية للقدرات الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ماجستير .غ .منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- بيرق (د. ت) ٩ رائدات عربية مبدعات في مجال العلوم (نقلا عن موقع bayyraq.com تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢)
- الجراح، عبدالناصر ذياب & عا صلة ، وائل، محمد (٢٠١٦) الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين وذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية، دراسات العلوم التربوية مج ٤٣ ملحق(٥)١٩١٥-١٩٣٥.
- جريدة الرياض (٢٠١٧) أمريكا تتقدم دول الابتعاث في استقبال الطلبة السعوديين (نقلاً عن موقع alriyadh.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٦/٢٣).
- الجعافرة، أسمى عبد الحافظ & الخرابشة، عمر محمد عبدالله(٢٠٠٩) درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد، مجلة رسالة الخليج العربي العدد ١١٢.
- جودة، آمال عبدالقادر (٢٠٠٧) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مج ٢١ (٣) ٦٩٨ – ٧٣٨.
- حبر م، بندري إبراهيم (١٤٣٩) السعوديات مسيرة تاريخية حافلة في المشاركة وصنع القرار، عكاظ العدد ١٨٨٦٥، مؤسسة عكاظ للصحافة والنشر ،جدة.
- الحدابي، داود عبدالملك & الا شول ، ألطاف أحمد (٢٠١٢) مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز ، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٥)١-٢٦.
- حسن، السيد محمد أبو هاشم (د. ت) محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين ، دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام ١٩٩٠ – ٢٠٠٢م مجلة اكاديمية التربية الخاصة ع (٣) ٣١-٧٣.
- حسين، محمد حبشي (٢٠٠٣) مقارنة التحليل العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحققي ، مجلة البحوث النفسية والتربوية جامعة المنوفية مج١٨(٢)٣١-٥٣.
- حسين ، محي الدين أحمد (١٩٨٨) الدافعية إلى الإنجاز عند الجنسين، مجلة علم النفس ، العدد (٥) ٢٩-٣٩.

- الحموري، هند عبدالمجيد &الوهر، محمود طاهر (١٩٩٨) تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس ونوع الدراسة ، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج ٢٥ (١) ١٤٥ – ١٥٤.
- الخضر، عثمان حمود & الفضلي ، هدى ملوح (٢٠٠٧) هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة ؟، مجلة العلوم الاجتماعية ، ٣٥ (٢) ١٣-٣٨ .
- الخطيب، هشام (٢٠٠٥) الهوايات في مجتمعاتنا العربية متواضعة مقارنة بالخارج (نقلاً عن موقع alghad.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٦/٢).
- الخليفة، عمر هارون (١٩٩٧) خمسون عبقرية من العالم العربي: دراسة بيوغرافية، مجلة الثقافة النفسية المجلد ٨ (٣٢) ٣٢-٤٩.
- خليل، الهام عبدالرحمن & الشناوي، أمنية إبراهيم (٢٠٠٥) الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار – أون نسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، ١٥ (١) ٩٩-١٦١.
- الداهري ، صالح حسن & سفيان، نبيل صالح (١٩٩٧) الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلبة علم النفس، في جامعة تعز وعلاقتها بالتوافق النفسي (نقلا عن موقع kenanaonline.com موقع الدكتورة سلوى أحمد عزازي، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٢/١٧م).
- الدرديري، عبدالمنعم أحمد (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ،مج ٨ (٣)٢٢٩-٣٢١.
- ديلي صباح (٢٠١٧) نساء خلدن أسماءهن في التاريخ بحصولهن على جائزة نوبل، (نقلاً عن موقع dailysabah.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/١/٨).
- رابح، أنس الطيب الحسين (٢٠٠١) الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، مج ٢ (٣)٥٨-٧٢.
- راضي ،فوقية محمد (٢٠١١) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد٧١،٤٥ -٢٠٤.
- ركس نايت (١٩٦٥م) الذكاء ومقاييسه (ترجمة عطية محمود هنا) ٤١، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
- الزحيلي، غسان محمود(٢٠١١) دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح، جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق مج٢٧ (٣ + ٤)٢٣٣-٢٧٨.
- السامرائي ، عبدالجبار ناصر محمد (٢٠٠٥) الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في مدارس اليوبيل ، (نقلا عن موقع dr-banderalotabi.com، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٠).
- سايمنتن، دين، كيث (١٩٩٣) العبقرية والإبداع والقيادة ، (ترجمة شاكر عبدالحميد)، عالم المعرفة (١٧٦) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- سعد، ناهد رمزي (١٩٧١) القدرات الابداعية : دراسة تجريبية للفروق بين الجنسين (ماجستير. غ. منشور) كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة.
- سعد ، ناهد رمزي (١٩٨٣) سيكولوجية المرأة ، دار النهضة العربية ،القاهرة.
- سكر حيدر، كريم & غانم، هلة وليد (٢٠١١) الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد ٣١ ،١٤٣-١٧٠.
- سليمان، السيد (٢٠٠٦) التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضوع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، دراسات تربوية واجتماعية، مج ١٢(٣)١١٩ -١٤٦.
- سليمان، عبدالعظيم (٢٠٠٨) الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية) مج ١٦ (١)٥٨٧-٦٣٢.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦) الذكاء ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشايب، سليم محمد سليم (١٩٩٨) نوع التعليم والفروق بين الجنسين في قدرات التفكير الابتكاري، مجلة علم النفس العدد (٤٨) ٩٦-١٠٧.

- الشرق الأوسط (٢٠٠٣) معلومات متضاربة عن وفاة الطبيبة اللبنانية عبير أحمد عياش في مارس، الشرق الأوسط، العدد ٨٩٣٧، ٢٠٠٣/٥/١٨ الموافق ١٤٢٤/٣/١٦ (نقلا عن موقع earchive.aawsat.com، تاريخ الدخول ٢٠١٨/١/٨).
- شوفان، رومي (١٩٩١) الموهوبون (ترجمة وجيه أسعد) دار البشائر، دمشق.
- عبدالحميد، شاكر (١٩٩٨) الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس العدد (٤٧) ١١٦-١٣٣.
- عبدالحميد ، شاكر & خليفة ،عبداللطيف (١٩٩٠) العلاقة بين حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية ، دراسة مقارنة بين الجنسين، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر المنعقد خلال الفترة ٢٢-١٩٩٠/١/٢٤م، المجلد (٢) الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،القاهرة.
- عبدالغفار، أنور فتحي (٢٠٠٣) الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعليم الموجه نحو الذات لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة مج ٢ العدد (٥٣) ١٣٥-١٦٧.
- عبدالله، تيسير & أبو فارة، السيد يوسف (٢٠٠٧) الذكاء العاطفي والصحة العامة والرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من الفلسطينيين من سكان محافظة الخليل، مجلة علم النفس العدد (٧٦ – ٧٩) ١٠٤-١٢١.
- عبدالله، أحمد نعمان (٢٠٠٠) مدى اكتساب طلبة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية، صنعاء لمهارات التفكير الناقد (ماجستير غ . منشور) كلية التربية: جامعة صنعاء، صنعاء.
- عبدالوهاب، داليا خيري &جميل ، سمية طه (٢٠١٤) جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءا ت المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة (نقلا عن موقع ms2n.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢).
- العتيبي، حزام (١٤٢٠) جائزة الملك فيصل بين عالمية الأفق وغفلة الإعلام ، عكاظ العدد ١٢٢٢٥، مؤسسة عكاظ للصحافة والنشر، جدة.
- عثمان، أحمد & عزت، حسن (٢٠٠٣) الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من الدافعية للتعلم والخجل والشجاعة والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق العدد (٤٤)١٩٢-٢٧٣.
- عجوة، عبدالعال حامد (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر، والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية ١٣ (١) ٢٥١-٣٣٩.
- عسقول، خليل محمد خليل (٢٠٠٩) الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، (ماجستير غ. منشور)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عفانة، عزو إسماعيل & الخز ندار، نائلة نجيب (٢٠٠٣) استراتيجيات التعلم والذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة (نقلاً عن موقع gulfkids.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢).
- عفانة، عزو إسماعيل & الخز ندار نائلة نجيب (٢٠٠٤) مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية ١٢ (٢)٣٢٤-٣٨٤.
- العلوان، أحمد فلاح (٢٠١٠) تحديد الذكاءات المفضلة لدى طلبة الصف الرابع والثامن الأساسيين وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، مجلة العلوم التربوية ،الجامعة الاردنية،٣٧ (٢) ٤٥٤-٤٧٤.
- العلوان، أحمد فلاح (٢٠١١) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلم لدى طلبة الجامعة في متغيري التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ٧ (٢)١٢٥-١٤٤.

- علوان، نعمات شعبان & النواجحة، زهير عبدالحميد (٢٠١٣) الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مج ٢١ (١)٤٥٤-٤٧٤ .
- العمران، جيهان راشد (٢٠٠٦) الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،جامعة البحرين ٧ (٣)١٣-٤٣.
- عيسى، جابر & رشوان ، ربيع (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ،جامعة حلوان مج ١٢ (٤)٤٥-١٣٠.
- عيسى ، حسن أحمد (١٩٧٩م) الإبداع في الفن والعلم، عالم المعرفة، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- عيسى، حسن أحمد (١٩٨٨) دراسة عامليه للفروق بين الجنسين في القدرات الابداعية لدى مجموعتين من طلاب جامعة الكويت، المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر ٢٥-١٩٨٨/١/٢٧، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.
- عيسى، حسن أحمد & حنو ره، مصري عبدالحميد (١٩٨٥) الفروق بين الجنسين في القدرات الإبداعية : دراسة حضارية مقارنة لمجموعات من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، المجلة الاجتماعية القومية مج ٢٢ (٢) ٣٣-٥٩.
- الغنمين، منال محمد علي (٢٠١) درجات الذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم (ماجستير غ .منشور) عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة ، مؤتة.
- الغول، أحمد عبدالمنعم (١٩٩٣) الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي (د.غ. منشورة) كلية التربية، جامعة أسيوط.
- فرج، محمد (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة، دراسات عربية في علم النفس، مج ٤ (١)٩٣-١٥٣.
- القدرة، موسى صبحي (٢٠٠٧) الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات (م.غ. منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- محسن، عبير (٢٠١٧) تعرف على ١٢ سر عن العالمة المصرية سميرة محسن التي اغتالها الموساد الإسرائيلي، (نقلاً عن موقع sharkiatoday.com تاريخ الدخول: ٢٠١٨/١/٨م).
- محمد، مجدي فرغلي (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة (د.غ منشورة) كلية الآداب جامعة جنوب الوادي، سوهاج.
- محمد، مجدي فرغلي (٢٠٠٧) الذكاء الوجداني والذكاء العام، دراسات نفسية مجـ ١٧ (٢)٤٨١-٥١١.
- محمد، محمد حبشي حسين & جاد الله، جاد الله أبو المكارم (٢٠٠٤) المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا، وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، دراسات نفسية مج ١٤ (٣) ٢٨١-٣٣٦ .
- محمد، هدير (٢٠١٥) لماذا قتلت الطبيبة السعودية سامية ميمني، (نقلاً عن موقع: almrsal.com. تاريخ الدخول ٢٠١٨/١/٨م).
- محمود، سليمان محمد سليمان & مطر، عبدالفتاح رجب (٢٠٠٢) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء، مجلة كلية التربية جامعة الازهر العدد١١١، ٨٩-١٢٨.
- المخترعين المبتكرين العرب (د.ت) الدكتورة سلوى حبيب اغتيالها لغز لم يتم حله بعد (نقلاً عن موقع mowhopon.net ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/١/٨).

- مرزوق، عبدالمجيد أحمد (١٩٨١) المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالتفكير الابتكاري للأبناء في المرحلة الابتدائية (م.غ .منشور) كلية التربية: جامعة الاسكندرية، الاسكندرية.
- المرشدي، عماد حسين عبيد & ناصر، عقيل خليل (٢٠١٢) الحاجة إلى الحب لدى المراهقين وعلاقته بالذكاء الوجداني، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والتربية والإنسانية، جامعة بابل مج١(٦)١-٢٦.
- مرعي، توفيق & نوفل ، محمد (٢٠٠٧) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الاونروا) مجلة المنار مجلد ١٣ (١) ٢٨٩ – ٣٤١.
- مروان، محمد (٢٠١٨) ما هي جائزة نوبل (نقلاً عن موقع mawdoo3.com تاريخ الدخول ٢٠١٨/٥/٢٧).
- مصراوي (٢٠١٤) صيغة أمريكية: عشر نساء مسلمات أثرن في العالم، (نقلاً عن موقع masrawy.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢).
- مصطفى، أروى (١٤٣٧) أشهر النساء في التاريخ اللائي تركن بصمات لا تنسى (نقلاً عن موقع arageek.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢).
- مفتاح، علي علي (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي لدى الشباب الجامعي، مجلة الخدمة النفسية مج ١(١) ٩١-١٥٢.
- المفتي، مائسة أنور & الأخضر، عادل كمال (١٩٩٠) عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية الانفعالية: دراسة استطلاعية، مجلة علم النفس العدد (١٦) ٣٨-٥٩.
- الملحقية الثقافية السعودية (٢٠٠٤) دليل المراكز الثقافية والجوائز العلمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، الشارقة ، ستلاين للدعاية والإعلان.
- منظمة اليونسف (٢٠١٥) تفوق البنات دراسيا (نقلا عن موقع shahba.sinaschool.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٧/١٢/٢٥).
- موسى، رشاد علي عبدالعزيز (د. ت) سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
- موسى، رشاد عبدالعزيز & الدسوقي، مديحة منصور (١٩٨٨) دراسة أثر الجنس والعمر على الأصالة، مجلة علم النفس العدد (٨) ١٠٣-١١١.
- موسى، رشاد علي عبدالعزيز ، والدسوقي، مديحة منصور، و عبدالرازق، أميرة عباس (١٤٢٤) علم نفس المرأة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- نورت (١٤٣٤) أعظم نساء التاريخ العربي، جريدة نورت (نقلاً عن موقع nawaret.com ، تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢).
- نوفل، محمد، بكر & الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨) الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدراسية في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث. (العلوم الإنسانية)، مج ٢٢ (٥)١٥٩٩-١٦٢٤.
- هريدي، عادل ، محمد(٢٠٠٣) الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية الاجتماعية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج٢ (٢)٥٧-١٠٨.
- هلال، سارة (١٤٣٦) رموز نسائية عربية: ١٠ عربيات دخلن التاريخ (نقلاً عن موقع sasapost.com تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/٢٢م).
- هلال، محمد إبراهيم جودة (٢٠٠١) دراسة لبعض مكونات الذكاء الانفعالي في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، مج ١٠ (٤٠)٥١-١٤٣ .
- يحي، حاج محمد (٢٠١٥) مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٠ ،٢٨٣-٢٩٢.
- اليوم (٢٠١٧) دراسة لإناث متفوقات على الذكور في معظم البلدان، (نقلاً عن موقع m.alyaoum24.comتاريخ الدخول ٢٠١٧/١٢/٢٥م).

- Albert, R. S & Run co, M. A (1999) A history of research on creativity, In R. J. Sternberg (edited) Hand book of creativity (pp 16 – 36) Cambridge university press.
- Castle, C.S (1913) A statistical study of eminent women (P h .d) thesis submitted to Columbia, university. (نقلاً عن موقع archive.org تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/١).
- Stein, M. I. & Heinz, S. T (1960) a summary of Galton's Heredity genius, in P. E. Vernon (edited) creativity (pp 19 – 24) penguin books.
- Wikipedia (2018) Catharine, cox. Miles, نقلاً عن موقع (en.m.Wikipedia.org تاريخ الدخول ٢٠١٨/٣/١).

❋❋❋❋❋❋❋